

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA

Escuela de Posgrado

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**INFLUENCIA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
BASADO EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA
CONVIVENCIA ESCOLAR DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MODESTO BASADRE,
DE TACNA, AÑO 2014**

TESIS

PRESENTADA POR:

MGR. ELFREN RAÚL LIENDO LIENDO

Para optar el Grado Académico de:

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TACNA - PERÚ

2017

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN – TACNA

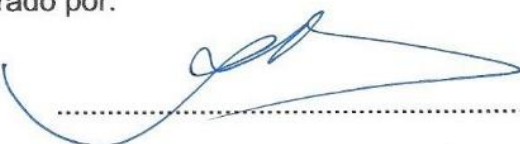
Escuela de Posgrado

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**INFLUENCIA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
BASADO EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA
CONVIVENCIA ESCOLAR DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MODESTO BASADRE,
DE TACNA, AÑO 2014**

Tesis sustentada y aprobada el 06 de setiembre del 2016; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE :


.....

Dra. Rina María Álvarez Becerra

SECRETARIO :


.....

Dr. Ricardo Ernesto Ortiz Faucheux

MIEMBRO :


.....

Dr. Claudio Wilbert Ramírez Atencio

ASESOR :


.....

Dr. Luis Alberto Alarico Cohaila

DEDICATORIA

A Dios, por ser la luz que guía mi camino,

*¡Gracias por compartir las renunciaciones
y sacrificios que hicieron falta para
llegar hasta aquí y realizarme
profesionalmente!*

A mis hijos,

A mis maestros por sus sabias enseñanzas,

*A Justina Celinda (Cuti), mi esposa, por su paciencia, tolerancia e
incondicional apoyo.*

*A la Sra. Directora de la Institución Educativa “Modesto Basadre” por
haberme permitido efectuar el presente trabajo en el colegio que dirige y a
todo el personal docente por su colaboración*

*Y a todas las personas que, de alguna forma u otra, me ayudaron moralmente
para poder culminar el presente trabajo de investigación.*

AGRADECIMIENTO

*Agradecer hoy y siempre a mi familia, que me alentaron para seguir
esforzándome y luchar por mis sueños.*

*A los docentes de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Jorge
Basadre Grohmann, por brindarnos sus conocimientos, experiencias y confianza
para cumplir con los objetivos académicos.*

CONTENIDO

	Pág.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
ASTRATTO	xiii
INTRODUCCIÓN	01
 CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Descripción del problema	04
1.2 Formulación del problema	07
1.2.1 Problema general	07
1.2.2 Problemas específicos	07
1.3 Justificación e importancia de la investigación	10
1.4 Objetivos	12
1.4.1 Objetivo general	12
1.4.2 Objetivos específicos	12
1.5 Hipótesis	15

1.5.1 Hipótesis general.....	15
1.5.2 Hipótesis específicas.....	16
CAPÍTULO II: MARCO FILOSÓFICO	19
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	
3.1 Antecedentes del estudio	24
3.2. Bases teóricas	29
3.3 Definición de términos	83
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO	
4.1 Tipo, método y diseño de la investigación.....	86
4.2 Nivel de investigación.....	86
4.3 Método y diseño de la investigación.....	86
4.4 Población y/o muestra de estudio.....	88
4.4.1 Población.....	88
4.4.2 Muestra	88
4.5 Variables	89
4.6 Técnicas de recolección de datos e instrumentos de recolección de datos.....	90
4.6.1 Técnicas de recolección de datos	90
4.6.2 Instrumentos de recolección de datos	90

4.6.3 Tratamiento de datos (análisis estadístico)	90
---	----

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 Presentación	93
5.2 Análisis e interpretación de resultados	94
5.3 Contrastación de la hipótesis	138

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... 163

CONCLUSIONES	167
RECOMENDACIONES.....	171
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	172
ANEXOS.....	184

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Determinación de la muestra.....	88
Tabla 2	Convivencia escolar (antes).....	94
Tabla 3	Involucramiento de los padres (antes).....	96
Tabla 4	Nivel de participación (antes).....	98
Tabla 5	Objetivos fundamentales (antes).....	100
Tabla 6	Normas de convivencia (antes).....	102
Tabla 7	Relaciones con profesores (antes).....	104
Tabla 8	Clima en el aula (antes).....	106
Tabla 9	Conducta inadecuada de parte de los profesores (antes).....	108
Tabla 10	Conductas inadecuadas de parte de los estudiantes (antes).....	110
Tabla 11	Resolución de conflictos en el aula (antes)	112
Tabla 12	Clima familiar (antes).....	114
Tabla 13	Convivencia escolar (después).....	116
Tabla 14	Involucramiento de los padres (después).....	118
Tabla 15	Nivel de participación (después).....	120
Tabla 16	Objetivos fundamentales (después).....	122

Tabla 17	Normas de convivencia (después).....	124
Tabla 18	Relaciones con profesores (después).....	126
Tabla 19	Clima en el aula (después).....	128
Tabla 20	Conducta inadecuada de parte de los profesores (después).....	130
Tabla 21	Conductas inadecuadas de parte de los estudiantes (después).....	132
Tabla 22	Resolución de conflictos en el aula (después).....	134
Tabla 23	Clima familiar (después).....	136
Tabla 24	Pruebas de chi-cuadrado.....	139
Tabla 25	Pruebas de chi-cuadrado.....	141
Tabla 26	Pruebas de chi-cuadrado.....	143
Tabla 27	Pruebas de chi-cuadrado.....	146
Tabla 28	Pruebas de chi-cuadrado.....	148
Tabla 29	Pruebas de chi-cuadrado.....	150
Tabla 30	Pruebas de chi-cuadrado.....	152
Tabla 31	Pruebas de chi-cuadrado.....	155
Tabla 32	Pruebas de chi-cuadrado.....	157
Tabla 33	Pruebas de chi-cuadrado.....	159
Tabla 34	Pruebas de chi-cuadrado.....	162

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Convivencia escolar (antes).....	95
Figura 2	Involucramiento de los padres (antes).....	97
Figura 3	Nivel de participación (antes).....	99
Figura 4	Objetivos fundamentales (antes).....	101
Figura 5	Normas de convivencia (antes).....	103
Figura 6	Relaciones con profesores (antes).....	105
Figura 7	Clima en el aula (antes).....	107
Figura 8	Conducta inadecuada de parte de los profesores (antes).....	109
Figura 9	Conductas inadecuadas de parte de los estudiantes (antes).....	111
Figura 10	Resolución de conflictos en el aula (antes).....	113
Figura 11	Clima familiar (antes).....	115
Figura 12	Convivencia escolar (después).....	117
Figura 13	Involucramiento de los padres (después).....	119
Figura 14	Nivel de participación (después).....	121
Figura 15	Objetivos fundamentales (después).....	123
Figura 16	Normas de convivencia (después).....	125

Figura 17	Relaciones con profesores (después).....	127
Figura 18	Clima en el aula (después).....	129
Figura 19	Conducta inadecuada de parte de los profesores (después).....	131
Figura 20	Conductas inadecuadas de parte de los estudiantes (después).....	133
Figura 21	Resolución de conflictos en el aula (después)...	135
Figura 22	Clima familiar (después).....	137

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad determinar la diferencia que existe entre la convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

El estudio es de tipo aplicado, y cuyo diseño es cuasi experimental. La población estuvo constituida por los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014. Asimismo, la muestra fue de 62 alumnos, es decir el quinto año A y B, por lo que se utilizó una muestra no probabilística. La técnica e instrumento de recolección de datos utilizados fueron la encuesta y el cuestionario, respectivamente. Se contrastó la siguiente hipótesis: La convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

Palabras clave: Habilidades, convivencia, normas, conductas

ABSTRACT

The present research work has the purpose of determining the difference that exists between the secondary school level of the "Modesto Basadre" Educational Institution, Tacna, 2014, before and after the application of the Psychopedagogical Intervention Program based on competencies Social emotional.

The study is of applied type, and whose design is quasi experimental. The population was constituted by students of the secondary level of the Educational Institution "Modesto Basadre", of Tacna, year 2014. Also, the sample was of 62 students, that is to say the fifth year A and B, reason why a sample was used Not probabilistic. The technique and instrument of data collection used were the survey and the questionnaire, respectively. The following hypothesis was contrasted: The coexistence of the secondary level of the Educational Institution "Modesto Basadre", Tacna, 2014, before the application of the Psychopedagogical Intervention Program based on socio-emotional competences, was inadequate and then adequate.

Key words: Skills, coexistence, norms, behaviors

ASTRATTO

Questa ricerca ha lo scopo di determinare la differenza tra la vita della scuola secondaria Scuola "Modesto Basadre" Tacna, 2014, prima e dopo la realizzazione dell'intervento Counseling sulla base di competenze socioemotional.

Lo studio è il tasso applicato, e la cui progettazione è quasi sperimentale. La popolazione era formata da studenti a livello secondario dell'Istituzione Educativa "Modesto Basadre" Tacna, 2014. Inoltre, il campione era composto di 62 studenti, che è il quinto anno A e B, in modo che un campione è stato utilizzato nonprobability. Le tecniche e gli strumenti di raccolta dei dati sono stati utilizzati esami e un questionario, rispettivamente. la seguente ipotesi è stata testata: vita della scuola secondaria Scuola "Modesto Basadre" Tacna, 2014, prima della realizzazione dell'intervento Counseling sulla base delle competenze socio-emotive, era inadeguato e che adeguato.

Parole chiave: Abilità, convivenza, norme, comportamenti

INTRODUCCIÓN

La convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas. Como manifestación natural de estas relaciones pueden surgir desavenencias, desacuerdos, comunicación inadecuada, etc., que pueden dar lugar a conflictos interpersonales; por tanto, convivencia y conflicto se presentan en un mismo escenario. Pero no podemos obviar que vivimos en una sociedad donde los conflictos, a veces, se resuelven violentamente y, aunque las situaciones violentas aparezcan de forma aislada, no podemos negar que existan. Como escaparate público, los medios de comunicación informan con relativa frecuencia de nuevos fenómenos de violencia, protagonizados por jóvenes, que han generado gran alarma social (Funes, 1998; Rojas, 1996). La violencia crea expectación y no es extraño que a veces aparezca resaltada de manera no muy rigurosa. Los centros educativos no escapan a este fenómeno, la conflictividad escolar se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de la sociedad, como muestra la gran cantidad de artículos aparecidos en la prensa en los últimos tiempos, a pesar de que la mayor parte de las prácticas educativas son favorecedoras de una buena convivencia, y que las relaciones

interpersonales que se dan en este ámbito, habitualmente son de cooperación, ayuda, estima, aprecio, etc., casos concretos de agresión, acoso, denigración a compañeros, que constituyen una de las principales preocupaciones de los docentes y; por tanto, estos son cada vez más conscientes de la importancia de abordar el tema. La función de la institución educativa como cohesionadora de grupos y promotora de valores se ve resentida, en alguna ocasión, por la difícil convivencia, especialmente en los centros de educación secundaria; no obstante, debemos contextualizar los hechos desde una perspectiva global para enjuiciar adecuadamente las circunstancias que se muestran a la opinión pública. Por ejemplo, en los centros educativos de la provincia de Granada conviven diariamente unos 195.500 alumnos y alumnas y casi 13.000 profesores y profesoras, y surgen conflictos, como acontece en cualquier colectivo, esto es algo inherente a la propia convivencia.

Por lo antes referido, se presentan los siguientes capítulos:

CAPÍTULO I: En donde se presenta el planteamiento del problema, relacionado con las variables de estudio.

CAPÍTULO II: Este capítulo explica el marco teórico, en el que se considera los antecedentes de la investigación, las bases teóricas y definición de términos básicos.

CAPÍTULO III: Comprende la metodología utilizada en la investigación es de tipo cuantitativo y descriptivo, cuyo diseño es no experimental, transeccional, descriptivo.

CAPÍTULO IV: En donde se evidencian los resultados obtenidos de acuerdo a las variables de estudio.

CAPÍTULO V: Este capítulo plantea la discusión de resultados, las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema de la investigación

En el mundo actual, una de las preocupaciones más importantes de los docentes, tutores, padres, e instituciones educativas, es el problema de los conflictos escolares. El respeto y el mantenimiento del orden en las aulas, resultan actividades a las que se dedica a diario un gran esfuerzo sin que se consigan, en muchos casos, los resultados esperados. Asimismo, es necesario indicar que conflicto, según Casamayor (1998) se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima”. De manera similar se manifiesta Grasa (1987), para quien el conflicto supone la pugna entre personas o grupos interdependientes que tienen objetivos incompatibles, o al menos percepciones incompatibles. Esto nos lleva a un grupo de situaciones derivadas de la propia convivencia que son proclives a la aparición de conflictos, especialmente cuando aquella se produce en entornos más o menos cerrados y con roles diferenciados en función de la edad y de las responsabilidades. Un caso claro lo constituyen los centros educativos. Cabe referir que los conflictos más usuales en los centros educativos son

de relación entre el alumnado, entre este y el profesorado, de rendimiento, de poder y de identidad (Casamayor, 1998). La mayor parte de estos conflictos tienen cabida dentro de las finalidades educativas que sirven de base para la formación integral del alumnado. El amplio abanico de situaciones de convivencia, como pueden ser la confrontación de opiniones e intereses con los otros, no tienen por qué dar lugar al uso de la violencia. La mejora de la convivencia en los centros educativos se ha convertido en una de las estrategias más recomendables para prevenir y afrontar los problemas de acoso y de violencia escolar.

Si bien es cierto que la promoción de la convivencia en la escuela está relacionada íntimamente con la mejora de la calidad en la educación, es necesario tener en consideración la percepción y el grado de satisfacción que sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y sobre sus resultados tienen no sólo los padres de familia, los docentes o la comunidad; si no también los alumnos principales actores de la empresa educativa. Una evaluación objetiva de la calidad en la educación debe contemplar un conocimiento real del desarrollo socioemocional y de las habilidades para convivir que han aprendido los alumnos y no solamente la cantidad y pertinencia de los contenidos académicos adquiridos durante sus estudios. La dimensión aprender a ser y aprender a vivir juntos son

tan importantes como el aprender a conocer y el aprender a hacer y deben de formar parte de la programación curricular (tanto visible como oculto) de los planes educativos a desarrollarse en las escuelas. El diseño de ambientes escolares que irradian seguridad a sus miembros tanto a nivel instrumental como normativo, van a constituirse en contextos protectores del accionar y del desarrollo personal y social de sus miembros; constituyéndose en unas instituciones de calidad facilitadoras de todo tipo de aprendizajes. Es así que en la Institución Educativa “MODESTO BASADRE” de Tacna, pareciera que los alumnos no tienen habilidades comunicativas/conversacionales, habilidades relacionadas con la asertividad y habilidades de resolución de conflictos.

Habilidades sociales: Las habilidades sociales son un conjunto de conductas aprendidas de forma natural y; por tanto, pueden ser enseñadas, se manifiestan en situaciones interpersonales, socialmente aceptadas (implica tener en cuenta normas sociales y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales), y orientadas a la obtención de reforzamientos ambientales (refuerzos sociales) o auto-refuerzos.

Convivencia escolar: La convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otras (con-vivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros.

La convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir. Por ello, la convivencia escolar es la particular relación que se produce en el espacio escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados, sostenedores.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema principal

¿Cuál es la diferencia que existe entre la convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?

1.2.2 Preguntas secundarias

a. ¿Cuál es la diferencia que existe entre el involucramiento de los padres del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto

Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?

- b. ¿Cuál es la diferencia que existe entre la convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?
- c. ¿Cuál es la diferencia que existe entre el nivel de participación en organización de actividades de tu colegio del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?
- d. ¿Cuál es la diferencia que existe entre el logro de objetivos fundamentales transversales en el currículo, del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?
- e. ¿Cuál es la diferencia que existe entre las normas de convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del

Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?

- f. ¿Cuál es la diferencia que existe entre las relaciones con los profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?
- g. ¿Cuál es la diferencia que existe entre el clima en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?
- h. ¿Cuál es la diferencia que existe entre la conducta inadecuada de parte de los profesores hacia los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?
- i. ¿Cuál es la diferencia que existe entre la conducta inadecuada de parte de los estudiantes hacia los profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y

después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?

- j. ¿Cuál es la diferencia que existe entre la resolución de conflictos en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales?
- k. Establecer la diferencia que existe entre el clima familiar de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

1.3 Justificación e importancia de la investigación

1.3.1 Justificación

Desde el punto de vista teórico científico, este trabajo se justifica, porque los resultados podrán servir como aporte a futuras teorías e incrementarán los conocimientos referentes a las habilidades sociales y la convivencia escolar; de la misma forma, se brinda aportes teóricos concernientes a las habilidades comunicativas, asertividad, habilidades de resolución de conflictos, etc.

Asimismo, tiene justificación práctica en la medida que los resultados de la investigación permitirán plantear soluciones que mejoren y promuevan el desarrollo de las habilidades sociales.

Con respecto a la utilidad, esta investigación será de gran utilidad para fortalecer habilidades sociales y la convivencia escolar.

1.3.2 Importancia

El presente trabajo de investigación es importante, por la relevancia que ejerce la comprensión de las habilidades sociales y la convivencia escolar y además, permitirá detectar los factores que impiden una adecuada convivencia escolar, pues un clima escolar positivo, percibido por los miembros de la comunidad educativa está determinado por un estilo de convivencia caracterizado por relaciones interpersonales de colaboración, y cooperación, de normas claras y pertinentes, de valores institucionales coherentes y de la participación espontánea y libre de los alumnos. Es importante analizar y considerar la relevancia de estos factores que favorecen el clima de convivencia escolar democrática y que están estrechamente vinculadas con: a) Relaciones interpersonales de colaboración y cooperación basada en el respeto de los derechos y deberes y en la solución de conflictos entre todas las instancias y miembros de la comunidad educativa. b) Normas claras y pertinentes, de

carácter constructivo, realista, consensuadas y aceptadas por todos. Es necesario considerar en las prescripciones disciplinarias como se trataran las faltas y las sanciones que les corresponden, las cuales deben ser justas y equitativas. c) Valores institucionales coherentes entre sus enunciados y su realización, es decir valores asumidos y ejercidos realmente en la práctica educativa por todos los miembros de la comunidad. d) Participación libre y espontánea de los estudiantes a través de la promoción de espacios actividades y oportunidades apropiadas para su involucramiento y aceptación responsable de sus acciones.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo principal

Determinar la diferencia que existe entre la convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

1.4.2 Objetivos secundarios

- a. Establecer la diferencia que existe entre el involucramiento de los padres del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación

del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

- b. Establecer la diferencia que existe entre la convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.
- c. Determinar la diferencia que existe entre el nivel de participación en organización de actividades de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.
- d. Determinar la diferencia que existe entre el logro de objetivos fundamentales transversales en el currículo, del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.
- e. Determinar la diferencia que existe entre las normas de convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la

aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

- f. Determinar la diferencia que existe entre las relaciones con los profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.
- g. Establecer la diferencia que existe entre el clima en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.
- h. Determinar la diferencia que existe entre la conducta inadecuada de parte de los profesores hacia los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.
- i. Determinar la diferencia que existe entre la conducta inadecuada de parte de los estudiantes hacia los profesores del nivel

secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

- j. Establecer la diferencia que existe entre la resolución de conflictos en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.
- k. Establecer la diferencia que existe entre el clima familiar de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis principal

La convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las

competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

1.5.2 Hipótesis secundarias

- a. El involucramiento de los padres del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.
- b. El nivel de participación en organización de actividades del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fueron poco adecuado y después adecuado.
- c. El logro de los objetivos transversales en el currículo, del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.
- d. Las normas de convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014,

antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fueron poco adecuadas y después adecuadas.

- e. Las relaciones con los profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fueron poco adecuadas y después adecuadas.
- f. El clima en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.
- g. La conducta inadecuada de parte de los profesores hacia los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.
- h. La conducta inadecuada de parte de los estudiantes hacia los profesores del nivel secundario de la Institución Educativa

“Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

- i. La resolución de conflictos en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.
- j. El clima familiar de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

CAPÍTULO II

MARCO FILOSÓFICO

El presente trabajo de investigación se encuentra dentro del paradigma positivista, es decir, el marco de este paradigma es el Enfoque Empírico-Analítico, que sustenta las Ciencias Sociales como ciencias explicativas. En efecto, el saber generado por la ciencia empírico-analítica, se sustenta en la observación y la experimentación, y las teorías que generan dan razón de conexiones hipotético- deductivas de enunciados que permiten la deducción de hipótesis legales empíricamente llenas de contenido. Para las ciencias empírico analíticas, el saber consiste en determinadas teorías sobre el mundo, basadas en la observación y experiencias positivas del mismo, tal como lo postuló Comte.

Cabe enfatizar que el estudio se sustenta en el positivismo o "filosofía positiva", concepto que alude directamente a las ideas de Augusto Comte, y que se refiere de modo más general a la tesis de que todo conocimiento se basa en la observación y la experimentación. Consecuentemente, todo positivismo supone el rechazo de toda tesis

metafísica que implica la obtención de conocimiento por vías que no tienen que ver con la experiencia de los sentidos y la experimentación.

Desde la ontología, el paradigma cuantitativo o positivista concibe la realidad social; que en este caso es el contexto de la Institución Educativa con las variables de Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales y la convivencia escolar, como simple, tangible y fragmentable y a la sociedad como poseedora de propiedades aditivas, ella es el resultado de la sumatoria de las características y conductas de los individuos. En tanto que para el paradigma cualitativo o naturalístico, la realidad social es múltiple, construida y holística y la sociedad tiene propiedades emergentes. Es producto de las relaciones de una totalidad social, no se reduce a los elementos.

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación con paradigma cuantitativo desea conocer la extensión o magnitud de la distribución de las características en un conjunto de individuos en este caso los estudiantes y lo hace mediante la fragmentación de tal realidad en tantos elementos como sea posible.

Desde el nivel de la realidad o naturaleza de la realidad, el paradigma positivista o cuantitativo trata con hechos fácticos, que responde a una exterioridad material de la realidad social, vienen

impuestos desde fuera y en forma independiente de la conciencia de las personas, en este caso de los estudiantes universitarios. Interesan los hechos atomizados, aislados de su contexto social e histórico. Existe una sola realidad exterior, fragmentada en variables y procesos independientes, cualquiera de los cuales puede estudiarse independientemente de los otros, en este caso el programa de intervención psicopedagógica y la convivencia escolar. La investigación de ellas puede llegar a su predicción y a su control. En esta misma noción, el paradigma naturalístico o cualitativo de investigación en Ciencias Sociales concibe los hechos provistos de sentido, tales como las creencias, motivaciones, deseos, intenciones y sentimientos que regulan el comportamiento de las personas. Se interesa por los hechos en su estructura, como parte de un proceso histórico y de una red de relaciones.

Existen múltiples realidades construidas, que solo pueden estudiarse en forma holística. Las investigaciones sobre ellas serán inexorablemente diferentes (cada investigación levanta más preguntas que respuestas) de modo tal que el control y la predicción no son posibles, aun cuando algún nivel de comprensión puede ser alcanzado por el investigador.

En cuanto a los sistemas de recolección de información, el paradigma cuantitativo o positivista utiliza sistemas estructurados, tales

como, cuestionarios, observación estructurada, análisis de contenido cuantitativo, entre otros. Utiliza sistemas de muestreo no probabilístico, en el presente caso se utilizó el cuestionario.

En cuanto al análisis de los datos, el paradigma cuantitativo opera con gran cantidad de individuos. Utilizando métodos de análisis estadísticos (descriptivos e inferencial) y las matemáticas. En lo que dice relación con la noción de explicación, el paradigma cuantitativo de investigación en Ciencias Sociales, este es causal. Los hechos sociales se explican a partir de otros hechos fácticos. Es objetiva, se explica a partir de hechos exteriores a los puntos de vista del sujeto. Es lineal; el proceso de razonamiento de explicación fragmenta la realidad social en causas y efectos. La formación humanística influye en la responsabilidad social de los estudiantes. La explicación se deduce de datos referentes de los comportamientos individuales. Cada acción puede explicarse como el resultado o efecto de una causa real que precede temporalmente al efecto o, al menos, es simultáneo con él.

En cuanto al alcance de los resultados, el paradigma positivista es nomotético toda vez que busca regularidades generales (leyes sociales). A este respecto, el paradigma cualitativo de investigación en Ciencias Sociales es ideográfico en virtud que busca el sentido que el actor le da a la acción social. En cuanto al papel de los valores en la investigación con

paradigma cuantitativo, la investigación está libre de valores, lo que se puede garantizar por la metodología objetiva utilizada. En tanto que en el paradigma cualitativo de investigación, la investigación está comprometida por los valores, por lo menos en las cuatro formas siguientes: 1) Las investigaciones están influidas por valores investigativos, los cuales se expresan en la elección de un problema, en su conceptualización y en el énfasis dado a su focalización, sea en términos de evaluación u opción política. 2) La investigación está influida por la elección de un paradigma que guía la investigación hacia el problema. 3) La investigación está influida por la elección de la teoría sustantiva utilizada para la recolección y análisis de los datos y en la interpretación de los resultados. 4) La investigación está influida por los valores que se dan en el contexto

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1 Antecedentes de la investigación

Se han encontrado los siguientes trabajos de investigación relacionados con el problema de la presente investigación:

Vivas (2010) desarrolló la investigación titulada: “Competencias Socio-Emocionales autopercebidas por los futuros docentes”, concluye en lo siguiente:

- A pesar de que en los planes de formación no se encuentran explícitamente contenidos curriculares y actividades de formación relacionados con el manejo de competencias socioemocionales, los estudiantes en sus prácticas profesionales logran hacer frente satisfactoriamente a los retos encontrados, prevaleciendo las actitudes que refuerzan las emociones placenteras en detrimento de las displacenteras. Por lo tanto, los futuros docentes tienen conciencia de sus propias emociones, tanto placenteras como displacenteras, y son capaces de regularlas, lo que nos indica el grado de desarrollo de la habilidad correspondiente al autoconocimiento emocional. De allí que, se hace necesario apoyar

el desarrollo de las competencias relativas a la comprensión y regulación de las emociones, con el fin de que puedan enfrentar las situaciones estresantes que les demandará el ejercicio profesional, tal como lo destaca Bisquerra (2000).

- Por otra parte también se pudo observar que los profesores noveles experimentan sentimientos de frustración y ansiedad porque se enfrentan a demandas que no aprendieron a resolver en la universidad, lo cual les origina conflictos que afectan su equilibrio emocional y, por ende, su bienestar personal, resultados similares a los reportados por Esteve (2006).
- Finalmente, queremos destacar que los estudiantes practicantes están conscientes de la necesidad de formación en aspectos socioemocionales y de su importancia en su actuación como futuros profesionales de la docencia, al mismo tiempo reconocen que los contenidos incluidos en algunas asignaturas son insuficientes para desarrollar estas competencias; por tanto, es fundamental impulsar desde el ámbito universitario el desarrollo de las competencias socioemocionales de los futuros formadores, quienes tendrán la responsabilidad de interactuar en un contexto impregnado cada día de situaciones inciertas, que demandan el establecimiento de relaciones interpersonales e indiscutiblemente, de experiencias

emocionales que exigen de regulación y control, así como disposición para la negociación y el diálogo con el propósito de prevenir el desgaste emocional.

Sainz, Soto, Almeida Ferrándiz, Fernández, & Ferrando, (2011), desarrollaron la investigación titulada: “Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia”, y concluyen sobre el primer objetivo del trabajo, que consistió en analizar las diferencias entre los distintos grupos de inteligencia en relación a las dimensiones de creatividad, los resultados mostraron que la puntuación de los grupos de alta y baja inteligencia resultó muy similar en la dimensión relacionada con las variables fluidez, flexibilidad y originalidad. Además, se hizo evidente que el grupo de inteligencia media presentó una puntuación superior a la de sus compañeros (baja y alta inteligencia) en esta misma dimensión. Sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas para ninguno de los grupos. Para la dimensión relacionada con la variable elaboración, el grupo de inteligencia media puntuó de manera muy similar a como lo hizo el grupo de alta inteligencia. Sin embargo, destacó la reducida puntuación del grupo de baja inteligencia para esta dimensión. Análisis adicionales confirmaron una diferencia estadísticamente significativa al comparar los grupos de alta y media inteligencia con el grupo de baja inteligencia en la dimensión de elaboración. Por tanto, en

esta dimensión se asiste a un aumento progresivo desde el grupo de baja inteligencia al de alta. En este sentido, parece haber una relación más próxima entre inteligencia y elaboración que entre inteligencia y las otras tres dimensiones de la creatividad.

Caballero, M. (2010) desarrolló el trabajo de investigación denominado “Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas” de la Universidad de Granada, España. El estudio concluye en lo siguiente:

El incremento a lo largo de los últimos años (2001-2009) del número de centros implicados en desarrollar proyectos integrales de Cultura de Paz, nos demuestra el interés y nivel de concienciación de toda la comunidad educativa sobre los temas de convivencia. Este interés queda de manifiesto en modelos como los anteriormente mencionados sobre buenas prácticas, pero también por las propuestas y reivindicaciones que hace el profesorado que ha sido entrevistado, desde su percepción personal, a la administración educativa, para seguir mejorando en la consecución de los objetivos de la Cultura de Paz.

En nuestros centros educativos no ha habido una cultura para educar desde el conflicto, sino que el tratamiento de los conflictos se ha venido realizando desde la intervención puntual cuando la situación lo ha requerido, sin dar participación al alumnado. Es a partir de la formación recibida por el profesorado, cuando se han ido incorporando en tutorías

actividades para el aprendizaje de técnicas que los regulen. Mientras que en la educación primaria los conflictos más habituales son interrupciones o pequeñas riñas, en secundaria la importancia y gravedad de los mismos ocasiona que a veces el profesorado los sienta como una amenaza, esto les hace conscientes de la importancia de educar al alumnado para que intervengan en su regulación y de implicar a las familias para que colaboren en esta educación.

Pertegal-Felices, M^a. ; Castejón-Costa, J.; Martínez, M^a. (2011), desarrollaron el trabajo de investigación denominado “Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro”, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España, y concluye en lo siguiente: El estudio revela que existen diferencias entre las competencias socioemocionales de los estudiantes y aquellas que los profesionales opinan que deben poseer para desarrollar su labor exitosamente. De hecho, las puntuaciones medias de los profesionales están casi siempre por encima de las competencias que poseen los estudiantes. Además, el elevado tamaño del efecto, está al cuadrado, pone de manifiesto de forma clara la existencia de estas diferencias significativas entre las medias de los estudiantes y los maestros integrados en el mercado laboral.

Los resultados muestran que los estudiantes no están preparados para una integración laboral exitosa en cuanto a competencias socioemocionales se refiere: no tienen las habilidades suficientes para trabajar en equipo, en el manejo de personas, en adaptarse a los continuos cambios, o en controlar sus emociones entre otras. Estos resultados están en consonancia con los resultados obtenidos en el Proyecto Reflex (ANECA, 2007) para las competencias profesionales, en el cual se destaca que los empleadores demandan más competencias de las adquiridas por los graduados, mientras estos dicen usar poco las competencias poseídas; destacando la diferencia en el nivel de competencias necesarias para el desempeño profesional y en el nivel de competencias adquiridas en la educación, así como la poca utilización que, de las competencias adquiridas, hacen uso los titulados en el puesto de trabajo.

3.2 BASES TEÓRICAS

3.2.1 Competencias socioemocionales

3.2.1.1 Definición

En el ámbito educativo la mayoría de los estudios relacionados con las competencias socioemocionales se han centrado en analizar la importancia de la inteligencia emocional sobre el bienestar del alumnado.

Las competencias socioemocionales son los conocimientos, habilidades y actitudes y valores, en relación con la inteligencia emocional, con el objetivo de lograr el bienestar de los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

3.2.1.2 Las competencias socioemocionales en el contexto escolar

La escuela de hoy enfrenta un tremendo desafío. Por una parte, el sistema escolar tiene la responsabilidad de educar a personas muy diferentes, cuya diversidad es un reflejo del complejo entramado social y de muy diversas circunstancias vitales (Milicic, 2011); por otra parte, debe formar personas capaces de desenvolverse en la sociedad actual, de integrarse y participar de forma activa y eficaz en la llamada sociedad del conocimiento, que requiere e impone nuevas formas de convivencia y ciudadanía. El entorno ha cambiado; el mundo laboral demanda profesionales con nuevas competencias que deben ser adquiridas y trabajadas dentro del contexto escolar. Esta realidad exige, por un lado, que las instituciones educativas pongan en marcha experiencias formativas integrales que desarrollen en los alumnos otras competencias, más allá de las tradicionales académicas y cognitivas; al tiempo que evidencia también la necesidad de contar con un profesorado capaz de responder a estos nuevos desafíos.

En este sentido, desde finales del siglo XX ha aumentado de manera paulatina el interés por el desarrollo socioemocional de los alumnos y por su formación moral. Dentro de la comunidad educativa se ha tomado conciencia de la importancia que tienen no solo los aspectos cognitivos, sino también las emociones y afectos del alumno, para lograr el desarrollo integral de los más jóvenes, así como para el propio bienestar docente y para su adecuado rendimiento laboral.

3.2.1.3 El docente como modelo fundamental en el desarrollo socioemocional del alumno

Tradicionalmente, los estudios sobre los aspectos emocionales y afectivos implicados en la educación escolar se limitaban a establecer relaciones entre estas características de los alumnos y sus resultados de aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad la mayoría de las investigaciones se orientan a analizar la interacción que se produce entre estas variables y las características del contexto instruccional en el que tienen lugar los procesos educativos. En este contexto destacan, sin lugar a dudas, como elementos fundamentales, las personas con las que el alumno interactúa, en especial el profesor y otros alumnos (Marchesi y Martín, 1998). Como ya se ha señalado, existe un amplio consenso en torno a la gran influencia que los docentes ejercen sobre sus estudiantes,

siendo referentes de los alumnos no solo por lo que enseñan y cómo lo hacen, sino también por cómo se relacionan, sienten, interactúan y se desenvuelven en distintas situaciones y escenarios. En la actualidad hay abundante evidencia sobre la creciente contribución de los docentes en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, la cual parece tener efectos duraderos en sus vidas adultas (Birch y Ladd, 1996; Murray y Greenberg, 2000; Pianta, Hamre, y Stuhlman, 2003). En esta misma dirección, y tal y como señala el Informe PISA 2012, podría pensarse que la implicación del alumno en el centro educativo, su actitud hacia el aprendizaje y las estrategias utilizadas hacia el estudio de las matemáticas, son variables que dependen solo de la personalidad del alumno; pero la evidencia empírica muestra que las intervenciones educativas realizadas principalmente durante la escolarización obligatoria pueden modificar la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje y la percepción que estos tienen de sí mismos (Heckman y otros, 2006, 2010). Sin embargo, algunas variables del alumno, tales como el autoconcepto o la autoestima, si bien no son constructos inmutables, tienden a ser relativamente estables y difíciles de modificar. En el caso del autoconcepto se observa que actúa como un filtro que selecciona los estímulos e informaciones provenientes del medio. Las personas tienden a interpretar las experiencias e informaciones externas de manera que sean consistentes

con la imagen que tienen de sí mismas, lo que supone que para lograr su modificación serán necesarias muchas informaciones, valoraciones y experiencias no consistentes con el autoconcepto (Blaine y Crocker, 1993) Más aun, la investigación empírica también evidencia que cuanto más negativo es, más difícil resulta modificarlo y más estable se muestra a lo largo del tiempo (Machargo, 2001). No obstante, pese a la dificultad, se considera posible lograr cambios en este constructo a través de intervenciones y prácticas adecuadas y orientadas a este objetivo. Dado lo anterior, parece lógico pensar que los adultos responsables, ya sean los padres o los docentes, van a tener un papel fundamental a la hora de proporcionar experiencias y oportunidades de aprendizaje positivos que permitan al alumno desarrollar una valoración y un concepto ajustado de sí mismo. Según señalan Haeussler y Milicic (2005), cuando las experiencias no son exitosas los estudiantes van adquiriendo un sentimiento de falta de autoeficacia, lo que les produce desánimo acerca de su posibilidad de aprender; así, los alumnos se enfrentan a las experiencias educativas con una disposición negativa. En esta dirección, desde la teoría del aprendizaje, un tema ampliamente desarrollado es el del papel que tiene el feedback o refuerzo del docente, tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como sobre el alumno. Los estudios desarrollados acerca de esta cuestión han permitido concluir que el

conocimiento de los resultados es una variable de gran relevancia en la práctica docente, llegándose a considerar incluso que «la utilidad del feedback en la mejora del rendimiento ha sido descrita como, tal vez, uno de los más fiables y contrastados principios de la Psicología moderna» (Chhokar y Wallin, 1984). La aplicación práctica de estas teorías tiene un amplio campo de acción. En el caso específico de las matemáticas, los alumnos se muestran muchas veces desinteresados debido a la dificultad de esta asignatura, pero dicho interés puede ser incrementado a través de las prácticas docentes o de otras sinergias positivas que se generen en el aula o en el seno de la familia (OCDE, 2013); y, añadiríamos, sin olvidar el consiguiente efecto positivo que ello tendría sobre la valoración que hace el alumno de sí mismo y sobre su rendimiento en la materia.

3.2.2 Habilidades sociales

3.2.2.1 Antecedentes teóricos

Según Caballo (2005) citado por Olivo (2010) los orígenes del concepto de habilidades sociales no han sido reconocidos recientemente. Hubo trabajos realizados con niños por autores como Jack (1934) citado por Olivo (2010), Thompson (1952) que actualmente serían considerados dentro del ámbito de las HHSS, aunque en su momento no tuvieron este nombre.

Spitzberg y Cupach (1989), citado por Olivo (2010) en su revisión y análisis de la literatura sobre competencia social destacan a Thorndike como un pionero con su concepto de inteligencia social, que explica las habilidades implicadas en la comprensión de otras personas y la actuación adecuada en relación a los otros. Caballo cita las observaciones de Curran (1985) citado por Olivo (2010) con respecto a los trabajos de neo freudianos que se apartaron del énfasis en los instintos y desarrollaron teorías que algunos teóricos denominan Psicología del Yo, y que dan especial énfasis a las relaciones interpersonales, tales como Sullivan, (1953) y White, (1969), citado por Olivo (2010). Estos últimos autores, al igual que Hartman (1969) investigaron en profundidad las funciones yoicas, (del Yo) que en muchos aspectos están asociados a la teoría de las habilidades sociales. Para Caballo (2005) el origen, en cuanto a trabajo científico, está en Salter (1949) citado por Olivo (2010) sobre Terapia de Reflejos Condicionados, y que fue continuado y ampliado por Wolpe (1958), que fue el autor del concepto "asertividad". A continuación está el trabajo de Wolpe y Lazarus (1966) citado por Olivo (2010). El aporte de Wolpe con su concepto de asertividad es fundamental, ya que este autor estableció la diferencia entre las conductas de acercamiento positivas y aquellas que eran críticas y desaprobadoras, y que actualmente forman parte de algunas de las

dimensiones básicas de las habilidades sociales, llamadas de autoafirmación y de oposición asertivas. Elberti y Emmons (1970) citado por Olivo (2010) publicó el primer libro que trata de la asertividad: “Estás en tu perfecto derecho”. Caballo encuentra una segunda fuente en los trabajos de Zigler y Phillips (1960, 1961) citado por Olivo (2010) que se originan en experiencias clínicas con pacientes institucionalizados. Estos autores utilizan el concepto de “competencia social”. El trabajo pionero de Zigler y Phillips es de vital importancia, pues revela que cuando menor es el tiempo de ingreso en la institución menor es la frecuencia de recaídas. Caballo sitúa una tercera fuente en el campo de las habilidades sociales en Inglaterra, donde el énfasis es distinto por estar centrado en la interacción hombre-hombre haciendo una analogía con la interacción hombre máquina, propuesto por Welford (1966) citado por Olivo (2010). Según Welford citado por Olivo (2010) el sistema hombre-máquina requiere el uso de capacidades humanas para responder a las demandas de la situación; y, análogamente en la relación hombre-hombre hay involucrados una serie de procesos tales como la percepción, la decisión, capacidades motoras y de procesamiento de la información. A partir de esta analogía Argyle y Kendon (1967) citado por Olivo (2010) proponen un modelo de habilidades sociales que incorporan a la Psicología Social y a la Psicología Organizacional que hasta hoy está en la base de los

teóricos de las habilidades sociales, principalmente de los que enfatizan el papel de la percepción, los factores cognitivos y motivacionales, la retroalimentación y la interacción entre individuo y ambiente. A partir de esta teoría Argyle (1967, 1969, 1983) citado por Olivo (2010) desarrolló un modelo teórico que dio origen a un abundante trabajo en el que participaron una serie de relevantes colaboradores de la Escuela de Oxford.

Con respecto al uso del término “asertividad” que hasta hoy es para algunos autores un concepto equivalente al de habilidades sociales, discrepamos con Caballo (2005), quien afirma que se pueden usar como conceptos equivalentes. Tal como afirman Juri y Molina, (1982) citado por Olivo (2010) asertividad no es lo mismo que habilidades sociales, ya que como veremos más adelante, las conductas asertivas son algunas de las dimensiones contenidas en las “habilidades sociales”.

En síntesis “las habilidades sociales implican la comprensión de otras personas y la actuación adecuada en relación a los otros”.

3.2.2.2 Teoría del aprendizaje social

Debido a que las habilidades sociales se manifiestan en la conducta visible es importante conocer algunos postulados básicos sobre el concepto de conducta, especialmente en cuanto a su génesis y a los

factores que determinan la variabilidad del comportamiento entre un individuo y otro. La teoría del “aprendizaje social” de Bandura (1977) es básica para comprender cómo aprendemos las conductas sociales. El concepto de *auto-eficacia* del autor (Bandura, 1987) es también fundamental para conocer la génesis de las habilidades sociales como conductas aprendidas. Las competencias cognitivas y conductuales pueden definirse como el conjunto de información que tiene el individuo y su capacidad para utilizarla, por lo que las competencias cognitivas son factores potenciales, lo que significa que pueden desarrollarse según el individuo y su circunstancia. Las habilidades sociales se aprenden a través de experiencias directas o vicarias, y son mantenidas y/o modificadas por las consecuencias sociales de un determinado comportamiento. La conducta de las personas que se encuentran en la situación de interacción constituye una retroalimentación del desempeño del propio sujeto. El aprendizaje, ya sea por imitación, enseñanza directa o por experiencia, va generando expectativas de auto-eficacia, siendo estas expectativas las que van a determinar si el individuo se va a exponer o no a determinadas situaciones sociales. Para Bandura (1987) Los modelos ejemplares suelen reflejar *normas sociales*, y de esta forma sirven para describir o mostrar, con diversos grados de detalle, la conducta apropiada ante determinadas situaciones de estimulación.

Cuando Bandura (1987) incorporó nuevas variables cognitivas a su teoría original del Aprendizaje Social la denominó “Teoría Cognitiva Social”. Según este modelo “el funcionamiento psicológico es una interacción recíproca continua entre determinantes personales, conductuales y ambientales” (p. 230).

La teoría de Bandura está centrada principalmente en los procesos cognitivos que intervienen en la conducta. A continuación se presenta una síntesis de los factores que consideramos que tienen mayor relevancia para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales:

Aprendizaje por observación de modelos: proceso que se llama *modelado*. El niño (y en muchas situaciones también el adulto) aprende conductas sociales observando a individuos que para el observador son significativos (los padres, amigos o conocidos, etc.). Pero no se trata de una simple imitación ya que, para que el aprendizaje se produzca, el observador tiene que anticipar consecuencias positivas de la acción. A partir de sus investigaciones con niños este autor demostró que el ser humano puede adquirir, a través de la observación de modelos tales como rechazo, entusiasmo, temor, etc. (condicionamiento vicario).

Auto-eficacia: se refiere al concepto que la persona tiene de sí misma con respecto a su propia capacidad o las posibilidades de tener éxito en situaciones específicas.

Motivación

En la motivación intervienen procesos cognitivos tales como las expectativas, la retroalimentación (feedback), las perspectivas de auto-eficacia y la auto-regulación. Las expectativas dependen de la capacidad que tiene el individuo de anticiparse a las consecuencias futuras de sus actos. El feedback es el refuerzo externo que recibe la persona por su conducta, la información que recibe acerca de los resultados de sus actos en relación con sus objetivos y expectativas. La auto-regulación es la auto-evaluación con respecto a la conducta en función de los objetivos alcanzados y la calidad de la misma. Dice Bandura: “El auto-reforzamiento es un proceso por el cual los individuos mejoran y mantienen su propia conducta, aplicándose a sí mismos recompensas siempre que su comportamiento se ajuste a ciertas normas auto-prescritas. Debido a que la conducta puede modificarse mediante auto-reacciones negativas utilizaremos el término “auto-regulación” para referirnos tanto a los efectos de reducción como a los de mejora que tienen las influencias auto-reactivas”. (p. 135).

A continuación se presenta una síntesis de los factores que consideramos que tienen mayor relevancia para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales:

Aprendizaje por observación de modelos: proceso que se llama modelado. El niño (y en muchas situaciones también lo hace el adulto) aprende conductas sociales observando a individuos que para el observador son significativos (los padres, amigos o conocidos, etc.). Pero no se trata de una simple imitación ya que, para que el aprendizaje se produzca, el observador tiene que anticipar consecuencias positivas de la acción. A partir de sus investigaciones con niños este autor demostró que el ser humano puede adquirir, a través de la observación de modelos tales como rechazo, entusiasmo, temor, etc. (condicionamiento vicario).

En la teoría de Bandura el aprendizaje por modelado se efectúa a través de cuatro procesos:

- Procesos de atención: el individuo atiende solo a determinados modelos. La selección de modelos depende, en primer lugar, del grupo social con el que se interactúa; luego, del atractivo del modelo y, por último, dependiendo de la eficacia de la conducta del modelo. Dependiendo de las características del observador la atención se dirigirá a modelos determinados.
- Procesos de retención: para que la conducta observada perdure en la memoria y pueda ser reproducida en ausencia del modelo, los estímulos son procesados y transformados en símbolos, ya sea en

imágenes visuales o en códigos verbales. En todo caso, los estímulos del modelo deben darse repetidamente.

- Procesos de reproducción motora: las representaciones simbólicas se pueden convertir en acciones motoras una vez que las conductas que reproducirán las pautas del modelo observado se organizan en el espacio y en el tiempo. Este punto es relevante para la hipótesis de este trabajo, puesto que se postula que las habilidades sociales pueden desarrollarse a través de la práctica en el entorno y a partir de la observación de modelos adecuados.
- *Proceso de reforzamiento:* Para que el aprendizaje a través del modelado se incorpore en el comportamiento el sujeto debe anticipar las consecuencias beneficiosas para él mismo; el individuo repetirá las conductas observadas en el tiempo si ha observado que esas conductas son efectivas para los demás. El reforzamiento tiene un mayor efecto tanto para iniciar una conducta nueva como mantenerla cuando este refuerzo es directo. Aunque también el refuerzo vicario puede inducir el aprendizaje si las recompensas y castigos sociales son suficientemente intensos. Dependerá también del contexto en que ocurran las conductas observadas. Para Bandura la conducta es un proceso en el que intervienen factores individuales y ambientales en una interacción

continua, de tal manera que el ambiente puede modificar la conducta y las expectativas de las personas, y a su vez la conducta puede influir en el entorno. Lo más parecido a un concepto de personalidad en la teoría de Bandura es lo que él llama “naturaleza del sujeto”: “La naturaleza de los sujetos se define desde una perspectiva en base a ciertos número de capacidades básicas”. (p. 39). Estas capacidades pueden resumirse como sigue:

- Capacidad simbolizadora: la capacidad de usar los símbolos permite la adaptación al entorno y da al sujeto significación, forma y continuidad a su experiencia, al mismo tiempo que puede anticipar nuevas conductas ensayándolas de forma simbólica.
- Capacidad de previsión: se refiere a la finalidad de la conducta, es decir, a la capacidad de anticipar las consecuencias ejerciendo una función auto-reguladora de la misma, al tiempo que actúa como auto-incentivo.
- Capacidad vicaria: es la capacidad para aprender por observación de modelos, ya sean valores, actitudes, estilos de conducta o patrones de pensamiento.
- Capacidad auto-reguladora: el ser humano no actúa solamente en función de los criterios de los demás, sino que gran parte de su

conducta está guiada por sus propios incentivos, especialmente a partir de la auto-evaluación que hace de su conducta. Modifica el entorno para crear circunstancias propicias cuando le es posible, utiliza sus procesos cognitivos y construye una motivación para su esfuerzo. Todo esto va a influir en su conducta posterior.

- Capacidad de auto-reflexión: el individuo puede reflexionar sobre sus propios pensamientos así como sobre su propia realidad. Puede modificar sus ideas acerca de sus experiencias a partir de los resultados de las mismas. El tipo de pensamiento que más influye en el comportamiento de la persona es la *auto-percepción de eficacia*: “Entre los tipos de pensamiento que inciden sobre el comportamiento no hay ninguno que sea tan importante u omnipresente como la opinión que el individuo tenga de su capacidad para afrontar de forma eficaz distintas realidades” (Bandura, p.39).

En síntesis la teoría del aprendizaje social va generando expectativas de auto-eficacia, siendo estas expectativas las que van a determinar si el individuo se va a exponer o no a determinadas situaciones sociales.

3.2.2.3 Enfoques y modelos de las habilidades sociales

El concepto de habilidad social y la explicación de su funcionamiento (modelos y teorías explicativas), así como su relevancia y aplicación ha sido objeto de un amplio debate entre expertos e investigadores. Respecto al concepto y a las teorías explicativas no hay un acuerdo unánime, si bien en las últimas décadas hay un consenso general entre los principales teóricos quienes coinciden en los constructos que apuntan a una serie de características básicas que son fundamentales en la explicación de las habilidades sociales. Respecto a su relevancia, no parece haber duda de que las habilidades sociales son esenciales para la intervención en distintos programas de modificación de la conducta interpersonal. Existe una gran diversidad de objetivos fundamentales para un adecuado desarrollo de la persona en todos los contextos sociales, por lo que se han propuesto unas estrategias de adquisición de habilidades específicas según dichos objetivos, ya sea en el ámbito organizacional –en las empresas, en la clínica, en la educación y en todos aquellos programas en los que intervienen variables que implican relaciones interpersonales.

En casi todos los modelos sobre habilidades sociales hay implícito un enfoque cognitivo-conductual. Lo que varía es el énfasis que cada uno otorga a los procesos que intervienen en el aprendizaje y a las causas de

las diferencias en el grado de desarrollo de habilidades sociales en cada individuo. Algunos de estos enfoques destacan los que presentan un modelo “cognitivo”, dando relevancia a la conducta molar antes que a la molecular, cualitativo más que cuantitativo y, en muchos casos, interactivo, dando lugar a explicaciones generales del comportamiento social y a los procesos cognitivos que intervienen en el proceso. Algunos de ellos incluyen factores determinantes de la personalidad y de la situación; y los factores cognitivos vienen a ser elementos motores, dando gran importancia a los elementos componentes de las habilidades, así como a la importancia del aspecto cuantitativo.

3.2.2.4 Modelos conductuales

Hay autores cuyas definiciones de las habilidades sociales están centradas en la conducta y en el reforzamiento positivo o negativo de la misma. Este es un modelo molecular, pues da gran importancia a los elementos componentes de las habilidades sociales. Por ejemplo, Libel y Lewinsohn (1973) citado por Olivo (2010) definen las habilidades sociales como “habilidades complejas para emitir conductas que son positivamente reforzadas y para no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por otros” (p.304). El problema en este tipo de definición es que no aparecen las dimensiones sociales de la conducta (Hargie, 1997).

Otros autores restringen las habilidades sociales al dominio conductual son Rin y Markle (1979), que las definen como un repertorio de conductas verbales y no verbales a través de las cuales las personas se comunican entre sí, siendo estas conductas las que constituyen los elementos básicos de las habilidades sociales. Curran (1979) da una gran preeminencia a los componentes motores, verbales y no verbales con el fin de lograr un comportamiento social competente; argumenta que el ámbito conductual aún está siendo elaborado y que esta tarea debería ser completada antes de la ampliación del análisis en otros ámbitos. Sin embargo, muchos investigadores no aceptan este énfasis en la conducta ya que observan otros elementos o dimensiones tanto en la teoría como en la práctica de las habilidades sociales, tales como la emoción y la cognición, que son determinantes en la comprensión y desempeño del proceso de comunicación (Hargie,1997). Becker et al., (1987) señalan que para que el individuo tenga un desempeño habilidoso debe ser capaz de identificar las emociones expresadas por la otra persona y hacer una compleja evaluación de las mismas antes de ejecutar la conducta adecuada.

Para Bellack y Hersen (1978) “[...] las habilidades sociales son las conductas interpersonales que son normativas o socialmente sancionadas. Ellas incluyen elementos como el vestuario y códigos de

conducta, reglas acerca de qué se puede decir o no, pautas acerca de la expresión de los afectos, reforzamiento social, distancia interpersonal, etc.” (p.169), mediadores entre la persona y la situación social en la que se produce la interacción. Por otra parte hay enfoques que dan mayor importancia a los elementos moleculares de la conducta y a los Para Gambrill (1977) “[...] la habilidad social se relaciona con recibir reacciones positivas de los otros, en eliminar las conductas que molestan o disgustan así como los comportamientos que son castigados o ignorados por los demás” (p.532).

3.2.2.5 Modelos clínicos

Según el análisis de Curran et al., (1985) los neo freudianos y los teóricos del Yo tales como Sullivan (1953), Hartmann (1969) y White (1960,1973) “objetaron el énfasis de Freud sobre el instinto y el impulso como la base del desarrollo de la personalidad y cambiaron el énfasis por el impulso hacia las relaciones interpersonales, especialmente hacia las relaciones entre padres e hijos. Estas teorías intentan reemplazar o complementar el modelo de la libido de Freud por un modelo interpersonal. Hartaman (1956) afirma que el instinto nunca podrá explicar la conducta adaptativa de los humanos ni el principio de realidad”. (p.136). El autor añade que “De todos los teóricos del Yo los

escritos de Robert White (1960) los que enfatizan la preeminencia de la competencia interpersonal” Y afirma que White muestra a los individuos como exploradores y manipuladores activos de su entorno. El efecto de la motivación tiene para White una inmediata satisfacción en un sentimiento de eficacia y su significación adaptativa en el desarrollo de la competencia. “Efectos que se refieren a la tendencia activa a llevar hacia fuera el esfuerzo, influenciando el entorno, mientras que los sentimientos de eficacia se refieren a la satisfacción que proviene de la producción de efectos” (p.137). Curran añade que “el sentido de competencia es un elemento crucial en la Psicología del Yo. El concepto de competencia y de eficacia de White son, en algunos sentidos, similares al concepto de auto-eficacia de Bandura (1977, p.137).

Wolpe (1958) usa el término *asertividad* refiriéndose a la expresión de sentimientos tanto positivos como negativos en situación interpersonal y sin ansiedad. Según L’Abate y Milan (1985) “en el contexto de Wolpe la ansiedad es inhibidora de la respuesta apropiada en el intercambio interpersonal. En el comportamiento asertivo, ya sea positivo o negativo, el intercambio entre las personas es razonablemente claro. Con la ansiedad, el intercambio es vago, irresoluto y se genera más ansiedad.” (p.4). La mayoría de los teóricos de las habilidades sociales incluyen el concepto de asertividad en sus postulados ya sea en forma explícita o

implícita. Como veremos más adelante, desde distintos modelos los autores señalan la expresión de ideas, sentimientos y opiniones en forma clara y firme ante los demás como elementos cualitativos de las habilidades sociales. Con respecto a la proposición de Wolpe, la ausencia de ansiedad es claramente un componente básico de la conducta asertiva. En este punto nos encontramos con el problema que genera discusión entre los teóricos de la personalidad y los de los modelos conductistas y cognitivos. Según los primeros, la ansiedad social sería un síntoma de un trastorno a nivel de la estructura misma de la personalidad y que tendría su origen en etapas tempranas del desarrollo (Kelly, 1987). Para los clínicos conductistas la ansiedad frente a determinadas situaciones sociales se origina en la ausencia o deficiencia en el aprendizaje de las conductas sociales más adecuadas o que deriva de relaciones interpersonales cuyas consecuencias fueron negativas para la persona. Para los clínicos del modelo cognitivo se trata de la adquisición de ideas irracionales, de procesamiento de la información inadecuado, de expectativas no ajustadas a la realidad, además de experiencias previas negativas. Wolpe originó el tratamiento de la ansiedad utilizando el sistema en el que se basaron posteriormente los modelos conductistas: la des-sensibilización sistemática y el entrenamiento del comportamiento social asertivo. Pero actualmente los clínicos y formadores que trabajan

con modelos conductuales y cognitivos utilizan diversas técnicas tales como el entrenamiento con instrucciones, el modelado, ensayo de conducta, role play y otros métodos.

Para Phillips “la persona socialmente competente es capaz de comunicarse con los otros de manera que ejecuta sus derechos, requerimientos, satisfacciones u obligaciones y comparte estos derechos con los otros, en un grado razonable, sin perjuicio, en abierto y libre intercambio” (1978, p.13). El autor enfatiza los macro-elementos de los encuentros sociales en términos de reciprocidad. La incompetencia social es para Phillips la mayor causa de déficit psicopatológico. La psicopatología es el resultado de un organismo inhábil para lograr metas y resolver problemas. De la carencia de destrezas necesarias resulta una menor adaptación y, a veces, estrategias no adaptativas. El conocimiento de cómo actuar en una variedad de situaciones es parte de la destreza social. Según este autor “una persona evalúa oyendo la asertividad verbal y la ansiedad por un tartamudeo u otras alteraciones del habla” (Phillips, 1978, pp. 138-139).

Eisler, Miller y Hersen (1973) citados por Olivo (2010) afirman que las personas con más destrezas sociales hablan más alto, responden más rápidamente a los otros, dan réplicas más largas, evidencian más afecto, son menos complacientes, requieren más intercambios y son más

abiertos en su expresividad que las personas con menos destrezas sociales.

3.2.2.6 Modelos interactivos

Según León y Medina (1998) citado por Olivo (2010) en este modelo “el individuo es considerado un agente activo, ya que busca y procesa la información, genera observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr unos objetivos, es decir, no sólo es influido por los demás, sino que también influye sobre estos para que modifiquen su conducta y así poder crear su propio ambiente social.” (p.21).

Los autores plantean que según estos modelos la competencia social “sería el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se iniciaría con una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles opciones de respuesta, de las cuales se seleccionaría la mejor, y finalizaría con la expresión de la alternativa de acción elegida” (p.20).

Se trata de comportamientos manifiestos porque las habilidades sociales significan conductas que se hacen visibles durante la interacción social. Además, se trata de comportamientos que pueden adquirirse o mejorar a través del aprendizaje.

Las habilidades sociales están dirigidas a objetivos, y estos objetivos significan refuerzos que pueden ser sociales, materiales o personales. Los autores señalan que el comportamiento debe estar bajo el control del propio sujeto y que este debe adaptar su conducta de acuerdo a los interlocutores y al contexto social con sus normas de adecuación social.

Para estos autores: La habilidad social podría ser definida como la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva, o si se prefiere, es una clase de respuestas pertinentes para desempeñar con eficacia las siguientes funciones:

- Conseguir reforzadores en situaciones de interacción social. Mantener o mejorar la relación con otra persona en la interacción interpersonal.
- Impedir el bloqueo del refuerzo social mediado socialmente.
- Mantener la autoestima y disminuir el estrés asociado a situaciones interpersonales conflictivas. (León, J. y Medina, S., 1998, p.15) citado por Olivo (2010).

García Sáiz y Gil (1992) señalan los factores personales y ambientales más importantes que intervienen en las habilidades sociales:

Factores personales

- Capacidades psicofisiológicas y cognitivas. Además de las capacidades sensoriales y motoras que debe poseer el sujeto, también deben tener capacidades cognitivas, entre las que incluyen “las capacidades de procesamiento de la información, de solución de problemas, de evaluación de resultados potenciales, etc. “(p.53)
- Información: Se trata de conocer los objetivos de los demás interlocutores así como las reglas implícitas en cada interacción.
- Aspectos psicosociales: incluyen características sociodemográficas, características referentes a la pertenencia a determinados grupos sociales y etnias; procesos las reglas implícitas en la situación social.
- Procesos de carácter motivacional y afectivo: En la motivación que subyace a la participación o no participación del sujeto en una situación social están presentes las metas, las perspectivas de auto-eficacia y de resultados.
- Habilidades cognitivas: “...se relacionan con la capacidad de darse auto-instrucciones (para regular el propio comportamiento) y auto-

refuerzos (auto-recompensarse por el comportamiento socialmente hábil), habilidades de empatía, previsión de consecuencias, desarrollo de expectativas realistas, etc.”. (p.54).

- Procesos psicosociales: los autores incluyen la auto-presentación, que se hace en forma generalmente no verbal a través del aspecto físico. Repertorio conductual: se trata de que los individuos cuenten con un repertorio conductual lo suficientemente amplio para adecuarse a diversas situaciones, a nivel verbal, no verbal y paralingüístico.

Factores situacionales

- Estructura de la meta: Objetivos y/o necesidades de los sujetos que están en interacción. Los autores señalan que suelen producirse problemas debido a que el sujeto tenga objetivos que no son compatibles con los del otro, o que no los conozca.
- Reglas, normas: son propias de cada cultura y según los autores “son convencionalismos aprendidos y aceptados, y su incumplimiento puede provocar sanciones, o la misma ruptura de la relación” (p. 56). Hay normas que son universales, por ejemplo, no agredir a los demás, como las hay específicas para cada situación, por ejemplo la relación entre profesor y alumno.

- Roles: “Constituyen los papeles que las personas asumen en las distintas situaciones, y que dependen de la diferenciación de funciones, el control social, etc.” (p.56). Cuando los roles no están claramente definidos suele haber problemas entre las personas que interactúan en una situación.
- Secuencias de conducta: “Orden en el que se espera que transcurra cualquier rito social o encuentro”. (p. 56). “Por ejemplo, cuando se encuentran dos o más personas la conducta adecuada es que comiencen por el saludo.
- Conceptos: Se trata de que las personas que interactúan en una situación compartan un vocabulario común.
- Repertorio de elementos: “Son los distintos elementos (acciones, palabras o sentimientos) que deben mostrarse en cada situación, y que constituyen los objetivos finales de los entrenamientos en habilidades sociales (la exhibición adecuada de conductas, en función de las demás condiciones)”. (p.57).
- Cultura: Los valores varían entre distintas culturas, y de la misma manera es diferente la valoración que tiene cada cultura de lo que es una conducta socialmente hábil. Cuando una persona se desplaza a contextos culturales diferentes al de origen puede tener problemas, por lo que deberá aprender más habilidades de las que ya posee.

- Condicionantes físicos: “Distintos factores ambientales como la iluminación, ruido, temperatura, disposición espacial, etc., pueden igualmente, facilitar o entorpecer el proceso de comunicación”. (p.57).

Estos mismos autores integran, en un modelo explicativo de las habilidades sociales, los factores que consideran más relevantes entre las distintas teorías, modelo que se basa en el original propuesto por Argyle y Kendon (1967) citado por Olivo (2010):

Percepción: El sujeto observa señales sociales en su interlocutor

Traducción: El sujeto interpreta (da un significado) a las señales que percibe.

Planificación: El sujeto planifica su actuación

Respuestas motoras/ actuación: El sujeto ejecuta la acción que considera más apropiada y que será una señal para el segundo sujeto, señal que será un feedback, “quien a su vez pone en marcha los procesos anteriormente señalados, cerrando ese circuito” (p.52)

Autores como Pendleton y Furnham (1980) citado por Olivo (2010) enfatizan la importancia de diferenciar los diferentes tipos de percepción que ocurren según este modelo:

Percepción de los efectos resultados del comportamiento en el o los interlocutores: por ejemplo el sujeto A se da cuenta de que la manera

en que ha rechazado una petición de su interlocutor ha generado en éste confusión o sentimientos heridos.

Auto-percepción: el sujeto A se da cuenta de su propio comportamiento; por ejemplo, que el tono de su voz y sus palabras para rechazar la petición del otro han sido muy duras.

Meta-percepción: Percepción de cómo nos percibe la otra persona; por ejemplo, el sujeto se da cuenta de que la otra persona lo está percibiendo como a alguien agresivo.

León y Medina (1998) añaden los siguientes factores, siguiendo este mismo modelo:

- Fines de la actuación hábil: La persona tiene un objetivo que lograr con su conducta.
- Percepción selectiva de las señales: El sujeto puede estar más atento a las señales verbales que a las no verbales, o viceversa.
- Timing de las respuestas: Se trata de que los sujetos que están en interacción puedan sincronizar sus respuestas, para lo cual es necesario ser capaces de ponerse en el lugar del otro.

Mischel (1987), es uno de los autores más relevantes del enfoque interactivo, quien formula los siguientes postulados:

1º La conducta del individuo es variable y relativamente específica de la situación en que se encuentra.

2º El individuo normalmente puede diferenciar las características específicas de la situación a través de los procesos de la percepción-cognición. De acuerdo a la diferenciación entre las exigencias y las recompensas de la situación modifica y adecua su conducta.

3º Existen elementos adaptativos, autorreguladores en el funcionamiento de la personalidad. Gracias a estos elementos el individuo es capaz de cambiar de conducta en función de las demandas del ambiente y de sus propios objetivos. Estos elementos socio-cognitivos son, principalmente, los siguientes:

- Los constructos personales y las estrategias codificadas. Se trata de cómo el individuo percibe, interpreta y procesa la información tanto con respecto a sí mismo (self), los otros y las circunstancias externas.
- Los valores y objetivos de la persona. El individuo valora las situaciones y las consecuencias de su conducta de una manera característica que lo diferencia de los demás. Y puede tener representaciones mentales de sus propios objetivos.
- Las expectativas de la persona con respecto a las consecuencias de su conducta.

Las competencias cognitivas y conductuales. Se refiere a la información que tiene el individuo y a su capacidad para utilizarla. Así como también a sus habilidades conductuales específicas. Estas competencias cognitivas son factores potenciales, lo que significa que pueden desarrollarse más o menos, según el individuo y su circunstancia (postulado que podemos considerar esencial para entender las diferencias en el mayor o menor grado de desarrollo de las habilidades sociales).

En síntesis los enfoques y modelos de las habilidades sociales poseen un enfoque cognitivo-conductual, que intervienen en el aprendizaje y son las causas de las diferencias en el grado de desarrollo de habilidades sociales en cada individuo.

3.2.4 La convivencia en la escuela

3.2.4.1 Definición

Las escuelas son pequeñas sociedades que poseen una organización y estructura particular, con normas de convivencia, y prescripciones que regulan y controlan la actuación, participación e interacción de sus miembros.

La convivencia escolar está determinada por un conjunto de características propias de nuestras escuelas y de nuestro sistema

educativo que dificultan una convivencia auténticamente democrática, que es necesario analizar y reformular, si se quiere propender a generar climas positivos de convivencia en las aulas de nuestras instituciones educativas. Entre estas principales características tenemos que tener en consideración que la escuela es una institución jerarquizada, de reclutamiento forzoso, llena de normas generalmente sancionadoras, con estamentos diferenciados, con orientación a la estandarización y con una fuerte presión social tendiente a consolidar los patrones culturales vigentes.

Un ambiente diseñado para educar que fomente el aprender tiene que trascender los problemas y conflictos que inevitablemente han de ocurrir en toda situación en la que se encuentran involucradas personas o grupos de personas de diferentes edades, sexo, condición social, roles, funciones, etc. que tienen que vivir juntos por muchas horas y por mucho tiempo. Conseguir un ambiente favorable para la convivencia está íntimamente relacionado con un conjunto de acciones a realizar tanto en la escuela como en el salón de clases; los procesos y normas de disciplina, orden y control se deben de sustentar en una organización educativa consiente de su realidad y que promueva un clima escolar democrático y de aula proactiva.

Para el logro de la convivencia en la escuela, debemos aceptar que todo centro escolar tiene conflictos los cuales deben ser reconocidos y abordados, para prevenir posteriores situaciones problemáticas que puedan desencadenar acciones de agresión y violencia. Fernández (2005) señala que para el logro de un adecuado clima escolar deberíamos tener una «filosofía de la convivencia» basada en la dinámica del conflicto, donde las relaciones interpersonales y la organización escolar jugarán un papel fundamental, y que lo más importante es lograr encontrar el equilibrio entre el quehacer educativo y el desarrollo personal de sus miembros. La escuela es una unidad de convivencia en las que interaccionan diferentes grupos o estamentos humanos: profesores, alumnos, familia y sociedad (Ortega, 1997); por lo cual hay que tener en consideración no solo sus roles y funciones, sino también las diferencias generacionales para comprender la dinámica de las relaciones existentes entre ellos y entre sus miembros. Promover la convivencia en la escuela es una tarea que involucra a toda la comunidad educativa, no es responsabilidad solo de uno o algunos de sus miembros (directores, jefes de estudio, docentes, auxiliares, tutores, alumnos, etc.), sino que es resultado de acciones y valores compartidos por toda la comunidad en el vivir cotidiano. Solo cuando hay coherencia entre los valores educativos que propone la escuela, los que desarrolla la familia y los que están

presentes en la opinión pública, los alumnos asumirán como apropiadas las normas a asumir (Benites, 2011).

Fernández (2005), señala que para conseguir un adecuado clima de convivencia escolar basado en una filosofía de escuela satisfactoria, las escuelas deberían de considerar tres dimensiones básicas:

- a) Objetivos educativos con énfasis en el aprender.
- b) Normas y procedimientos firmes, justos y consistentes.
- c) Conciencia de atención e interés hacia las personas.

El tratamiento de estos tres aspectos aumenta el nivel de participación de los alumnos en las tareas educativas, decrecería las conductas disruptivas y mejoraría la calidad de los resultados académicos así como las relaciones interpersonales.

Cuando en la escuela se dan estas tres dimensiones, es altamente probable que los alumnos se sientan más aceptados y queridos por sus profesores, que perciban que son importantes como personas; y, que consideren a sus docentes como magníficos profesores. A su vez los profesores conocerán más y mejor a los alumnos aun cuando no sean los suyos, así mismo encontrarán mayor cooperación, apoyo y ayuda entre los mismos docentes.

3.2.4.2 Factores que favorecen la convivencia escolar

Un clima escolar positivo, percibido por los miembros de la comunidad educativa está determinado por un estilo de convivencia caracterizado por relaciones interpersonales de colaboración, y cooperación, de normas claras y pertinentes, de valores institucionales coherentes y de la participación espontánea y libre de los alumnos. Es importante analizar y considerar la relevancia de estos factores que favorecen el clima de convivencia escolar democrática y que están estrechamente vinculados con:

- a) Relaciones interpersonales de colaboración y cooperación basadas en el respeto de los derechos y deberes y en la solución de conflictos entre todas las instancias y miembros de la comunidad educativa.
- b) Normas claras y pertinentes, de carácter constructivo, realista, consensuadas y aceptadas por todos. Es necesario considerar en las prescripciones disciplinarias como se trataran las faltas y las sanciones que les corresponden, las cuales deben ser justas y equitativas.
- c) Valores institucionales coherentes entre sus enunciados y su realización; es decir, valores asumidos y ejercidos realmente en la práctica educativa por todos los miembros de la comunidad.

d) Participación libre y espontánea de los estudiantes a través de la promoción de espacios actividades y oportunidades apropiadas para su involucramiento y aceptación responsable de sus acciones.

3.4.2.3 Factores que alteran la convivencia escolar

Existen una serie de factores que alteran o dificultan un clima adecuado de convivencia en la escuela, entre los más comunes tenemos a la agresividad y violencia escolar, la disrupción en al aula, el estrés docente, la falta de autoridad, el autoritarismo y la desmotivación del alumno y el rechazo a los contenidos. Un análisis de las tres primeras nos permitirá conocer la relevancia de las mismas. (Carozzo, et.al. 2009).

a. Agresividad y violencia escolar:

Independientemente de su naturaleza o de los factores que puedan determinar la conducta agresiva en los estudiantes, esta puede ser conceptualizada como una clase de comportamiento intenso o violento, de carácter físico y/o verbal que tiene consecuencias aversivas y produce daño en otros sujetos. El acoso escolar o bullying es una forma de violencia en la cual se hace uso del poder asumido o delegado de forma abusiva, reiterativa y mal intencionado. La agresión es sin lugar a dudas la forma más aberrante de relación interpersonal.

La agresión puede ser de carácter o de naturaleza reactiva e instrumental o intencional. Es el tipo de agresión instrumental, la de carácter intencional, la que está relacionada con la violencia en los ámbitos escolares. Una de las maneras cómo las personas solucionamos nuestros conflictos cuando carecemos de los medios apropiados para hacerlo, es recurrir a procedimientos agresivos y violentos. Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su posición en contra del otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente; directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte cínica y exculpatoriamente (Fernández, 2005). Adicionalmente, Carozzo & Benites (2011) refiere que es necesario visualizar cuáles son las claves o indicios que está aportando la cultura y el sistema actual, en las maneras de actuación y comunicación de las personas involucradas en el proceso de convivencia en la escuela, para poder encontrar una respuesta de porqué tiene lugar la agresión y/o la violencia entre pares y cómo permanece dentro del grupo de compañeros el abuso, el maltrato y la intimidación, de manera constante, permanente y generalmente impune. La violencia, los malos tratos y el abuso entre alumnos (bullying) hay que abordarlos teniendo en cuenta también los factores relacionados con el desarrollo y situación evolutiva de los involucrados, de sus condiciones de vida y de sus

perspectivas de futuro y metas de vida. La violencia y el maltrato no solo es la causa de una mala convivencia, sino también es el resultado de una mala convivencia.

b. La disrupción en el aula:

La disrupción es considerada como un factor preponderante que dificulta, impide y entorpece el clima de convivencia escolar. El fenómeno de la disrupción está relacionado con un conjunto de comportamientos y actitudes inadecuadas que perturban el normal desarrollo de las clases, obstaculizando el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. La disrupción está referida al comportamiento del alumno o del grupo de alumnos que interrumpe de manera sistemática el dictado de las clases y/o la realización de las actividades académicas propuestas por el profesor a través de su falta de cooperación, insolencia, desobediencia, provocación, hostilidad, amenazas, alboroto, bullicio, murmuraciones, impertinencia. También puede presentarse como formas verbales de solicitar que se le explique de nuevo lo ya explicado, hacer preguntas absurdas, responder de manera exagerada a las interrogantes en clase. Es necesario señalar que no todos los docentes perciben de igual manera estos comportamientos; existe disparidad en las interpretaciones que el profesorado realiza de las diferentes conductas disruptivas de los

alumnos. Unos las consideran insolentes, otros no la perciben, otros las juzgan de naturales y ajustadas a las motivaciones de los alumnos. (Fernández, 2005).

c. El estrés docente:

El estrés o Síndrome de Burnout, también conocido como el síndrome del quemado o desgaste profesional, es un trastorno crónico de carácter psicológico, asociado a las demandas del trabajo y a las propias relaciones interpersonales que las labores demandan.

Una situación de convivencia adecuada en el aula, requiere que las relaciones entre docente y alumnos sean conducidas de manera óptima y apropiada. Se necesita que los alumnos reflexionen, que participen activa y proactivamente, que adopten diferentes estrategias para afrontar los conflictos y problemas; asimismo, que el profesor motive a los alumnos constantemente hacia el desarrollo personal y el aprendizaje, que tenga ecuanimidad, control personal y actitud positiva ante los conflictos y no que se deje llevar por sus propias emociones.

La psicología educativa ha demostrado que el afecto y la relación personalizada favorecen la empatía entre el profesor y sus alumnos, así como el establecimiento de relaciones interpersonales productivas; es común; sin embargo, que toda la responsabilidad en la dirección y

solución del conflicto recaiga en el profesor, dando lugar esta situación a sentimientos de frustración, angustia y ansiedad.

En algunos docentes al no poder o no saber cómo afrontar los conflictos (solucionarlos), tendrá lugar el Síndrome de Burnout o estrés docente.

Las principales causas del estrés del profesor están relacionadas con la falta de comunicación entre docentes, comportamiento disruptivo e indisciplinado de los alumnos, malas condiciones de trabajo, falta de tiempo o excesivo trabajo e intentos (frustrados) por mejorar su condición laboral y su nivel académico.

Fernández (2005) señala que asumir el conflicto (de ser posible en forma compartida con otros colegas) y ver la manera cómo resolverlos, conlleva a contrarrestar aspectos claves del estrés del profesor. El profesor al identificar el comportamiento disruptivo de sus alumnos o alumno, como su responsabilidad, debe de adquirir sus propios recursos para afrontar los problemas de disrupción en el aula. Esto va implicar responsabilidad, autoridad, control y manejo de clase.

3.2.4.4 Aprendizaje de la convivencia

A convivir se aprende y enseña conviviendo, cotidianamente, día a día, implica aceptar la necesidad de relacionarnos con otros respetar sus

derechos y tolerar las diferencias; además de aprender a solucionar las discrepancias y conflictos que puedan ocurrir en el ejercicio de nuestras actividades, deberes y funciones.

Aprender a convivir requiere de una serie de habilidades y competencias personales e interpersonales que se desarrollan y comprometen a la familia, la comunidad y la escuela, implican experiencias destinadas a:

- Aprender a conocerse a sí mismo: auto-concepto y autoestima.
- Aprender a conocer a las personas que nos rodean: competencia emocional y empatía.
- Aprender a relacionarse con los demás: habilidades sociales y de comunicación.

La Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI propiciada por la UNESCO, elaboró un informe titulado «La Educación Encierra un Tesoro» (Delors, 1997), donde se señalaron los 4 pilares básicos que deberían guiar todo sistema educativo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Sin lugar a dudas los aprendizajes académicos y cognitivos, procedimentales o ejecutivos y de desarrollo personal son importantes y de alguna y otra manera forman parte de la estructura curricular, también

lo es y debería ser considerado como elemento prioritario de la educación el aprender a ser y el aprender a vivir juntos: aprender a convivir.

Si bien es cierto que aprender a convivir implica una serie de habilidades y competencias personales y sociales; asimismo exige la existencia de normas y valores consensuados y un reconocimiento y respeto por lo diverso y diferente. Lo que se aprende en la escuela no es solamente lo que se enseña, sino lo que los alumnos van construyendo y adquiriendo dentro de un contexto de enseñanza aprendizaje condicionado por las relaciones interpersonales y de convivencia que allí se generan y practican.

El aprendizaje de la convivencia en la escuela, no solo puede ser una respuesta a los problemas de acoso y de violencia, sino también un elemento clave en la formación ciudadana de niños y niñas, dado que la escuela es un escenario básico de aprendizaje donde diferentes personas y distintos grupos comparten espacio, tiempo y experiencias, además de convertirse en la vía de aprendizaje privilegiado para vivir en una sociedad democrática que reconoce y respeta las diferencias y los derechos de los demás.

Es recomendable que las estrategias para aprender a establecer relaciones de convivencia positivas en la escuela deben estar dirigidas a:

- a. Que el centro de interés gire sobre el alumno, sus necesidades e intereses.
- b. Realizar actividades y tareas en equipo, propiciando el saber compartido (aprendizaje cooperativo).
- c. Generar un rol del profesor activo, modelador y proactivo.
- d. Propiciar que la currícula se adecue a las posibilidades de aprendizaje de cada alumno.
- e. Elogiar y estimular no solo los resultados y productos sino también los esfuerzos y empeño de los alumnos.
- f. Confiar y respetar los aportes y reconocer las limitaciones y potencialidades de cada uno.

En concordancia con Carozzo (2010), los objetivos de cualquier proyecto de aprendizaje de la convivencia en la escuela deben considerar:

- El desarrollo de acciones que propicien la instalación de relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, las mismas que deben darse en el marco de la equidad.
- La promoción de espacios y actividades concretas que materialicen y fortalezcan de forma consistente las relaciones entre los estudiantes, docentes y padres de familia.

- La necesaria capacitación que deben recibir los estudiantes, los profesores y los padres de familia para asumir la educación para la convivencia.
- Que los programas de enseñanza y la tutoría escolar se integren al plan de convivencia diseñado y se conviertan en el espacio ideal para desarrollarla.

3.2.4.5 Modelos en la gestión de la convivencia escolar

Toda acción de gestión de un clima de convivencia en la escuela implica y requiere un modelo para su diseño, implementación y evaluación. En nuestro medio no existe en muchos centros educativos (primarios y secundarios) un modelo explícito de gestión de la convivencia que oriente las actuaciones del centro respecto a las maneras de prevenir y resolver los conflictos. Eso lleva a la improvisación y a la desorientación de todos los sectores que la forman (Carozzo, et.al, 2009).

Fernández, Villaoslada y Funes (2002), identifican tres modelos que guiarían de alguna u otra manera la práctica de la convivencia escolar: Punitivo sancionador, relacional e integrado.

a. Modelo punitivo-sancionador: El centro aplica las normas del reglamento interior según el sentido retributivo de la justicia: se repara el daño recibiendo un castigo. La hipótesis de este modelo es que la

sanción disuade de reincidir a quien ha cometido la falta y de que es ejemplificadora para los demás porque los alerta y les avisa de las consecuencias punitivas de sus acciones.

Es el modelo de mayor tradición en los centros de secundaria. Sin embargo, dada la experiencia de los últimos años, parece evidente que por sí solo no es eficaz: la aplicación de sanciones no reduce los partes de expulsión, sino que los mantiene o incluso los aumenta.

b. Modelo relacional: Se basa en la comunicación a través del diálogo para la reconciliación entre las partes. Así, la persona perjudicada puede recibir reparación moral o material y el infractor libera su culpa. Parte de la hipótesis de que para el infractor la reconciliación tiene un elevado costo emocional y moral, que es más eficaz que el castigo. La justicia es restaurativa (repara el daño a la persona perjudicada); favorece la responsabilidad y la moral autónoma al no haber una figura externa que juzgue y decida.

No es este un modelo que los centros adopten explícitamente, sino que más bien responde al estilo de gestionar la convivencia de algunos equipos directivos o de algún sector del profesorado.

c. Modelo integrado: Este modelo propone la forma de prevenir y abordar los conflictos, recoge los aspectos más valiosos de los dos modelos anteriores. Plantea una relación directa entre las personas en

conflicto bajo la responsabilidad del centro, es decir, diálogo entre las partes y aplicación de normas y sanciones. Según esto, el centro cuenta con una normativa que incluye la posibilidad de acudir a un sistema de diálogo y colaboración (a través del grupo de tratamiento de conflictos), siempre legitimado por el centro.

Este modelo concibe el conflicto como un hecho natural en la convivencia, ni malo ni bueno en sí mismo. Es la manera de abordarlo la que permite un ambiente de relaciones tranquilo y un uso educativo del conflicto.

3.2.4.6 Mejora de la convivencia escolar

Toda acción que involucre un compromiso de mejora de la convivencia en la escuela debe sustentarse en un proyecto educativo que contemple una representación del proceso educativo sustentado en la gestión democrática de la convivencia, la educación en sentimientos y valores y en el aprendizaje cooperativo (Ortega y Del rey, 2003).

a. Educar democráticamente: Educar mediante una gestión democrática de la convivencia entre docentes y alumnos implica, la elaboración de normas explícitas y claras consensuadas, el establecimiento de un modelo disciplinar sencillo y transparente,

prohibiciones claramente aceptadas por todos, estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad.

b. Educar en sentimientos, actitudes y valores: Implica no solo tomar en cuenta en el plan de estudios o currículum los aspectos académicos.

En síntesis, la convivencia en la escuela está determinada por un conjunto de características propias de nuestras escuelas y de nuestro sistema educativo que dificultan una convivencia auténticamente democrática.

3.2.5 Gestión de los conflictos

3.2.5.1 Negociación y mediación

El profesor, a través de su propia forma de ser, de su estilo de educar o de su concepción ideológica, debe saber utilizar el conflicto con habilidad, regularlo y darle un tratamiento positivo. ¿Cómo puede hacerlo? Nuestra propuesta es a través de procesos de mediación y negociación (Buguet & Moore, 2000).

Existen dos tipos básicos de negociación:

- Colaborativa: En ella, ambas partes buscan una solución adecuada a sus demandas. Este es el sistema de negociación que debe imperar en los centros educativos; pues permite un vínculo afectivo

y un plano de igualdad. En ocasiones esta negociación se resuelve mejorando la comunicación entre las partes o relegando a un lugar secundario los intereses puramente personales.

- Competitiva: Es un tipo de negociación basada en el posicionamiento personal sin ponerse en el lugar de la otra parte. Se busca el mayor reconocimiento posible de la demanda, inclusive por encima de las expectativas. Este enfoque debe ser usado con precaución en la escuela debido a que puede promover conflictos aún más graves que los iniciales. En ocasiones, el profesorado negocia con los alumnos desde una perspectiva superior, abusando de alguna forma de su posición.

El alumno acepta el proceso de negociación a sabiendas de que no le queda otro remedio, pero en el fondo tiene una sensación de injusticia.

El conflicto se puede convertir en un recurso de la acción tutorial para conseguir un mejor clima de aula, actitudes de tolerancia y solidaridad, cooperación y colaboración, etc. El arte de negociar es una característica de la acción tutorial, más en el sentido de persuadir y menos en el de convencer (Echeverría, 2004).

El proceso mediador deriva directamente de la negociación y supone la presencia física de una persona que actúa como bálsamo neutralizante de las actitudes y los comportamientos derivados de un conflicto, como

son agresión, violencia, falta de respeto, etc. Por otro lado, ocupa el papel de testigo y, en el caso de los centros educativos, es el depositario de los acuerdos que se tomen y deberá velar por su cumplimiento. El tutor es quien suele ocupar este puesto y adquiere una nueva dimensión ante su grupo de tutelados porque ven en él la persona que ayuda a crear una buena relación dentro del mismo.

En algunos centros educativos y en determinadas situaciones, los mediadores son los propios alumnos. Esta mediación entre iguales tiene la ventaja de que estimula una cierta autonomía dentro del grupo en la gestión de sus propios conflictos sin necesidad de que personas adultas o externas tengan que actuar. Además, es un tipo de modelado más eficaz por cuanto el compañero adquiere unas habilidades para la convivencia que le convierten en punto de reflexión y de imitación que se aleja bastante de las imposiciones de los adultos (tutor, profesorado, padres). No obstante, presenta algunas desventajas, tales como que se produzca un rechazo del grupo hacia el mediador debido a una falta de experiencia y la necesidad de una formación previa que en ocasiones es difícil de llevar a cabo.

El proceso de mediación tiene cinco fases (Lederach, 1994);

1. Entrada: Se responden las preguntas ¿quién? y ¿cómo? La respuesta a la primera debe ser una persona neutral al conflicto. La segunda se

refiere a la forma en que llegan los casos al equipo, que suele ser diversa, al igual que la designación de la figura que hará de mediador.

2. Cuéntame: Cada una de las partes expone su punto de vista. El mediador deberá crear el clima de confianza y respeto que permita la fluidez de las ideas.

3. Situarnos: Consiste en identificar bien cuál fue la causa del conflicto. Deberá hacerlo preferentemente el mediador o contribuir a que ocurra. Las dos personas en conflicto habrán de escucharse atentamente y enterarse con claridad de la versión que da la otra. Se trata de compartir el problema.

4. Arreglar: No se trata tanto de que el mediador aporte soluciones, sino de que sean los propios implicados los que lleguen a un acuerdo. El mediador facilita la clarificación de las ideas que a veces aparecen enmarañadas.

5. Acuerdo: Es la parte final, el consenso al que se llega y que debe quedar escrito para evitar que luego haya malas interpretaciones.

En la etapa adolescente los conflictos pueden originarse en diferentes ámbitos: familiar, escolar, social, en el plano biológico y en el psicológico.

3.2.5.2 Tratamiento pedagógico de los conflictos

La vida escolar es un marco de referencia en el que prevalecen dos normas básicas, aunque no siempre igualmente definidas en todos los centros: el poder y la autoridad del profesorado (reflejada de manera máxima en el equipo directivo) y el carácter democrático que empieza a consolidarse en la vida de las aulas. En este sistema de relaciones humanas cobran fuerza los cuatro grandes pilares de la educación señalados por Delors y otros (1996), que aplicamos, como puede comprobarse en la Figura 8.1, al tema que nos ocupa.

A continuación, se concretan estos pilares junto con su interrelación como parte de la actividad diaria que desarrolla el alumno en el contexto educativo:

- a. Aprender a conocer:** Adquirir los instrumentos que permitan al sujeto comprender el mundo que le rodea. Esto supone aprender a aprender, cultivar la memoria selectiva y la combinación de lo concreto y lo abstracto, de lo deductivo e inductivo.
- b. Aprender a hacer:** El mismo Delors señala la relación intrínseca entre este pilar y el anterior, igual que se relaciona la teoría aprendida con su práctica concreta. El aprender a hacer es la capacidad para poder influir sobre el propio entorno, la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos.

c. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás: Si los pilares anteriores eran más de tipo académico o profesional, este y el siguiente tienen una relación directa con aspectos sociales y afectivos. Aprender a conocer y a hacer se lleva a cabo en colectividad. Por este motivo ambos se desarrollan a través del contacto entre personas. De hecho, Delors (1996) se refiere a este pilar como "una de las principales empresas de la educación contemporánea". Se trata de participar y cooperar con los demás en las distintas actividades humanas, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Expone Delors la importancia de enseñar la no violencia en las escuelas y lleva a cabo dos propuestas: el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes. Consiste en una tarea ardua a la que poco contribuye el espíritu de competencia que existe en la sociedad.

d. Aprender a ser: Este pilar recoge las influencias de los tres pilares anteriores, se unen así cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, etc. A través de la educación las personas deberán poseer un pensamiento autónomo y crítico, así como un juicio propio ante las cosas. Aspectos como la imaginación y la creatividad cobran especial relevancia en este pilar, cuyo fin último es el desarrollo completo del hombre.

En el aprender a vivir juntos resulta ideal utilizar como forma de gestión la democrática, sin que suponga un menoscabo de la autoridad del profesor.

Para que esto pueda ser efectivo habrán de darse en el aula las condiciones necesarias, especialmente de tiempo. Como propone Ortega (2000), esto implica:

- Elaboración de normas explícitas y claras.
- El establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente.
- Prohibiciones claramente aceptadas por todos.
- Un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Una vez sentadas las bases, los conflictos aparecerán y se resolverán de forma natural y como una parte más de la vida de las personas. Este proceso adoptará un marcado carácter natural y, en el mismo, el profesor o el tutor será un mediador de conocimiento, un agente social ante los conflictos (Burguet, 1999).

Por otro lado, la forma tradicional de entender los conflictos no suele asentarse sobre los pilares que veíamos anteriormente, sino que ha creado una serie de castigos en cadena que finalmente solo han contribuido a crear una cierta inmunidad en el sujeto. Esta solución al problema no solo es inadecuada, sino que genera en la institución educativa una cierta impotencia para hacer frente a los problemas derivados de la convivencia (Funes, 2000). Cabe referir que sea cual

fuere la actitud y la determinación que se adopte, el resultado final deberá ser una persona formada en el respeto a los demás y en la no violencia. Delors (1996) manifiesta que la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad.

En síntesis, la gestión de los conflictos hay que saber utilizar el conflicto con habilidad, regularlo y darle un tratamiento positivo.

3.3 Definición de términos básicos

Competencias socioemocionales

Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, necesarias para comprender, manejar y expresar adecuada y eficazmente estados emocionales y comportamientos sociales en una situación determinada.

Gestión

Son guías para orientar la acción, previsión, visualización y empleo de los recursos y esfuerzos a los fines que se desean alcanzar, la secuencia de actividades que habrán de realizarse para lograr objetivos y el tiempo requerido para efectuar cada una de sus partes y todos aquellos eventos involucrados en su consecución.

Educación secundaria

La educación secundaria es el tercer nivel de la Educación Básica Regular, dura cinco años y atiende a los menores de entre 12 y 17 años de edad. En este nivel educativo se desarrollan las competencias que permitan al estudiante acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio.

Además, según el portal web oficial de la educación secundaria del Perú, esta forma a los púberes y adolescentes para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio; teniendo en cuenta sus características, necesidades y derechos.

- 1er Año: 12-13 años
- 2do Año: 13-14 años
- 3er Año: 14-15 años
- 4to Año: 15-16 años
- 5to Año: 16-17 años

***Brainstorming* o Lluvia de ideas**

Técnica mediante la cual los involucrados en un conflicto crean múltiples opciones de solución a una determinada situación.

Conflicto

Situación en la cual dos o más personas o grupos perciben tener intereses u objetivos incompatibles.

Consenso

Acuerdo al que se arriba luego de identificar los intereses y necesidades de las partes involucradas, construyendo a partir de ello una solución que satisfaga a la mayoría. No implica unanimidad.

Convivencia escolar democrática

Conjunto de acciones organizadas caracterizadas por relaciones interpersonales democráticas entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorecen la existencia de un estilo de vida ético y la formación integral de los estudiantes.

Cultura de paz

Conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto de la vida, de la persona humana, su dignidad y todos los derechos.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de investigación

De acuerdo al planteamiento de Carrasco (2009) el presente trabajo de investigación se considera una investigación de tipo básica, debido a que es una investigación que dirige para someter a prueba la teoría, para estudiar relaciones entre fenómenos.

4.2 Nivel de investigación

Los niveles del presente estudio es descriptivo, porque describe los atributos de las variables, y es correlacional, ya que mide el grado de relación de las variables (Carrasco, 2009).

4.3 Métodos y diseño de la investigación

4.3.1 Método de investigación

El presente trabajo de investigación considera los siguientes métodos:

Científico, porque se pretende comprobar la hipótesis de investigación, que en este caso es: Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la convivencia escolar del nivel secundaria de la I.E. “MODESTO BASADRE” de Tacna, Año 2014.

Inductivo, porque se inicia por la observación de fenómenos particulares con la finalidad de llegar a conclusiones y premisas de carácter general que pueden ser aplicadas a situaciones similares a la observada.

Deductivo, porque se inicia por la observación de fenómenos de carácter general con el propósito de llegar a conclusiones y premisas de carácter particular contenida explícitamente en la situación general.

Analítico, porque se inicia con la identificación de cada una de las partes que caracterizan una realidad.

Sintético, porque va de lo simple a lo complejo, de la causa a los efectos, de la parte al todo, de los principios a las consecuencias.

4.3.2 Diseño de la Investigación

De acuerdo al planteamiento de Hernández, Fernández & Baptista (2010), el presente estudio se considera un diseño: a) no experimental, porque los hechos ya sucedieron, b) transversal, porque se observa el fenómeno en un tiempo determinado, c) descriptivo porque indica los

atributos de las variables y correlacional, pues mide el grado de relación de las variables.

4.4 Población y muestra de la investigación

4.4.1 Población

Los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “MODESTO BASADRE”, de acuerdo al siguiente detalle:

Tabla 1
Determinación de la muestra

Año de estudios	Cantidad de alumnos
Primer año	109
Segundo año	110
Tercer año	106
Cuarto año	98
Quinto año	99
Total	522

Fuente: Subregión de Educación Tacna

4.4.2 Muestra

La muestra del presente estudio, que se utilizó fue no probabilística, es decir, alumnos del quinto año de secundaria A y B, siendo un total de 62 estudiantes de la Institución Educativa “Modesto Basadre” de la ciudad de Tacna.

4.5 Variables

Variable Independiente: Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales

Variable dependiente: Convivencia escolar

Operacionalización de variables

Variable	Indicador	Unidad/ Categoría	Escala
Independiente: Programa de intervención psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales en la convivencia escolar	X ₁ : Habilidades comunicativas / conversacionales	Totalmente de acuerdo	Ordinal
	X ₂ : Habilidades relacionadas con la asertividad	De acuerdo	Ordinal
	X ₃ : Habilidades de resolución de conflictos	Poco de acuerdo	Ordinal
	X ₄ : Adaptación con respecto a los profesores	En desacuerdo	Ordinal
	X ₅ : Adaptación con respecto a los compañeros	Muy en desacuerdo	Ordinal
Dependiente: Convivencia escolar	Y ₁ : Involucramiento de los padres	Muy alto	Ordinal
	Y ₂ : Nivel de participación en organismos o actividades de tu colegio	Alto	Ordinal
	Y ₃ : Normas de convivencia	Regular	Ordinal
	Y ₄ : Relaciones con profesores	Bajo	Ordinal
	Y ₅ : Clima en el aula	Muy bajo	Ordinal
	Y ₆ : Conducta inadecuada de parte de los profesores hacia los estudiantes		Ordinal
	Y ₇ : Conducta inadecuada de parte de los estudiantes hacia los profesores		Ordinal
	Y ₈ : Resolución de conflictos en el aula. Clima familiar		Ordinal

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.6.1 Técnicas

Encuesta

Para el presente trabajo de investigación se utilizó la técnica de la encuesta dirigido a los estudiantes del nivel secundario, con la finalidad de evaluar la convivencia escolar en la institución educativa “modesto Basadre”, de Tacna, año 2014.

4.6.2 Instrumentos

Cuestionario

Para el presente trabajo de investigación se utilizó el cuestionario dirigido a los estudiantes del nivel secundario, con la finalidad de evaluar la convivencia escolar en la institución educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014.

4.6.3 Tratamiento de datos

Procesamiento de datos

El procesamiento de datos se hizo de forma automatizada con la utilización de medios informáticos. Para ello, se utilizó: El soporte informático SPSS 20 Edition, paquete con recursos para el análisis

descriptivo de las variables y para el cálculo de medidas inferenciales; Excel, aplicación de Microsoft Office, que se caracteriza por sus potentes recursos gráficos y funciones específicas que facilitan el ordenamiento de datos. Las acciones específicas en las que se utilizaron los programas mencionados son las siguientes:

Análisis de datos

Se utilizó técnicas y medidas de la estadística descriptiva e inferencial. En cuanto a la estadística descriptiva, se utilizó: Tablas de frecuencia absoluta y relativa (porcentual). Estas tablas sirven para la presentación de los datos procesados y ordenados según sus categorías, niveles o clases correspondientes. Tablas de contingencia. Se utilizó este tipo de tablas para visualizar la distribución de los datos según las categorías o niveles de los conjuntos de indicadores analizados simultáneamente. Y, en la estadística inferencial, para contrastar la hipótesis, se utilizará el modelo estadístico T student.

Tratamiento de los datos (análisis estadístico)

La recolección de datos es primaria; es decir, se aplicó los instrumentos a los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “MODESTO BASADRE”. A través del software estadístico SPSS versión 20 se analizó los datos obtenidos.

Se organizó y presentó los resultados en tablas de frecuencias y gráficos; para el análisis de los resultados se empleó los siguientes estadísticos.

- Tablas de frecuencia
- Prueba de independencia de T Student.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1 Presentación

En el presente capítulo se analizan los resultados obtenidos del proceso de recolección de información, mediante la estadística descriptiva, estableciendo las frecuencias y porcentajes de estos, se expone siguiendo el orden de presentación de las variables y sus indicadores. El análisis se desarrolla mediante la interpretación de las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados, presentados por variables e indicadores, los mismos pueden ser observados en las tablas elaboradas para tal fin.

5.2 Análisis e interpretación de los resultados

Variable: convivencia escolar (antes)

Tabla 2
Convivencia escolar (antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Poco adecuado	53	85,5	100,0
Inadecuado	9	14,5	14,5
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 85,5% refieren que la convivencia escolar es poco adecuada y el 14,5% de los estudiantes encuestados manifiesta que es inadecuado.

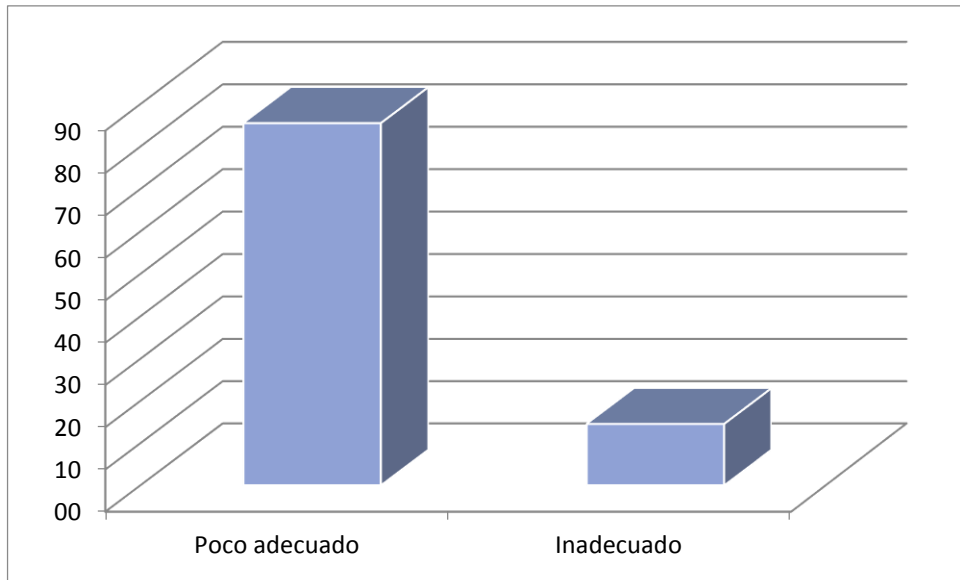


Figura 1. Convivencia escolar (antes)
Fuente: Tabla 2

Indicador: involucramiento de los padres (antes)

Tabla 3
Involucramiento de los padres (antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	2	3,2	3,2
Poco adecuado	32	51,6	100,0
Inadecuado	28	45,2	48,4
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 3,2% refieren que el involucramiento de los padres (antes) es adecuado, el 51,6% manifiesta que es poco adecuado y el 45,2% de los estudiantes encuestados manifiesta que es inadecuado.

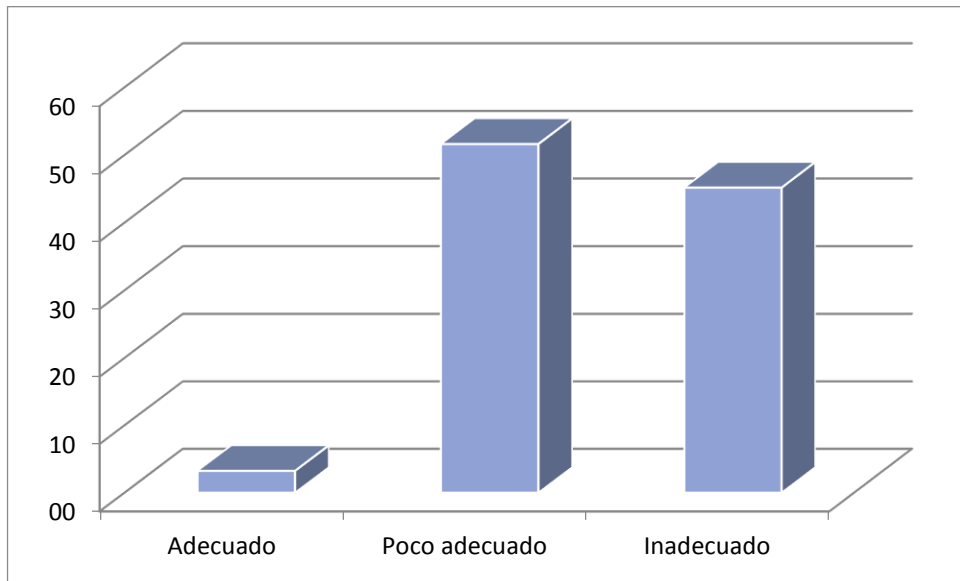


Figura 2. Involucramiento de los padres (antes)
Fuente: Tabla 3

Indicador: Nivel de participación (antes)

Tabla 4
Nivel de participación (antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	2	3,2	3,2
Poco adecuado	45	72,6	100,0
Inadecuado	15	24,2	27,4
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 3,2% refieren que el nivel de participación (antes) es adecuado, el 72,6% manifiesta que es poco adecuado y el 24,2% de los estudiantes encuestados manifiesta que es inadecuado.

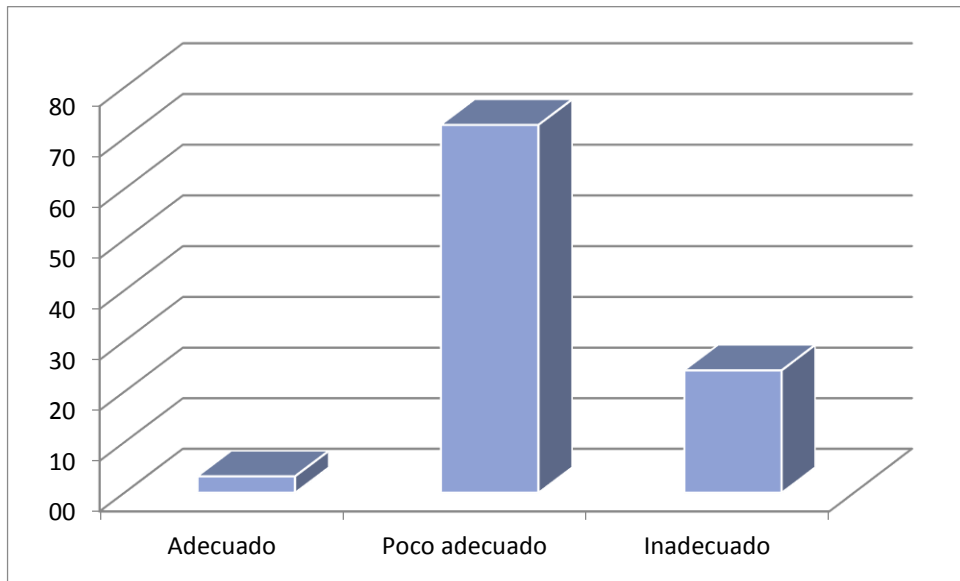


Figura 3. Nivel de participación (antes)
Fuente: Tabla 4

Indicador: Objetivos fundamentales (antes)

Tabla 5
Objetivos fundamentales (antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Poco adecuado	53	85,5	100,0
Inadecuado	9	14,5	14,5
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 85,5% refieren que los objetivos fundamentales (antes) son poco adecuados y el 14,5% de los estudiantes encuestados manifiesta que son inadecuados.

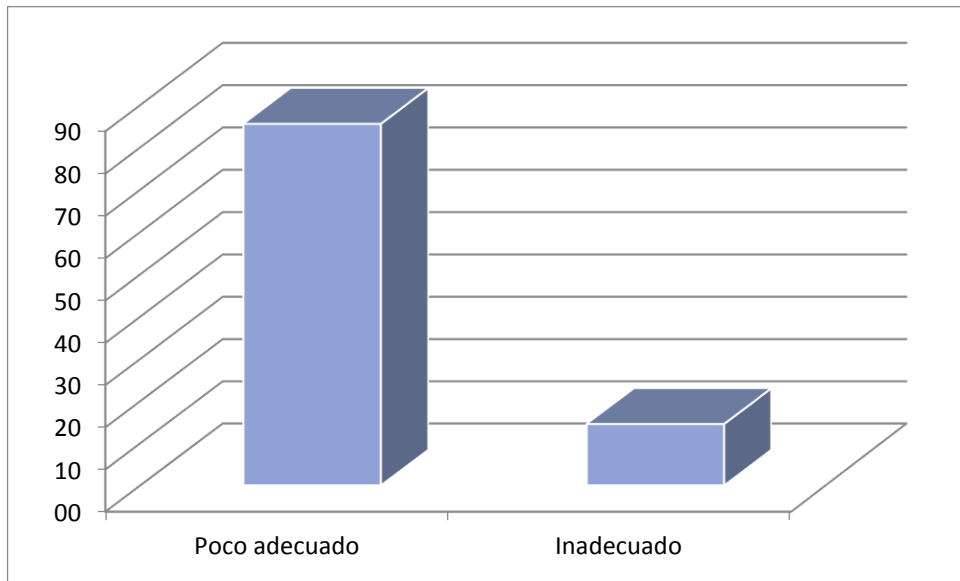


Figura 4. Objetivos fundamentales (antes)
Fuente: Tabla 5

Indicador: Normas de convivencia (antes)

Tabla 6
Normas de convivencia (antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	2	3,2	3,2
Poco adecuado	45	72,6	75,8
Inadecuado	15	24,2	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 3,2% refieren que las normas de convivencia (antes) son adecuados, el 72,6% de los estudiantes manifiesta que son poco adecuadas y el 24,2% manifiesta que son inadecuados.

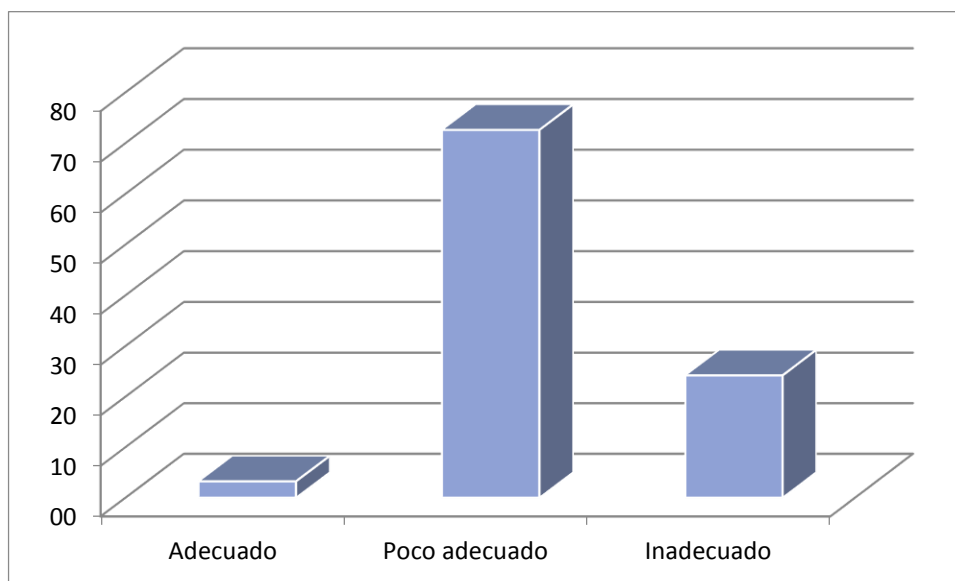


Figura 5. Normas de convivencia (antes)
Fuente: Tabla 6

Indicador: Relaciones con profesores (antes)

Tabla 7
Relaciones con profesores (antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	2	3,2	3,2
Poco adecuado	42	67,7	70,9
Inadecuado	18	29,0	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 3,2% refieren que las relaciones con profesores (antes) son adecuadas, el 67,7% de los estudiantes manifiesta que son poco adecuadas y el 29% de los estudiantes encuestados manifiesta que son inadecuados.

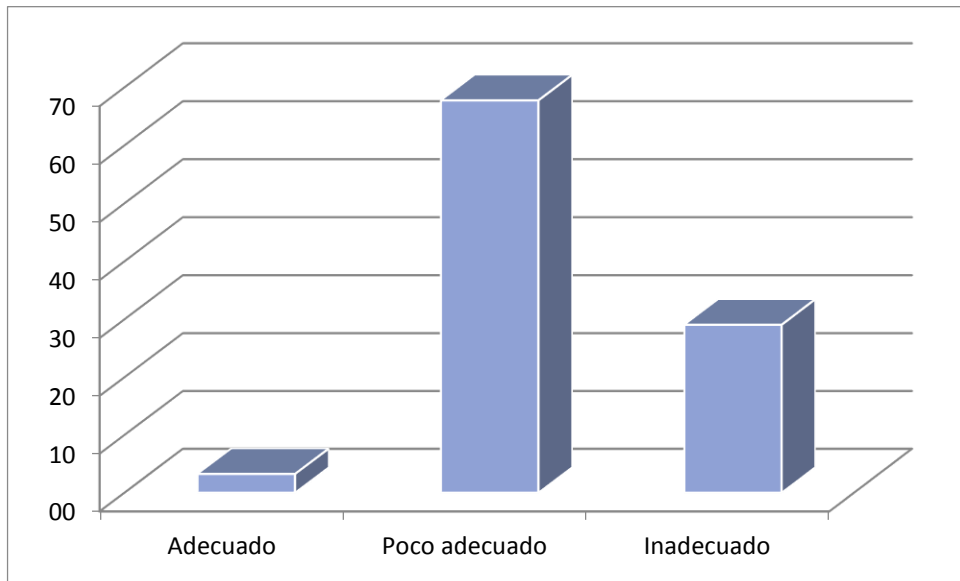


Figura 6. Relaciones con profesores (antes)
Fuente: Tabla 7

Indicador: Clima en el aula (antes)

Tabla 8
Clima en el aula (antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	7	11,3	11,3
Poco adecuado	33	53,2	64,5
Inadecuado	22	35,5	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 11,3% refieren que el clima en el aula (antes) es adecuado, el 53,2% de los estudiantes manifiesta que es poco adecuado y el 35,5% de los estudiantes encuestados manifiesta que es inadecuado.

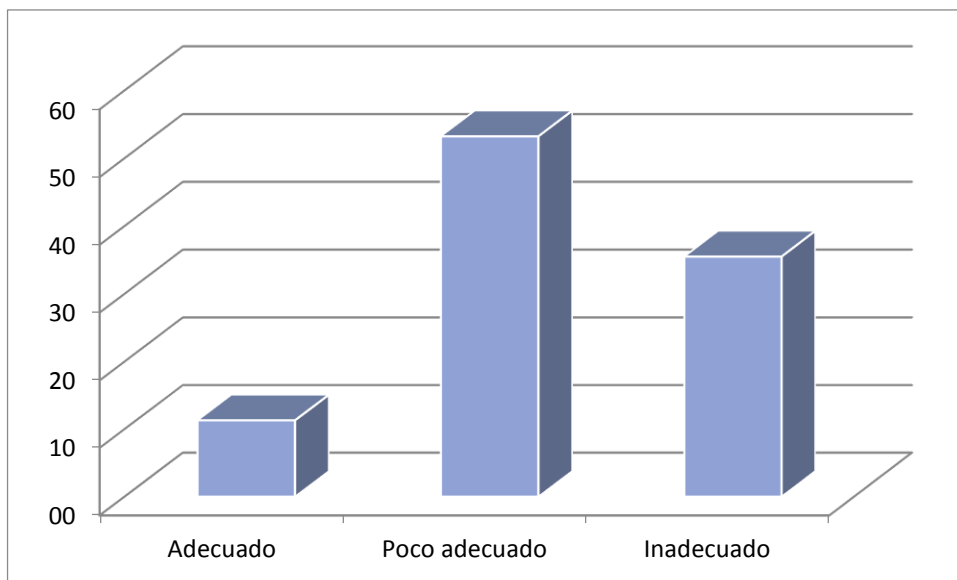


Figura 7. Clima en el aula (antes)
Fuente: Tabla 8

Indicador: Conducta inadecuada de parte de los profesores (antes)

Tabla 9
Conducta inadecuada de parte de los profesores
(antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	1	1,6	1,6
Poco adecuado	54	87,1	88,7
Inadecuado	7	11,3	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 1,6% refieren que la conducta de parte de los profesores (antes) es adecuada, el 87,1% de los estudiantes encuestados manifiesta que es poco adecuada y el 11,3% de los estudiantes encuestados manifiesta que es inadecuada.

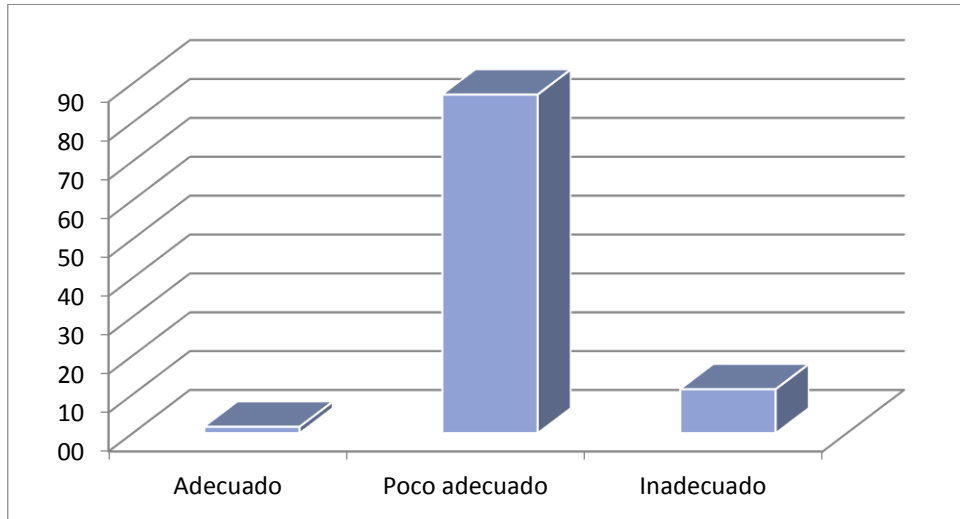


Figura 8. Conducta inadecuada de parte de los profesores (antes)
Fuente: Tabla 9

Indicador: Conductas inadecuadas de parte de los estudiantes (antes)

Tabla 10
Conductas inadecuadas de parte de los
estudiantes(antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	2	3,2	3,2
Poco adecuado	52	83,9	87,1
Inadecuado	8	12,9	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 3,2% refieren que las conductas inadecuadas de parte de los estudiantes (antes) son adecuadas, el 83,9% de los estudiantes encuestados manifiesta que son poco adecuados y el 12,9% de los estudiantes encuestados manifiesta que son inadecuados.

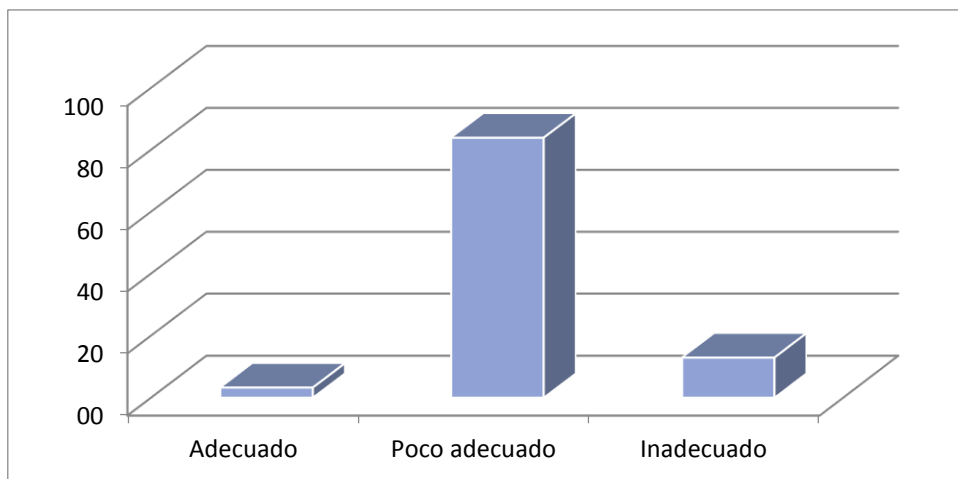


Figura 9. Conductas inadecuadas de parte de los estudiantes (antes)
Fuente: Tabla 10

Indicador: Resolución de conflictos en el aula (antes)

Tabla 11
Resolución de conflictos en el aula (antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	1	1,6	1,6
Poco adecuado	50	80,6	82,2
Inadecuado	11	17,7	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 1,6% refieren que la resolución de conflictos en el aula (antes) es adecuada, el 80,6% de los estudiantes manifiesta es poco adecuada y el 17,7% de los estudiantes encuestados manifiesta que es inadecuada.

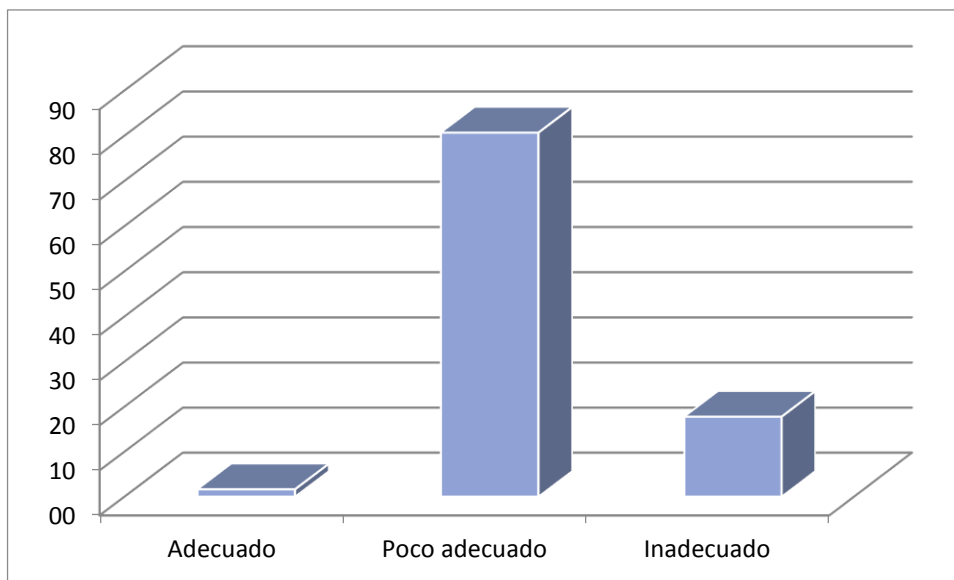


Figura 10. Resolución de conflictos en el aula (antes)
Fuente: Tabla 11

Indicador: Clima familiar (antes)

Tabla 12
Clima familiar (antes)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	1	1,6	1,6
Poco adecuado	42	67,7	69,3
Inadecuado	19	30,6	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 1,6% refieren que el clima familiar (antes) es poco adecuado, el 67,7% de los estudiantes encuestados manifiesta que es poco adecuado y el 30,6% de los estudiantes encuestados manifiesta que es inadecuado.

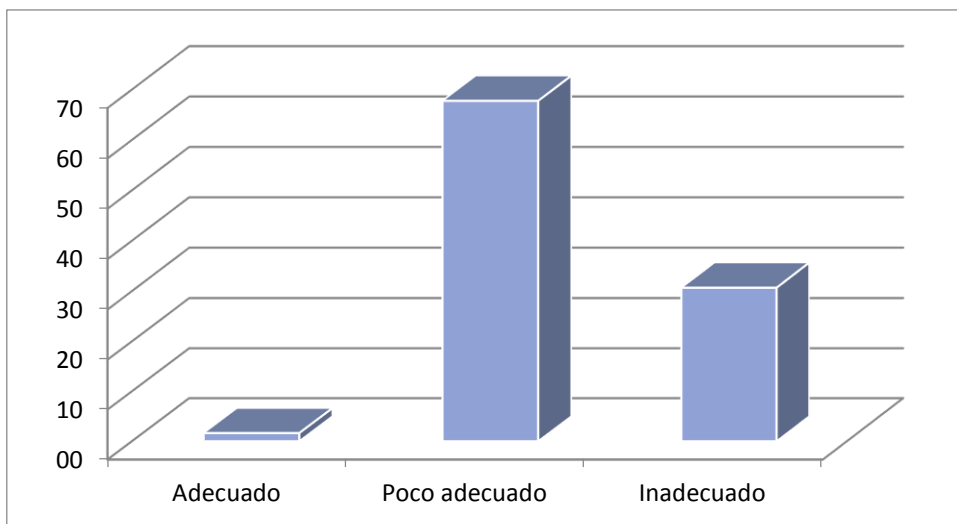


Figura 11. Clima familiar (antes)
Fuente: Tabla 12

Indicador: convivencia escolar (después)

Tabla 13
Convivencia escolar (Después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	58	93,5	93,5
Poco adecuado	4	6,5	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 93,5% refieren que la convivencia escolar (después) es adecuado y el 6,5% de los estudiantes encuestados manifiesta que es poco adecuado.

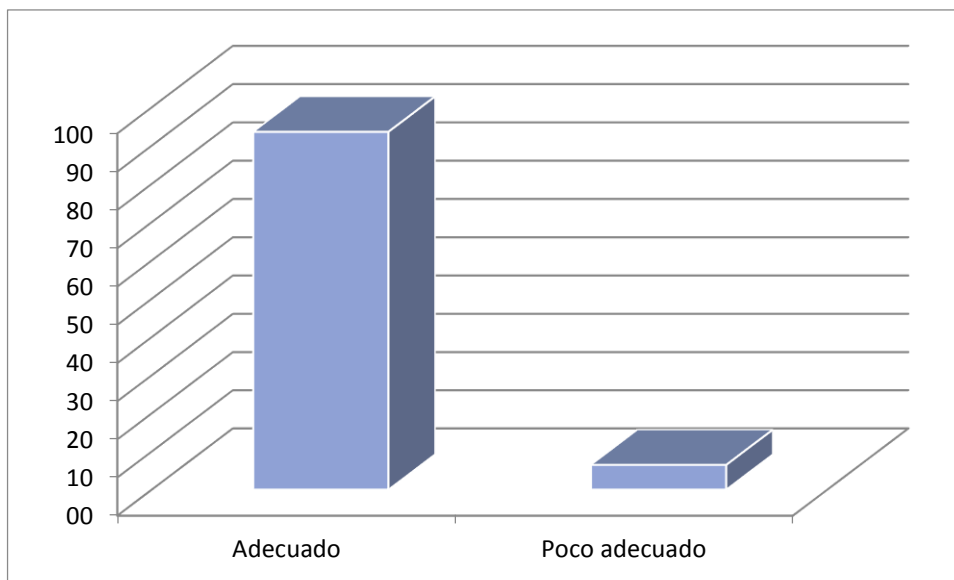


Figura 12. Convivencia escolar (Después)
Fuente: Tabla 13

Indicador: Involucramiento de los padres (después)

Tabla 14
Involucramiento de los padres (después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	57	91,9	91,9
Poco adecuado	5	8,1	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 91,9% refieren que el involucramiento de los padres (después) es adecuado y el 8,1% de los estudiantes encuestados manifiesta que es poco adecuado.

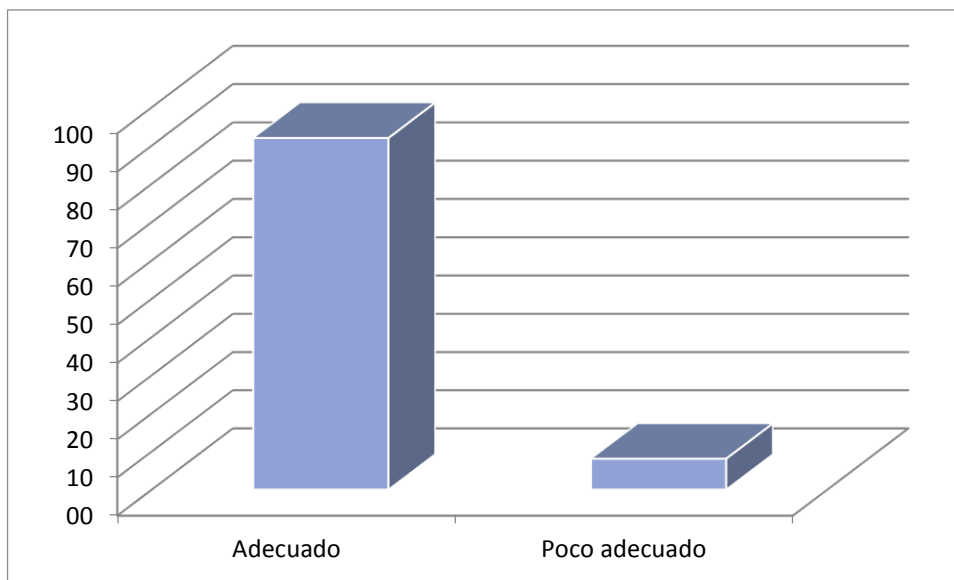


Figura 13. Involucramiento de los padres (después)
Fuente: Tabla 14

Indicador: Nivel de participación (después)

Tabla 15
Nivel de participación (después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	54	87,1	87,1
Poco adecuado	8	12,9	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 87,1% refieren que el nivel de participación (después) adecuado y el 12,9% de los estudiantes encuestados manifiestan que es poco adecuado.

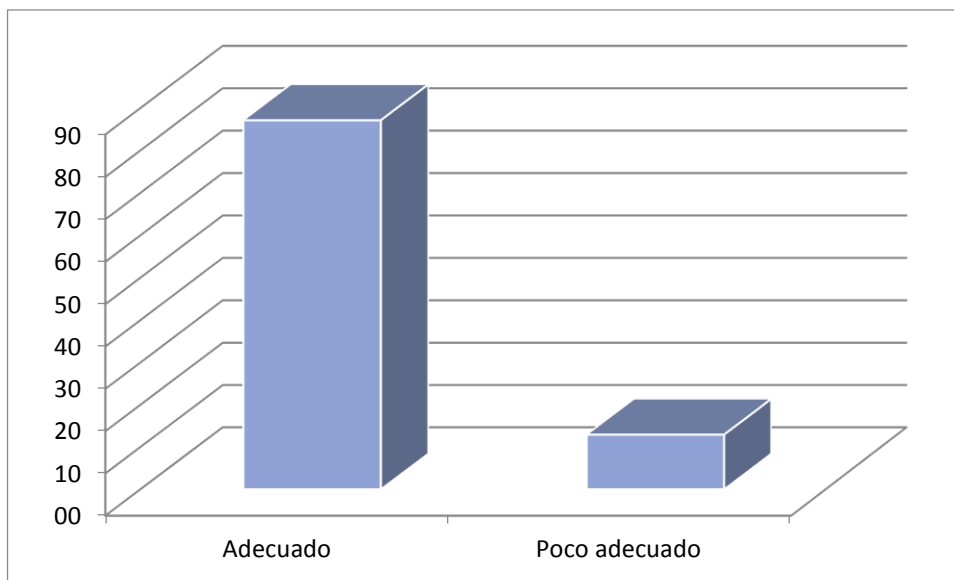


Figura 14. Nivel de participación (después)
Fuente: Tabla 15

Indicador: Objetivos fundamentales (después)

Tabla 16
Objetivos fundamentales (después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	55	88,7	88,7
Poco adecuado	7	11,3	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 88,7% refieren que los objetivos fundamentales (después) son adecuados y el 11,3% de los estudiantes encuestados manifiesta que son poco adecuados.

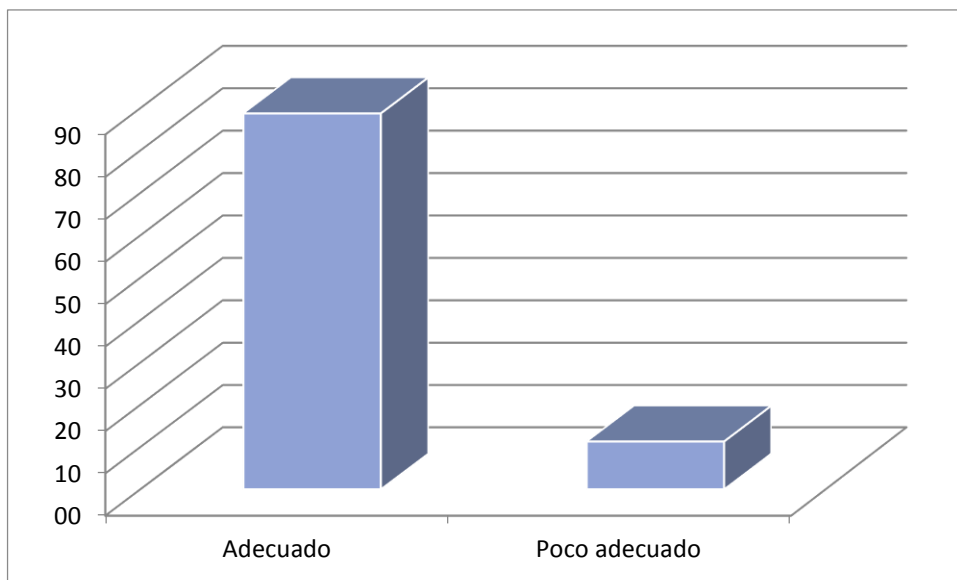


Figura 15. Objetivos fundamentales (después)
Fuente: Tabla 16

Indicador: Normas de convivencia (después)

Tabla 17
Normas de convivencia (después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	57	91,9	91,9
Poco adecuado	5	8,1	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 91,9% refieren que las normas de convivencia (después) son adecuadas y el 8,1% de los estudiantes encuestados manifiesta que son poco adecuadas.

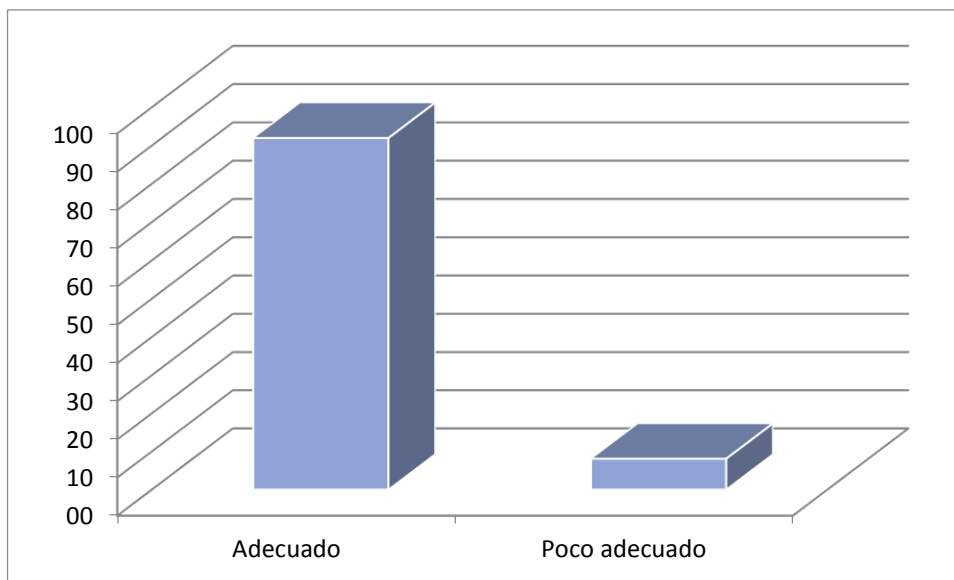


Figura 16. Normas de convivencia (después)
Fuente: Tabla 17

Indicador: Relaciones con profesores (después)

Tabla 18
Relaciones con profesores (después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	57	91,9	91,9
Poco adecuado	5	8,1	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 85,5% refieren que las Relaciones con profesores (después) son adecuadas y el 8,1% de los estudiantes encuestados manifiesta que son poco adecuadas.

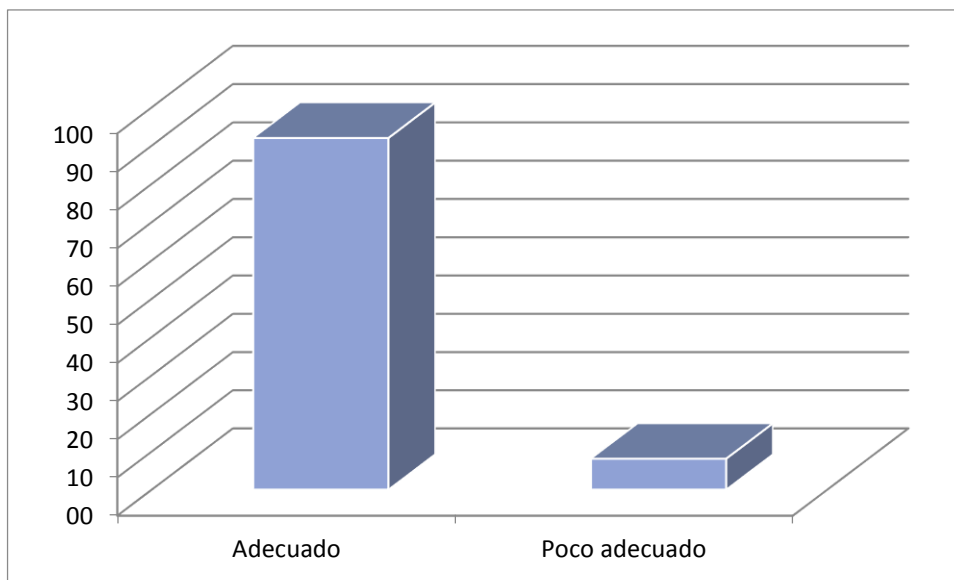


Figura 17. Relaciones con profesores (después)
Fuente: Tabla 18

Indicador: Clima en el aula (después)

Tabla 19
Clima en el aula (después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	46	74,2	74,2
Poco adecuado	14	22,6	96,8
Inadecuado	2	3,2	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 74,2% refieren que el clima en el aula (después) es adecuado, el 22,6% de los estudiantes encuestados manifiesta que es poco adecuado y el 3,2% de los estudiantes encuestados manifiesta que es inadecuado.

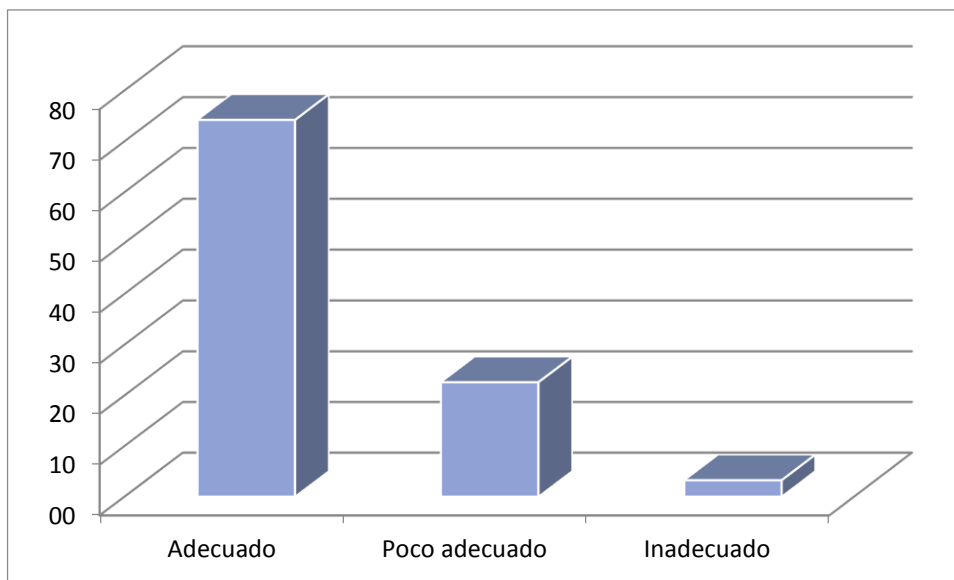


Figura 18. Clima en el aula (después)
Fuente: Tabla 19

Indicador: Conducta inadecuada de parte de los profesores (después)

Tabla 20
Conducta inadecuada de parte de los profesores
(después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	52	83,9	83,9
Poco adecuado	9	14,5	98,4
Inadecuado	1	1,6	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 83,9% refieren que la conducta inadecuada de parte de los profesores (después) es adecuada, el 14,5% de los estudiantes manifiesta que es poco adecuada y el 1,6% de los estudiantes encuestados manifiesta que es inadecuada.

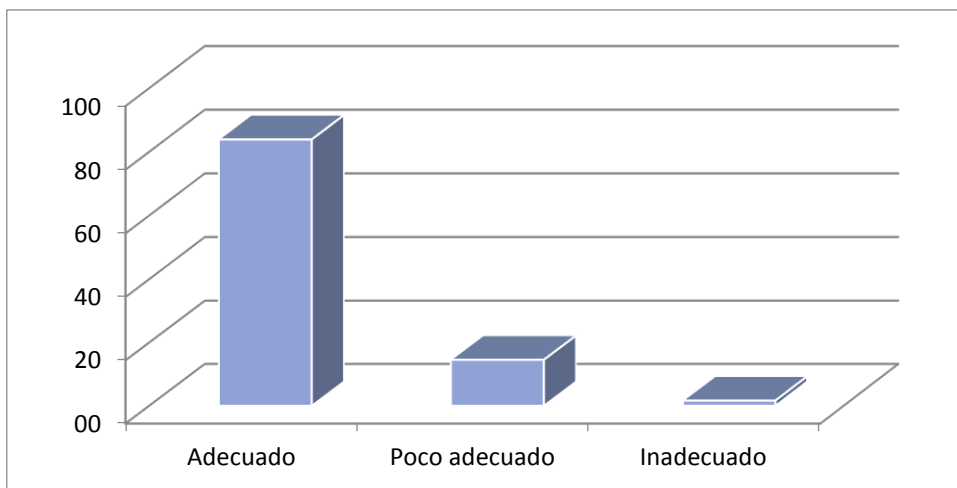


Figura 19. Conducta inadecuada de parte de los profesores (después)
Fuente: Tabla 20

Indicador: Conductas inadecuadas de parte de los estudiantes (después)

Tabla 21
Conductas inadecuadas de parte de los estudiantes
(después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	49	79,0	79,0
Poco adecuado	12	19,4	98,4
Inadecuado	1	1,6	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 79% refieren que las conductas inadecuadas de parte de los estudiantes (después) son adecuadas, el 19,4% de los estudiantes encuestados manifiesta que son poco adecuadas y el 1,6% de los estudiantes encuestados manifiesta que son inadecuadas.

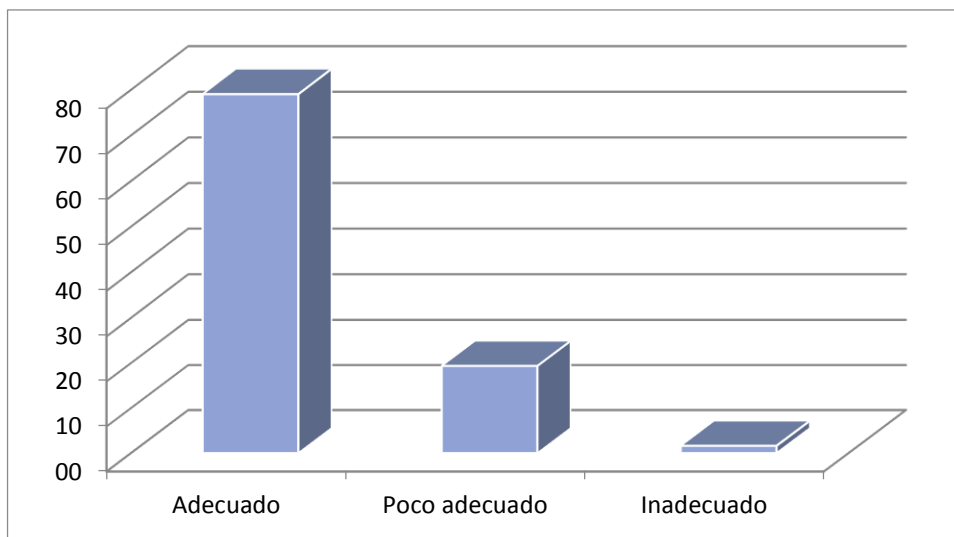


Figura 20. Conductas inadecuadas de parte de los estudiantes (después)

Fuente: Tabla 21

Indicador: Resolución de conflictos en el aula (después)

Tabla 22
Resolución de conflictos en el aula (después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	60	96,8	96,8
Poco adecuado	2	3,2	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 96,8% refieren que la resolución de conflictos en el aula (después) es adecuada y el 3,2% de los estudiantes encuestados manifiesta que es poco adecuada.

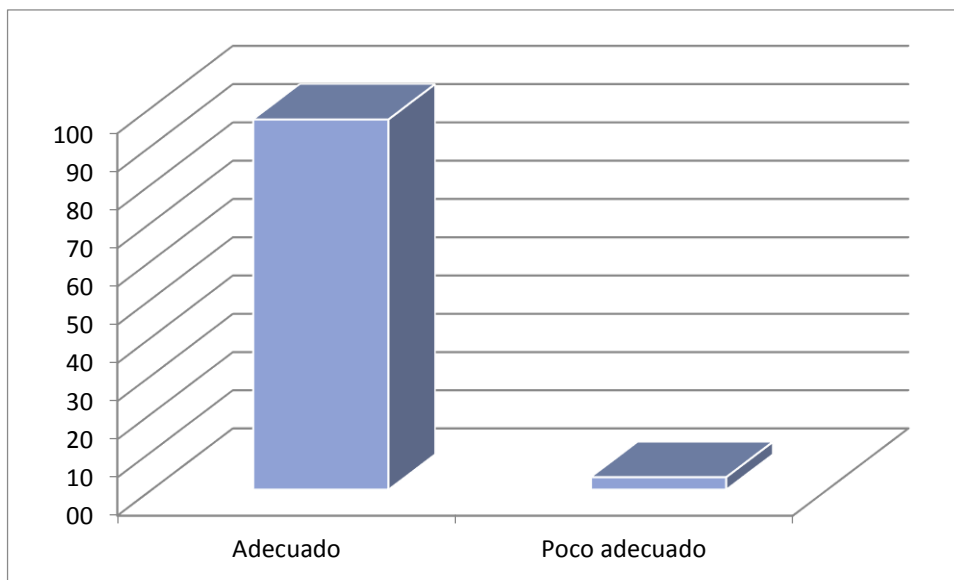


Figura 21. Resolución de conflictos en el aula (después)
Fuente: Tabla 22

Indicador: Clima familiar (después)

Tabla 23
Clima familiar (después)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	57	91,9	91,9
Poco adecuado	5	8,1	100,0
Total	62	100,0	

Fuente: Matriz de sistematización de datos

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Modesto Basadre de Tacna, el 91,9% refieren que el clima familiar (después) es adecuado y el 8,1% de los estudiantes encuestados manifiesta que es poco adecuado.

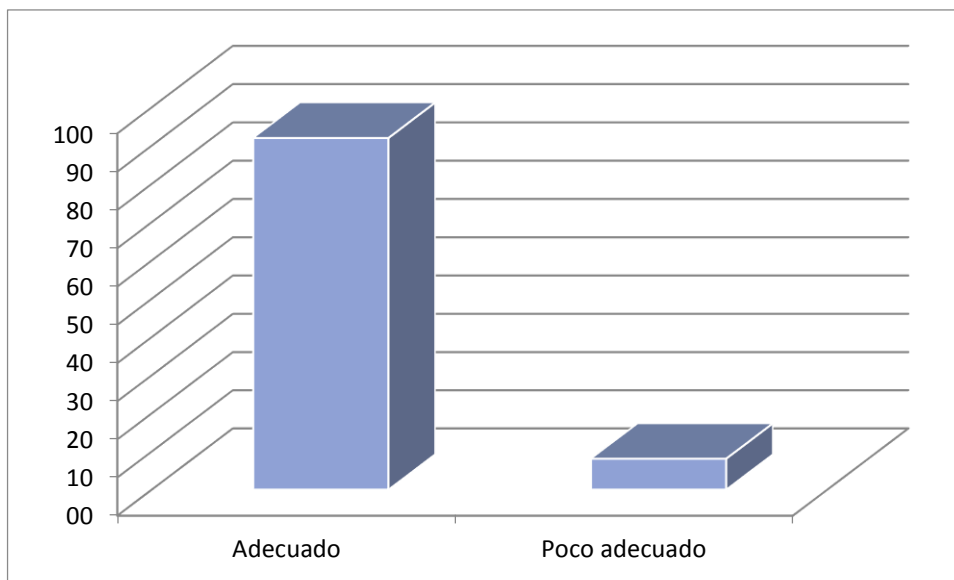


Figura 22. Clima familiar (después)
Fuente: Tabla 23

5.3 Contrastación de la hipótesis

5.3.1 Verificación de la hipótesis general

La convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre la convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes y después de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

Hipótesis alterna

H1: La convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

b. **Nivel de significancia:** 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. **Elección de la prueba estadística:** Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla 24
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	1576,694 ^a	1554	0,038
Razón de verosimilitud	375,487	1554	1,000
Asociación lineal por lineal	0,229	1	0,632
N de casos válidos	62		

a. 1634 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

d. **Regla de decisión:**

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las

competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

5.3.2 Verificación de la primera hipótesis secundaria

El involucramiento de los padres del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre el involucramiento de los padres del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

Hipótesis alterna

H1: El involucramiento de los padres del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las

competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

b. Nivel de significancia: 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. Elección de la prueba estadística: Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla 25
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	405,574 ^a	350	0,022
Razón de verosimilitud	176,892	350	1,000
Asociación lineal por lineal	3,104	1	0,078
N de casos válidos	62		

a. 390 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

d. Regla de decisión:

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el involucramiento de los padres del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

5.3.3 Verificación de la segunda hipótesis secundaria

El nivel de participación en organización de actividades del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fueron poco adecuado y después adecuado.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre el nivel de participación en organización de actividades del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

Hipótesis alterna

H1: El nivel de participación en organización de actividades del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

b. **Nivel de significancia:** 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. **Elección de la prueba estadística:** Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla 26
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	190,119 ^a	143	0,005
Razón de verosimilitud	125,393	143	0,853
Asociación lineal por lineal	1,223	1	0,269
N de casos válidos	62		

a. 168 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

d. Regla de decisión:

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el nivel de participación en organización de actividades del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

5.3.4 Verificación de la tercera hipótesis secundaria

El logro de los objetivos fundamentales transversales en el currículo, del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre el logro de los objetivos fundamentales transversales en el currículo, del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

Hipótesis alterna

H1: El logro de los objetivos fundamentales transversales en el currículo, del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

b. Nivel de significancia: 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. Elección de la prueba estadística: Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla 27
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	392,773 ^a	400	0,042
Razón de verosimilitud	208,984	400	1,000
Asociación lineal por lineal	0,016	1	0,900
N de casos válidos	62		

a. 441 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

d. Regla de decisión:

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el logro de los objetivos fundamentales transversales en el currículo, del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

5.3.5 Verificación de la cuarta hipótesis secundaria

Las normas de convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre las normas de convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

Hipótesis alterna

H1: Las normas de convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

b. **Nivel de significancia:** 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. **Elección de la prueba estadística:** Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla 28
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	188,988 ^a	154	0,029
Razón de verosimilitud	73,422	154	1,000
Asociación lineal por lineal	0,053	1	0,818
N de casos válidos	62		

a. 179 casillas (99,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

d. **Regla de decisión:**

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las normas de convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención

Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

5.3.6 Verificación de la quinta hipótesis secundaria

La relación con profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre la relación con profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

Hipótesis alterna

H1: Las relación con profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las

competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

b. Nivel de significancia: 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. Elección de la prueba estadística: Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla 29
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	164,526 ^a	195	0,045
Razón de verosimilitud	127,204	195	1,000
Asociación lineal por lineal	1,626	1	0,202
N de casos válidos	62		

a. 224 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

d. Regla de decisión:

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la relación con profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

5.3.7 Verificación de la sexta hipótesis secundaria

El clima en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre el clima en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

Hipótesis alterna

H1: El clima en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

b. Nivel de significancia: 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. Elección de la prueba estadística: Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla 30
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	56,673 ^a	54	0,037
Razón de verosimilitud	38,564	54	0,944
Asociación lineal por lineal	4,942	1	0,026
N de casos válidos	62		

a. 68 casillas (97,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

d. Regla de decisión:

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el clima en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

5.3.8 Verificación de la séptima hipótesis secundaria

La conducta inadecuada de parte de los profesores hacia los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre la conducta inadecuada de parte de los profesores hacia los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, no existe diferencia.

Hipótesis alterna

H1: La conducta inadecuada de parte de los profesores hacia los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

b. Nivel de significancia: 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. Elección de la prueba estadística: Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla 31
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	136,686 ^a	110	0,043
Razón de verosimilitud	70,066	110	0,999
Asociación lineal por lineal	1,627	1	0,202
N de casos válidos	62		

a. 132 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

d. Regla de decisión:

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la conducta inadecuada de parte de los profesores hacia los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

5.3.9 Verificación de la octava hipótesis secundaria

La conducta inadecuada de parte de los estudiantes hacia los profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales fue adecuada y después adecuada.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre la conducta inadecuada de parte de los estudiantes hacia los profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, no existe diferencia.

Hipótesis alterna

H1: La conducta inadecuada de parte de los estudiantes hacia los profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue inadecuada y después adecuada.

b. **Nivel de significancia:** 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. **Elección de la prueba estadística:** Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla32
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	74,311 ^a	63	0,043
Razón de verosimilitud	61,166	63	0,542
Asociación lineal por lineal	2,443	1	0,118
N de casos válidos	62		

a. 80 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

d. **Regla de decisión:**

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la conducta inadecuada de parte de los estudiantes hacia los profesores del nivel secundario de la Institución

Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue inadecuada y después adecuada.

5.3.10 Verificación de la novena hipótesis secundaria

La resolución de conflictos en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre la resolución de conflictos en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, no existe diferencia.

Hipótesis alterna

H1: La resolución de conflictos en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada

b. Nivel de significancia: 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. Elección de la prueba estadística: Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla 33
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	460,032 ^a	432	0,035
Razón de verosimilitud	213,395	432	1,000
Asociación lineal por lineal	0,582	1	0,445
N de casos válidos	62		

a. 475 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

d. Regla de decisión:

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la resolución de conflictos en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

5.3.11 Verificación de la décima hipótesis secundaria

El clima familiar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

a. Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula

Ho: No existe diferencia entre el clima familiar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales.

Hipótesis alterna

H1: El clima familiar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

b. Nivel de significancia: 0,05

Para todo valor de la probabilidad igual o menor que 0,05, se rechaza H_0 .

c. Elección de la prueba estadística: Correlación de Spearman (Rho de Spearman muestral)

Tabla 34
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	68,029 ^a	54	0,045
Razón de verosimilitud	43,192	54	0,854
Asociación lineal por lineal	1,689	1	0,194
N de casos válidos	62		

a. 66 casillas (94,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

d. Regla de decisión:

Rechazar H_0 si el valor-p es menor a 0,05

No rechazar H_0 si el valor-p es mayor a 0,05

Conclusión:

Dado que el pvalor es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el clima familiar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a los resultados se determinó que la convivencia escolar antes de la aplicación del programa de intervención psicopedagógica basado en las competencias emocionales es poco adecuada en un 85,5%. Con relación al indicador involucramiento de los padres, se determinó que es poco adecuado en un 51,6%. El nivel de participación es poco adecuado en un 72,6%. Los objetivos fundamentales son poco adecuados en 85,5%. Las normas de convivencia son poco adecuadas en un 72,6%. Las relaciones con los profesores son poco adecuadas en un 67,7%. El clima en el aula es poco adecuado en 53,2%. La conducta inadecuada de parte de los profesores es poco adecuada en un 87,10%. Con relación a las conductas inadecuadas de parte de los estudiantes. La resolución de conflictos en el aula, es poco adecuada en un 80,6%. El clima familiar es poco adecuado en un 67,7%. Tales resultados se relacionan en alguna medida con Pertegal-Felices, M^a. ; Castejón-Costa, J.; Martínez, M^a. (2011), quienes desarrollaron el trabajo de investigación denominado “COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAESTRO”, de la Universidad

Nacional de Educación a Distancia Madrid, España, y concluyen que existen diferencias entre las competencias socioemocionales de los estudiantes y aquellas que los profesionales opinan que deben poseer para desarrollar su labor exitosamente. De hecho, las puntuaciones medias de los profesionales están casi siempre por encima de las competencias que poseen los estudiantes. Además, el elevado tamaño del efecto, está al cuadrado, pone de manifiesto de forma clara la existencia de estas diferencias significativas entre las medias de los estudiantes y los maestros integrados en el mercado laboral.

Los resultados muestran que los estudiantes no están preparados para una integración laboral exitosa en cuanto a competencias socioemocionales se refiere: no tienen las habilidades suficientes para trabajar en equipo, en el manejo de personas, en adaptarse a los continuos cambios, o en controlar sus emociones entre otras. Estos resultados están en consonancia con los resultados obtenidos en el Proyecto Reflex (Aneca, 2007) para las competencias profesionales, en el cual se destaca que los empleadores demandan más competencias de las adquiridas por los graduados, mientras estos dicen usar poco las competencias poseídas; destacando la diferencia en el nivel de competencias necesarias para el desempeño profesional y en el nivel de competencias adquiridas en la educación, así como la poca utilización

que, de las competencias adquiridas, hacen uso los titulados en el puesto de trabajo.

Con respecto a la convivencia escolar, después de la aplicación de intervención psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, es adecuada en un 93,5%. Con relación al involucramiento de los padres, se determinó que es adecuado en un 91,9%. El nivel de participación es adecuado en un 87,10 %. Los objetivos fundamentales son adecuados en un 88,7%. Las normas de convivencia son adecuadas en un 91,9%. La relación con los profesores es adecuada en un 85,5 %. El clima en el aula es adecuado en 74,2%. La conducta de parte de los profesores, es adecuada en un 87,10%. Con relación a las conductas de parte de los estudiantes es adecuada en un 79%. La resolución de conflictos en el aula, es adecuada en un 96,8%. El clima familiar (antes) es adecuado en un 96,8 %. Tales hallazgos se relacionan parcialmente con Caballero, M. (2010), quien desarrolló el trabajo de investigación denominado “Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas” de la Universidad de Granada, España, y concluye que el incremento a lo largo de los últimos años (2001-2009) del número de centros implicados en desarrollar proyectos integrales de Cultura de Paz, nos demuestra el interés y nivel de concienciación de toda la comunidad educativa sobre los temas de convivencia. Este interés queda de

manifiesto en modelos como los anteriormente mencionados sobre buenas prácticas, pero también por las propuestas y reivindicaciones que hace el profesorado que ha sido entrevistado, desde su percepción personal, a la administración educativa, para seguir mejorando en la consecución de los objetivos de la Cultura de Paz.

En nuestros centros educativos no ha habido una cultura para educar desde el conflicto, sino que el tratamiento de los conflictos se ha venido realizando desde la intervención puntual cuando la situación lo ha requerido, sin dar participación al alumnado. Es a partir de la formación recibida por el profesorado, cuando se han ido incorporando en tutoría actividades para el aprendizaje de técnicas que los regulen. Mientras que en la educación primaria los conflictos más habituales son interrupciones o pequeñas riñas, en secundaria la importancia y gravedad de los mismos ocasiona que a veces el profesorado los sienta como una amenaza, esto les hace conscientes de la importancia de educar al alumnado para que intervengan en su regulación y de implicar a las familias para que colaboren en la educación de sus hijos.

CONCLUSIONES

Primera

La convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

Segunda

El involucramiento de los padres del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

El nivel de participación en organización de actividades del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

Tercera

El logro de los objetivos fundamentales transversales en el currículo, del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

Cuarta

Las normas de convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fueron poco adecuados y después adecuados.

Quinta

Las relaciones con los profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fueron poco adecuados y después adecuados.

Sexta

El clima en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

Séptima

La conducta inadecuada de parte de los profesores hacia los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

Octava

La conducta inadecuada de parte de los estudiantes hacia los profesores del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

Novena

La resolución de conflictos en el aula del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuada y después adecuada.

Décima

El clima familiar de los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna, año 2014, antes de la aplicación del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, fue poco adecuado y después adecuado.

RECOMENDACIONES

Primera

Se debe promover el cumplimiento y fortalecimiento del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales, para mejorar la convivencia escolar del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”, de Tacna.

Segunda

Se debe promover el cumplimiento y fortalecimiento del Programa de Intervención Psicopedagógica basado en las competencias socioemocionales en cuanto al involucramiento de los padres del nivel secundario de la Institución Educativa “Modesto Basadre”,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M. (2002). *La educación emocional en la educación primaria: currículum y práctica*. Barcelona: Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- Bandura, A. (1969) *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart y Winston. Nueva York.
- Bandura, A.; Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs,N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. [Traducido al español de: *Social Learning Theory*].Prentice – Hall, Inc. Madrid: Espasa-Calpe
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. [Traducido al español de: *Social Foundation of Thought and Action*]. *Barcelona*: Ediciones Martínez Roca.
- Barreiro, (1999). Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias. En Brandoni (eds.). *Situaciones conflictivas en el aula*:

Propuesta de resolución: encuadre G.R.E.C. pp.153-174. Buenos Aires: Paidós.

Baumeister (ed.) (1984) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. Nueva York: Plenum Press, pp. 55-85.

Becker, R. E., Heimberg, R. G., & Bellack, A. S. (1987). *Social skills training treatment for depression*. New York: Pergamon Press.

Bellack, A. (1979). *Behavioral assessment of social skills*. En: "Research and Practice in Social Skills training". New York: Plenum.

Birch, S. y Ladd, G (1996). «Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers», en J. Juveno y Wentzel (eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*. Nueva York: Cambridge University Press.

Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, pp.7-43.

Beltrán, J. (2002) *Las claves psicológicas de la convivencia escolar*. Ponencia. Seminario Convivencia en los centros escolares como factor de calidad: Consejo Escolar del Estado. MECyD. Madrid.

- Bisquerra, R. (2002). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Blaine, B. y Crocker, J (1993). «Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: an integrative review». Nueva York: Plenum Press.
- Burguet, M. (1999a). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Caballero, M. (2010) “Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas”. *Revista de Paz y Conflictos*, No. 3, pp. 154-169 Universidad de Granada. Granada, España.
- Caballo, V. (1983). *Asertividad: definiciones y dimensiones*. Estudios de Psicología, No.13, pp. 52-60.
- Caballo, V. (1986) *Evaluación de las habilidades sociales*. En R. Fernández Ballesteros y J.A. Carboles (comps.). “Evaluación conductual: metodología y aplicaciones” Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. (1987) *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: una estrategia multimodal*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Caballo, V. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.

- Caballo, V. y Ortega, A. (1989). *La escala Multidimensional de Expresión Social: algunas propiedades psicométricas*. Revista de Psicología General y Aplicada, No. 42, pp. 215-221.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la Investigación científica*. Lima. Editorial San Marcos.
- Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence.
- Casamayor, G. (Coord.) et al. (1998a). *Como dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.
- Casamayor, G. (1998b). "Tipología de conflictos". En G. Casamayor (Coord.) *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Grao.
- Cascon, P. (2000a). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía, Nº 287*, pp. 61-66.
- Cascón, P. (2000b). La mediación. *Cuadernos de pedagogía. No. 287*, pp. 72-76.
- Cascón, P. y Martín, C. (2000c). *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

- Chhokar, J. y Wallin, J. (1984). «A field of study of the effect of feedback frequency on performance». *Journal of Applied Psychology*, No.69, pp. 524-530.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Doron, R. (1991). *Diccionario Akal de psicología*. Madrid: Presser Universitaires de France.
- Echevarría, B. (2004). Caminar en relación: tutorías personalizadas en la universidad. En *Letras de Deusto*. Vol. 34 N° 103.
- Esteve, José (2006). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós Editorial.
- Etxeberría, E, Esteve, J. y Jordan, J. *La escuela y la crisis social. Conflicto, violencia y educación*. Murcia.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). Recuperado el 13 de mayo de 2004 en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/759Extremera.PDF>Mayer, J.D.
- Farré, J. (1999). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Océano.

- Filley, Alan C. (1985). *Solución de conflictos interpersonales*. En *The handbook of Emotional intelligence* (pp 397-398). México: Trillas.
- Francisco, C. Jossey-Bass Ovejero, A. (1989). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Editorial Herde.
- Funes, S. (2000). "Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia". *Contextos educativos*.
- Gambrill, E.D. y Richey, C.A.(1975) *An assertion inventory for use in assessment and research*. *Behavior Therapy*, No.6, pp.550-561.
- Gambrill, E.D. (1977). *Behavior modification: Handbook of Assessment, Intervention and Evaluation*. San Francisco: Jassey Bass Editors.
- García Sáiz,M., Gil, F. (1992) *Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales*. En F.Gil, J.M^a León y L. Jarama (Eds.) *Habilidades Sociales y Salud*". Madrid: Eudema.
- García Sáiz, M. y Gil, F. (1995) *Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales*. En F.Gil, J.M. León, L. Jarana (Eds.). "Habilidades sociales y salud". (pp. 47-58). Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. y Growald (1994). *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Gómez Mayorga, C. (2004). *Atando sentimientos con palabras: Reflexiones y práctica sobre los sentimientos*. Sevilla: M.C.E.P.
- Grasa, R. (2002). "Vivir el conflicto". Cuadernos de Pedagogía.
- Haeussler, I. y Milicic, N. (2005). Confiar en uno mismo. Programa de autoestima. Santiago: Santillana.
- Heckman. J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). "The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social". *Journal of Labor Economics*, No. 24(3), pp. 411-482.
- Heckman J. et al (2010). "The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program". *Journal of Public Economic*, No. 94, pp.114-128.
- Hernández, M. (2002). Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela. Ponencia presentada al Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de las Islas Baleares.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill
- Ibarra, L. (2002). *Los conflictos escolares: un problema de todos*. Universidad de la Habana: Ciudad de la Habana.
- Jiménez, (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia: sus problemas y soluciones*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Le Doux, J. (1996). *The emotional Brain*. Nueva York: Simon and Shuster.
- Lederach, J. P. (1994). *Mediación*. Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoraruz.
- Libel y Lewinsohn (1973). "Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, No. 40, pp. 304-312.
- López de Lérida, S. (2009). *Las competencias docentes*. Monografía inédita. Santiago: Programa doctorado Universidad Católica.
- Machargo, J. (2001). "El feedback del profesor como recurso para modificar el autoconcepto de los alumnos". *El Guiniguada*, No.10, pp. 71-85.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Milicic, N. (2011). *El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva*. En VI Jornadas de Cooperación Educativa en Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Santiago: orealc / unesco.
- Moore, W. y Esselman, M. (1992). "Teacher efficacy, power, school climate and achievement: a desegregating district's experience".

Paper presentado en la Conferencia Anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril.

Murray, C. Greenberg, M. (2000). "Children's relationship with teachers and bonds with school: an investigation of patterns and correlates in middle childhood". *Journal of School Psychology*, No.38, pp. 423–445.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? pp.3-31. En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997): Emotional development and emotional intelligence. New York: Basic Books.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2005). Tutoría y orientación educativa en la educación secundaria. Lima, MINEDU.

Moore, C. (1995). El proceso de mediación. Granica. Buenos Aires.

Moreno, J. (1998). "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 18. Extraído de laworld wide web el 18 de agosto de 2004: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie>.

Muldoon, B. (1998). *El corazón del conflicto*. Barcelona: Paidós.

Olivo, X. (2010) Entrenamiento de Habilidades sociales para la integración psicosocial de Inmigrantes. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.

- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (1994). "Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidad entre compañeros". *Revista de Educación*.
- Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2000). Educar en la convivencia para prevenir la violencia. Madrid: Machado Libros.
- Ortega, R. (2001). "Presentación". Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia.
- París, S. (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz*. (Inédito).
- Pérez, C. (1996). Las normas en el curriculum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática. Madrid: EOS.
- Pertegal-Felices, M.; Castejón-Costa, J. & Martínez, M^a. (2011). "Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro". *Educación XXI*, Vol. 14, No. 2, pp. 237-260 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España

- PISA 2012 results: What students know and can do: student performance in mathematics, reading and science (vol. I). Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm>
- Pajares, F (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning.
- Saarni, C. (1997). Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood, 35-64. En Samuelson, P. y Nordhaus, W. (1996). *Economía*. Madrid: McGraw-Hill
- Saarni, C. (2000). Desarrollo de competencias emocionales. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace* pp.68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Stoner, J. & Freeman, E. (1996). Administración. México: Pearson Educación.
- Sullivan, H.S. (1953) *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel Practicum.

Vinyamata, E. (2002). *Los conflictos explicados a mis hijos*. Barcelona: Plaza & Janés.

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

Vivas, M. (2010). "Las competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes". *Educere*. Vol. 14, No.48, pp. 137-146. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

White, R. (1960). *Competence and the psychosocial stages of development*. En: M.R. Jones (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.

White, R. (1968) *Sense of interpersonal competence: Two case studies and some reflections on origins*. En: W.G. Bennis, E.H. Schein, F.I. Steele, & D.E. Berlew (Eds.). *Interpersonal dynamics: Essays and readings on human interaction*. Homewood, IL: Dorsey.

ANEXOS

**UNIVERSIDAD JORGE BASADRE GROHMANN
ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Cuestionario

Habilidades sociales de los estudiantes del nivel secundario de la I.E.
“MODESTO BASADRE” de Tacna, Año 2014

ELABORADO POR:

MGR. ELFREN RAUL LIENDO LIENDO

**Tacna- Perú
2014**

Cuestionario sobre las habilidades sociales

Las habilidades sociales de los estudiantes del nivel secundario en la institución educativa "MODESTO BASADRE" Tacna, 2014.

INSTRUCCIONES: La presente encuesta es anónima y confidencial, Ud. podrá marcar una de las alternativas que aparecen en cada uno de los ítems, por lo que se le solicita responder con la veracidad y honestidad las siguientes interrogantes:

CATEGORÍAS

- 1. MUY EN DESACUERDO**
- 2. EN DESACUERDO**
- 3. POCO DE ACUERDO**
- 4. DE ACUERDO**
- 5. TOTALMENTE DE ACUERDO**

Nro.		1	2	3	4	5
	Comunicativas					
1	Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco.					
2	Me da temor hablar cuando hay mucha gente.					
3	Me cuesta trabajo invitar a un conocido a una fiesta, al cine, etc.					
4	Me da temor empezar una conversación con alguien que me atrae físicamente.					
5	Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella.					
6	Me cuesta expresar mis opiniones.					
	Asertividad					

7	Suelo alabar o felicitar a mis compañeros cuando hacen algo bien.					
8	Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho por algo que ha hecho.					
9	Si tengo la impresión de que alguien está molesto conmigo le pregunto por qué.					
10	Me resulta fácil iniciar y mantener una conversación.					
11	Manifiesto mi opinión con mis compañeros fundamentándola con razones.					
12	Expreso mi opinión cuando no estoy de acuerdo con mis compañeros.					
	Habilidades de resolución de conflictos					
13	Cuando dos amigos se han peleado suelen pedirme ayuda.					
14	Suelo mediar en los problemas entre compañeros.					
15	Cuando tienen un problema otro compañero, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo.					
16	Cuando hay un problema con otros compañeros, pienso y busco varias soluciones para resolverlo.					
17	Si alguien me gasta una broma pesada, le expreso mi fastidio.					
18	Cuando alguien me gana en un juego o competición, lo felicito al terminar.					
	Adaptación con respecto a los profesores					
19	Tus profesores te respetan.					
20	Tus profesores te apoyan en las tareas escolares.					
21	Tus profesores te brindan consejos cuando lo necesitas.					
22	Tus profesores respetan a tus amigos.					
23	Tus profesores se comunican contigo permanentemente.					
24	Tus profesores te brindan consejos cuando lo necesitas.					
	Adaptación con respecto a los					

	compañeros					
25	Escucho a mi compañero que está hablando, sin interrumpir hasta que termine.					
26	Manifiesto mis opiniones a mis compañeros, aunque prevea que pueda haber desacuerdos.					
27	Participo en coloquios cuando creo que tengo algo que aportar.					
28	Cuando alguien me interrumpe al estar hablando yo, le digo que me deje terminar y respete su turno.					
29	Cuando en un grupo se habla mal de un amigo, lo defiendo aún en contra de los demás.					
30	Suelo pedir disculpas cuando reconozco internamente que me he equivocado.					

**UNIVERSIDAD JORGE BASADRE GROHMANN
ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Cuestionario

Convivencia escolar de los estudiantes del nivel secundario de la I.E.
“MODESTO BASADRE” de Tacna, Año 2014

ELABORADO POR:

MGR. ELFREN RAUL LIENDO LIENDO

**Tacna- Perú
2014**

Cuestionario sobre la convivencia escolar

Convivencia escolar de los estudiantes del nivel secundario de la I.E.

“MODESTO BASADRE” de Tacna, Año 2014

INSTRUCCIONES: La presente encuesta es anónima y confidencial, Ud. podrá marcar una de las alternativas que aparecen en cada uno de los ítems, por lo que se le solicita responder con la veracidad y honestidad las siguientes interrogantes:

CATEGORÍAS

- a. **MUY BAJO**
- b. **BAJO**
- c. **REGULAR**
- d. **ALTO**
- e. **MUY ALTO**

Nro.		1	2	3	4	5
	Relación con tus compañeros					
1	Cómo te llevas con tus compañeros.					
2	Tus compañeros te apoyan en las tareas cuando necesitas ayuda.					
3	¿Que opinión crees que tienen de ti tus compañeros?					
4	Tus compañeros te consideran en algunas actividades de la institución educativa					
5	Tus compañeros te demuestran confianza					
6	Tus compañeros te integran a su grupo					
	El desempeño docente					

7	Cómo te llevas con los profesores,					
8	Qué opinión crees que tienen de ti tus profesores/as					
9	Hay diferencias en las normas de clase de uno/as profesores/as y otros					
10	Tus profesores te apoyan en las tareas cuando necesitas ayuda.					
11	Tus profesores te aconsejan cuando tienes algún problema.					
12	Tus profesores te respetan					
	Conflictos entre estudiantes y profesores					
13	Malas palabras en clase entre los estudiantes					
14	Respetan las normas entre los estudiantes					
15	Hay grupos que se llevan bien					
16	Hay grupos que se respetan					
17	Hay grupos que trabajan en equipo					
	Relación con los padres					
18	Tus padres te respetan					
19	Tus padres te apoyan en las tareas escolares					
20	Tus padres te brindan consejos cuando lo necesitas.					
21	Tus padres respetan a tus amigos					
22	Tus padres se comunican contigo permanentemente.					
23	Tus padres te brindan consejos cuando lo necesitas.					
	Conflicto con los padres					
24	Tus padres pelean constantemente					
25	Tus padres te gritan constantemente					
26	Tus padres te faltan el respeto					
27	Tus padres te demuestran odio					
28	Tus padres se pelean delante de tus amigos					
29	Tus padres te golpean					