

**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD DE UN  
PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES MACA (EMPATÍA,  
RELACIONES INTERPERSONALES Y COMUNICACIÓN ASERTIVA) EN JÓVENES  
ESCOLARIZADOS EN EL MARCO DE LA POST PANDEMIA.**

**CAREN ANDREA BELTRÁN MORALES**

**MARYORY GARZÓN CUBILLOS**

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

**BOGOTÁ D.C.**

**2022**

**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD DE UN  
PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES MACA  
(EMPATÍA, RELACIONES INTERPERSONALES Y COMUNICACIÓN  
ASERTIVA) EN JÓVENES ESCOLARIZADOS EN EL MARCO DE LA POST  
PANDEMIA.**

**CAREN ANDREA BELTRÁN MORALES  
MARYORY GARZÓN CUBILLOS**

**Director:**

**ASTRID ACEVEDO**

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

**BOGOTÁ D.C.**

**2022**

Nota de aceptación

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá D. C. Octubre, 2022

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las directivas de la Fundación Universitaria Los Libertadores, por apoyar de manera incondicional nuestro proceso académico y formativo.

Gracias a nuestra asesora de tesis, Psicóloga y docente Astrid Acevedo Santos por acompañar, guiar, incentivar y confiar en nosotras aun en momentos donde había confusión.

Gracias a las directivas del Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D por creer y facilitar el desarrollo de este trabajo investigativo.

Gracias a cada uno de los participantes que con su disposición y escucha activa nos recibieron en cada sesión con una sonrisa y nos permitieron transformar su pensamiento.

*A mi esposo por su compañía y apoyo incondicional, a mi gato Coco que me acompañó toda la carrera, en cada tarea, traspaso, dificultad, siempre está para mí. A mi padre que a pesar de no tener mucho me dio todo lo que tenía para que fuera profesional.*

*A mi madre que cada mañana madrugaba para que yo pudiera llevar almuerzo recién hecho y con todo limpio.*

*A Patricia M. y Juan G. quienes nos apoyaron durante toda la carrera a mi padre y a mí para poder cumplir nuestro sueño.*

***Maryory Garzón Cubillos***

*A mis padres por su compañía espiritual en cada paso y por enseñarme a ser una mujer luchadora, soñadora y dedicada.*

*A mi hermana, quién con su amor y apoyo incondicional durante toda la carrera me alentó siempre a seguir adelante, a pesar de las dificultades.*

*A mis sobrinos, por su compañía y valentía, nunca dejen de soñar.*

*A Sebastián, por acompañarme estos años y animarme en cada paso que daba, mi total admiración.*

***Caren Andrea Beltrán Morales***

## TABLA DE CONTENIDO

Lista de tablas .....	9
Resumen .....	10
Abstract.....	11
Introducción.....	12
Justificación .....	15
Planteamiento de problema .....	19
Formulación de la pregunta problema .....	21
Objetivos.....	22
Objetivo General.....	22
Objetivos Específicos .....	22
Marco Teórico .....	23
1.    Conceptos referentes al campo de la psicología.....	23
1.1    Aprendizaje.....	23
1.2    Programas de Entrenamiento.....	25
2.    Conceptos básicos referentes a la investigación.....	28
2.1    Post – Pandemia .....	28
2.2    Adolescentes .....	31
2.3    Convivencia Escolar.....	38
2.4    Habilidades Para la Vida .....	43

2.4.1	Empatía.....	48
2.4.2	Comunicación Afectiva o Asertiva: .....	51
2.4.3	Relaciones Interpersonales .....	53
2.5	Actores Involucrados .....	55
2.5.1	Familia.....	55
2.5.2	Escuela .....	56
	Metodología.....	58
	Definición Operacional de las Variables .....	58
	Hipótesis .....	59
	Participantes .....	60
	Instrumento.....	60
	Test Habilidades Para la Vida .....	60
	Procedimiento.....	61
	Aspectos Éticos .....	64
	Resultados.....	66
	Discusión .....	75
	Conclusiones.....	80
	Referencias .....	82
	Anexos.....	101
	Anexo 1. Sesiones programa .....	101

Anexo 2. Guías de trabajo. ....	126
Anexo 3. Test de Habilidades para la Vida .....	145
Anexo 4. Consentimientos y asentimientos.....	147

## **Lista de tablas**

Tabla 1. *Características socio – demográficas de los grupos*, 53

Tabla 2. *Resultados Grupo Control Pre-Test*, 62

Tabla 3. *Resultados Grupo Control Post Test*, 62

Tabla 4. *Resultados Grupo Experimental Pre-Test*, 63

Tabla 5. *Resultados Grupo Experimental Post Test*, 64

Tabla 6. *Pre-Test Grupo Control y Grupo Experimental*, 64

Tabla 7. *Post-Test Grupo Control y Grupo Experimental*, 64

Tabla 8. *Anotaciones en el observador del GC*, 65

Tabla 9. *Anotaciones en el observador del GE*,

### Resumen

El estudio diseñó, implementó y evaluó la efectividad de un programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva) para adolescentes escolarizados en el marco de la post – pandemia con el propósito de disminuir problemas de convivencia escolar. La muestra estuvo compuesta por 14 estudiantes de sexto (6°) y séptimo (7°) grado de básica secundaria del Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D. ubicado en la ciudad de Bogotá, de edades entre 12 y 14 años ( $M = 12.86$ ), divididos en dos grupos: Grupo Control ( $n = 7$ ) y Grupo Experimental ( $n = 7$  sujetos). El programa de entrenamiento diseñado contó con 11 sesiones: 10 sesiones de trabajo con los participantes y 1 sesión de entrenamiento en Pautas de crianza y habilidades sociales para los padres de familia.

Con el fin de evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los participantes se realizó medición pre test - post test, haciendo uso del Test Habilidades para la Vida (Díaz et al. 2013). Los resultados señalan en el post test que la habilidad de empatía en el grupo control muestra una diferencia estadísticamente significativa con relación a la misma del grupo experimental; respecto a las habilidades de comunicación asertiva y relaciones interpersonales se evidencia que no presentan diferencias estadísticamente significativas en los dos grupos. En cuanto al número de anotaciones en el observador, el grupo experimental demuestra una disminución de anotaciones en al menos el 87% de los sujetos, mientras que en el grupo control se calcula un aumento de anotaciones en el 42,85% de los participantes. El estudio permitió un acercamiento al proceso de desarrollo cognitivo del menor, reconociendo como este se encuentra mediado por factores culturales que generan patrones de respuesta, que les permite enfrentarse al rudo contexto en el que se encuentran.

*Palabras clave:* Habilidades sociales, convivencia escolar, post – pandemia, adolescentes, programa de entrenamiento.

### **Abstract**

The following project consists of the design, implementation, and evaluation of the effectiveness of a social skills training program focused on middle school teenagers which centers around three main aspects: Empathy, Interpersonal Relationships and Assertive Communication, aiming to reduce problematic student behavior. Throughout 11 guided sessions, 14 students from 6th and 7th grade, aged 12 through 14 ( $M = 12.86$ ), of the Enrique Olaya Herrera Public School in Bogotá, Colombia, were divided into two equally sized groups ( $n = 7$  subjects), one of them being a Control Group and the other the Experimental Group. On a weekly basis, 10 work sessions were conducted with the students at their school and 1 final training session focused on parenting guidelines and social skills for parents.

To evaluate the learning process of social skills among subjects, a pre-test and post-test measurement was made using the Skills for Life Test (Díaz et al. 2013). Results indicate a statistically significant difference between the Control Group and Experimental Group along the Empathy skill. However, the Interpersonal Relationships and Assertive Communication skills did not present a noticeable variation among the two groups. In terms of observation reports of the Experimental Group made by the school, there was a decrease of negative reviews in almost 87% of subjects while 42.85% of subjects of the Control Group showed an increase. This study facilitated a closer view of child cognitive development by understanding how it is heavily biased by cultural and social behaviors that generate response patterns that allows them to cope with the tough environment they live in.

*Keywords:* Social skills, school coexistence, post-pandemic, adolescents, training program.

### **Introducción**

Los seres humanos desde nuestro nacimiento somos gregarios, nos relacionamos todo el tiempo con otras personas, con los padres/tutores, familiares, amigos, compañeros de colegio, compañeros de trabajo, entre muchas otras personas con las que podemos establecer un vínculo afectivo o solamente una relación por algo en común, pero no todas las relaciones que se estrechan son asertivas, en ocasiones estas relaciones tienen consecuencias negativas (deterioro de la salud mental, violencias, etc.), es por ello que como lo menciona Leiton et al. (2022) “Debe priorizarse el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes como parte fundamental del proceso educativo en las escuelas. Estas habilidades no solo facilitan el aprendizaje continuo, sino que también permiten a los jóvenes desarrollar la resiliencia y la flexibilidad necesarias para navegar contextos de incertidumbre y enfrentar cambios medioambientales y tecnológicos acelerados” (p. 1725).

En la actualidad se están reportando elevados niveles de agresividad que se están presentando en los entornos educativos una vez terminado el periodo establecido como emergencia sanitaria por Covid 19 y regreso a la presencialidad, lo cual preocupa a directivos docentes y orientadores de las instituciones educativas, ya que según la Secretaria de Educación Distrital (SED) este año se han registrado 141 peleas, sin contar los síntomas de deterioro de la salud mental reportados por los estudiantes y familias (Leiton et al. 2022).

De este modo, en la presente investigación se busca implementar un programa de entrenamiento en habilidades sociales y problemas de convivencia escolar en adolescentes escolarizados de 6° y 7° grado de básica secundaria; el proceso investigativo se detalla en

capítulos que obedecen al enfoque cuantitativo desde donde se realiza el presente trabajo atendiendo al rigor científico y objetividad que le caracteriza.

En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema, que surge a partir de las consecuencias del déficit de las habilidades sociales principalmente en el ámbito educativo, la formulación de la pregunta problema, la justificación en donde se evidencia la necesidad de este estudio y en donde se encuentra una motivación teórica a partir de lo ya documentado sobre las variables en cuestión, para encontrar explicaciones que modifiquen o complementen el conocimiento hasta ahora hallado, además del interés de las investigadoras en llevar a cabo el estudio, y los beneficios para la academia, finalmente en el presente capítulo también se muestran los objetivos generales y específicos.

En el capítulo II se encuentra el marco teórico, en donde se configura el estado del arte desde una mirada nacional e internacional, abordando los conceptos que pertenecen estrechamente al campo de la psicología, como los programas de entrenamiento en habilidades sociales y teorías de aprendizaje, conceptos básicos que atañen a la investigación, como la post – pandemia, la adolescencia, la convivencia escolar, las habilidades para la vida (empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales), y los actores involucrados en el proceso de formación (familia, escuela), cada uno de estos conceptos o dimensiones aportaron al diseño del programa de entrenamiento en habilidades sociales MACA.

El capítulo III es el marco metodológico, en el que se determina la aproximación al conocimiento desde el enfoque cuantitativo, diseño experimental. En la población de estudio, se selecciona una muestra aleatoria, se operacionalizan las variables concibiendo las habilidades sociales desde las tres dimensiones a estudiar (relaciones interpersonales, empatía y comunicación asertiva), la convivencia por su parte se valora a través del número

o ausencia de anotaciones en el observador estudiantil, se describe a su vez el instrumento utilizado para evaluar desarrollo de habilidades en pre – test y post – test, Test Habilidades para la vida (Díaz et al. 2013).

Seguidamente, en el capítulo IV se muestran los resultados del estudio, describiendo cada variable, dimensiones e indicadores, se describen los resultados hallados en el GC y GE, tanto en el pre – test como en el post - test, las implicaciones del entrenamiento y los resultados obtenidos, así como la discusión generada a partir de los hallazgos de investigaciones similares y la de la presente investigación

Por último, en el capítulo V se encuentran las conclusiones y recomendaciones para los actores involucrados en el proceso de formación, para futuras investigaciones en la misma línea y para la academia en general.

### **Justificación**

Desde una perspectiva profesional abordar los problemas de convivencia escolar resulta ser no solo un proceso enriquecedor que posibilita la comprensión de variedad de fenómenos, su medición y análisis, si no a su vez un proceso favorecedor que permite la identificación de aquellas metodologías que podríamos empezar a implementar en el ejercicio práctico de nuestra profesión, con el propósito de disminuir la prevalencia y afectación en los diferentes contextos en los que interactúa el adolescente, población de la que nos ocuparemos principalmente en el presente escrito y de la que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), define como: el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años.

Después de dos años de pandemia y en el marco de lo que podríamos denominar post pandemia, como profesionales en formación realizamos análisis de las diferentes realidades que se han desarrollado en los contextos inmediatos en los que los adolescentes son los protagonistas y en donde sobresalen las dificultades relacionadas con la convivencia entre adolescentes escolarizados. Así mismo, y de acuerdo con lo mencionado por Troncoso (2022), es necesaria la promoción de espacios de inclusión y convivencia que restablezcan y posibiliten la colaboración entre docentes, apoderados, estudiantes y autoridades; actores fundamentales en el desarrollo integral del adolescente. Entidades como El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2020) manifiestan la importancia de que todas y todos, niñas, niños, adolescentes (NNA), padres, madres, cuidadores, docentes, funcionarios públicos, y sociedad en general, realicemos acciones constantes, permanentes y efectivas que contribuyan a disminuir conductas violentas, a

eliminarlas de todos los entornos educativos, y así contribuir a visibilizar la escuela como un lugar que proteja y promueva los derechos de cada uno de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la anterior evidencia sobre la necesidad de empezar a construir espacios y herramientas que le permitan al adolescente establecer relaciones sanas consigo mismo, con los demás y con su entorno inmediato, elegimos, como lo mencionan Mantilla et al. (2015) el entrenamiento de habilidades psicosociales para la vida, en tanto a que estas habilidades favorecen la salud mental y el bienestar propio del individuo en todos sus ámbitos, posibilitando, de acuerdo con Fierro-Evans et al. (2019) dentro del marco de la convivencia como educación socio-emocional, que los estudiantes y docentes puedan enfrentar de mejor manera los conflictos interpersonales inherentes a la vida escolar.

Una de las principales formas en las que se manifiestan los problemas de convivencia es la violencia, esta constituye uno de los factores que incide tanto en los procesos de aprendizaje y rendimiento escolar, así como en el desarrollo social e individual de los NNA (Trucco & Inostroza, 2017), en Colombia el 32% de los estudiantes reportan haber sido víctimas de bullying (Jiménez, 2021), lo cual pone de manifiesto que el entorno escolar no está permitiendo y potenciando el pleno desarrollo integral de los estudiantes, ni siendo un garante de los derechos de los menores.

El regreso a las aulas de clase en el marco de la post pandemia por Covid 19 ha permitido dar cuenta de la brecha socioemocional y la alteración del desarrollo integral a la que se vieron expuestos los adolescentes durante y después del confinamiento, la manifestación más próxima de este fenómeno se evidencia en un aumento de conductas agresivas, falta de empatía, ansiedad, síntomas depresivos, dificultades para resolución de conflictos, regulación de impulsos y episodios de violencia escolar (Troncoso, 2022). Tal como lo señala Bautista (2022) la pandemia por el covid 19 ha impactado profundamente la

vida de los NNA, y el confinamiento se ha relacionado con cambios que podrían causar riesgos psicosociales en las familias.

Los programas de entrenamiento de habilidades sociales en adolescentes escolarizados han resultado ser un elemento favorecedor en el desarrollo de la empatía, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales, evidenciándose cambios significativos de comportamiento en el entorno inmediato del adolescente y un mejoramiento en el abordaje de situaciones difíciles, que le permiten mejorar la convivencia escolar. Cuando Corrales et al. (2017) aplicaron un programa para desarrollar habilidades para la vida, observaron que la comunicación pasiva y agresiva disminuyó, en cuanto al seguimiento de normas se vio una mejora en las conductas de respeto, puntualidad, y toma de perspectiva, además de preocupación empática. Resulta alentador descubrir la generosidad con la que las habilidades sociales son estudiadas hoy en día y las herramientas que se construyen con el objetivo de ser más precisos y potenciales en los efectos deseados de las mismas.

El interés suscitado por las afectaciones en la salud mental que ha dejado la pandemia covid-19 ha invitado a toda la academia a investigar en torno a cómo frenar el desbordamiento de trastornos psicológicos en todas las etapas de la vida y prevenir una sociedad con la mayor parte de la población con afectaciones en la salud mental. Así mismo, el interés de aportar al sector educativo surge a partir de la conclusión de que todos quienes formamos parte de la sociedad pasamos por el colegio en los primeros años de nuestras vidas y por tanto los aprendizajes que formamos allí definen en buena medida la calidad de vida del adulto en el que nos convertimos, las habilidades blandas también forman al individuo y estas se aprenden en el relacionamiento con los demás, es allí donde los docentes y orientadores juegan un rol esencial para brindar herramientas a los

estudiantes que les permitan ser asertivos en su relacionamiento consigo mismo y con los demás.

### **Planteamiento de problema**

El déficit de habilidades sociales en la adolescencia genera alteración en las actividades sociales e interpersonales, lo que podría relacionarse con anomalías del comportamiento, convirtiéndose este en un antecedente de una conducta negativa (Naula, 2020), teniendo en cuenta la adolescencia como una época de mayor vulnerabilidad, el incremento de estas habilidades se refleja en relacionamientos sanos en áreas como la personal, familiar, escolar, entre otras (Esteves et al. 2020); el déficit de habilidades sociales genera trastornos psicológicos, y el uso de estrategias desadaptativas para resolver los conflictos cotidianos; al estas habilidades no ser innatas, su desarrollo dependerá entre otras muchos factores de las experiencias de aprendizaje, experiencias que pueden o no conducir a conductas adaptativas (Cohen y Coronel 2009).

La carencia de habilidades sociales se relaciona con problemas en la convivencia escolar, debido a que los estudiantes no construyen relaciones sanas con los otros, algunas de las situaciones que se pueden evidenciar con mayor frecuencia son: matoneo, acoso sexual, violencia física y verbal, entre otras, las cuales pueden afectar los procesos de aprendizaje, consecución de metas académicas, manejo de las clases, etc, afectando así no solo a los estudiantes, sino a docentes, padres de familia, y directivos (Delgado, 2021). Lo que se podría ver como una cadena, ya que, debido a la falta de habilidades sociales, se reflejan frecuentes problemas de convivencia donde los estudiantes no se relacionan adecuadamente con su entorno, resultados que llevan a una deserción escolar, bajo rendimiento académico, pérdida de años escolares (Erira & Yarce, 2021); de allí la importancia de potenciar y desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes, especialmente adolescentes. Lo anterior, reflejado en estudios como el realizado por la Organización No Gubernamental (ONG) Internacional Bullying Sin Fronteras entre el 02

de enero de 2020 y el 20 de diciembre de 2021 donde se mostró un total de 8.981 casos graves de bullying y donde Colombia es uno de los países con mayor cantidad de casos de acoso escolar en el mundo, Bogotá representa el 21% de los casos reportados; Almanza (2022) encontró en su investigación con una muestra de 158 estudiantes de secundaria de ambos sexos, a través del uso del Cuestionario de agresividad (ACU) para adolescentes y la lista de chequeo de Habilidades sociales de Goldstein, una correlación baja e inversa y significativa entre habilidades sociales y agresividad, es decir, ante un menor nivel de agresividad, mayor será el nivel de habilidades sociales, además obtuvo el resultado donde 17,7% obtuvo un nivel dentro del rango normal y el 82,3% presentaron un nivel bajo de habilidades sociales.

En la institución educativa participe del presente proyecto de investigación en el mes de agosto del año en curso, 33 estudiantes de grados sexto y séptimo, fueron enviados a comité de convivencia por su reincidencia en problemas de convivencia (conductas violentas verbales y físicas), donde se define su continuidad en la institución, lo cual según manifiestan los orientadores y directivos escolares es preocupante por el alto número de casos registrados frente a años anteriores, donde ese número de casos se presentaba anual.

### **Formulación de la pregunta problema**

Expuesto lo anterior se da la necesidad de diseñar, implementar y evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento en habilidades sociales MACA (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva) en jóvenes escolarizados en el marco de la post – pandemia; y responder a la pregunta ¿cuál será la efectividad del programa?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Diseñar, implementar y evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en una muestra de estudiantes de un Colegio Público de la ciudad de Bogotá.

### **Objetivos Específicos**

1. Diseñar un programa de entrenamiento en habilidades sociales MACA (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva) para disminuir problemas de convivencia en el marco de la post-pandemia.
2. Implementar el programa de entrenamiento en habilidades sociales MACA a un grupo de adolescentes escolarizados.
3. Evaluar la efectividad del programa de entrenamiento en habilidades sociales MACA a través del instrumento aplicado pretest y post test, teniendo en cuenta un grupo de control.
4. Elaborar una caracterización de la población en cuanto sexo, edad, habilidades sociales, antecedentes de problemas de convivencia, vulnerabilidad sociodemográfica (puntaje del Sisbén)

## **Marco Teórico**

### **1. Conceptos referentes al campo de la psicología**

#### **1.1 Aprendizaje**

Vega, et al. (2019) lo define como “todo aquel conocimiento que se adquiere a partir de las cosas que suceden en la vida diaria, de este modo se adquieren conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, etc. Esto se conseguirá a través de la experiencia, la observación y la instrucción” (p. 52). Existen teorías que servirán de sustento para el diseño del presente programa, entre ellas la teoría del constructivismo social, teoría del aprendizaje cognoscitivo y la teoría neurofisiológica de las neuronas espejo.

La teoría del constructivismo social, desarrollada por Vygotsky, le caracteriza “considerar al individuo como resultado de un proceso histórico y social, afirmando que el conocimiento es un proceso de la dicotomía, interacción del individuo con el medio ambiente, entendiéndose este como la unión sociocultural” (p. 8), esta teoría permite una visión donde el desarrollo del individuo es el resultado de las relaciones sociales que caracterizan al ser humano, lo que garantiza para cada persona la asimilación de un tipo particular de experiencia histórico social; la construcción de conocimientos se permea de acuerdo con las influencias grupales, lo que tendrá relevancia para la experiencia individual, el sistema cognitivo de cada individuo debe ir incorporando en su red de conocimientos, sus experiencias, asimilando, modificando y adaptando esa dicotomía (individuo – medio ambiente), desarrollando así sus habilidades sociales y representándola de forma colectiva para el contexto sociocultural donde se desenvuelva (Abril, 2021).

Teoría del aprendizaje cognoscitivo, primero conocida como Teoría de Aprendizaje Social (TAS) desarrollada por Bandura, luego denominada Teoría Social Cognitiva (TSC),

enfatisa la relevancia de los factores psicológicos del individuo, considera tres elementos importantes: la interacción con el medio ambiente, el comportamiento y el proceso psicológico individual, todos interrelacionados; en esta teoría se hace relevante el aprendizaje como un mecanismo fundamental para su desarrollo, contemplando la interacción social en un entorno que representa un conjunto de conocimientos socioculturales, donde inciden mediadores que ayudan al individuo en su desarrollo cognitivo, permitiendo a cada persona construir conocimientos y significados por sí mismo, partiendo de lo individual a lo colectivo y formando la base para la apropiación de los conocimientos (Abril, 2021).

Dentro del campo de la psicología, también está la teoría de las neuronas espejo. en el cerebro humano se distinguen grupos de neuronas que cumplen funciones distintas, entre ellas están las neuronas motoras, las cuales tienen la función de activarse y enviar la orden para ejecutar la acción, hay un subconjunto de ellas, aproximadamente un 20% que se activan como si estuvieran ejerciendo el movimiento con solo mirar al otro hacerlo, es decir, las neuronas espejo despliegan conductas en las que una persona no solo puede adoptar la posición de un sujeto a quién está observando, sino que es capaz de integrar sentimientos y emociones que lo llevan a empatizar con la acción observada; la tendencia automática de los seres vivos a imitar, sería parte del sistema adaptativo, a través del cual se aprenderían conocimientos de otros para integrarlos en sus esquemas propios de comportamientos, al ser seres vivos gregarios, la supervivencia de los humanos está determinada por la capacidad de habilidades sociales que puedan desarrollar dentro del contexto en el que están, la posibilidad de que pueda mantenerse integrado a un contexto social, dependerá entre otros de los lazos afectivos y emocionales que pueda expresar y reconocer en los demás miembros de la sociedad. Las neuronas espejo hacen que el

individuo sea empático con los diferentes contextos de aprendizaje, convirtiendo al aprendizaje cooperativo y social en uno de los más efectivos (Burgos y Cabrera, 2021).

## **1.2 Programas de Entrenamiento**

El entrenamiento psicológico, puede ser utilizado en diferentes ámbitos, en espacios educativos, deportivos, clínicos, entre otros, en cualquier etapa de la vida, siendo el objetivo principal que cada persona que se encuentre en un programa de entrenamiento psicológico pueda optimizar su desempeño en el área que se pretenda (psicomotor, habilidades sociales, manejo de estrés, resolución de problemas, formulación de metas, autoevaluación, etc.). Es necesario que el psicólogo a cargo realice un esquema del trabajo, las metas, y los tiempos en que se va a trabajar, además de considerarse fundamental el establecer una evaluación al inicio para determinar las áreas de énfasis y eficiencia del entrenamiento con la respectiva evaluación post - test (Matus, 2005).

Como lo menciona Caballo (2007) el Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) es una de las técnicas de terapia de conducta que más se utilizan en la actualidad, este se puede definir como “un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos, con la intención de mejorar su competencia interpersonal e individual en clases específicas de situaciones sociales”(p. 181); el EHS se adhiere a un enfoque conductual de adquisición de la respuesta, es decir, normalmente se centra en el aprendizaje de un nuevo repertorio de respuestas. El proceso de EHS implicaría según el autor cuatro elementos de forma estructurada:

- Entrenamiento en habilidades: Aquí se enseñan conductas específicas, se practican y se integran en el repertorio conductual del sujeto, concretamente se emplean procedimientos tales como las instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta, la retroalimentación y el reforzamiento.

- Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas: Normalmente esta se consigue de forma indirecta, cuando se lleva a cabo la nueva conducta más adaptativa, que se supone es incompatible con la respuesta de ansiedad, si el nivel de ansiedad es muy elevado se puede considerar la desensibilización sistemática o una técnica de relajación.
- Reestructuración cognitiva: Es aquí donde se pretende modificar valores, creencias, cogniciones y/o actitudes del sujeto, la cual frecuentemente también se da de forma indirecta, sin embargo, es algo habitual la incorporación de procedimientos cognitivos, especialmente aspectos de la terapia racional emotiva, autoinstrucciones, entre otros.
- Entrenamiento en solución de problemas: Se enseña al sujeto a percibir correctamente los “valores” de todos los parámetros situacionales relevantes, a procesar los “valores” de esos parámetros para producir respuestas potenciales, seleccionar una de esas respuestas y emitirla de manera que se maximice la probabilidad de alcanzar el objetivo que impulso la comunicación interpersonal. (p. 409 – 410)

El Entrenamiento en Habilidades Sociales tiene su sustento teórico en la teoría del aprendizaje social, la niñez es sin duda un periodo crítico, aunque no definitivo, uno de los factores más críticos parece ser el modelado, donde los infantes observan a sus padres interactuando con ellos y con su entorno, aprendiendo su estilo en cuanto a, conducta verbal (temas de las conversaciones, generación de preguntas, producción de información) conducta no verbal (tono de voz, gestos, postura, volumen de la voz), aunque también se consideran relevantes la formas directas como las instrucciones y respuestas sociales (del

entorno, capaces de reforzar o castigar conductas sociales, especialmente en la adolescencia, los pares son importantes modelos y fuentes de reforzamiento) (Caballo, 2007).

Esparza y Méndez (2016) mencionan que: para desarrollar de forma efectiva las habilidades sociales se requiere de ciertos elementos como trabajar sobre una construcción del sistema de creencias que mantengan el respeto por los derechos personales y ajenos, la distinción entre los estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo, el trabajo a nivel de pensamiento y los ensayos conductuales.

La implementación del EHS se extiende por una vasta cantidad de áreas, entre las que se pueden mencionar la salud mental con pacientes psiquiátricos, el manejo del enojo con niños y adolescentes, en ambientes penitenciarios y hasta en el ámbito empresarial, hablamos entonces de una técnica potente para intervenir en gran número de situaciones donde la convivencia escolar no es la excepción.

Investigaciones como el de Ahumada y Orozco (2019) dejan evidencia de que el entrenamiento en habilidades sociales para fortalecer la convivencia escolar es eficaz en el contexto colombiano, en tanto que se evidenciaron cambios notorios en el pre test – post test de habilidades sociales en el grupo experimental frente al grupo control, además de notarse cambios en la conducta reduciendo comportamientos negativos y pasivos de los alumnos participantes durante las clases y el receso escolar; estudios internacionales como el de Ana et al. (2002) donde presentan los resultados de un estudio meta-analítico sobre la eficacia del EHS en población comunitaria adolescente, los resultados mostraron una eficacia global moderada de esas intervenciones, la cual aumenta durante el seguimiento (con un promedio de 6 meses), se observa una mejora significativa en todas las variables de resultado en los grupos experimentales en comparación con los grupos de control.

Vale la pena mencionar el EHS en grupo, ya que tiene una serie de ventajas frente a la aplicación individual, el trabajo en grupo ofrece una situación social ya establecida en la que los participantes que reciben el entrenamiento pueden practicar con los demás, además de aportar diferentes tipos de personas, opción de juego de roles, mayor rango de retroalimentación, además se ha demostrado que el aprendizaje vicario es más efectivo cuando los modelos tienen características en común con el observador; el tamaño varía, siendo el más recomendado entre 8 a 12 participantes, frecuentemente las sesiones tienen lugar una vez a la semana, a lo largo de 8 a 12 semanas, se considera que una duración de 2 horas por sesión es adecuada (Caballo, 2007).

## **2. Conceptos básicos referentes a la investigación**

### **2.1 Post – Pandemia**

La pandemia por Covid- 19 en marzo de 2020 envió a las personas de todo el planeta a confinamiento estricto, sin saber cuándo se retornaría a la “normalidad”, dándose esta de forma paulatina poco más de un año después, los cierres de colegios por esta situación afectaron a más del 90% de la población estudiantil en el mundo, y aproximadamente 64 millones de docentes también se vieron afectados, esta crisis que tocó todas las esferas de la vida humana ha puesto de relieve debilidades persistentes en muchos sistemas educativos y agravó las desigualdades, con consecuencias devastadoras para los más vulnerables (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2020).

A partir de la reactivación que empezó con el fin al confinamiento estricto, se empezó a vislumbrar la post – pandemia, ¿Pero que traía consigo? el abandono escolar; se estima que 3,1 millones de NNA en América Latina y el Caribe podrían no volver nunca más a la escuela debido a las consecuencias de la pandemia (ONU, 2021), Según Di Pietro et al. (2020, como se cita en Melo et al. 2021) menciona que los cierres de las escuelas han

evidenciado una afectación en las habilidades cognitivas y no cognitivas de los estudiantes, una reducción en el tiempo destinado al aprendizaje, síntomas de estrés, cambios en la forma en que los estudiantes interactúan, profundización de las desigualdades en el acceso y en los resultados educativos, así como también se ha evidenciado situaciones de inseguridad alimentaria, abusos en el ambiente familiar, problemas de salud física y emocional (Melo et al. 2021).

Los especialistas hablan de un aumento en los niveles de ansiedad y de trastornos psicológicos que pueden tener consecuencias físicas, las personas con antecedentes de trastornos mentales tenían tasas más altas de depresión (31,8% frente a 13,1%), en el informe "Resultados del estudio internacional de salud mental covid-19 para la población general (COMET-G)" un porcentaje significativo dijo haber registrado deterioro del estado mental, la dinámica familiar y el estilo de vida cotidiana (Llorente, 2021); un sondeo realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) a 8.444 adolescentes y jóvenes de 13 a 29 años en nueve países y territorios de la región, reportó que 27% sintió ansiedad y 15% depresión en los últimos 7 días, para el 30% la principal razón que influye en sus emociones actuales es la situación económica, el 73% ha sentido la necesidad de pedir ayuda en relación con su bienestar físico y mental, pese a esto, el 40% no pidió ayuda (UNICEF, 2020), en especial, este hecho debe poner en alerta a los sistemas educativos y de salud, los estudiantes necesitan ayuda pero no la piden, no hacen manifiestas sus necesidades, el entorno educativo debe convertirse en ese entorno cercano y seguro para expresar las dificultades que puedan llegar a presentarse.

En América Latina y el Caribe, se estima que el 15% de NNA que tienen entre 10 – 19 años (alrededor de 16 millones) viven con un trastorno mental diagnosticado, es indispensable poder reducir el estigma en torno a las enfermedades de salud mental y que

se garantice el acceso a servicios de salud de calidad, especialmente los NNA, cada día, más de 10 adolescentes mueren por suicidio en América Latina y el Caribe, siendo la tercera causa de muerte entre los adolescentes de 15 – 19 años; los gobiernos de la región solo destinan alrededor del 1,8% del gasto público en salud mental, es decir, que a pesar de la evidente creciente sobre la concientización del impacto de las condiciones de salud mental, la inversión es limitada y el estigma continuo impide que NNA y sus cuidadores obtengan ayuda oportuna y preventiva, los estados deben reconocer que cuidar la salud mental de NNA con prevención y promoción de salud mental es más eficiente que trabajar con trastornos mentales y cuadros complejos en adultos que están en etapa productiva pero resultan siendo el lastre de la sociedad (UNICEF, 2021).

La pandemia por Covid-19 nos ha dejado si se quiere ver así, ventajas y desventajas, en las ventajas se reconoce que se ha puesto de manifiesto la importancia del cuidado de la salud mental en todas las etapas de la vida, y con ello, el presupuesto del estado a disponer de personal capacitado y especializado en las necesidades mentales de la población colombiana; en las instituciones educativas el rol de los orientadores ha cobrado mayor relevancia, ocupándose de las necesidades psicológicas y emocionales del entorno educativo, integrando a todos los actores (estudiantes, padres, docentes, directivos, sociedad), además de brindar la posibilidad del uso de herramientas tecnológicas para enriquecer el aprendizaje y las formas de compartir el conocimiento con la didáctica, la cualificación de los docentes en herramientas alternativas a las tradicionales para promover el trabajo autónomo; por otro lado, entre las desventajas se reconocen como se ha mencionado anteriormente aumentos en las tasas de depresión, ansiedad, violencia intrafamiliar, problemas de convivencia, entre otros, pero estos lo que invitan es al personal

de salud mental a intervenir con medidas eficaces con efectos en el corto, mediano y largo plazo.

## **2.2 Adolescentes**

Según Iglesias (2013):

La adolescencia es un concepto socio - cultural, es una creación de la modernidad, donde la sociedad industrializada ha creado la posibilidad de un periodo de aprendizaje que se prolonga en el tiempo para la adquisición de los conocimientos más complejos que permitirán afrontar la etapa adulta, para ello la educación, el colegio, juega un rol de suma relevancia, ya que es allí donde se comparten las vivencias entre las diferentes etapas de la vida, la relación docente – estudiante promueve el acercamiento del adolescente a la adultez de forma asertiva; esta etapa se da entre el comienzo de la pubertad (acontecimiento fisiológico) y el final del crecimiento, en este transcurrir se van a producir intensos cambios físicos y psicosociales. (p.88)

Se considera que el periodo de adolescencia va desde los 10 hasta los 19 años, se distinguen 3 etapas: la adolescencia temprana: Se da entre los 10 y 13 años, las hormonas sexuales empiezan a estar presentes y por eso se dan cambios físicos, se da el acercamiento con pares; la adolescencia media: entre los 14 y 16 años, se evidencian cambios psicológicos y en la construcción de la identidad, la independencia de los padres y el aumento de probabilidades de caer en situaciones de riesgo; la adolescencia tardía: comprende entre los 17 y se puede extender hasta los 21 años, se da la aceptación del cuerpo, para así definir su identidad, se da la preocupación por el futuro, por lo que las

decisiones y acciones van en concordancia con ello, se comienzan a preferir las relaciones individuales o grupos más pequeños (OMS, 2021).

Cada adolescente es único, aunque se reconocen patrones de cambios fisiológicos, psicológicos y sociales, los adolescentes no son un grupo homogéneo, cada uno responderá a las situaciones de la vida de una forma personal y única, influido o incluso determinado por los factores de riesgo y protección presentes en su vida; entre los cambios fisiológicos se evidencian cambios hormonales durante la pubertad, que son debido a las interacciones en el Sistema Nervioso Central, hipotálamo, hipófisis, gónadas y suprarrenales con la influencia de factores genéticos y ambientales, se presentan cambios transinápticos y en las células gliales, se ha observado que las zonas del cerebro adolescente que buscan recompensa se desarrollan antes que zonas relacionadas con el control y la planificación, por lo que la experimentación, exploración y asunción de riesgos son de carácter normativo, además de que su cerebro posee una gran capacidad de adaptarse, lo cual favorece la resiliencia frente a situaciones negativas que se hayan podido dar en la infancia; también se pone de manifiesto la existencia de factores externos como la nutrición, el ejercicio, el estrés, los factores sociales y psicológicos, el ritmo circadiano y las horas de luz, los disruptores endocrinos ambientales (pesticidas), que influyen en el momento de inicio de la pubertad (Güemes, et al. 2017).

Para acercarse más a la realidad de los adolescentes es importante reconocer los cambios físicos, por ello Profamilia menciona que:

En las mujeres: Crecimiento de las mamas y ensanchamiento de caderas, cambios en la vagina, el útero y los ovarios, inicio de la menstruación y la fertilidad, cambio en la forma pélvica, redistribución de la grasa corporal, crecimiento de vello púbico y axilar, aumento de estatura, olor corporal fuerte, cambios en la piel y acné. (p.3)

En los hombres: Desarrollo de la musculatura, crecimiento de los testículos, y alargamiento del pene, crecimiento del vello corporal (púbico, axilar, bigote, barba), aparecen las primeras erecciones y la primera eyaculación, empiezan las eyaculaciones nocturnas (poluciones), crece en el cuello una protuberancia conocida como la manzana de Adán, aumento de estatura, la voz cambia y se hace más gruesa, aumento de sudoración, olor corporal fuerte y acné. (p.4)

En cuanto a los cambios cognitivos en la adolescencia estos se empezaron a estudiar a partir de Piaget y Inhelder con el libro *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (1955), el cual fue el punto de partida de investigaciones posteriores, según esta teoría a principios de la adolescencia se alcanza la última etapa del desarrollo cognitivo, que es denominada como la etapa de las operaciones formales, después de este estadio ya no se va a producir ningún cambio en la forma de abordar los problemas, aunque si se continua incrementando la capacidad cognitiva y los conocimientos. Entre las características del pensamiento formal del adolescente se reconoce que se razona no solo sobre lo real, sino también sobre lo posible, razonamiento hipotético – deductivo, existe la capacidad de formular diferentes hipótesis para explicar un fenómeno y luego comprobarlas, carácter proposicional del pensamiento, se sirven de proposiciones verbales para expresar sus razonamientos e hipótesis, así como los resultados que obtienen, también otras dimensiones de su pensamiento son la atracción e interés por la abstracción, meta pensamiento, postura crítica frente a las figuras de autoridad, hipocresía aparente, controversia, indecisión, egocentrismo (Lara, 1996).

La adolescencia tiene como tarea central la búsqueda de la identidad, responder a la pregunta ¿quién soy yo?, con sentido coherente y estable, este logro hacia fines de la adolescencia y comienzos de la adultez implica la aceptación del propio cuerpo,

conocimiento objetivo y la aceptación de la propia personalidad, identidad sexual, vocacional, ideología personal (filosofía de vida) e identidad moral. Es en esta etapa donde se debe potencializar el desarrollo de las competencias emocional y social, la primera que permite comprender y autorregular las emociones, la segunda la capacidad de relacionarse eficientemente con los demás; la adolescencia temprana se caracteriza por el egocentrismo, la labilidad emocional, el inicio de la movilidad hacia afuera de la familia, el aumento del deseo de independencia y la disminución del interés por actividades familiares, así como también empieza a poner a prueba a sus figuras de autoridad, el grupo de pares adquiere mayor importancia, así mismo una relevante susceptibilidad a la presión de los pares, preocupación por el cuerpo y los cambios debidos a la pubertad

Mientras que en la adolescencia media la característica principal es alejarse afectivamente del círculo familiar y el acercamiento a grupos de pares, continua aumentando el sentido de individualidad, adquiere la capacidad de identificar los sentimientos y emociones de los otros, además de preocuparse por ellos, atraviesa por una etapa en la que se da un incremento importante de la inclinación por la búsqueda de recompensas o sensaciones, la cual aumenta en presencia de pares, existe la tendencia a la impulsividad, también aumenta la experimentación de diversas conductas sexuales

Finalmente la adolescencia tardía se caracteriza por ser un periodo de mayor tranquilidad y aumento en la integración de la personalidad, si en las fases previas se ha contado con la presencia de una familia y un grupo de pares que signifiquen un factor de protección o red de apoyo, el joven estará en buen camino para desenvolverse en la adultez, si por el contrario el entorno ha sido desfavorecedor o no se han completado las fases podrían desarrollarse patologías como depresión o trastornos emocionales, la autoimagen está dada por el mismo adolescente y no por los pares, existe consciencia de las

limitaciones personales, aparece la capacidad de compromiso, las amistades disminuyen y se hacen más selectivas. Es importante aclarar que el desarrollo continúa luego de la adolescencia, durante toda la vida, y el logro de otras tareas del posterior desarrollo dependerán en gran medida de la resolución saludable del proceso de la adolescencia (Gaete, 2015).

En Colombia en la Ley 1098 de 2006 -Código de Infancia y Adolescencia- y en la Ley 1306 de 2009 -Modificatoria del código civil- se establece que es adolescente quien tenga entre 12 y 18 años (rango de edad que difiere de la propuesta por la OMS, 2021, sin embargo sería el rango que se tendría en cuenta en el marco legal colombiano), para la Corte Constitucional los adolescentes son los jóvenes que no son mayores de edad, sin embargo, tienen madurez y capacidad para participar en los organismos privados o públicos que tengan como fin la protección de la juventud, dado su mayor grado de desarrollo y madurez se considera deben ser integrados a la sociedad para tomar decisiones (ICBF, 2010). Recientemente, el 08 de julio de 2022 fue instalado ante el congreso el Consejo nacional de Juventud, el cual está integrado por 49 consejeros entre los 14 y 28 años que representarán las regiones del país y a sus comunidades ante el consejo (Radio Nacional, 2022), con lo que se apunta desde el estado a visibilizar a los jóvenes, incluyendo a los adolescentes, sin embargo, hasta la actualidad la realidad de esta población dista de bienestar integral, en Colombia hay 8,5 millones de personas entre los 10 y 19 años de edad, lo que representa el 17% de la población total, al igual que en otros países de la región, se observan altos niveles de desigualdad, a esta población se le brindan menos oportunidades para prosperar en su entorno social (UNICEF, s.f.), sobre la población infantil y adolescente están cayendo muchas de las consecuencias de la crisis económica y social actual, en primer lugar, por la ausencia de políticas públicas efectivas para afrontar

problemas tan básicos como el hambre y la desnutrición en regiones olvidadas estatalmente como Guajira, Nariño, Cauca, frontera entre Colombia y Venezuela, Vaupés, Choco, entre otros departamentos que carecen de servicios públicos básicos como agua potable o energía. Entre algunos de los factores de riesgo a los que están expuestos los adolescentes se encuentran: abuso sexual, problemas de salud mental, embarazo adolescente, bajo peso al nacer, desnutrición, reclutamiento forzado, pobreza, deserción escolar, drogadicción, y violencia intrafamiliar (Universidad Nacional de Colombia, 2022).

En cuanto a estos factores de riesgo, se tienen los siguientes datos: En el año 2021 se presentaron en Colombia aproximadamente 43.993 denuncias asociadas a delitos sexuales, el 61% de ellas corresponden a casos contra niños, niñas y adolescentes, lo que implica que cada 20 minutos se denuncia un abuso contra un menor, y según un estudio del Laboratorio de Economía de Educación de la Universidad Javeriana, el 69.7% de los colegios del país no capacitan a los docentes en educación sexual, por otra parte, el regreso a las clases presenciales incrementó las denuncias de actos abusivos de carácter sexual por parte de profesores (El País, 2022); en cuanto a salud mental en población adolescente, en 2016 y 2017 se presentaron 18.114 casos de intento de suicidio en adolescentes entre los 10 y 19 años, el grupo de 15 a 19 años de edad es el más afectado por el diagnóstico de depresión, seguido del grupo de 10 a 14 años, para el diagnóstico de ansiedad el grupo más afectado es de 10 – 19 años, la mortalidad por suicidio fue mayor en el grupo de 15 – 19 años con una variación de 350 a 400 casos por año entre 2009 y 2016 (Ministerio de Salud, 2018); de los adolescentes entre 10 y 14 años, 2,3 millones viven en hogares en situación de pobreza monetaria, y 2 millones entre los 15 – 19 años, es decir, que la mitad de los adolescentes vive en condición vulnerable de pobreza monetaria, en 2020 en el 16,4% de los hogares había al menos un niño, niña o adolescente entre los 6 y 16 años que no asistía a

una institución educativa, siendo mayor el porcentaje en centros poblados y rural disperso, las mayores tasas están en Vaupés, Vichada y Amazonas; por otro lado, 12,3% de las adolescentes de 15 a 18 años estaban o habían estado alguna vez casadas o unidas, en 2020 2 de cada 1.000 niñas (4.268) entre 10 y 14 años se convirtieron en madres, y 54 de cada 1.000 (109.823) adolescentes entre 15 y 19 años, en los nacimientos en madres de 10 a 14 años la edad promedio del padre es de 20 años, es decir que el padre en promedio es al menos 6 años mayor que la madre, esta diferencia disminuye conforme aumenta la edad de la madre, los nacidos vivos con madres entre los 10 y 14 años tiene mayor participación que los otros grupos de edad en los rangos de peso por debajo de los 3.000 gramos (Organización Panamericana de la Salud, OPS, 2022). En cuanto a reclutamiento forzado, en El Tiempo (2021) se manifiesta que:

Desde hace muchos años existen dificultades para hacer un seguimiento detallado a estos casos (haciendo alusión al reclutamiento forzado), por lo cual no hay una cifra precisa ... Según cifras del ICBF en 2018 fueron reclutados 149 menores, en 2019 fueron 79 y en 2020 fue de 71. (p.7)

En el 2020, 243.801 estudiantes de colegios tanto públicos como privados desertaron del sistema educativo (Semana, 2021), el 15.9% de estudiantes cuyas edades están entre los 12 y 18 años han consumido drogas por lo menos una vez en su vida (El Tiempo, 2018), en 2021 la Policía Nacional presentó 4.202 casos de delitos de violencia intrafamiliar contra adolescentes (Herrera, 2022). Como se ha expuesto, los adolescentes en Colombia representan una población que requiere de atención por parte del estado y políticas públicas que se cumplan, que favorezcan su desarrollo integral, siendo todas las anteriores cifras la delimitación de la vulnerabilidad de esta población.

### 2.3 Convivencia Escolar

Aunque definir el termino convivencia no es una tarea fácil, coincidimos con Herrera y Silas (2017), para quienes la convivencia se puede comprender como el proceso en el cual se ve involucrado el sujeto con los otros, donde se ponen a prueba sus valores, percepciones, experiencias y aprendizajes adquiridos en su vida. Lo anterior, nos lleva a pensar en la convivencia como un proceso de interacción del sujeto con su entorno próximo, que le permite una participación a través de la manifestación de sus creencias, pensamientos, habilidades y conocimiento de su propia vida.

Calderón et al. (2018) mencionan que aterrizar la convivencia en el ámbito escolar significa comprenderla desde diferentes perspectivas por lo que se hace necesario conocer las formas como se está abordando y concibiendo dentro de la comunidad educativa. En Colombia, por ejemplo, Enrique Chaux, pionero en abordar la convivencia, la analiza desde los conflictos entre niños y adolescentes, junto con la violencia en los colegios de Bogotá; por otro lado, también existe el abordaje de las competencias ciudadanas que surge para transformar las cátedras asociadas a la instrucción cívica tradicional en propuestas pedagógicas transversales que promuevan las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para lograr una sana convivencia escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

Aceptamos la convivencia escolar como un fenómeno educativo en el que se genera interacción de diferentes agentes, coincidiendo desde la perspectiva de la presente investigación con Megías (2011) quien considera que todo aquel que se encuentre inmerso en el proceso de relaciones al interior de una comunidad educativa, tiene una responsabilidad y cumple un papel en el tipo de convivencia de esa institución y, Muñoz (2019) quien menciona que el clima escolar positivo no se improvisa, se construye

contando con la voz de estudiantes, docentes, orientadores, personal administrativo, familias y directivas docentes. Es así como se hace participe a toda la comunidad educativa en la construcción de espacios interactivos y funcionales.

A partir de la constitución de 1991, en nuestro país se empezó a concebir la convivencia como un tema de importancia y se dejó a cargo de las instituciones de educación pública y privada, a través de las cátedras de instrucción cívica, las cuales, enmarcadas en los valores y la participación ciudadana formarían personas respetuosas de la ley (Constitución Política Colombiana, 1991, art.41). Años más tarde, en la Ley general de Educación, se incluye la convivencia como un objetivo de educación, y también se estipula el manual de convivencia como parte del proyecto educativo institucional, en el cual se deben incluir procedimientos para regular y resolver los conflictos (Ley 115, 1994).

Durante los años 2002 y 2006 se desarrolló el proceso de construcción de los Estándares Básicos de Competencias, en donde se pretende por un lado que los estudiantes no solo adquieran conocimientos acerca de asignaturas como matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturales, sino también la consolidación de una educación integral donde aprendan a convivir y puedan desempeñarse como ciudadanos activos de la sociedad según Calderón et al. (2018).

Finalmente, y como parte fundamental del proceso evolutivo que ha tenido la convivencia en el entorno educativo de nuestro país, en el 2013, la convivencia escolar la reglamentó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, con la Ley 1620. De acuerdo con Bocanegra y Herrera (2017) dicha ley pretendía garantizar la existencia de una ruta de atención integral para los conflictos escolares, fomentar la educación para la paz, y garantizar los mecanismos de prevención,

protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia y los derechos de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los educandos; esta misma, en el artículo 36, propone la articulación de proyectos que promuevan el desarrollo de competencias ciudadanas para fortalecer la convivencia escolar, competencias tales como las comunicativas, competencias emocionales, cognitivas e integradoras. A partir de allí, se comprende este ejercicio académico no solo como uno con fines investigativos, sino como una estrategia que permita promover el desarrollo de habilidades sociales en los educandos, fortaleciendo sus procesos de interacción con el otro a través de la construcción de relaciones funcionales. Sin embargo, y de acuerdo con Puerta et al. (2015), la Ley 1620, presenta problemas de orden estructural asociados a la concepción misma de la norma, lo que denuncia Escobar (2018) como el riesgo que algunos aspectos de la Ley tienden a convertirse en letra muerta, así como la presencia de otros aspectos cuyo contenido es poco claro e incluso, contradictorio.

Salas y Cómbita (2017) consideran indispensable la inclusión de la dimensión psicológica que posibilite una mejor promoción de la convivencia, así como el control y prevención de las problemáticas derivadas del inadecuado manejo de esta, como el acoso escolar, también sugieren enriquecer la interdisciplinariedad de dicho abordaje desde los aportes científicos de la Psicología con el propósito de mejorar los procesos inherentes a la comprensión y desarrollo de las competencias ciudadanas, así como el fortalecimiento del desarrollo de habilidades, recursos y estrategias de afrontamiento en la comunidad educativa que favorezcan la educación integral para la paz.

Actualmente existe un incremento de problemas de convivencia escolar, López (2018, como se cita en Hunter, et al. 2004) indica del acoso escolar entre pares, que el 48% de los chicos y el 45% de las chicas lo experimentan o lo sufren durante su escolarización,

por lo que, existe un interés alto por estudiar este fenómeno, descubrir cuáles son los factores que provocaban esa situación y encontrar la manera de gestionarlos para mejorar así la convivencia escolar.

Ramírez y Justicia (2006) realizaron un estudio sobre el maltrato entre escolares y otras conductas problemáticas para la convivencia, donde encontraron que el 57,6% de escolares afirman haber sufrido, al menos en una ocasión, algún tipo de agresión física, verbal o psicológica durante el primer trimestre del curso y de un 38,3% de sujetos que reconocen haber ejercido algún maltrato sobre otros compañeros en ese mismo periodo de tiempo, siendo el 7,4% los que reconocen ser maltratados “casi todos los días”; demostrando así una necesidad profunda de generar intervención y desarrollo de estrategias que tengan como objetivo principal desarrollo de habilidades que brinden al sujeto la posibilidad de identificar y crear espacios de interacción activa e integral con otros. En este mismo año (2006) la Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá realizó un estudio sobre convivencia y seguridad en todos los ámbitos escolares de enseñanza secundaria públicos y privados de la capital del país, encontrando que el 57,9% de los estudiantes de colegios públicos habían sido víctimas de robo en sus instituciones educativas en el último año, al igual que el 54,2% de los matriculados en colegios privados; de igual manera, el 22% y el 19,4% de los estudiantes de colegios públicos y privados, respectivamente, afirmaron haber sufrido matoneo en el último mes. Sumado a lo anterior, la condición de ser homosexual fue considerada como una justa causal de expulsión por el 25,1% y el 28,9% de los estudiantes (instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá, respectivamente) (UNICEF, 2017).

Con el objetivo de averiguar y analizar, desde una perspectiva pedagógica la frecuencia con la que se producen, diferentes situaciones que pueden alterar el estado de la

convivencia escolar, los factores que las provocan, y sus consecuencias, López (2018) realizó un estudio concluyendo que existen factores que si se fomentan pueden derivar en una convivencia saludable, y otros que pueden deteriorar la convivencia escolar (factores familiares, personales y sociales); en factores familiares se encuentran la ausencia o infravaloración de normas de convivencia en el entorno familiar, pertenencia a una familia en riesgo de exclusión social y el alto grado de permisividad; respecto a los factores personales, muestra una relación estrecha con carencias de valores y de habilidades sociales en los menores para gestionar de forma asertiva y eficaz los conflictos que se les presentan, y la influencia de las características individuales de los menores. Y finalmente en factores sociales se encuentran aquellos relacionados al dominio que tiene en los menores el entorno social y los medios de comunicación.

En cuanto a consecuencias que tiene para el alumnado, una convivencia con conflictos mal gestionados, este estudio revela que se encuentran asociados al incremento de menores que presentan problemas actitudinales, psicosociales, y psicológicos (depresión o aumento de la ansiedad). Sin embargo, es importante comprender que los problemas derivados de la convivencia escolar tienen efectos que pasan del ámbito individual y trasciende generando otra serie de problemáticas a nivel institucional, familiar, jurídico y social.

En la institución educativa donde están los estudiantes que harán parte de la muestra de la presente investigación, manifiestan en su Manual de convivencia (2022) Art. 15 mencionan que existen tres tipos de faltas: las faltas tipo I, faltas leves, son actitudes y/o comportamientos contrarios a las pautas establecidas con relación a acuerdos para favorecer la convivencia, presentación personal, porte y uso del uniforme, derechos y deberes del estudiante, es decir, que este tipo de faltas no afectan gravemente el derecho a la vida,

dignidad, honra, el buen nombre o a la educación propia y de los demás integrantes de la comunidad educativa; las faltas tipo II, faltas graves, son aquellos actos que se cometen dentro o fuera del colegio, causando daño material, físico o moral, en su propia persona o a cualquier miembro de la institución, pero no generan incapacidad médica en alguno de los afectados; las faltas tipo III, faltas muy graves, son aquellas que directa o indirectamente comete el estudiante dentro o fuera de la institución, incumpliendo sus deberes y vulnerando cualquier de los derechos fundamentales en su propia persona o en los demás, afectando especialmente la vida, seguridad, integridad física y/o emocional de los integrantes del colegio, además de acarrear incapacidad médica a los afectados. Como acciones correctivas la institución contempla: llamado de atención verbal, registro comportamental (observador), consejo de aula, cartas de compromiso (primer y segunda), acción correctiva pedagógica, acción correctiva convivencial (suspensión), matrícula en observación, remisión a entidades externas, no renovación de la matrícula, no participación en ceremonia de grado (si está en undécimo grado), proceso alternativo de formación, y cancelación de matrícula. Esta institución educativa propone diversas estrategias para el afrontamiento de las conductas inadecuadas que pueden presentarse en el contexto educativo, aunque no se muestran como una herramienta eficiente para disminuir la reincidencia.

#### **2.4 Habilidades Para la Vida**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1999 (citado por UNICEF 2017), define las habilidades para la vida o competencias psicosociales como la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria. Estas habilidades, se adquieren en el trayecto de nuestras vidas a través de la experiencia directa, por medio de un entrenamiento intencional, mediante la modelación o la imitación.

Se selecciona así diez habilidades como esenciales: 1. Autoconocimiento: conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos. 2. Comunicación asertiva: expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u ocurre en determinada situación. 3. Toma de decisiones: evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena. 4. Pensamiento creativo: usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros) para ver las cosas desde perspectivas diferentes, que permitan inventar, innovar y emprender con originalidad. 5. Manejo de emociones y sentimientos: aprender a navegar en el mundo afectivo logrando mayor “sintonía” entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales. 6. Empatía: ponerse desde el lugar de otra persona para comprenderla mejor y responder de forma solidaria, de acuerdo con las circunstancias. 7. Relaciones interpersonales: establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que impiden el crecimiento personal. 8. Solución de problemas y conflictos: transformar y manejar los conflictos de la vida diaria de forma flexible, identificando en ellos oportunidades de crecimiento personal y social. 9. Pensamiento crítico: aprender a preguntarse, investigar y no aceptar las cosas de forma crédula. Ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad. 10. Manejo de tensiones y estrés: identificar oportunamente las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer sus distintas manifestaciones, y encontrar maneras de eliminarlas o contrarrestarlas de forma saludable. Las mismas fueron agrupadas en habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

En general UNICEF (2017) menciona que las habilidades para la vida de cada persona están compuestas por sus reacciones habituales y por las pautas de conducta que ha generado durante el proceso de aprendizaje de conocimientos específicos, desarrollo de sus potencialidades y habilidades requeridas para una adecuada participación en la vida social; quien coincide con la propuesta de Hoyos et al. (2020) quienes establecen que las habilidades para la vida pueden servir para varias situaciones psicosociales y, a su vez, una situación específica, afirmando que estas son genéricas y versátiles, debido a que pueden aplicarse a diversos campos como la salud, la educación, el trabajo, la ciudadanía y en cualquier otro espacio que atañe a la promoción del desarrollo humano, adoptando la forma de cada cultura y cualquier propuesta basada en ellas exige ser inculcada, suponiendo siempre congruencia con los valores, tradiciones, creencias y prácticas de cada grupo humano, logrando así una apertura al encuentro intercultural.

En esta investigación nos centraremos en las habilidades sociales, aquellas que son comportamientos de tipo social, disponibles en el repertorio de una persona, que contribuyen a su competencia social, favoreciendo la efectividad de las interacciones que éste establece con los demás (Del Prette y Del Prette, 2008 como se cita en Caballero et al. 2018). Así mismo, los déficits en habilidades sociales se configuran, según Gresham (1981), por dificultades en la adquisición de comportamientos sociales, un ejemplo de esto son los comportamientos agresivos que pueden surgir, entre otros motivos, por una interferencia en el procesamiento cognitivo de la información social, por una expresividad temperamental inhibida o desinhibida (Caballo, 2005) que condiciona la receptividad social, por la influencia de rasgos de personalidad (como baja estabilidad emocional o alta dureza emocional) (Gil y Ferreira, 2013) o por las experiencias de aprendizaje (Argyle, 1969).

En general, como lo plantea Caballo (2007), las habilidades sociales forman un punto de unión entre el individuo y el ambiente, entendiendo esto como aquello que permite al sujeto generar interacción y por supuesto, conexión con su entorno inmediato; distintos autores definen la habilidad social o conducta socialmente habilidosa, mencionamos algunos de ellos: Libet y Lewinsohn (1973) la definen como la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva y negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás; Rich y Schroeder (1976) como la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo; Hersen y Bellack (1977) como la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social; Kelly (1982) como un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente; y finalmente, Lineham (1984) quien la define como la capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (eficiencia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación con la otra persona (eficiencia en el respeto a uno mismo).

Nos parece importante mencionar como manifiesta Caballo (2007) que la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: dimensión conductual (tipo de habilidad), dimensión personal (variables cognitivas) y una dimensión situacional (contexto ambiental).

Alberti (1977) comenta sobre la habilidad social que es una característica de la conducta, no de las personas; es una característica específica a la persona y a la situación, no es universal; debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales y es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

Las habilidades sociales tienen diferentes clases de respuesta y Lazarus (1973) nos menciona cuatro de los principales: La capacidad de decir no, la capacidad de pedir favores y hacer peticiones, la capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos, y la capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.

En cuanto al aprendizaje de la conducta social encontramos diferentes perspectivas, entre ellas la de Bellack y Morrison (1982) quienes piensan que la explicación más aceptable para el temprano aprendizaje de la conducta social la ofrece la teoría del aprendizaje social en donde el factor más determinante es el modelado en donde el niño observa conductas verbales y no verbales de sus padres y aprende su estilo de interacción; así como también la enseñanza directa a través de la instrucción. Caballo (2007) indica que también las respuestas sociales pueden ser reforzadas o castigadas, lo que podría explicar que aumenten o disminuyan hasta desaparecer algunas de estas. Finalmente, Trower et al. (1978) mencionaron el uso de la práctica de la conducta social como un procedimiento importante a la hora de hablar de la adquisición de habilidades sociales.

Encontramos que en el Perú, según lo indicado por Lora et al. (2021) entre el 70 al 90 % de los adolescentes, no tiene la mínima oportunidad de proyectarse asertivamente a través de un planeamiento o dominio de sus habilidades sociales; sus formas de comunicarse han sido distorsionadas, eliminando la posibilidad de desarrollar un comportamiento social adecuado a su edad; por esto en su investigación, hablan de las

habilidades sociales preventivas como las representaciones formales de las experiencias socioculturales, filosóficas y cognitivas, que resultan de enorme interés al explorar las fuentes de la aplicabilidad de iniciativas para conseguir logros y objetivos de superación de situaciones o comportamientos no deseados. Es precisamente a esto a lo que apostamos en nuestro ejercicio investigativo práctico, en el desarrollo de programas que permitan desarrollar habilidades sociales con el objetivo de potencializar también un cuidado de la salud mental en los adolescentes.

#### **2.4.1 Empatía**

Según Arce (2019), es una de las habilidades para la vida, considerada como la capacidad de las personas de poder conectarse emocional o cognitivamente con otra persona, desarrollando una reacción congruente con el estado emocional de los demás. Así, podríamos indicar que la empatía es lo que les permite a los individuos comprender las realidades de los demás y conectarse de diferentes maneras con esta realidad. Castillo (2016) menciona que la habilidad empática requiere el conocimiento de sí mismo, para que sea posible tomar consciencia del otro, de modo que el principio básico de esta habilidad es la comprensión; así mismo Carkuff (1969, como se cita en Castillo, 2016) señala que es una competencia necesaria para relacionarse con los demás a partir del “respeto, la aceptación y la cercanía” (p.4).

De la misma manera, Hastings et al. (2006) indicaron que se refiere a reconocer los estados emocionales de los demás y reconocer sus sentimientos. Davis (1983); Richaud et al. (2017) reconocieron que diferentes autores indican que está compuesta por dos dimensiones, una cognitiva (ej. toma de perspectiva, poder entender el punto de vista de los

otros, poder entender sus sentimientos) y otra emocional (ej. contagio emocional que tiene que ver con tener los mismos sentimientos de los otros).

Por otro lado, UNICEF (2017) la menciona como la capacidad innata que tenemos las personas para tender puentes hacia universos distintos al propio, para imaginar y sentir cómo es el mundo desde la perspectiva de la otra persona y que su desarrollo implica que realicemos un esfuerzo por comprender lo que pasa en la mente de las demás personas, permitiéndonos elaborar respuestas afectivas apropiadas ante la situación que están atravesando los demás. En general, como lo mencionan Flórez y Prado (2021), la empatía se aprende en ambientes sociales cotidianos y se desarrolla bajo condiciones que promueven la adopción de perspectiva.

Por su parte Davis (1996) complementa la definición, describiéndola como la capacidad que se trasmite genéticamente, esto le permite configurarla como una capacidad innata; afirmación que se sostiene con base en la selección natural de Charles Darwin, teniendo en cuenta que reconocer las necesidades emocionales de los demás genera respuestas emocionales altruistas.

De acuerdo con el estudio realizado por Perdomo et al. (2018) es una conducta que hace parte del componente emocional del ser humano, el desarrollo de esta permite que niños sean capaces de reconocer las necesidades físicas y emocionales de los compañeros, permitiéndoles mantener un clima escolar de comprensión, colaboración y compañerismo. A través de la implementación de la propuesta de desarrollar la empatía en los estudiantes, se ha podido observar cambios considerables en el actuar de ellos al momento de enfrentar un conflicto.

Belacchi y Farina (2012) la conceptualizan desde dos enfoques: cognitivo y afectivo concordando con López-Pérez et al. (2008). Así mismo, Eisenberg (citado en Eisenberg y

Strayer 1987) establece la distinción formal entre la adopción de perspectiva perceptual, cognitiva, y afectiva, ya que, según esta autora, la capacidad de representarse los pensamientos y motivos del otro ha sido recogida en la noción de adopción de perspectiva cognitiva, mientras que Davis (1996) comenta que la adopción de perspectiva afectiva se refiere a la inferencia de los estados emocionales ajenos.

La anterior visión integradora propone que se compone de aspectos cognitivos y afectivos, lo que impulsó la realización de estudios para comprobar la relación entre estos componentes del constructo, los cuales llevaron a resultados ambiguos: mientras unos estudios apoyaban la hipótesis de independencia entre la empatía cognitiva y la empatía afectiva (Mill, 1984; Smither, 1977; Gladstein, 1983), otros arrojaban los resultados contrarios (Hoffman, 1984).

Davis (1983) pone de manifiesto una visión integradora de la empatía que propone es un constructo multidimensional que incluye cuatro componentes diferentes, aunque relacionados entre sí. Dentro de la dimensión cognitiva distingue: Fantasía, que se refiere a la tendencia a identificarse con personajes de ficción y adopción de perspectivas, que es lo que se definió previamente como adopción de perspectiva cognitiva. Con relación a la dimensión afectiva Davis propone dos escalas: La primera de ellas es la angustia empática, que es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro, la segunda es la aflicción personal, que se refiere a la ansiedad que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para otro, esta subescala ha mostrado unos resultados un tanto confusos, tras la revisión de los ítems se puede decir que esta subescala se refiere no tanto a empatía, sino a una alta emocionalidad (por ejemplo "En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo").

En cuanto a la pregunta de si es posible aumentar o no la empatía, encontramos que Carpena (2016) menciona que se aumenta en un entorno en donde las necesidades emocionales de los más pequeños son entendidas y atendidas, al mismo tiempo que se fomenta el vínculo emocional igualmente con otros y se tienen ocasiones para practicar el entusiasmo compasivo.

#### **2.4.2 Comunicación Afectiva o Asertiva:**

Maluenda-Albornoz et al. (2017) se refieren a esta como aquellas habilidades comunicativas necesarias para transmitir ideas, percepciones, sentimientos sin vulnerar el bienestar y los derechos de los demás. Flórez y Prado (2021) en su investigación indicaron que la ausencia de asertividad representa pasividad o agresividad en la comunicación, por lo que, en la adolescencia, es muy importante fomentar un estilo comunicativo que apoye la consecución de metas personales, la autonomía y la salud mental. Así como también Guerra-Báez (2019) la define como “aquella que involucra la dimensión verbal y no verbal de la comunicación, y tiene por finalidad transmitir los sentimientos y la percepción frente a cualquier situación sin lastimar a otros o permitir que se vulneren los derechos propios”.

Otros autores, como Corrales et al. (2017) la nombran con la capacidad de expresarse verbal y preverbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable, la comunicación efectiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad (Mantilla, 2001; OMS, 1999).

También se encuentra que UNICEF (2017) indica que la asertividad en la comunicación implica que desarrollemos la capacidad de comunicar nuestros puntos de

vista y necesidades emocionales a los demás de manera efectiva, así evitamos la manipulación y el sentimiento de frustración que surge cuando sentimos que no comunicamos lo que deseamos expresar.

Según Corrales et al, (2017) los estilos de comunicación son pautas que permiten solucionar conflictos de una manera humana y equitativa, a través de ellos se puede hacer racionalizar al sujeto frente a lo que dice o quiere decir, es así como permiten tener mejor empatía y habilidades, éstas se dividen en: comunicación pasiva, agresiva y asertiva; en donde los estilos pasivo y agresivo son los dos extremos opuestos de un continuo, en cuyo punto medio se sitúa el estilo asertivo, que constituye el grado óptimo de utilización de los diferentes componentes verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación (Van der Hofstandt, 2005).

Van der Hofstadt (1999) nos indica que en una comunicación cara a cara, es decir, donde ambos interlocutores se están viendo, la comunicación tiene un componente digital (aquello que se transmite a través de símbolos lingüísticos o escritos) y uno analógico (determinado por la conducta no verbal: tono de voz, gestos, postura corporal). El “qué” comunico y el “cómo” comunico, adquieren características diferentes, de acuerdo con el estilo de comunicación personal; si bien hay un estilo de comunicación que predomina en cada uno de nosotros, una misma persona puede exhibir diferente estilo de comunicación en diferentes áreas (familiar, laboral, académica, de pareja) e incluso en diferentes momentos (cansada, estresada, angustiada, alegre); todos podemos ser asertivos en algunas situaciones, pero tímidos o agresivos en otras.

A propósito de los estilos de comunicación, Castanyer (1996) nos indica que las personas asertivas conocen sus propios derechos y los defienden, respetando a los demás, es decir, no van a “ganar”, sino llegar a un acuerdo, las personas que presentan un estilo de

comunicación inhibido, no defienden sus derechos e intereses personales, respetan a los demás, pero no a sí mismos y las personas que presentan estilo de comunicación agresivo defienden en exceso sus derechos e intereses personales, sin tener en cuenta los de los demás.

Es relevante recordar a Caballo (1993) quien manifiesta que en la edad escolar es donde se consolidan los saberes para desenvolverse en la vida. En consecuencia, el estudiante con comunicación asertiva entabla conversaciones, mantiene el contacto visual, profundiza el contenido y acompaña el diálogo con el lenguaje no verbal; para ello se han diseñado herramientas y estrategias que permiten fomentar la comunicación asertiva en el entorno escolar como, por ejemplo, el programa de Comunicación asertiva de 12 sesiones grupales (Coromac, 2014), cartilla digital que permite dar a conocer elementos importantes de la comunicación asertiva y propender en mejorar los procesos comunicativos (Ortega, 2021), y la estrategia metodológica para estimular el estilo comunicativo asertivo en los estudiantes propuesto por Prieto y Loor (2021).

### **2.4.3 Relaciones Interpersonales**

Las relaciones interpersonales se forjan en el seno familiar, porque es allí donde se dan las primeras relaciones sociales, y el hecho de que estas hayan sido inadecuadas disminuye la posibilidad de establecer relaciones positivas con los compañeros y los adultos. El segundo agente socializador es la escuela, donde se aprenden normas sociales que deben ser cumplidas y respetadas por los alumnos, además es el lugar donde se puede observar claramente las deficiencias en las relaciones interpersonales. Siendo de los entornos más relevantes del desarrollo social y para potenciar las habilidades de relación (Goleman, 1995).

UNICEF (2017) manifiesta que el mantenimiento de relaciones interpersonales sanas es una condición necesaria para que el individuo se integre, se identifique y se desarrolle socialmente. De esta manera se reducen el aislamiento y la soledad, situaciones que pueden ocasionar prácticas no saludables.

Las relaciones interpersonales llenan la vida de satisfacción, están presentes en todos los ámbitos en que las personas se manejan, siendo un aspecto básico y esencial de los seres humanos. Son esas conexiones que se entablan con otras personas, y el que tengan buenas o malas relaciones con ellas, en un gran porcentaje depende de cada uno, constituyéndose así, las relaciones interpersonales, las cuales son una habilidad personal que se debe desarrollar y perfeccionar en todo momento de la vida, para que cada día sea mejor y más provechosa (Fernández, 1999).

Resulta interesante como Silveira, (2014, citado en Vásquez, 2019), explica que las bases de las relaciones interpersonales son 4: La percepción: afirma que es la impresión que los demás tienen acerca de uno mismo, se convierte en la base en la que giran las reacciones, pensamientos, entre otros; la primera impresión: a cerca de los demás es determinante en las relaciones interpersonales, pues de una buena o mala percepción primaria se determina el trato hacia los otros. Al momento de conocer a una persona se activa de inmediato una cadena de conocimientos previos, por lo que la mente selecciona automáticamente ciertos aspectos y los asocia con la persona a la que se conoce en ese momento; la simplificación: se refiere a la tendencia de reducir todo aquello que se percibe en los demás, en lugar de que la mente se esfuerce en elaborar un análisis de lo que llega desde la vista, en la primera impresión, en este proceso el ser humano piensa inmediatamente de lo particular a lo general, al calificar a las personas del entorno sólo por los aspectos parciales y no en conjunto como individuo; por último, el persistir: aparte de la

simplificación, el ser humano tiende a persistir en la imagen primaria que se tienen acerca de las personas, por lo que cuando se observan comportamientos diferentes, que tendrían que dar como resultado un cambio en la percepción primaria, sigue y persiste en confirmar la imagen primera, en lugar de abrir la mente a nuevas informaciones que pueden corregir la primera idea.

En general, Mostacero y Gago (2021) nos recuerdan que la importancia de las relaciones interpersonales radica en que contribuyen al desarrollo cognitivo y social entre los seres humanos. Lo mejor que puede pasarle al hombre es la relación con otras personas.

## **2.5 Actores Involucrados**

### **2.5.1 Familia**

El ser humano es un gregario por naturaleza, lo cual condiciona al adolescente en la adquisición de su identidad y habilidades sociales, además su influencia se observa en distintas áreas como la personal, familiar, escolar y entre otras (Betancourth et al. 2017).

Benítez (1999) sostiene que la familia sigue siendo considerada como la estructura básica de la sociedad, cuyas funciones no han podido ser sustituidas por otras organizaciones. De estas la más importante, es aquella de servir como agente socializador que permite proveer condiciones y experiencias vitales que facilitan el óptimo desarrollo bio-psico-social de los hijos.

De acuerdo con lo anterior, Higueta y Cardona (2016) refieren que una familia funcional, es la base estructurante para la construcción de los comportamientos en los adolescentes, además de permitir el crecimiento y desarrollo de cada integrante respetando su autonomía. Existen diferentes investigaciones como la de Chanco y Ramos (2018) quienes obtuvieron como resultado que el tipo de familia que prevalece es la familia

disfuncional severa, en donde el 52.7% de los adolescentes que presentan nivel bajo de habilidades sociales, 44% tienen nivel promedio bajo. Condo (2019) indica que algunas situaciones familiares son claramente desfavorables y riesgosas para la socialización de los niños y adolescentes, la violencia doméstica, la falta de recursos materiales para asegurar el sustento cotidiano, la ausencia de lazos estables solidarios con los otros, el aislamiento social, el autoritarismo patriarcal, la ausencia de la ley, entre otros.

### **2.5.2 Escuela:**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) resalta que la educación se ha convertido en el pilar para los cambios en sociedad, es por eso que se propone que en pleno siglo XXI se promueva la cooperación, comunicación, e integración, donde se resalte las competencias personales y sociales como: la autonomía, el trabajo en equipo, la empatía, la autoestima y la asertividad; siendo aspectos fundamentales e importantes para la vida en sociedad, para así poder desenvolverse en este mundo cambiante y globalizado. Sin embargo, como lo menciona Mendoza (2021), las instituciones educativas han tenido, en los últimos años, una función prioritaria y se han dedicado a la transmisión de conocimientos, dejando de lado las habilidades sociales dominantes, que favorecen el bienestar interpersonal y personal del alumno. Es precisamente allí donde se hace necesario incluir programas, talleres y distintas estrategias psicopedagógicas a lo largo del proceso enseñanza - aprendizaje como parte de la formación integral y el logro de competencias de los estudiantes para futuros exitosos como líderes sociales dentro de un mundo globalizado donde los cambios son progresivos (Tapia & Cubo, 2017).

Finalmente, los éxitos escolares, profesionales y laborales no solo dependen de las capacidades intelectuales de los estudiantes sino de esas competencias sociales que se ponen en práctica para el bien común y solo con el desarrollo de esas competencias se podrá erradicar la realidad ante la indiferencia en que estamos sumergidos actualmente entre individuos (Vargas y Carzoglio, 2017; Villar,2018).

### **Metodología**

El presente estudio cuenta con un diseño de tipo experimental, definido según Pedhazur y Pedhazur (1991) por ser en el que al menos una variable es manipulada (Habilidades sociales) y las unidades son aleatoriamente asignadas a los distintos niveles o categorías de las variables manipuladas. Para el cumplimiento de objetivos se realiza la implementación del programa y se observan las consecuencias reflejadas en la convivencia escolar, el grado de manipulación es por presencia o ausencia, en tanto a que se trabajará un diseño Pretest – Posttest con grupo control para medir el impacto en el nivel de desarrollo de las habilidades sociales a potenciar (Sampieri, 2014).

### **Definición Operacional de las Variables**

Las variables de acuerdo como lo define Núñez (2007) son todo aquello que se va a medir, controlar y estudiar en una investigación. En el presente proyecto se manejarán las siguientes variables: las habilidades sociales (la empatía, las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva) y la convivencia escolar.

#### **Habilidades sociales (Variable independiente)**

Es una variable cuantitativa en escala de intervalo, definida por Caballero et al. (2018) como aquellos comportamientos de tipo social, disponibles en el repertorio de una persona, que contribuyen a su competencia social, favoreciendo la efectividad de las interacciones que éste establece con los demás. Así mismo, esta variable admite una escala numérica de medición como en el instrumento “Test habilidades para la vida” (Díaz et al. 2013) que se utilizará para el pre test – post test y en el que de acuerdo con la puntuación total obtenida se interpretará si el participante posee un nivel de desarrollo de la habilidad

(a) muy inferior, (b) inferior, (c) normal bajo, (d) normal alto, (e) superior y (f) muy superior.

### **Convivencia escolar (Variable dependiente)**

Es una variable cuantitativa, definida según Herrera y Silas (2017) como el proceso en el cual se ve involucrado el sujeto con los otros y donde se ponen a prueba sus valores, percepciones, experiencias y aprendizajes adquiridos en su vida, esta variable será medida por el número de anotaciones negativas que presente el participante en el observador del alumno, se entenderá que entre mayor sea el número de anotaciones en el observador, mayores serán los índices de dificultades en la convivencia escolar, teniendo en cuenta a su vez, lo mencionado en el Manual de convivencia (2022) Art. 15 de la institución educativa participe de la investigación en donde describe las faltas Tipo I, II, y III como actitudes y/o comportamientos contrarios a las pautas establecidas con relación a acuerdos para favorecer la convivencia.

### **Hipótesis**

H1: Los estudiantes que participen en esta investigación en el grupo experimental que recibirá el entrenamiento en habilidades sociales MACA, aumentarán su nivel de desarrollo de habilidades sociales entre el pre-test y pos-test.

H0: Los estudiantes que participen en esta investigación en el grupo experimental que recibirá el entrenamiento en habilidades sociales MACA, no presentaran diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y pos-test.

H2: Los estudiantes que participen en esta investigación en el grupo experimental que recibirá el entrenamiento en habilidades sociales MACA, disminuirán su nivel de desarrollo de habilidades sociales entre el pre-test y post-test.

### **Participantes**

Los participantes de esta investigación fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico, teniendo en cuenta que cualquier estudiante de grado sexto y séptimo de la jornada mañana del Colegio Enrique Olaya Herrera ubicado en la ciudad de Bogotá tenía la posibilidad de participar, sin embargo, los estudiantes se escogieron de forma aleatoria. El grupo estaba constituido por catorce estudiantes de ambos sexos (9 hombres y 5 mujeres), de sexto (6°) y séptimo (7°) grado de básica secundaria, de edades entre 12 y 14 años ( $M = 12.86$ ), divididos en dos grupos: Grupo Control ( $n = 7$ ) y Grupo Experimental ( $n = 7$  sujetos). Los criterios de aceptación fueron ser estudiante activo del Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D, ser estudiante de 6 y 7° grado de básica secundaria y pertenecer a la jornada mañana.

### **Instrumento**

#### **Test Habilidades Para la Vida**

El instrumento de medición utilizado fue, el Test habilidades para la vida creado en el año 2013 por Leidy Evelyn Díaz Posada, Richard Francisco Rosero Burbano, María Paula Melo Sierra y Daniela Aponte López, la prueba evalúa el nivel de desarrollo de las diez habilidades para la vida propuestas por la OMS: (a) autoconocimiento; (b) comunicación asertiva; (c) toma de decisiones; (d) pensamiento creativo; (e) manejo de emociones y sentimientos; (f) empatía; (g) relaciones interpersonales; (h) solución de problemas y conflictos; (i) pensamiento crítico; (j) manejo de tensiones y estrés; así mismo se identifica que el test está diseñado de la siguiente manera: 10 dimensiones (correspondientes a las 10 habilidades para la vida mencionadas anteriormente), 4 indicadores por cada dimensión y 2 ítems por cada indicador. Es decir, cuenta con un

número de 8 ítems por dimensión para un total final de 80 ítems. La escala que se utiliza es tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta: (a) Siempre (S); (b) Casi Siempre (CS); (c) Algunas Veces (AV); (d) Casi Nunca (CN); (e) Nunca (N). Durante la validación del test, en cuanto a la confiabilidad, los creadores utilizaron el estadístico Alfa de Cronbach y hallaron el índice de homogeneidad para la revisión de los ítems, resultados que les permitieron identificar que una confiabilidad entre (70%-80%), evidenciando así calidad, pertinencia y utilidad de esta prueba que además no cuenta con precedentes.

Así mismo, Hoyos et al., (2020) analizaron propiedades psicométricas de confiabilidad del mismo Test de habilidades para la vida encontrando desde la confiabilidad un Alfa de Cronbach mayor a 0,8, definido como el coeficiente propuesto en 1951 por Lee J. Cronbach, para medir la confiabilidad de un instrumento (Kuder & Richardson, 1937), lo cual indica buena consistencia interna y en la misma línea se encuentra el índice de discriminación, igualmente la validez convergente evaluada con el 100% de la población con valores P menores a 0,05 indicando así que existe una asociación entre variables y una correlación positiva y estadísticamente significativa, los resultados obtenidos permiten concluir que es válido utilizar la prueba en población entre los 10 a 20 años. El instrumento ha sido solicitado para su uso en proyectos de 14 países iberoamericanos y de más de 20 ciudades de Colombia, lo cual ha permitido ir aumentando su validez y confiabilidad con base en el trabajo de distintos investigadores.

### **Procedimiento**

La investigación se llevó a cabo en ocho fases, así:

Primera fase Búsqueda de literatura que diera base y sustento al “Diseño del programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, comunicación asertiva y relaciones interpersonales) MACA”: El diseño del programa obedeció a las teorías de

aprendizaje expuestas (entrenamiento de habilidades sociales, teoría del constructivismo social, teoría del aprendizaje cognoscitivo y la teoría neurofisiológica de las neuronas espejo), entrenamiento de habilidades sociales y a las necesidades de la población estudiantil de básica secundaria en colegios públicos de zonas urbanas de Colombia.

Segunda fase “Autorización de las directivas de la institución”: El proyecto de grado se presentó a las coordinadoras y orientadoras del estadio común (4° a 8° grado), explicando los objetivos de la investigación, las actividades a realizar, los requerimientos de tiempo y espacio, el compromiso de las investigadoras con el proyecto, con la institución y con la presentación de los resultados, una vez la evaluaron fue aprobado el proyecto.

Tercera fase denominada diseño y aplicación de “Consentimiento y asentimiento informado”: Ya con la aprobación de las directivas de la institución, se procedió a informar a los padres de familia y/o tutores a cargo de los menores sobre el trabajo de investigación y la participación voluntaria de los estudiantes, esto se llevó a cabo en una reunión de padres de familia, como constancia los padres que estuvieron de acuerdo con la participación de sus hijos firmaron un acta; Así mismo se solicitó que quienes no estuvieran de acuerdo con la participación de sus hijos en el estudio lo expresaran por escrito a través de un formato que se dispuso para tal fin. Se destaca que todos los padres asistentes expresaron su aprobación para la participación de sus hijos en la investigación, a los estudiantes también se les informó sobre el proyecto y se les aclaró que su participación era voluntaria, por lo que una vez conocidas las garantías de la investigación procedieron a diligenciar el formato de asentimiento individual.

Cuarta fase “Pre – test”: Se aplicó a los estudiantes el instrumento *Test de Habilidades para la Vida* (Díaz, et al. 2013), tanto a los participantes del programa de entrenamiento como al grupo control, para ello se les leyeron las instrucciones de

diligenciamiento, se respondieron dudas y se realizó supervisión para verificar la comprensión de las instrucciones y orientar oportunamente el correcto diligenciamiento del cuestionario. Para efectos del análisis de datos se asignó a cada estudiante un número del 1 al 14 (1 – 7: grupo experimental, 8 – 14: grupo control), de esta manera se compararon las respuestas de la misma persona en el pretest y en el post test. Se aclara que se aplicó a los participantes y grupo control la totalidad del Test Habilidades para la vida, sin embargo, para su calificación solo se tuvo en cuenta los ítems relacionados a las habilidades sociales (Empatía, comunicación asertiva y relaciones interpersonales), ya que estas son las habilidades de nuestro objeto de investigación. Así mismo, se realizó la recolección de información de número de anotaciones negativas en el observador para cada uno de los participantes.

Quinta fase “Aplicación del programa de entrenamiento en habilidades sociales”: Se citó a los estudiantes a 10 sesiones que se realizaron entre los meses de agosto y septiembre del año 2022, en horas de contra – jornada, es decir, que mientras el grupo experimental estaba en el programa, el grupo control estaba en casa, se llevaron a cabo de acuerdo con las guías de trabajo (anexo 1, sesión 1 a sesión 10).

Sexta fase “Post – test”: Nuevamente se aplicó la totalidad del *Test de Habilidades para la Vida* (Díaz et al. 2013), tanto a grupo experimental, como a grupo control, usando el mismo número asignado en el pre – test, como también la recolección de información de número de anotaciones negativas en el observador para cada uno de los participantes.

Séptima fase “Análisis y discusión de resultados”: Para la evaluación de los efectos del programa se llevó a cabo un análisis con la prueba t de Student entre los resultados obtenidos en el Test de Habilidades para la vida (Díaz, et al.) que permitía evaluar el nivel de desarrollo de las tres habilidades incluidas en el programa: empatía, relaciones

interpersonales y comunicación asertiva, tanto en el GE como en el GC, y se analizaron los datos obtenidos presentando los resultados a la luz del marco teórico, analizando las limitaciones y alcances del estudio. Así como también, se realizó un comparativo en diferencia para el número de anotaciones negativas en el observador por cada participante.

Octava fase “Socialización”: Se socializó los resultados a la comunidad educativa, docentes y orientadores, con el fin de obtener herramientas y sugerencias para mejorar los déficits hallados; se hizo una reunión con padres y participantes que permitiera abordar los resultados e implementación de estrategias para potenciar las habilidades sociales en adolescentes.

### **Aspectos Éticos**

De acuerdo con el Capítulo VII, de la Ley 1090 de 2006. Se firmó un consentimiento informado (ver anexo 4) en donde se encontraba toda la información del procedimiento de la investigación. Dentro de este consentimiento informado se especificaron completamente las características de la investigación, sin generar, ningún tipo de expectativas que no estuvieran acordes con el propósito y objetivo de la investigación. Se indicó abiertamente, los posibles riesgos o dificultades propias de participar en el estudio, como lo pide la corte constitucional.

El procedimiento experimental no presentó riesgos de daño físico o psicológico. Finalmente se tomaron todas las medidas necesarias para garantizar el bienestar de los participantes.

Los datos de cada uno de los participantes se tomaron y guardaron de forma confidencial y se utilizaron con fines estrictamente relacionados con el proyecto de investigación. Las consideraciones éticas que se toman en el presente estudio están basadas en el numeral 9 del artículo 2 del título II de la ley 1090 de 2006, el cual reglamenta que al realizar investigación con participantes humanos se debe contribuir al desarrollo de la

psicología y al bienestar humano. Se abordó la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participaron en el estudio, además se tuvieron en cuenta las normas legales y los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos.

Adicionalmente, se cita el numeral 5 y 6 del artículo 2 del título II de la ley 1090 de septiembre 06 de 2006, el cual, hace referencia a la confidencialidad que se debe guardar con respecto a la información obtenida y el respeto por los principios y valores que sustentan las normas de ética vigentes para el ejercicio de la profesión y el respeto por los derechos humanos.

## **Resultados**

Como producto de la investigación está el diseño de una propuesta de entrenamiento de habilidades sociales MACA, estructurada en un programa en 11 sesiones que contemplan los siguientes componentes fundamentales:

Sesión 1: Comprende la aplicación pre test y la divulgación de condiciones específicas del programa de entrenamiento con referencia a horarios y duración. Además del establecimiento de rapport, y la interacción con los participantes sobre los conceptos previos de habilidades para la vida y socialización de los conceptos generales de las habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva). Ver anexo sesión 1.

Sesión 2: Enfocada en la comprensión de los conceptos y el uso de la habilidad de la empatía afectiva y cognitiva en los diferentes contextos en los que interactúa el adolescente, así como también incluye momentos de reflexión respecto a las posibilidades de respuesta que se podrían encontrar a las diferentes situaciones que se viven en su día a día; finalizando con actividades dinámicas que invitan, a partir del modelamiento, a la comprensión de la habilidad. Ver anexo sesión 2.

Sesión 3: Comprende el desarrollo de la habilidad de la empatía en cada uno de los participantes, invitando al adolescente a pensarse en el lugar del otro, logrando así la apropiación de las consecuencias de las acciones propias en el entorno próximo. Ver Anexo sesión 3.

Sesión 4: Socializar lo referente a la comunicación (verbal y no verbal) y el lenguaje, con el reconocimiento por parte de los participantes de las influencias del medio en la comunicación, así como también de los axiomas básicos de la comunicación, los cuales son según Perpiña (2012): (a) es imposible no comunicarse; (b) los seres humanos se

comunican tanto digital como analógicamente; (c) toda comunicación tiene un nivel de contenido (referencial) y un nivel relacional (conativo e intencional); y (d) los errores que se pueden dar en la comunicación. Ver anexo sesión 4.

Sesión 5: Se desarrollaron actividades sobre las diferentes distorsiones cognitivas que presentaban los participantes y las estrategias de afrontamiento que se utilizan en las situaciones difíciles que se presentan en el contexto escolar, así como también la identificación de los tipos de comunicación y su uso en la cotidianidad fortaleciendo la comunicación asertiva en los contextos donde se desenvuelve el participante. Ver anexo sesión 5.

Sesión 6: Comprende el reconocimiento de la importancia de las relaciones interpersonales en la vida diaria, y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el aula, así como también la identificación de las relaciones positivas y negativas de los participantes junto al establecimiento de las características en común de las personas de su entorno. Ver Anexo sesión 6.

Sesión 7: Se realizaron ejercicios relacionados con la comunicación asertiva a través del reconocimiento de la necesidad de los seres humanos de pertenecer a un grupo y convivir con otros de su misma especie, en conjunto a la identificación de las formas en las que todo el tiempo nos relacionamos con otros. Ver anexo sesión 7.

Sesión 8: Comprende la ejecución de actividades que desarrollan conductas adaptativas en su repertorio y que los invita a resolver conflictos cotidianos de forma que no estén mediados con la agresión. De la mano de la comprensión de las alternativas de solución que existen para los conflictos. Autoconocimiento. Ver anexo sesión 8

Sesión 9: Desarrollo de la habilidad de relaciones interpersonales a través del aprendizaje de repertorios cognitivos y comportamentales, que permitan la identificación de su funcionalidad, y el incremento de recursos de afrontamiento. Ver anexo sesión 9.

Sesión 10: En la última sesión con los participantes se evaluaron los aprendizajes alcanzados durante las sesiones anteriores, incentivando a los participantes a interiorizar el contenido transmitido, cambiar patrones de conducta, así como a llevar algunas experiencias conocimientos relevantes del grupo captados durante el día. y se realizó una actividad de cierre en las que se les otorgaba un reconocimiento a las personas por los logros alcanzados en el desarrollo del programa. Ver anexo sesión 10.

Sesión 11: Taller para los padres de familia de los participantes, con inclusión de pautas de crianza y habilidades sociales, que tuvo como objetivo principal generar factores protectores en la familia a través del uso de una crianza positiva que previene los problemas de comportamientos mentales y emocionales en la adolescencia y orienta al niño dentro de su proceso de aprendizaje, llama la atención la asistencia de solo una de las siete familias programadas.

Con el propósito de evaluar la efectividad del programa de entrenamiento en habilidades sociales MACA (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva) en jóvenes de los grados sexto y séptimo, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas que se tuvieron en cuenta en la investigación, como se puede evidenciar en la *Tabla 1. Características socio – demográficas*, los grupos de esta investigación estuvieron compuestos por un Grupo Control (GC) conformado por 7 estudiantes, 5 hombres y 2 mujeres, 3 de grado sexto y 4 de grado séptimo, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, en el grupo de SISBÉN se sitúan 2 en el B y 5 en el C; y un Grupo Experimental (GE) compuesto por 7 estudiantes, 4 hombres y 3 mujeres, 3

de grado sexto y 4 de grado séptimo, con edades entre los 12 y 14 años, en el grupo de SISBÉN se sitúan 1 en el A, 5 en el C y 1 en el D.

**Tabla 1.**

*Características socio – demográficas de los grupos*

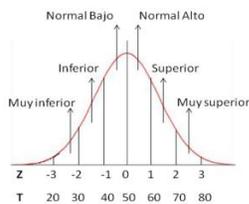
Variables	Grupo experimental (n=7)		Grupo control (n=7)	
<b>Sexo</b>				
Hombre	4	57,14%	5	71,42%
Mujer	3	42,85%	2	28,57%
<b>Curso</b>				
Sexto	3	42,85%	3	42,85%
Séptimo	4	57,14%	4	57,14%
<b>Edad</b>				
12 años	2	28,57%	2	28,57%
13 años	4	57,14%	3	42,85%
14 años	1	14,28%	2	28,57%
<b>Grupo SISBÉN</b>				
A	1	14,28%	0	0%
B	0	0%	2	28,57%
C	5	71,42%	5	71,42%
D	1	14,28%	0	0%

Nota: Esta tabla muestra las características sociodemográficas de todos los participantes incluidos en la investigación.

En cuanto a la evaluación del nivel de desarrollo de las habilidades sociales se hizo uso del Test Habilidades para la Vida (Díaz et al. 2013), en el que se realizó la transformación de los puntajes directos a puntuación Z de acuerdo con la distribución que se muestra en la figura 1.

**Figura 1.**

Transformación de puntuaciones - Baremación



Nota: Transformación de la puntuación z para identificar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales.

Fuente: (Díaz et al. 2013)

Para la evaluación de los efectos del programa se llevó a cabo un análisis con la prueba t de Student entre los resultados obtenidos en el Test de Habilidades para la vida (Díaz, et al.) que permitía evaluar el nivel de desarrollo de las tres habilidades incluidas en el programa: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva, tanto en el GE como en el GC; de esta manera se logró evidenciar el mantenimiento de los niveles de desarrollo de las habilidades, obtenido en la prueba pre test, con relación a los resultados obtenidos en la prueba post test para el grupo experimental y el grupo control.

A partir de la aplicación del pretest se logra evidenciar que los niveles de desarrollo de las habilidades empatía (E), comunicación asertiva (CA) y relaciones interpersonales (RI) en el grupo control se encuentran por debajo de puntuación Z menos cero (-0), que de acuerdo con la transformación de puntuación y baremación del test habilidades para la vida esto traduce a un nivel de desarrollo normal bajo (puntaje entre -0 y -1), tal como se puede observar en la *Tabla 2. Resultados Grupo Control Pre-Test.*

**Tabla 2**  
*Resultados Grupo Control Pre-Test*

	<b>E</b>	<b>CA</b>	<b>RI</b>
Participantes	7	7	7
Media	-0.140	-0.684	-0.263
Desviación estándar	0.633	1.037	1.402
Resultado mínimo	-1.060	-1.960	-2.860
Resultado Máximo	0.520	0.660	1.150

Nota: Esta tabla muestra la media de los resultados obtenidos en la evaluación de desarrollo de cada una de las habilidades del en aplicación pretest.

Así mismo, es importante mencionar que para la evaluación post test en el GC, no se evidencia un efecto positivo en el desarrollo de habilidades sociales, ya que los niveles continuaron presentando puntuación Z por debajo de -0 con excepción de la habilidad de relaciones interpersonales en donde se evidencia una media con disminución de puntuación Z de -1,34 significando esto un nivel inferior, más bajo que el obtenido en la prueba pre test inicialmente, según se observa en la *Tabla 3. Resultados Grupo Control Post Test*.

**Tabla 3.**  
*Resultados Grupo Control Post Test*

	<b>E</b>	<b>CA</b>	<b>RI</b>
Participantes	7	7	7
Media	-0.004	-0.840	-1.340
Desviación estándar	1.075	0.699	1.347
Resultado mínimo	-1.940	-1.750	-2.860
Resultado Máximo	1.360	0.000	0.920

Nota: Esta tabla muestra la media de los resultados obtenidos en la evaluación de desarrollo de cada una de las habilidades del en aplicación Post Test.

En cuanto al GE se evidencia en los resultados de la aplicación Pre Test una media respecto a la evaluación de desarrollo de habilidades sociales (comunicación asertiva y relaciones interpersonales) por debajo de puntuación Z menos cero (-0) denotando así un nivel normal bajo, a excepción de la habilidad de empatía en donde se observa una media de puntuación Z de 0.444 puntuando así un nivel normal alto en la habilidad, resultados obtenidos en aplicación del pretest. Así mismo, se resalta puntuaciones Z en participantes por encima de número 1, como se evidencia en la *Tabla 4. Resultados Grupo Experimental Pre-Test*, en donde la puntuación máxima para la habilidad de empatía se encuentra en puntuación Z 1,430 denotando así un nivel superior en la habilidad.

**Tabla 4**  
*Resultados Grupo Experimental Pre-Test*

	<b>E</b>	<b>CA</b>	<b>RI</b>
Participantes	7	7	7
Media	0.444	-0.869	-1.846
Desviación estándar	0.932	1.137	1.285
Resultado mínimo	-0.750	-2.400	-2.860
Resultado Máximo	1.430	0.440	0.450

Nota: Esta tabla muestra la media de los resultados obtenidos en la evaluación de desarrollo de cada una de las habilidades del grupo experimental en aplicación pre test.

De igual manera, se analizan los resultados obtenidos en la prueba post test del grupo experimental en donde teniendo en cuenta información contenida en la *Tabla 5. Resultados Grupo Experimental Post Test* no se evidencia un aumento positivo de habilidades sociales reflejada en la puntuación Z, que permita medir como efecto positivo la implementación del programa de habilidades para la vida.

**Tabla 5**  
*Resultados Grupo Experimental Post Test*

	<b>E PT</b>	<b>RI PT</b>	<b>CA PT</b>
Participantes	7	7	7
Media	-1.006	-1.477	-0.870
Desviación estándar	0.493	0.739	0.911
Resultado mínimo	-1.720	-2.860	-1.960
Resultado Máximo	-0.380	-0.500	0.660

Nota: Esta tabla muestra la media de los resultados obtenidos en la evaluación de desarrollo de cada una de las habilidades del grupo experimental en aplicación post test.

De acuerdo con el análisis realizado con la prueba t de Student, es posible indicar que los niveles de habilidades sociales medidos en el pre - test realizado a GC y GE no

cuentan con diferencias significativas (tabla 6), ya que la probabilidad de ocurrencia asociada al valor t (p) se encuentra por encima de 0.05.

**Tabla 6**  
*Pre-Test Grupo Control y Grupo Experimental*

<b>Grupo Experimental</b>	<b>Grupo Control</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
E GE	- E GC	1.351	6	0.225
CA GE	- CA GC	-0.259	6	0.804
RI GE	- RI GC	-1.833	6	0.116

*Nota:* Esta tabla muestra resultados asociados al valor p que permiten validar si existe una diferencia estadísticamente significativa del grupo control pres test.

En cuanto al post test realizado a GC y GE se encuentra que existe una diferencia significativa en la habilidad de empatía, donde el GC obtiene un leve aumento en puntuación, mientras que en las otras dos habilidades no existe tal diferencia. Ver tabla 7.

**Tabla 7**  
*Post-Test Grupo Control y Grupo Experimental*

<b>Grupo Experimental</b>	<b>Grupo Control</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
E GE PT	- E GC PT	-3.709	6	0.010
CA GE PT	- CA GC PT	-0.054	6	0.959
RI GE PT	- RI GC PT	-0.264	6	0.801

*Nota:* Esta tabla muestra resultados asociados al valor p que permiten validar si existe una diferencia estadísticamente significativa del grupo control pres test.

Teniendo en cuenta las variables de esta investigación, se analizaron las anotaciones en el observador estudiantil del GC y GE, a partir del cual se puede afirmar que en el grupo GE se favoreció el desarrollo de las habilidades sociales, lo anterior, teniendo en cuenta que solo 2 de los 7 estudiantes tuvieron 1 anotación en el post – test, mientras que en el GC, se

evidencia que 3 de los 7 estudiantes tuvieron anotaciones en el observador post – test (Ver tabla 8 y 9).

**Tabla 8**

*Anotaciones en el observador del GC*

Participante	Pre – test	Post – test
1	2	2
2	1	1
3	3	3
4	2	3
5	1	2
6	5	5
7	6	9

Nota: Esta tabla muestra el número de anotaciones en el observador de los participantes del grupo control antes y después del entrenamiento.

Con base en lo anterior, es posible argumentar que, aunque no se muestra una diferencia significativa en la evaluación de desarrollo de habilidades sociales durante la evaluación post – test a través del instrumento, el programa de entrenamiento en habilidades sociales favoreció el aprendizaje de repertorios cognitivos y conductuales en pro de una convivencia escolar sana que le permitió a los participantes la disminución de las anotaciones en el observador del alumno.

**Tabla 9**

*Anotaciones en el observador del GE*

Participante	Pre – test	Post – test
1	2	3
2	1	1
3	2	2
4	2	2
5	0	1
6	0	0
7	0	0

Nota: Esta tabla muestra el número de anotaciones en el observador de los participantes del grupo experimental antes y después del entrenamiento.

Teniendo en cuenta la Tabla 9 Anotaciones en el observador del GE, es posible evidenciar una disminución de 5 anotaciones respecto a la medición pre test para el GE, demostrando así efectividad en la aplicación del entrenamiento de habilidades sociales diseñado en esta investigación.

### **Discusión**

El propósito general del presente proyecto de investigación fue el diseño, implementación y evaluación de la efectividad de un programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva) en una muestra de estudiantes de un Colegio Público de la ciudad de Bogotá, basado en la estructura de programas de entrenamiento de habilidades sociales desarrollada por Caballo (2007) para enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos, con la intención de mejorar su competencia interpersonal e individual en situaciones sociales específicas, centrado en el aprendizaje de un nuevo repertorio de respuestas.

En un estudio realizado por Flórez y Prado (2021) en población colombiana, en estudiantes de grado 10° y 11°, 120 estudiantes, con edades entre los 15 y 19 años, utilizaron un diseño transversal no experimental, donde se halló que para la habilidad de empatía la mayoría de participantes tienen un nivel moderado, para la habilidad de relaciones interpersonales se identifica que la mayoría de participantes tienen un nivel alto, en cuanto a la comunicación asertiva señalan que la mayoría de participantes también alcanzo un nivel alto, resultados que no coincidirían con los encontrados en el pre test GE y GC del presente estudio, ya que los participantes de este obtuvieron para las tres habilidades niveles bajo normal e inferior; mientras que un estudio realizado por Cáceres (2017) en población peruana, en estudiantes de grado 8°, 195 estudiantes de 3 instituciones educativas, utilizaron un diseño correlacional no experimental, transversal, donde se observó que el 7% de los estudiantes presentaron un nivel bajo de habilidades sociales, 59% un nivel promedio y 34% alcanzo un nivel alto, concluyendo así que el nivel de habilidades sociales de los estudiantes tuvo una tendencia al nivel promedio, respecto a los

resultados de este estudio se concluye que no coinciden con los del presente estudio, sin embargo hay una mayor tendencia al nivel promedio que a niveles altos, evidenciados en la anterior investigación comparada, acercándose más a los niveles bajo normal e inferior del pre test; En tanto que un estudio realizado por Pardos (2014) en población española, con estudiantes de grado 6°, 129 estudiantes participaron con edades entre los 12 y 15 años, siendo un estudio de tipo exploratorio y transversal, se encontró que 12,41% de los estudiantes no establece relaciones sociales adecuadas, ya sea por falta de estrategias o por mal uso de las mismas, lo cual coincide con la presente investigación en tanto que se hallaron niveles bajos en la población, esto como lo menciona la autora Pardo puede ser consecuencia de que los estudiantes no poseen las herramientas adecuadas para desarrollar las habilidades sociales o porque las tienen pero hacen mal uso de ellas, en el presente caso los participantes mencionaron que no es posible poner en práctica las habilidades adquiridas por lo adverso del contexto.

Sí bien, con los resultados obtenidos en la evaluación post test no se logra evidenciar una efectividad positiva relacionada con el aumento en la evaluación del desarrollo de las habilidades del programa, comprobándose así la H0 planteada en donde se indicó que el grupo experimental que recibiría el entrenamiento en habilidades sociales MACA, no presentaría diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y post-test; es válido mencionar que el programa contó como lo señala Caballo (2007) con una organización estructurada de elementos como entrenamiento en habilidades, reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas, reestructuración cognitiva y entrenamiento en solución de problemas.

Se evidencia que el entrenamiento favoreció la asimilación de conceptos teóricos y modelos prácticos, así como también permitió confirmar que el desarrollo cognitivo se ve

afectado por factores culturales que hacen que el niño establezca mecanismos de respuesta para hacer frente a la dureza del contexto en el que se encuentra (Villaseñor-Cabrera et al., 2018), lo anterior fuertemente relacionado a que los niños logran interiorizar la información contemplada en cada sesión y a su vez realizan reflexión sobre las conductas que podrían emplear en lugar de las conductas agresivas de las que hacen uso actualmente, pero debido a las exigencias de su contexto inmediato no les es válido practicar dicho aprendizaje porque al hacerlo, según lo expresado por ellos mismos, se convierten en un “blanco fácil”; como lo mencionó la Universidad Nacional de Colombia (2022) los adolescentes en Colombia se encuentran expuestos a múltiples factores de riesgo como abuso sexual, problemas de salud mental, embarazo adolescente, bajo peso al nacer, desnutrición, reclutamiento forzado, pobreza, deserción escolar, drogadicción y violencia intrafamiliar, la muestra de la presente investigación se enfrenta continuamente a la mayoría de estos riesgos, por lo que sus conductas de relacionamiento se encuentran mediadas por el contexto adverso.

De acuerdo con esta investigación al incluir la variable dependiente convivencia escolar y medirla a través de las anotaciones, las cuales se registran en el observador de cada estudiante, que está en concordancia con el manual de convivencia que estipula los tipos de faltas como actitudes y/o comportamientos contrarios a las pautas establecidas con relación a acuerdos para favorecer la convivencia (I, II o III) y la gravedad del mismo en el contexto escolar, se logra evidenciar que solo el 14% de los participantes (GE) incide en anotaciones para el tercer trimestre en el que se realizó la implementación del programa, el porcentaje restante no presentó anotaciones dando cuenta así de su mejora en los procesos asertivos de comunicación e interacción con sus pares y con los directivos de la institución, demostrando así que el programa de entrenamiento favoreció la frecuencia y mejora en el

desempeño social que los estudiantes presentan debido a que enseñan nuevas habilidades sociales, y disminuyen los comportamientos asociados a la violencia o agresividad (Del Prette, A. & Del Prette, Z., 2013), siendo concurrente con la disminución de problemas de convivencia.

Valle et al., (1999); Fuenmayor y Villamil (1998) nos recuerdan que el proceso cognitivo es el resultado de otros procesos cognitivos que permiten adaptarnos a las exigencias del ambiente y del entorno y acomodarnos a nuestro medio; es precisamente allí donde se evidencia como el niño inmerso en un contexto que se encuentra mediado por una comunicación agresiva y conductas agresivas, aunque comprenda e incluya nuevos repertorios de conducta y estrategias de afrontamiento a eventos difíciles en su comportamiento, este finalmente no deja de estar mediado por los estímulos agresivos que configuran su entorno, lo que hace complejo el aprendizaje. Concordamos así con Moctezuma (2017) quien habla sobre como los seres humanos observamos los patrones de comportamiento de otros individuos y a partir de allí somos capaces de formar un juicio sobre la pertinencia de apropiarnos de dichas conductas.

A parte del contexto escolar, también se evidencia como las interacciones primarias que se generan entre los niños y sus familias son determinantes de sus comportamientos futuros (Bandura, 1969), lo anterior, ampliamente evidenciado a la hora de indagar sobre pautas de crianza en los participantes, quienes manifiestan estilos de crianza negligentes y permisivos con uso de castigos agresivos, llevándonos a confirmar que el contexto familiar en el que se desarrollan los niños tiene influencias significativas en el comportamiento de los futuros adultos (Clark, 2015).

Según Bandura (1973) la conducta violenta se aprende mediante la observación e imitación de un modelo; los niños se encuentran en un contexto de dureza social mediado

por la violencia física y observación constante de patrones de conducta violenta que les permite establecer relaciones con sus pares, esto combinado con pautas de crianza permisivas y negligentes no hace fácil el proceso de aprendizaje. Así mismo, se resalta también la necesidad mencionada por Estrada et al. (2020) de formar holísticamente a los estudiantes, a partir de sus diferencias, realizando una preparación para que se establezcan relaciones de calidad acompañadas de políticas de respeto, solidaridad y asertividad.

Lo expuesto anteriormente comprende la importancia del desarrollo de habilidades sociales desde el proceso de aprendizaje iniciando en etapas tempranas como la infancia y la niñez, en donde las instituciones educativas no solamente tienen un papel relevante, también las familias deben participar como contexto relevante en el que el niño finalmente consolida sus aprendizajes y los practica (Velásquez, 2015)

### **Conclusiones**

El programa de entrenamiento en habilidades sociales MACA fue aplicado y evaluado en 7 estudiantes de grado 6° y 7° de un colegio público de la ciudad de Bogotá, como se mencionó en los resultados el programa de entrenamiento en habilidades sociales favoreció el aprendizaje de repertorios cognitivos y conductuales en pro de una convivencia escolar sana que le permitió a los participantes la disminución de las anotaciones en el observador del alumno. El GE asistió a las 10 sesiones propuestas y un taller para padres de los mismos, en donde los participantes manifestaron de forma verbal en la sesión 10 posterior a la reflexión y evaluación de aprendizajes del programa que aunque hubiesen entendido lo teórico (reconocimiento de las habilidades) y práctico (como actuar asertivamente en situaciones cotidianas) no pueden hacerlo por su contexto, sin embargo, desde una perspectiva profesional también es válido mencionar que algunos aspectos pudieron haber mejorado los resultados de la investigación como incluir un número considerable de sesiones del programa de entrenamiento en habilidades sociales para padres y docentes, con el fin de garantizar que todo el entorno social que influye en el aprendizaje del menor se encuentre potencializando sus habilidades y contribuyendo a la disminución de dificultades presentadas con relación a la convivencia escolar.

Para evaluar la efectividad del programa de entrenamiento en habilidades sociales es válido considerar la aplicación de diferentes test o pruebas psicométricas por cada habilidad, que permitan establecer el desarrollo de las habilidades pre test – post test, con el fin de disminuir los sesgos que se puedan tener con un solo test como herramienta de evaluación. Lo anterior expuesto, teniendo en cuenta la observación realizada en la aplicación post test del instrumento utilizado en esta investigación, en donde analizamos que los reactivos del mismo, no se encuentran adaptados para una evaluación post test.

Como consideración a tener en cuenta se encuentra el tiempo transcurrido entre las sesiones, ya que se identifica que para mejor retención de la información, las sesiones deberían ser programadas día tras día, ya que cuando las sesiones se llevaron a cabo de esta manera los estudiantes participaban de forma más activa en la reflexión de sesiones anteriores; De igual manera, se recomienda para próximas investigaciones contar con una etapa de seguimiento de resultados (dos meses después considerablemente) en la que se pueda realizar una evaluación final y así constatar que los efectos producidos por la implementación de los programas perduran en el tiempo como patrones de conducta social en el adolescente.

Para una próxima aplicación del programa es importante establecer condiciones ambientales propicias, como un espacio determinado, con buena iluminación, con implementos necesarios para el desarrollo de las actividades (tablero en buenas condiciones, sillas y mesas adecuadas para el entorno escolar), que permitan a los participantes apropiarse del espacio en el que se lleva a cabo el programa de entrenamiento.

### Referencias

- Abril, M. S. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Panorama*, 15 (28).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146010>
- Ahumada, E. A. M. & Orozco, C. C. P. (2019). *Entrenamiento de habilidades sociales: Una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. [Trabajo de posgrado, Maestría en Educación] Universidad de la Costa CUC.  
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5144/Entrenamiento%20de%20habilidades%20sociales%20una%20estrategia%20de%20intervenci%C3%B3n%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alberti, R. E. (1977). *Comments on Differentiating assertion and agresión: Some behavioral guidelines*. Behavior Therapy.
- Almanza, T. A. (2022). Agresividad y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima.
- Ana, I. R. Cándido, J. I. Olivares, J. Espada, J. P. Sánchez-Meca, J. & Méndez, J. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes de menos a más. *Psicología Conductual*, 10 (3). 543 – 561.  
[https://www.researchgate.net/publication/264935545\\_Eficacia\\_del\\_entrenamiento\\_en\\_habilidades\\_sociales\\_con\\_adolescentes\\_De\\_menos\\_a\\_mas](https://www.researchgate.net/publication/264935545_Eficacia_del_entrenamiento_en_habilidades_sociales_con_adolescentes_De_menos_a_mas)
- Anama, M. A. Herrera, L. V. M. Solarte, A. E. & Torres, Q. M. C. (2020). *Prácticas educativas socio – constructivistas en Hispanoamérica*. [Opción de grado análisis sistemático de literatura] Universidad Cooperativa de Colombia.  
[https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/32877/4/2020\\_practicas\\_socioconstructivistas.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/32877/4/2020_practicas_socioconstructivistas.pdf)

Andanson, J., Pourre, F., Maffre, T., & Raynaud, J. P. (2011). Social skills training groups for children and adolescents with Asperger syndrome. *Archives de Pediatrie* (18), 589 - 596.

Arce, F. (2019). *Tolerancia parental y empatía en padres y madres*. [Tesis de pregrado Licenciatura en Psicología] Universidad Argentina de la Empresa.  
<https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/8243>

Argyle, M. (1969) *Social interaction*. Methuen.

Bandura, A. (1969). *Social-learning theory of identificatory processes* In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally & Company.

Bandura, A. (1973). *Aggression. A social learnig analysis*. Prentice Hall.

Bautista, N. (2022). *Regreso al colegio, oportunidad para revertir efectos de la pandemia en niños*. Ministerio de Salud y Protección social.  
<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Regreso-al-colegio-oportunidad-para-revertir-efectos-de-la-pandemia-en-ninos.aspx>

Belacchi, C. & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive behavior*, 38(2), 150-165.  
[https://www.academia.edu/es/28392700/Feeling\\_and\\_Thinking\\_of\\_Others\\_Affecti](https://www.academia.edu/es/28392700/Feeling_and_Thinking_of_Others_Affecti)

Bellack, A.S & Morrison, R. L. (1982). *Disfunción interpersonal*. Manual internacional de modificación y terapia de conducta. Springer.

Benítez, L. (1999). Tipos de familia, habilidades sociales y autoestima en un grupo de adolescentes en situación de riesgo. *Revista Cultura UPSMP*, 12.

- Betancourth, S. Zambrano, C. Ceballos, A. K. Benavides, V. & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Psicoespacios, 11* (18), 133– 148.  
<https://doi.org/10.25057/21452776.898>
- Bocanegra, H. & Herrera, C. (2017). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana, 23*, 185-214. <http://dx.DOI.org/10.21017>
- Bryant, B. Trower, P. & Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Burgos, D. Cabrera, C. (2021). Las neuronas espejo y su incidencia en el aprendizaje. *Res Non Verba, 11* (1). <https://dx.doi.org/10.21855/resnonverba.v11i1.443>
- Caballero, S. V. Contini, N. Lacunza, A. B. Mejail, S. & Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico: Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (53)*, 183-203.
- Caballo, V. E. (1993a). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una métrica de autoinforme, la Emes-M. *Psicología Conductual, 1*(2), 221 - 231.
- Caballo, V. E. (1993b). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual, 1* (1), 73–99.
- Caballo, V. E. (2005) *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores, S.A.

Caballo, V. E. (2007). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Siglo XXI de España Editores, S.A.

Calderón U. M. Otálora G. D. M. Guerra B. S. P. & Medina G. E. D. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44 (3), 303-316.

Campo, T. L. A. Estrada, O. N. Ochoa De Luque, L. Pérez, P. C. Quiroz, G. J. & Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. Editorial Desclée.

Castanyer M. O. (1996). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. Desclée de Brouwer S.A.

Castillo, C. A. (2016). La empatía y sus dimensiones en el alumnado de trabajo social en la Universidad Complutense de Madrid. *Respuestas transdisciplinarias de una sociedad global*, 1-19. Universidad de la Rioja.  
[https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS\\_2016/Monografia/pdf/TC420.pdf](https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC420.pdf)

Chanco, D. & Ramos, S. (2018). *Funcionalidad familiar y habilidades sociales en adolescentes del nivel secundario de la institución educativa San Antonio de Jicamarca – San Juan de Lurigancho*. [Tesis de Licenciatura en Enfermería] Universidad Privada de Norbert Wiener.  
[http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1472/TITULO-Ramos Morán%20YulissaSeiby.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1472/TITULO-Ramos%20Morán%20YulissaSeiby.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cherem, A. García, C. García, D. Morales, A. Gómez, A. García, D. Ruiz, D. Salgado, A. Sánchez, E. & García, C. (2017). *Aprendizaje Social de Albert Bandura: Marco Teórico*. [Tesis] Universidad Nacional Autónoma de México.  
<https://campus.autismodiario.com/wp-content/uploads/2017/07/Vicario2.pdf>

Clark, R. M. (2015). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. University of Chicago Press.

Cohen, S. & Coronel, C. P. (2009). *Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Condo, M. E. (2019). *Influencia del clima social familiar en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes del sexto grado de primaria en la institución educativa N° 40121 "Everardo Zapata Santillana", Jose Luis Bustamante y Rivero-Arequipa-2018*. [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.

Coromac, M. P. (2014). Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula. [Tesis de posgrado] Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción. Recuperado de:  
<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Coromac-Maria.pdf>

Corrales, A. Quijano, N. & Góngora, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22 (1), 58 - 65.  
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>

- Davis, M. H (1983). Medición de las diferencias individuales en empatía: Evidencia para un enfoque multidimensional. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 44 (1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31, 67 - 76. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S25277907202000020011600008&lng=en](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S25277907202000020011600008&lng=en)
- Delgado, A. (2021). Problemas de convivencia escolar en el aula en un colegio de Girón y una propuesta para mejorarlos. [Trabajo de grado] Universidad Autónoma de Bucaramanga. Recuperado de: <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/14776>
- Díaz P. L. E. Rosero B. R. Melo S. M. P. & Aponte L. D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (2), 181-200. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856283003>
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *La empatía y su desarrollo*. Editorial Desclee de Brouwer, S.A
- Elena (2016). Dinámica de grupo: El ovillo. Diario de una maestra. <http://www.auladeelena.com/2016/10/dinamica-de-grupo-el-ovillo.html>
- El País (25 de marzo de 2022). *Crecen las denuncias de abuso sexual contra menores en Colombia, ¿Qué está pasando?* <https://www.elpais.com.co/cali/crecen-las-denuncias-de-abuso-sexual-contra-menores-en-colombia-que-esta-pasando.html>

El Tiempo (12 de junio de 2018). *Uno de cada seis jóvenes en bachillerato ha probado las drogas*. <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/consumo-de-drogas-en-jovenes-escolares-en-colombia-229586>

El Tiempo (17 de marzo de 2021). *Más de 300 menores de edad fueron reclutados en los últimos tres años*. <https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/reclutamiento-forzado-de-ninos-en-colombia-cifras-situacion-y-victimarios-573208#:~:text=Seg%C3%BAn%20cifras%20del%20Instituto%20Colombiano,%20C%20del%2020%20por%20ciento>.

Erira, D. C. Yarce, E. (2021). Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural. *Revista UNIMAR*, 39 (1). Pp. 29 – 46. Recuperado de: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/447/4471982002/4471982002.pdf>

Escobar, Y. A. S. (2018). Ley de Convivencia Escolar en Colombia: una política pública no legitimada. *Diálogos de Derecho y Política*, (20), 157-174.

Esteves, A. R. Paredes, R. P. Calcina, C. R. Yapuchura, C. R. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16 – 27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>

Estrada, A. E. G., Mamani, U. H. J. & Gallegos, R. N. A. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria. *Revista San Gregorio* (39), 116 - 128.

Fernández, J. (1999). *Estilos y estrategias de afrontamiento*. Pirámide

Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.

- Flórez, A. & Prado, M. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *Revista Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, 12 (2), 13-26.  
<https://doi.org/10.15658/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221202.02>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*.  
[https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades%20para%20la%20vi da.%20Herramientas%20para%20el](https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades%20para%20la%20vida.%20Herramientas%20para%20el)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *El impacto del Covid-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *6 efectos de la pandemia en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/6-efectos-de-la-pandemia-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-jovenes>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f). *Desarrollo adolescente y participación*. <https://www.unicef.org/colombia/adolescentes>
- Fuenmayor, G. & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 9(22), 187 - 202.
- Gil, R. y Ferreira Novo, R. (2013) Características da personalidade e relacionamento interpessoal na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 12, (1), 27-36.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gresham, F.M. (1981). Social skills training with handicap ped children: A review. *Review of Educational Research*, 51, 139–176.

- Guerra-Báez, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar y Educativa*, 23 (1), 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Güemes, M. Ceñal, M. J. & Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21 (4). 233 – 244. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>
- Hastings, P. D. Zahn-Waxler, C. & McShane, K. (2006). We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern for others. En M. Killen, & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development*, 483–516.
- Herrera, B. & Silas, J. (2017). Una forma de educación alternativa y el papel de los educadores como agentes “transformadores” con jóvenes en situación de riesgo. *Sinéctica*, (49), 1-19. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1665109X2017000200012&lng=es&tlng=es>
- Herrera, V. (17 de marzo de 2022). *En 2021, 4.202 adolescentes fueron víctimas de violencia intrafamiliar*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/violencia-intrafamiliar-contrad-adolescentes-subio-en-2021-658940>
- Hersen, M. & Bellack, A.S (1977). *Evaluación de habilidades sociales*. En AR Ciminero, KS Calhoun y HE Adams (Eds.), *Manual para la evaluación del comportamiento*. Nueva York: Wiley.
- Higuita, L. F. & Cardona, J. A. (2016). Percepción de funcionalidad familiar en adolescentes escolarizados en instituciones educativas públicas de Medellín

(Colombia), 2014. *CES Psicología*, 9(2), 167–178.

<http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.11>

Hoffman, M. L. (1984) Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc (Eds.) *Emotions, cognition and behavior*, 103-131. Cambridge University Press.

Hoyos, S. M. Peña, A. M. & Salinas, F. C. (2020). *Validación del cuestionario de habilidades para la vida en estudiantes de colegios públicos y privados del departamento Antioquia*. [Trabajo de grado para optar el título de especialista]. Fundación Universitaria Luis Amigó.

Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 7 (2). 88 – 93. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (09 de julio de 2010). *Concepto general unificado niñez y adolescencia*. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto\\_icbf\\_0027891\\_2010.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto_icbf_0027891_2010.htm)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (14 de diciembre de 2020). *Todas y todos contra el acoso escolar: por un entorno escolar pacífico y protector*. <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-enseñan/todas-y-todos-contra-el-acoso-escolar-por-un-entorno-escolar-pacifico-y-protector>

Jiménez, Y. (04 de noviembre de 2021). *Violencia y acoso escolar, un fenómeno que sigue presente en las aulas*. Radio Nacional de Colombia. <https://www.radionacional.co/actualidad/educacion/contrarrestar-violencia-y-acoso-escolar-una-tarea->



- Lora, M. Sevillano, J. García, R. Rodríguez, T. & Vilca, Y. (2021). Efectos del programa educativo " Libres de COVID-19" sobre las habilidades sociales preventivas del adolescente. *Horizonte Médico (Lima)*, 21 (4) e 1387.  
<https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2021.v21n4.03>
- Llorente, A. (10 de diciembre de 2021). Covid “El impacto psicológico por la pandemia y por ómicron puede ir agravándose con el tiempo”. BBC.  
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-59603703>
- Maluenda-Albornoz, J. Navarro, G. & Varas, M. (2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación- REXE*, 16 (31), 55-68.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008004>
- Mantilla, L. (2001). *Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. Habilidades para la vida*. Fe y Alegría.  
<http://www.habilidadesparalavida.net/es/biblioteca.asp>
- Mantilla, B. P. Oviedo, M. P. Hernandez, A. & Haskpiel, M. (2015) Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Revista Fac. Nac. Salud Pública* 2015, 33 (3), 406-413.
- Manual de convivencia (2022). Manual de convivencia: “Olayistas construyendo proyecto de vida para el desarrollo ciudadano”. Colegio Enrique Olaya Herrera, Bogotá, Colombia.
- Matus, E. C. (2005). *Etapas de un Programa de Entrenamiento Psicológico*. Asociación de psicología del deporte Argentina. México, D.F. 1 – 6.

<https://docplayer.es/34107404-Etapas-de-un-programa-de-entrenamiento-psicologico-psicologia-para-entrenadores.html>

Megías, M. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. ADICE.

Melo, L. A. Ramos, J. E. Rodríguez, J. L. & Zárata, H. M. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. *Borradores de Economía*, 1179. [https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10225/be\\_1179.pdf](https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10225/be_1179.pdf)

Mendoza, C. H. (2021). Las habilidades sociales, factor clave para una interacción efectiva. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 3-16.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas, Cartilla. 2 Mapa Programa de competencias ciudadanas*. Amado Impresores S.A.S.

Ministerio de Educación de Chile (s.f). *Taller vínculos y relaciones interpersonales. Unidad de Curriculum y Evaluación*.

[https://www.curriculumnacional.cl/614/articles/143280\\_programa\\_procesado\\_NTG\\_Sin\\_Disegno.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles/143280_programa_procesado_NTG_Sin_Disegno.pdf)

Ministerio de Salud (2018). *Boletín de salud mental Salud mental en niños, niñas y adolescentes*.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-4-salud-mental-nna-2017.pdf>

Moctezuma, P. S. (2017). Una aproximación a las sociedades rurales de México desde el concepto de aprendizaje vicario. *Liminar*, 15 (2), 169 - 178.

- Mostacero, M. S. P. & Gago, D. O. (2021). Influencia de la comunicación no verbal en las relaciones interpersonales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5 (4), 3881-3894.
- Muñoz, C. A. (2019). Análisis situacional de los manuales de convivencia escolar en las instituciones educativas distritales de la localidad San Cristóbal De Bogotá DC. *Revista Oratores*, 9(9), 10–33. <https://doi.org/10.37594/oratores.n9.281>
- Naula, E. (2020). *Habilidades Sociales en la población adolescente del Ecuador: Una investigación bibliográfica*. [Trabajo de Titulación para la obtención del título de Psicólogo General]. Universidad Tecnológica Indoamérica, Ambato, Ecuador.
- Núñez, F. M. I. (2007). Las variables: Estructura y función en la hipótesis. *Investigación educativa*, 11(20), 163-179.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *La UNESCO y la educación “Toda persona tiene derecho a la educación.”*. <https://doi.org/ED-2011/WS/30> – CLD 4062.1
- Organización de las Naciones Unidas (05 de octubre de 2020). *La pandemia es una oportunidad para repensar la educación y lograr un aprendizaje de calidad para todos*. <https://news.un.org/es/story/2020/10/1481832>
- Organización de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 2021). *Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia* <https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-oportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)

Organización Mundial de la Salud. (2021). *¿Qué es la adolescencia?*

<https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la,los%2010%20y%2019%20a%C3%B1os.>

Organización No Gubernamental Internacional Bullying Sin Fronteras (2021). *Estadísticas de Bullying en Colombia 2020/2021. 8.981 casos en todo el país.*

<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>

Organización Panamericana de la Salud. (2022). *Nacimientos en niñas y adolescentes en Colombia.* Organización Mundial de la Salud, DANE.

<https://consultorsalud.com/embarazo-adolescente-4-268-ninas/>

Ortega, Z. P. (2021). Desarrollo de la comunicación asertiva a través de una propuesta pedagógica que integra las narrativas de los estudiantes del colegio José Celestino Mutis de Fusagasugá (Cundinamarca, Colombia). [Trabajo de grado] Universidad La Gran Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de:

[https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/7139/Ortega\\_Zayda\\_2021.pdf?sequence=2](https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/7139/Ortega_Zayda_2021.pdf?sequence=2)

Pardos, S. (2014). La autoestima y las habilidades sociales de los adolescentes en los centros educativos. [Trabajo de posgrado] Universidad Zaragoza. Recuperado de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/289976191.pdf>

Pedhazur, E. J. y Pedhazur Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Peña, E. L. (2017). *Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes del tercer año de secundaria, instituciones educativas de la Red 12, Chorrillos 2017.*

- Perdomo, J. E. H. Leal, R. S. L. & Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y ciencia*, (21), 217-244.
- Perpiña, C. (2012). *Manual de entrevista psicológica*. Ediciones pirámide.  
<https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/biblioteca/14%20MANUALES%20Y%20PROTOCOLOS/Manual%20de%20Entrevista%20Psicologica%20.pdf>
- Posada, L. E. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (2), p. 181-200.
- Prieto, Y. Loor, B. A. (2021). Una propuesta de estrategia metodológica para estimular el estilo comunicativo asertivo en los estudiantes de la Facultad de Marketing y Comunicación-Universidad Tecnológica ECOTEC. *Digital Publisher*, 6 (6). Pp. 605 – 619. Recuperado de: [doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.912](https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.912)
- Profamilia. (s.f). *Adolescencia y pubertad. Conoce tu cuerpo, vive tu sexualidad*.  
<https://profamilia.org.co/aprende/cuerpo-sexualidad/adolescencia-y-pubertad/>
- Puerta, I. Builes, L. F. & Sepúlveda, M. C. (2015). *Convivir Pazcíficamente, oportunidades que ofrece la ley 1620*. L. Vieco S.A.S.  
<https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/convivirpacificaf>
- Ramírez, S. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 265-290.
- Radio Nacional de Colombia. (08 de julio de 2022). *Ante el congreso fue instalado el Consejo Nacional de Juventud*.

<https://www.radionacional.co/actualidad/politica/consejo-nacional-de-juventud-se-instalo-ante-el-congreso>

Rich, A. R. & Schroeder, H. E. (1976). Problemas de investigación en el entrenamiento de la asertividad. *Boletín Psicológico*, 83 (6), 1081–1096.

<https://doi.org/10.1037/h0078049>

Richaud, M. C. Lemos, V. N. Mesurado, B. & Oros, L. (2017). Construct Validity and Reliability of a New Spanish Empathy Questionnaire for Children and Early Adolescents. *Frontiers in psychology*, 8, 979.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00979>

Rodríguez, M. D. (2011). Procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y su relación con el desarrollo personal - social en la infancia. *Duazary*, 8 (2), 175–189.

<https://doi.org/10.21676/2389783X.216>

Salas, K. E. & Cómbita, H. A. (2017). Análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia. *Cultura. Educación y Sociedad* 8 (2), 79 - 92. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.06>

Semana (31 de mayo de 2021). *Deserción escolar, ¿realmente cuántos niños han dejado el colegio?* <https://www.semana.com/educacion/articulo/desercion-escolar-realmente-cuantos-ninos-han-dejado-el-colegio/202123/>

SENA (2022). *Educación y Pedagogía: Aproximaciones para situar un proceso pedagógico en contexto*. Servicio Nacional de Aprendizaje, Colombia.

Tapia, C. P. & Cubo, S. (2017). Relevant social skills: Perceptions of multiple educational actors. *Magis*, 9(19), 133–148. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp>

- Troncoso, A. J. L. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 16 (1), 94 -99.
- Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Unicef - Cepal. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf)
- Universidad Nacional de Colombia. (23 de marzo de 2022). *Infancia y adolescencia en Colombia: invisibilizados desde la política pública*. Periódico UNAL. <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/infancia-y-adolescencia-en-colombia-invisibilizados-desde-la-politica-publica/>
- Valle, A., Gonzalez, R., Nuñez, J. C., Vieiro, P., Gómez, M. L. & Rodriguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de psicología*, 20(62), 77 - 100.
- Van der Hofstandt, T. (1999). *Habilidades de comunicación aplicadas: (guía para la mejora de las habilidades de comunicación personal)*. Promolibro.
- Van der Hofstandt, R. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal* (2ª ed.). Díaz de Santos.
- Vargas, F. & Carzoglio, L. (2017). La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis en la región. *Organización Internacional del Trabajo, Cinterfor*. [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/brechahabilidades\\_cinterfor2017\\_seg\\_0.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/brechahabilidades_cinterfor2017_seg_0.pdf)
- Vásquez, E. (2019). Aplicación del programa de relaciones interpersonales y el desarrollo de las habilidades sociales. *SCIÉENDO*, 22 (2), 131-135. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2019.017>

- Vega, N. Flores, R. Flores, I. Hurtado & B. Rodríguez, J. S. (2019). Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, (14), 51 – 53.
- Velásquez, G. (2015). *Propuesta de un programa para trabajar habilidades sociales en educación infantil*. [Tesis de pregrado]: Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4269>
- Vila, S. & Pozo, T. (2021). Effects of Student Training in Social Skills and Emotional Intelligence on the Behaviour and Coexistence of Adolescents in the 21st Century. *International Journal of Environmental Research And Public Health. Public Health 2021*, 18(10), 5498; <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>
- Villar R. I. (2018). *Intervención sobre habilidades sociales en Educación primaria: caso del C.E.I.P Adriano del Valle*. Universidad de Sevilla. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/83888/Irene Villar Rueda. TFG 2017-2018 %282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/83888/Irene_Villar_Rueda_TFG_2017-2018_28229.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Villaseñor-Cabrera, T., Castañeda-Navarrete, C. A., Esparcia, A. J., Rizo-Curiel, G. & Jimenez-Maldonado, M. E. (2018). Desarrollo neurocognitivo, funciones ejecutivas y cognición social en el contexto de los niños de la calle. *Anuario de Psicología*, 48(2), 43 - 50.
- Wilkinson, J., & Carper S. (1982). *Social skills training manual: assessment, programme design, and management of training*. NY: Wiley.

## Anexos

## Anexo 1. Sesiones programa

## Sesión 1:

<p><b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b></p> 	<p>Versión 01</p> <p>Fecha de vigencia: 2022</p>
--	--

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear Rapport a través del relacionamiento entre los tutores y participantes.</li> <li>• Interactuar con los participantes sobre los conceptos previos de habilidades sociales</li> <li>• Socializar los conceptos generales de las habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva) que se van a tratar en el programa de entrenamiento</li> </ul>	<p>Competencia:</p> <p>Socialización Autoconocimiento Reconocimiento ¡Conversemos mientras nos conocemos!</p>
Duración de la guía (en horas):	2

**INTRODUCCIÓN****Rompehielos (girando y mirando)**

Se realizan dos círculos del mismo número de personas. El círculo exterior se coloca mirando hacia dentro y el círculo interior mirando hacia afuera, es decir, mirando hacia las personas del otro círculo. Por parejas, uno del círculo exterior y la persona que se encuentre en frente del círculo interior deben presentarse (nombre, edad, lo que más les gusta hacer) y van girando cada 30 segundos hasta que todos se presenten.

Objetivo: Interacción y reconocimiento de todos los participantes y tutoras, compartiendo datos básicos como: nombres, edad, en qué curso están, que les gusta hacer.

**Actividad 1:**

**Encuadre:** Se brinda a los participantes las reglas que se manejarán de aquí en adelante, realizando una explicación breve sobre el número de sesiones:

- ✓ 10 sesiones de dos horas aproximadamente, los jueves y viernes de 3 a 5 tarde.
- ✓ Respetar quién tenga la pelota de la palabra en cada una de las sesiones.
- ✓ Cada participante debe participar mínimo 3 veces en cada sesión.
- ✓ Se debe llegar a las 02:45pm a la puerta principal.
- ✓ Beneficio (hablar con orientación)

**Objetivo:**

Socializar las diferentes pautas bajo las que va a regir el programa de entrenamiento y su respectiva aplicación.

**Actividad 2:** Inicia con ronda de preguntas a los participantes y explicación de conceptos 10 habilidades para la vida:

- ¿Qué son las habilidades para la vida? Qué saben ellos y lo que realmente son
- ¿Qué son las habilidades sociales? Qué saben ellos y lo que realmente son
- ¿Para qué sirven? Qué saben ellos y para lo que sirven
- ¿Cómo adquirimos o como empezamos a desarrollar las habilidades sociales?
- ¿Ustedes creen que podemos aprender habilidades sociales?

**Actividad de reforzamiento:**

- **Encuentra los pares** (van a estar los 10 conceptos de habilidades para la vida y las 10 definiciones) en el tablero estarán puestos los papeles con los números del 1 al 20 y entre todos los participantes deberán encontrar los pares.

**Objetivo:**

Relacionar los conceptos y las definiciones de habilidades para la vida, a través del fortalecimiento de la memoria y evaluar lo visto en la explicación de la etapa 1.

**Actividad 3:**

Cada participante en una hoja de papel escribirá que entiende por cada concepto y dibujará / dará un ejemplo de algo que les haya pasado a ellos mismos relacionado con cualquiera de las 3 habilidades

**Objetivo:**

Evaluar lo comprendido acerca de las 3 habilidades (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva) y el respectivo relacionamiento con las vivencias de los participantes, donde se facilite el aprendizaje por medio de modelos, generando así aprendizaje a través de la experiencia de los demás, donde la información narrada nos sirve de guía (Cherem, 2017, p. 8)

- Socialización de los tres conceptos y ejemplos (20 minutos)

<b>Materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 cuadernos de 50 hojas</li> <li>- Un block de hojas tamaño carta blanca</li> <li>- 10 lápices</li> <li>- Conceptos y definiciones que se van a pegar en el tablero</li> <li>- Sticker para llevar el conteo de participaciones</li> <li>- Cinta</li> <li>- Impresión de las reglas del entrenamiento para cada uno</li> </ul>

<b>Preguntas de reflexión</b>
<p>Preguntas para la reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué aprendieron hoy qué no sabían ayer?</li> <li>• ¿Creen que sirve para algo lo que aprendieron hoy?</li> <li>• ¿A qué persona cercana le enseñaron algo de lo que aprendieron hoy?</li> <li>• ¿Qué les gustaría que hiciéramos la siguiente sesión?</li> </ul>

<b>Bibliografía</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cherem, A. García, C. García, D. Morales, A. Gómez, A. García, D. Ruiz, D. Salgado, A. Sánchez, E. García, C. (2017). Aprendizaje Social de Albert Bandura: Marco Teórico. Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <a href="https://campus.autismodiario.com/wp-content/uploads/2017/07/Vicario2.pdf">https://campus.autismodiario.com/wp-content/uploads/2017/07/Vicario2.pdf</a></li> </ul>

## Sesión 2

<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b> 	Versión 01  Fecha de vigencia: 2022
--	--

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Resultados de aprendizaje: Comprender los conceptos, definiciones e implicaciones de la empatía situacional y cognitiva.	Competencia: Empatía ¡En tus zapatos!
Duración de la guía (en horas):	2

## INTRODUCCIÓN

### Rompehielos

Formar parejas aleatorias, amarrar las manos con lana y tendrán que separarse sin romper ni soltar la lana.

### Objetivo:

Fomentar el trabajo en equipo y creatividad.

### Actividad 1:

Se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la situación más difícil que has vivido?, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo lo viviste, ¿qué pensaste? Se organizan todos los participantes en círculo, luego inicia una de las tutoras con el ovillo de lana contando su anécdota y sin soltar el ovillo lo pasa a otro participante para que responda la pregunta y así sucesivamente hasta que todos respondan, cerrando la ronda la otra tutora, formando así una telaraña; Luego, para deshacer la telaraña cada uno, desde el último, tendrá que contar la historia del compañero anterior, así hasta llegar al primer compañero que contara la historia del último, es decir, la tutora (Elena, 2016).

### Objetivo:

A partir de las experiencias que se narren se facilitará la explicación de los temas de la etapa 1, además de fortalecer la atención y memoria, procesos psicológicos básicos que facilitan el aprendizaje (Campo, et al. 2011), la observación permanente de las tutoras permitirá luego compartir el comportamiento de cada participante frente a las expresiones de los otros participantes.

### Actividad 2:

- Se brinda la definición de **empatía**
- Se socializa los diferentes **tipos de empatía**
  - ✓ Empatía Afectiva
  - ✓ Empatía cognitiva
- Importancia de la empatía en contexto escolar, familiar y ciudadano.

### “YO” TENGO “TU” PROBLEMA.

Se entrega a cada participante un papel en donde se solicita escriba de manera anónima una situación o conflicto que le haya generado un gran malestar en su vida, se le explica ser lo más descriptivo posible ¿qué sintió? ¿Qué pensó? ¿Qué hizo?, luego se pondrán todos los papeles dentro de una caja, una de las tutoras empezará leyendo uno por uno, cada participante deberá aportar una solución a la situación planteada. (Pensamientos, emociones y acciones)

### Objetivo:

Comprender los problemas de los demás y lo que cada problema puede llegar a significar para cada uno de nosotros.

### Actividad 3:

Se reproduce el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=QTYeOe4jIKo>

### Objetivo:

Reflexionar acerca del relacionamiento con los demás y el impacto de nuestras acciones en los otros.

### Materiales

- Hojas de papel
- Ovillo de lana
- Lápices
- Una caja
- Medio audiovisual

### Preguntas de reflexión

Preguntas para la reflexión:

- ¿Por qué creen que no querían leer el mensaje?
- ¿Ustedes qué hubieran hecho?
- ¿Qué aprendieron hoy que no sabían ayer?
- ¿Creen que sirve para algo lo que aprendieron hoy?
- ¿Qué les gustaría que hiciéramos la siguiente sesión?

### Bibliografía

- Campo, L. A. Estrada, N. Ochoa, L. Pérez, C. Quiroz, J. Rodríguez, D. (2011). Procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y su relación con el desarrollo personal – social en la infancia. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: <file:///C:/Users/mgarz/Downloads/Dialnet-ProcesosPsicologicosVinculadosAlAprendizajeYSuRela-3903163.pdf>
- Elena (11 de octubre de 2016). Dinámica de grupo: El ovillo. Diario de una maestra. Recuperado de: <http://www.auladeelena.com/2016/10/dinamica-de-grupo-el-ovillo.html>

**Sesión 3**

<p><b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b></p> 	<p>Versión 01</p> <p>Fecha de vigencia: 2022</p>
--	--

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Resultados de aprendizaje: Potencializar el concepto de empatía en cada uno de los participantes, desarrollando de pensarse en el lugar del otro con apropiación de las consecuencias de las acciones propias en el entorno próximo.	Competencia: ¡Sintiendo la empatía!
Duración de la guía (en horas):	2

**INTRODUCCIÓN****Rompehielos**

Colocados en dos filas, una frente a otra, el objetivo de este juego es lograr que el jugador que está en frente se eche a reír antes. Para ello solo podrán hacer muecas, contar chistes, cada fila tendrá un minuto para hacer reír al participante de frente.

**Objetivo**

Divertir y motivar el juego en los participantes.

**Actividad 1:**

Se entrega a cada uno de los participantes una figura de cerámica, envuelta en papel periódico, luego se explica que a partir de las siguientes situaciones que va a decir una de las tutoras y que les aplique, deben golpear contra la pared su figura de cerámica.

**Situaciones:**

- Pegarle a un compañero
- Decir palabras ofensivas a cualquier persona
- Hacerle bromas de mal gusto a un compañero (empanada a la maleta, empujar, cachetear, anillo del diablo, robar objetos personales)
- Contestarle de forma grosera a algún profesor
- Evadir clase
- Ponerle apodos a algún compañero

Una vez finalizada la ronda de situaciones, evidenciando que todos los participantes tengan su figura rota, se da inicio a la segunda parte de la actividad. Se les indica que deben iniciar la reparación de la figura con colbón y escarcha que se entregó previamente.

Cuando se finalice la reparación, se hará un momento de reflexión sobre las consecuencias negativas que tienen las acciones propias en los otros, y la imposibilidad de reparar los daños aun cuando se realicen diferentes acciones para remediarlos, por lo cual siempre se debe actuar bajo la prevención del daño al otro y a sí mismo.

**Objetivo:**

Apropiación del comportamiento propio y las implicaciones a corto, mediano y largo plazo, se pretende que sea una actividad que quede grabada en la memoria de largo plazo de los participantes, donde antes de actuar en una situación conflictiva, recuerden el daño que se puede hacer a otros a partir de las decisiones propias.

**Materiales**

- 1 figura de cerámica por cada participante.
- Colbón
- Escarcha
- Pinceles

**Preguntas de reflexión**

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo se puede evitar lastimar a otros?
- ¿Qué aprendieron hoy que no sabían ayer?
- ¿Creen que sirve para algo lo que aprendieron hoy?
- ¿Qué les gustaría que hiciéramos la siguiente sesión?

**Bibliografía**

-

**Sesión 4**

<p><b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b></p>  <p><b>LOS LIBERTADORES</b> FUNDACIÓN UNIVERSITARIA</p>	<p>Versión 01</p> <p>Fecha de vigencia: 2022</p>
---	--

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Resultados de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Socializar conceptos asociados a la comunicación y el lenguaje.</li> <li>• Reconocer por parte de los participantes las influencias del medio en la comunicación</li> </ul>	Competencia: Aprendiendo a comunicarnos
Duración de la guía (en horas):	2

## INTRODUCCIÓN

### Rompehielos

Formamos un círculo con todos los participantes y cada uno (incluidas las tutoras) va a decir que los diferencia de los demás, y describirse.

### Objetivo

Identificar las cualidades que nos diferencian de las demás personas y fomentar la autoestima

### Actividad 1:

Se va a organizar a los participantes en una u, en cada extremo estará una tutora, una de ellas dirá en el oído del participante (en secreto) que este a su lado “en mi casa todos barremos, trapeamos y cocinamos para ayudar a mamá”, se solicitará que continúen diciendo al compañero de al lado el secreto hasta llegar a la otra tutora, donde se desvelará el mensaje que ha llegado al final.

### Objetivo:

Reconocer los axiomas básicos de la comunicación, los cuales según Perpiña (2012) son: 1. Es imposible no comunicarse, 2. Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente, 3. Toda comunicación tiene un nivel de contenido (referencial) y un nivel relacional (conativo e intencional), y 4. Los errores que se pueden dar en la comunicación.

### Actividad 2:

- ¿Qué es el lenguaje?
- Se solicita a cada uno de los participantes que escoja uno de los diversos tipos de lenguaje (la pintura, música, mímica, danza, señales de humo, dibujo) para manifestar el mensaje que desee, luego se hará un círculo y cada uno pasará al centro y manifestará su mensaje y los otros trataremos de adivinar cuál es el mensaje.

**Objetivo:**

Identificar las diversas formas de lenguaje, las formas en que se puede expresar, y la comprensión de los mensajes no verbales.

**Actividad 3:**

- ¿Qué es la comunicación? (15 minutos)
  - Comunicación Verbal
  - Comunicación No Verbal
  - Actividad 3: (15 minutos)
- Entregar a los participantes la evaluación diseñada para este espacio de comunicación

**Objetivo:**

Evaluar los conocimientos compartidos acerca de la comunicación e interiorizar a través de su reconocimiento en el corto plazo, y que sea posible recordarlo en el largo plazo.

**Actividad 4:**

Se van a dividir a los participantes en 3 grupos (2 de 3 participantes, 1 de 4), se les va a solicitar que nos muestren a través de una obra de teatro la siguiente situación: ¿Cómo creen que hicieron los antepasados de los humanos para empezar a comunicarse?

Luego, socializar sobre los factores que favorecen la comunicación en los seres humanos.

**Objetivo:**

Fomentar la creatividad y que expliquen desde sus conocimientos previos como los seres humanos adquirimos el lenguaje y la comunicación, y socializar que factores de los seres humanos favorecen la comunicación como los biológicos (genes), sociales (necesidad de estar en un grupo social), culturales (las culturas favorecen el enriquecimiento de la comunicación), que permite interiorizar la necesidad e inherencia de la comunicación en los humanos.

<b>Materiales</b>
-------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintura</li> <li>- Pinceles</li> <li>- Lápices</li> <li>- Hojas del taller evaluativo</li> </ul> |
|---|

<b>Preguntas de reflexión</b>
-------------------------------

<p>Preguntas para la reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué elementos o factores del entorno estudiantil pueden interferir en la comunicación (verbal y no verbal) entre compañeros?</li> </ul>
---

- ¿Cómo se pueden evitar los mal entendidos cuando se está hablando con un compañero o maestro?
- ¿Qué aprendieron hoy que no sabían ayer?
- ¿Creen que sirve para algo lo que aprendieron hoy?
- ¿Qué les gustaría que hiciéramos la siguiente sesión?

#### Bibliografía

- Perpiña, C. (2012). Manual de entrevista psicológica. Ediciones pirámide.  
Recuperado de:  
<https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/biblioteca/14%20MANUALES%20Y%20PROTOCOLOS/Manual%20de%20Entrevista%20Psicologica%20.pdf>

### Sesión 5

<p><b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b></p> 	<p>Versión 01</p> <p>Fecha de vigencia: 2022</p>
---	--

<p>Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)</p>	<p>Código: 01 Versión: 01</p>
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los tipos de comunicación y su uso en la cotidianeidad</li> <li>• Fortalecer la comunicación asertiva en los contextos donde se desenvuelve el participante</li> </ul>	<p>Competencia: Comunicación asertiva</p>
<p>Duración de la guía (en horas):</p>	<p>2</p>

#### INTRODUCCIÓN

##### Rompehielos

Cada uno debe explicar para qué sirve un objeto determinado. El resto del equipo deberá adivinar de qué objeto se trata. La complicación reside en que el jugador principal no puede hablar.

##### Objetivo

Innovar e impulsar la creatividad utilizando la comunicación no verbal.

**Actividad 1:** Se realiza una breve explicación sobre la comunicación asertiva, y los tipos de comunicación:

- Comunicación Pasiva
- Comunicación Agresiva
- Comunicación Asertiva

Se reproduce el siguiente video:

[https://www.youtube.com/watch?v=Wu\\_bBaScbjg](https://www.youtube.com/watch?v=Wu_bBaScbjg)

**Actividad:** ¡Dibujando a Ciegas!

Se solicita a los participantes realizar dos grupos, a cada grupo se le solicita que elija un participante que desempeñará el rol de artista y será quien realizará el dibujo. El artista se separa del resto del grupo quienes elegirán un elemento que proporcionará la tutora.

Una vez se da inicio a la actividad, el equipo le brinda instrucciones al artista para que dibuje el elemento escogido, quien no podrá hablar. El resto del equipo tampoco puede ver que se está dibujando y solo pueden hablar, no pueden hacer gestos y tampoco se debe informar cuál es el elemento. El grupo estará a espaldas del artista y así no podrá ver lo que está dibujando el artista.

Al final se revela el elemento y el dibujo que realizó el artista y se realiza reflexión sobre los tipos de comunicación que usó el grupo para brindar las instrucciones del dibujo al artista.

**Objetivo:**

- Promover habilidades de comunicación asertiva en el grupo y experimentar las diferentes dificultades que se pueden presentar a lo largo de un proceso comunicativo con los demás participantes.
- Reconocer las oportunidades de crecimiento comunicativo que presenta cada participante a lo largo de la actividad.

**Actividad 2:** Stop ¡Pasivo, agresivo y asertivo!

La tutora solicitará a los participantes que se levanten de sus puestos y caminen por el salón dramatizando y sobre todo haciendo uso del lenguaje no verbal los diferentes tipos de comunicación. Se solicitará al grupo en primera oportunidad que piense en una persona con características de comunicación sumisa, y que actúen como tal, al decir la palabra STOP, todos se quedaran quietos personificando el papel e identificando entre los diferentes compañeros las características sobre el comportamiento observado. Una vez terminada la observación, se indica el cambio de estilo de comunicación a agresivo manejando la misma dinámica, se finalizará con la dramatización de comunicación

asertiva y entre todo el grupo se realizará un listado de las características de este tipo de comunicación.

Se finaliza la actividad con un debate acerca del análisis que realicen los participantes de los diferentes estilos de comunicación, y cómo se asocian a diferentes situaciones diarias.

**Objetivo:** Desarrollar e interiorizar los estilos de comunicación como pautas que les permitirán a los participantes solucionar conflictos de una manera humana y equitativa, de acuerdo con lo mencionado por Corrales et al, (2017). Así como también, identificar estilos de comunicación en los participantes.

**Actividad 3:** “Siempre hay una forma de decir bien las cosas”

Se les solicita a los participantes responder las siguientes preguntas:

- A) Describir una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma pasiva:
- B) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma agresiva:
- C) ¿Cómo podrías haber reaccionado de forma asertiva en las dos situaciones anteriores?
- D) Describe una situación conflictiva o una conversación difícil que hayas tenido con otra persona y en la que hayas reaccionado de forma asertiva:
- E) ¿Cuál es la forma de reaccionar que cumple mejor las cuatro condiciones de una correcta comunicación?
- F) ¿Cómo nos sentimos tras reaccionar de forma pasiva?  
¿Y agresiva? ¿Y asertiva?
- G) ¿Con qué forma de reaccionar se daña menos la relación interpersonal?
- H) ¿Cómo te ven los demás al comportarte de forma asertiva?  
¿Y agresiva? ¿Y asertiva?
- J) Para terminar, elegimos entre todos una situación conflictiva real y ensayamos las distintas formas de reaccionar. Ej: un amigo nos propone hacer algo que no nos gusta.

**Objetivo:** Aprender a usar formas correctas de comunicación para resolver los conflictos de manera adecuada.

**Actividad 4:** Ojos vendados:

Se divide el grupo en dos, solicitando que formen parejas; un participante tendrá los ojos vendados, el otro, sin vendar, dará instrucciones. Se les pide que se organicen en círculo de manera que queden uno vendado al lado de uno que le dará instrucciones, al mismo tiempo colocamos diferentes elementos en el centro del círculo: un borrador, un tajalápiz, un bolígrafo, tantos elementos como participantes con los ojos vendados. Cada uno tendrá la misión de recuperar un elemento específico, se le indica al participante sin venda qué elemento es (ejemplo: a ti te corresponde el borrador), este intentará guiar a su compañero que tiene los ojos tapados para que cumpla la misión, pero solo le puede dar características del objeto, no puede decir el nombre (ejemplo es rectangular, es pequeño). Kayly, K. (18 de 10 de 2018).

**Objetivo:**

Potencializar las habilidades comunicativas en los participantes generando la comprensión del uso de las mismas para una transmisión de mensajes asertiva.

Materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tablero</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Hojas blancas</li> <li>- Lápices de colores</li> <li>- Borrador</li> <li>- Lapiceros</li> <li>- Pelota</li> </ul>



Preguntas de reflexión
<p>Preguntas para la reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué creemos que la comunicación asertiva no es fácil de practicar?</li> <li>• ¿Cómo se sintieron?</li> <li>• ¿Cuál fue la mayor dificultad para comunicarse?</li> <li>• ¿Cómo lograste identificar el objeto y elemento que les pedían sus compañeros que dibujaran o encontrasen?</li> <li>• ¿Qué tal fue la descripción de tu compañero?</li> </ul>



Bibliografía
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="https://www.aguaeden.es/blog/actividades-y-dinamicas-para-romper-el-hielo-en-grupos-de-trabajo">https://www.aguaeden.es/blog/actividades-y-dinamicas-para-romper-el-hielo-en-grupos-de-trabajo</a></li> <li>- Corrales, A. Quijano, N. Góngora, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. Enseñanza e investigación en psicología, 22 (1), pp. 58 - 65. Recuperado de: <a href="https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf">https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf</a></li> <li>- Dinámicas Grupales (2016-2022). Dibujando a Ciegas. Buenos Aires, Argentina: Dinámicas Grupales. De página <a href="https://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/comunicacion/dinamica-dibujar-a-ciegas/">https://dinamicasgrupales.com.ar/dinamicas/comunicacion/dinamica-dibujar-a-ciegas/</a></li> <li>- Kayly, K. (18 de 10 de 2018). Juegos de Comunicación. Recuperado el 2019, de <a href="https://www.userlike.com/es/blog/juegos-de-comunicación">https://www.userlike.com/es/blog/juegos-de-comunicación</a></li> </ul>

**Sesión 6**

<p><b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b></p> 	<p>Versión 01</p> <p>Fecha de vigencia: 2022</p>
--	--

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Resultados de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la importancia e impacto de las relaciones interpersonales en la cotidianidad</li> <li>• Reconocer las diferencias de cada relación que se tiene</li> </ul>	Competencia: Relaciones interpersonales
Duración de la guía (en horas):	2

**INTRODUCCIÓN****Rompehielos (Búsqueda del tesoro)**

Se divide a los participantes en parejas y tendrán que buscar:

- Dos cosas verdes
- Una cosa roja
- Una cosa café
- Algo que los identifique
- Algo que los otros grupos no tengan

La primera pareja en encontrar todo ganará los puntos.

Se dará inicio a la sesión con la realización de un sondeo en los participantes sobre qué es lo más importante de las relaciones interpersonales y cuándo consideran que una relación interpersonal se puede ver afectada.

Se continua, con la ampliación de la siguiente información sobre relaciones interpersonales:

- ✓ Concepto
- ✓ Para qué sirven las relaciones interpersonales.
- ✓ Por qué son importantes las relaciones interpersonales.

**Actividad 1:** Los papeles arrugados de las relaciones.

Se da inicio a la actividad realizando bolas de papel y lanzándolas a los participantes. En total se realizarán 3 pelotas de papel, y se indica a los participantes que formen grupo por cada una de las pelotas de papel lanzadas.

Una vez realizan los grupos, se le informa que este es un concurso, y gana el que deja el papel lo más liso posible. Los participantes deberán empezar a intentar entre todas en equipo de alisar el papel, dejándolo lo más parecido a como se encontraba inicialmente. Cuando tengan el papel lo más liso posible, se realiza la reflexión sobre relaciones interpersonales arrugadas y necesitamos la paciencia y calma que hemos tenido para desarrugar los papeles.

Se realiza observación y se retroalimenta sobre lo observado a cada equipo, haciendo énfasis que nunca quedaran igual.

Para finalizar la actividad, se le solicita al grupo que escriba un decálogo sobre lo que se debe hacer para desarrugar relaciones humanas arrugadas, ejemplificando con situaciones que hayan vivido. Tomado de Castro (2019).

**Objetivo:** Fortalecer las relaciones interpersonales en el aula y el trabajo en equipo.

**Actividad 2:** Todos somos distintos.

Para esta actividad se requieren varias imágenes de personas como bebés, adultos, mujeres, niños, ancianos, etc. Deben existir personas con diferentes características y que estén sean observables como diferente color de piel, color de cabello, altas, robustas, etc. Se les solicita a los participantes que realicen un círculo alrededor de las imágenes y que escojan una de ellas al azar. Luego, se les solicita que de forma individual indiquen similitudes que encuentran entre la persona de la imagen y el mismo, así como también diferencias.

**Objetivo:** Pretende desarrollar el trabajo en equipo como también la observación y percepción de los demás y nosotros mismos.

**Actividad 3:** El Mapa de nuestras relaciones

Se entrega a cada participante seis fichas bibliográficas y un papel de dibujo, la tutora solicita que piensen en tres personas que le hayan ayudado en la vida y tres personas con las que mantengan una relación difícil, está bien si eligen a la misma persona en las dos categorías. Se aclara que no tienen que escribir los nombres de las personas, pero si esos les ayuda a recordar, deben escribir la forma por la que piensan que una persona es útil para su vida. En la hoja de papel deben dibujar un mapa en el que puedan mostrar las relaciones útiles y difíciles. La tutora distribuirá citan para que los participantes puedan colocar las fichas en su mapa. Tomado

Finalmente, se realizará un círculo y se le pedirá a cada estudiante que describa y explique:

- Una relación positiva o difícil de su vida.
- El símbolo que eligieron para representar esa relación.
- ¿Por qué lo colocaron en sus mapas tal cual cómo lo hicieron?

**Objetivo:** Identificar y discutir relaciones positivas y negativas de los participantes y reconocimiento de las características en común de las personas de su entorno.

#### Materiales

- Papel calcante
- Imágenes
- Fichas bibliográficas
- Cinta
- Papel de dibujo.

#### Preguntas de reflexión

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cómo se podrían mejorar las relaciones interpersonales?
- ¿Por qué creemos que las relaciones interpersonales son difíciles de desarrollar?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Cuál fue la mayor dificultad que sintieron en las actividades?

#### Bibliografía

- <https://www.aguaeden.es/blog/actividades-y-dinamicas-para-romper-el-hielo-en-grupos-de-trabajo>
- Castro, C. G. (2019). Cocinando Aprendizajes: 150 recetas para Educar en Valores. Amazon Digital Services LLC - KDP Print US.
- UNICEF (2020). Guía metodológica de talleres. Tomado de <https://www.unicef.org/colombia/media/3091/file/Gu%C3%ADa%20de%20taller%20es.pdf>

**Sesión 7**

<p><b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b></p> 	<p>Versión 01</p> <p>Fecha de vigencia: 2022</p>
--	--

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la necesidad de los seres humanos de pertenecer a un grupo y convivir con otros de su misma especie</li> <li>• Identificar las formas en las que todo el tiempo nos relacionamos con otros.</li> </ul>	Competencia: ¿Somos gregarios?
Duración de la guía (en horas):	2

**INTRODUCCIÓN****Rompehielos (Transmilenio)**

Poner 9 sillas en un comienzo, y son 10 participantes, en forma de círculo y alrededor los participantes, se pondrá una canción y cuando se pause tendrán que sentarse en una silla, de modo que uno quedará de pie y saldrá del juego, y se quitara una silla de modo que siempre haya 1 participante sin silla, hasta que al final gané uno solo, quién ganará puntos.

**Objetivo**

Promover la agilidad y motricidad gruesa.

**Actividad 1:**

- ¿Qué hace que los humanos vivamos en sociedad?
- Actividad (Creada por Ministerio de Educación de Chile, s.f): En primer lugar, se les pide a los participantes que escriban aquellos adultos que son las más significativos en su vida ya sea en el ámbito familiar o en el establecimiento educacional. En segundo lugar, se les reparte la hoja de trabajo “círculos de cercanía”.

Con la hoja de trabajo se les solicita que sitúen a aquellas personas que eligieron en la hoja del círculo de cercanía, poniendo a las personas más cercanas al centro

del círculo y a las más lejanas en los círculos externos. La cercanía se define por el grado de confianza y factibilidad de presencia que tiene el estudiante con respecto a esa persona.

Cuando ya han terminado de situar a las personas, se les pide que marquen aquellas personas que les gustaría que se acercaran más al centro de su círculo y pensar en estrategias que les permitiría hacerlo (p. 14)

Algunas preguntas pueden ser:

¿Qué persona que está más lejos les gustaría que estuviera más en el centro, más cercano? ¿Qué podemos hacer para acercarnos más a las personas que queremos?

**Objetivo:**

Visibilizar la cercanía afectiva que sienten en ese momento con los adultos más significativos de sus vidas, buscando estrategias para generar una mejor relación interpersonal.

**Actividad 2:**

Creando lazos

Se asignará a cada participante un número del 1 al 5, sin repetir cada número más de dos veces, en este caso que son 10 participantes, quedarán 5 parejas, a cada pareja se le entregará 50 gramos de porcelanigrón, con ella se solicita hagan una persona, y en una hoja describan a esa persona (cómo se llama, cuántos años tiene, si estudia o trabaja, que le gusta hacer, etc.) y la pintarán con la pinturas que están dispuestas en el centro del aula (con la intención de que las tengan que compartir entre las 5 parejas), cuando ya tengan las 5 personas deberán unirse todos los participantes y crear una historia donde se conozcan los personajes que han creado y se relacionen.

**Objetivo:**

A través del juego cooperativo estimular el trabajo en equipo, las formas de relacionarse y la creatividad.

**Actividad 3:**

A cada participante se le entregará un huevo (campesino, como es de colores no es fácil de conseguir) se le pedirá que lo decore, y el simbolismo que se le dará al huevo es que representa a su salón de clase, y deberá mantenerlo a salvo y traerlo el día de la última sesión, deberá hacer lo necesario para que el huevo no se rompa.

**Objetivo:**

Enfatizar en el cuidado de los otros, y el compromiso con relacionarse de forma positiva con los demás.

**Materiales**

- 10 hojas de círculos de cercanía.
- 250 gr de porcelanigrón

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pinturas</li> <li>- 10 huevos</li> </ul> |
|---|

Preguntas de reflexión
------------------------

<p>Preguntas para la reflexión:</p>
-------------------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para qué nos sirve el trabajo en equipo?</li> <li>• ¿Qué puedo hacer trabajando en equipo que solo no podría?</li> <li>• ¿Qué aprendieron hoy que no sabían ayer?</li> <li>• ¿Creen que sirve para algo lo que aprendieron hoy?</li> <li>• ¿Qué les gustaría que hiciéramos la siguiente sesión?</li> </ul> |
|---|

Bibliografía
--------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministerio de Educación de Chile (s.f). Taller vínculos y relaciones interpersonales. Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de: <a href="https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-143280_programa_procesado_NTG_Sin_Disegno.pdf">https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-143280_programa_procesado_NTG_Sin_Disegno.pdf</a></li> </ul> |
|---|

## Sesión 8

<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b> 	Versión 01  Fecha de vigencia: 2022
--	--

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Resultados de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender las alternativas de solución que existen para los conflictos</li> <li>• Conocer más de cada participante</li> </ul>	Competencia: Relaciones interpersonales
Duración de la guía (en horas):	2

INTRODUCCIÓN
--------------

<p><b>Rompehielos Lentejas de colores</b></p>
---

<p>Dejar que cada participante tome lentejas que estarán pintadas de 5 colores que están revuelvan en un bol, pueden tomar tantas como quieran. Cada color significa:</p>
---

-Azul: Familia

-Rojo: Escuela

-Verde: Amigos

-Morado: Hobbies

-Café: Música / Películas

La cantidad y colores de lentejas que tengan en sus manos determinará cuantos hechos y sobre qué tema tendrán que contar. Por ejemplo, si agarro dos azules, nos contará dos cosas sobre su familia.

### Objetivo

Conocer más de cada participante.

**Actividad 1:** Taller alternativas de resolución de conflictos, tomado de Secretaría de Educación del Distrito (SED), (2022).

Se inicia indagando con los y las estudiantes qué es para ellos y ellas el conflicto y cuáles son los conflictos que encuentran más recurrentes en su colegio. También se pregunta cómo solemos reaccionar frente a un conflicto: “¿Cómo resuelven ustedes u otras personas los conflictos?”.

Para comenzar a trabajar el tema el tutor divide los estudiantes en 2 grupos y les entrega un caso y sus tres posibles desenlaces (ver anexo 1) El tutor lee la situación y luego pide a un voluntario de cada grupo para cada desenlace. Algunas preguntas para guiar la reflexión:

¿Qué sintieron con el caso? ¿Creen que el caso de Leonardo tiene algo que ver con su realidad? ¿Se solucionaría así el problema tanto para Leonardo como para Kevin?

Tras responder a estas preguntas, comentar cuáles son las tres posturas dentro del marco de la resolución de conflictos que presenta cada una de las tres posibles alternativas de solución:

1. **Solución basada en el diálogo:** Cuando analizamos un conflicto debemos tener en cuenta a todos los actores implicados, debemos abrir el diálogo, conocer los puntos de vista de los otros, no quedarnos con la primera idea que tenemos del puesto de vista del otro.
2. **Solución basada en una reacción agresiva:** Se utiliza la violencia/agresión (física o verbal) como “solución” del conflicto cuando en realidad no se soluciona nada, sino que se aumenta el conflicto. Es necesario desterrar esta opción como alternativa de solución.
3. **Solución basada en la inhibición ineficaz:** Evitar hablar, el conflicto se “tapa”, se esconde, creyendo que así se podrá “resolver”.

Luego de lo comentado, preguntar a los y las estudiantes cuál creen que debería ser la mejor resolución. ¿Por qué?

Objetivo: Promover la resolución de conflictos a partir de situaciones cercanas a los y las estudiantes, así como conocer las diferentes alternativas de resolución de conflictos.

Materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lentejas de colores</li> <li>- Hojas de papel</li> <li>- Marcadores</li> </ul>

Preguntas de reflexión
<p>Preguntas para la reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es lo más difícil que consideran se debe tener en cuenta a la hora de resolver un conflicto?</li> <li>• ¿Los conflictos se pueden evitar?</li> <li>• ¿Cuál es la mejor forma de resolver un conflicto?</li> <li>• ¿Qué fue lo que más les gustó de la actividad de hoy?</li> <li>• ¿Qué le pueden enseñar a alguien sobre la actividad realizada el día de hoy?</li> </ul>

Anexos
<p><b>Anexo 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>SITUACIÓN:</b> Leonardo es un estudiante de octavo grado que ha encontrado su cuaderno de matemáticas en los baños del colegio, rayado con insultos y dibujos de genitales. Evelyn, una compañera de clase, le contó con la condición de que no le dijera a nadie que había visto como Kevin cogía el cuaderno de su maleta y rayaba en él. Otro grupo de compañeros también lo vieron, pero no dijeron nada.</li> <li>- Kevin es un chico que asiste al mismo salón de clase de Leonardo y que muchas veces se burla de él. Muchos niños y niñas le siguen “el juego” riéndole sus bromas; si formas parte del grupo de Kevin no pasará nada. Antes de suceder lo del cuaderno, las primeras veces que Kevin maltrataba a Leonardo él se lo informaba al docente (Kevin había tenido que pedir disculpas después de que el docente le llamara la atención). Sin embargo, Leonardo no ha dicho nada de las posteriores agresiones (ni a sus padres ni a su docente) ya que Kevin y su grupo lo amenazaron con hacerle algo si volvía a informar al docente.</li> </ul> <p>DESENLACE 1: Los estudiantes de la clase deciden hablar con el docente para explicarle lo que está sucediendo entre Leonardo y Kevin. Creen que es mejor decirlo, ya que así evitarán que Kevin maltrate a alguien más del salón. Si van en grupo será más fácil que si va uno solo.</p> <p>DESENLACE 2: Los compañeros de Leonardo le dan su merecido a Kevin. Lo mejor es pagarle con la misma moneda. El docente ha reprendido muchas veces a Kevin pero no sirve de nada porque después se venga del compañero que ha informado. A Juan le quitaron el dinero de sus onces; a Cristian lo encerraron en el baño y a muchos otros compañeros los insultan y los escupen. Lo mejor es devolverle a Kevin lo que ha hecho a sus compañeros ¡para que aprenda la lección! Somos muchos más que Kevin y sus amigos. Así nos tendrá miedo y nos dejará en paz.</p>

DESENLACE 3: Todos los compañeros de Leonardo evitan hablar de la situación para no incomodarlo. Lo mejor era no decir nada para evitar problemas con Kevin. Una vez expulsaron a Kevin por golpear a una niña en el descanso y él y su grupo de amigos decidieron perseguir a la niña por la calle y tirarle piedras. Todos vivimos en el mismo barrio, lo mejor es no decir nada, si lo hacemos no podremos jugar en el parque tranquilos.

Anexo 2:

- Manifiesto del encuentro de Convivencia
- Que situaciones queremos cambiar como grupo que afectan la convivencia escolar...
- Para eso nos comprometemos

#### Bibliografía

- <https://cvclavoz.com/blog/entretenimiento/4-rompehielos-que-debes-incluir-en-tu-grupo-de-jovenes/>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED), (2022). Modulo N° 2 Prácticas pedagógicas restaurativas, Cartilla Soy en el cole. Bogotá. Tomado de: <https://bogota.gov.co/sites/default/files/inline-files/cartilla-soy-2021-web-1.pdf>
- 

## Sesión 9

<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b> 	<b>Versión 01</b>  <b>Fecha de vigencia: 2022</b>
--	---

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Resultados de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar la calidad de las relaciones interpersonales.</li> <li>• Comprender la importancia de las relaciones interpersonales en la vida de los seres humanos.</li> </ul>	Competencia: ¡A juntarnos!
Duración de la guía (en horas):	2

<p><b>INTRODUCCIÓN</b></p> <p><b>Rompehielos (sin dejar caer)</b> Se divide a los participantes en 3 grupos, a cada grupo se le entrega un globo (de diferente color al de los demás), lo deben inflar, al mismo tiempo tirarán todos los globos al aire y deberán evitar que se caiga, la dificultad radica en que estarán con los ojos vendados, el grupo que logre tener más tiempo el globo en el aire ganará.</p> <p><b>Objetivo</b> Trabajar la integración, trabajo en equipo y confianza.</p>
<p><b>Actividad 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Base de las relaciones interpersonales</li> <li>- Actividad ¿Cómo conocemos a alguien? Se solicitará a los participantes que cada uno escriba en una hoja de papel una historia de dos amigos, desde cómo se conocieron hasta hoy en día.</li> <li>- Actividad Olla Mágica Cada participante escribirá en un papel y echara en la olla mágica los ingredientes para mantener relaciones interpersonales saludables, podrán echar tantos papeles (ingredientes) como lo deseen.</li> </ul> <p><b>Objetivo:</b> Reconocer los componentes de las relaciones interpersonales</p>
<p><b>Actividad 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ventana de Johari</li> <li>- Actividad: Se solicitará a cada participante que dibuje en la hoja de papel la ventana de Johari y escriba en cada área la información que allí va. (Por ejemplo, en el área abierta todo lo que conoce sobre si mismo y todos lo que los demás conocen de él)</li> </ul> <p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la información que sabemos /desconocemos sobre nosotros mismos, sobre los demás y lo que creemos que los demás saben sobre nosotros.</li> <li>- Concientizar acerca de la comunicación asertiva y su importancia en las relaciones interpersonales.</li> </ul>
<p><b>Actividad 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué hemos aprendido de ti? Se entregará a cada participante (incluidas las tutoras) 11 papeles de diferentes colores, en cada uno tendrá que escribir el nombre de uno de sus compañeros y un mensaje de que ha aprendido de él, todas las cualidades que tiene y como puedo mejor día a día, de forma que termine escribiendo una pequeña carta a cada uno de los otros participantes, esto de forma anónima, al final las tutoras organizarán por nombres todas las cartas y las entregarán a cada uno para que las lea y guarde.</li> </ul> <p><b>Objetivo:</b></p>

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer que hemos aprendido del relacionamiento con los participantes a lo largo de este programa de entrenamiento, qué hemos aprendido de cada uno y qué han aprendido de nosotros, como podemos mejorar y que perciben los demás de nosotros.</li> </ul> |
|---|

Materiales
------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- 20 hojas de papel</li> <li>- 1 olla</li> <li>- 121 papeles de colores</li> </ul> |
|---|

Preguntas de reflexión
------------------------

Preguntas para la reflexión:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tanto sabemos sobre nosotros mismos?</li> <li>• ¿Qué tanto permitimos que los otros conozcan de nosotros?</li> <li>• ¿Qué aprendieron hoy que no sabían ayer?</li> <li>• ¿Creen que sirve para algo lo que aprendieron hoy?</li> <li>• ¿Qué les gustaría que hiciéramos la siguiente sesión?</li> </ul> |
|---|

Bibliografía
--------------

-
---

## Sesión 10

<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b> 	Versión 01  Fecha de vigencia: 2022
--	--

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Resultados de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concretar los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo del entrenamiento.</li> <li>• Dar cierre al programa</li> </ul>	Competencia: ¿Qué hemos aprendido?
Duración de la guía (en horas):	2

<p><b>INTRODUCCIÓN</b></p> <p>Rompehielos Hacer grupos de 3 personas, hacer que se crucen de brazos y se agarren las manos, deberán intentar soltarse, el grupo que lo logre ganará.</p> <p>Objetivo Potenciar la creatividad y pensamiento lógico.</p>
<p><b>Actividad 1:</b> ¿Cómo nos fue con la responsabilidad? Se solicitará a cada participante entregar el huevo y que nos cuente ¿Cómo le fue? ¿Fue difícil o fácil? Y mirar quienes lo lograron a quienes se les dará una pequeña recompensa (golosina)</p> <p><b>Objetivo:</b> Valorar la responsabilidad de los participantes y reflexionar acerca de la importancia de asumir la responsabilidad de nuestros actos y la repercusión que tiene en otros.</p>
<p><b>Actividad 2:</b> ¡Todos juntos! En una cartelera (2 pliegos de papel Kraft) cada participante plasmará con palabras o dibujos que fue lo que más le gusto y lo que aprendió durante el programa</p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar los logros del entrenamiento y el cumplimiento de objetivos.</p>
<p><b>Actividad 3:</b> ¿Qué me llevo? Se entregará a cada participante una hoja de tamaño carta doblada en tres (tipo folleto), donde se solicitará que hagan un folleto del programa, de los temas que se trataron y lo que aprendieron.</p> <p><b>Objetivo:</b> Reconocer y concretar los conocimientos y habilidades adquiridos</p>
<p><b>Actividad 4:</b> Entregar reconocimiento de asistencia al programa.</p> <p><b>Objetivo:</b> Reconocer la participación y asistencia de los participantes al programa.</p>

Materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 pliegos de papel Kraft</li> <li>- 10 hojas de papel carta</li> <li>- Certificados de asistencia</li> </ul>

Preguntas de reflexión
Preguntas para la reflexión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cambio la forma en la que nos relacionamos con el mundo?</li> </ul>

Bibliografía

### Anexo 2. Guías de trabajo.

<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b> 	Sesión 01  Fecha de vigencia: 2022
---	---

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Duración de la guía (en horas):	2

Habilidades para la Vida
La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1999, define las habilidades para la vida o competencias psicosociales como “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria”.
Según Mantilla (2001) las habilidades para la Vida son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destrezas para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus limitaciones sociales y culturales.</li> <li>• Un eslabón entre los factores motivadores del conocimiento, actitudes y valores, y el comportamiento o estilo de vida saludable</li> </ul>
Que no son habilidades para la Vida:

- Comportamientos en sí mismos. El aprendizaje de habilidades para la vida no es “recetas” o prescripciones de comportamiento, sino la adquisición de herramientas específicas que le faciliten al individuo un comportamiento más positivo y saludable (en el sentido holístico de la salud) consigo mismo, con los demás y con el mundo en general.
- Valores (como la honestidad o la integridad) ni cualidades (como la autoestima o la confianza en sí mismo).

En cuanto al aprendizaje de la conducta social encontramos diferentes perspectivas, entre ellas la de Bellack y Morrison (1982) quienes piensan que la explicación más aceptable para el temprano aprendizaje de la conducta social la ofrece la teoría del aprendizaje social en donde el factor más determinante es el modelado en donde el niño observa conductas verbales y no verbales de sus padres y aprenden su estilo de interacción; así como también la enseñanza directa a través de la instrucción.

La familia y los adultos significativos tienen gran impacto en la modelación del comportamiento del niño, el adolescente y el joven, a partir del ejemplo y la experiencia en la interacción diaria.

En general, para aprender habilidades para la vida es necesario un ambiente familiar que favorezca una educación más humana de los hijos, de tal modo que este ambiente contribuya a su formación integral como personas; al desarrollo de sus capacidades relacionadas con los valores de la convivencia; a conocer y manejar sus emociones y conflictos; a entender a los demás; a fijarse propósitos significativos en su vida; a aprender a comprometerse, a ser solidarios, etcétera.

La institución educativa es un espacio estratégico de formación y desarrollo, pues es allí en donde los alumnos elaboran conocimientos, fortalecen hábitos e interiorizan valores, por lo que es ideal para la enseñanza de habilidades para la vida

#### Fichas habilidades para la Vida - Concepto

1. Autoconocimiento: conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos.
2. Comunicación asertiva: expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u ocurre en determinada situación.
3. Toma de decisiones: evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena.
4. Pensamiento creativo: usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros) para ver las cosas desde perspectivas diferentes, que permitan inventar, innovar y emprender con originalidad.
5. Manejo de emociones y sentimientos: aprender a navegar en el mundo afectivo logrando mayor “sintonía” entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales.

6. Empatía: ponerse desde el lugar de otra persona para comprenderla mejor y responder de forma solidaria, de acuerdo a las circunstancias.
7. Relaciones interpersonales: establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que impiden el crecimiento personal.
8. Solución de problemas y conflictos: transformar y manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.
9. Pensamiento crítico: aprender a preguntarse, investigar y no aceptar las cosas de forma crédula. Ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad. “No tragar entero”.
10. Manejo de tensiones y estrés: identificar oportunamente las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer sus distintas manifestaciones, y encontrar maneras de eliminarlas o contrarrestarlas de forma saludable. Las mismas fueron agrupadas en habilidades cognitivas, habilidades emocionales y habilidades sociales.

### Recursos

Impresión de imágenes alusivas a las habilidades para la vida



### Referencias

Mantilla, L. (2001). Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. Habilidades para la vida. Fe y Alegría. Recuperado de <http://www.habilidadesparalavida.net/es/biblioteca.asp>

 <b>LOS LIBERTADORES</b> FUNDACIÓN UNIVERSITARIA	Fecha de vigencia: 2022
--	-------------------------

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Duración de la guía (en horas):	2

<b>Empatía</b>
<p>Según Arce (2019), la empatía es una de las habilidades para la vida, considerada como la capacidad de las personas de poder conectarse emocional o cognitivamente con otra persona, desarrollando una reacción congruente con el estado emocional de los demás. Así, podríamos indicar que la empatía es lo que les permite a los individuos comprender las realidades de los demás y conectarse de diferentes maneras con esta realidad.</p> <p>Castillo (2016) menciona que la habilidad empática requiere el conocimiento de sí mismo, para que sea posible tomar consciencia del otro, de modo que el principio básico de esta habilidad es la comprensión.</p> <p>UNICEF (2017) menciona la empatía como la capacidad innata que tenemos las personas para tender puentes hacia universos distintos al propio, para imaginar y sentir cómo es el mundo desde la perspectiva de la otra persona y que su desarrollo implica que realicemos un esfuerzo por comprender lo que pasa en la mente de las demás personas, permitiéndonos elaborar respuestas afectivas apropiadas ante la situación que está atravesando otra persona.</p>
<b>Tipos de empatía</b>
<p>Belacchi y Farina (2012) entienden y conceptualizan la empatía desde dos enfoques: cognitivo y afectivo concordando con López-Pérez et al. (2008). Así mismo, Eisenberg (en Eisenberg y Strayer 1987) establece la distinción formal entre la adopción de perspectiva perceptual, cognitiva, y afectiva, ya que, según esta autora, la capacidad de representarse los pensamientos y motivos del otro ha sido recogida en la noción de adopción de perspectiva cognitiva mientras que Davis (1996) comenta que la adopción de perspectiva afectiva se refiere a la inferencia de los estados emocionales ajenos.</p> <p>Davis (1980) pone de manifiesto una visión integradora de la empatía en donde establece que es un constructo multidimensional que incluye cuatro componentes diferentes, aunque relacionados entre sí. Dentro de la dimensión cognitiva distingue: Fantasía, que se refiere a la tendencia a identificarse con personajes de ficción y Adopción de</p>

perspectivas, que es lo que se definió previamente como adopción de perspectiva cognitiva. En relación con la dimensión afectiva Davis propone dos escalas: Angustia empática, que es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro y Aflicción Personal, que se refiere a la ansiedad que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para otro. Esta subescala ha mostrado unos resultados un tanto confusos. Tras la revisión de los ítems se puede decir que esta subescala se refiere no tanto a empatía, sino a una alta emocionalidad.

### **Importancia de la empatía en los diferentes contextos**

UNICEF La empatía nos permite estar más cercanos o cercanas, pues brinda elementos para saber leer a las otras personas. Cada vez que practicas la empatía con los y las demás, aprendes nuevas formas de interpretar las conductas, pensamientos, emociones y percepciones. Relacionarse con personas de diferentes edades, culturas, concepciones y formas de pensar nos ayudan a ser cada vez mejores en analizar los comportamientos, recuerda que la empatía conlleva una gran responsabilidad que implica no hacerte daño a ti mismo o a los demás para lo cual siempre debes recordar:

- ¿Cuál es tu rol? Es fundamental que sepas qué esperan de ti.
- ¿Qué capacidades y habilidades tienes?
- ¿Qué necesita el otro de ti?

### **Recursos**

Presentación para explicación del tema.

### **Referencias**

## **FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES**



Sesión 04

Fecha de

vigencia: 2022

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)

Código: 01  
Versión: 01

Duración de la guía (en horas):

2

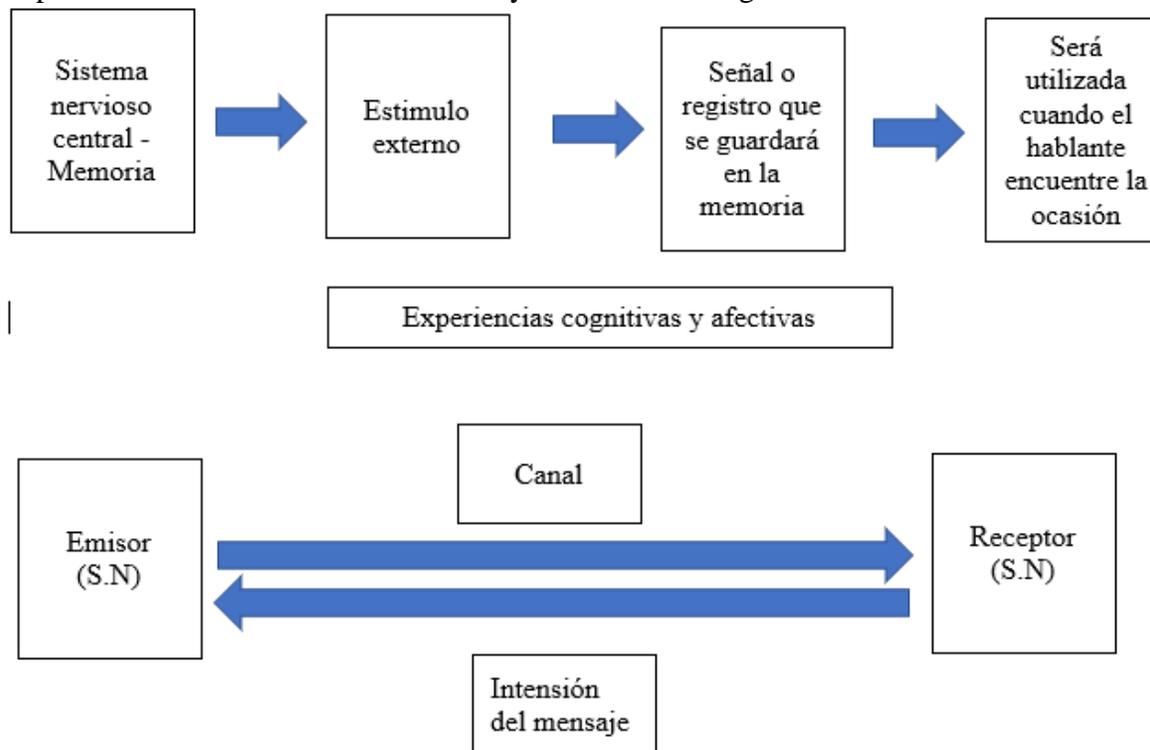
¿Qué es el lenguaje?

Son los medios e instrumentos de que se vale el ser humano para comunicarse con sus semejantes. también sirve para realizar acciones sociales e interacciones. Esto es, pedir disculpas, afirmar, preguntar, dar direcciones, estimular, agradecer, entre otras. Podemos apreciar una gran variedad en las manifestaciones del lenguaje. Las tradicionales clases de lenguaje universal, mímico, gestual, convencional están dentro de la comunicación no verbal kinésica, paralingüística y proxémica, la comunicación oral y la escrita, contemplan las otras manifestaciones del lenguaje.

Es el conjunto de señales o signos que sirven para comunicar algo. Existen diversos tipos de lenguaje, tales como: la pintura, música, mímica, danza, señales de humo, entre otras; que se han utilizado, pero el más importante es la lengua.

¿Qué es la comunicación?

Es un proceso interactivo e interpersonal. el proceso de la comunicación humana se explica como la transmisión de señales y la creación de significados.



El acto comunicativo puede ser verbal o no verbal. El verbal es el oral, que tiene correspondencia con el habla. El no verbal es el que se expresa por medio de íconos, señales, símbolos.

Se debe recordar que el aprendizaje se da a través del lenguaje y la comunicación.

Comunicación verbal

Permite determinar cuándo y cómo hablar dependiendo del tema, del interlocutor o interlocutora, del contexto, del momento o circunstancia. La expresión verbal, el habla, se refleja en la conversación y en el dialogo.

Comunicación no verbal

Se refiere a ese intercambio de pareceres y sentimientos que no se expresan con palabras sino con señales de voz sin articulación, con gestos corporales o expresiones faciales y por medio de estructuras e imágenes espaciales, culturales y artísticas.

Pertencen a esta clase de comunicación, la forma como se habla, se mueven las partes del cuerpo, se gesticula; como se maneja el tono, el volumen, la velocidad y la calidad de la voz; como se hacen los movimientos faciales, de los ojos, la boca, nariz, pómulos y frente.

Recursos
----------

Evaluación comunicación - lenguaje
------------------------------------

### Actividad Comunicación

Nombre: \_\_\_\_\_

Desarrolle estas actividades siguiendo las instrucciones pertinentes. Recuerde revisar antes de entregar. Para evitar tachones o borrones,

1. Aquí, le presentamos un acto comunicativo. ¿Cómo lo clasificaría? (verbal o no verbal). ¿Por qué? Escriba su respuesta en los espacios en blanco.

2. Si usted estuviera perdido o perdida y se encontrara con personas desconocidas y sin saber su lengua, ¿cómo le haría saber, que está perdido y que quisiera que ellos le ayudaran a encontrar el camino correcto? Expresé en el espacio en blanco, la forma de pedir esta ayuda

---



---



---

3. ¿Qué le "dicen", significan o comunican estas figuras o ilustraciones?



---

---

---

---

---



---

---

---

---

---



---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

4. ¿Qué es comunicación verbal?

5. ¿Qué es comunicación no verbal?

6. ¿Cuál es la forma es que se comunica la mayor parte del día

Verbal

No verbal

7. - En esta figura hay un problema de la escucha. Utilice un ejemplo de retroalimentación para verificar si el mensaje que está enviando el emisor, está siendo recibido por el receptor.



8. Exprese con un signo-ícono los siguientes conceptos.  
Lavarse las manos

Tirar la basura en un cesto o basurero

Hacer silencio

Referencias
- Guardia, N. V. (2009). Lenguaje y Comunicación. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Editorama S.A. <a href="https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_25.pdf">https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_25.pdf</a>

<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b>	Sesión 05
	Fecha de vigencia: 2022

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Duración de la guía (en horas):	2

### **¿Qué es comunicación?**

Maluenda-Albornoz et al. (2017) se refiere a esta como aquellas habilidades comunicativas necesarias para transmitir ideas, percepciones, sentimientos sin vulnerar el bienestar y los derechos de los demás. Flórez y Prado (2021) en su investigación indicaron que la ausencia de asertividad representa pasividad o agresividad en la comunicación, por lo que, en la adolescencia, es muy importante fomentar un estilo comunicativo que apoye la consecución de metas personales, la autonomía y la salud mental.

Otros autores, como Corrales et al. (2017) la nombran con la capacidad de expresarse verbal y preverbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable.

También se encuentra que UNICEF (2017) indica el asertividad en la comunicación implica que desarrollemos la capacidad de comunicar nuestros puntos de vista y necesidades emocionales a los demás de manera adecuada y efectiva. Así evitamos la manipulación y el sentimiento de frustración que surge cuando sentimos que no comunicamos lo que deseamos expresar.

### **Estilos de comunicación**

Según Corrales et al (2017) los estilos de comunicación son pautas que permiten solucionar conflictos de una manera humana y equitativa, a través de ellos se puede hacer racionalizar al sujeto frente a lo que dice o quiere decir, es así como permiten tener mejor empatía y habilidades; éstas se dividen en:

- Comunicación pasiva: No defienden sus derechos e intereses personales. Respetan a los demás, pero no a sí mismos Castanyer (1996).
- Comunicación agresiva: Defienden en exceso sus derechos e intereses personales, sin tener en cuenta los de los demás Castanyer (1996).
- Comunicación asertiva: conocen sus propios derechos y los defienden, respetando a los demás, es decir, no van a “ganar”, sino llegar a un acuerdo Castanyer (1996).

Van-der Hofstadt (1999) nos indica que en una comunicación cara a cara, o sea donde ambos interlocutores se están viendo, la comunicación tiene un componente:

- Digital (aquello que se transmite a través de símbolos lingüísticos o escritos)
- Analógico (determinado por la conducta no verbal: tono de voz, gestos, postura corporal).

El “qué” comunico y el “cómo” comunico, adquieren características diferentes de acuerdo al estilo de comunicación personal.

Si bien hay un estilo de comunicación que predomina en cada uno de nosotros, una misma persona puede exhibir diferente estilo de comunicación en diferentes áreas (familiar, laboral, académica, de pareja) e incluso en diferentes momentos (cansada,

estresada, angustiada, alegre). Todos podemos ser asertivos en algunas situaciones, pero tímidos o agresivos en otras

#### Recursos

#### Referencias

Castanyer Mayer-Spiess, O. (1996). La asertividad. Expresión de una sana autoestima. Bilbao, España: Desclée de Brouwer S.A.

Corrales, A. Quijano, N. Góngora, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. Enseñanza e investigación en psicología, 22 (1), pp. 58 - 65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>

Flórez- Madroñero, A. Prado-Chapid, M. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. Revista Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas, XII(2), 13-26. doi: <https://doi.org/10.15658/10.15658/investigiumire.221202.02>

Maluenda-Albornoz, J. Navarro Saldaña, G. y Varas Contreras, M. (2017). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrell y Richey. Revista de Estudios y Experiencias en Educación- REXE, 16(31), 55-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008004>

Van der Hofstandt, R. (2005). El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal (2ª ed.). Madrid: Díaz de Santos.

#### FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES



Sesión 06

Fecha de

vigencia: 2022

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)

Código: 01  
Versión: 01

Duración de la guía (en horas):	2
---------------------------------	---

<b>Relaciones Interpersonales</b>
<b>Importancia de las relaciones interpersonales</b>
<p>Mostacero &amp; Gago (2021) nos recuerdan que la importancia de las relaciones interpersonales radica en que contribuyen al desarrollo cognitivo y social entre los seres humanos. Lo mejor que puede pasarle al hombre es la relación con otras personas.</p> <p>UNICEF (2017) manifiesta que el mantenimiento de relaciones interpersonales sanas es una condición necesaria para que el individuo se integre, se identifique y se desarrolle socialmente. De esta manera se reducen el aislamiento y la soledad, situaciones que pueden ocasionar prácticas no saludables.</p>

Recursos

Referencias
<p>Fernández, J. (1999). Estilos y estrategias de afrontamiento. en e.g. Madrid: pirámide</p> <p>Mostacero, M. S. P. &amp; Gago, D. O. (2021). Influencia de la comunicación no verbal en las relaciones interpersonales. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(4), 3881-3894.</p> <p>UNICEF. (2017). Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia. Recuperado el, 17.</p> <p>Vásquez García, E. (2019). Aplicación del programa de Relaciones Interpersonales y el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Trujillo-2017.</p>

<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b>  <b>LOS LIBERTADORES</b> FUNDACIÓN UNIVERSITARIA	Sesión 07  Fecha de vigencia: 2022
---	---

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Duración de la guía (en horas):	2

<b>¿Qué hace que los humanos vivamos en sociedad?</b>
<p>El genoma del ser humano ha venido transformándose y es quién nos da las características que poseemos hoy en día, se cree que al igual que otras especies sociales, en la de nuestros antepasados se produjo una asociación cooperativa en condiciones de estrés ambiental, incrementando la posibilidad de supervivencia, es claro, que un grupo de seres humanos son mucho más eficientes que una persona sola, somos herederos de patrones de <b>comportamiento gregarios, con sus componentes psico-emocionales</b> al servicio de la formación y mantenimiento de grupos.</p> <p>Nuestra especie es social, los individuos que la conforman son seres sociales que se integran desde su nacimiento en un sistema social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>¿En qué ocasiones nos beneficia estar en grupos y no solos?</b></li> <li>- <b>¿Qué problemas se pueden dar en los grupos?</b></li> </ul>
<b>Relaciones positivas</b>
<p>Las relaciones positivas suponen habilidades de empatía, cooperación y compromiso por el bienestar de los demás. En el caso de los adolescentes, estas relaciones favorecen el desarrollo de fortalezas personales, proporcionan apoyo emocional e instrumental ante situaciones estresantes y contribuyen a la competencia social.</p> <p>Las relaciones positivas son todas las interacciones sociales que implican una reciprocidad de dos o más sujetos, poseer relaciones positivas supone que el sujeto se sienta integrado socialmente, con un importante apoyo de los otros y satisfecho con sus relaciones sociales. Para que una relación interpersonal sea calificada como positiva, debe vincularse con la confianza, el respeto, la comprensión, el amor, entre otros aspectos. (Lacunza, Contini, 2016, p. 73)</p> <p>A partir de esto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Las relaciones con nuestros compañeros de clase es positiva? ¿Hay respeto, confianza, comprensión, empatía?</li> <li>- ¿Las relaciones con los docentes es positiva?</li> <li>- ¿La relación con los padres es positiva?</li> <li>- ¿Cuál es su relación con la sociedad en general?</li> </ul>

<b>Recursos</b>
Recurso 1:



#### Referencias

- Bernal, J. S. (2010). Nuestra naturaleza como especie biológica: La razón de una posibilidad y una necesidad para una propuesta ética común. Prisma Jurídico, 9 (1). Pp. 55 – 74.
- Lacunza, A. B. Contini, E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. Psicodebate, 16 (2). Pp. 73 – 94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5763101.pdf>

<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b>	Sesión 08
	Fecha de vigencia: 2022

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Duración de la guía (en horas):	2

#### Conflictos en las relaciones interpersonales

Mind the Gap. (2015) La capacidad de resolver un conflicto consiste en una serie de habilidades que permiten a la persona resolver conflictos de una forma pacífica, negociando con el otro, con el objetivo de encontrar soluciones que sean beneficiosas para ambas partes.

Debemos reducir y eliminar la actitud violenta-agresiva con la que normalmente se enfrentan al conflicto (conflictos entre estudiantes, conflictos con los educadores/formadores).

Principales problemas: falta de tiempo, escenario impropio, diferentes expectativas, diferencias culturales, problemas con el idioma, especialmente para los no nativos, falta de tolerancia, desconfianza, presión económica.

#### Recursos

#### Referencias

Mind the Gap. (2015). Guía metodológica para el desarrollo de Habilidades Sociales. Madrid : EDITORIAL LABORUM

#### FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES



Sesión 09

Fecha de  
vigencia: 2022

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)

Código: 01  
Versión: 01

Duración de la guía (en horas):

2

#### Base de las relaciones interpersonales

Las bases de las relaciones interpersonales son 4:

La percepción: “Afirma que es la impresión que los demás tienen acerca de uno mismo, se convierte en la base en la que giran las reacciones, pensamientos, entre otros, por tal motivo son importantes las percepciones en las relaciones interpersonales”;

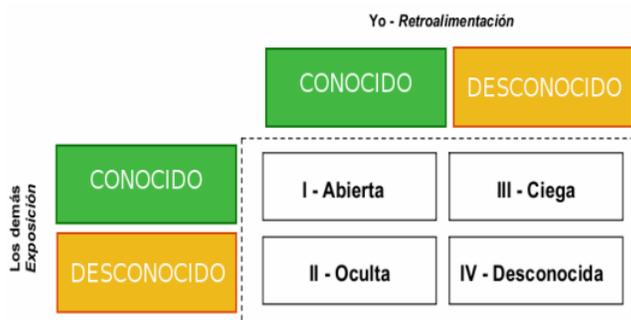
La primera impresión: “A cerca de los demás es determinante en las relaciones interpersonales, pues de una buena o mala percepción primaria se determina el trato hacia los otros y la tendencia a mantenerlo. Al momento de conocer a una persona se activa de inmediato una cadena de experiencias, recuerdos, juicios, prejuicios, y conocimientos previos, por lo que la mente selecciona automáticamente ciertos aspectos y los asocia con la persona a la que se conoce en ese momento;

La simplificación: “Se refiere a la tendencia de reducir todo aquello que se percibe en los demás, en lugar de que la mente se esfuerce en elaborar un análisis de lo que llega desde

la vista, en la primera impresión, en este proceso el ser humano piensa inmediatamente de lo particular a lo general, al calificar a las personas del entorno sólo por los aspectos parciales y no en conjunto como individuo” y por último, el persistir: “Aparte de la simplificación, el ser humano tiende a persistir en la imagen primaria que se tienen acerca de las personas, por lo que cuando se observan comportamientos diferentes, que tendrían que dar como resultado un cambio en la percepción primaria, sigue y persiste en confirmar la imagen primera, en lugar de abrir la mente a nuevas informaciones que pueden corregir la primera idea”.

#### Ventana de Johari (Fontanellaz, s.f, p. 8)

La “ventana de Johari” es un esquema que trata de presentar el proceso de “dar y recibir feedback”; sirve de ayuda para tener una idea de muchas conductas y puede ofrecer soluciones para hacer frente a las relaciones interpersonales. El modelo es una expresión de comunicación mediante el cual se da o recibe información sobre los demás y sobre uno mismo. Se divide la comunicación en cuatro áreas, tal y como se muestra en el gráfico a continuación:



1. Área libre: El primer cuadrante (espacio superior izquierdo) es el único claro y libre. En él se encuentran las experiencias y los datos conocidos por la propia persona y por quienes la rodean. Es un área que se caracteriza por el intercambio libre y abierto de informaciones entre el yo y los demás. En ella, el comportamiento es público y accesible a todos. Por ejemplo: nuestro modo de trabajar en cualquier actividad que desempeñemos, nuestra manera habitual de comportarnos, etc. El «Área libre» aumenta de tamaño en la medida en que crece el nivel de confianza entre los participantes o entre el participante y su grupo; y también en la medida en que se comparte más información, especialmente si se trata de información de carácter personal.
2. Área ciega: En la parte superior derecha hay una zona denominada «Área ciega» que contiene informaciones respecto de nuestro «yo» que nosotros ignoramos, pero que son conocidas por los demás. Es lo que nuestros amigos saben de nosotros, más que lo que nos dicen. Al comenzar nuestra participación en un grupo, comunicamos todo tipo de informaciones de las que no somos conscientes, pero que son observadas por las restantes personas del grupo. Por ejemplo: nuestra manera de actuar, nuestro modo de hablar, nuestro estilo de relacionarnos, etc.
3. Área oculta (o privada): El espacio inferior izquierdo, es decir, el área oculta para los demás contiene informaciones que uno mismo sabe respecto de sí, pero que son desconocidas por el grupo. Es en esta área donde se encuentra gran parte de

lo que conocemos de nosotros mismos y que ocultamos a los demás. Tenemos miedo de que, si el grupo llegara a saber nuestros sentimientos, percepciones y opiniones respecto del propio grupo o de sus integrantes, o respecto de nosotros mismos, tal vez el grupo podría rechazarnos, atacarnos o ejercer respecto de nosotros algún tipo de acción. Consiguientemente, no revelamos tales informaciones. Muchas veces, una de las posibles razones por las que mantenemos el secreto es porque no encontramos elementos de apoyo en el grupo. Suponemos que, si reveláramos nuestros sentimientos, pensamientos y reacciones, los integrantes del grupo podrían juzgarnos de manera negativa. Sin embargo, a menos que revelemos algo sobre nosotros y verifiquemos si es cierta nuestra suposición, no tendremos posibilidad de saber cómo van a reaccionar realmente los integrantes del grupo. Es decir, que, si no asumimos ciertos riesgos, jamás sabremos nada acerca de la realidad o la irrealidad de nuestras suposiciones. Por otra parte, también tratamos de mantener el secreto cuando nos motiva el deseo de controlar o manipular a los demás.

4. El área desconocida: El cuadrante de la parte inferior derecha representa aquellos factores de nuestra personalidad de los que no somos conscientes y que también son desconocidos para las personas que se relacionan con nosotros. Es el área de nuestras motivaciones inconscientes; área que representa nuestro aspecto «desconocido» o «inexplorado» y que puede incluir cosas como la dinámica interpersonal, acontecimientos de nuestra primera infancia, potencialidades latentes y recursos aún por descubrir.

Lo que la «Ventana de Johari» trata de explicar es cómo deben procurarse mutuamente estas diferencias en las distintas áreas de nuestra personalidad, con el fin de mejorar las relaciones interpersonales, a través del conocimiento de uno mismo y de los demás; e intenta explicarlo de la manera siguiente: El entrecruce de las líneas muestra cuál es la situación al comenzar el proceso de relación, en orden a ampliar el «área libre», la cual, a medida que se va ampliando gracias a una mayor comunicación, hace que se reduzcan las restantes áreas. Y lo ideal es que la mencionada «área libre» vaya precisamente ampliando su radio de acción, de forma que se reduzca al mínimo el «área desconocida», tanto de los demás como de nosotros mismos.

Recursos

Referencias
-------------

<p>-Fontanellaz, G. (s.f) Dinámica de las relaciones interpersonales. Programa de Instrucción, modulo V, ATE. Recuperado de:  <a href="https://atelegajos.com.ar/intranet/boletines/2013/Programa%20de%20Instrucci%C3%B3n%20-%20Modulo%20V%20-%20Din%C3%A1mica%20de%20las%20relaciones%20interpersonales.pdf">https://atelegajos.com.ar/intranet/boletines/2013/Programa%20de%20Instrucci%C3%B3n%20-%20Modulo%20V%20-%20Din%C3%A1mica%20de%20las%20relaciones%20interpersonales.pdf</a></p>
---

<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES</b> 	Sesión 10  Fecha de vigencia: 2022
--	---

Programa de formación: Programa de entrenamiento en habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva)	Código: 01 Versión: 01
Duración de la guía (en horas):	2



Recursos
-Certificados de asistencia para cada participante.

Referencias
-------------

### Anexo 3. Test de Habilidades para la Vida

#### Test de Habilidades para la Vida

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Ocupación y/o profesión: \_\_\_\_\_

El siguiente test tiene como objetivo identificar el desarrollo de las habilidades para la vida en adolescentes y jóvenes entre 15 y 25 años. Este instrumento hace parte de un proceso de investigación y no se presenta con carácter evaluativo. Por tanto, puede responder con plena tranquilidad pues la información es confidencial. Cada uno de los ítems son afirmaciones y usted debe responder señalando una de las siguientes opciones:

**S: Siempre; CS: Casi Siempre; AV: Algunas Veces; CN: Casi Nunca; N: Nunca.**

N	ÍTEM	Opciones de respuesta				
		S	CS	AV	CN	N
1	Me considero una persona alegre y sociable.					
2	Me consideran una persona explosiva y de mal genio.					
3	Identifico y utilizo mis fortalezas en los distintos contextos.					
4	Me cuesta identificar en qué tareas me desempeño mejor.					
5	Expreso con facilidad aquello que me gusta.					
6	Prefiero no expresar lo que me disgusta para no generar conflicto con otros.					
7	Identifico hacia dónde voy y cuáles son mis metas.					
8	A menudo me siento desorientado (a) pues no identifico cuáles son mis talentos.					
9	Me sensibilizo frente a la situación de otras personas.					
10	Prefiero no escuchar los problemas de las otras personas.					
11	Escucho las opiniones de otros comprendiendo que no solo yo tengo la razón.					
12	Considero que las personas deben dar cuando reciben porque es lo justo.					
13	Cuando alguien necesita apoyo prefiero decirle que busque a alguien más pues mis ocupaciones no me permiten ayudarle.					
14	No me gusta colaborar con las tareas de la casa, sólo con lo que me corresponde a mí.					
15	Cuando una persona es víctima de conflicto o se encuentra en condición vulnerable, trato de acercarme y brindar ayuda.					
16	No me preocupo mucho por actuar en pro de los necesitados porque sé que hay organizaciones que se encargan de eso.					
17	Me cuesta expresar mis ideas y opiniones a los demás.					
18	Considero que me expreso adecuadamente con respecto a las situaciones de los otros.					
19	Se me facilita acercarme a otros y hacer parte de un grupo social.					
20	Me cuesta expresar a través de gestos lo que estoy sintiendo.					
21	No me avergüenza pedir consejos cuando es necesario.					
22	Considero que es mejor estar solo que mal acompañado.					

23	Sé decir "no" cuando no quiero hacer o pensar algo.						
24	Comunico mis ideas de manera adecuada buscando no hacer daño a otras personas.						
25	Se me facilita iniciar y mantener relaciones de amistad.						
26	Soy leal con mis amigos (as) y confío en que ellos (as) también lo son.						
27	Cuando tengo pareja me gusta compartir actividades, hobbies y proyectos.						
28	Cuando tengo pareja soy distante pues me cuesta expresar mis sentimientos.						
29	Mantengo buena relación y comunicación con mis padres y familiares.						
30	Me molesta que mis padres se entrometan en mis decisiones y amistades.						
31	Mis relaciones con profesores y/o jefes suelen ser conflictivas.						
32	Mi desarrollo depende de mí, no de las relaciones que tengo con otros.						
33	Prefiero no pensar mucho cuando tengo que tomar decisiones, sino vivir el momento.						
34	Me gusta tomarme el tiempo para reflexionar sobre mis necesidades e intereses.						
35	En el momento de tomar decisiones evalúo las alternativas considerando las emociones, sentimientos y criterios.						
36	Las decisiones más importantes de mi vida no han tenido los frutos esperados.						
37	Prefiero organizar mis ideas e identificar posibles consecuencias antes de tomar decisiones.						
38	No me gusta que los otros me digan lo que debo o no hacer.						
39	Tomo las decisiones considerando el beneficio propio y de los demás.						
40	Prefiero que otros tomen las decisiones importantes por mí para evitarme problemas.						
41	Tengo en cuenta las causas de los problemas para darles solución definitiva.						
42	Considero que los problemas son obstáculos y no oportunidades.						
43	Me siento mal pidiendo ayuda porque van a creer que no soy capaz de hacer las cosas.						
44	Me gusta que otros se ocupen de lo que tengo que hacer y estar tranquilo.						
45	Pienso que la negociación es un elemento fundamental en la solución de conflictos.						
46	Me gusta hacer las cosas por mí mismo (a) porque como yo nadie las hace.						
47	Me caracterizo por mi recursividad y flexibilidad en el momento de tomar decisiones.						
48	Tengo dificultades para crear estrategias y resolver los problemas que se me presentan.						
49	Pienso que la creatividad permite abrir puertas y ver las cosas desde una perspectiva diferente.						
50	Prefiero no emprender caminos distintos a los comunes y así no arriesgarme a que no funcione.						
51	Cuando trabajo en equipo suelo ser de los primeros que ofrecen ideas para solucionar problemas.						
52	Me esfuerzo por crear proyectos y acciones innovadoras.						
53	Disfruto transformando ideas o expresiones en historias e imágenes que otros no ven.						
54	Suelen halagarme por la estética con que creo mis trabajos y proyectos.						
55	Se me facilita relacionar lo que conozco y percibo para desarrollar nuevas ideas.						
56	No me caracterizo por ser creativo, prefiero realizar otro tipo de tareas.						

57	Suelo analizar la información y las experiencias de manera objetiva.						
58	Prefiero no cuestionar lo que otros me dicen, ni discutir al respecto.						
59	Me gusta analizar y hacer críticas a la realidad social.						
60	Me intereso por realizar críticas el contenido de la publicidad y la información brindada por los medios de comunicación.						
61	Suelo hacerme preguntas de todo lo que me rodea, veo y escucho.						
62	Cuando no comprendo algo prefiero dejar así que investigar o preguntar.						
63	Me baso en argumentos para discutir cuando no estoy de acuerdo con algún asunto.						
64	No soy bueno participando en clase, en el trabajo y/o en casa sino que espero a que otros intervengan.						
65	Me cuesta reconocer lo que siento por otras personas.						
66	En momentos de dificultad reconozco cuando tengo emociones negativas y busco soluciones para superarlas.						
67	Reconozco fácilmente las emociones y sentimientos de los demás.						
68	Suelo malinterpretar las expresiones emocionales de otros y reaccionar de forma inadecuada.						
69	Mi estado de ánimo varía con mucha frecuencia y eso me genera dificultad en las relaciones.						
70	Me suelen llamar la atención por mi impulsividad.						
71	Prefiero no mostrar debilidad ante otros.						
72	Cuando siento rabia expreso mis ideas de manera imprudente e incluso agresiva.						
73	Soy consciente de que el estrés me hace daño y que debe controlarse cuando empieza a interferir con mi desempeño.						
74	Me estreso fácilmente en situaciones en que tengo poco tiempo para realizar una tarea.						
75	En situaciones difíciles me siento decepcionado de mí mismo (a), carente de control sobre mi propia vida.						
76	Cuando me encuentro en situaciones de estrés siento dolores de cabeza o de espalda.						
77	Cuando me siento presionado busco soluciones rápidas tratando de tomar el control de las situaciones.						
78	Hago esfuerzos por reducir fuentes de estrés cambiando mi estilo de vida.						
79	En momentos difíciles trato de tener pensamientos saludables y positivos.						
80	En situaciones de estrés trato de respirar profundamente hasta sentirme más tranquilo (a).						

¡Muchas gracias por su colaboración!

**Anexo 4. Consentimientos y asentimientos****FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES****PROGRAMA ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES – TESIS****PREGRADO – FACULTAD DE PSICOLOGIA****CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TUTOR / CUIDADOR**

Por medio de la presente, yo \_\_\_\_\_ identificado con C.C \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, tutor / cuidador del menor \_\_\_\_\_ identificado con T.I

\_\_\_\_\_, hago constancia de que participará de forma voluntaria en el ejercicio académico de los estudiantes Maryory Garzón Cubillos identificada con C.C 1.007.295.258 de Funza y Caren Andrea Beltrán Morales con C.C 1.069.733.412 de Fusagasugá de décimo semestre del programa de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores que consiste en la implementación de un programa que se enfoca en potenciar las habilidades sociales (empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva) como una forma de construcción de ambientes e interacciones saludables en adolescentes escolarizados, este programa consta de 10 sesiones, que se realizarán en el mes de agosto y septiembre del año en curso, los días jueves y viernes entre las 3:00 pm y las 5:00 pm, en las instalaciones del Colegio Enrique Olaya Herrera, los estudiantes asistirán en contra jornada,; Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, autorizó a las estudiantes a acceder a los observadores estudiantiles, y utilizar el material recolectado con fines netamente académicos. Adicionalmente, hago constancia que se me informo el fin y los medios en los que se realizará el mismo, y que se tendrá la supervisión de la docente Astrid Acevedo Santos, quien sirve de tutora para el trabajo de grado.

Reconozco el derecho del menor de negarse o no continuar con el proceso en cualquier momento.

Firmo este documento, del cual se me entrega copia, el día \_\_\_\_\_ del mes \_\_\_\_\_ del año 2022 a solicitud de los estudiantes.

\_\_\_\_\_  
Firma del tutor

C.C

Cel:

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES**  
**PROGRAMA ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES – TESIS**  
**PREGRADO – FACULTAD DE PSICOLOGIA**  
**ASENTIMIENTO INFORMADO PARA EL PARTICIPANTE**

Yo \_\_\_\_\_ identificado con T.I  
\_\_\_\_\_ acepto participar de forma voluntaria en el ejercicio académico de los  
estudiantes Maryory Garzón Cubillos identificada con C.C 1.007.295.258 de Funza y Caren  
Andrea Beltrán Morales con C.C 1.069.733.412 de Fusagasugá de décimo semestre del  
programa de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores que consiste en la  
implementación de un programa que se enfoca en potenciar las habilidades sociales  
(empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva) como una forma de  
construcción de ambientes e interacciones saludables en adolescentes escolarizados, este  
programa consta de 10 sesiones, que se realizarán en el mes de agosto y septiembre del año  
en curso, los días jueves y viernes entre las 3:00 pm y las 5:00 pm, en las instalaciones del  
Colegio Enrique Olaya Herrera, los estudiantes asistirán en contra jornada,; Teniendo en  
cuenta los objetivos de la investigación, autorizó a las estudiantes a acceder a los  
observadores estudiantiles, y utilizar el material recolectado con fines netamente  
académicos. Adicionalmente, hago constancia que se me informo el fin y los medios en los  
que se realizará el mismo, y que se tendrá la supervisión de la docente Astrid Acevedo  
Santos, quien sirve de tutora para el trabajo de grado.  
Reconozco mi derecho a negarme o no continuar con el proceso en cualquier momento.

Firmo este documento y me quedo con una copia.

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

T.I

Cel: