UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
CONCURSO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2017

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM - T, 2017

AUTORES:

Lic. Dra. Dahpne Viena Oliveira (Coordinadora)
Psic. Dr. Juan Rafael Juárez Díaz
Obsta. Dra. Orfelina Valera Vega

COLABORADOR:

Jorge López Lachuma

Tarapoto – Perú

2019

Repositorio Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN TARAPOTO - PERU

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartirigual 2.5 Perú.
Vea una copia de esta licencia en http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/

Obra publicada con autorización del autor

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
CONCURSO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2017

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM - T, 2017

AUTORES:

Lic. Dra. Dahpne Viena Oliveira (Coordinadora)
Psic. Dr. Juan Rafael Juárez Díaz
Obsta. Dra. Orfelina Valera Vega

COLABORADOR:

Jorge López Lachuma

Tarapoto – Perú

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN-TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

CONCURSO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2017

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM - T, 2017

AUTORES:

Lic. Dra. Dahpne Viena Oliveira (Coordinadora)

Psic. Dr. Juan Rafael Juárez Díaz

Obsta. Dra. Orfelina Valera Vega

COLABORADOR:

Jorge López Lachuma

Tarapoto – Perú

2019

Declaratoria de autenticidad

Dahpne Viena Oliveira con DNI N° 05275781, **Juan Rafael Juárez Díaz** con DNI N° 00832534 y **Orfelina Valera Vega** con DNI N° 01075817, docentes de la Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, con el informe de investigación titulado: **Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM-T, 2017.**

Declaramos bajo juramento que:

1. El informe de investigación presentada es de nuestra autoría.
2. La redacción fue realizada respetando las citas y referencias de las fuentes bibliográficas consultadas.
3. Toda la información que contiene el informe de investigación no ha sido auto plagiada;
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido alterados ni copiados, por tanto, la información de esta investigación debe considerarse como aporte a la realidad investigada.

Por lo antes mencionado, asumimos bajo responsabilidad las consecuencias que deriven de nuestro accionar, sometiéndonos a las leyes de nuestro país y normas vigentes de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.

Tarapoto, octubre del 2019

Dra. Dahpne Viena Oliveira	**Dr. Juan Rafael Juárez Díaz**	**Dra. Orfelina Valera Vega**
DNI N° 05275781	DNI N° 00832534	DNI N° 01075817

Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis.

1. Datos del autor:

Apellidos y nombres: Viena Oliveira Dafne	
Código de alumno :	**Teléfono:**
Correo electrónico : vienadaphne@gmail.com	**DNI:** 05275781

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Datos Académicos

Facultad de: Educacion y Humanidades
Escuela Profesional de:

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis	( )	Trabajo de investigación	(X)
Trabajo de suficiencia profesional	( )		

4. Datos del Trabajo de investigación

Titulo: Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia de los estudiantes de las escuelas de Enfermería y obstetricia de la UNSM-T, 2017
Año de publicación: 2019

5. Tipo de Acceso al documento

Acceso público *	( )	Embargo	( )
Acceso restringido **	( )		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

6. Originalidad del archivo digital.

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

7. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons,* con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI **"Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA"**.

.....

Firma del Autor

8. Para ser llenado en la Oficina de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM – T.

Fecha de recepción del documento:

30 / 10 / 2019

.....

Firma del Responsable de Repossitorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM – T.

***Acceso abierto**: uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

** **Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis.

1. Datos del autor:

Apellidos y nombres: JUAREZ DIAZ Juan Rafael	
Código de alumno :	**Teléfono:**
Correo electrónico : Juarez222@hotmail.com	**DNI:** 00832534

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Datos Académicos

Facultad de: Educación y Humanidades	
Escuela Profesional de: Instituto de Investigación y Desarrollo	

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis	( )	Trabajo de investigación	(X)
Trabajo de suficiencia profesional	( )		

4. Datos del Trabajo de investigación

Titulo: Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM-T, 2017.
Año de publicación: 2019

5. Tipo de Acceso al documento

Acceso público *	(x)	Embargo	( )
Acceso restringido **	( )		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

6. Originalidad del archivo digital.

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

7. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons,* con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI **"Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA"**.

.....

Firma del Autor

8. Para ser llenado en la Oficina de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM – T.

Fecha de recepción del documento:

30/ 10/ 2019

.....

Firma del Responsable de Repossitorio Digital de Ciencia y Tecnologia de Acceso Abierto de la UNSM – T.

***Acceso abierto**: uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

** **Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis.

1. Datos del autor:

Apellidos y nombres: Valera Vega Orfelina	
Código de alumno :	**Teléfono:** 942698450
Correo electrónico : orfelinavalera@hotmail.com	**DNI:** 01075817

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Datos Académicos

Facultad de: Ciencias de la Salud	
Escuela Profesional de: Obstetricia.	

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis	( )	Trabajo de investigación	(X)
Trabajo de suficiencia profesional	( )		

4. Datos del Trabajo de investigación

Titulo: Programa de Habilidades Sociales con enfoque de genero para mejorar la convivencia en los estudiantes de las escuelas de Enfermería y obstetricia de la UNSM-T- 2017
Año de publicación: 2019

5. Tipo de Acceso al documento

Acceso público *	(X)	Embargo	( )
Acceso restringido **	( )		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

6. Originalidad del archivo digital.

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

7. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons,* con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI **"Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA"**.

.....

Firma del Autor

8. Para ser llenado en la Oficina de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM – T.

Fecha de recepción del documento:

30 / 10 / 2019

.....

Firma del Responsable de Repossitorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM – T.

***Acceso abierto**: uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

** **Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

Dedicatoria

A los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín, a aquellas personas interesadas en el estudio de temas de violencia de género. A los colegas de la Facultad de Educación y Humanidades, quienes no desfallecen en el camino de la investigación social y que hacen que la Universidad Nacional de San Martín-T no sea una isla en la región.

Los investigadores.

Agradecimiento

A la Universidad Nacional de San Martín –T, al equipo del Instituto de investigación y desarrollo, por la oportunidad de poder acceder a los fondos concursables para realizar investigación financiada, según Resolución Nro. 248 -2017 –UNSM/DCU-R/NLU

A los estudiantes de las Escuelas de Enfermería y Obstetricia por haber participado en el pre y post prueba que permitió conocer la realidad antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia.

Los investigadores

Índice general

Dedicatoria v
Agradecimiento vi
Índice general vii
Índice de Tablas ix
Índice de Figura xi
Resumen xiii
Abstract xiv

Introducción 1

CAPITULO I: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
1.1. Fundamentos Teóricos Científicos 4
1.1.1. Habilidades Sociales. 4
1.1.2. Inteligencias Múltiples: Incluyendo la Inteligencia Emocional 10
1.1.3. Teoría de psicología constructivista 11
1.1.4. Técnicas a usar en el Programa de Habilidades Sociales. 15
1.1.5. Factores que Favorecen la Convivencia Universitaria 19
1.1.6. Factores que Alteran la Convivencia Escolar 19
1.1.7. Aprendizaje de la Convivencia 21
1.1.8. Adaptación y enfoque funcionalista 23
1.1.9. Adaptación al Cambio 23
1.1.10. Antecedentes del Problema: 25
1.1.11. Programa de Habilidades Sociales con Enfoque de Género. 27
1.1.11.1. Fundamentación teórica: 27
1.1.11.2. Objetivos 30
1.1.11.3. Finalidad 30
1.1.11.4. Metodología 30
1.1.11.5. Organización y Planeación 31
1.1.11.6. Ejecución de las Actividades 31
1.1.11.7. Evaluación del Resultado de la Aplicación de Habilidades con Enfoque de Género. 31

CAPITULO II: MATERIALES Y MÉTODOS 36
2.1. Hipótesis: 36
2.1.1. Hipótesis General 36
2.1.2. Hipótesis Específicas 36
2.2. Sistema de Variables: 36
2.2.1. Operacionalización de Variables: 36
2.2.2. Definición Operacional: 36
2.3. Tipo de Método de Investigación 39
2.4. Diseño de Investigación 39
2.5. Población y Muestra 39
2.6. Técnicas de Recolección de Datos 40
2.7. Tratamiento Estadístico e Interpretación de Cuadros: 41

CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 42
3.1 Discusión 57

CONCLUSIONES 61

RECOMENDACIONES 60

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 61

ANEXOS 67
Escala de Convivencia 68
Ficha de Validación 71
Programa de Habilidades Sociales con Enfoque de Género 75
Taller 01: Habilidades Cognitivas 75
Taller 02: habilidades para el control de emociones 92
Taller 03: Conocimiento de uno mismo y autoestima 99
Taller 04: Empatía 112
Taller 05: comunicación afectiva o asertiva 119
Taller 06: Relaciones Interpersonales 126
Taller 07: Toma De Decisiones y Proyecto de Vida 135

Índice de Tablas

Tabla 1. Criterio conductual: Entiende el cambio de escenario o contexto. 23

Tabla 2. Criterio conductual: **Tiene** una actitud flexible frente a los cambios. 24

Tabla 3. Criterio conductual: Ajusta su comportamiento a nuevas demandas. 24

Tabla 4. Operacionalización de variable independiente. Habilidades sociales. 37

Tabla 5. Operacionalización de variable dependiente. Convivencia universitaria. 38

Tabla 6. Resultados pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo Experimental (GE1). Obstetricia – I. 42

Tabla 7. Resultados de la t de students en el grupo experimental de obstetricia I 44

Tabla 8. Resultados pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo Experimental (GE2). Enfermería – II 45

Tabla 9. Resultados de la t de students en el grupo experimental 02 de la escuela de enfermería II de la UNSM-T, 2017. 47

Tabla 10. Resultados pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo control (GC). Obstetricia – II 48

Tabla 11. Resultados de la t de students en el grupo control de la escuela de Obstetricia II de la UNSM-T, 2017. 50

Tabla 12. Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de enfermería de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo control (Obstetricia II) 51

Tabla 13. Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de obstetricia I de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 01 52

Tabla 14. Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de enfermería II de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 02. 53

Tabla 15. Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de enfermería de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo control. Obstetricia II 54

Tabla 16. Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de obstetricia I de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 01 55

Tabla 17. Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de enfermería II de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 02 56

Índice de Figura

		Pág.
Figura 1.	Criterios de decisión de pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo Experimental Obstetricia – I	43
Figura 2.	Contraste de hipótesis grupo experimental de obstetricia I	44
Figura 3.	Criterios de decisión de pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo Experimental Enfermería – II	46
Figura 4.	Criterios de decisión de pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo Experimental 2. Enfermería – II	47
Figura 5.	Criterio de decisión pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo control (GC). Obstetricia – II	49
Figura 6.	Contraste de hipótesis del grupo control de la escuela de Obstetricia II	50
Figura 7.	Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de enfermería de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo control. Obstetricia II.	51
Figura 8.	Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de obstetricia de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo experimental 01. Obstetricia I.	52
Figura 9.	Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de enfermería II de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo experimental 02. enfermería II	53
Figura 10.	Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de enfermería de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo control. Obstetricia II.	54
Figura 11.	Tipo de convivencia en los estudiantes de las Escuelas de Obstetricia I de la UNSM-T después de la aplicación del	

Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 01 55

Figura 12. Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de enfermería II de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 56

Resumen

El efecto del Programa de habilidades sociales con un enfoque de género en la convivencia universitaria de los estudiantes de las Escuelas Académicas de Obstetricia y Enfermería de la UNSM-T, del año 2017, donde se plantea el siguiente problema: ¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales en el enfoque de género para mejorar la convivencia universitaria?, el mismo que fue respondido a través de la hipótesis: El programa de habilidades sociales con enfoque de género tiene efecto en la mejora de la convivencia universitaria.

El diseño de investigación usada fue la cuasi experimental que es particularmente útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible, aun cuando se estén usando grupos ya formados. Los resultados muestran que la convivencia agresiva es predominante en los estudiantes de la Escuela de Enfermería I con 63.33%. La convivencia agresiva es en 10% mayor que la pasiva en los estudiantes de la Escuela de Obstetricia I, en la Escuela de Enfermería II, la convivencia agresiva también es predominante con un 60%. Después de la aplicación del Programa., los resultados varían en los grupos experimentales, demostrando el efecto que tiene el programa. Así también; la convivencia ha mejorado, porque se observa mayor predominancia de la convivencia asertiva, lo que implica mayor comunicación, cooperación y organización. En tal sentido, se concluye que el Programa de Habilidades Sociales con enfoque de género revela su efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la Escuela de Obstetricia – I y Enfermería II de la UNSM-T, 2017.

Palabras clave: Aptitudes, actitud (psicología), emociones, empatía, comunicación – aspectos sociales, comunicación - aspectos psicológicos, toma de decisiones.

Abstract

In order to determine the effect of the Social Skills Program with a gender focus on university coexistence in the students of the Academic Schools of Obstetrics and Nursing of the UNSM-T, 2017, the following problem arises: What is the effect of the social skills program with a gender approach to improve university coexistence?, the same that was answered through the hypothesis: The social skills program with a gender focus has an effect on the improvement of university coexistence.

The research design used was the quasi-experimental one that is particularly useful for studying problems in which one cannot have absolute control of situations, but one tries to have as much control as possible, even when already formed groups are being used. The results show that the aggressive coexistence is predominant in the students of the School of Nursing I with 63.33%. The aggressive coexistence is in 10% greater than the passive in the students of the school of Obstetrics I, in the School of Nursing II, the aggressive coexistence is also predominant with a 60%. After the application of the program, the results vary in the experimental groups, demonstrating the effect of the program. So too; the coexistence has improved, because it is observed greater predominance of the assertive coexistence, which implies greater communication, cooperation and organization. In this sense, it is concluded that the social skills program with a gender focus reveals its effect on the university coexistence in the students of the School of obstetrics-I and nursing II of the UNSM-T, 2017.

Keywords: Skills, attitude (psychology), emotions, empathy, communication - social aspects, communication - psychological aspects, decision-making.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN
Dirección
CENTRO DE IDIOMAS

Introducción

La preocupación por la transición a la Universidad, no es un problema nuevo para los estudiantes y docentes en el país. Son numerosos los estudios que se han realizado en estos últimos treinta años. Muchos de ellos centrados en contextos de enseñanza a distancia o en titulaciones presenciales cuyos resultados muestran elevadas tasas de abandono; la mayoría con enfoques globalizadores y cuantitativos.

En esta última década las investigaciones relacionadas con la persistencia y el abandono universitario han centrado su interés en conocer con mayor profundidad algunos factores asociados a estos fenómenos, todas ellas tratando de encontrar explicaciones y constatar la complejidad y multidimensionalidad del problema. Esta circunstancia incita, pues, a considerar el estudio de trayectorias universitarias desde perspectivas más comprensivas y amplias, que conlleven conocer que aspectos favorecen la convivencia universitaria en la escuela de obstetricia y enfermería de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, a través de un programa que permita la incorporación de aspectos metodológicos eficaces en el proceso de convivencia; pues se ha constatado que existe un porcentaje significativo de estudiantes que abandonan la universidad en el primer año de estudios.

Las Instituciones universitarias aquí y en cualquier parte del mundo funcionan como sistema de organización social abierto, se caracterizan por estar influenciadas por el factor humano, quienes interactúan con el ambiente y con otros sistemas presentes en el ámbito de la comunidad universitaria y la comunidad extraescolar. Entonces, debe desarrollar acciones relacionadas con el logro de objetivos, planificación, organización con claridad, orden, disposición y coherencia, que beneficie el proceso de enseñanza y aprendizaje, abarcando más allá del ámbito universitario e incorporando a la comunidad. (Díaz, et al., 2009). Al respecto, cabe citar a García (1997) quien considera a la organización universitaria, un lugar privilegiado que tiene una historia y características propias, en el cual se realizan con los alumnos procesos de socialización, de enseñanza y aprendizaje. En ella a través de la práctica continua, se da en el alumnado, la adquisición y promoción de valores y conocimientos, que le permiten comprender y saber cómo convivir con otras personas, mejorar sus habilidades sociales y su preparación académica (Díaz, et al. 2009).

La organización universitaria es cambiante, los docentes y directivos juegan un rol protagónico al estar conscientes de esta realidad, en el cual tienen que asumir un papel dinamizante y comprender que la universidad, como ambiente abierto, está para favorecer la participación de todos, con claras reglas o límites en su accionar, en el cual prime el

diálogo, el desarrollo de sentimientos de pertenencia institucional, y de convivencia universitaria, profundizando así el principio de democracia. (Díaz, et al.; 2009), pues se ha encontrado dificultades en la convivencia relacionado con el escaso respeto a las diferencias dentro de las aulas de la Universidad Nacional de San Martín y la carencia de acciones relacionadas a mejorar las formas de convivencia en las aulas o fuera de ellas. En el ámbito universitario, la participación debe favorecer la relación cooperativa para el bienestar común; fundado en el respeto por la libertad con responsabilidad. (Díaz, et al.; 2009).

Por las razones sostenidas en líneas anteriores se ha visto la necesidad de aportar en el tema con la ejecución de un programa de habilidades sociales con enfoque de género, con componente fundamental de una mejor convivencia, que respete la diversidad, que desbordó en el problema formulado ¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia universitaria en los estudiantes de las escuelas de enfermería y obstetricia de la UNSM-T, 2017?, del mismo que devienen los problemas específicos ¿Cuál es el tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de enfermería y obstetricia de la UNSM-T, antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género? y ¿Cuál es el tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de obstetricia y enfermería de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género?

Los aportes de este trabajo se concretizan en aspectos teóricos acerca del tema, ya que la comunidad universitaria requiere de constantes reflexiones que le ayuden a concretizar la practica educativa; de igual forma, en aspectos metodológicos, porque se comprueba que a través del método deductivo se identifican los factores fundamentales dentro de la problemática relacionada con los estudiantes del primer ciclo y mediante el método inductivo se diseñaron y aplicaron los instrumentos específicos con sus respectivas técnicas a utilizar, enmarcados en la investigación descriptiva; asimismo, en el aspecto práctico porque el programa constituye una herramienta para promover conductas positivas y respeto en las relaciones interpersonales. Sin embargo, cabe mencionar que la controversia sobre la equidad de género que existe actualmente en nuestro país, podría ser una limitante.

El objetivo de la investigación es determinar el efecto del Programa de habilidades sociales con enfoque de género en la convivencia universitaria en los estudiantes de las escuelas de Obstetricia y Enfermería de la UNSM-T, 2017. Del que derivaron los objetivos específicos: Identificar el tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de Obstetricia y Enfermería de la UNSM-T, antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Precisar el tipo de convivencia en los estudiantes de las

escuelas de Obstetricia y Enfermería de la UNSM-T, después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. La hipótesis que se formula es que el programa de habilidades sociales con enfoque de género tiene efecto en la mejora de la convivencia universitaria en los estudiantes de las escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM-T, y para obtener con precisión los resultados acerca del efecto que tienen el programa se aplicó el cuestionario sobre convivencia el mismo que fue contrastado con el uso del estadístico t de students. La estructura del informe de investigación está dividida en capítulo 1 en el que presenta la revisión teórica de las habilidades sociales y la convivencia, recogiendo información actualizada respecto a estas variables. En el capítulo II, se explican los materiales y métodos, donde se exponen las hipótesis, variables, los instrumentos de recojo de información y muestra. En el capítulo III se encuentran los resultados y la discusión, luego las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y finalmente los anexos.

CAPÍTULO I
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

1.1. Fundamentos Teóricos Científicos

1.1.1. Habilidades Sociales.

Manjarrés (2012) menciona a diferentes autores como a Rimm, (1974) quien define las habilidades sociales como la "Conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos". Asimismo a, Alberti y Emmons, (1978) quien lo define como la "Conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás". Asimismo, a Mc Donald (1978) quien manifiesta que es la "Expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta y Finalmente a Kelly (1982), dice que es el "Conjunto de conductas identificables y aprendidas que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente" (p. 7). Asimismo, Lozano (2012) cita a Phillips (1978) quien indica que las habilidades sociales es el: "Grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y los comparta con los demás en un intercambio libre y abierto"; de igual forma Caballo (1991), indica que es un sistema de creencias que mantiene el respeto por los propios derechos personales y por los de los demás. La premisa subyacente del entrenamiento en Habilidades Sociales es humanista: no producir estrés innecesario en los demás y apoyar la autorrealización de cada persona; y por último Del Prette y Del Prette (2008) plantea que las habilidades sociales son comportamientos de tipo social disponibles en el repertorio de una persona, que contribuyen a su competencia social, favoreciendo la efectividad de las interacciones que éste establece con los demás (citado por Lacunza, 2012, p.65). Entre las principales características que presentan estos comportamientos se destacan su naturaleza multidimensional, la especificidad situacional y su carácter aprendido. Esta condición de aprendizaje supone la posibilidad de aumentar el conocimiento procedimental de cómo actuar en situaciones sociales y cómo responder a las múltiples demandas de los contextos en los que se va incorporando el sujeto. A su vez, si

los comportamientos sociales se aprenden, se pueden modificar, ambos autores son citados por Lacunza, (2012, p. 65). Son herramientas, que contribuyen al logro del empoderamiento y al fortalecimiento de las competencias individuales. Las Habilidades Sociales son las "conductas específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad". La Organización Panamericana de la Salud (OPS), del 2001, la define como aptitudes o destrezas necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita enfrentar eficazmente los retos y desafíos de la vida diaria (MINSA, s.f., p.9).

Teorías o fundamentos Las habilidades sociales son estrategias aprendidas de forma natural. Existen varias teorías al respecto y son las siguientes:

1.1.1.1. Teoría del aprendizaje social

Esta teoría, que también se conoce como el Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social, está basada en gran parte en el trabajo de Albert Bandura (Bandura, 1977b). La investigación lo llevó a la conclusión de que los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción, es decir los padres, maestros y otras autoridades y modelos les indican como deben comportarse; lo mismo que por medio de la observación, aquí los niños ven el comportamiento de los adultos y de sus pares y así actúan. Su conducta se consolida, o es modificada, conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás a sus conductas. Los niños aprenden a comportarse, entonces, a través de la observación y la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal. De la misma manera, a los niños debe enseñárseles habilidades por medio de un proceso de instrucción, ensayo y retroalimentación, antes de hacerlo con una simple instrucción (Ladd y Mize, 1983).

Bandura, también hizo hincapié en que la auto eficiencia, definida como la confianza en sus propias habilidades para desempeñar diversas conductas, es importante para aprender y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente. Así, el desarrollo de habilidades no sólo se convierte en una cuestión de comportamiento externo, sino de cualidades internas (tales como la autosuficiencia) que apoyan tales conductas (Bandura, 1977).

La Teoría del Aprendizaje Social ejerció dos influencias importantes en el desarrollo de programas de habilidades para la vida y habilidades sociales. Una fue la

necesidad de proveer a los niños con métodos o habilidades para enfrentar aspectos internos de su vida social, incluyendo la reducción del estrés, el autocontrol y la toma de decisiones. La mayoría de los programas de habilidades para la vida y sociales tratan estas habilidades. La segunda fue que, para ser efectivos, los programas de habilidades para la vida y sociales necesitan duplicar el proceso natural por el cual los niños aprenden las conductas. Así, "la mayoría de los programas de habilidades para la vida y sociales incluyen observación, representaciones, y componentes de educación de los pares además de la simple instrucción" (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001, p. 17). Esta teoría de aprendizaje social, además, está basada en los principios del condicionamiento operante desarrollado por Skinner en 1938; él parte del principio que la conducta está regulada por las consecuencias del medio en el que se desarrolla dicho comportamiento. El esquema de cómo se aprende según este modelo es el siguiente: Estímulo----Respuesta-----Consecuencia (positiva o negativa). Con base en este esquema, la conducta está en función de unos antecedentes y unas consecuencias que si son positivas, refuerzan nuestro comportamiento. Las habilidades sociales se adquieren mediante reforzamiento positivo y directo de las habilidades. También se adquieren mediante aprendizaje vicario u observacional, mediante retroalimentación interpersonal y mediante el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales. Desde esta teoría, las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas que se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje que son: "Reforzamiento positivo y directo de las habilidades", "Aprendizaje vicario u observacional", "Mediante el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales", "Retroalimentación interpersonal" (Rosero, 2015).

Estos cuatro principios del Aprendizaje Social permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales, de manera que éste cumpla las siguientes condiciones:

- Que se conozca qué conductas demanda una situación concreta.
- Que se tenga oportunidad de observarlas y de ejecutarlas.
- Que se tenga referencias acerca de lo efectivo o no de la ejecución (retroalimentación).
- Que se mantenga los logros alcanzados (reforzamiento).
- Que las respuestas aprendidas se hagan habituales en el repertorio (consolidación y generalización).

En el análisis experimental de la ejecución Social Rosero, (2015); menciona a Eisler y Hersen (1973), McFall (1982) y Godstein (1976, párr. 3) quienes elaboraron un modelo explicativo del funcionamiento de las habilidades sociales cuyo elemento principal es el rol, en el cual se integran las conductas motoras, los procesos perceptivos y los mecanismos cognitivos. Las semejanzas entre la interacción social y las habilidades motrices configuran cada uno de los elementos de este modelo:

Fase 1: Fines de la actuación hábil. Se trata de conseguir unos objetivos o metas bien definidos.

Fase 2: Percepción selectiva de las señales.

Fase 3: Procesos centrales de traducción:

1. Asignación de significado a la información percibida.
2. Generación de alternativas.
3. Selección y planificación de la alternativa más eficaz y menos costosa.

Fase 4: Respuestas motrices o actuación. Ejecución por parte del sujeto de la alternativa de respuesta considerada como más adecuada.

Fase 5: Feedback y acción correctiva. La reacción del interlocutor proporciona información social a la persona sobre lo eficaz (o no) de su actuación. En este momento puede darse por terminado el circuito de la interacción o bien iniciarse una nueva acción, es decir regresar al paso 2 (Lorenzo et al, 2011, p.44) este modelo explica los déficits en Habilidades Sociales como un error producido en algún punto del sistema que provoca un cortocircuito en la interacción social.

1.1.1.2. Teoría de la conducta problemática

Esta teoría, fue desarrollada por Richard Jessor (1977), quien reconoce que la conducta adolescente no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno. Así pues, el resultado de los estilos de vida desviados de los adolescentes es producto de tradiciones no convencionales, originadas por los grupos en la que consumen drogas.

Además, se aclara que esta teoría se ocupa de las relaciones entre tres categorías de variables psicológicas: 1. el sistema de la personalidad; 2. el sistema del medio ambiente percibido; y 3. el sistema conductual. El sistema de la personalidad incluye “valores, expectativas, creencias, actitudes y orientación hacia uno mismo y hacia la sociedad.” El sistema del medio ambiente percibido tiene relación con la percepción de la actitud de

amigos y parientes hacia las conductas; y, similar a Bandura, el sistema conductual generalmente se describe como el conjunto de ciertas conductas socialmente inaceptables (el uso de alcohol, tabaco y otras drogas, conducta sexual de personas menores de cierta edad, delincuencia, etc.). Asimismo, Jessor, Donovan y Costa (1991) plantean que cada sistema psicosocial contiene variables que actúan como instigadores o controles de conductas problemáticas. Pues la conducta problemática proviene de la dinámica de sus variables.

En años más recientes, Jessor, Donovan y Costa (1991) han descrito otros dos sistemas de influencia: el ambiente social, que incluye factores como la pobreza y la estructura familiar que puede estar relacionada con un deficiente desempeño escolar o también con conductas que riñen con los valores morales, ético y en el pensamiento crítico en una determinada sociedad; y la biología /genética (incluyendo variables tales como el historial de alcoholismo en la familia y la alta inteligencia esta última puede dar lugar a identificar niños con una propensión genética hacia ciertas conductas de riesgo (como el alcoholismo la drogadicción), se debe aclarar que las investigaciones en temas de prevención aún son limitados (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001, p. 17). Sin embargo, también se han hecho estudios en el que se prueba que, con programas de reincorporación social, reducción de la pobreza, servicios clínicos de salud se pueden revertir los efectos de las variables instigadoras.

1.1.1.2. Teoría de la influencia social

Esta teoría está basada en el estudio de los cambios de conducta como consecuencia de la interacción con familiares negativas. Esta teoría está basada en el planteamiento de Bandura quien señala que los aprendizajes se dan a partir de la observación que realiza un individuo de otro; además, en la teoría de la inoculación psicosocial, estudiada por McGuire entre los años de 1964 y 1968, pues ésta dice que "La pre exposición de una persona a una forma debilitada de material que amenace sus actitudes, hará a esa persona más resistente ante tales amenazas, siempre y cuando el material inoculado no sea tan fuerte como para superar sus defensas" (Moya, 2018 p. 167).

En este sentido, muchos estudiosos de la psicología y la influencia social entre ellos Evans en 1976 hacían hincapié en la prevención de los psicosociales asociados con el consumo de tabaco, alcohol y de otras drogas indicaba que es importante enseñar técnicas para resistir ante el consumo de estas frente al grupo. Ayudar a los jóvenes a darse cuenta que el consumo de drogas no es una exigencia de los demás (Vélaz et. al., 2009, p. 249). Es

importante mencionar la comparación entre así como las vacunas sirven para prevenir las enfermedades que se encuentran en el medio ambiente, así también los programas de influencia social dotan de estrategias y medios para que el individuo resista ante las presiones sociales

El enfoque, generalmente, se conoce como “educación sobre la resistencia a los pares”, y se utiliza en una amplia gama de programas para prevenir el uso del tabaco, el alcohol y otras drogas, lo mismo que en la actividad sexual de alto riesgo. El meta-análisis de programas de prevención reveló que los programas de influencia social eran más efectivos que los programas basados únicamente en información o educación afectiva (Hansen, 1992). Usualmente estos programas están diseñados para riesgos muy específicos, que tienen en cuenta la habilidad de los pares de ser modelos de conductas positivas (tales como ejercicios en el aula para enseñar dichas conductas), o se centran en prevenir conductas de riesgo específicas (tales como el uso de la marihuana), en actitudes (tales como la opinión de que el uso de marihuana es malo), y en conocimiento (por ejemplo, las consecuencias del uso de marihuana en la memoria, los pulmones y la salud reproductiva de un niño). La capacitación sobre lo social es generalmente un componente central en los programas de habilidades sociales y de habilidades para la vida (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001, p. 18). Esta teoría surgió como consecuencia de la investigación que demostraba que los programas que simplemente proveían información sobre las consecuencias de las conductas de riesgo, como el fumar, además de utilizarlo para prevenir que los niños se iniciaran en tales conductas. Esta forma de tratamiento producía miedo en los niños al conocer el peligro al inicio de su conocimiento, pero en la posterioridad cuando el adolescente adquiría las experiencias y se encontraba en constante contacto con otros pares, el conocer los riesgos le resultaban muy insuficiente.

Solución cognitiva de problemas

Este modelo de construcción de aptitudes de prevención primaria se basa en la teoría de que la enseñanza de habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema (EISCP) en niños a temprana edad puede reducir y prevenir conductas negativas inhibidas e impulsivas. Pues existen diferentes niveles de habilidades interpersonales de pensamiento en niños que exhiben conductas sociales positivas, en contraposición con niños que exhiben conductas de alto riesgo en forma temprana que incluye conductas antisociales, incapacidad para enfrentarse a la frustración, y malas relaciones con los pares. Las habilidades se enfocan tanto en la capacidad de generar soluciones alternativas a un problema interpersonal como

a desarrollar el concepto de consecuencias de distintas conductas. Las relaciones entre estas habilidades de solución de problemas y el ajuste social se encuentran presente en los niños de preescolar y jardín de infancia, pero también lo están en adolescentes y adultos (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001, p. 18).

La intervención llamada ICPS, por sus siglas en inglés ("Yo Puedo Solucionar el Problema"), desarrolla habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema, empezando en preescolar y con el fin último de prevenir problemas más serios en el futuro, al enfrentarse a los pronosticadores de conducta muy temprano en la vida. Resolver problemas hipotéticos, pensar en voz alta, juegos de rol y dar información de retroalimentación son algunas de las metodologías para enseñar estas habilidades. Las investigaciones llevadas a cabo con preescolares y niños en jardín de infancia demostraron que aquellos que recibían un entrenamiento ICPS se convertían en individuos con mayor habilidad para enfrentar problemas típicos de la vida diaria que aquellos que no recibieron el entrenamiento. Al aprender a considerar más soluciones y consecuencias, se convertían en personas con mayor capacidad para enfrentar la frustración, mayor capacidad para esperar y para ser menos emocionales y agresivas cuando las metas no pudieron alcanzarse inmediatamente (Shure y Spivack, 1980). Así, "la solución de problemas, especialmente en lo que aplica a situaciones sociales o interpersonales, y comenzando muy temprano en la vida, es una parte crítica de los programas de habilidades para la vida" (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001, p. 18).

1.1.2. Inteligencias Múltiples: Incluyendo la Inteligencia Emocional

Los seres humanos desarrollamos un conjunto de habilidades, destrezas, capacidades que nos permiten convivir en sociedad. Goleman (2010, p. 23) manifiesta que "el conjunto de habilidades constituye la llamada inteligencia emocional. Estas habilidades son el autocontrol, entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo". Tomando este concepto se puede afirmar que si a las personas a temprana edad se los forma en estas habilidades, capacidades y destrezas es posible que obtenga mejores resultados en sus rendimientos académicos. Las emociones son controlables y quienes no logran comprenderlo carecen de autocontrol y son susceptibles a cometer actos reñidos con la moral y las buenas costumbres para vivir en sociedad.

Los sentimientos, el carácter y los impulsos morales se encuentran estrechamente vinculados a la inteligencia emocional, el impulso es el vehículo de las emociones y la base de todo impulso es un sentimiento expansivo, que busca expresarse en acción. Goleman,

además, manifiesta que si los seres humanos lográramos conocer la estructura de nuestro cerebro que domina nuestras iras y temores, pasiones y alegrías podríamos llegar a comprender como aprendemos los hábitos emocionales negativos, así como también se podrían dominar los impulsos emocionales más destructivos y frustrantes (Goleman 2010, p.26).

Gardner (2016, p. 35) plantea que las implicaciones educacionales de la teoría de la inteligencia múltiple será posible identificar el perfil o las inclinaciones intelectuales de un individuo a muy temprana edad y con ese conocimiento se podrían mejorar sus oportunidades y opciones de educación. Dice además que se podría canalizar a individuos con talentos poco comunes hacia programas especiales. Con estas ideas lo que pretende Gardner es sustentar la teoría de que toda persona puede ser susceptible a ser orientada a desarrollar su inteligencia en cualquier campo en el que mejor pueda desarrollar sus aptitudes, habilidades, destrezas.

Gardner conceptualiza a la inteligencia como una pluralidad, es decir no habla de la inteligencia sino de las inteligencias y manifiesta que cada uno constituye un conjunto de competencia intelectuales humanas y que esta debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas. Este hecho va a permitir al individuo a resolver problemas que experimente en su vida y eso le llevará a crear un producto efectivo; además de ello, debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas, creando las bases para para la adquisición de un nuevo conocimiento (Gardner, 2016 p. 108).

Gardner, (2016, p.42) plantea que la inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo, en consecuencia, el conocer que estas inteligencias conviven con nosotros, hace posible que las personas conozcan más su mundo interior e interactúen con ella. Pues en este caso, los universitarios necesitan construir sus conocimientos en equipo, compartiendo sus saberes para la construcción de los nuevos, aceptando sus limitaciones y sus potencialidades, para ello resulta fundamental el autoreconocimiento y la aceptación.

1.1.3. Teoría de psicología constructivista

La psicología constructivista se basa en que el desarrollo individual, incluyendo las facultades mentales superiores, está radicado en interacciones sociales. Se cree que el desarrollo cognitivo de un niño es un proceso de colaboración, que tiene lugar a través de la interacción con otras personas y con el entorno. Por lo tanto, el desarrollo del conocimiento

no se centra sólo en el individuo, sino en lo que éste llega a aprender y comprender mediante las interacciones sociales (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001, p. 21).

Las teorías de Piaget y Vygotsky plantean que en la interacción social es donde se desarrolla el conflicto cognitivo que genera el nuevo aprendizaje. La contradicción surgida entre el conocimiento actual del niño y sus interacciones con otras personas, sobre todo con pares ligeramente mayores o más capacitado, obliga al niño a cuestionar sus creencias actuales, incorporar nueva información o experiencias y buscar nuevos niveles de comprensión. Vygotsky argumenta que "El aprendizaje despierta una serie de procesos de desarrollo internos que sólo se ponen en marcha cuando el niño interactúa con personas de su entorno y con sus pares" (Vygotsky, 1978, pág. 90). El aprendizaje es visto como cultural y contextualmente específico, donde la separación del individuo de sus influencias sociales es algo imposible (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001, p. 21)

Vygotsky, (1979, p. 133) desarrolló la idea de desarrollo proximal, cuando plantea que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Es decir, existen dos niveles de desarrollo para resolver un problema, aquel que los seres humanos somos capaces de resolver inmediatamente y aquel que se puede resolver posteriormente con la ayuda de otra u otras personas. En este sentido, los estudiantes participantes en el programa de habilidades sociales permiten que de la convivencia de los talleres nazca la solución de los inconvenientes que van experimentando.

La Psicología constructivista, asimismo, señala que es importante la actividad mental constructiva del estudiante en la realización de los aprendizajes como un proceso de construcción del conocimiento (Coll et al. 2007, p.14). Cierto es que, esta construcción debe tener en cuenta una serie de aspectos propios del grupo etario y de las condiciones contextuales del entorno.

La psicología constructivista aporta significativamente en la construcción de los aprendizajes en el trabajo en equipo, donde se forma la cooperación entre los pares para resolver problemas, asimismo, impulsa a la comunidad educativa hacia la interacción entre diferentes formas de pensamientos condición social, geográficas, culturales, económicas, etcétera que debe verse reflejada en el currículo de los aprendizajes; de igual forma, la psicología constructivista aclara que un individuo con su entorno puede influir en otros que inician su aprendizaje.

Dimensiones

- Las Habilidades Cognitivas son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos. en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él. Formar y desarrollar estas habilidades en el aprendiz es el objeto de esta Propuesta. El concepto de Habilidad Cognitiva es una idea de la Psicología Cognitiva que enfatiza que el sujeto no sólo adquiere los contenidos mismos, sino que también aprende el proceso que usó para hacerlo: aprende no solamente lo que aprendió sino como lo aprendió (Chadwick y Rivera, 1991).
- Habilidades cognitivas, son las habilidades intrapsíquicas que permiten el procesamiento consciente del pensamiento e imágenes. Implica la capacidad de mirarse internamente (introspección), la capacidad de analizar los significados atribuidos a las cosas (representación mental), y la capacidad de tomar decisiones (Cardozo, 2015, p. 110).
- Habilidades para el control de emociones, son aquellas que nos permiten administrar nuestros sentimientos y emociones. Tiene que ver con la habilidad para soportar fuertes tensiones ambientales y sociales como acusaciones, quejas, presiones de grupo, ambigüedades, etc. (Cardozo, 2015, p. 110).
- Conocimiento de uno mismo, implica reconocer nuestro ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos, Desarrollar un mayor conocimiento personal que facilite reconocer los momentos de preocupación o tensión. A menudo, este conocimiento es un requisito de la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la capacidad para desarrollar empatía hacia las demás personas; a través de una evaluación interna o introspección. Requiere de objetividad para identificar lo positivo y negativo que tenemos como personas. El conocimiento de uno mismo facilita reconocer que aptitudes tenemos, para que o en que somos buenos, con base a ello desarrollamos nuestra propia valoración o autoestima (López & Hernández, 2013, p. 4)
- La autoestima es la resultante del auto conocimiento, la auto aceptación y del sentimiento de valía personal. Se define como la capacidad de sentir amor y respeto por uno mismo. Ejemplo: Cuando un adolescente sabe cuáles son sus habilidades y potencialidades, puede usar esta información para hacer la elección de su profesión o carrera.
- Empatía, es la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro” e imaginar cómo es la vida para esa persona, incluso en situaciones con las que no estamos familiarizados. La empatía nos ayuda a aceptar a las personas diferentes a nosotros y mejorar nuestras interacciones sociales. Nos ayuda a fomentar comportamientos solidarios y de

apoyo hacia quienes necesitan cuidados, asistencia o aceptación, como los enfermos de SIDA, las personas con trastornos mentales o los desplazados por el conflicto interno, quienes con frecuencia son víctimas del estigma y ostracismo social. Ejemplo, Una niña o niño empático no hará objeto de bromas ni burlas, a una amiguita o amiguito con discapacidad (López & Hernández, 2013, p. 4, 5).

- Comunicación efectiva o asertiva, es la capacidad de expresarse, tanto verbal como no verbalmente, en forma apropiada a la cultura y a la situación esperadas o no. Permite expresar lo que se quiere, siente y piensa en una determinada situación. Implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a las personas a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con nuestra capacidad de pedir consejo o ayuda en momentos de necesidad y salir airosos de una situación de riesgo (López & Hernández, 2013, p. 6). Ejemplo: Un adolescente capaz de pedir ayuda o consejo cuando está siendo presionado por su grupo de pares para consumir alcohol.
- Relaciones Interpersonales, esta destreza nos ayuda a relacionarnos en forma positiva con las personas con quienes interactuamos, a tener la habilidad necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas que son importantes para nuestro bienestar mental y social, a conservar buenas relaciones con los miembros de la familia - una fuente importante de apoyo social - y a ser capaces de terminar relaciones sentimentales y laborales de manera constructiva; (López & Hernández, 2013, p. 6). Ejemplo: el trabajo en equipo en el centro laboral.
- Toma de decisiones, es un proceso cognitivo, racional y reflexivo importante, que lleva a una persona hacer una elección ante determinada situación o problema. Nos facilita manejar constructivamente las decisiones respecto a nuestras vidas. De la toma de decisiones depende el bienestar, la salud, el logro de objetivos, metas, realización personal y grupal. (López & Hernández, 2013, p. 6). Ejemplo: un adolescente que decide postergar su iniciación sexual a pesar de la presión de sus compañeros.
- Solución de problemas y conflictos, nos permite enfrentar de forma constructiva los problemas en la vida. Los problemas importantes que no se resuelven pueden convertirse en una fuente de malestar físico (trastornos psicosomáticos) y mental (ansiedad y depresión), o transformarse en problemas psicosociales adicionales (alcoholismo, consumo de sustancias psicoactivas). Se relaciona con la capacidad de solución de pequeños y grandes conflictos de forma constructiva, creativa y pacífica, como

expresión de una cultura por la paz. (López & Hernández, 2013, p. 6). Ejemplo: un padre de familia que utiliza la negociación con su hijo en lugar de recurrir a la violencia.

1.1.4. Técnicas a usar en el Programa de Habilidades Sociales.

Desarrollo de un Buen Estado Físico.

El desarrollo y mantenimiento de un buen estado físico tiene buenos efectos en la prevención del estrés; para ello, es aconsejable la realización de ejercicio de manera habitual. En general, el ejercicio aumenta la resistencia física del individuo a los efectos del estrés, pero además aumenta también la resistencia psicológica: la realización de ejercicio nos obliga a desplazar la atención de los problemas psicológicos y nos permite el descanso y la recuperación de la actividad mental desarrollada anteriormente (Rivera, 2008).

El ejercicio físico permite movilizar el organismo mejorando su funcionamiento y su capacidad física de cara a que esté en mejores condiciones para hacer frente al estrés, aumentando la capacidad para el trabajo físico y mejorando las funciones cardiovascular, respiratoria y metabólica (Rivera, 2008).

Apoyo social

Establecimiento y desarrollo de redes sociales, que puedan facilitar apoyo social al individuo. Las relaciones sociales con otros individuos pueden resultar una fuente de ayuda psicológica o instrumental. Un grupo social puede constituirse en referencia que facilite al individuo una mejor adaptación e integración en la realidad (Rivera, 2008).

La distracción y el buen humor

Fomentar la distracción y buen humor constituye una buena medida para prevenir situaciones de ansiedad o para aliviarlas, pues además de facilitar el desplazamiento de la atención de los problemas, contribuye a relativizar la importancia de esos problemas (Rivera, 2008).

Técnicas cognitivas

Utilizadas para cambiar el pensamiento, modificar las evaluaciones erróneas o negativas respecto de las demandas o de los propios recursos del individuo para afrontarlas y facilitar una reestructuración de los esquemas cognitivos (Osorio, 2010, p. 41).

Técnicas de reorganización cognitiva

Intenta ofrecer vías y procedimientos para que una persona pueda reorganizar la forma en que percibe y aprecia una situación. Si la forma de comportarnos y la forma en que sentimos depende de la forma en que percibimos una situación, resulta importante disponer de estrategias de redefinición de situaciones cuando la definición que hemos adoptado no contribuye a una adaptación adecuada. Es decir, esta técnica está dirigida a sustituir las interpretaciones inadecuadas de una situación, por otras interpretaciones que generen respuestas emocionales positivas y conductas más adecuadas (Osorio, 2010).

Técnicas de sensibilización sistemática

Esta técnica fue desarrollada por Wolpe en 1958. Con esta técnica se intentan "controlar las reacciones de ansiedad o miedo ante situaciones que resultan amenazadoras a un individuo". Esta técnica se fundamenta en "la relajación progresiva de Jacobson". El individuo en un estado de relajación, se va enfrentando progresivamente con situaciones (reales o imaginadas) dispuestas en orden creciente de dificultad o de amenaza ante las que el sujeto desarrolla ansiedad, hasta que el individuo se acostumbra a estar relajado y a no desarrollar respuestas emocionales negativas en estas situaciones (Osorio, 2010, p. 42).

Inoculación de estrés

Esta es una técnica de carácter cognitivo y comportamental, fue creada por Miechenbaum y Cameron, la metodología es similar a la de la de sensibilización sistemática, pues parte del aprendizaje de técnicas de respiración y relajación para poder relajar la tensión en situación de estrés, se crea por el sujeto una lista en la que aparecen ordenadas las situaciones más estresantes (Osorio (2010, p. 42). Se inicia por las menos estresantes el individuo irá imaginando esas situaciones y relajándose. Después el individuo tendrá que desarrollar una serie de pensamientos para afrontar el estrés y sustituirlos por anteriores pensamientos estresantes; por último, el individuo utilizará en vivo estos pensamientos de afrontamiento y esas técnicas de relajación en situaciones reales para abordar situaciones estresantes.

Dentro de esta técnica tenemos 3 elementos fundamentales y son:

1. Procesamiento
2. Involucramiento
3. Aplicación de Estrategia.

Técnicas fisiológicas

Es característico de las situaciones estresantes la emisión de intensas respuestas fisiológicas que, además de producir un gran malestar en el individuo, alteran la evaluación cognitiva de la situación y la emisión de respuestas para controlar la situación (Osorio, 2010, p. 43).

Las técnicas fisiológicas que vienen a continuación buscan la modificación de esas respuestas fisiológicas y/o la disminución de los niveles de activación producidos por el estrés centrándose directamente en los componentes somáticos implicados en el estrés (Osorio, 2010, p. 43).

Técnicas de control de respiración

Estas técnicas consisten en facilitar al individuo el aprendizaje de una forma adecuada de respirar para que en una situación de estrés pueda controlar la respiración de forma automática y le permita una adecuada oxigenación del organismo que redunda en un mejor funcionamiento de los órganos corporales y un menor gasto energético (efectos beneficiosos sobre irritabilidad, fatiga, ansiedad, control de la activación emocional, reducción de la tensión muscular, etc) (Osorio, 2010).

Técnicas de relajación mental (meditación)

La práctica de la meditación estimula cambios fisiológicos de gran valor para el organismo. Pretenden que la persona sea capaz de desarrollar sistemáticamente una serie de actividades (perceptivas y/o conductuales) que le permitan concentrar su atención en esas actividades y desconectar de la actividad mental cotidiana del individuo de aquello que puede resultarle una fuente de estrés (Maestre, 2013).

Biofeedback

Esta es una técnica de intervención cognitiva para el control del estrés pero busca efectos a nivel fisiológico. Su objetivo es dotar al individuo de capacidad de control voluntario sobre ciertas actividades y procesos de tipo biológico. A partir de la medición de algunos de procesos biológicos del individuo, se trataría de proporcionar al propio individuo una información continua de esos parámetros, de manera que esta información pueda ser interpretada y utilizada para adquirir control sobre aquellos procesos para posteriormente adiestrar al individuo en el control voluntario de los citados procesos en situaciones normales (Osorio, 2010).

Técnicas conductuales:

Entrenamiento asertivo

Mediante esta técnica se desarrolla la autoestima y se evita la reacción de estrés. Se trata de adiestrar al individuo para que consiga conducirse de una forma asertiva, que consiste en conseguir una mayor capacidad para expresar los sentimientos, deseos y necesidades de manera libre, clara e inequívoca ante los demás, y que esté dirigida al logro de los objetivos del individuo, respetando los puntos de vista del otro. La ejecución de esta técnica se lleva a cabo a través de prácticas de Role Playing.

Modelamiento encubierto

Es una técnica creada por Cautela (1971). Está destinada a cambiar secuencias de conductas que son negativas para el individuo y aprender conductas satisfactorias. Consiste en que el sujeto practica en la imaginación las secuencias de la conducta deseada de forma que cuando adquiera cierta seguridad realizando imaginariamente esa conducta consiga llevarla a cabo en la vida real de una forma eficaz. Escobedo (2015).

Técnicas de autocontrol

El objetivo de estas técnicas es buscar que el individuo tenga control de la propia conducta a través del adiestramiento de su capacidad para regular las circunstancias que acompañan a su conducta (circunstancias que anteceden a su conducta y circunstancias consecuentes a esa conducta). "Estos procedimientos son muy útiles en el manejo y control en las conductas implicadas en situaciones de estrés y son útiles no sólo para mejorar conductas que ya han causado problemas, sino también para prevenir la posible aparición de conductas problemáticas" (Labrador et al., 1993).

Convivencia

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 (Zapata, 2016).

La convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir. Por ello, la convivencia universitaria es la particular relación que se produce en el espacio académico entre los diversos integrantes de la comunidad universitaria: estudiantes, docentes y autoridades (Zapata, 2016).

En el espacio escolar, la convivencia se enseña, se aprende y se refleja en los diversos espacios formativos (en el aula, en los talleres, las salidas a terreno, los patios, los actos ceremoniales, la biblioteca), los instrumentos de gestión (el PEI, los reglamentos de convivencia, los Planes de Mejoramiento académico), y en los espacios de participación por lo que es de responsabilidad de toda la comunidad universitaria (Zapata, 2016).

1.1.5. Factores que Favorecen la Convivencia Universitaria

Según Castañeda (2013) 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 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 universitaria.

b. Normas claras y pertinentes, de carácter constructivo, realista, consensuadas y aceptadas por todos. Es necesario considerar en las prescripciones disciplinarias como se tratarán 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.

1.1.6. 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, 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 universitaria: Independientemente de su naturaleza o de los factores que puedan determinar la conducta agresiva en los estudiantes, ésta 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 universitarios. 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, et al., 2005).

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 universitaria, 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 (Merino, Carozzo & Benites, 2011).

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 sólo 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 académica. 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 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, et al., 2005).

1.1.7. Aprendizaje de la Convivencia

A convivir se aprende y enseña conviviendo, cotidianamente, día a día, implica aceptar necesidad de relacionarnos con otros respetando sus derechos y tolerando las diferencias y aprendiendo a solucionar las discrepancias y conflictos que puedan ocurrir en el ejercicio de nuestras actividades, deberes y funciones.

Aprender a vivir en convivencia requiere de una serie de habilidades y competencias personales e interpersonales que se desarrollan y comprometen a la comunidad y la universidad, 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 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 sólo 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 docente activo, modelador y proactivo.

d. Propiciar que el currículo se adecue a las posibilidades de aprendizaje de cada alumno.

e. Elogiar y estimular no sólo 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 escuela deben considerar:

a. El desarrollo de acciones que propicien la instalación de relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad universitaria, las mismas que deben darse en el marco de la equidad.

b. La promoción de espacios y actividades concretas que materialicen y fortalezcan de forma consistente las relaciones entre los estudiantes, docentes y autoridades.

c. La necesaria capacitación que deben recibir los estudiantes y los docentes para asumir la educación para la convivencia.

d. Que los programas de enseñanza y la tutoría universitaria se integren al Plan de Convivencia diseñado y se conviertan en el espacio ideal para desarrollarla.

1.1.8. Adaptación y enfoque funcionalista

El punto de partida del presente análisis es una acepción sumamente general -pero necesaria- de la adaptación como función comportamental universal, como atributo interno de la conducta.

En esa acepción, no hay conducta inadaptada o disfuncional: también las conductas psicopatológicas son funcionales y adaptativas, aunque ineficaces o malogradas.

En su conducta adaptativa en su conducta, a secas el sujeto aparece no aislado, no contrapuesto al mundo, sino en relación básica con él. El de adaptación es, en consecuencia, un concepto (y un fenómeno) relacional. Se refiere a dos direcciones de intercambio de energías del agente con el mundo exterior y que son las relaciones: a) de estimulación, de transducción de energía física en psíquica; y b) de conducta motriz y operante [conducta práctica, acción], consistente en transducción de energía psíquica en física.

1.1.9. Adaptación al Cambio

Capacidad para realizar oportunamente los ajustes necesarios en los objetivos y metas con el fin de mantener el nivel de eficiencia.

Tabla 1

Criterio conductual: Entiende el cambio de escenario o contexto.

Nivel	Descripción
Nivel 1 (Desarrollo Inicial)	Necesita ayuda para comprender los cambios de contexto. Maneja con dificultad la incertidumbre.
Nivel 2 (En desarrollo)	En ocasiones necesita ayuda para comprender las nuevas necesidades que surgirán a partir de los cambios de contexto.
Nivel 3 (Desarrollado)	Se adapta fácilmente a diversos escenarios, contextos, situaciones y personas en la organización educativa.
Nivel 4 (Destacado)	Es reconocida su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. Tiene una actitud proactiva frente a los cambios, manteniendo y aumentando su nivel de eficiencia.

Tabla 2

Criterio conductual: Tiene una actitud flexible frente a los cambios.

Nivel	Descripción
Nivel 1 (Desarrollo Inicial)	Presenta alguna dificultad para modificar su punto de vista y aceptar los cambios, a pesar de las evidencias o razones que se le proporcionan.
Nivel 2 (En desarrollo)	Escucha con atención otros puntos de vista, analiza las evidencias y adopta una actitud de apertura frente a los cambios.
Nivel 3 (Desarrollado)	Integra nuevas ideas y criterios que le permiten modificar en todo o en parte su manera habitual de hacer las cosas.
Nivel 4 (Destacado)	Se anticipa a los cambios preparándose con una actitud positiva. Fomenta la apertura al cambio entre las personas de la organización educativa.

Tabla 3

Criterio conductual: Ajusta su comportamiento a nuevas demandas.

Nivel	Descripción
Nivel 1 (Desarrollo Inicial)	Tiene dificultades para identificar las necesidades de cambio que se presentan.
Nivel 2 (En desarrollo)	Se muestra hábil en la generación de nuevas respuestas aplicando soluciones conocidas frente a situaciones nuevas.
Nivel 3 (Desarrollado)	Se muestra atento y receptivo a los cambios de contexto. Busca las mejores maneras de reaccionar frente a situaciones y demandas nuevas.
Nivel 4 (Destacado)	Se reconoce ampliamente su capacidad para reformular su actividad. Motiva a los demás a adaptarse a los cambios creativamente.

1.1.10. Antecedentes del Problema:

Se encontraron antecedentes desde el ámbito internacional, nacional y local:

Internacionales:

Figuera y Torrado (2012), plantea sobre la adaptación universitaria y la persistencia académica en el primer año de universidad: que, en el caso de la universidad de Barcelona, uno de los factores clave de la transición es la orientación del estudiante. Una función en la que deben estar implicados los centros de procedencia y los centros de recepción. Los resultados de los estudios ofrecen, en estos momentos, algunas evidencias para responder a una de las preguntas planteadas en el simposium: "¿en qué medida las estrategias de orientación están resultando efectivas para facilitar los procesos de transición, adaptación y permanencia del alumnado en los estudios universitarios? La Universidad hace más de una década que potencia, promueve y facilita la implementación de un conjunto de acciones institucionales de carácter orientador e informativo dirigidas a sus actuales y futuros estudiantes. En el caso de la Universidad de Barcelona aparecen claramente diferenciadas aquellas acciones que son promovidas por el Servicio de Atención al Estudiante (Sesiones informativas a los futuros estudiantes y cursos generales) de aquellas otras que se desarrollan e implementan en el propio centro educativo (Jornadas de Puertas Abiertas, Sesiones Informativas de Matrícula y Planes de Acción Tutorial) y por lo tanto con una cierta autonomía en su diseño (Gairin y Muñoz, 2013). En cuanto a la incidencia de las acciones de orientación y tutoría en los centros universitarios, las aportaciones de los grupos de discusión han ayudado a constatar el gran desconocimiento por parte de los alumnos del sentido y finalidad de los planes de acción tutorial. En ambas titulaciones aparecen disfunciones en cuanto a la implementación de estas acciones y no empiezan a ser efectivas hasta que no ha transcurrido un semestre, una vez superados los períodos críticos señalados. Este hecho ya constatado por (Gairin y Muñoz, 2013), cuestiona la efectividad y eficacia de estos planteamientos, no tanto en su diseño sino en su implementación en las aulas.

Zerpa (2014) en la investigación Tutorías entre Pares en la Facultad de Psicología: Una herramienta para la adaptación Universitaria. Montevideo, Uruguay. El objetivo de dicha investigación es comprender y analizar el sentido que le otorgan los estudiantes de ingreso provenientes del interior del país, radicados en la capital, a las Tutorías entre Pares en la Facultad de Psicología (TEPs) llevadas a cabo en Facultad de Psicología, poniendo especial énfasis en la adaptación universitaria. La metodología empleada es cualitativa, con

un enfoque narrativo-biográfico. Las técnicas de recolección y análisis de información son la entrevista narrativa, entrevista semi estructurada, y análisis comparativo por categoría. Dentro de los resultados esperados se pretende no sólo generar conocimiento sobre las TEPs en Facultad de Psicología, sino que los datos recabados puedan servir de insumo para poder pensar nuevas prácticas enfocadas a la adaptación universitaria, teniendo en cuenta el discurso y las vivencias de los propios protagonistas.

Nacionales:

Arellano, M. (2012) en la tesis "Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor". Presentada en la Universidad Mayor de San Marcos – Lima. Facultad de Psicología - Unidad de postgrado. Lima 2012 concluye que existe un proceso de socialización natural que se da en la familia, la escuela y la comunidad. La interrupción del mismo generará dificultades en el proceso de adquisición de habilidades sociales, asimismo el programa de intervención psicoeducativa (PEHIS) de Inés Monjas aplicado a las necesidades de los estudiantes del primer grado de educación secundaria, ha demostrado ser efectivo, al optimizar las habilidades de interacción social de los participantes, de igual forma en relación al género, el programa de intervención fortaleció las habilidades sociales de los participantes varones y mujeres, mostrando una ligera diferencia a favor de las participantes mujeres, además menciona que la experiencia nos permite reflexionar y sugerir la aplicación de estos programas de intervención en las aulas escolares, monitoreada por los psicólogos o maestros con el objetivo de favorecer el desarrollo personal de los alumnos a su cargo, logrando que estos se interrelacionen de forma positiva y se hagan responsables de sus emociones y reacciones al enfrentar situaciones problema de forma efectiva. Cabe recalcar la importancia de los acompañantes en el proceso educativo ya que estos deben ser modelo a imitar, por ende, deben mostrar un desarrollo óptimo de sus habilidades sociales. Asimismo, la mejora en las habilidades de interacción social de los participantes se expresó en una motivación sostenida para realizar actividades académicas y enfrentar el reto escolar (efecto colateral no comprobado empíricamente) y en el área conductual minimizando sus comportamientos inadecuados y por último en una proyección al futuro llevar a la práctica programas de esta naturaleza con mayor duración y/o colocarlos en la estructura curricular, como asignatura regular beneficiaría significativamente al educando optimizando sus habilidades sociales de interacción social.

Chau, C. y Saravia, J.C. (2014) en la investigación Adaptación Universitaria y Su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú, cuyo propósito de estudio fue analizar la relación entre la salud percibida y la adaptación a la vida universitaria de un grupo de jóvenes estudiantes de Lima, Perú. Para ello, en el que se aplicó el Cuestionario de Adaptación Universitaria (QVA-R) y una medida de salud percibida, a una muestra de 281 estudiantes universitarios, los resultados mostraron relación positiva entre la salud percibida y las cinco áreas que miden la adaptación universitaria. El área Personal presentó la mayor relación con la salud percibida. Esto evidenció la importancia de la relación que existe entre la habilidad para adaptarse a la vida universitaria y la percepción de salud de los alumnos.

1.1.11. Programa de Habilidades Sociales con Enfoque de Género.

1.1.11.1. Fundamentación teórica:

Este programa se fundamenta en las siguientes teorías:

Teoría de la influencia social

Esta teoría surgió como consecuencia de la investigación que demostraba que los programas que simplemente proveían información sobre las consecuencias de las conductas de riesgo (tales como fumar) y utilizaban el medio para prevenir que los niños se iniciaran en tales conductas no tuvieron éxito. La investigación de tales programas demostró que “el miedo inducido por el conocimiento de peligros a largo plazo parecía insuficiente para prevenir el inicio del hábito de fumar entre muchos jóvenes, cuando eran expuestos a la presión social para adquirir la conducta.”.

Este enfoque fue inicialmente usado por Evans (1976 y cols.; 1978) en programas de prevención del uso del tabaco. El enfoque generalmente se conoce como “educación sobre la resistencia a los pares”, y se utiliza en una amplia gama de programas para prevenir el uso del tabaco, el alcohol y otras drogas, lo mismo que en la actividad sexual de alto riesgo. El meta-análisis de programas de prevención reveló que los programas de influencia social eran más efectivos que los programas basados únicamente en información o educación afectiva (Hansen, 1992). Usualmente estos programas están diseñados para riesgos muy específicos, que tienen en cuenta la habilidad de los pares de ser modelos de conductas positivas (tales como ejercicios en el aula para enseñar dichas conductas), o se centran en prevenir conductas de riesgo específicas (tales como el uso de la marihuana), en actitudes (tales como la opinión de que el uso de marihuana es malo), y en conocimiento (por ejemplo,

las consecuencias del uso de marihuana en la memoria de los jóvenes). La capacitación sobre lo social es generalmente un componente central en los programas de habilidades sociales y de habilidades para la vida.

Solución cognitiva de problemas

Para los estudiantes el reconocimiento se constituye en la búsqueda de posicionamiento a través del movimiento estudiantil, con características políticas de ejercicio de presión social y reivindicación de demandas. En su interior hay una tendencia de auto- reconocimiento de carácter identitario mediante la interiorización de la impronta ideológica del marxismo y sus derivaciones.

Para las directivas el reconocimiento se asume desde las estructuras de la legalidad: las directivas se auto reconocen como el gobierno universitario emanado del Estado, y adscriben en términos generales a las normas y a los lineamientos de las políticas gubernamentales.

Las habilidades se enfocan tanto en la capacidad de generar soluciones alternativas a un problema interpersonal como a desarrollar el concepto de consecuencias de distintas conductas. Se encontró que las relaciones entre estas habilidades de solución de problemas y el ajuste social estaban presentes en adolescentes y adultos.

Para el estudiantado la universidad debe estar al servicio común de la sociedad y debe estar desprovista en sus fines de servir a intereses clasistas económicos, que acentúan la exclusión y la dependencia económica, política, tecnológica y social. En el tratamiento y solución de los conflictos, los estudiantes son mediáticos, divergentes internamente en sus propósitos, buscan a través de mecanismos de presión denegar normas, flexibilizar reglamentos y llegar a dispersarse en su acción política por medio de la protesta en función solidaria de otras esferas sociales.

Inteligencias múltiples: Incluyendo la inteligencia emocional

La teoría de las inteligencias múltiples tiene implicaciones importantes para los sistemas educativos, y para incorporar el enfoque de las habilidades para la vida a la promoción y prevención. Reconocer otras inteligencias más allá de las habilidades verbales y matemáticas tradicionales, implica que los maestros deben enseñar esta gama más amplia de habilidades. En segundo lugar, se necesitan varios métodos de instrucción en el aula para involucrar a los estudiantes en los diferentes estilos de aprendizaje. Esto implica el uso de

métodos de aprendizaje participativo y activo, y el estímulo del uso de la inteligencia musical, espacial, naturalista y otras. Además, esto permite a los niños y jóvenes utilizar diferentes inteligencias de forma simultánea.

Teoría de psicología constructivista

La psicología constructivista se basa en que el desarrollo individual, incluyendo las facultades mentales superiores, está radicado en interacciones sociales. Se cree que el desarrollo cognitivo es un proceso de colaboración, que tiene lugar a través de la interacción con otras personas y con el entorno. Por lo tanto, el desarrollo del conocimiento no se centra sólo en el individuo, sino en lo que éste llega a aprender y comprender mediante las interacciones sociales.

Las teorías de Piaget y Vygotsky sugieren que un mecanismo clave en el desarrollo del niño es el conflicto cognitivo que surge en la interacción social. La contradicción surgida entre el conocimiento actual del niño y sus interacciones con otras personas, sobre todo con pares ligeramente mayores o más capacitado, cuestionar sus creencias actuales, incorporar nueva información o experiencias y buscar nuevos niveles de comprensión. Vygotsky argumenta que “El aprendizaje despierta una serie de procesos de desarrollo internos que sólo se ponen en marcha cuando él se humano interactúa con personas de su entorno y con sus pares” (Vygotsky, 1978, pág. 90). El aprendizaje es visto como cultural y contextualmente específico, donde la separación del individuo de sus influencias sociales es algo imposible.

Un elemento clave en las teorías de Vygotsky es la idea de la zona de desarrollo proximal (ZDP). Vygotsky sostiene que, para entender la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, es necesario distinguir entre dos niveles distintos de desarrollo: el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. El desarrollo real se refiere a la resolución de problemas que el sujeto puede realizar solo, mientras que el desarrollo potencial ocurre cuando el sujeto resuelve problemas.

La psicología constructivista aporta al enfoque de habilidades para la vida de tres maneras. La primera es la importancia de la colaboración entre pares como base de las habilidades de aprendizaje, sobre todo para la resolución de problemas. En segundo lugar, el enfoque constructivista subraya la importancia que tiene contexto cultural a la hora de dar significado a los currículos de habilidades para la vida; los mismos adolescentes ayudan a crear el contenido a través de la interacción entre la información verídica y su entorno

cultural. Por último, esta perspectiva reconoce que el desarrollo de habilidades a través de la interacción del individuo con su entorno social puede influir a los principiantes y al entorno (grupo de pares, aula, grupo juvenil, etc.).

1.1.11.2. Objetivos

Incrementar factores protectores individuales en los/as estudiantes de la UNSM-T, que les permitan asumir estilos saludables de vida, capacidad de resolución de conflictos y mayor participación social.

Objetivos Específicos:

1. Fortalecer las capacidades cognitivas y la autoestima en los/as estudiantes para un mejor desenvolvimiento personal y adaptación a la convivencia universitaria
2. Desarrollar en los/as estudiantes, habilidades que les permitan establecer una comunicación más asertiva, empatía y toma de decisiones en los diferentes espacios sociales en los que se desenvuelven.
3. Entregar instrumentos para una mejor orientación de planes de vida y capacidad para resolver conflictos.

1.1.11.3. Finalidad

El propósito del siguiente módulo es fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud (enfermería y obstetricia) para mejorar su capacidad de adaptación a la vida universitaria y a la convivencia universitaria, pero todo esto con respeto a las diferencias de género.

1.1.11.4. Metodología

La metodología a usar es participativa, presenta elementos fundamentales para el trabajo cooperativo, y las sesiones están estructuradas desde los momentos de identificación de las condiciones inadecuadas hasta el proceso evaluativo.

Por su parte el facilitador, podrá contar en el siguiente modulo con una estructura organizada y con la precisión de los materiales y el tiempo a usar durante las actividades

Está basada en la metodología ABP, con la incorporación de elementos como las ideas fuerza y la reflexión en función a los objetivos planteados en cada sesión.

1.1.11.5. Organización y Planeación

Se encuentra estructurado en 08 talleres que se desarrollaran de la siguiente manera (Julio: Semana 01, Semana 02, Semana 03, Semana 04; Agosto: Semana 01, Semana 02, Semana 03, Semana 04.

Preparación y Formación de los Participantes

El proceso se desarrollará con la participación de 04 facilitadores quienes estarán a cargo de los grupos de enfermería y obstetricia, 02 por cada escuela, haciendo que el proceso se cumpla en las 08 fechas programadas.

1.1.11.6. Ejecución de las Actividades

Los talleres serán realizados en las 08 fechas programadas, siendo el tiempo entre una y otra, no mayor de una semana para tener continuidad y seguimiento de cada uno de las sesiones realizadas.

1.1.11.7. Evaluación del Resultado de la Aplicación de Habilidades con Enfoque de Género.

El proceso evaluativo será continuo, por cada uno de los talleres y sesiones debido al tipo de metodología que se usa. Sin embargo, existe una evaluación final para medir estadísticamente el efecto del programa.

1.1.11.8. Técnicas a usar en el programa de habilidades sociales:

Desarrollo de un buen estado físico.

El desarrollo y mantenimiento de un buen estado físico tiene buenos efectos en la prevención del estrés; para ello, es aconsejable la realización de ejercicio de manera habitual. En general, el ejercicio aumenta la resistencia física del individuo a los efectos del estrés, pero además aumenta también la resistencia psicológica: la realización de ejercicio nos obliga a desplazar la atención de los problemas psicológicos y nos permite el descanso y la recuperación de la actividad mental desarrollada anteriormente.

El ejercicio físico permite movilizar el organismo mejorando su funcionamiento y su capacidad física de cara a que esté en mejores condiciones para hacer frente al estrés, aumentando la capacidad para el trabajo físico y mejorando las funciones cardiovascular, respiratoria y metabólica.

Apoyo social

Establecimiento y desarrollo de redes sociales, que puedan facilitar apoyo social al individuo. Las relaciones sociales con otros individuos pueden resultar una fuente de ayuda psicológica o instrumental. Un grupo social puede constituirse en referencia que facilite al individuo una mejor adaptación e integración en la realidad.

La distracción y el buen humor

Fomentar la distracción y buen humor constituye una buena medida para prevenir situaciones de ansiedad o para aliviarlas, pues además de facilitar el desplazamiento de la atención de los problemas, contribuye a relativizar la importancia de esos problemas.

Técnicas cognitivas

Utilizadas para cambiar el pensamiento, modificar las evaluaciones erróneas o negativas respecto de las demandas o de los propios recursos del individuo para afrontarlas y facilitar una reestructuración de los esquemas cognitivos.

Reorganización cognitiva

Intenta ofrecer vías y procedimientos para que una persona pueda reorganizar la forma en que percibe y aprecia una situación. Si la forma de comportarnos y la forma en que sentimos depende de la forma en que percibimos una situación, resulta importante disponer de estrategias de redefinición de situaciones cuando la definición que hemos adoptado no contribuye a una adaptación adecuada. Es decir, esta técnica está dirigida a sustituir las interpretaciones inadecuadas de una situación, por otras interpretaciones que generen respuestas emocionales positivas y conductas más adecuadas.

Desensibilización sistemática

Desarrollada por Wolpe (1958). Con esta técnica se intentan “controlar las reacciones de ansiedad o miedo ante situaciones que resultan amenazadoras a un individuo”. Esta técnica se fundamenta en” la relajación progresiva de Jacobson”. El individuo en un estado de relajación, se va enfrentando progresivamente con situaciones (reales o imaginadas) dispuestas en orden creciente de dificultad o de amenaza ante las que el sujeto desarrolla ansiedad, hasta que el individuo se acostumbra a estar relajado y a no desarrollar respuestas emocionales negativas en estas situaciones (Osorio, 2010, p. 42).

Inoculación de estrés

Creada por Miechenbaum y Cameron (1974), citado por Osorio (2010, p. 42). Esta es una técnica de carácter cognitivo y comportamental. La metodología es similar a la de la desensibilización sistemática. A partir del aprendizaje de técnicas de respiración y relajación para poder relajar la tensión en situación de estrés, se crea por el sujeto una lista en la que aparecen ordenadas las situaciones más estresantes. Comenzando por las menos estresantes el individuo irá imaginando esas situaciones y relajándose. Después el individuo tendrá que desarrollar una serie de pensamientos para afrontar el estrés y sustituirlos por anteriores pensamientos estresantes; por último, el individuo utilizará en vivo estos pensamientos de afrontamiento y esas técnicas de relajación en situaciones reales para abordar situaciones estresantes.

Dentro de esta técnica tenemos 3 elementos fundamentales y son:

1. Procesamiento
2. Involucramiento
3. Aplicación de Estrategia.

Técnicas fisiológicas

Es característico de las situaciones estresantes la emisión de intensas respuestas fisiológicas que, además de producir un gran malestar en el individuo, alteran la evaluación cognitiva de la situación y la emisión de respuestas para controlar la situación (Osorio, 2010, p. 43).

Las técnicas fisiológicas que vienen a continuación buscan la modificación de esas respuestas fisiológicas y/o la disminución de los niveles de activación producidos por el estrés centrándose directamente en los componentes somáticos implicados en el estrés (Osorio, 2010, p. 43).

Técnicas de control de respiración.

Estas técnicas consisten en facilitar al individuo el aprendizaje de una forma adecuada de respirar para que en una situación de estrés pueda controlar la respiración de forma automática y le permita una adecuada oxigenación del organismo que redunda en un mejor funcionamiento de los órganos corporales y un menor gasto energético (efectos beneficiosos sobre irritabilidad, fatiga, ansiedad, control de la activación emocional, reducción de la tensión muscular, etc.) (Osorio, 2010).

Técnicas de relajación mental (meditación).

La práctica de la meditación estimula cambios fisiológicos de gran valor para el organismo. Pretenden que la persona sea capaz de desarrollar sistemáticamente una serie de actividades (perceptivas y/o conductuales) que le permitan concentrar su atención en esas actividades y desconectar de la actividad mental cotidiana del individuo de aquello que puede resultarle una fuente de estrés (Maestre, 2013).

Biofeedback

Esta es una técnica de intervención cognitiva para el control del estrés, pero busca efectos a nivel fisiológico. Su objetivo es dotar al individuo de capacidad de control voluntario sobre ciertas actividades y procesos de tipo biológico. A partir de la medición de algunos de procesos biológicos del individuo, se trataría de proporcionar al propio individuo una información continua de esos parámetros, de manera que esta información pueda ser interpretada y utilizada para adquirir control sobre aquellos procesos para posteriormente adiestrar al individuo en el control voluntario de los citados procesos en situaciones normales (Osorio, 2010).

Técnicas conductuales:

Entrenamiento asertivo

Mediante esta técnica se desarrolla la autoestima y se evita la reacción de estrés. Se trata de adiestrar al individuo para que consiga conducirse de una forma asertiva, que consiste en conseguir una mayor capacidad para expresar los sentimientos, deseos y necesidades de manera libre, clara e inequívoca ante los demás, y que esté dirigida al logro de los objetivos del individuo, respetando los puntos de vista del otro. La ejecución de esta técnica se lleva a cabo a través de prácticas de Role Playing.

Modelamiento encubierto:

Es una técnica creada por Cautela. Está destinada a cambiar secuencias de conductas que son negativas para el individuo y aprender conductas satisfactorias. Consiste en que el sujeto practica en la imaginación las secuencias de la conducta deseada de forma que cuando adquiera cierta seguridad realizando imaginariamente esa conducta consiga llevarla a cabo en la vida real de una forma eficaz. Escobedo (2015)

Técnicas de autocontrol

El objetivo de estas técnicas es buscar que el individuo tenga control de la propia conducta a través del adiestramiento de su capacidad para regular las circunstancias que acompañan a su conducta (circunstancias que anteceden a su conducta y circunstancias consecuentes a esa conducta). "Estos procedimientos son muy útiles en el manejo y control en las conductas implicadas en situaciones de estrés y son útiles no sólo para mejorar conductas que ya han causado problemas, sino también para prevenir la posible aparición de conductas problemáticas" (Labrador et al., 1993).

CAPÍTULO II
MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Hipótesis:

2.1.1. Hipótesis General

El programa de habilidades sociales con enfoque de género tiene efecto en la mejora de la convivencia universitaria en los estudiantes de las escuelas de Enfermería y Obstetricia estudiantes de las escuelas de enfermería y obstetricia de la UNSM-T, 2017.

2.1.2. Hipótesis Específicas

- El tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género es agresivo.
- El tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de obstetricia y enfermería de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género es asertivo.

2.2. Sistema de Variables:

Variable independiente : Habilidades sociales

Variable dependiente : Convivencia

2.2.1. Operacionalización de Variables:

Habilidades sociales:

Definición conceptual: Según la literatura de Caballo, (1,988, p.201) es el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo efectivo a la situación, respetando esas conductas en los demás que, por lo general resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. Lavillán (2013, p.3) también lo define como una conducta socialmente hábil, parece no gozar de una consideración unánime.

2.2.2. Definición Operacional:

Son conductas relacionadas con la elección de una condición adecuada para el desarrollo personal.

Tabla 4

Operacionalización de variable independiente. Habilidades sociales.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala
Variable independiente Habilidades sociales.	Habilidades cognitivas	Interpreta los datos de la información que recibe. Reconoce sus canales, estilos y estrategias de aprendizaje	ordinal
	Habilidades para el control de emociones	Maneja de manera efectiva sus emociones y estados de ánimo**.**	
	Conocimiento de uno mismo	Identifica sus fortalezas y debilidades proponiéndose acciones de mejora.	
	Autoestima	Tiene percepción realista y una valoración de sí mismo que van de acuerdo con sus metas y sus posibilidades.	
	Empatía	Se identifica con los sentimientos y la perspectiva de los demás diferenciando sus propias emociones y puntos de vista	
	Comunicación afectiva o asertiva	Escucha las opiniones de los demás. Respeta las opiniones de los demás. Expresa desacuerdos y criticas claramente pero también las recibe sin enojarse. Se atreve a decir NO	
	Relaciones interpersonales	Fortalece su identidad de grupo y de equipo en los distintos espacios en que se desenvuelve. Respeta las diferencias individuales y culturales en su relación con las otras personas.	
	Toma de Decisiones	Actúa comprometidamente en su desarrollo personal con relación a su proyecto de vida. Reconoce el significado de su elección vocacional para su desarrollo personal.	
	Solución de problemas y conflictos	Demuestra seguridad al expresar sus opiniones, ideas y sentimientos. Plantea soluciones viables a problemas de su entorno. Dialoga y negocia cuando participa en los grupos de referencia	

Variable dependiente:

Convivencia:

Definición conceptual: Jimerson y Furlong, (2006) indican que, la convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas; que constituyen un entorno de desarrollo personal y social en el que niños, jóvenes y adultos han de convivir compartiendo unos espacios y un periodo temporal que poseen una estructura organizativa previamente establecida.

Definición operacional: Son conductas para mejorar las relaciones interpersonales en el aula.

Tabla 5

Operacionalización de variable dependiente. Convivencia universitaria.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Variable dependiente: Convivencia Universitaria	Agresivo	Piensa que "mientras más débiles son los demás, más fuerte soy yo". Se alimenta de conductas pasivas para redefinir su carácter agresivo. Dejar al interlocutor en ridículo es su forma de entender las relaciones. Menosprecia a los demás, orgullo y prepotencia, son características de su forma de actuar.	Nominal
	Pasivo	Comportamiento en el que el sujeto queda a merced de los deseos, órdenes o instrucciones de los demás. Antepone el bienestar de los demás al suyo, entendido éste como los deseos, ambiciones u opiniones.	
	Asertivo	Intenta solucionar las situaciones difíciles mediante el diálogo, defendiendo sus ideas, pero sin intentar perjudicar nunca a nadie	

2.3. Tipo de Método de Investigación

La investigación experimental se ha ideado con el propósito de determinar, con la mayor confiabilidad posible, relaciones de causa efecto, para lo cual uno o más grupos, llamados experimentales, se exponen a los estímulos experimentales y los comportamientos resultantes se comparan con los comportamientos de ese u otros grupos, llamados de control, que no reciben el tratamiento o estimulo experimental. El nivel de investigación es explicativo.

2.4. Diseño de Investigación

Por medio del diseño cuasi experimental es particularmente útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible, aun cuando se estén usando grupos ya formados. Es decir, el cuasi-experimento se utiliza cuando no es posible realizar la selección aleatoria de los sujetos participantes en dichos estudios. Por ello, una característica de los cuasi-experimentos es el incluir "grupos intactos", es decir, grupos ya constituidos.

GE_1	**O_1**	→	X	→ **O_4**
GE_2	**O_2**		X	**O_5**
0GC	**O_3**	→		**O6**

Dónde:

GE_1 : estudiantes de la Escuela de Obstetricia (ciclo I)

GE2 : estudiantes de la Escuela de Enfermería (ciclo II)

GC_3 : estudiantes de la Escuela de Obstetricia (II).

O_1, 0_2 y 0_3 : Resultados de la escala de convivencia universitaria (Pre test).

X : Programa de habilidades sociales.

O_4, 0_5 y 0_6 : Resultados de la escala de convivencia universitaria, después de la aplicación del Programa preventivo comunitario (Post-test).

2.5. Población y Muestra

Población.

Se cuenta con una población de 302 estudiantes del primer ciclo de todas las 18 escuelas de la Universidad Nacional de San Martin.

La muestra probabilística de estudio: se cuenta con una muestra distribuida de la siguiente manera:

Constituida por 90 estudiantes del primer y segundo ciclo de las escuelas profesionales de Obstetricia y Enfermería; distribuido de la siguiente manera.

- Obstetricia I 30
- Enfermería II 30
- Obstetricia II 30

2.6. Técnicas de Recolección de Datos.

Cuestionario de vivencias académicas (QVA-r) – se destina a evaluar las vivencias y los sentimientos de los universitarios en cuanto a la calidad de las vivencias académicas en el afrontamiento con el contexto universitario (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). Se encuentra diseñado para aplicaciones colectivas, entregándose al sujeto un cuadernillo con preguntas y una hoja de respuestas que debe responder por separado. Cada una de sus alternativas se expresa a través de una escala de formato tipo Likert, con cinco posibilidades que van de 1 a 5, que el sujeto elige para dar a conocer su percepción acerca de lo que se le pregunta (desde 1 - Totalmente en desacuerdo hasta 5 Totalmente de acuerdo). El cuestionario es compuesto por 60 ítems distribuidos en 5 dimensiones: (Almeida et al., 1999): (1) Dificultades personales, (2) Relaciones interpersonales, (3) Valoración de la carrera, (4) Estrategias de estudio, y (5) Valoración de la institución.

El QVA-r es una versión abreviada del QVA que incluye otras dimensiones (Almeida et al., 1999).

En lo referente a la validez del instrumento, durante las fases de construcción y validación, el cuestionario ha sido objeto de varias aplicaciones y análisis de tipo cualitativo y cuantitativo de sus ítems; aplicaciones llevadas a cabo en la universidad de Minho, Coimbra y Acores, ubicadas en Portugal. El coeficiente de consistencia interna de las dimensiones siempre se sitúa arriba de 0.70, sumándole a esto validez de contenido, dispersión y poder discriminativo de los ítems, considerados como adecuados. Para el cálculo de la validez de criterio, se realizó una comparación con otras escalas de Autoestima, Solidaridad, Satisfacción con la vida y Ansiedad, obteniéndose datos que se presentaran estadísticamente correlacionados de acuerdo con los constructos evaluados (Almeida et al., 1999).

Cuestionario de Implicación Académica (QEA) - Consta de 38 ítems, evalúa las posibilidades de desarrollo de las expectativas iniciales del estudiante y a lo largo de su curso, reflejando el compromiso de los alumnos en las actividades y contextos académicos.

Se encuentra diseñado para aplicaciones colectivas, entregándose al sujeto un cuadernillo con preguntas y una hoja de respuestas que debe responder por separado. Cada una de sus alternativas se expresa a través de una escala de tipo Likert, con cuatro posibilidades (de 1-Nunca o casi nunca hasta 4-Siempre o casi siempre). Se evalúan cinco dimensiones:

(1) Apoyo personal obtenido.
(2) Comportamientos vinculados al desarrollo profesional,
(3) Comportamiento social.
(4) Utilización de recursos ofrecidos por la institución, y
(5) Aprendizaje activo (Almeida et al., 1999).

2.7. Tratamiento Estadístico e Interpretación de Cuadros:

Análisis de datos:

Para la realización del análisis de datos se ha utilizado el programa SPSS Estatistic 21 (programa en el cual se tabulará, graficará y finalmente interpretará la data obtenida mediante el instrumento de recolección de datos), tras todo el procedimiento anterior finalmente se procedió a analizar los resultados obtenidos. Esto se realizó con la finalidad de tabularla e interpretarla a través de la elaboración de cuadros y Figuras que permitan su análisis y faciliten la visualización de las tendencias para los investigadores e interesados en el tema. Para desarrollar la presente investigación se tuvo que evaluar y desarrollar una descripción mediante estadística inferencial con el estadístico t de students.

Los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos y fueron ingresados al programa computarizado Word y Excel, y con ellos se hicieron las precisiones porcentuales, ordenamiento de mayor a menor de acuerdo al estadístico t de students, con un nivel de significancia de 5%; las mismas que fueron presentados en cuadros, Figuras, etc.

Ámbito geográfico-temporal.

La presente investigación se realizó en la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto.

CAPITULO III
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. En relación a los objetivos.

En relación al Objetivo General, determinar el efecto del Programa de habilidades sociales con enfoque de género en la convivencia universitaria en los estudiantes de las escuelas de obstetricia y enfermería de la UNSM-T, 2017.

Tabla 6

Resultados pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo Experimental (GE_1). Obstetricia – I.

Nº	ESCALA DE CONVIVENCIA UNIVERSITARIA	
	Pre	**post**
1	15	16
2	14	15
3	5	15
4	13	14
5	13	14
6	14	15
7	13	16
8	8	13
9	9	14
10	**3**	7
11	13	16
12	2	6
13	**11**	14
14	**11**	12
15	17	18
16	13	14
17	**2**	11
18	**13**	13
19	**14**	15
20	**3**	7
21	8	16
22	12	14
23	**4**	8
24	16	16
25	13	17
26	14	16
27	14	17
28	13	15
29	12	4
30	13	14
SUMATORIA	325	402
PROMEDIO	10.83	13.40

Estableciendo los criterios de decisión:

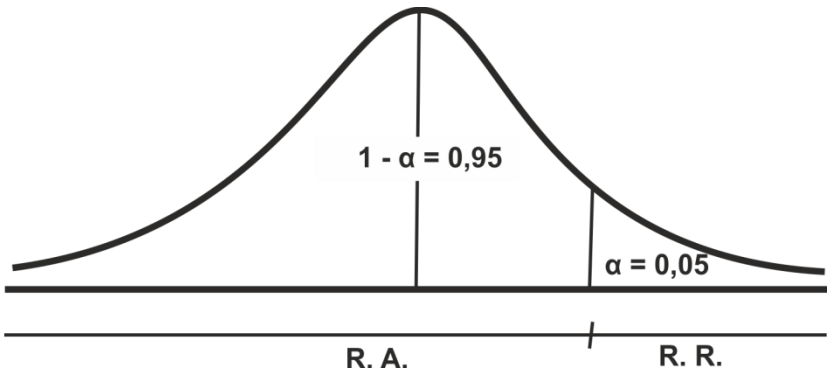


Figura 1. Criterios de decisión de pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo Experimental Obstetricia – I.

Cuando n < 30

$$P\left[L_1 \leq \mu_D \leq L_2\right] = 1 - \alpha$$

Dónde:

$$L_1 = \overline{D} - t_0 . \frac{S^2_D}{\sqrt{n}}$$

$$L_2 = \overline{D} + t_0 . \frac{S^2_D}{\sqrt{n}}$$

Además:

$$\overline{D} = \frac{\sum_{i=1}^{n} D_1}{n} \qquad S_D = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n}\left(D_1 - \overline{D}\right)^2}{n-1}}$$

$$t_0 = t_{1-\alpha/2, n-1}$$

t_c = 4,13

Comparación de medias de medidas apareadas

u = (10.83, 13.40)

Nivel de significancia de $\alpha = 5\%$

$$T_t = T_{(1-\alpha),(n-1)gl} = T_{(0,95),(n-1)gl}$$

Luego $T_t = 1{,}714$

Se plantean las siguientes hipótesis estadísticas:

Hipótesis Nula

Si Tt> Tc El Programa de habilidades sociales con enfoque de género no tiene efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de obstetricia I de la UNSM-T, 2017.

Hipótesis Alterna

Si TC>Tt El Programa de habilidades sociales con enfoque de género tiene efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de obstetricia I de la UNSM-T, 2017.

Tabla 7

Resultados de la t de students en el grupo experimental de obstetricia I.

CONTRASTACIÓN	HIPÓTESIS	Distribución T – Student		DECISIÓN
		Nivel de significancia 5%		
		T_C	**T_t**	
Pre prueba y post prueba del grupo de estudio	$H_0 : \mu O_2 = \mu O_1$ $H_1 : \mu O_2 > \mu O_1$	4,13	1,714	Rechaza H_0 Acepta H_1

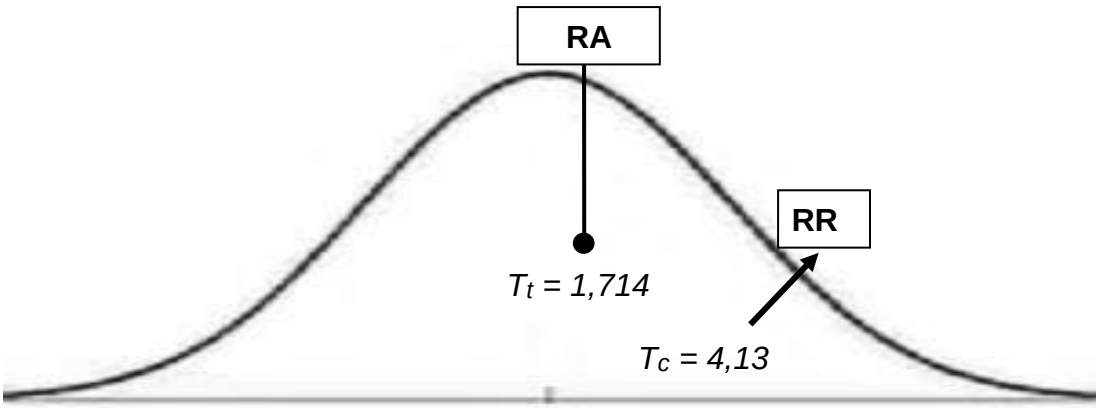


Figura 2. *Contraste de hipótesis grupo experimental de obstetricia.*

Al contrastar las hipótesis, se cumple que Tc: 4,13 >Tt: 1,714; es decir, Tc ∈RR, entonces se rechaza la hipótesis nula ($H_0 : \mu O_2 = \mu O_1$)y se acepta la alterna (H_1: $\mu O_2 > \mu O_1$); en consecuencia, El Programa de habilidades sociales con enfoque de género tiene efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de obstetricia I de la UNSM-T, 2017.

En relación a la escuela de enfermería II de la UNSM-T, 2017 – Grupo experimental 02.

Tabla 8

Resultados pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo Experimental (GE_2). Enfermería – II.

Nº	ESCALA DE CONVIVENCIA UNIVERSITARIA	
	pre	**post**
1	15	18
2	11	16
3	3	9
4	10	13
5	9	12
6	9	13
7	5	9
8	13	13
9	14	14
10	**4**	5
11	2	9
12	11	14
13	**13**	15
14	**4**	11
15	17	17
16	15	16
17	**14**	15
18	**11**	14
19	**12**	12
20	**14**	17
21	15	17
22	11	15
23	**9**	14
24	13	15
25	10	13
26	13	16
27	3	7
28	8	16
29	**9**	14
30	14	15
SUMATORIA	**311**	**404**
PROMEDIO	10.37	13.47

Estableciendo los criterios de decisión:

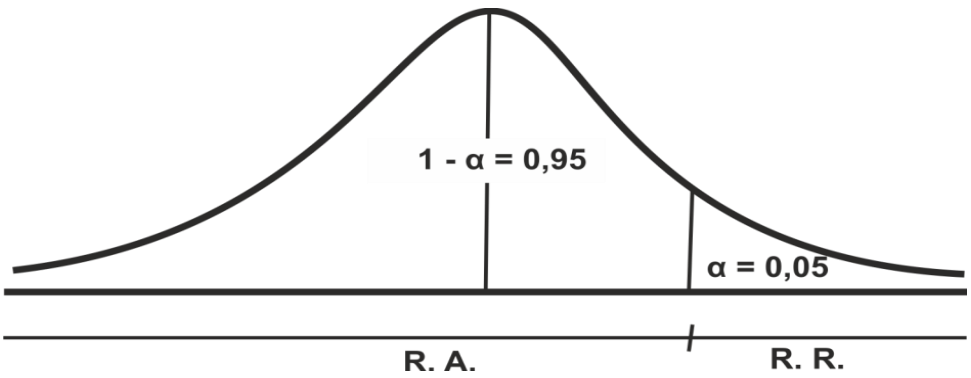


Figura 3. Criterios de decisión de pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo Experimental Enfermería – II.

Cuando n < 30

$$t_0 = t_{1-\alpha/2,n-1}$$

$$P\left[L_1 \le \mu_D \le L_2\right] = 1-\alpha$$

t_c = 3,82

Comparación de medias de medidas apareadas:

u = (10.37, 13.47)

Nivel de significancia de $\alpha = 5\%$

$$T_t = T_{(1-\alpha),(n-1)gl} = T_{(0,95),(n-1)gl}$$

Luego $T_t = 1{,}714$

Se plantean las siguientes hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula

Si Tt> Tc El Programa de habilidades sociales con enfoque de género no tiene efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de enfermería II de la UNSM-T, 2017.

Hipótesis Alterna

Si TC>Tt El Programa de habilidades sociales con enfoque de género tiene efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de enfermería II de la UNSM-T, 2017.

Tabla 9

Resultados de la t de students en el grupo experimental 02 de la escuela de enfermería II de la UNSM-T, 2017.

CONTRASTACIÓN	HIPÓTESIS	Distribución T – Student Nivel de significancia 5%		DECISIÓN
		T_C	T_t	
Pre prueba y post prueba del grupo de estudio	$H_0 : \mu O_2 = \mu O_1$ $H_1 : \mu O_2 > \mu O_1$	3,82	1,714	Rechaza H_0 Acepta H_1

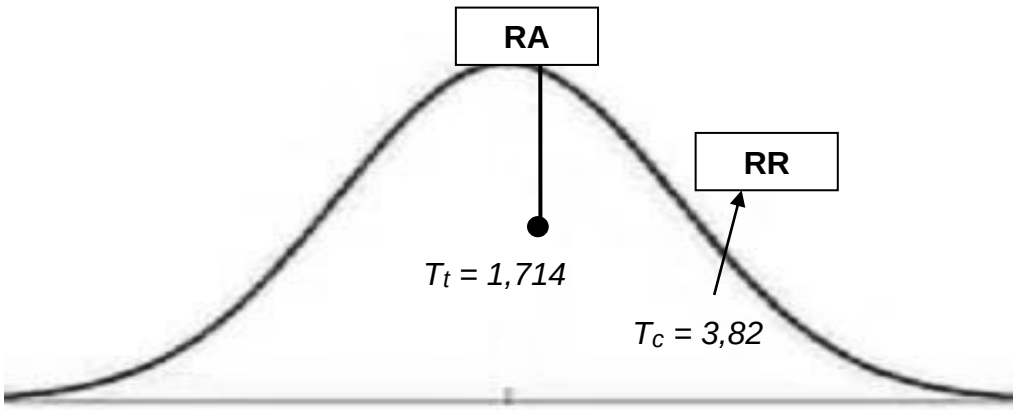


Figura 4. Criterios de decisión de pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo Experimental 2. Enfermería – II.

Al contrastar las hipótesis, se cumple que Tc: 3,82 >Tt: 1,714; es decir, Tc ∈RR, entonces se rechaza la hipótesis nula ($H_0 : \mu O_2 = \mu O_1$)y se acepta la alterna ($H_1 : \mu O_2 > \mu O_1$); en consecuencia, El Programa de habilidades sociales con enfoque de género tiene efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de enfermería II de la UNSM-T, 2017.

En relación a la escuela de Obstetricia - II de la UNSM-T, 2017. –Grupo control (GC).

Tabla 10

Resultados pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo control (GC). Obstetricia – II.

Nº	ESCALA DE CONVIVENCIA UNIVERSITARIA	
	pre	**post**
1	11	11
2	14	13
3	5	4
4	4	5
5	12	11
6	14	14
7	9	9
8	6	6
9	13	13
10	**7**	7
11	13	14
12	15	13
13	**14**	13
14	**10**	12
15	11	9
16	13	14
17	**15**	14
18	**9**	9
19	**14**	13
20	**4**	4
21	16	16
22	10	11
23	**12**	11
24	17	16
25	11	10
26	5	7
27	5	5
28	4	5
29	**9**	9
30	15	14
SUMATORIA	**317**	**312**
PROMEDIO	10.57	10.40

Estableciendo los criterios de decisión:

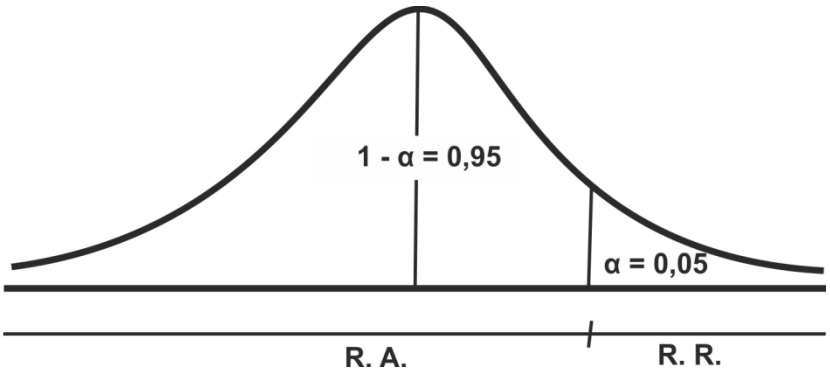


Figura 5. Criterio de decisión pre y post de convivencia universitaria en estudiantes del Grupo control (GC). Obstetricia – II.

Cuando n < 30

$$P\left[L_1 \le \mu_D \le L_2\right] = 1-\alpha$$

Dónde:

$$L_1 = \overline{D} - t_0 . \frac{S^2_D}{\sqrt{n}}$$

$$L_2 = \overline{D} + t_0 . \frac{S^2_D}{\sqrt{n}}$$

Además:

$$\overline{D} = \frac{\sum_{i=1}^{n} D_1}{n}$$

$$t_0 = t_{1-\alpha/2,n-1}$$

$$S_D = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n}\left(D_1 - \overline{D}\right)^2}{n-1}}$$

t_c = 1,03

Comparación de medias de medidas apareadas

u = (10.57, 10.40)

Nivel de significancia de $\alpha = 5\%$

$$T_t = T_{(1-\alpha),(n-1)gl} = T_{(0,95),(n-1)gl}$$

Luego $T_t = 1{,}714$

Se plantean las siguientes hipótesis estadísticas

Hipótesis Nula

Si Tt> Tc El Programa de habilidades sociales con enfoque de género no tiene efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de Obstetricia - II de la UNSM-T, 2017.

Hipótesis Alterna

Si Tc>Tt El Programa de habilidades sociales con enfoque de género tiene efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de Obstetricia - II de la UNSM-T, 2017.

Tabla 11

Resultados de la t de students en el grupo control de la escuela de Obstetricia II de la UNSM-T, 2017.

CONTRASTACIÓN	HIPÓTESIS	Distribución T – Student Nivel de significancia 5%		DECISIÓN
		T_C	T_t	
Pre prueba y post prueba del grupo de estudio	$H_0 : \mu O_2 = \mu O_1$ $H_1 : \mu O_2 > \mu O_1$	1,03	1,714	Rechaza H_0 Acepta H_1

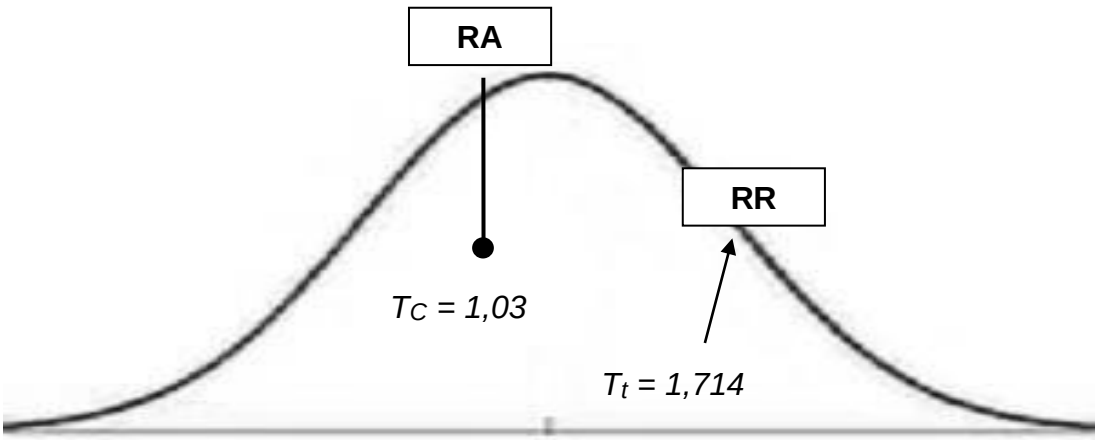


Figura 6. Contraste de hipótesis del grupo control de la escuela de Obstetricia II de la UNSM-T, 2017.

Al contrastar las hipótesis, se cumple que Tt: 1,714 > Tc: 1,03; es decir, Tc ∈RR, entonces se acepta la hipótesis nula ($H_0 : \mu O_2 = \mu O_1$)y se rechaza la alterna ($H_1 : \mu O_2 > \mu O_1$); en consecuencia, El tiempo sin la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género no tiene efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de Obstetricia - II de la UNSM-T, 2017.

En relación al objetivo 01. Identificar el tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de obstetricia y enfermería de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género.

Convivencia

Grupo control

Tabla 12

Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de enfermería de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo control (Obstetricia II)

Tipo de convivencia	Frecuencia	Porcentaje
Agresivo	19	63.33%
Pasivo	8	26.67%
Asertivo	3	10.00%
TOTAL	30	100.00%

Como se observa en la Tabla 12, la convivencia agresiva es predominante en los estudiantes de la escuela de enfermería con 63.33%, lo que implica conductas reactivas, tiene un carácter intencional, en busca de una meta concreta de muy diversa índole. Sus consecuencias aversivas o negativas conllevan a deteriorar las relaciones interpersonales.

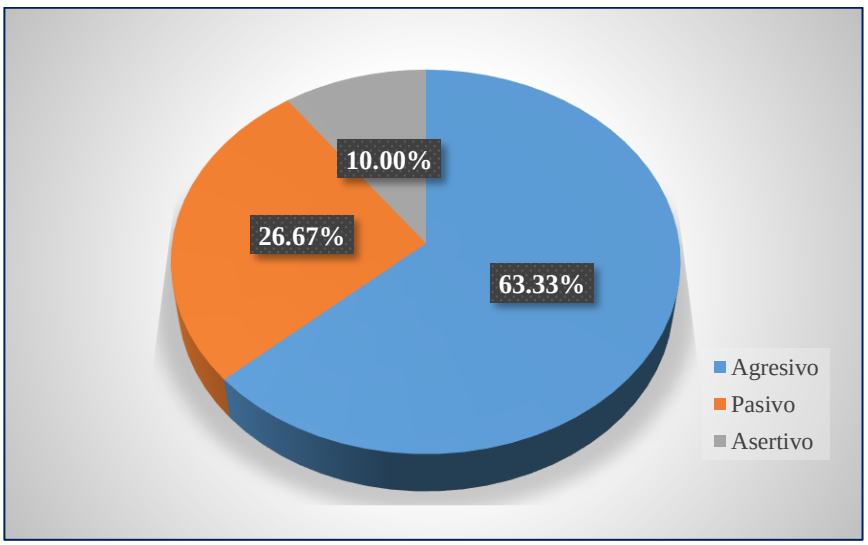


Figura 7. Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de enfermería de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo control. Obstetricia II.

Grupo Experimental 01

Tabla 13

Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de obstetricia I de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 01

Tipo de convivencia	Frecuencia	Porcentaje
Agresivo	14	46.67%
Pasivo	11	36.67%
Asertivo	5	16.67%
TOTAL	30	100.00%

En la Tabla 13, la convivencia agresiva es en 10% mayor que la pasiva en los estudiantes de la escuela de obstetricia I, siendo la convivencia asertiva menor en relación a ambas es decir significa tener habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás, de una manera sana, honesta, oportuna, respetuosa. Su meta fundamental es lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación lo haga posible.

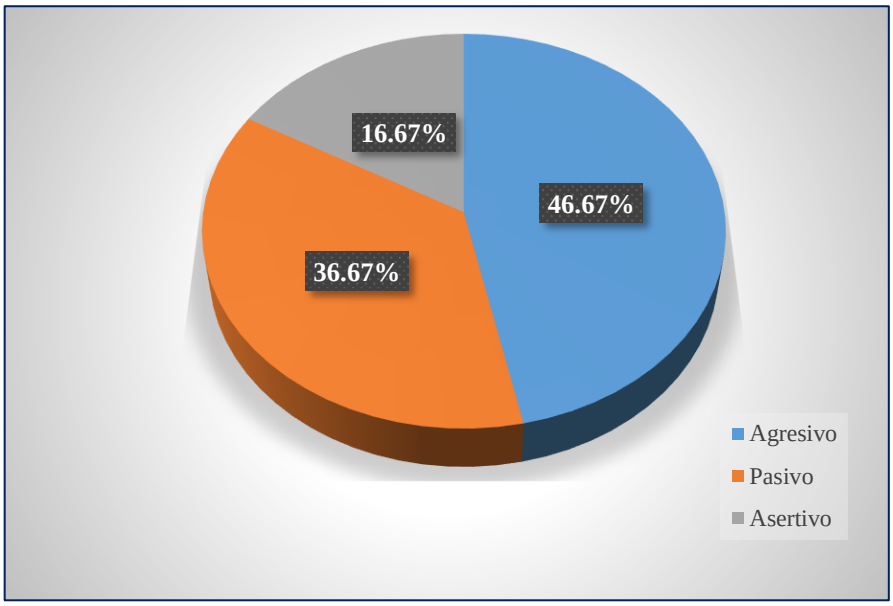


Figura 8. Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de obstetricia de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo experimental 01. Obstetricia I.

Grupo Experimental 02

Tabla 14

Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de enfermería II de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 02.

Tipo de convivencia	Frecuencia	Porcentaje
Agresivo	18	60.00%
Pasivo	8	26.67%
Asertivo	4	13.33%
TOTAL	30	100.00%

En la Tabla 14, la convivencia agresiva también es predominante con un 60%, es decir mayor a la suma de la convivencia pasiva y asertiva, en los estudiantes de la escuela de enfermería II ciclo.

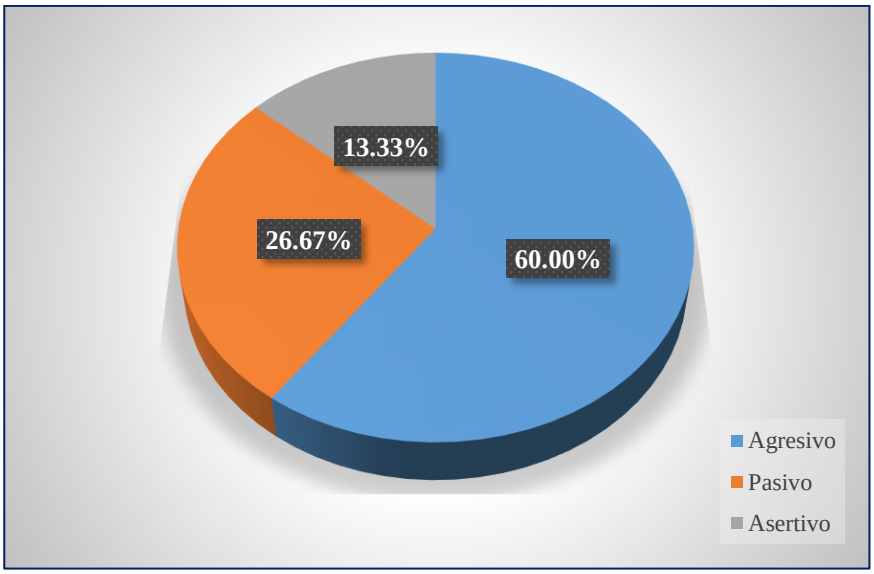


Figura 9. Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de enfermería II de la UNSM-T antes de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo experimental 02. Enfermería II.

En relación al objetivo 02. Precisar el tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de obstetricia y enfermería de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género.

CONVIVENCIA

Después de la aplicación del programa de habilidades sociales con enfoque de género. Los resultados varían en los grupos experimentales, demostrando el efecto que tiene el programa.

Grupo control

Tabla 15

Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de enfermería de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo control. Obstetricia II.

Tipo de convivencia	Frecuencia	Porcentaje
Agresivo	18	60.00%
Pasivo	8	26.67%
Asertivo	4	13.33%
TOTAL	30	100.00%

En la Tabla 15, demuestran que el tipo de convivencia se mantiene como en el pretest donde se encontró también la predominancia de la convivencia agresiva. Demostrando que el tiempo no tiene efecto en el proceso de mejora de la convivencia.

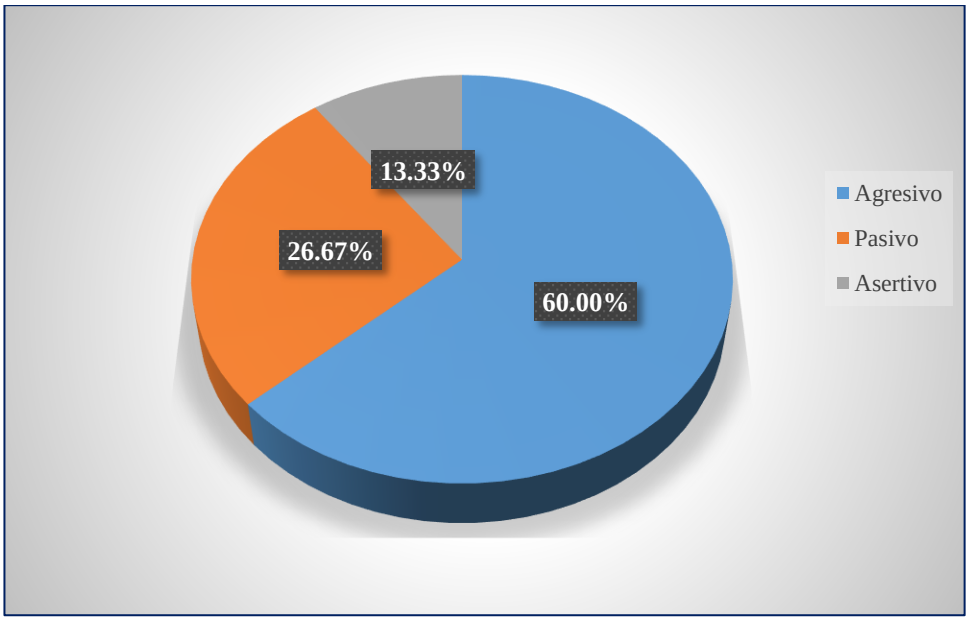


Figura 10. Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de enfermería de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo control. Obstetricia II.

Grupo Experimental 01

Tabla 16

Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de obstetricia I de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 01.

Tipo de convivencia	Frecuencia	*Porcentaje*
Agresivo	9	30.00%
Pasivo	10	33.33%
Asertivo	11	36.67%
TOTAL	30	100.00%

Como se observa en la Tabla 16, la convivencia ha mejorado después de la aplicación del programa de habilidades sociales con enfoque de género, observándose mayor predominancia de la convivencia asertiva, lo que implica mayor comunicación, cooperación y organización.

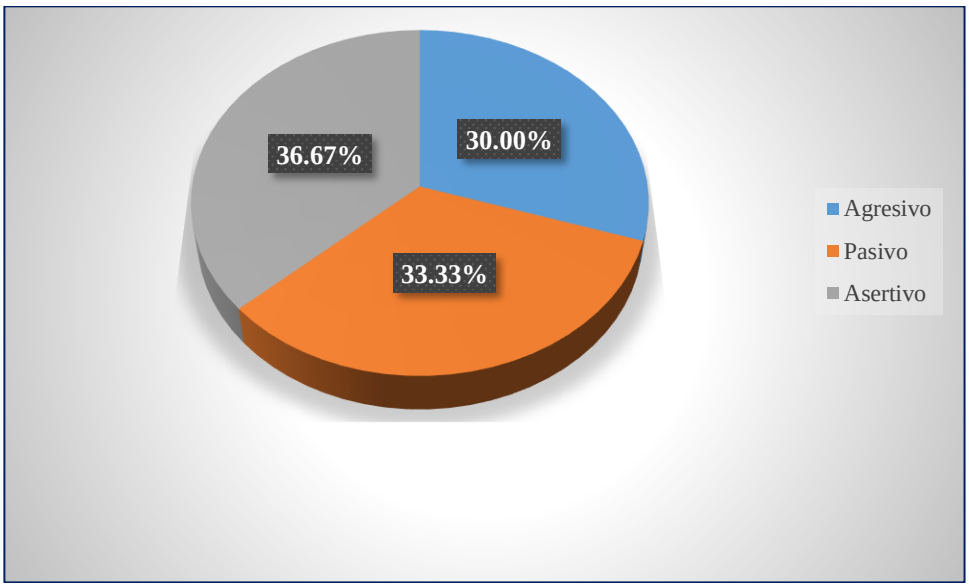


Figura 11. Tipo de convivencia en los estudiantes de las escuelas de obstetricia I de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 01.

Grupo Experimental 02

Tabla 17

Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de enfermería II de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 02.

Tipo de convivencia	Frecuencia	Porcentaje
Agresivo	9	30.00%
Pasivo	12	40.00%
Asertivo	9	30.00%
TOTAL	30	100.00%

Al igual que en los resultados de las tablas previas, en la Tabla 17, la convivencia ha mejorado después de la aplicación del programa de habilidades sociales con enfoque de género, observándose mayor predominancia de la convivencia pasiva, y algo de mejora en la convivencia asertiva.

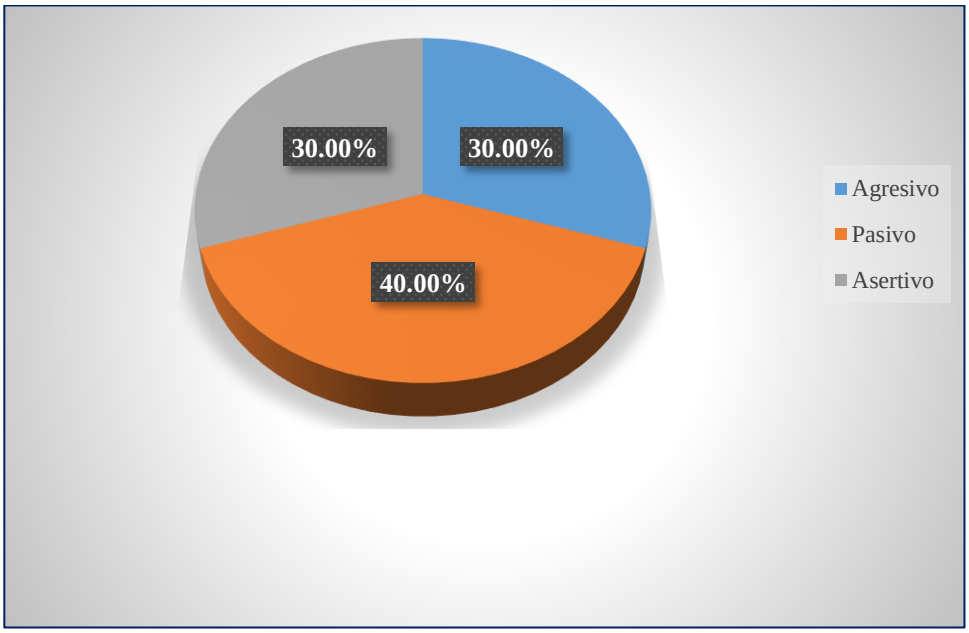


Figura 12. Tipo de convivencia en los estudiantes de la escuela de enfermería II de la UNSM-T después de la aplicación del Programa de habilidades sociales con enfoque de género. Grupo Experimental 02.

3.2. Discusión

Programa de habilidades sociales con enfoque de género muestra su efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de Obstetricia – I y Enfermería II de la UNSM-T, 2017, corroborado al controlarlo con el grupo control en la escuela de Obstetricia – II. Por su parte Chau, y Saravia, (2014). Encontró una relación positiva entre la salud percibida y las cinco áreas que miden la adaptación universitaria. El área Personal presentó la mayor relación con la salud percibida. Esto evidenció la importancia de la relación que existe entre la habilidad para adaptarse a la vida universitaria y la percepción de salud de los alumnos. En ese sentido, Figuera y Torrado, (2012), plantean sobre la adaptación universitaria y la persistencia académica en el primer año de universidad: que es uno de los factores claves de la transición es la orientación del estudiante. Una función en la que deben estar implicados los centros de procedencia y los centros de recepción. En el caso de la Universidad de Barcelona aparecen claramente diferenciadas aquellas acciones que son promovidas por el Servicio de Atención al Estudiante (Sesiones informativas a los futuros estudiantes y cursos generales) de aquellas otras que se desarrollan e implementan en el propio centro educativo (Jornadas de Puertas Abiertas, Sesiones Informativas de Matrícula y Planes de Acción Tutorial) y por lo tanto con una cierta autonomía en su diseño.

En relación al objetivo específico 01, se encontró que la convivencia agresiva es predominante en los estudiantes de la escuela de enfermería I con 63.33%, lo que implica conductas reactivas, intencionalidad en su accionar. La convivencia agresiva es en 10% mayor que la pasiva en los estudiantes de la escuela de obstetricia I, siendo la convivencia asertiva menor en relación a ambas. La convivencia agresiva también es predominante en un 60%, es decir mayor a la suma de la convivencia pasiva y asertiva, en los estudiantes de la escuela de enfermería II ciclo. Por su parte, Zerpa (2014) menciona que los datos recabados puedan servir de insumo para poder pensar nuevas prácticas enfocadas a la adaptación universitaria, teniendo en cuenta el discurso y las vivencias de los propios protagonistas.

El programa de habilidades sociales con enfoque de género los resultados varían en los grupos experimentales, demostrando el efecto que tiene el programa. Por su parte, Arellano (2012), encontró que el programa de intervención psicoeducativa (PEHIS), ha demostrado ser efectivo, al optimizar las habilidades de interacción social de los participantes. En relación al género, el programa de intervención fortaleció las habilidades sociales de los participantes varones y mujeres, mostrando una ligera diferencia a favor de

las participantes mujeres. Asimismo, la mejora en las habilidades de interacción social de los participantes se expresó en una motivación sostenida para realizar actividades académicas y enfrentar el reto escolar (efecto colateral no comprobado empíricamente) y en el área conductual minimizando sus comportamientos inadecuados.

CONCLUSIONES

1. Programa de habilidades sociales con enfoque de género muestra su efecto en la convivencia universitaria en los estudiantes de la escuela de Obstetricia – I y Enfermería II de la UNSM-T, 2017, corroborado al controlarlo con el grupo control en la escuela de Obstetricia – II.

2. Antes de la aplicación del programa, se puede evidenciar que la convivencia agresiva es predominante en los estudiantes de la escuela de enfermería I con 63.33%, lo que implica conductas reactivas, tiene un carácter intencional, en busca de una meta concreta de muy diversa índole. La convivencia agresiva es en 10% mayor que la pasiva en los estudiantes de la escuela de obstetricia I, siendo la convivencia asertiva menor en relación a ambas. La convivencia agresiva también es predominante con un 60%, es decir mayor a la suma de la convivencia pasiva y asertiva, en los estudiantes de la escuela de enfermería II ciclo.

3. Después de la aplicación del programa de habilidades sociales con enfoque de género los resultados varían en los grupos experimentales, demostrando el efecto que tiene el programa. El tipo de convivencia se mantiene como en el pretest donde se encontró también la predominancia de la convivencia agresiva. Demostrando que el tiempo no tiene efecto en el proceso de mejora de la convivencia. La convivencia ha mejorado después de la aplicación del programa de habilidades sociales con enfoque de género, observándose mayor predominancia de la convivencia asertiva, lo que implica mayor comunicación, cooperación y organización.

RECOMENDACIONES

1. A las autoridades universitarias hacer uso del Programa de habilidades sociales con enfoque de género debido que presenta condiciones de fundamentación teórico, aplicabilidad, sostenibilidad y viabilidad para su implementación y permita mejorar las condiciones de adaptación y convivencia universitaria.

2. A las autoridades universitarias, buscar mejorar las condiciones de adaptación y convivencia universitaria. Considerando que los estudiantes universitarios tienen derecho a vivir en un ambiente productivo académicamente, considerando a su vez, el impacto a nivel físico, emocional y social.

3. Las organizaciones civiles hacer uso del Programa de habilidades sociales con enfoque de género dado a que muestra su efecto en la convivencia universitaria de los estudiantes universitarios de la UNSM-T, para minimizar el impacto social y psicológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, P. (2012) Habilidades sociales. Recuperado de https://es.scribd.com/document/98585879/HABILIDADES-SOCIALES.

Almeida, L.S.; Gomes Ferreira J.A. & Soares, A.P. (1999) Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. Revista Portuguesa de Pedagogía, 3:181-207. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12080/1/Almeida%2C%20Ferreira%20%26%20Soares%2C%201999.pdf

Arellano M.A. (2012) "Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor". (Tesis de maestría) Lima: Universidad Mayor de San Marcos. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2740/Arellano_om.pdf; sequence=1

Bandura A. Adams, N.E. (1977ª) Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. Cognitive Therapy and Research, 1(4): pp. 287-310. U.S.A.: Stanford University

Caballo, V.E. (1988) Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Promolibro. España.

Cardozo, G.; Dubini, P.; Carballo, M.; Silvia, A.; Arcusin, N.; Martínez, P.; Ramallo G. (2015) Programa de proyección social "promoción de la salud y participación juvenil". Años 2008 AL 2015. Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/DPS/article/download/1176/1123

Carozzo, J. (2009, Julio). La conspiración del silencio: El bullying y la convivencia escolar. Speech presented in the XIV National Congress of Psychology, Chiclayo, July 15 to 18. Perú.

Castañeda M. (2013) Convivencia Escolar. Universidad Marcelino Champagnat. Recuperado de https://es.scribd.com/document/142762503/CONVIVENCIA-SEPARATA-1

Chadwick,C y Rivera,N. (1991).Evaluación formativa para el docente. Paidós. Barcelona.

Chau, C. y Saravia, J.C. (2014) Adaptación Universitaria y Su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú. Revista colombiana de psicología, 23(2):269-284. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/41106/61903

Coll C. et al. (2007) El constructivismo en la práctica. 4ta edición, edit. GRAO de IRIE, S.L. España.

Díaz, G.; Graterol, A.A.; López, A.M. (2009) Propuesta para minimizar el maltrato de padres, madres y representantes hacia los docentes de la escuela básica "José Antonio Ramos Sucre" en Cumana, Estado Sucre. Cumaná: Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela. Recuperado de https://es.scribd.com/document/320216836/Propuesta-Para-Minimizar-El-Maltrato-de-Padres-2

Delors. J. (1997) Encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf

EducarChile (s.f.) Adaptación al cambio. Chile: Gestión y Dirección de Calidad. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=213044

Escobedo L. (2015) Modelos mediacionales. Recuperado de https://prezi.com/3hpyclaqqytn/modelos-mediacionales/

Evans RI. (1976). Smoking in children: Developing a social psychological strategy of deterrence. Prev Med.; 5:122-127.

Evans RI, Rozelle RM, Mittlemark MB, Hansen WB, Banel AL, Havis J. (1978). Deterring the onset of smoking in children: Knowledge of immediate psychological effects and coping with peer pressure, media pressure, and parent modeling. J App Soc Psychol; 8:1126-1135.

Fernández, I. y Hernández, I. (2005). El maltrato entre escolares. Guía para jóvenes. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

Figuera, P. y Torrado, M. (2012), La adaptación universitaria y la persistencia académica en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona. Simposium presentado al I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI. Málaga, 18 a 20 de octubre de 2012. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/16207627.pdf

Gairín, J y Muñoz, J.L. (2013) Educación Vol. XXII, N° 43, septiembre 2013, pp. 71-90 / ISSN 1019-9403. Recuperado de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/7497/7736

Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York: BasicBooks

Goleman, D. (1997) Emotional Intelligence. United States, Boston.

Goleman, D. (2010) Inteligencia Emocional. Composición: Replika Press Pvt. Lyd. India

Gutierrez A. (s.f.) Habilidades para la vida. Manual de Conceptos Básicos para Facilitadores y Educadores. Perú: Cedro. Recuperado de http://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadesparalavidamanualdeconceptos16agosto.pdf

Gardner H. (2016) Estructuras de la mente. Edic. 3era. Edit. Fondo de Cultural Económica . Ciudad de México

Hansen, W. (1992). School based substance abuse prevention a review of twh state of the art in curriculo 1980-1990. Health education research, 7(3).

Jessor, R.; Donovan, J.E.; Costa, F.M. (1991) Beyond adolescence: Problem behaviour and young adult development. Cambridge University Press.

Jessor, R.; Jessor, SL. (1977) Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth. New York: New York Academic Press.

Jimerson, S. R. y Furlong, M. J. (Eds.) (2006). The handbook of school violence and school safety. From research to practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Labrador, FJ.; CruzadO, J. A. y Muñoz, M. (1992) Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta. Madrid: Pirámide.

Lacunza A.B. (2012) Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina: Universidad Nacional de Tucumán. Recuperado de https://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/05-Psicodebate-Las-intervenciones-en-habilidades.pdf

Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A Cognitive-Social Learning Model of Social Skill Training. Psychological Review, 90, 127-157

Lavillán L. (2013) Las habilidades sociales en el Marco de la orientación psicopedagógica. Revista de Claseshistoria: Recuperado de file: ///D:/Downloads/Dialnet-LasHabilidadesSocialesEnElMarcoDeLaOrientacionPsic-5173434.pdf

López, I., Hernández, E. (2013) El diálogo “Habilidades para la Vida-Resiliencia”, una ojeada desde el acontecer docente educativo. Revista EduSol, 13(42):1-12. Guantánamo, Cuba: Centro Universitario de Guantánamo.

Lorenzo, M & Reyes, M. (2011). Entrenamiento de habilidades sociales en futbol base: propuesta de intervención. Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/654/65423606005.pdf

Lozano, J.M. (2012) Habilidades Sociales como herramienta para una Inclusión Educativa: Una reflexión crítica. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3111256.pdf

Maestre (2013) Intervención, tratamiento y prevención del burnout en profesores. Recuperado de https://pedagoteca.wordpress.com/2013/04/29/intervencion-tratamiento-y-prevencion-del-burnout-en-profesores/

Mangrulkar, L., Whitman, C.V. & Posner, M. (2001) Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf

Manjarrés, J.L. (2012) "Efectos que produce el déficit de habilidades sociales en el desarrollo personal de los usuarios del Departamento de Bienestar Estudiantil de la Universidad de Guayaquil 2012". (Tesis de Licenciatura). Ecuador: Universidad de Guayaquil. Recuperado de repositorio.ug.edu.ec/bitstream/.../1/TESIS%20Johanna%20Manjarres%20Muriel.doc

Mansilla M.S. (s.f.) Habilidades para la vida. Chile: Comité adolescencia; Sociedad Chilena de Pediatría. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Habilidades%20para%20la%20vida%20.%20Susana%20Mansilla%20%20Chile%20doc_0.pdf

Merino, C.; Carozzo, L.; Benites, L. (2011) The Conspiracy of Silence: The Bullying in Peru. Recuperado de http://bp000695.ferozo.com/wp-content/uploads/2012/08/Handbook-Carozzo.pdf

MINSA (s.f.) Documento técnico modelo de abordaje de promoción de la salud en el perú acciones a desarrollar en el eje temático habilidades para la vida. Perú: Dirección General de Promoción de la Salud. Recuperado de ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/compendio/pdf/149.pdf

Moya M. (2018) Persuasión y cambio de actitudes. Recuperado de: www.kimerius.es/app/download/5793824260/Persuasión+y+cambio+de+actitudes.pdf

Osorio, A.J.; Rodríguez, B. (2010) Estrés. Recuperado de https://issuu.com/formacionaxarquia/docs/estres/42

Rivera, L.F. (2008) Medidas para controlar factores de riesgo. Recuperado de http://www.elportaldelasalud.com/medidas-para-controlar-factores-de-riesgo/

Rosero, A. (2015) Habilidades sociales y su importancia. Recuperado de https://auraroserocoaching.blogspot.com/2013/01/habilidades-sociales-y-su-importancia.html

Shure MB y Spivack G (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. Journal of Applied Developmental Psychology, 1:29-44.

Vélaz C. Sanz C; Díez M. & Ferrandis A. (2009) 249 Educación y protección de menores en riesgo. Edit. GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona – España.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Zapata C. (2016) La convivencia es la capacidad de las personas de vivir con. Recuperado de https://prezi.com/nzbnkcxk2azq/la-convivencia-es-la-capacidad-de-las-personas-de-vivir-con/

Zerpa Hinoff, W. (2014) Tutorías entre Pares en la Facultad de Psicología: Una herramienta para la adaptación Universitaria. (Tesis de titulación) Montevideo, Uruguay: Universidad de la República Uruguay.

ANEXOS

Escala de Convivencia Universitaria

DATOS GENERALES

Escuela Académica a la que pertenece: ……

Código de matrícula: ……

INSTRUCCIONES

Responda Ud. A cada una de los enunciados, de acuerdo a la frecuencia con la que ha observado este tipo de conductas en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martin. Considerando la siguiente escala de respuestas:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

N°	**Enunciados**	Escala de respuestas				
		1	2	3	4	5
1	Ha visto entre sus compañeros agresiones físicas					
2	Ha observado a algunos estudiantes amenazar o insultar					
3	Obligan a algunos estudiantes hacer cosas que no quieren					
4	Existen estudiantes que desarrollan un trabajo en equipo					
5	Existe una buena comunicación entre estudiantes					
6	Dispone de la información que necesita sobre sus asignaturas					
7	Tiene claro cuáles son los conceptos esenciales que debe aprender en las asignaturas					
8	Tiene claro lo que los docentes esperan que Ud. será capaz de resolver en sus asignaturas					
9	Ayuda a algún compañero en las tareas de clase					
10	Pone apodos para reírse de otros compañeros					
11	No tiene en cuenta a algún compañero y los excluye de su grupo de amigos					
12	Ayuda a algún compañero a resolver sus problemas personales					
13	Dice mentiras o rumores sobre algún compañero					
14	Se opone a tratos negativos hacia otros					
15	Considera que falta disciplina en la universidad					
16	Ud. Tiene problemas familias por tratar mal a sus compañeros					
17	Ud. considera que los estudiantes no presentan técnicas de regulación de conflictos					
18	Cuando Usted tiene un problema lo resuelve personalmente					
19	Resuelve sus problemas usando técnicas de resolución de conflictos					
20	Hace nuevos amigos en la Facultad					
21	En la facultad conoció compañeros con los que puedo estudiar					
22	Conoce mecanismos para detectar casos de violencia entre compañeros.					
23	Informa al profesor sobre las características personales de los estudiantes para resolver los conflictos					
24	Se generan conflictos por diferencias de género					

Apéndice A

Cuestionario de Vivencias Académicas – versión reducida (QVA-r)1

M. No tiene ninguna relación conmigo; totalmente en desacuerdo; nunca sucede.

N. Tiene poca relación conmigo; bastante en desacuerdo; pocas veces sucede.

O. Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo; algunas veces sucede, otras no.

P. Muy relacionado conmigo; muy de acuerdo; sucede bastantes veces.

Q. Siempre relacionado conmigo; totalmente de acuerdo; siempre sucede.

1. Hago amistades con facilidad en mi universidad.
2. Creo que puedo desarrollar nuevos aspectos personales (prestigio, estabilidad, solidaridad) por medio de la carrera que elegí.
3. Aunque fuera posible no me cambiaría de universidad.
4. Presento cambios en mi estado de ánimo (inestabilidad emocional).
5. Cuando pienso en mi pasado, consigo identificar las razones que me llevaron a elegir esta carrera.
6. Habitualmente me encuentro poco acompañado por otros compañeros de la universidad.
7. Elegí bien la carrera que estoy estudiando.
8. Tengo capacidades y vocación para el área profesional que elegí.
9. Me siento triste o abatido (a).
10. Organizo bien mi tiempo.
11. Últimamente me he sentido confundido(a)y desorientado(a).
12. Me gusta la universidad en la que estudio.
13. Hay situaciones en las que siento que pierdo el control.
14. Me siento comprometido(a) con la carrera que elegí.
15. Conozco bien los servicios que presta mi universidad.
16. Me gustaría terminar mis estudios en la universidad en la que me encuentro actualmente.
17. Últimamente me he sentido pesimista.
18. Las notas que he obtenido han sido buenas.
19. y me han permitido avanzar en la carrera.
20. Mis compañeros de curso son importantes para mi crecimiento personal

Ficha de Validación

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

I. **DATOS INFORMATIVOS**:

Apellidos y Nombre del Experto	Institución donde labora	Grado	Autor(es) del Instrumento
Sharon Mendoza Lozano	Universidad Cesar Vallejo	MBA	Dra Daphne Viena Oliveira Dr. Juan Rafael Juarez Díaz Dra. Orfelina Valera Vega
TITULO: "Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las Escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM-T, 2017"			

INSTRUCCIONES: Lee cada uno de los indicadores correspondientes a los criterios que estructura la validación de los instrumentos de tesis, valóralos con Honestidad y Humildad según la evaluación. Así mismo su observación.

TÍTULO:

"Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las Escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM-T, 2017"

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

CRITERIOS	INDICADORES	1	2	3	4	5
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					X
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					X
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
ORGANIZACIÓN	Existe una organización Lógica					X
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias				X	
CONSISTENCIA	Basado en los aspectos teóricos científicos			X		
COHERENCIA	Entre los índice, indicadores y las dimensiones					X
METODOLOGIA	Las estrategias responde al propósito del diagnostico					X
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					X

OPINION DE APLICACIÓN

Se sugiere su aplicación en la presente investigación

PROMEDIO DE EVALUACIÓN: 4.7

Tarapoto; 05 de mayo del 2017

MBA. Sharon Mendoza Lozano
COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
UCV - TARAPOTO

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

I. DATOS INFORMATIVOS:

Apellidos y Nombre del Experto	Institución donde labora	Grado	Autor(es) del Instrumento
Katia Alejandra Dávalos La Torre	Universidad Cesar Vallejo	Magíster	Dra Daphne Viena Oliveira Dr. Juan Rafael Juarez Díaz Dra. Orfelina Valera Vega
TITULO: "Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las Escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM-T, 2017"			

INSTRUCCIONES: Lee cada uno de los indicadores correspondientes a los criterios que estructura la validación de los instrumentos de tesis, valóralos con Honestidad y Humildad según la evaluación. Así mismo su observación.

TÍTULO:

"Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las Escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM-T, 2017"

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

CRITERIOS	INDICADORES	1	2	3	4	5
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					X
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					X
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
ORGANIZACIÓN	Existe una organización Lógica					X
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias				X	
CONSISTENCIA	Basado en los aspectos teóricos científicos			X		
COHERENCIA	Entre los índice, indicadores y las dimensiones					X
METODOLOGIA	Las estrategias responde al propósito del diagnostico					X
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					X

OPINION DE APLICACIÓN

Se sugiere su aplicación en la presente investigación

PROMEDIO DE EVALUACIÓN: 4.7

Tarapoto; 05 de mayo del 2017

Katia A. Dávalos La Torre
Psicóloga
C.Ps.P. 9773

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

I. DATOS INFORMATIVOS:

Apellidos y Nombre del Experto	Institución donde labora	Grado	Autor(es) del Instrumento
Magaly Panduro Bernaza	Universidad Cesar Vallejo	Magíster	Dra Daphne Viena Oliveira Dr. Juan Rafael Juarez Díaz Dra. Orfelina Valera Vega
TITULO: "Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las Escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM-T, 2017"			

INSTRUCCIONES: Lee cada uno de los indicadores correspondientes a los criterios que estructura la validación de los instrumentos de tesis, valóralos con Honestidad y Humildad según la evaluación. Así mismo su observación.

TÍTULO:

"Programa de habilidades sociales con enfoque de género para mejorar la convivencia en los estudiantes de las Escuelas de Enfermería y Obstetricia de la UNSM-T, 2017"

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

CRITERIOS	INDICADORES	1	2	3	4	5
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					X
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					X
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
ORGANIZACIÓN	Existe una organización Lógica					X
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias				X	
CONSISTENCIA	Basado en los aspectos teóricos científicos			X		
COHERENCIA	Entre los índice, indicadores y las dimensiones					X
METODOLOGIA	Las estrategias responde al propósito del diagnostico					X
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					X

OPINION DE APLICACIÓN

Se sugiere su aplicación en la presente investigación

PROMEDIO DE EVALUACIÓN: 4.7

Tarapoto; 05 de mayo del 2017

Mg. Ing. Magaly Panduro Bernazza
SECRETARIA ACADEMICA
ESCUELA DE POSGRADO
UCV - TARAPOTO

Anexo 3

Programa de Habilidades Sociales con Enfoque de Género

De igual forma se trabajó en la concreción del programa de habilidades sociales con enfoque de género:

Taller 01: Habilidades Cognitivas

Objetivo

- Interpreta los datos y contenidos de la información que recibe.
- Reconoce sus canales, estilos y estrategias de aprendizaje

Sesión Introductoria

Tiempo: 40 minutos

Materiales:

- 01 banderola con el nombre del taller y las sesiones
- 01 panel de visualización del Programa Habilidades Sociales con enfoque de género. 01 equipo de sonido.
- Cassettes ó CD con música de fondo acorde a la sesión.
- 01 papelógrafo con la programación del módulo.
- 08 papelógrafos.
- 50 plumones gruesos: azul, negro, rojo y verde.
- 40 membretes de identificación.
- 50 tarjetas rectangulares de cartulina de diversos colores.
- 60 alfileres de cabecitas redondas.
- 03 planchas de teknopor forradas
- 01 papelógrafo con las preguntas asignadas para la dinámica

Desarrollo:

- Se iniciará esta sesión dando a conocer la intención principal del Programa a lo largo de los siguientes meses, para lo cual el/la facilitador/a utilizará un panel de visualización previamente preparado (10 minutos).

- Luego realizará la presentación de todos/as los/as involucrados/as en el Programa, incluyendo responsables del proyecto, facilitadores/as y participantes. Para esta

actividad se utilizará una dinámica de presentación corta teniendo en cuenta que durante todo el proceso de desarrollo del Programa se fortalecerá el conocimiento permanente entre los/las participantes.

- El/la facilitador/a invitará a los/as participantes a caminar por todo el ambiente para responder al cuestionario que se propondrá. Previamente a cada uno/a de ellos/as habrá recibido su membrete de identificación. Luego indicará a cada participante, se le entregó un lápiz y un papel, y se pondrá en un papelote al frente las siguientes 10 preguntas:

1. Quien tiene el pelo más largo
2. Quien o quienes utilizan anteojos
3. De quien comienza su nombre con la "M"
4. Quien tiene el pelo más corto
5. Quienes vienen de otra región
6. Quien tiene el nombre más corto
7. Quien tiene el nombre más largo
8. Cuantos/as se encuentran con aretes
9. Cuantos/as se encuentran con jean
10. Quienes se encuentran con una prenda roja en su cuerpo

Se indicó que este es un concurso y cuando alguien conteste todas las preguntas se debe hacerlo saber al facilitador/a, luego se pedirá que haga saber a todos sus respuestas y así se conocerán en conjunto, seguidamente aplaudirán.... (15 minutos)

La sesión terminará con la presentación de todos/as los/as participantes.

Normas de convivencia

😐 Se explicará a los/as participantes el proceso del trabajo a realizar: el horario de los talleres, lugar de realización, quienes serán los/as facilitadores/as, para ello se utilizará un papelógrafo previamente elaborado (10 minutos).

😐 A fin de lograr acuerdos entre los/as participantes y facilitadores/as para el adecuado desenvolvimiento de los talleres, se plantearan NORMAS DE CONVIVENCIA, Estas serán propuestas por todos/as los/as participantes y para ello se utilizará la técnica de "lluvia de ideas". Cada participante, incluidos facilitadores/as, entregarán

una tarjeta con su propuesta. El/la facilitador/a irá agrupando las tarjetas para organizarlas en un acuerdo conjunto (15 minutos).

😐 Las normas de convivencia pactadas deberán ser, posteriormente, redactadas en un papelógrafo y colocadas en un lugar de fácil visibilización hasta el final del Programa. Pueden ser revisadas y ajustadas cuando el grupo de trabajo lo considere pertinente.

Sesión 01: Jugando con la música

- Reconocer que la necesidad de nuevos aprendizajes es una constante en un mundo cambiante.
- Desarrollar interés por adquirir nuevos conocimientos y nuevas habilidades durante la vida laboral.

Materiales

Materiales de desecho o recursos naturales, tales como:

- Diarios.
- Bolsas de plástico y de papel.
- Piedras pequeñas.
- Peinetas.
- Botellas de plástico.
- Ramas y hojas secas.
- Agua.
- Tierra.
- Una cámara fotográfica y un rollo de película (si ésta no es digital).

Tiempo:

45 minutos.

Ideas fuerza

En un mundo de creciente acceso al conocimiento y donde la innovación es una fuerza constante, la formación –en todas sus dimensiones– es una de las mejores “herramientas” que disponemos para reaccionar frente a los cambios, adaptarnos a ellos, aprovechar oportunidades, ser competentes y mantenernos vigentes en nuestros aportes.

Por formación entendemos, en sentido amplio, desde la adquisición de valores hasta la capacitación técnica y práctica para desenvolvernos cotidianamente. En este continuo, la persona, la familia, el entorno social y la escuela, son parte del proceso formativo.

Revisemos a continuación tres vías de adquisición de aprendizajes: el aprendizaje por imitación, a través del sistema formal y por experimentación.

Probablemente la imitación sea la forma más básica de incorporación de aprendizajes. El bebé que aprende a decir "papá", a negar y a asentir con la cabeza y a mover las manos para saludar, lo hace por imitación. Incluso, más adelante en nuestras vidas, ésta forma continua siendo una importante fuente de aprendizaje a través de la cual imitamos lo que nos gusta o a quienes consideramos capaces. Los líderes cumplen, por ejemplo, un papel muy importante en esta forma de aprendizaje; y también los ídolos, durante la juventud. Así, en este tipo de aprendizaje, hay personas que tienen un rol modélico, muchas veces sin siquiera percatarse de ello.

En el aprendizaje formal, aquel en el que se aprende a partir de un sistema expresamente diseñado para tal fin, la escuela es la institución por excelencia. Los métodos formales van desde los más tradicionales en los que la memorización, los premios y castigos, la clase magistral y el profesor instructor son la base; hasta los más modernos, en los que el educando pasa a ser un participante activo con un espacio protagónico y el maestro es un facilitador del proceso.

Por experimentación entendemos aquella ejercitación práctica en la que el ensayo y error permiten ir secuencialmente aproximándose a un nuevo aprendizaje. La experimentación o la experiencia juega un rol muy importante en los aprendizajes significativos, ya que los resultados logrados producen un "darse cuenta" o "insight" que no vienen desde el medio externo, sino desde el interior de cada cual. La experimentación tiene como ingrediente principal el intentar un resultado en un escenario nuevo, en el que se pone a prueba toda la capacidad para resolver, sin garantía de éxito.

Digamos, para finalizar que, en el plano de la imitación, de la educación formal y en el de la experimentación hay aprendizajes conscientes e inconscientes. Y que el hacerlos conscientes se refuerza la adquisición de ellos y el proceso mediante el cual fueron adquiridos.

Desarrollo

Con cierta antelación a la ejecución de esta actividad, solicite a los participantes que traigan material de desecho o recursos naturales que les permitan confeccionar instrumentos musicales inventados por ellos. A modo de ejemplo, sugiérales que traigan diarios, peinetas, botellas de plástico, tapas de refrescos, agua, piedras pequeñas, tierra, ramas, hojas secas u otros.

Disponga de cinta adhesiva, corchetera, tijeras y algunas herramientas básicas para facilitar la elaboración de los instrumentos, si los realizan en la sala de trabajo.

Tenga una máquina fotográfica para registrar escenas de la construcción de los instrumentos, de los ensayos de la orquesta y de la presentación de las piezas musicales, al resto del grupo.

1. Introduzca la sesión señalando que cuando realizamos actividades inusuales, nos ponemos en la frontera de lo posible y ello genera la oportunidad de utilizar todas nuestras capacidades y aprender otras. De esta manera podemos ser conscientes de los recursos propios de que disponemos y cuáles nos hace falta incorporar. Es una forma de insertarnos en un proceso de aprender a aprender, aprender haciendo y hacer aprendiendo.

2. Señale que motivarse con la música es motivarse por la vida. La armonía de los sonidos está y se siente en todas partes, en toda la naturaleza; no sólo en los equipos de sonido. Si ponemos atención podremos oír el ritmo de nuestro corazón, las hojas de los árboles agitadas por el viento, el correr del agua de una quebrada, la lluvia, el mar, el viento, el murmullo de niños en un parque, etc. El ser humano es capaz de crear y reproducir todos esos sonidos del universo con los instrumentos más insólitos. Por ejemplo, podemos producir una melodía haciendo sonar los dedos o haciendo chasquidos con la boca.

3. Solicite al grupo que se divida en cuatro equipos de nueve participantes, aproximadamente.

4. Invite a cada participante a crear un instrumento musical con el material de desecho que trajeron. Señáleles, a modo de ejemplo, que un vaso de vidrio vacío, otro con agua hasta la mitad y otro casi lleno, suenan de diferente manera al ser golpeados con un cuchillo u otro elemento metálico. Motívelos a que, con imaginación, construyan diversos instrumentos. (10 minutos)

5. Luego, invítelos a conformar una orquesta, con los instrumentos elaborados al interior de cada equipo. Hágales ver que basta con que armonicen los diferentes sonidos, para que ya puedan constituir un conjunto musical.

6. Finalmente, solicíteles que escojan una melodía inventada o conocida, y que ensayen su interpretación.

7. Determine el tiempo que otorgará para que los participantes realicen cada uno de los pasos del trabajo grupal, según si dispone de una o dos sesiones. Asigne tiempo a la creación de instrumentos, a la selección de la melodía que interpretarán, al ensayo y a la presentación frente al grupo.

8. Evite que el entusiasmo por la actividad misma, reduzca el tiempo necesario para el análisis que se debe efectuar durante la puesta en común. La creación musical es de gran interés para muchas personas y podría distorsionar el mérito de los aprendizajes esperados.

Socialización

Cada equipo/orquesta interpretará la melodía seleccionada, ante el resto del grupo. Los aplausos de los auditores pueden ser una buena señal de reconocimiento al mérito de cada presentación. Hecho esto, se iniciará una reflexión en torno a las siguientes preguntas: (10 minutos).

- ¿Cuáles fueron las dificultades o limitaciones con que se encontraron, en las distintas etapas de la creación de los instrumentos y de la melodía?
- ¿Cómo las resolvieron?
- ¿Qué les ayudó a resolverlas?
- ¿Qué capacidades emplearon?
- ¿Reconocieron habilidades que ya poseen?, ¿pudieron descubrir cómo las desarrollaron?
- ¿Qué fue lo más importante que aprendieron en este ejercicio?
- ¿Qué cosas no pudieron resolver satisfactoriamente?
- ¿Qué más necesitan aprender (conocimientos, habilidades, actitudes)?

Reflexión

Lo vivido en esta experimentación permite apreciar el valor de la motivación y el aporte de los intereses personales en la puesta en movimiento de las capacidades de cada cual, hasta límites tal vez desconocidos. Interesarse por aprender es el motor del aprendizaje continuo en cualquier ámbito: laboral, escolar, familiar y personal.

Destaque que entre las capacidades demostradas estuvieron presentes la audacia, el atreverse, la creatividad, el trabajo en equipo, el oído musical, la memoria visual o auditiva, etc.

Haga ver a los participantes que los desafíos bien asumidos dejan en evidencia las capacidades personales y el potencial de desarrollo de cada cual. También muestra cómo superar las limitaciones mediante la incorporación de nuevos aprendizajes.

Sesión 02: ¿Soy búho o alondra?

Objetivos

- Identificar condiciones objetivas que favorecen el estudio y desarrollo de habilidades
- Proporcionarse, cada cual, las condiciones que favorecen la adquisición de aprendizajes.
- Materiales
- Lámina: “Instrucciones para el estudiante”.
- Lámina: “Instrucciones para el psicopedagogo”.
- Lámina: “Instrucciones para el grupo de expertos”.
- Papel rotafolio y plumones

Tiempo

45 minutos

Ideas Fuerza

Dicen que un leñador, empeñado en talar el máximo de árboles por jornada, no cejaba en su esfuerzo.

Sin embargo, cada día lograba menores rendimientos y estaba más cansado. Al quinto día un vecino le gritó desde el otro lado de la cerca: ¡Oiga compadre, afile la sierra! Al leñador no le quedaba energía para responder, pero pensó para sus adentros “¿Que no ve que no tengo tiempo?” Moraleja: O nos detenemos a afilar la sierra o el trabajo se nos vuelve improductivo. O sea, todo esfuerzo debe ser hecho en las mejores condiciones posibles para lograr el máximo rendimiento, aunque para ello haya que detenerse un momento a proporcionarse esas condiciones. Lo contrario lleva a un despilfarro de tiempo y energía que no conduce a los mejores resultados.

Embarcarse en la aventura de estudiar y aprender también amerita una reflexión: ¿Cuáles son las mejores condiciones para que el esfuerzo produzca aprendizaje? ¿Cuántas veces nos detenemos a pensar qué condiciones nos ayudarán a concentrarnos, a comprender, a memorizar?

Nos referimos a condiciones internas y externas. Es necesario reconocer, por ejemplo, que las circunstancias ambientales pocas veces están especialmente acondicionadas para facilitar los resultados. Las características de espacio, privacidad y silencio de las viviendas actuales no son elementos especialmente facilitadores de la concentración. Por otro lado, cada persona tiene una forma particular de aprender, de acuerdo a sus características personales. Es así como hay personas que para retener tienen que leer en voz alta, porque su

memoria es más auditiva; y hay otras que necesitan de métodos audiovisuales para lograr mejores resultados, porque tienen memoria visual.

Los seres humanos, en concordancia con aspectos de personalidad, tienen ritmos diferentes de pensar, de madurar una idea. Algunos son rápidos y arriesgados, otros lentos e inseguros. Algunos necesitan presiones para reaccionar –la adrenalina es un insumo gatillador de conductas– y otros, se paralizan ante las presiones. También tenemos diferentes horarios en los que estamos más alertas y lúcidos.

Haciendo referencia a los hábitos de las aves, se dice que las personas somos búhos o alondras, según si nos resulta más apropiado hacer trabajo intelectual de noche o de madrugada. Sin embargo, un elemento común es que todos producimos, pensamos, actuamos, estudiamos y creamos mejor en ambientes de confianza.

Si se está señalando que todos tenemos necesidad de condiciones diferenciadas para lograr con mayor eficiencia nuevos aprendizajes, también vale reflexionar sobre las características vinculadas a los aprendizajes de hoy.

Hoy en día se utilizan diversos medios para estar en contacto con otros y para acceder a la información.

Se usan comúnmente agendas electrónicas, celulares, computadores, Internet, tarjetas magnéticas, etc. Estos medios son tan atractivos para la mayoría de las personas que bien pueden ser utilizados en el proceso de aprendizaje.

Hoy en día también, la mayor parte de las personas no se hacen problemas por ver televisión, navegar en Internet, escuchar música y comunicarse con otros… al mismo tiempo. Cuando enfrentan nuevos estímulos, el nivel de concentración no necesariamente disminuye por estar haciendo distintas “tareas” en forma simultánea.

Desarrollo

- Fotocopie la lámina “Instrucciones para el rol de estudiante afligido”; una por equipo.
- Fotocopie la lámina “Instrucciones para el rol de psicopedagogo”; una por equipo.

- Fotocopie la lámina “Instrucciones para el equipo de expertos”; dos por equipo.
- Disponga de una hoja de papel rotafolio y un plumón por equipo.

- Introduzca la actividad preguntando quiénes de los participantes se han detenido alguna vez a pensar cuáles son las condiciones personales que les favorecen sus propios aprendizajes. Apoyándose en los Antecedentes para el facilitador, fundamente ejemplos

de condiciones de iluminación, música, horario, lugares y otros que favorecen o perjudican los niveles de concentración y aprendizaje.

- Explique qué harán un juego de roles: unos serán psicopedagogos, otros estudiantes afligidos por la preparación de un examen difícil y otros representarán un equipo de expertos.
- Solicite al grupo que se divida en equipos de hasta un máximo de diez participantes. Dígales que elijan a uno de ellos para el rol de psicopedagogo, otro para el de estudiante y el resto serán los integrantes del equipo de expertos.
- Pídales a los equipos que se sienten en círculo y que dejen al centro el psicopedagogo y el estudiante.
- Distribúyales las instrucciones del juego y solicíteles que empiecen la representación. Otórgueles alrededor de 10 minutos para llevarla a cabo.
- Una vez realizadas las puestas en escena, inicie al interior de cada círculo una conversación respecto del plan de trabajo que podría llevar a cabo el estudiante, según sus características personales. Pídales que definan acciones concretas que el estudiante pueda realizar para mejorar su forma de aprender y, por lo tanto, su rendimiento.
- Solicite al equipo experto que anote en papel rotafolio las recomendaciones que acordaron darle al estudiante, a fin de que éste vea favorecidos sus procesos de aprendizaje. Precise que disponen de 15 minutos.

Reflexión:

Cierre la actividad destacando el reconocimiento a la necesidad de aumentar, renovar y adaptar sus habilidades para el desarrollo de tareas y trabajos, como algo permanente en la vida. Haga mención de la responsabilidad personal en este proceso.

También rescate el valor de conocer las condiciones personales que cada cual necesita para lograr mejores aprendizajes, y el de implementar esas condiciones como forma de beneficiarse a sí mismo.

Haga el vínculo entre lo que hoy les sucede y lo que es el aprendizaje continuo en la vida laboral.

Instrucciones para el rol de estudiante afligido

Material Didáctico

Tú estás enfrentando una situación que te tiene bien incómodo y preocupado. Tienes que prepararte para el examen de una asignatura que no te gusta. Para colmo de males te presentas con un bajo promedio y si no te va bien podrías reprobar el ramo.

Has decidido consultar a un psicopedagogo para que te oriente en relación a cuál sería la mejor forma de aprovechar el esfuerzo que harás. Él te va a hacer preguntas y tú le contestarás con la mayor naturalidad posible. Si alguna respuesta no la tienes, simplemente se lo dices.

Una vez finalizada la sesión de preguntas y respuestas, un grupo de expertos analizará la situación y, en sesión plenaria, te darán recomendaciones.

Abre la representación contándole al psicopedagogo lo que te pasa.

Instrucciones para el rol de psicopedagogo

Tú eres un profesional que tiene mucho de psicólogo y mucho de pedagogo. Entiendes que a los alumnos no siempre les gusta estudiar, pero sabes que hay formas de hacerlo (técnicas, métodos, hábitos, etc.) para que en menos tiempo y con menos esfuerzo se obtengan mejores resultados. Sabes, por ejemplo, que cuando uno estudia lo que le gusta, hasta lo considera un placer. Sabes también que la motivación está en directa relación con descubrir el sentido de los contenidos. Tienes muy claro que el estudio será una constante en la vida adulta y que mientras antes se “aprenda” a estudiar, mejor será.

Ahora entrevistarás a un estudiante que está algo angustiado. Él te contará lo que le pasa. Sin embargo tú sospechas que le va mal en una asignatura, que tiene pronto un examen, que no sabe cómo estudiar y que está apunto de reprobar el ramo. Tú quieres ayudarlo, pero no solamente para que logre un resultado aceptable en esta oportunidad, sino para que tome conciencia que siempre podrá estudiar con mayor éxito si identifica cuáles son las condiciones que a él le producen mejores rendimientos.

Primero déjalo que te explique qué le pasa según sus propias palabras y luego pídele que imagine el siguiente escenario: Él (o ella) está leyendo una novela que le encanta. En ese contexto dile que te responda las siguientes preguntas:

- ¿A qué hora del día o de la noche te resulta más fácil concentrarte? ¿Prefieres hacer la lectura temprano en la mañana, en la tarde o avanzada la noche?
- ¿Qué ruidos te impiden concentrarte y qué sonidos te facilitan la concentración? Piensa en música, conversaciones, televisión, ruido de flujo vehicular, niños jugando u otros.
- Para leer, ¿lo haces sentado, acostado o paseándote?
- ¿En qué lugar físico prefieres hacer la lectura: ¿en una biblioteca, en la casa, en la plaza, en un café, en la casa de algún amigo?
- ¿Cuánto tiempo puedes mantenerte leyendo sin interrumpir la lectura? ¿Te paras a cada rato, haces otras cosas y luego retomas la lectura?
- ¿Lees en silencio o lo haces en voz baja o decididamente lees repitiendo todo en voz alta?
- ¿Prefieres baja iluminación o claridad absoluta?
- ¿Cómo te afecta el estado de ánimo?, ¿lees sólo cuando estás triste, enojado o feliz?

Sesión 03: Arando con lo que hay...

Objetivo

Identificar aspectos clave que es necesario percibir en el proceso de aprender a aprender Aplicar preguntas clave para aprender respecto al proceso del propio aprendizaje.

Materiales

- Lámina “Instrucciones para los equipos”.
- Lámina “Pauta de observación del propio aprendizaje”.
- Cinta de papel engomado o un rollo de cordel para amarrar.
- Vendas para los ojos.
- Una botella con agua.
- Vasos plásticos.
- Globos.
- Cucharas soperas.

- Pelotas de ping-pong.
- Dos letreros: “Partida” y “Meta”

Tiempo

45 minutos

Ideas Fuerza

Es muy posible que en cada momento de nuestra vida estemos aprendiendo. Algunos aprendizajes dejan huella y otros son efímeros. Lo que es seguro es que uno de los procesos más permanentes en nuestras vidas sea el aprendizaje continuo. Es a partir de éste que evolucionamos, nos desarrollamos, nos adaptamos a nuevas situaciones e incorporamos innovaciones. Digamos que el aprendizaje es "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de una práctica".

Ahora bien, una cosa es aprender y otra es “aprender a aprender”. Si siempre vamos a tener que estar incorporando nuevos aprendizajes, entonces lo que necesitamos es hacerlo en la mejor forma posible. En este contexto “aprender a aprender” es el procedimiento personal más adecuado que podemos poner en operación para adquirir nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. En lo fundamental, podemos definir este procedimiento como un acto voluntario que consiste en hacer consciente la forma en que hacemos lo que hacemos, en vez de dejarnos llevar simplemente por la acción.

Cuando se aprende sobre el aprender, tenemos que distinguir dos aspectos clave: el contenido (lo que se aprende, lo que se hace) y el proceso que se realiza (cómo se hace). El proceso es observado por el mismo que realiza la tarea. Por ende, aprender a aprender implica ser observador del proceso de aprendizaje y, a la vez, participante del mismo aprendizaje. Se observa el propio comportamiento frente a la tarea, pudiendo reflexionar respecto de las estrategias más exitosas para llegar al objetivo, o aquellas que resultaron erradas.

En última instancia, aprender a aprender es el conocimiento de uno mismo mientras se aprende. Se trata de tomar conciencia de qué se piensa, se siente y se hace mientras se aprende, para luego evaluarlo.

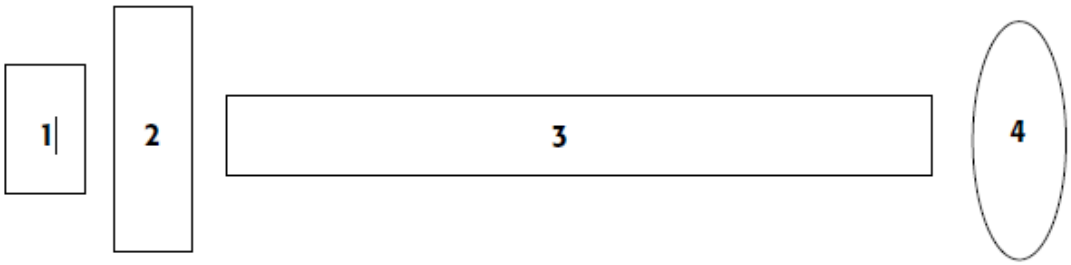
Se trata de desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre los propios hechos y, por lo tanto, sobre el propio aprendizaje, de tal manera de mejorar la práctica en

el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que a la par que se descubre el mundo del entorno, se profundiza en la exploración y conocimiento de uno mismo.

Por ejemplo, en cualquier situación de aprendizaje podemos aprender respecto de la actitud que nos permitió o no lograr un objetivo; podemos reflexionar sobre la importancia que tuvieron nuestras expectativas iniciales en el logro de los objetivos; podemos analizar cómo fueron manejados los obstáculos, las emociones favorables o entorpecedoras del logro del aprendizaje; podemos revisar nuestras estrategias cognitivas (pensamientos, búsqueda de información, análisis, síntesis, etc.). Si el aprendizaje se efectúa en interacción con otros, podemos observar nuestro comportamiento en función de los demás; nuestra capacidad de tolerancia frente a las divergencias, de aceptación de las ideas de los demás; como así también nuestras propias conductas de liderazgo y de compromiso con las metas del grupo.

Desarrollo

- Fotocopie la lámina “Instrucciones para los equipos”. Una por equipo.
- Fotocopie la lámina “Pauta de observación del propio aprendizaje”. Una por participante.
- Disponga de los siguientes materiales, por equipo: una botella con agua; dos antifaces o vendas para los ojos; dos vasos plásticos, cuatro globos, cuatro cordeles o cintas adhesivas, dos pelotas de ping-pong, dos cucharas soperas, un letrero que diga “PARTIDA” y un letrero que diga “META”.
- Antes de comenzar la actividad, prepare dos a tres rutas de trabajo, de acuerdo al número de participantes. Cada ruta será ocupada por un grupo de siete personas. Puede hacerlas en el patio o en una sala. Se sugiere realizar dos o tres rutas para que los equipos trabajen en paralelo y así no tome demasiado tiempo ejecutar la tarea. La distancia entre la “Partida” y la “Meta” no debe ser inferior a siete metros.



1 = Mesa con materiales;
2 = Punto de partida;
3 = Recorrido de, al menos, 7 metros;
4 = Meta.

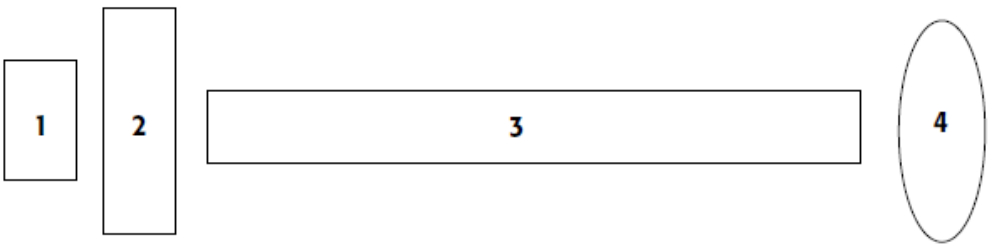
1. Introduzca la actividad señalando que el aprendizaje es un proceso constante en nuestras vidas. Como nunca estaremos suficientemente preparados para desempeñarnos en diferentes situaciones, lo mejor que podemos hacer es “aprender a aprender”, y hacerlo continuamente. Esta competencia se adquiere observando el propio desempeño al realizar una tarea y reflexionando, luego, sobre lo observado.

2. Comente a los participantes que realizarán un trabajo grupal de superación de dificultades. Para ello deberán formar equipos de siete personas. Cada equipo recorrerá una ruta, siguiendo las indicaciones de la lámina: “Instrucciones para los equipos”; una por cada equipo.

3. Los equipos no competirán entre sí, si bien se tomará el tiempo de cada uno para comparar el desempeño. Solicite a todos los participantes que presten especial atención a observar su propio comportamiento. A hacer consciente qué piensa, qué siente y cómo resuelve las dificultades mientras dura la actividad.

4. En cada equipo se asignarán los siguientes roles: un líder (sólo se le permite hablar, no puede tocar ni a los participantes del equipo, ni los materiales), dos ciegos (se pondrán antifaz), dos mancos (se amarrarán un brazo con un cordel), dos cojos (se amarrarán una pierna con un cordel).

5. Otorgue unos minutos para que cada equipo se prepare, dirigidos por el líder. Luego solicite que cada equipo se ubique en la partida. Se colocarán tantos equipos como rutas estén disponibles.



1 = Mesa con materiales;

2 = Punto de partida;

3 = Recorrido de, al menos, 7 metros;

4 = Meta.

6. En el punto de partida (2) inician su participación los dos mancos. Al llegar éstos a la meta (4), en el mismo punto de partida (2) inician su trabajo los dos cojos; tipo posta. Cuando éstos llegan a la meta (4) los dos ciegos, siempre en el punto de partida, inflan los dos globos hasta reventarlos (2). El líder cronometra los minutos desde el momento del inicio de las pruebas hasta que los dos ciegos revientan, cada uno, su globo. En caso de error de algún participante (por ejemplo, si se cae la pelota de la cuchara), éste debe volver a iniciar su prueba.

7. Dé inicio al trabajo de cada equipo. Usted hará de árbitro, garantizando el cumplimiento de las reglas del juego. A medida que los participantes vayan finalizando sus actuaciones, cada uno recibirá una "Pauta de observación del propio aprendizaje" y la completará según su capacidad de reflexión y autoconocimiento.

8. El juego debe tomar en total unos 20 minutos. Otorgue 10 minutos adicionales para que los participantes completen la pauta de observación.

Reflexión

De las intervenciones participativas se podrá concluir que existe una oportunidad para aprender a aprender de cada nueva experiencia. Esto se produce al observar el propio desempeño como una actividad de aprendizaje. Esta instancia puede realizarse una vez terminada la actividad o durante su proceso.

Coménteles que es probable que nunca contemos con todas las habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para cada nueva aventura que emprendemos. Es lo que se quiso representar al asignarles los roles limitantes a cada miembro del equipo (ciegos, mancos, cojos).

Subraye que, justamente porque nunca tendremos todas las condiciones para enfrentar todos los nuevos desafíos, es que debemos echar mano a nuestra caja de herramientas en la que una muy útil es "aprender a aprender".

Instrucciones para los equipos

Ustedes son un equipo que deberá resolver varias pruebas de destreza física, en condiciones de ciertas limitaciones. Ustedes son siete participantes. Uno será el líder, dos serán ciegos, dos serán cojos y dos serán mancos.

Líder: Deberá organizar al equipo. No podrá en ningún momento tocar a algún miembro del grupo, ni los materiales que se utilizarán. Deberá registrar la hora de partida del equipo y la hora de finalización del conjunto de pruebas.

Mancos: Utilizando una cuerda, deberán amarrarse un brazo a la espalda (el derecho, si son diestros o el izquierdo, si son zurdos). Cuando les señalen la partida, deberán llenar un vaso de agua y llevarlo hasta la meta, conservando toda el agua en su interior.

Cojos: Utilizando una cuerda, deberán amarrarse una pierna, doblándola hacia atrás. Cuando los mancos lleguen a la meta, ustedes pondrán una pelota de ping-pong, con la boca, en una cuchara sopera. Luego avanzarán con la cuchara en la mano sin botar la pelota, hasta llegar a la meta.

Ciegos: Deberán vendarse con un antifaz. Cuando les señalen la partida, deberán inflar dos globos hasta reventarlos, sin utilizar uñas, agujas u otros elementos. Deben colocarse en el punto de partida, sin interferir el trabajo de sus compañeros.

Pauta de observación del propio aprendizaje

1. ¿Qué conductas o acción tuyo crees que te ayudaron, a ti y al equipo, en la realización de las pruebas y en la obtención del resultado?

   Por ejemplo: Concentración, capacidad de observación, análisis en grupo, organización de prioridades, determinación de una estrategia, colaboración, etc.

2. ¿Qué conductas o acción tuyo crees que te perjudicaron, a ti y al equipo, en la realización de las pruebas y en la obtención del resultado?

   Por ejemplo: Distracción, desorden, no respeto al líder, no pedir ayuda, no aceptar consejos de otros, descalificar a otros por sus limitaciones, falta de cooperación, etc.

3. ¿Qué emociones crees que te ayudaron, a ti y al equipo, en la realización de las pruebas y en la obtención del resultado?

   Por ejemplo: Entusiasmo inicial, expectativas positivas de éxito, disposición a trabajar en equipo, confianza en ti mismo, tranquilidad, sentido del humor, etc.

4. ¿Qué emociones crees que te perjudicaron, a ti y al equipo, en la realización de las pruebas y en la obtención del resultado?

Por ejemplo: Temor al ridículo, inseguridad, incapacidad de valorar el trabajo en equipo, intolerancia a la frustración, falta de tranquilidad para escuchar.

Pauta de observación del propio aprendizaje

1. ¿Qué conductas o acciones tuyas crees que te ayudaron, a ti y al equipo, en la realización de las pruebas y en la obtención del resultado?

   Por ejemplo: Concentración, capacidad de observación, análisis en grupo, organización de prioridades, determinación de una estrategia, colaboración, etc.

2. ¿Qué conductas o acciones tuyas crees que te perjudicaron, a ti y al equipo, en la realización de las pruebas y en la obtención del resultado?

   Por ejemplo: Distracción, desorden, no respeto al líder, no pedir ayuda, no aceptar consejos de otros, descalificar a otros por sus limitaciones, falta de cooperación, etc.

3. ¿Qué emociones crees que te ayudaron, a ti y al equipo, en la realización de las pruebas y en la obtención del resultado?

   Por ejemplo: Entusiasmo inicial, expectativas positivas de éxito, disposición a trabajar en equipo, confianza en ti mismo, tranquilidad, sentido del humor, etc.

4. ¿Qué emociones crees que te perjudicaron, a ti y al equipo, en la realización de las pruebas y en la obtención del resultado?

   Por ejemplo: Temor al ridículo, inseguridad, incapacidad de valorar el trabajo en equipo, intolerancia a la frustración, falta de tranquilidad para escuchar.

Taller 02: habilidades para el control de emociones

Sesión 01: Yo y mis sentimientos

Objetivo

1. Conocer y diferenciar los sentimientos
2. Valorar positivamente la expresión de los sentimientos

Materiales

¨ Dinámica para agrupar
¨ Texto
¨ Dado
¨ Papel o transparencia
¨ Plumones

Tiempo

60 minutos

Ideas Fuerza

La expresión libre y espontánea de nuestros sentimientos y emociones nos hace verdaderamente humanos y nos diferencia significativamente de los demás seres vivos con los que convivimos cada día.

Tanto los adultos como los niños y jóvenes poseemos el mismo repertorio de emociones y sentimientos. Experimentamos alegría, ira, amor, miedo, celos, vergüenza, placer, sorpresa, disgusto, tristeza, sin embargo, reaccionamos ante situaciones diversas de forma diferente y muchas veces mezclando estos tipos generando emociones que no podemos entender y que nos producen contradicciones. Por ejemplo, ¿quiénes de nosotros no hemos reprendido severamente a nuestro hijo cuando, por desobedecer, se ha lastimado fuertemente? Con esta actitud demostramos enojo, ira, encubriendo el gran temor que nos ha provocado su accidente. Nuestro hijo termina creyendo que estamos enojados con él o ella, cuando lo que realmente queremos expresar es otra cosa.

Para aprender a reconocer nuestras emociones y sentimientos debemos observarnos detenidamente en nuestro diario actuar y nos percataremos que no siempre hacemos o decimos lo que refleja verdaderamente cómo nos sentimos. ¿Por qué nos es más cómodo hacer aquello que no somos?, esta es la pregunta que generalmente no tiene respuesta porque no nos detenemos a pensar, pero más que todo, a sentir para, así,

examinar nuestras acciones y conocer sus consecuencias. ¿No sería más fácil decirle a nuestro hijo que lo que sentimos es temor porque le suceda algo grave, y que por ello le advertimos los peligros?

Es distinto cuando nos damos el tiempo para reconocer lo que sentimos y así poder expresarlo libremente.

Si este reconocimiento es difícil de realizar para los adultos, lo será más para los niños, quienes no saben cómo hacerlo. Por ello debemos enseñarles a distinguir sus propias emociones y sentimientos, de modo que puedan comparar, aceptar y respetar los sentimientos y emociones de los otros, lo que facilitará la relación con los demás.

Como adultos, debemos darles la oportunidad a nuestros niños de sentir todas las emociones, ya que éstas no son negativas en sí mismas, lo negativo es la forma en que a veces son exteriorizadas, por ello es preciso aprender comportamientos que posibiliten la expresión de las emociones sin provocar daño a los otros.

También es importante encontrar formas de enfrentar los temores, la ansiedad, la ira, la tristeza, tratando de comprender lo que se oculta tras estas emociones para llegar a captar mensajes negativos, tales como rechazos, los que provocan más daño que la misma emoción.

Por último, es necesario enseñarles a comunicar y hablar eficazmente de los sentimientos, para que lleguen a convertirse en personas que sepan escuchar y plantear preguntas, distinguiendo lo que alguien dice o hace de sus juicios y verdaderas reacciones, logrando enviar mensajes personales que estén libres de culpabilidad que les permitan manifestar abiertamente sus más íntimas emociones.

Desarrollo

Trabajo grupal N°1

- Conformar grupos de trabajo de un máximo de 6 personas a través de la dinámica de las "Agrupaciones" que se describe a continuación.
- Cada grupo escoge un secretario y hace lectura de las ideas fuerza que se proporcionan a cada grupo en una hoja.

- Una vez concluida la lectura deben responder a las siguientes preguntas (entre otras que puedan surgir al interior de cada grupo):
  ¨ ¿Qué fue lo más significativo del tema?
  ¨ ¿Cómo expreso mis emociones?
  ¨ ¿En quién confío mis sentimientos?
  ¨ ¿Qué es lo más importante para mí: expresar todo lo que siento o controlarme para no demostrar mis emociones?

Trabajo grupal N°2

Proporcionar a cada grupo un dado que tiene escrito en sus caras palabras referidas a sentimientos (triste, agradecido, temeroso, feliz, enamorado, enojado). Por turno, cada integrante del grupo describe una situación en la que ha experimentado ese sentimiento, enfatizando si lo ha expresado abiertamente o no, o bien, el modo cómo lo ha hecho.

Una vez finalizada la actividad N°5 se les solicita que extraigan conclusiones del trabajo las que serán sintetizadas en una metáfora significativa. Por ejemplo: "La expresión de mis sentimientos es un lago de agua cristalina".

Socialización

Cada grupo pega en la pared su metáfora para que sea leída por los otros equipos y se explique si fuese necesario.

Dinámica: Agrupaciones

Los participantes deben distribuirse en la sala libremente, por lo tanto, debe estar lo más desocupada posible (sin sillas ni mesas que obstaculicen el movimiento).

Se pretende que se realicen la mayor cantidad de agrupaciones hasta conseguir el número de grupos suficiente para llevar cabo la actividad de reflexión.

Se solicita a los participantes que se coloquen de pie en el centro de la sala, ubicándose la profesora en el medio del grupo, quien pide que se sitúen en un lugar establecido por ella, aquellas personas que tienen una característica común; por ejemplo, se les indica que se ubiquen a la derecha de la profesora todos quienes gustan de salir a bailar, y a la izquierda quienes prefieren ir al cine. Las personas, al interior de cada subgrupo, conversan brevemente acerca de su preferencia; luego, el monitor indica que se reúnan nuevamente y

cambia la consigna hasta realizar siete u ocho agrupaciones rápidas con criterios que sean divertidos o apropiados al tema.

Los criterios comienzan siendo dicotómicos, pero luego deben determinarse aquellos que permitan la formación de varios grupos con un número similar de integrantes en cada uno para poder realizar las actividades siguientes.

Una vez que se realizan todas las agrupaciones previstas, se les pregunta acerca de los sentimientos experimentados al darse cuenta que tantas personas comparten preferencias similares, o bien, que existe una gran variedad de gustos que pueden ser compartidos.

Lista de criterios posibles:

- Dormir siesta/no dormir
- Playa/lago
- Manzanas/uvas/plátanos/peras
- Perros/gatos/pájaros/tortugas
- Número de hijos
- Té/café/chocolate

Sesión 02:"Expresando mis Sentimientos"

Objetivo x

- Distinguir las emociones, tanto las de uno mismo como la de los demás
- Expresar las emociones con sinceridad.

Tiempo: 60 minutos

Ideas Fuerza

Muchas personas tienen dificultad para expresar adecuadamente sus emociones, ya sea por exceso o por defecto. Saber expresar tus emociones de forma correcta y proporcionada te ayudará en tu vida personal, social y familiar de una forma que jamás has pensado.

Muchas teorías o técnicas enseñan como reprimir o controlar las emociones, pero se ha comprobado que eso no es realmente efectivo, pues las emociones y los sentimientos son algo espontáneo y automático que surge en nosotros.

Evitar y reprimir tus emociones puede tener consecuencias negativas físicas que están más que comprobadas a nivel científico. Terapias actuales como la terapia de aceptación y compromiso y técnicas cómo el mindlfulness nos va a ayudar a aceptar nuestras emociones y saber tratar con ellas, a veces como si fuésemos unos espectadores de las mismas.

Por ejemplo, si tienes mucha angustia emocional, intentas evitarla y no sabes cómo canalizarla y expresarla podrás sufrir un aumento de la frecuencia cardíaca, sudoración, temblores o problemas de respiración. Cuando reprimes sentimientos puedes provocar tensión en el cuello, cara o diversos músculos y columna vertebral.

Si por el contrario te aferras a los sentimientos sin expresarlos puedes llegar a experimentar enfermedades psicosomáticas de tipo arterial, dolores de cabeza o problemas de estómago. Que nuestras emociones influyen en nuestra salud es por lo tanto un hecho.

Con un poco de entrenamiento y siguiendo unos sencillos pasos puedes lograr identificar mejor tus emociones y expresarlas debidamente. A continuación, te los señalamos para que puedas practicarlos:

Identifica la emoción y la sensación: cuando algo se altera en nuestro organismo por alguna reacción al exterior o a nuestros propios pensamientos debes preguntarte ¿qué estoy sintiendo?, ¿qué síntomas físicos estoy experimentando?, ¿cuál es la causa?, ¿por qué aparece ahora?

Aprende a reconocer tus sentimientos: una vez que hayamos detectado las emociones y sensaciones, tenemos que analizar el sentimiento que causa en nosotros. Será de utilidad saber que signos te delatan. Trata de hacer una lista con todas esas emociones y qué es lo que físicamente te delata de ellas.

Presta atención a la reacción de tu cuerpo: las emociones se rigen por el sistema límbico y el nervioso autónomo, son difíciles de manipular en un primer momento. Tómate un momento y deja que la emoción se “baje” para pensar con claridad sobre ella, y sobre lo que vas a decir.

Presta más atención a tu respuesta que a la situación: crees que la situación que te hace estar así de nervioso es la causante de todo, pero el verdadero problema radica en tu respuesta

emocional. Obsérvate y te darás cuenta de que tu respuesta es igual de paralizante por no encontrar un papel, que por recibir una multa de tráfico que no has cometido. Solo puedes cambiar tu reacción.

Expresa tus emociones adecuada y proporcionalmente: una vez hayas entendido lo anterior, podrás expresar las emociones de forma algo más controlada, aunque todavía puedes aprender un par de pasos más para entender lo que te pasa para poder expresarlo.

Realiza una vivencia experiencial con tu cuerpo: cuando tengas esas emociones, señala la parte en el cuerpo en el que ocurren. Dótalas de un color y textura concreta, localízalas en un lugar específico e intenta tener una relación distinta. Tú eres el que engloba todas esas partes o emociones, no son ellas las que te poseen a ti.

Intenta ser honesto con lo que sientes y con lo que haces: si en realidad sientes indiferencia por esa persona, ¿por qué seguir intentando caerle bien?, o si estás irritado, molesto y enfadado ¿por qué evitar una conversación para entenderse?

Elige la mejor situación para expresarte: de nada sirve que quieras tener una conversación constructiva con tu jefe si eliges el momento equivocado. Por lo tanto, examina la situación, a las personas de tu alrededor y a ti mismo y decide cuándo será el momento más conveniente.

Utiliza una buena forma de comunicación: tono amigable, escucha activa, mirar a los ojos y utilizar frases del tipo “Estoy algo estresada”, en lugar de “La situación en la empresa me ha estresado”. Evitarás una confrontación segura y conforme vayas explicando lo sucedido, implícitamente la otra persona va a entender que tu estrés tiene una causa clara, el trabajo.

Ayúdate del cuerpo para expresar lo que sientes: en el caso de explicar que tienes estrés, colocar tu mano en el corazón, en la cabeza o en tu estómago, darás a entender que estás experimentando cosas desagradables, y que sería bueno para ti y para el entorno que eso no continúe así.

Visualizar y localizar tus emociones es fundamental: tú eres la persona encargada de manejar tus sentimientos, sin reprimirlos ni esconderlos, solo sabiendo que debes expresarlos para desahogarte y que te entiendan.

Materiales:

- 36 tarjetas con dibujos de diferentes expresiones emocionales
- 36 tarjetas con expresiones emocionales.
- 01 equipo de sonido.
- Casetes o CD con música instrumental adecuada.

Desarrollo

- El/la facilitador/a entregará a cada participante, una tarjeta que muestre una expresión emocional (alegría, tristeza, seriedad, etc.), la misma que deberá mantener en reserva. Luego los invitará a formar un círculo (8 minutos).
- Luego, cada participante comunicará a su compañero/a de la derecha que "murió Chicho", pero según la expresión emocional que le ha tocado en la tarjeta (15 minutos).
- El/la facilitador/a reforzará la idea central de esta etapa de la dinámica, en la que existen diferentes expresiones emocionales que no guardan relación con el mensaje que damos ni con lo que sentimos (5 minutos).
- En la siguiente etapa, el/la facilitador/a entregará a los/as participantes, tarjetas con DIBUJOS de diferentes expresiones emocionales y les solicitará imaginar una situación que represente ese sentimiento (10 minutos).
- Luego cada participante comentará la situación imaginada en relación a la expresión emocional, utilizando lenguaje verbal y no verbal (gestos), el resto de participantes tratará de adivinar qué sentimiento está expresando (30 minutos).
- Finalizado el ejercicio, el/la facilitador/a estimulará a los/as adolescente a compartir de manera voluntaria: cómo se sintieron. Colocar música de fondo (15 minutos).
- Finalmente dialogar sobre la importancia que tiene el expresar nuestros sentimientos de manera auténtica y de acuerdo a la situación. En este espacio, comentar el hecho social que obliga al varón a reprimir constantemente sus emociones: "el hombre macho no llora". Profundizar en este hecho, como eso se traduce en las grandes dificultades de los papás para comunicarse con sus hijos y parejas. Y no solo es importante en el bloqueo de la comunicación, sino en la acumulación sucesiva de emociones que a veces explosiona en situaciones de violencia desbordante. (7 minutos)

Taller 03: Conocimiento de uno mismo y autoestima

Objetivo General

Conocer la importancia del desarrollo de la autoestima para la propia vida

Objetivos de Aprendizaje

- ♦ Adolescentes conocen el concepto de autoestima.
- ♦ Adolescentes identifican sus cualidades y defectos
- ♦ Adolescentes plantean estrategias para mejorar su autoestima.

Ideas Clave:

- La autoestima es fundamental para que la persona alcance la plenitud y autorrealización de su salud física, mental, productividad y creatividad, es decir la plena expresión de sí mismo/a.1
- La autoestima es reconocer las propias limitaciones y debilidades, pero además es sentir orgullo sano por las habilidades y capacidades personales.
- El entorno socio-cultural está orientado a permitir que el varón desarrolle más autoestima que la mujer.

Sesión 01 "Reconociendo mi cuerpo"

Tiempo: 60 minutos

Ideas Fuerza

Ser autentico/a

Los triunfadores tienen potencialidad. Tener éxito no es lo más importante, si es ser autentico/a. La persona autentica tiene la experiencia de su propia realidad al conocerse a sí misma, al ser ella misma y al convertirse en alguien sincero y sensible. La persona autentica es la que realiza su propia unidad, hasta entonces desconocida y aprecia la unidad de los demás.

El triunfador no consagra su vida al servicio de lo que imagina que debe ser, sino, por el contrario, se esfuerza por ser el mismo y, como tal, no consume sus energías en representaciones dramáticas, ni falsas pretensiones, ni tampoco en manipular o inducir

[1] *Autoestima Clave del Éxito Personal*: Mauro Rodríguez Estrada (año).

a otras personas en sus propios juegos. El triunfador puede revelarse como realmente es, en lugar de proyectar imágenes que agreden, incitan o seduzcan a los demás, tiene conciencia de que exista una importante diferencia entre ser cariñoso y actuar cariñosamente, entre ser estúpido y actuar estúpidamente, entre ser inteligente y actuar inteligentemente. El/la triunfador/a no necesita esconderse detrás de una máscara, se despoja de sus propias imágenes irreales de inferioridad o de superioridad y no se deja atemorizar por la autonomía.

Cada persona tiene sus propios momentos de autonomía, aunque sean transitorios. Sin embargo, el triunfador puede mantener su autonomía durante periodos cada vez más largos en ocasiones, puede perder terreno o aun fracasar, pero a pesar de ello conserva la fe básica en sí mismo.

Un triunfador no se atemoriza de pensar por sí mismo, ni de usar sus propios conocimientos, puede distinguir entre hechos y opiniones.

Hechos y opiniones y no pretende tener todas las respuestas. Escucha a los demás, evalúa lo que tienen que decir, pero se reserva el derecho de llegar a sus propias conclusiones, admira y respeta a otras personas, pero no se deja abatir limitar o atemorizar por ellos.

Un triunfador no practica el juego del “desamparado” como tampoco el de echar la culpa, por el contrario, siempre asume la responsabilidad de su propia vida. No otorga a nadie falsa autoridad sobre si porque sabe que el es su propio jefe.

El triunfador posee un justo sentido del tiempo. Responde adecuadamente a cada situación, de manera apropiada al mensaje enviado, y en todo caso preserva la importancia, el mérito, el bienestar y la dignidad de las personas con quienes se comunica. Sabe que hay una oportunidad para cada cosa y un momento para cada actividad.

Un momento para ser agresivo/a y otro para ser pasivo/a.

Un momento para estar juntos/as y otro para estar solo/a

Un momento para luchar y otro para amar

Un momento para trabajar y otro para jugar

Un momento para llorar y otro para reír,

Un momento para ser frente y otro para retirarse,

Un momento para hablar y otro para guardar silencio,

Un momento para apremiar y otro para esperar

Para un/a triunfador/a el tiempo es valioso, por consiguiente, no lo malgasta. Vive aquí y ahora. Vivir en el presente no quiere decir ignorar neciamente su pasado o desperdiciar la oportunidad de preparase para el futuro, más bien, como conoce su pasado es consciente del presente y vive en él y espera el futuro con optimismo.

Materiales:

- 01 papelógrafo con la definición de autoestima.
- 01 papelógrafo con una de las Ideas Clave de autoestima.
- 01 equipo de sonido.
- 01 casete o CD con música instrumental acorde a la sesión.
- 02 planchas de teknopor forradas.

Desarrollo:

- El/la facilitador/a presentará el ejercicio de manera simple, luego colocará una música instrumental previamente seleccionada (5 minutos).
- El/la facilitador/a pedirá al grupo (5 minutos):

❶ Que se mantengan en silencio.
❷ Se concentren
❸ Se suelten la ropa que les apriete.
❹ Estar muy atentos/as a las instrucciones.
❺ Realizar las indicaciones con gusto.
❻ Echarse en el piso.

- Posteriormente el/la facilitador/a dará las siguientes instrucciones con voz suave pero motivadora (15 minutos):
- "Imagínate que estás en un edificio muy oscuro. Aún no puedes ver nada en absoluto, pero sabes que es un tipo de museo de arte o de galería de esculturas. Directamente en frente tuyo hay una estatua o escultura de ti mismo/a. Puede ser una escultura realista o abstracta, pero esta estatua expresa, de alguna manera, todo lo que tú eres. Miras entre la oscuridad y mientras la luz aumenta gradualmente, estarás en condiciones de ver más claramente cómo es tu estatua... la luz va aumentando y vas descubriendo más detalles acerca de tu estatua... ¿Cuál es su forma y qué expresa ésta? ¿Cuál es su tamaño y de

qué material está hecha? Como ahora puedes ver más claramente, vas descubriendo unos detalles más... Camina a su alrededor y mírala desde distintos ángulos ¿Cómo es por delante? ¿Cómo se ve desde los costados? ¿Desde atrás? Acércate y tócala con tus manos... ¿Qué sensación te produce?

- Ahora, en tu imaginación dale vida a esta estatua... Ya es una estatua viviente... ¿Qué es lo que hace y cómo es su vida? Emplea un rato en descubrir algo más respecto a tu existencia como estatua viviente...
- Ahora eres tú nuevamente y miras la estatua ¿Qué sentimientos te produce...? Poco a poco vas preparándote para decirle adiós a la estatua... Dile adiós ahora y vuelve con tu conciencia a este espacio. No abras tus ojos hasta que te sientas lista. Toma tu tiempo para absorber lo que acabas de experimentar.
- En un minuto les pediré a todas que abran los ojos y regresen a los grupos (o el grupo dependiendo del número de participantes). En el grupo, cada una/uno se convierte físicamente, una por una, en su estatua y cuenta su vida como estatua al grupo. Simplemente toman la postura de la estatua, y cuenten todos los detalles de su experiencia como tal, y qué le pasó a la estatua cuando le dieron vida.
- Ahora, abre los ojos y júntate con tu grupo."
- El/la facilitador/a invitará al grupo a sentarse en círculo en el suelo. Los/as motivará a compartir su experiencia en esta sesión. Ellos/as se expresarán lo más libremente que quieran. Si nadie interviene se preguntará: ¿Cómo nos sentimos? ¿Alguna vez hicimos algo similar?.¿Por qué es importante conocer nuestro cuerpo? (20 minutos).
- La sesión continuará con un resumen de el/la facilitador/a para clarificar ideas y orientar el tema hacia la importancia del reconocimiento de nuestro cuerpo como un camino hacia el fortalecimiento de la autoestima. Se comentará sobre la importancia del lenguaje corporal para la comunicación, y cómo la Actitud corporal determina si una persona se siente respetada o escuchada, cómo el hecho de sentirse mejor con su propio cuerpo se traduce inmediatamente y da mayor poder de decisión. El lenguaje corporal, mucho más que las palabras, determina si nos sentimos recibidos/as o rechazados/as y que justamente por eso es clave en nuestras relaciones. (10 minutos).
- El/la facilitador/a finalizará la sesión mostrando una visualización del concepto de autoestima y recomendando a los/as participantes leer y analizar en casa, la lectura motivadora :"El Amor al Cuerpo2" (5 minutos):

[2] "*Tus Zonas Erróneas*" : Wayne W. Dyer (1983)

Conclusión

- El autoconocimiento es conocer el yo integral (biopsicosocial) Cuando pensamos en nosotros, en cómo somos, nos referimos por lo general a nuestra forma de ser, a nuestro carácter o a las cosas que hacemos, rara vez pensamos o hablamos de nuestro cuerpo. Sin embargo nuestro cuerpo es lo primero que nos identifica y nos distingue de los otros, mucho antes de nuestro carácter o las cosas que hacemos.
- No es fácil cambiar la relación con el propio cuerpo. Significa aprender a escuchar sus mensajes, confiar en ellos y reaccionar frente a estas señales; llegar a sentir que nuestro cuerpo merece amor, dedicación o atención es un proceso que va de la mano con procesos personales de generación de autoestima y luchas personales para hacer cambios concretos en nuestras vidas concretas.

Reflexión

Es este cuerpo con el que nos expresamos y nos relacionamos. Es este cuerpo con el que trabajamos, estudiamos, con el que sufrimos o disfrutamos, con el que damos calor y afecto a los demás. Es este cuerpo con el que vivimos y damos vida. Este cuerpo, tan nuestro, es el resultado de la herencia de nuestros padres, de las condiciones en las que hemos crecido y en las que vivimos. Este cuerpo que es producto del trabajo que realizamos, del cuidado que le damos, del tipo de vida que llevamos. Nada es tan nuestro como nuestro cuerpo.

Sesión 02: "Así me siento ser"

Objetivo

- Lograr identificarse de modo simbólico y reconocer lo mismo en los participantes

Tiempo **:** 50 Minutos

Ideas Fuerza

- Autoestima es ser capaz de aceptarse y valorarse positivamente.
- La formación de la autoestima es un proceso que parte del conocimiento de sí mismo. Cuanto más profundo sea este conocimiento, se tendrá una imagen más real de los que se es, permitiendo una auto evaluación y mejorar así habilidades para el desarrollo personal.

- Cuando el concepto de si mismo es pobre o equivocado, la persona no se tiene respeto ni aceptación, reflejando una baja autoestima.
- La formación de la autoestima tiene áreas, algunas de las cuales se aceptan con más facilidad que otras; el tratar de cambiar es una opción personal y es importante tener la capacidad de elegir comportamientos o actitudes que brinden satisfacción a sí mismo.
- La vida proporciona experiencias diversas, que se pueden percibir como: alegres, tristes, graciosas, satisfactorias, decepcionantes, etc. La forma de responder a ellas depende de cada persona.
- Es importante formar la autoestima de manera saludable, positiva, optimista, para sentirse eficaces, productivos, capaces y efectivos, aun en circunstancias adversas.

Materiales:

Ninguno

Desarrollo:

- Ubicar a los asistentes formando un círculo con sus sillas. En caso de ser bancas, formar dos filas frente a frente.
-
- Dar la siguiente consigna:
- "Cada uno de ustedes elegirá, en cinco minutos y de manera estrictamente personal, un seudónimo. Un seudónimo es el nombre que un escritor emplea en vez del suyo, no es un diminutivo, ni el apodo que uno recibe en su grupo familiar o social. Deberá ser una elección libre, producto de una asociación espontánea y personal, con cualquier nombre, objeto, animal, vegetal, cosa abstracta, etc."
- Transcurrido el tiempo, se invita a que modelen su seudónimo, que lo exhiban como si fuera algo concreto, es decir, que lo representen, con todo lo que sientan piensen y con lo que los demás dicen de esa imagen que proyectas.
- Para ello, se pide voluntarios/as y se refuerza cada intervención con aplausos (de no haber voluntarios se elige al azar).
- La representación se hará dentro del círculo desplazándose rápidamente, de un extremo a otro.
- Antes de modelar dirán su nombre y al final el de su seudónimo.

- Cuando todos, o la mayoría, han representado sus seudónimos, se inicia el diálogo con las siguientes preguntas:
  ¿Cómo se han sentido?
  ¿Fue fácil elegir su seudónimo?
  ¿Por qué lo eligieron?
  ¿Les fue difícil representarlo?

Sesión 03: Soy único

Objetivo

Identificar sus habilidades y sus retos, que le permitirán lograr sus objetivos

Tiempo : 60 Minutos.

Ideas Fuerza

- Es muy importante reflexionar acerca de los sentimientos y expectativas personales.
- En la medida que cada persona se conozca mejor, podrá ayudar a fortalecer la autoestima de los demás, reconociendo habilidades y estimulando logros y cualidades.
- Tener una buena autoestima permite desarrollar la vocación de servicio hacia los demás y establecer positivas relaciones interpersonales.
- Recomendaciones prácticas para aumentar la autoestima:
- Las experiencias agradables y las relaciones satisfactorias.
- Hacer un inventario de las cualidades positivas que se posee.
- Recordar que cada persona es distinta y única.
- Incorporarse a un grupo donde cada uno pueda desarrollar sus potencialidades.
- Asumir la importancia del patrón de caricias personales, de brindar elogios y de hacer críticas constructivas.
- Aprender a dar y recibir reconocimiento, lo cual es una forma de obtener bienestar psicológico.
- Conversar con alguien de confianza acerca de los propios sentimientos y opiniones.
- Responder a un “mal día” cantando, escuchando música, recreándose con un paisaje, arreglando una máquina u objeto descompuesto, visitando amigos o haciendo alguna cosa que reconforte.

Materiales:

- Hojas divididas en seis partes,
- papel bulky,
- lapiceros.
- Plumones delgados

Desarrollo

- Se entrega a cada participante la hoja de trabajo, indicando que tienen 15 minutos para responder con una frase o un dibujo a seis preguntas.

Las preguntas son las siguientes:

a) ¿Quién soy yo?
b) ¿Cuál ha sido mi mayor logro?
c) ¿Cuál ha sido mi mayor fracaso?
d) ¿Cuáles serían las tres cosas que, en este momento, me gustaría se dijera de mí?
e) ¿Qué admiro más de mi persona?
f) ¿Qué me gustaría corregir de mi forma de ser?

- Finalizado el trabajo individual, formar grupos de cuatro personas, de acuerdo al grado de amistad, para compartir, durante 20 minutos, algunas de sus respuestas y los sentimientos que les generó elaborar su “Autorretrato”.
- Pedir opiniones, a nivel general, sobre:

  ¿Cómo se han sentido al realizar el ejercicio?

  ¿Por qué ha sido importante este ejercicio?

Sesión 04 "Yo mismo/a soy"

Objetivo

Reconocer sus condiciones físicas y emocionales ante su entorno social y académico

Tiempo: 90 minutos.

Ideas Fuerza*:*

- Concepto de autoestima: Es el valor que nos otorgamos como personas3.
- La autoestima es la clave para el desarrollo positivo de los/as adolescentes. Es esencial para lo que son en la actualidad y para aquello en lo que desean convertirse. La autoestima es mucho más importante que la inteligencia o la capacidad innata. Los/as adolescentes que se consideran valiosos y efectivos, y que tienen la capacidad de comportarse de acuerdo con esta idea, tienen más posibilidades de conseguir un futuro lleno de éxitos, son más perseverantes con sus tareas y revelan mayores niveles de rendimiento global que otros adolescentes igualmente capaces pero menos seguros de sí mismos6.
- Algunas conductas favorables para la autoestima:
- Expresar auténtico afecto y aprecio por las personas.
- Afirmar claramente nuestros derechos y expresar nuestros sentimientos negativos después de haber reconocido adecuadamente la situación de los sentimientos del otro.
- Insistir con firmeza y sin agresividad en que los demás nos respeten y valoren.
- Expresar, sin agresividad, nuestra crítica a conductas no coincidentes con las nuestras; verificando si lo hacemos por imposición o por otro motivo.
- Repetirnos tranquilamente una frase que exprese claramente lo que deseamos de la otra persona

Materiales :

- 40 papelógrafo
- 160 plumones gruesos de los siguientes colores: negro, azul, rojo y verde
- 20 cintas maskintape
- 40 tarjetones
- 01 equipo de sonido.
- Casetes ó CD con música de fondo acorde a la sesión.

---

[3] "*El niño seguro de sí mismo*" : Terri Apter (1999)
[6] Ibidem

Desarrollo*:*

- Se formará parejas utilizando la dinámica gente-gente, se pide a los participantes que se pongan de pie, y se tomen de a dos de acuerdo al lugar donde se ubican. Luego se les indica que el facilitador dirá "mano con mano" y los participantes se tomaran de la mano y si dice "pie con pie" se tocaran el pie entre ambos y así de acuerdo a la parte del cuerpo que se señale. Cuando se diga gente-gente se cambiarán de pareja. Este ejercicio se repite varias veces hasta haber sentido integración y motivación. (8 minutos).
- Formadas las parejas se entregará a cada participante un papelógrafo y cuatro plumones gruesos, uno de cada color (7 minutos).
- Se colocará música de fondo.
- Luego se indicará a las parejas, que uno/a de ellas/as se acostará sobre un papelógrafo para que el/la otro/a dibuje su silueta, al final ambos deberán tener la silueta dibujada (20 minutos).
- Dibujadas las siluetas, los/as participantes procederán a colocar su nombre en ellas y pegarlas en la pared. Posteriormente se les indicará escribir en sus siluetas una lista de las cualidades positivas que ellos/as consideran que poseen. El/la facilitador/a estimulará el hecho de buscar la mayor cantidad de cualidades que el/la participante pueda encontrar en sí mismo/a (20 minutos).
- Terminada la tarea se pedirá a cada participante comentar sobre su silueta y las cualidades positivas identificadas. El/la facilitador/a deberá reforzar los aspectos positivos identificados por el/la adolescente. Deberá comentar:
- Los colores utilizados para escribir las cualidades.
- La cantidad de cualidades consignadas.
- La claridad y precisión de la redacción.
- El tono de voz al leer las cualidades.
- Las probables diferencias entre varones y mujeres (30 minutos).
- Culminado el paso anterior se pedirá de manera voluntaria a los/as adolescentes expresarse en relación a cómo se sintieron durante el ejercicio (15 minutos).
- El/la facilitador/a dará a conocer la importancia de conocernos e identificar nuestras cualidades y defectos para una buena autoestima. Describirá brevemente los factores que impiden fortalecer la autoestima, la influencia del medio social. Explicará porqué estableció "diferencias" en el análisis de las siluetas de varones y mujeres (10 minutos).

- Comentará ejemplos: la imagen social que DEBE proyectar el varón es de firmeza, energía, gran vitalidad (ellos son los de los deportes "fuertes") cualidades que de por sí alimentan la autoestima. La mujer debe ser: sumisa, delicada, frágil. Cualidades socialmente aceptadas que NO van a contribuir a fortalecer la autoestima femenina. Comentar la desventaja. Otro ejemplo tiene que ver con las costumbres de algunos hogares: al papá por ejemplo (y a los hijos varones) se le sirve la mejor "presa" durante las comidas, la mamá a veces no come cuando no alcanza. Eso podría aparecer como un "sacrificio materno" pero termina afectando la autoestima de dicha mamá (10 minutos).
- En la siguiente etapa de la sesión, se motivará a los/as participantes, a plantear estrategias para mejorar SU autoestima, procediendo a redactarla(s) en uno o más tarjetones, los mismos que se colocarán junto a SU silueta inicialmente pegada en la pared (15 minutos).
- La sesión finalizará recomendando a los/as participante la lectura y análisis en casa del: "El Decálogo de la Autoestima"4 que sigue a continuación.

Reflexión

Las tinajas

Un cargador de agua en un pueblo de la selva tenía dos grandes tinajas sujetas a los extremos de un polo que el llevaba encima de los hombros. Una de las vasijas tenía varias grietas, mientras que la otra era perfecta y conservaba toda el agua al final del largo camino a pie desde el arroyo hasta la casa de su patrón.

Cuando llegaba, la vasija rota contenía solo la mitad del agua durante dos años completos esto fue así diariamente. Desde luego, la vasija perfecta estaba orgullosa de sus logros, pues se sabía perfecta para los fines para los cuales fue creada. Pero la pobre vasija agrietada estaba muy avergonzada de su propia imperfección y se sentía miserable, porque solo podía hacer la mitad de lo se suponía que era su obligación.

[4] *Manual de Habilidades y Destrezas de Comunicación Interpersonales para la Orientación a Adolescentes en Salud Sexual y Reproductiva*: Pathfinder International – USAID (año)

Después de años, la tinaja quebrada le hablo al cargador de agua diciéndole "Estoy avergonzada y me quiero disculpar contigo. Porque debido a mis grietas, solo puedes entregar la mitad de mi carga y solo obtienes la mitad del valor que deberías recibir"

El aguador, apesadumbrado, le dijo compasivamente: "Cuando regresemos a la casa quiero que notes las bellísimas flores que crecen a lo largo del camino". Así lo hizo la tinaja. Y en efecto, vio muchísimas flores hermosas a todo lo largo del camino.

Pero de todos modos se sintió apenada porque, al final, solo quedaba dentro de sí la mitad del agua que debía llevar. El aguador le dijo entonces: ¿Te diste cuenta de que las flores solo crecen en tu lado del camino? Siempre he sabido de tus grietas y quise sacar el lado positivo de ello. Sembré semillas de flores a todo lo largo del camino donde vas y todos los días las has regado. Por dos años yo he podido recoger estas flores para decorar el altar de mi maestro. Si no fueras exactamente cómo eres, con todos tus defectos, no hubiera sido posible crear esta belleza.

Cada uno de nosotros tiene sus propias grietas: Todos somos vasijas agrietadas, pero debemos saber que siempre existe la posibilidad de aprovechar las grietas para obtener buenos resultados. Es que, en la gran economía de Dios, nada se desperdicia.

Sesión 05 "Me siento orgulloso/a de mi"

Tiempo: 60 minutos

Ideas Fuerza*:*

- Auto respeto: Expresa y maneja en forma conveniente los sentimientos y emociones. Es atender y satisfacer las necesidades, buscar metas realistas, sentirse bien consigo mismo por los logros obtenidos. Es elogiarse, apreciar los propios talentos, esforzarse por alcanzar habilidades nuevas y desarrollar las que ya se tiene, dándose tiempo para realizarlas.

- Quienes sufren problemas de autoestima no se aceptan como son, se rechazan a si mismos y difícilmente amaran a los demás. La baja autoestima provoca conflictos en el ambiente familiar, laboral y en la amistad.

- La disminución de la autoestima es típica entre mujeres y adolescentes. Los adolescentes no se conocen bien: sobreestiman algunas cualidades (aspecto físico) e infravaloran otras (inteligencia). Hay quinceañeras que han elevado a la categoría de

"trascendente" su aspecto corporal y "no se gustan", por lo que caen en la tortura psíquica.

Materiales :

- Hojas con el dibujo de una planta
- Lapiceros

Desarrollo

- Se entrega a cada participante la hoja de trabajo, indicando que tienen 15 minutos para responder a todas las interrogantes allí presentadas
    1. Cosas que me gusta hacer…(ramas)
    2. Cosas que he hecho para ayudar a otros.(frutos)
    3. Cosas de las que me siento orgulloso (tronco)
    4. Momento de mayor felicidad (raíces)
    5. logros más importantes (hojas)
- Enseguida se solicitará un voluntario/a para leer sus respuestas y decirnos como se sintió al responder a cada una de estas preguntas.
- Finalmente se reflexiona ante el concepto de amor propio, orgullo, valoración de lo uno hace.

Taller 04: Empatía

Sesión 01: "Lo importante de ponerse en el lugar del otro"

Objetivo

Favorecer la empatía (ponerse en el lugar del otro).

Ayudar a comprender diferentes perspectivas de un problema o conflicto

Materiales

Juego de hojas "Lo importante de ponerse en el lugar del otro" y bolígrafo para cada participante.

Tiempo

60 minutos

Ideas fuerza

La empatía es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y de esta manera poder responder correctamente a sus reacciones emocionales. De acuerdo al modelo, la competencia emocional de empatía se logra cuando combinamos a nivel intelectual la escucha activa, a nivel emocional la comprensión y a nivel conductual el asertividad. Quien es empático desarrolla la capacidad intelectual de vivenciar la manera en que siente la otra persona, lo que le facilita la comprensión del porqué de su comportamiento y le faculta para mantener un diálogo con el otro con un estilo de interacción positivo para ambos, respetando lo que piensa y siente cada uno y buscando acuerdos de mutuo beneficio. Por ello, las personas empáticas suelen tener más éxito social, ya que la empatía facilita las relaciones interpersonales, la negociación, la capacidad de persuadir y el desarrollo del carisma.

Escucha activa

La escucha activa es escuchar con atención lo que el otro dice con su comunicación verbal y no verbal, con la mirada, tono de voz, postura, etc. Para que se pueda producir una verdadera escucha activa, es necesario estar en un estado de atención plena o consciente, lo que permite advertir de forma evidente los estímulos que nos llegan del exterior. La atención consciente se trata de que quien escucha se centre de manera exclusiva en la otra persona durante un tiempo determinado, es decir, lo que se llama "detener la mente", no pensar en nada, solo estar concentrado en lo que el otro está diciendo, teniendo interés por todo lo que se escucha y se observa sin juzgarlo.

Nuestra mente a través del juicio clasifica, escoge, desecha, aprueba y desaprueba y lo hace con sus propios baremos o parámetros los cuales se han ido construyendo desde la infancia producto de la educación, personalidad, experiencia, etc. Al juzgar, sin ser conscientes de ello, "desconectamos" de lo que el otro dice, dejamos de escucharle, pasamos de estar centrados en el diálogo exterior para conectar con "nuestro diálogo interior" (pensamientos, sentimientos, valores, expectativas, etc.) alejándonos de la posibilidad de ser empáticos.

Desarrollo

- De forma individual rellenan las hojas "Lo importante de ponerse en el lugar del otro" (completan las caras y las frases, siendo lo más descriptivos posible).
- Por parejas, eligen distintas situaciones de las hipotéticas presentadas en las hojas, así como los dos reales del final, y las representan. Al final, cada uno de los actores dirá cómo cree se debe haber sentido la otra persona.

Situación 1: Tú insultas a otro

Tú te sientes... El otro debe sentirse.

Situación 2: Tú eres insultado por otro

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 3: Llamas a tu compañero por un mote que le disgusta mucho

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 4: Tu compañero te llama por un mote que te disgusta mucho

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 5: Dices algunas tonterías para hacerte el gracioso en la mesa y molestan a tu madre

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 6: Tu madre dice algunas tonterías para hacerse la graciosa en la mesa y te molestan

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 7: Estás molestando con empujones a tu compañero

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 8: Tu compañero te está molestando con empujones

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 9: Te has burlado del novio de tu hermana porque se ha caído en la puerta de casa

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 10: El novio de tu hermana se burla de ti porque te has caído en la puerta de casa

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 11: Después de una breve discusión, comienzas a pegar a tu hermano

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 12: Después de una breve discusión, tu hermano comienza a pegarte

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 13: Amenazas a un compañero con "ajustar cuentas" a la salida de clase

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 14: Un compañero te amenaza con "ajustar cuentas" a la salida de clase

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 15: Cuentas a la vecina un secreto de tu madre

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 16: Tu madre ha contado a tu mejor amiga un secreto tuyo

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 17: Desobedeces a tu padre

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación 18: Tu padre no te hace caso

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Y ahora piensa en situaciones reales que te hayan sucedido:

Situación en la que tus haces algo a alguien:

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Situación en la que alguien te hace algo:

Tú te sientes... El otro debe sentirse...

Reflexión

La empatía es una herramienta para conectar con los demás, porque nos lleva a empatar con simpatía, lo que significa buscar el ganar/ganar en la relación con el otro con verdadero interés a través de la escucha activa, de conocer cuál es el mapa con el que explora el mundo y mediante la comprensión, entender y respetar por qué escoge las rutas que escoge para andar por la vida. Si así lo hacemos, nuestro propio mapa se amplía, incorporamos nuevos paisajes, aprendemos nuevas rutas y al tener un mapa más amplio, caminamos más

seguros y más felices por la vida porque elegimos los caminos más cortos y mejores, los que nos hacen llegar antes a nuestro destino perfecto: la autorrealización.)

Sesión 02: "Aprendiendo a ser tolerante"

Objetivo

Fomentar en los adolescentes actitudes de tolerancia y de respeto hacia las personas que tienen ideas o conductas diferentes a las suyas.

Materiales

Hoja "Aprendiendo a ser tolerante" y bolígrafo para cada participante.

Tiempo

60 minutos

Ideas fuerza

La comprensión es la actitud que surge de prestar atención plena e implica estar abiertos a explorar el mundo del otro para entender sus sentimientos y necesidades fundamentales.

Comprender es ver con "naturalidad" los actos y sentimientos de los demás, sin juicios, ni condenas, sino con la convicción de que cualquiera de nosotros podemos caer en lo mismo. Las personas que en la infancia han sido nutridas afectivamente, porque han sido aceptadas, cuidadas y queridas, tienen más capacidad para comprender a los demás, porque tienen menos miedo a que si lo hacen renuncien a sí mismas. La comprensión no implica tener simpatía ni antipatía al otro, sino simplemente entenderlo sin juzgarlo. Además tener comprensión es aplicar la compasión más la acción, lo que nos lleva a proponer, sugerir o establecer los medios que ayuden a los demás a superar el estado por el que actualmente pasan.

Comprender no significa estar de acuerdo con el otro, ni implica dejar de lado las propias convicciones y asumir como propias la del otro.

Es más, se puede estar en completo desacuerdo con alguien sin por ello dejar de ser empáticos y respetar su posición, aceptando como legítimas sus propias motivaciones. Pero para poder realizar esto sin temor es importante desarrollar también la competencia del asertividad.

Desarrollo

Por grupos de 4 a 6 personas, leen las "Historias de Juan, el súper-papa, y su familia" de la hoja "Aprendiendo a ser tolerante". Deben descubrir posibles prejuicios y

comportamientos intolerantes, y plantear cómo se deberían afrontar las distintas situaciones aceptando las diferencias.

A continuación, comparten tres situaciones de intolerancia con las que se han encontrado en la vida real y sugieren propuestas para resolverlas.

Para terminar, ya en gran grupo, se realiza puesta en común de lo trabajado en los grupos pequeños.

1. Por grupos, leemos el texto siguiente:

"Historias de Juan, el súper papá, y su familia"

Todo el mundo lo dice: "Juan es un hombre bueno, honrado e íntegro". Todo un súper papá. Juan está felizmente casado con María y tiene tres hijos: Joaquín (16 años), Raquel (15 años) y Manuel (14 años).

Juan es siempre puntual en su trabajo. Bueno..., casi siempre. Algunos lunes se pone "enfermo". Sus compañeros le creen, porque Juan es un hombre bueno.

Suena el teléfono. Su cuñado ha tenido un accidente. Juan toma su coche para llegar pronto al hospital.

¡Vaya, la salida del garaje se encuentra taponada: una furgoneta se halla descargando!

– Apártese, que tengo prisa, dice Juan.

– No se impaciente, hombre, le responde el conductor de la furgoneta.

– Tengo mucha prisa. Apártese o llamo a la grúa.

– En seguida terminamos, hombre.

Juan llama a la grúa. Multa y todo lo demás. El conductor grita:

– ¡Malaleche, cabrón!

Juan no replica. Juan cree que las normas están para cumplirlas, y son normas para todos.

A Joaquín, el hijo mayor de Juan, no le gusta el futbol ni el baloncesto, prefiere entretenerse haciendo colecciones y trabajos manuales en casa. En su clase, lo más "in" es ser hincha del Real Madrid

y ver los partidos de la NBA. Un día, en una discusión tonta, un compañero le dice: "eres un tío raro, no hay quien salga contigo". Joaquín se siente dolido. Piensa que aunque no le gusta ir a jugar al fútbol, estaría encantado en quedar con sus compañeros de clase para ir al cine.

De regreso del trabajo, Juan entra a comprar tabaco. Deja el coche donde puede. ¡Cómo está la circulación!

Llega por detrás un coche y comienza a sonar el claxon.

– ¡Apártese, hombre, que molesta!

– ¡Un poco de paciencia. ¡Que ya voy!, responde Juan.

– Apártese, o llamo a la grúa.

Juan escucha la amenaza. A Juan le duele. Él es un hombre comprensivo con los otros, y le duele que los otros no sean comprensivos con él.

Manuel, el menor de los hijos de Juan, es llamado “marica” por casi todos los compañeros de su clase porque tiene modales que parecen “afeminados” a los demás. Manuel se enfada y contraataca insultándoles o pegándoles. La cosa empeora. Juan ha sido citado a las siete de la tarde por el director del colegio del chaval. Son las 19,30 cuando el director le recibe.

– ¿Sabe Ud. qué hora es?

– Sí, las siete y media.

– ¿Cree Ud. que tengo el tiempo para perderlo?

– Discúlpeme, no he podido...

– No valen las disculpas. ¿Qué seriedad enseñan Uds. a los alumnos, si Uds. mismos son los primeros que no cumplen?

Para Juan hay que predicar con el ejemplo, incluso en los pequeños detalles.

María, la mujer de Juan, es militante política de un partido de derechas. Hoy en el trabajo, discute con varios compañeros y uno le suelta: “eres una facha asquerosa”. Ella le responde: “y tú un comunista endemoniado”.

Juan está enojado por la poca tolerancia que hay en algunos ambientes de trabajo.

Juan preside la comunidad de vecinos de su casa. Una familia gitana va a vivir en el ático. Se convoca una junta de la comunidad.

– ¿Qué sabemos de ellos? Pueden ser unos ladrones.

– No estamos seguros.

– En todo caso, seguro que son unos guarros, y nos van a dejar la escalera y el ascensor hechos una porquería.

– Pueden ser un peligro.

Como presidente, Juan ha de velar por la seguridad de los vecinos. Juan siempre piensa en los demás. Además, es un demócrata.

– No podemos admitir un peligro en nuestra casa, asevera Juan.

Raquel, la hija de Juan, mide 1,55 y pesa 63 Kg. Sus compañeras han acabado acomplejándola porque le dicen cada poco que es una enana regordeta. Raquel ha perdido seguridad en si misma y no quiere ir a las fiestas con sus compañeras. Juan es un buen padre, que se preocupa

de su hija y decide apuntarla a un gimnasio. No todos los padres se desviven por sus hijos como Juan.

Socialización

2) Respondemos a las siguientes preguntas:

¿Es coherente Juan en todo momento?

¿Qué posibles prejuicios hemos descubierto en el texto?

¿Y qué comportamientos intolerantes?

¿Cómo se debería afrontar cada situación intolerante del texto aceptando las diferencias?

Pasando a la vida real, enumera tres situaciones de intolerancia con las que te has encontrado en tu entorno cercano y sugiere propuestas para resolverlas.

Taller 05: comunicación afectiva o asertiva

Objetivo General

Fortalecer habilidades en los/as adolescentes, para una adecuada comunicación con sus pares y familia**.**

Objetivos de Aprendizaje

- ♦ Identificar los estilos de comunicación
- ♦ Conocer las barreras de la comunicación
- ♦ Aprender a escuchar a los/as demás.

Ideas Clave:

- Nuestra comunicación desarrolla la imagen que tenemos de nosotros/as mismos/as y sobre la base de lo que los demás piensan y sienten de nosotros/as.
- Escuchar a los demás en una actitud receptiva es uno de los mejores medios de comunicar simpatía y estimular la creatividad.
- El medio socio-cultural estimula que el estilo agresivo de comunicación sea sinónimo de "virilidad".

Sesión 01 "Aprendiendo a Escuchar"

Objetivo

Desarrollar la capacidad de escuchar con atención

Tiempo: 1 hora 15 minutos

Ideas Fuerza:

- **Barreras de la comunicación:**

♦ **Agresión:** Expresión hostil, poco honesta, no apropiada que pretende dominar y hacer sentir mal al/la otro/a.

♦ **Pasividad:** Forma de comunicación basada en una relación de dominio de uno/a de los/as interlocutores, no hay defensa de los derechos, difícilmente se expresa el sentir o pensar por temor personal.

- **Saber escuchar es una cualidad valiosa en toda persona.** A todos nos conviene ser más receptivos a lo que se nos dice. Saber escuchar receptivamente significa dejar a un lado pensamientos y sentimientos, durante el tiempo necesario para captar lo que quiere decir la otra persona, para sentir lo que ella siente. Además, significa atender, más allá de las palabras, a lo que se nos está diciendo.

- **Comunicación receptiva significa:**
- ♦ Prestar atención
- ♦ Expresar simpatía con la actitud corporal
- ♦ Hacer preguntas delicadas para entender mejor al/la interlocutora/a.
- ♦ Buscar los sentimientos detrás de las expresiones verbales y no verbales
- ♦ Dar seguridad de haber escuchado al/la interlocutor/a

Materiales:

- 01 pañuelo negro
- 01 wolkman
- 04 cartulinas con la inscripción: Orientador.
- 04 cartulinas Con La Inscripción: Orientadora.
- 04 cartulinas Con La Inscripción: Adolescente Buscando Ayuda.
- Utilería: bigotes, lentes claros y oscuros, pelucas de varón y mujer, lima de uñas, puro, cigarro, etc.
- 01 papelógrafo con el “Decálogo para una comunicación sin bloqueos”
- 01 rueda de alfileres de cabeza redonda.
- 01 plancha de teknopor forrada.
- 01 equipo de sonido.
- Casetes y CD con música acorde a la sesión

Desarrollo:

- Se pedirá ocho voluntarios/as adolescentes para realizar el siguiente ejercicio. Entre ellos/as formaran cuatro parejas. La pareja procederá al sorteo de roles (5 minutos):
- Rol de orientador/a
- Rol de adolescente buscando ayuda.

- El/la facilitador/a indicará a los/as que asumieron el rol de ADOLESCENTES, esperar unos minutos fuera del salón. Deberán aprovechar ese momento para ubicarse en su rol e imaginar un motivo real por el que acudirían a buscar un/a **orientador/a** (5 minutos).
- Mientras tanto los/as orientadores/as recibirán consignas de actuación por separado (5 minutos).

Primera pareja: el/la orientador/a será vendado/a con un pañuelo y se sentará a esperar paciente el ingreso del/la adolescente que busca ayuda.

Segunda pareja: el/la orientador/a se colocará un walkman y se divertirá escuchándolo.

Tercera pareja: el/la orientador/a se sentará de espaldas al/la adolescente en busca de ayuda.

Cuarta pareja: el/la orientador/a actuará sin prestar ninguna importancia a lo que dice el/la adolescente en busca de ayuda.

- Posteriormente, el/la facilitador/a invitará a los/as adolescentes en busca de ayuda a re-ingresar al salón y buscar a sus respectivos/as orientadores/as para comunicarles el motivo de su presencia (5 minutos).
- Las representaciones se harán en el centro del salón para que los/as demás participantes puedan observar (10 minutos).
- Terminadas las representaciones; se harán las siguientes preguntas motivadoras a los/as observadores/as (15 minutos):

♦ ¿Cómo se veían los/as que ejecutaban el rol de adolescentes?

♦ ¿Cómo creen que se sentían?

♦ ¿Cómo se veían los/as orientadores/as?

♦ ¿Cómo creen que se sentían?

♦ ¿Alguien detectó diferencias de actitudes entre hombres y mujeres?

♦ ¿Qué deberían hacer las personas que escuchen a los/as demás?

- A los/as que actuaron se les preguntará: (5 minutos)
  - ♦ ¿Cómo se sintieron realizando estos roles?
  - ♦ ¿Cómo cree que se sintió su respectiva pareja?
  - ♦ Mencione un solo hecho que hubiera permitido la comunicación.

- Finalizada esta etapa se comentará y reforzará en relación a la importancia de saber escuchar y cómo para ello es necesario entrenarse. El/la facilitador/a señalará las probables diferencias identificadas en las Actitudes de varones y mujeres durante la dramatización, trasladándolas a la vida diaria. Comentar lo fácil (porque así está establecido en nuestra sociedad) que le resulta al varón asumir roles "enérgicos", mientras que a la mujer le cuesta exigir aquello que como ser humano (por ejemplo: atención) tiene derecho, porque su imagen social también está concebida de esa manera. En este punto se enlazan de manera muy interesante: Autoestima, Comunicación y Derechos. La persona con adecuada autoestima conocerá sus derechos, deberes y manejará adecuadamente sus canales de comunicación. (10 Minutos).

Sesión 02 "¿Cómo me comunico?"

Objetivo

Fomentar habilidades para la comunicación, teniendo como punto de partida la colaboración y cooperación.

Tiempo: 90 minutos

Ideas Fuerza:

- La comunicación es considerada como el proceso más importante de interacción del ser humano. Es una actitud frente a la vida. Permite el intercambio de ideas, sentimientos y experiencias que han ido moldeando a su vez las actitudes, conocimientos, y sentimientos.
- Cuando transmitimos información a través de nuestras expresiones faciales, posturas corporales, entonación y distancia física, estamos utilizando la Comunicación no Verbal.
- Pautas para una buena comunicación:
  1. Mostrar actitudes positivas (calidez, interés, respeto)
  2. Atender el lenguaje verbal como el no verbal
  3. Pedir información adicional, cuando el mensaje no es cierto
  4. Expresar los mensajes con claridad
  5. Aceptar el otro y ponerse en su lugar

6. Actitud abierta, no impositiva
7. Recordar que todo mensaje es importante.

Materiales: Banderola nominando el taller y las sesiones.

- 05 planchas de teknopor forradas.
- 02 paneles de visualización: estilos de comunicación y concepto de comunicación.
- 60 alfileres de cabeza redonda
- 25 tarjetas rectangulares de cartulina de diferentes colores.
- 05 cartulinas de 20 x 50 cm.
- 03 tarjetones con imágenes sugerentes de: familia, colegio y amigos/as.
- Cartulinas varias con las inscripciones: mamá, papá, hermano/a, tío/a, profesor/a, vecino/a, amigo/a, compañero/a de aula, director/a del colegio, etc.
- Utilería: bigotes, lentes claros y oscuros, pelucas de varón y mujer, delantales, cigarrillos, botellas de licor, iluminadores para el cabello, billetes, radio pequeño, etc.

Desarrollo:

- Se invitará a los/as participantes a formar tres grupos.
- Solicitar a los participantes que se coloquen en el centro del salón, formando un círculo bien cerrado y señalar tres lugares de la sala que serán las "Zonas de Seguridad".
- Indicar que cuando escuchen la palabra "temblor", deben correr a las "zonas de seguridad, pero fijándose que en cada lugar quede el mismo número de personas de lo contrario nadie se salvará.

- Iniciar un breve dialogo con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué actitudes observaron cuando se gritó "temblor"?
2. ¿La mayoría asumió una actitud solidaria al momento de correr a la "zona de seguridad"? ¿Por qué?
3. ¿Ocurren en la vida cotidiana situaciones parecidas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
4. ¿De qué ha dependido el comportamiento de cada persona?

- Cada grupo formado deberá buscar un nombre que los/as identifique, por ejemplo: "Los/as comunicativos/as", "Solidaridad", etc. (5 minutos).

- Luego se sortearán entre los grupos tres casos a dramatizar en sus ambientes habituales: familia, colegio y amigos/as. El tema de la dramatización será un problema común que afecta a los/as adolescentes en dichos ambientes (5 minutos).
- Se procederá a la dramatización. Durante la misma, el/la facilitador/a anotará en diferentes tarjetas, las escenas o circunstancias observadas que le permitan hablar del tema: estilos de comunicación, así como las probables diferencias observadas entre varones y mujeres (30 minutos).
- Culminada la dramatización, el/la facilitador/a motivará los comentarios desde los/as participantes en relación a lo observado. Posteriormente utilizará un panel para agrupar las tarjetas del paso anterior según los estilos de comunicación identificados; introducirá el concepto de comunicación, sus estilos y los irá comentando (10 minutos).
- Se redondearán los conceptos utilizando el panel de visualización que sigue a continuación (10 minutos):

Ser Pasivo es:	**r Agresivo es:**	**Ser Asertivo es:**
Evitar decir lo que sientes, piensas, quieres u opinas porque : Tienes miedo de las consecuencias. No crees en tus derechos personales No sabes cómo expresar tus derechos. Crees que los derechos de los demás son más importantes que los tuyos.	☞ Decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas sin respetar el derecho de los demás.	☞ Decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas, sin perjudicar el derecho de los demás a ser tratados con respeto; de manera franca, honesta y no amenazadora, respetando tus propios derechos personales.

- Se comentará cómo la agresividad es socialmente asociada a la virilidad y como es más macho el que dice más lisuras, por ejemplo. El varón usa las lisuras en su comunicación diaria ("es más macho cuantas más palabrotas conoce y usa"), convirtiendo el estilo agresivo en una manera común de comunicarse sin darse cuenta de las repercusiones sicológicas de ello (10 minutos).

- La sesión finalizará con la recomendación de leer y analizar en casa: “Ratones, dragones y seres humanos auténticos” que se encuentra en la siguiente página (10 minutos).

Otros chicos son un poco agresivos, siempre tienen razón, intentan que todos hagan lo que ellos quieren, tratan de conseguir lo que quieren por la fuerza, sin importarles los demás, se enfadan, provocan e insultan, etc. Cuando nos comportamos de este modo, nos comportamos como dragones.

Los dragones van por ahí molestando, sin tener en cuenta a los demás, haciendo siempre lo que ellos quieren y cuando quieren, gritan, dan manotazos, empujan y pisotean, abrasan con el fuego de su boca.

Cuando tú:

- Expresas tus opiniones gritando o subiendo el volumen de voz.
- Gesticulas exageradamente.
- Te pones tan nervioso que explotas por pequeñas cosas.
- Eres un auténtico mandón.
- Haces sólo lo que tú quieres y no lo que quieren los demás.
- Vas por ahí criticando y humillando.
- Abusas de los más débiles e indefensos.
- Te metes en líos o peleas.
- Crees que siempre tienes razón y que los demás son injustos.

¡Tú estás actuando como un dragón!

Hay un tercer grupo de personas que son muy sociables, tienen un montón de amigos, se llevan bien con los vecinos de barrio, con los profesores, con sus padres….

Cuando tú:

- Eres honrado, justo y sincero.
- Defiendes tus propios intereses y derechos.
- Tomas tus decisiones con libertad y diriges tu propia vida.
- Dices lo que piensas y sientes, tratando de no ofender a los demás.
- No te aprovechas de otros chicos, pero tampoco dejas que se aprovechan de ti.
- Reconoces y respetas los sentimientos y las opiniones de los demás.
- Hablas con volumen de voz adecuada y mirando la cara.

Taller 06: Relaciones Interpersonales

Objetivo General

Contribuir a que los y las adolescentes puedan responder y actuar de manera asertiva en su entorno social.

Objetivos de Aprendizaje

- Que los/as adolescentes aprendan a responder asertivamente.
- Que los/as adolescentes logren discriminar diferentes tipos de respuestas.

Ideas Clave:

RATONES, DRAGONES Y SERES HUMANOS AUTENTICOS

A veces, nos cuesta relacionarnos con los demás.

Hay chicos a los que le es difícil hacer amigos, les da vergüenza saludar, no se atreven a pedir un favor…Cuando nos comportamos así, estamos actuando como ratones.

¿Sabes cómo es un ratón?

Un ratón es un animal pequeño que habla muy poquito, es vergonzoso, tímido, miedoso, se calla, se asusta, se encoge, o echa a correr y esto hace que, a menudo, se sienta muy triste.

A algún adolescente le pasa como a los ratones, en ocasiones:

- Los vecinos o compañeros apenas han oído su voz.
- Mira al suelo cuando habla
- No se atreve a preguntar a otros adolescentes si le dejan jugar con ellos o si le admiten en su equipo.
- Piensa que los demás no le quieren porque nunca le llaman.
- Se siente rechazado, aunque apenas se ha atrevido a pedirles que le dejen estar con ellos y sean sus amigos.
- Los demás chicos ignoran sus opiniones y sentimientos porque no saben lo que piensa, lo que siente o cómo se encuentra; a veces se aprovechan de él y el ratón, en vez de hacer lo que quiere, suele hacer lo que dicen los demás.

Cuando Tú:

- No eres capaz de decir lo que piensas.
- Crees que siempre que dices algo o haces algo, seguro que te va a salir mal.
- No eres capaz de expresar ni de defender tus propios intereses o derechos.
- No eres capaz de pedir un favor.
- Miras al suelo cuando hablas con chicos de tu edad o con mayores.
- Hablas tan bajito que apenas se te oye.
- Te pones tan nervioso que no eres capaz de decir una palabra

¡Tú **estás actuando como un ratón ¡**

¿O eres un ser humano auténtico?

- El asertividad es importante para mejorar la habilidad para comunicarse adecuadamente.
- Ser asertivo es ser consciente de sí mismo, de la realidad de los sentimientos y conductas1
- El entorno socio-cultural limita la posibilidad del varón a ser asertivo, al estimularlo y entrenarlo en el estilo agresivo de comunicación.

[1] *"Autoestima Clave del Éxito Personal"* : Mauro Rodríguez Estrada (año)

Sesión 01 ¿Cómo Respondo?

Tiempo: 70 minutos

Material :

. Banderola del taller y sus sesiones.

. 36 ejemplares del Test de Discriminación de Respuestas.

. 36 lápices**.**

. 01 equipo de sonido.

. Casetes o CD con música instrumental acorde a la sesión

. Papelógrafo con la visualización de los estilos de comunicación

. Papelógrafo con la visualización de los estilos de conducta.

. 18 parejas de balotas de colores similares.

. 01 balotarlo.

. Utilería: 03 gafas, 03 pelucas de varón, 01 chompa de cuello "Jorge Chávez" de colorines, 01 pantalón tejano, 06 cuadernos, 01 tinte de cabello, 01 poster de mujer,

Desarrollo:

- El/la facilitador/a repartirá el Test de Discriminación de Respuestas a cada participante, explicará que este Test tiene una serie de respuestas que deberá identificar (5 minutos).
- Para dar respuesta al Test se formarán parejas utilizando la siguiente dinámica.
- La mitad de los/as participantes se colocan un pañuelo en la parte posterior de la cintura, y la otra mitad perseguirá a los que tienen la cola cuando el/la facilitador/a de la orden: "quítame la cola". Cada uno podrá solo coger una cola y con el formará su pareja.

Test de discriminación de respuestas (10 minutos)[5]

Nombre…….....Fecha:……

Instrucciones: Para cada una de las situaciones que se presentan decide si la respuesta es pasiva (PAS), agresiva (AGR) o asertiva (ASE). Rodea con un círculo la respuesta apropiada.

1. Situación Uno

Chico con su enamorada. "Me gustaría que te tiñeras el pelo de rubio"

Respuesta: "Vete a la mierda"

Pasiva Agresiva Asertiva

2. Situación Dos

Profesor/a a un estudiante: "Tus tareas son un desastre. Hazlo de nuevo"

Respuesta: "De acuerdo, la verdad es que soy un inútil"

Pasiva Agresiva Asertiva

3. Situación Tres

Chica a un amigo: "¿Podrías ir a recoger el folder de mi mochila, después de la clase de matemáticas?"

Respuesta: "Lo siento, pero hoy no puedo"

Pasiva Agresiva Asertiva

4. Situación Cuatro

Wilson a Juan: "Mantente alejado de Marnith o me encargaré de que no tengas ningún amigo del colegio"

Respuesta: "Inténtalo y te enseñare quién puede y quién no puede ver a Marnith"

Pasiva Agresiva Asertiva

[5] "*Manual de Habilidades Sociales para la Prevención de Conductas Violentas y Uso de Alcohol en Adolescentes*" : Mercedes Arévalo, Gloria Gupio (año)

5. Situación Cinco

Rosa a su profesor: “Profesor, he cometido ocho faltas de ortografía en el último examen de lenguaje”

Respuesta: “Qué estupidez de tu parte”

Pasiva Agresiva Asertiva

6. Situación Seis

Zoila a Betty: “Porqué has llegado tarde al colegio”

Respuesta: ¿a ti que te importa?

Pasiva Agresiva Asertiva

7. Situación Siete

Chica a un vendedor: “Me gustaría devolver este pantalón. Tiene el cierre malogrado”

Respuesta: ¿Quieres que te lo cambie por otro o que te devuelva el dinero?

Pasiva Agresiva Asertiva

8. Situación Ocho

Director a profesor: “Señor Arévalo, en su clase están haciendo demasiado ruido”

Profesor: “Lo siento, señor director. Lo siento terriblemente”

Pasiva Agresiva Asertiva

9. Situación Nueve

Una chica a otra: “¿Por qué llevas esa ropa tan ridícula, parece ropa de shishaca?”

Respuesta: “Mi ropa es asunto mío”

Pasiva Agresiva Asertiva

10. Situación Diez

Chico a amigo: “Quiero agradecerte que hayas recogido mis cuadernos del patio cuando empezó a llover”

Respuesta: “Bueno, no fue nada. De verdad, no me lo agradezcas, no fue nada”

Pasiva Agresiva Asertiva

- Luego cada pareja expresará la respuesta a través de una breve dramatización (20 minutos).
- Luego el/la facilitador/a motivará la discusión de los/as participantes en relación a lo observado (10 minutos).
- Posteriormente preguntará a los/as participantes ¿cómo se sintieron representando esos papeles? y ¿cómo se llega a la respuesta asertiva? ¿qué diferencias podrían comentar entre el manejo asertivo de varones y mujeres durante la dramatización? (10 minutos).
- El/la facilitador/a recordará los estilos de comunicación analizados en una sesión anterior y mostrará cómo cada uno de ellos está íntimamente relacionado a una forma de conducta y a una concepción socio-cultural que pre-establece una conducta pasiva para la mujer y una agresiva para el varón, cuando ninguna de las dos es finalmente positiva, ni implica desarrollo personal (8 minutos).

Conducta Pasiva	**Conducta Agresiva**	**Conducta Asertiva**
☞ Tímido/a. ☞ Se disculpa Víctima. Mártir. Dependiente. Indefenso/a. Autodestructivo/a. Impotente	Soberbio/a. Sarcástico/a. Dominante. Manipulador/a Toma la ofensiva. Increpante. Vengativa. Poder sobre otros	Directo/a. ☞ Asume sentimientos y opiniones propias Claro/a, honesto/a. Acepta al/la otro/a. Asume riesgos. Actúa. Perdona. Tiene fuerza interna.

- Finalizar esta sesión recogiendo los test resueltos. (2 minutos)

Ayuda Memoria:

☛ Ser asertivo/a significa decir lo que uno siente y sentir lo que expresamos, sin ofender o subestimar a las personas con quiénes nos estamos comunicando. Implica atreverse y poder expresar nuestros sentimientos, opiniones y necesidades en forma clara y honesta, manteniendo siempre el respeto por los demás. Ser lo que uno es y dejar que el resto sea como es.

Derechos Asertivos.

- Usted tiene derecho a decir no
- Tiene derecho a pedir lo que desea.
- Tiene derecho a no estar de acuerdo
- Tiene derecho a sus sentimientos
- Tiene derecho a que lo traten con respeto
- Tiene derecho a que oigan sus ideas
- Tienen derecho a que lo escuchen

Características de una persona asertiva[62]:

- Ve y acepta la realidad.
- Actúa y habla basándose en hechos concretos.
- Toma decisiones por su propia voluntad..
- Acepta los propios errores y aciertos.
- Utiliza sus capacidades personales.
- No siente vergüenza por sus capacidades personales.
- Es autoafirmativo/a y a la vez gentil y considerado/a.
- Está dispuesto/a a asumir la dirección y a dejar que otros/as dirijan.
- Puede desarrollarse y tener éxito y acepta lo mismo para otros.

Sesión 02 "Aprendiendo a ser asertivo/a"

Tiempo: 90 minutos.

Ideas Fuerza*:*

Muchos/as adolescentes asumen riesgos innecesarios por la influencia de los/as amigos/as. Temen más hacer el ridículo ante los/as amigos/as, que ante las consecuencias de una actividad peligrosa; por ello un/a adolescente experimentará con cocaína o drogas, o alcohol, o tomará parte en algún acto vandálico. La presión del grupo para actuar destructivamente se fortalece del deseo de no quedar excluido/a. Algunos/as

[2] Ibidem

adolescentes han admitido haber tenido relaciones sexuales porque todos/as sus amigos/as lo hacían y ellos/as sentían que su "inocencia" los/as convertía en "raros/as". El miedo a ser rechazado/a por los/as amigos/as puede ser más intenso que su preocupación por su bienestar[6].

➿ Asertividad es la forma como respondemos, defendiendo nuestros derechos y respetando los derechos del otro.

Materiales

- Tarjetas de cartulina
- 18 parejas de balotas de diferentes colores.
- 01 balotario.
- 18 tarjetones con preguntas o comentarios reactivos.

Desarrollo

- El/la facilitador/a solicitará a los participantes formar un círculo. Luego los motivará a dar ejemplos de comentarios positivos que hayan recibido o expresado alguna vez en su vida y que recuerden de manera especial (15 minutos).
- El/la facilitadora/ previamente preparado para formar nuevas parejas.
- Los/as participantes se colocan en círculo, se cogen por la mano y juntan cada pie con el/la compañero/a de al lado, así forman la prisión. En el centro dos participantes: los/as prisioneros/as. Los/as participantes en círculo podrán subir y bajar los brazos, pero no pueden mover los pies
- Si uno de los/as prisioneros/as logra evadirse, , quedan libres los dos, entonces serán reemplazados por los/as que le dejaron escapar, de esa manera se formaran las parejas
- Las parejas se sentarán una frente a otra y recibirán la indicación de hacerse 2 comentarios positivos el/la uno/a al/la otro/a, los comentarios deberán referirse a las características personales y no a las físicas (20 minutos).
- Terminada esta tarea, los/as participantes volverán a su círculo para los comentarios según preguntas orientadoras:

[6] Ibidem

- ¿Cómo te sentiste al hacer comentarios positivos a tu pareja?
- ¿Cómo te sentiste al recibir comentarios positivos de tu pareja?
- ¿Cómo crees que se sentirían tus padres al recibir comentarios positivos?
- ¿Cómo crees que se sentirían tus hermanos/as al recibir comentarios positivos?
- ¿Cómo crees que se sentirían tus amigos/as al recibir comentarios positivos? (15 minutos)
- Terminada esta primera etapa de la sesión, se procederá a entregar a algunas parejas un tarjetón con una pregunta o comentario reactivo y a otras con un comentario positivo, los/as participantes que hayan recibido su tarjetón se dirigirán a su compañero/a de la derecha con la pregunta o comentario reactivo o positivo según sea el caso, de modo que el/la compañero/a contestará de manera asertiva. Si al/la participante no le es posible construir la respuesta asertiva, se hará con todo el grupo. Comentar las probables diferencias que se podría identificar en las expresiones reactivas / asertivas, de varones y mujeres (20 minutos).
- Al final de esta sesión se amplía la reflexión sobre la importancia VITAL de las respuestas asertivas. Puede tomarse el ejemplo de la iniciación sexual. El entorno sociocultural machista estimula la iniciación sexual precoz del varón en los prostíbulos: "cuanto más pronto te inicias, más macho eres" …no solamente eso: "cuánto mayor número y diversidad de experiencias sexuales tengas, más macho eres". En la actualidad, esa bandera de hombría se convierte en un riesgo altamente peligroso para la vida y la salud de los varones por el flagelo del SIDA. La respuesta asertiva de los varones a la presión negativa del grupo se convierte en la única arma con la que actualmente cuentan para protegerse (10 minutos).

El "no" asertivo

Recuerda: cuando dices *NO*, estás rechazando un pedido, no estás rechazando a una persona.

¿Cómo darte cuenta si opinas "si" o "no"?

Escucha las señales de tu cuerpo.

Trata de escuchar tu voz interna.

Si tienes dudas:

? Puedes pedir más información.

Pedir tiempo para pensar

Taller 07: Toma De Decisiones y Proyecto de Vida

Objetivo General

Facilitar el proceso de toma de decisiones en los/as adolescentes

Objetivos de Aprendizaje

- Que los/as adolescentes comprendan la importancia de tomar decisiones responsables
- Que los/as adolescentes manejen el cuadro de toma de decisiones.

Ideas Clave

- La capacidad de tomar decisiones es una habilidad importante para tener éxito y orientar adecuadamente el proyecto de vida.[7]
- La toma de decisiones aumenta de manera importante los sentimientos de satisfacción personal y de compromiso con estas decisiones.[8]

Sesion 01

"El Naufragio"

Tiempo: 30 minutos

Ideas Fuerza

El taller da oportunidad a descubrir la propia capacidad de intercambiar ideas y llegar a decisiones conjuntas o de consenso grupal.

El tomar decisiones es una operación por el cual frente a varias soluciones posibles a un problema, se descarta algunas para considerar tan sólo una, que puede ser, y que efectivamente será puesta en práctica.

Es optar por un curso de acción con base en criterios racionales que impliquen la exploración de diferentes alternativas y sus consecuencias.

---

[7] Ibidem

[8] *Planeando tu Vida. Programa de Educación Sexual y para la vida, dirigido a los adolescentes"* : Susan Pick (1997)

El aprender a manejar un proceso de toma de decisiones y resolver problemas implica: trasladar lo que se piensa, se dice o desea alcanzar en verdadera acción. Es tener una visión más cercana de uno mismo, es descubrir lo que verdaderamente es importante para cada uno, es aprender cada uno a dirigir su vida con libertad.

Cada día se confrontan decisiones que deben ser tomadas, algunas son fáciles, pero otras son difíciles o de mucha trascendencia. Las diferencias de opinión son naturales y enriquecen los propios puntos de vista. Es necesario desarrollar la capacidad de tomar decisiones basándose en criterios racionales que impliquen la exploración de diferentes alternativas y no en la presión del grupo u otros motivos.

Cuando se tiene que tomar una decisión grupal, ocurre que, al no llegar a un acuerdo, una sola persona puede tomar la decisión, pero no en la forma adecuada, esa persona puede pasar por alto algunos aspectos e informaciones de las otras personas. Por ejemplo, en la familia con un padre autoritario y en grupo con un líder autoritario. Esta interacción crea conflicto y genera que los demás miembros asuman un papel de sumisión.

En cambio, en una decisión por conceso, todos se ponen de acuerdo, no hay perdedores ni ganadores y la decisión tiene más probabilidades de ser la adecuada, lo que indica reflexión y responsabilidad asumida por el grupo.

Las decisiones dependen mucho de los valores, de la moral, de la concepción de la vida, experiencia de vida e idiosincrasia de cada persona.

A continuación se presenta un método que orienta a tomar decisiones:

1.- Identificar y definir el problema o decisión.
2.- Obtener la información necesaria.
3.- Pensar en alternativas.
4.- Prever las posibles consecuencias.
5.- Revisar los factores que intervienen:
    Actitudes, valores, sentimientos, emociones.
    Presiones: de grupo, amigos, la familia, publicidad.
    Grado de riesgo.
6.- Elegir una de las alternativas.

7.- Evaluar los factores que han influido en la decisión.

8.- Actuar.

Materiales:

- Papel
- Lapiceros

Desarrollo

- Formar grupos de 8 personas, a través de la dinámica de “las lanchas”. Para ello se pide a los participantes que imaginen que están navegando y que el barco se empieza a hundir y solo hay lanchas para cinco y ellos se unirán de a cinco, de a seis, o de acuerdo al número que mencionemos, en este caso se pedirá al final de ocho para formar grupos de esa cantidad de personas.
- Entregar lápiz y papel a cada grupo.
- Se les lee la siguiente historia:
- “Ustedes son un grupo de personas que van en un barco, este sufre un choque contra unas rocas. La isla más cercana está a 50 kilómetros. Uds. tienen un solo bote donde entran cuatro personas.
- Deberán decidir quiénes irán en el bote, teniendo en cuenta que las personas que quedan probablemente morirán y el grupo de sobrevivientes formara en la isla una nueva generación.

  Los integrantes son:

  Un marinero

  Un policía

  Una ingeniera

  Una mujer embarazada

  Un niño

  Un sacerdote

  Un profesor

  Una vedette
- Se pedirá que cada participante de los grupos asuma un rol y defienda su lugar en el bote

- Solo tiene cinco minutos para tomar una rápida decisión en grupo. Se evitaran las decisiones por mayoría o impuestas
- Terminado el tiempo señalado, cada grupo presentara sus respuestas y explicara el proceso que siguieron para llegar a una decisión conjunta.

Sesión 02 "Ensayando Decisiones"

Objetivo

Aplicar pasos para la toma de decisiones

Tiempo

40 minutos

Ideas Fuerza

Conducta afirmativa es la habilidad para interactuar o relacionarse positivamente con las personas de su entorno. A esto se le llama también habilidades sociales.

Se puede decir que la afirmación es una conducta que evita los extremos. No es pasividad, inhibición, ni inadecuación, tampoco es agredir, ni lesionar a otros, ni abusar o defenderse permanentemente.

Es un punto de equilibrio, con habilidad para la expresión adecuada, independiente y efectiva. En otras palabras, es toda expresión socialmente aceptable de derechos y sentimientos personales. Es hacer respetar los propios derechos respetando de los demás.

Incluye rechazos, reclamos, expresiones de premio y afecto, así como expresiones de sentimientos personales de satisfacción, disfrute o descontento.

La conducta de ansiedad (angustia) disminuye en la medida que la persona práctica su comportamiento afirmativo y siempre que es reforzado (elogio) verbal o físicamente por otros, como por sí mismo.

A personas con dificultades en sus relaciones interpersonales se les puede recomendar un entrenamiento en actitudes y conductas afirmativas.

El logro de la conducta afirmativa se consigue de manera gradual, desde las situaciones más simples a las más complejas.

Nota: Antes de dar inicio al tema <<Presión Grupal>>, el coordinador pedirá que, con algún pretexto, salgan dos personas del salón y explicará al resto del grupo en que consiste la dinámica <<Todos Juntos>>.

Cuando las dos personas que salieron regresan al aula, el coordinador retoma el tema de conducta afirmativa.

Materiales

Papelógrafo con breve descripción de situaciones.

Desarrollo

- Formar tres o cuatro grupos. Se pide a los participantes que todos caminaran en el salón en diversas direcciones y cuando se diga formen una casa de tres pisos con un inquilino, tres se tomaran de la mano formando un circulo y un/a participante se pondrá al centro ese será el inquilino, y así dependiendo de lo que quisiéramos. Para formar tres o cuatro nosotros tendremos en cuenta la cantidad de participantes.
- Mostrar el papelógrafo, explicar las situaciones e indicar que tienen tres minutos, para que cada grupo, elija la situación que quiere representar.

Situaciones:

a. Llamar la atención a una persona que durante una ceremonia litúrgica conversa con alguien.
b. Decirle a un vendedor (a) que no insista en ofrecer su producto.
c. Un muchacho expresa a una chica su intención de establecer una relación de pareja.
d. Una muchacha le confiesa a un chico que está enamorada de él.
e. Tener en cuenta que, en ambos casos, solo hay interés de una parte.
f. En un ómnibus una persona le dice a otra, que está fumando, que deje de hacerlo
g. Una persona reclama a otra que insiste al ubicarse en una fila sin respetar el orden.

Nota: El coordinador puede crear situaciones que estén de acuerdo a la realidad del grupo.

- Elegida la situación se indica que tienen 10 minutos para ensayar.
- El coordinador indica que voluntariamente un grupo represente una situación. Inmediatamente se refuerza la conducta afirmativa.
- Se pide que otro grupo represente otra situación. Inmediatamente se refuerza la conducta afirmativa.
- Se continúa hasta que todos los grupos hayan participado.
- Al finalizar, el coordinador pregunta a los miembros del grupo cómo se han sentido. Continúa indagando en las participantes opiniones y sugerencias.

Sesión 03 "Autobiografía Futura"

Objetivo

Fortalecer la capacidad de planificación para la toma de decisiones

Tiempo: 30 minutos

Materiales:

- Banderola del taller y sus sesiones.
- Papelógrafo con el cuestionario "Autobiografía Futura".
- 40 hojas impresas con el cuestionario.
- 40 lapiceros
- papel bulki
- Casetes o CD con música apropiada.
- 01 papelógrafo con el concepto de toma de decisiones.

Desarrollo

- Indicar a los/las participantes que se imaginen que tienen 10 años más y que cada uno se prepare para hablar acerca de su vida en un una "Conferencia de Prensa"
- Entregar lapiceros y papel, presentar el cuestionario de la "Autobiografía Futura" para ser respondida en forma individual. (05 minutos).

- Formar grupos de cuatro personas y realizar la “Conferencia de Prensa” de la siguiente manera: Cada participante será entrevistado por el resto del grupo, quienes asumirán el rol de periodistas preguntarán con base en la “Autobiografía Futura”, y la persona que responde las asumirá pero con 10 años más, es decir, ella misma pero en su futuro. (20 minutos).
- Reunir al grupo y promover la reflexión a través de las siguientes preguntas:
  - ¿Es difícil imaginar el propio futuro, por qué?
  - ¿Por qué será importante establecer metas?
  - ¿Qué estamos dispuestos a hacer para lograr nuestras propias metas?
  - ¿Cómo se siente una persona qué no puede lograr una meta?
  - ¿Qué sucede si no logras tu meta, que puedes hacer entonces?
  - ¿Cuáles son las razones por las que a veces se fracasa en el logro de una meta?

Pautas para el establecimiento de metas

Pasos	**preguntas**
1. Determinar la meta	¿Cuál es la meta que se espera lograr?
2. Fijar la fecha final	¿Cuándo se lograra la meta?
3. Formular beneficios	¿En que favorece el logro de la meta?
Esperados	
4. Definir lo pasos previos	¿Qué planes se establece para llegar a la meta?
5. Prever dificultades	¿Qué situaciones o personas impiden el cumplimiento de la meta?
6. Establecer soluciones	¿Qué acciónese realizaran para superar dificultades?

Cuestionario “autobiografía futura”

(Recuerde Que Ud. Esta contestando 10 años en el futuro)

1. Información básica

¿Cuántos años tienes?

En la vida personal

¿Dónde estás viviendo?

En la Vida Laboral

¿En que trabajas?

¿Qué hiciste para conseguir el trabajo?

¿Qué función tienes en el trabajo?

En la vida afectiva

¿Estás de novio/a casado/a?

¿Tienes hijos?

¿Te sientes realizado afectivamente? ¿Por qué?

2. Logros alcanzados

¿Cuáles han sido tus mejores expectativas o logros en los últimos diez años?

1. **Mensaje**

   ¿Qué consejos darías a las personas diez años menores que tú, sobre cómo lograr sus metas?

Reflexión

- Es difícil imaginar el futuro si no se tiene una idea clara acerca de lo que se quiere y se puede hacer.
- La vida de cada persona tiene sus lados positivos y negativos, algunas personas o situaciones ofrecen soluciones "mágicas" a los problemas, se debe desconfiar de este tipo de soluciones y, por el contrario, desarrollar la capacidad de alcanzar metas, asumiendo retos, a través del propio esfuerzo, planificando y considerando la ayuda y el apoyo de otros.
- Nadie sabe exactamente lo que traerá el futuro, pero es indispensable pensar en él, en la variedad de oportunidades que el mundo puede generar, y en tener la información necesaria para ponderar riesgos y beneficios, que promuevan la satisfacción personal y bienestar para los seres queridos.
- La toma de decisiones es el proceso final de una buena autoestima y asertividad. Si la autoestima está limitada socialmente para la mujer, tendrá dificultades para tomar decisiones. Igual ocurre para la asertividad del varón.
- Tomar una decisión es una responsabilidad importante para los y las jóvenes, a veces puede ser difícil hacerlo, muchas veces lo hacemos teniendo en cuenta la información, la influencia de los demás y nuestra experiencia.

Pasos:

- **Identificar el problema**. Con las siguientes preguntas: ¿Sobre qué tengo que decidir?, ¿A quién involucra este problema?, ¿A quiénes afectará o beneficiará mi decisión?, ¿Es importante para mi vida?

- **Buscar todas las probables soluciones:** ¿Cuántas y cuáles son las posibles respuestas o soluciones para el problema identificado?, ¿Qué posibilidades se tiene de llevarlas a cabo?
- **Identificar las ventajas y desventajas de cada solución**: ¿En qué nos beneficiara y afectara cada solución?, ¿Con qué o quiénes cuento para llevar a cabo cada la solución?, ¿Alguna solución es deshonesta?
- **Escoger la solución más conveniente**: Seleccionar la solución y ponerla en práctica.
- **Evaluar los resultados**: Analizar las consecuencias de la decisión tomada, para corregirla y enriquecerla como experiencia a futuras decisiones.

Toma de Decisiones:

La toma de decisiones es un método racional que permite elecciones responsables y acertadas. Implica considerar las alternativas posibles, ventajas y desventajas, así como las consecuencias de una elección.

Sesión 04 Proyecto de vida

Objetivo General

Contribuir a que los/as adolescentes tengan mayores recursos personales para planear su vida.

Ideas Clave

- El proyecto de vida se genera en etapas anteriores pero se desarrolla, fortalece y consolida durante la misma.[7]
- El proyecto de vida es un factor protector frente a los riesgos de salud del/la adolescente.

Objetivo

Que identifiquen sus fuerzas y debilidades

Tiempo: 40 minutos

Material

- 30 papelógrafos
- 60 plumones gruesos de diferentes colores

[7] "*Marco Epidemiológico conceptual de la Salud Integral del Adolescente" :* Solum Donas. OPS-OMS

- 01 equipo de sonido.
- Cassettes o CD con música instrumental.
- 30 cintas maskintape

Procedimiento

- Iniciar la sesión indicando la importancia de identificar las fuerzas y debilidades para planear nuestras metas a futuro (8 minutos).
- Dividir a los/as participantes en grupos de 5 personas, distribuir 1 papelógrafo, y dos plumones a cada participante (8 minutos).
- Pegar los papelógrafo en la pared y luego pedirles que escriban en ellos una lista de cinco fuerzas que crean tener y que le ayudarían a cumplir sus metas. (8 minutos)
- Compartir las fuerzas identificadas con el resto de compañeros/as del grupo (10 minutos)
- En una segunda etapa, deberán escribir una lista de cinco debilidades o deficiencias posibles de corregir (8 minutos)
- Al igual que en el caso anterior, compartirlo con los/as compañeros/as (10 minutos).
- El/la facilitador/a reforzará en la importancia de evaluar nuestra situación personal y posibilidades socioeconómicas al momento de plantearnos metas. Comentará las probables diferencias en el enfoque de metas entre varones y mujeres (8 minutos).

Sesión 05 "Sueños y Realidades de la Vida"

Objetivo

Formalizar el compromiso de cambio

Tiempo: 20 minutos

Materiales

- 30 hojas de Mi Contrato Personal con su respectivo duplicado.
- 30 hojas de papel bond con las preguntas
- 30 lapiceros.
- 01 visualización que muestre el enlace de habilidades sociales.
- 01 equipo de sonido.

☞ Cassettes o CD con música instrumental.

Procedimiento

😐 El/la facilitador/a indicara que se va a realizar un ejercicio de reflexión y entregara a cada participante una hoja con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué ideales tienes en la vida?

2. Menciona las situaciones que favorecen y las que limitan la realización de tus ideales.

3. ¡Que estás haciendo o puedes hacer para realizar tus ideales y superar las dificultades?

😐 El/la facilitador pedirá que voluntariamente algunos de los asistentes comenten sus experiencias

😐 Luego el/la facilitador/a reforzará la forma de establecer un proyecto de vida y terminará entregando a cada participante una hoja de "Mi Contrato Personal". Se estimulará a los/as participantes a forrarlo y colocarlo en un lugar visible para ellos/as. El equipo del Programa mantendrá una copia del documento (15 minutos).

MI CONTRATO PERSONAL[1]

1.Voy a empezar ahora mismo con la siguiente meta personal……...…….., con un primer paso que será:…….....

2. Para (fecha)……..comenzaré el siguiente paso para cambiar y crecer en la dirección de mi meta personal, porque ya tendré o habré logrado:…….....

3. Durante los siguientes 5 días, voy a agrandar una de mis fortalezas con

Fecha……

Firma

Conclusión

🕶 **Proyecto de Vida**: Es considerado el sueño del/la adolescente. Se construye desde etapas anteriores y se fortalece en la adolescencia. Puede ser posibilitado en la

[1] Ibidem

medida que el medio externo ofrezca los recursos y el esfuerzo que realice el o la adolescente.

- El proceso de construir metas futuras implica reflexiones continuas sobre las capacidades y aptitudes propias, los valores y autoestima que poseemos, también las posibilidades socioeconómicas y motivaciones personales
- El tener un proyecto de vida es un factor protector y debe posibilitarse su ejecución, de lo contrario estaremos generando jóvenes frustrados, insatisfechos y con mayores posibilidades de asumir conductas de riesgo.
- Un aspecto fundamental para el desarrollo personal del adolescente lo constituye el comprender y actuar de acuerdo a su autovaloración, a su visión de futuro y a sus planes de conducta y su plan de vida.[8]
- A mayor credibilidad en el futuro personal y colectivo, hay mayor capacidad para planificar la iniciación sexual, sin embargo, a menor esperanza en el largo plazo, existe menor posibilidad y actitud para planificar.

Taller 08: Solución de Problemas y Conflictos

Sesión 01: La horma de tu zapato

Objetivo

Reconocer la diferencia entre un problema interpersonal y un conflicto interpersonal

Valorar la existencia de conflictos interpersonales como una oportunidad para resolver problemas

Materiales

Instrucciones para las compañías de teatro y para el narrador.

- Guión del Acto I.
- Guión del Acto II.
- Guión del Acto III.
- Guión del Acto IV.
- Guión del Acto V.
- Solapines.
- Plumones y papel rotafolio

[8] Enfoque Psicosocial de la Persona Sana. Exposición. Psic. Ricardo Oliveros. Set 2000.

Tiempo

50 minutos

Ideas fuerza

El conflicto es parte natural de cualquier relación de comunicación entre personas o grupos. Esto no significa que los grupos, las familias, las organizaciones, estén irremediablemente condenadas a vivir en pie de guerra. Sabiendo que los conflictos van a existir, lo importante es aprender a manejarlos.

Empecemos por distinguir entre conflictos funcionales o constructivos, como aquellos que apoyan las metas personales o del grupo y mejoran su desempeño y aquellos disfuncionales o destructivos, que atentan contra la posibilidad de que las personas o grupos logren sus metas, disminuyendo su rendimiento.

También haremos una distinción entre problemas interpersonales y conflictos interpersonales.

Por problemas interpersonales entenderemos aquellas situaciones en las que las personas se sienten amenazadas en el logro de sus objetivos laborales o personales. Por otra parte, definiremos como conflicto interpersonal cuando la amenaza se concreta o cuando la percepción de la amenaza produce efectos emocionales entorpecedores del desempeño en cualquier ámbito, sintiendo ansiedad, tensión, frustración u hostilidad.

Una de las características distintivas del conflicto es que generalmente la confrontación emocional se convierte en uno de los problemas importantes. Vale decir, que el conflicto genera sentimientos extremos que en ese momento se vuelven más importantes que los problemas reales que originaron el conflicto inicial. Los sentimientos que experimenta una persona acerca de las situaciones de conflicto y durante las mismas, a menudo pueden influenciar el modo en que maneja dicho conflicto.

Los conflictos interpersonales surgen básicamente a causa de diferencias individuales y de recursos limitados. Suele comenzar cuando una parte percibe que la otra la ha afectado en forma negativa, en algo que ella estima. El origen puede ser una amplia gama de factores: distintas metas u objetivos, distinta interpretación de los hechos, distintas expectativas sobre otros, dificultades comunicacionales, valores o características de personalidad. Los conflictos se pueden manifestar desde sutiles desacuerdos hasta acciones violentas y abiertas.

La habilidad para manejar conflictos se apoya básicamente en la comunicación e incluye desarrollar la capacidad para diagnosticar la naturaleza del conflicto, evaluando cuánto me afecta y qué consecuencias tiene para mí, invitando a los demás a conversar sobre el tema, a escuchar y lograr soluciones satisfactorias para todos los involucrados. El conflicto es un problema que debe resolverse y no una batalla que debe ganarse. El conflicto y la felicidad no son conceptos opuestos. En ocasiones el manejo creativo del conflicto puede llevar a pequeñas mejorías parciales, antes de llegar a una solución final exitosa. Es el comienzo…

Desarrollo

1. Introduzca la actividad señalando el papel que juegan los conflictos como impulsores del cambio y generadores de soluciones positivas, en la medida que son manejados adecuadamente. Ejemplifique la diferencia entre problemas interpersonales y conflictos interpersonales. Destaque la necesidad de reconocer la existencia de conflictos, como punto de partida para poder resolverlos.

   Refiérase, brevemente, a la importancia de entregar opiniones propias y valorar las opiniones de los otros, al interior de un conflicto.
2. Informe a todo el grupo que se convertirán en actores de compañías de teatro. La obra se desarrollará en cinco actos, en una zapatería. Los personajes son los dependientes de la tienda, que serán interpretados en cada acto por las distintas compañías. Así, todos los participantes tendrán la oportunidad de desempeñar algún rol. El argumento se desarrolla en torno a un conflicto entre una de las vendedoras y un compañero de trabajo, que tiene una actitud acosadora, en opinión de la afectada.
3. Solicite un narrador voluntario y pida al resto del grupo que se divida en cinco equipos. Al narrador entréguele:

   • Un ejemplar de cada guión. Cinco en total.
   • Las Instrucciones para las compañías de teatro y el narrador.
4. Cada grupo debe bautizar a su compañía y elegir un director. A él entréguele:
   • El texto de la obra que le corresponde (un guión por grupo con sus respectivas copias).
   • Las instrucciones para las compañías de teatro y el narrador.
   • Cinco solapines.
   • Medio pliego de papel rotafolio y plumón.

5. Informe a los equipos que cada compañía debe representar el guión recibido, respetando las indicaciones que se entregan. La modalidad de representación será de libre creatividad de cada compañía. Los diálogos y los personajes están definidos, pero pueden ser enriquecidos. El tiempo de preparación es de 15 minutos.
6. Cada equipo trabaja su presentación dirigido por su director. En el papel rotafolio escriben el nombre de la compañía y la síntesis del acto que representarán.
7. Invite al narrador a iniciar la obra. Éste será el maestro de ceremonia y llamará en orden a cada compañía a presentar su acto.

Socialización

Invite al grupo, en plenaria, a diferenciar las distintas etapas de la obra y estimule la reflexión de los participantes en torno a dichas etapas:

- El surgimiento del problema cuando Juan intentaba atraer la atención de Julia y ella se sintió algo amenazada. Puede preguntar: ¿Qué originó el problema?
- El surgimiento del conflicto cuando esta amenaza se concreta y Julia se siente molesta con Juan.

Puede preguntar ¿Por qué pasó de problema a conflicto?

La evidencia de la carga emocional de Julia cuando el jefe malinterpreta injustamente su comportamiento. Puede preguntar: ¿En qué se nota que hay emociones que entorpecen el desempeño?

- La expresión de las opiniones sobre el conflicto, cuando Julia y María hablan con el supervisor.
- La búsqueda de las opiniones de los otros involucrados para aclarar el tema, cuando se pronuncian Juan y Pedro.
- El cierre del conflicto, cuando Juan entrega una explicación disculpándose tácitamente, y Julia la acepta. Puede preguntar: ¿Les parece una forma constructiva de resolver el conflicto?

  Pida a los participantes que comenten su comprensión de lo observado y el impacto de los conflictos interpersonales en sus propias actividades. Pueden también preguntarse: ¿cómo podría no haberse transformado el problema en un conflicto?

Reflexión

Basándose en los antecedentes para el facilitador, valore el rol de los conflictos como impulsores de cambio. Destaque los efectos de las emociones y la necesidad de ser sensibles al analizar nuestras motivaciones y las de quienes conviven o trabajan con nosotros. Explicite de qué manera esa sensibilidad puede generar relaciones productivas y motivadoras, en un ambiente de respeto.

Retomando las respuestas de la última pregunta de la puesta en común, puede cerrar la actividad señalando la diferencia entre un problema y un conflicto.

Anexo

Instrucciones para las compañías de teatro

1. Ustedes son una famosa compañía de teatro. El equipo ha sido favorecido para presentar en televisión una escena breve, pero significativa. El productor ha entregado el argumento y ustedes deberán reproducir los diálogos y crear la escenificación. El tiempo de televisión es caro, por lo que el productor desea que en tres minutos ustedes logren impactar a los telespectadores con la idea que quieren trasmitir.
2. Elijan, al interior del equipo, un director y distribuyan los roles con sus diálogos, entre los demás integrantes.
3. Dado que, tan importante como los diálogos, es la escenografía y el vestuario de los personajes, quienes no tienen roles para actuar, se preocuparán de crear la ambientación.

   También, en el papel rotafolio, anotarán el nombre de la compañía y la idea del acto que les corresponderá actuar.

4. Ustedes representarán uno de los cinco actos. Para que el público reconozca en cada acto al personaje, utilicen el solapín y pónganse en el pecho el nombre del personaje que representan.

Instrucciones para el narrador

1. Tu rol es llevar el hilo de la historia.
2. Lee todo el relato para familiarizarte con él (5 páginas).
3. Los párrafos destacados en letra cursiva son los que te tocará decir, al momento de iniciar la presentación de cada acto.

4. Da comienzo a la presentación llamando a la compañía que interpretará el Acto I. Inicia cada actuación con tu relato.

- Pide un aplauso al finalizar cada acto y llama al grupo siguiente.

Guión del Acto I: Aparición de un problema interpersonal

Síntesis del Acto I:

Estamos en la gran zapatería "La horma de tu zapato". Hay un jefe de tienda y varios vendedores. Al parecer, entre algunos de ellos surgen algunos problemas interpersonales

Personajes:

- Pedro, jefe de tienda
- Juan, vendedor
- José, vendedor
- María, vendedora
- Julia, vendedora

Narrador: Los vendedores de la zapatería "La horma de tu zapato" esperan la aparición del primer cliente del día.

Diálogos:

Pedro (dirigiéndose al público):

– "Lo bueno de esta pega es que aquí todos somos amigos, nos caemos bien, hay confianza… nadie se enoja…

Juan (dirigiéndose a José):

- "¿Cachai a la Julita? Se hace de rogar la mina, pero te apuesto que la engrupo..."José (respondiendo a Juan):
- "No creo que puedas, ella es muy seria..."

María (dirigiéndose a Julia):

- "¡Tanto que te mira el patudo ese, es tan desagradable!"

Julia (dirigiéndose a María):

- "No hay que hacerle caso, se cree James Bond, pero es más nerd… no por eso me va a perturbar el trabajo o mi vida… me da lo mismo."

Guión del Acto II: Presencia de conflicto

Síntesis del Acto II:

Estamos en la gran zapatería "La horma de tu zapato". Al parecer surgió un conflicto entre los vendedores. Los clientes se ven algo enojados

Personajes:

- Juan, vendedor
- Julia, vendedora
- Cliente
- María, vendedora

Narrador: Pasan varios días y, como Julita no lo pesca, Juan busca otra estrategia…

Diálogos

Juan (dirigiéndose a Julia):

- "Julita, tan linda que está hoy, la invito al cine esta tarde y luego pasamos a tomarnos una cerveza."

Julia (dirigiéndose a Juan agresivamente):

- "No sé quién le ha dado tanta confianza, yo no salgo con patanes grupientos."

Juan (dirigiéndose a Julia medio picado):

- "En vez de estar agradecida… se hace la quebrada. Ni que fuera la princesa de Asturias…"

Cliente que ha estado escuchando (molesto):

- "¿No hay nadie que atienda aquí?"

María (dirigiéndose a Juan y Julia que sigue muy molesta):

- "Ustedes deberían atender a los clientes en vez de estar con rollos personales..."

Guión del Acto III: Carga emocional de un conflicto.

Síntesis del Acto III:

Estamos en la gran zapatería "La horma de tu zapato".

Según se observa, existe un conflicto que está creciendo entre un vendedor bastante fresco y una bonita vendedora. El jefe de tienda es muy amigo del vendedor y lo apoya en todo

Personajes:

- Pedro, jefe de tienda
- Julia, vendedora bonita

- María, vendedora amiga de Julia
- Juan, vendedor causante del problema

Narrador: Al otro día en la mañana, el jefe de tienda decide poner orden…

Diálogos:

Pedro (dirigiéndose a Julia):

- "A ver señorita Julia, venga para acá que quiero hablar con usted."

Julia (acercándose tranquila a Pedro):

- "Dígame, don Pedro."

Pedro (dirigiéndose a Julia):

- "Va a tener que poner más cuidado Srta. Julia, yo no voy a permitir que en esta tienda se ande provocando al personal masculino."

Julia (muy enojada, dirigiéndose a Pedro):

- "¿Qué quiere decir?"

María (a gritos desde el fondo de la tienda):

- "Todos estos son iguales, se cuidan entre ellos y abusan de las mujeres."

Pedro (a Julia):

- "Si usted no le anduviera haciendo ojitos al Juan, no pasarían estas cosas."

Juan (a Pedro):

- "Permiso jefe, voy a la farmacia unos minutos…" (Sale rápidamente).

Guión del Acto IV:

Expresión de opiniones y posiciones en relación al Conflicto

Síntesis del Acto IV:

Estamos en la famosa zapatería "La horma de tu zapato". Ha habido un conflicto entre Juan, un vendedor bastante fresco (que no está hoy) y una vendedora. La vendedora está muy enojada porque el jefe apoyó al vendedor. Reclamó un cliente y el supervisor viene a aclarar la situación.

Personajes:

- Pedro, jefe de tienda
- Julia, vendedora
- María, vendedora
- Supervisor Gómez

Narrador: Hoy viene el supervisor. Pedro se esfuerza por mejorar el clima para quedar bien ante el jefe...

Diálogos:

Pedro (a Julia y María tratando de ser amable):

- “Buenos días María, ¿cómo está? (entra Julia), Buenos días Julita ¿cómo amaneció?”

María (a Pedro, muy seca):

- “¡Buenos días!” Julia (a Pedro, muy enojada):

- “Tráteme de Julia no más... y buenos serán para usted”.

(Entra el supervisor) Supervisor(a todos):

- “Buenos días. Ayer recibimos el reclamo de un cliente, dice que en esta tienda los vendedores se pasan peleando y no atienden.”

Pedro (al supervisor):

- “No, Sr. Gómez, lo que pasa es que…” Julia (al supervisor):

- “Yo le voy a explicar lo que pasa, Sr. Gómez. Lo que ocurre es que ese vendedor es grosero y no tiene respeto por sus compañeras de trabajo y el jefe de tienda, que es su compadre, le aplaude las gracias.”

María (al supervisor):

- “Así es Sr. Gómez, ha pasado lo mismo con muchas vendedoras

Guión del Acto V: ¿Se resuelve el conflicto?

Síntesis del Acto V:

Estamos en la famosa zapatería “La horma de tu zapato”. Ha habido un conflicto importante entre una bonita vendedora y un vendedor bastante fresco. Un cliente reclamó y el supervisor vino a poner orden. La situación se aclara

Personajes:

- Julia, vendedora bonita
- Supervisor Gómez
- Juan, vendedor jote
- María, vendedora amiga de Julia
- Pedro, jefe de tienda

Narrador: El supervisor se da cuenta que la cosa está que arde, pero no se le ocurre cómo resolverla…

Diálogos:

Julia (al supervisor):

- “Sr. Gómez, no sacamos nada con evitar el tema. Preguntémosle a Juan si puede explicar qué le pasa conmigo y por qué se comporta así...”

Supervisor Gómez (a Juan y Julia):

- “Muy buena idea, Julia” (a Juan):

- “Juan yo no quiero tener problemas, necesito trabajar y me gusta trabajar tranquila. Quiero saber qué le pasa y por qué las ha tomado conmigo.”

Juan (a Julia):

- “Si no pasa nada Julita, fue una broma no más y usted lo tomó a mal... Yo soy así, bueno para la talla, no quería ofenderla... pero en adelante seré más cuidadoso.” María (a Pedro):

- “No ve don Pedro, y usted que estaba acusando a Julita de andar coqueteando.” Pedro (a Julia):

- “Bueno Julita, ¿podemos dar por terminado este problema?”Julia (a Juan):

- “Para mí se acabó este mal rato, porque entiendo que usted aprendió a ver el límite entre sus bromas y la falta de respeto.”Julia (al supervisor y a Pedro):

- “Quiero decirles a los jefes que la zapatería es donde pasamos todo el día y un conflicto entre cualquiera de nosotros es un problema para todos. Por eso tenemos que preocuparnos de resolverlos bien cuando se presentan.”

Narrador: Y así todos vendieron felices y comieron perdices.... zapatín zapatón el conflicto se acabó continuación hay un ejercicio que te permitirá evidenciar los esfuerzos que has realizado para mejorar tu capacidad de enfrentar conflictos interpersonales. Analiza una experiencia de conflicto interpersonal aún no resuelta, a través de los conceptos trabajados en esta actividad y en la precedente.

Nombre del participante:

Experiencia interpersonal conflictiva:

¿Quiénes participaron en el conflicto?

¿Cuál fue el origen del conflicto? (distintos valores, metas, escasez de recursos, etc.)

¿Cómo lograrás que la(s) persona(s) involucrada(s) reconozcan que existe un conflicto?

¿Qué comprendiste de lo que te dijeron sobre sus motivaciones?

¿Cómo explicaste tu posición?

¿Cuáles son los rasgos de personalidad tuyos que pueden contribuir a solucionar el conflicto?

¿Qué recomendarías a otros para enfrentar mejor sus conflictos interpersonales?

Sesión 02. El Consejo de tribus

Objetivo

Reconocer diversas estrategias de resolución de problemas interpersonales. Valorar las estrategias de búsqueda de soluciones en la que todos los involucrados ganen.

Materiales

Instrucciones para el Consejo de Ancianos.

- Ficha resumen de estrategias para enfrentar conflictos.
- Instrucciones para la tribu “Los Tenaces Combatientes”.
- Instrucciones para la tribu “Los Amistosos Ayudantes”.
- Instrucciones para la tribu “Los Avestruces”.
- Instrucciones para la tribu “Los Muñequeros”.
- Instrucciones para la tribu “Los Solucionadores”.

Tiempo

60 minutos

Ideas fuerza

La habilidad más relevante para manejar conflictos es la comunicación efectiva. Una comunicación asertiva y empática abre un camino de diálogo, muy necesario. Sin embargo, no es la única condición.

Se requiere diagnosticar la naturaleza del conflicto, abrirse a la posibilidad de distintas alternativas de solución, ser flexible, creativo, escuchar activamente y, luego, estar dispuesto a resolver los problemas. También es importante comprender que manejar adecuadamente un conflicto no llevará necesariamente a la solución de todos los problemas.

Empecemos por diagnosticar un conflicto. Para entender la naturaleza del conflicto debemos preguntarnos por su origen, por cuánto nos afecta, por las consecuencias que tiene para nosotros y para otros. Podemos hacer ese diagnóstico preguntándonos: ¿el conflicto tiene su origen en diferencias de necesidades?, ¿estoy disponible para buscar una solución que satisfaga a ambas partes?, ¿qué es lo que hace la otra persona, que me afecta?, ¿qué me gustaría que hiciera?, ¿podremos encontrar en conjunto otra alternativa?

Hecho el diagnóstico, hay varias estrategias para manejar un conflicto. A saber: la evasión, la conciliación, la confrontación y la integración. Todos somos capaces de utilizar

los cuatro modos de manejo de conflictos, pero por estilos de personalidad o por costumbre, tendemos a usar sólo alguno de ellos. Veamos.

Evitación

Es una respuesta al conflicto, actual o potencial, basada en la ilusión de que si pasamos por alto la situación desagradable ésta desaparecerá y no habrá necesidad de enfrentar el conflicto.

Sucede cuando las personas se sienten amenazadas por el conflicto potencial y temen no poder manejarlo con eficiencia. Algunas actitudes que muestran la evasión: salir de la pieza, retirarse, negarse, dejar un trabajo, quedarse dormida durante una actividad, llenarse de actividades para no dejar tiempo para las relaciones interpersonales, cambiar de conversación, bromear y distraer a los demás para no tomar nada en serio.

Conciliación

Se trata de buscar acuerdo sobre aspectos menores del tema y mantener alejado el problema principal hasta que se obtenga más información, los ánimos se calmen o exista una oportunidad realista de enfrentar el conflicto a través de una alternativa diferente. Permite algunos acuerdos, pero las cuestiones principales quedan sin resolver, a menudo por largos períodos. Puede transformarse en evasión. Se utiliza cuando una persona quiere ganar tiempo hasta que se calmen los ánimos por ejemplo.

Confrontación

Las estrategias de confrontación se distinguen por sus resultados:

- Ganar-perder o de poder. Cuando alguien tiene más poder (jefe, padre, profesor) y resuelve diciendo o dando a entender: “soy el jefe”. Siempre hay alguien que pierde, quedando con una sensación de amargura y resentimiento, lo que en general tiene repercusiones en el largo plazo.
- Perder- ganar o de auto-sacrificio. En este caso una de las partes cede sin poner en juego la validez de su posición. El sacrificio, en pro de la armonía, no llega a las mejores soluciones cuando reiteradamente se utiliza esta estrategia.

Ganar-ganar o de integración

En esta estrategia se parte de la base de que un conflicto es un síntoma cuyo origen tiene una causa que debe resolverse y que el conflicto puede manejarse en tal forma que nadie pierda. Esta estrategia permite, mediante la solución de problemas, integrar puntos de vista

potencialmente opuestos. Es una manera eficiente de resolver las diferencias. El conflicto se maneja colaborando hacia una solución que satisfaga a las partes involucradas.

Desarrollo

1. Introduzca la actividad mencionando la existencia de distintas estrategias para enfrentar los conflictos.

   Destaque la importancia de la comunicación, de la capacidad de escucha, de diagnosticar la naturaleza del conflicto y proponer soluciones alternativas, como las principales habilidades en este proceso. Describa brevemente, ayudado por los antecedentes para el facilitador, las cuatro estrategias básicas de manejo de conflictos: evitación, conciliación, confrontación e integración.
2. Informe al grupo que se convertirán en tribus, cada una representando una distinta estrategia para enfrentar un conflicto. Han sido informados que al comienzo del invierno llegarán a sus territorios hombres-cóndores, una tribu guerrera, en busca de mejores tierras para su gente. No conocen sus intenciones y deben tomar decisiones.
3. Solicite al grupo elegir a tres miembros para el Consejo de Ancianos de la tribu. El resto del curso se distribuye en cinco tribus.
4. Entregue al Consejo de Ancianos una hoja con sus instrucciones y una hoja con la descripción resumida de las estrategias para enfrentar conflictos. Indíqueles que ellos deberán escuchar a las distintas tribus y deliberar con sabiduría sobre la mejor alternativa de solución.
5. A su vez, entregue a cada tribu su hoja con instrucciones y una hoja por cada participante con el resumen de las estrategias. Cada tribu elegirá un jefe. Informe a las tribus que habrá Consejo de Emergencia de Tribus en 15 minutos más. Cada jefe de tribu deberá llevar una proposición para resolver el problema planteado.
6. A la hora señalada, el Consejo de Ancianos llama a las tribus mediante toque de tambor u otro sonido convocador. El Consejo de Ancianos se sienta en el centro y cada tribu a su alrededor. El Consejo de Ancianos llama a cada jefe de tribu, por su nombre (Combatiente, Amistoso, Avestruz, Muñequero, Solucionador) a exponer sus argumentos. Los demás permanecen en silencio.
7. Una vez que los cinco jefes han hablado, el Consejo de Ancianos dicta la resolución desde la mejor estrategia. Seguramente aceptará la propuesta de la tribu de Los Solucionadores, por considerar que respeta la posición de todas las otras tribus y también la de los hombres cóndores.

Socialización

Pida a los participantes que discutan cada una de las propuestas efectuadas por las cinco tribus y que opinen sobre las ventajas y desventajas de cada estrategia utilizada. Solicíteles que se refieran tanto al problema como a la capacidad de escuchar de los distintos grupos.

Reflexión

En la resolución de conflictos, destaque la importancia de:

- Estimular a las partes a explorar factores comunes.
- Comprometer a las partes para que se entiendan (rol el Consejo de Ancianos).
- Estimular a los actores en conflicto para que generen opciones ganar-ganar.
- Estimular una visión realista de los puntos de vista.
- Cuestionar las actitudes inflexibles.
- Aprender a reconocer habilidades que es importante desarrollar como, por ejemplo, escuchar activamente.

Anexos

Instrucciones para el Consejo de Ancianos

Ustedes son los hombres más sabios del Consejo de Tribus. Las tribus confían en ustedes como hombres nobles, valientes y justos.

Ustedes, el Consejo de Ancianos, han convocado al Consejo de Tribus (reunión de las cinco tribus) porque presienten una amenaza. Los exploradores han informado que probablemente, a la entrada del invierno, llegará al territorio un grupo de hombres-cóndores, tribu guerrera que busca mejores tierras para su gente.

Tomar una decisión es urgente. Por eso han llamado a reunión a todas las tribus con sus respectivos jefes.

Cada una de las cinco tribus tiene sus propios puntos de vista frente al problema. Todos muy respetables. El Consejo de Ancianos deberá escucharlos y lograr que los demás también escuchen, para luego optar por la mejor solución.

A la hora señalada, el Consejo de Ancianos llama a tambor para que el Consejo de Tribus se reúna.

El Consejo de Ancianos se sienta en el centro del círculo e indica a las cinco tribus que se sienten a su alrededor.

El jefe del Consejo de Ancianos va nombrando a cada jefe de tribu para que dé su opinión:

Primero, la tribu de Los Tenaces Combatientes; segundo, la tribu de Los Amistosos Ayudantes; tercero, la tribu de Los Avestruces; cuarto, la tribu de Los Muñequeros; y quinto, la tribu de Los Solucionadores.

Uno de los ancianos indica al jefe de cada tribu que hable en nombre de su pueblo. Los demás deben permanecer en silencio en señal de respeto.

Cuando todos han hablado, ustedes los del Consejo de Ancianos deliberan y comunican su decisión. Esta puede favorecer la propuesta de la Tribu de Los Solucionadores, si consideran que respeta la posición de todas las otras tribus y también la de los hombres-cóndores.

Tribu: Los Tenaces Combatientes

Instrucciones para el jefe de la tribu

- Tu papel es conducir el análisis del problema entre los miembros de tu tribu.
- Para que puedas hacer bien tu rol, lee atentamente las características de tu tribu y el problema.
- Guía al grupo para que propongan alternativas de solución. Anótenlas en la hoja de resoluciones para el Consejo.
- Al ser llamados a Consejo, preséntate con toda tu tribu y tomen asiento alrededor del Consejo de Ancianos.
- El Consejo de Ancianos dará la palabra por turno.
- Tú lees –con voz de jefe– las alternativas de solución que propone tu tribu.
- Finalmente esperan tranquilos la decisión del Consejo de Ancianos.

Instrucciones para la tribu “Los Tenaces Combatientes”

Ustedes tienen la costumbre de lograr sus metas a toda costa, sin importarles las necesidades o la aceptación de los demás. Perder significa bajar de nivel, mostrar debilidad y pérdida de imagen propia. El conflicto es para ustedes un fastidio, que ocurre sólo porque los demás no ven lo correcto de su posición.

Tengan en cuenta el estilo de pensamiento de “Los Tenaces Combatientes” y propongan alternativas de solución que resulten representativas del modo en que este equipo enfrenta sus conflictos.

El problema

El Consejo de Tribus presiente una amenaza. Los exploradores han informado que, probablemente, al comienzo del invierno llegarán al territorio que ustedes ocupan un grupo de hombres-cóndores, una tribu guerrera que busca mejores tierras para su gente. No conocen sus intenciones y deben tomar decisiones

Tribu: Los Amistosos Ayudantes

Instrucciones para el jefe de la tribu

• Tu papel es conducir el análisis del problema entre los miembros de tu tribu.

• Para que puedas hacer bien tu rol, lee atentamente las características de tu tribu y el problema.

• Guía al grupo para que propongan alternativas de solución. Anótenlas en la hoja de resoluciones para el Consejo.

• Al ser llamados a Consejo, preséntate con toda tu tribu y tomen asiento alrededor del Consejo de Ancianos.

• El Consejo de Ancianos dará la palabra por turno.

• Tú lees –con voz de jefe– las alternativas de solución que propone tu tribu.

• Finalmente esperan tranquilos la decisión del Consejo de Ancianos.

Instrucciones para la tribu "Los Amistosos Ayudantes"

Para ustedes lo más importante son las relaciones con las otras personas. Que se cumplan los objetivos personales no es muy importante, siempre que los demás estén en buena disposición con ustedes. Están convencidos de que los conflictos surgen por que otras personas son tremendamente egoístas. Para ustedes la armonía es lo más importante, por lo que están dispuestos a abandonar las ideas que tengan, si evitan el conflicto y los otros son felices.

Tengan en cuenta el estilo de pensamiento de "Los Amistosos Ayudantes" y propongan alternativas de solución que resulten representativas del modo en que este equipo enfrenta sus conflictos.

El problema

El Consejo de Tribus presiente una amenaza. Los exploradores han informado que, probablemente, al comienzo del invierno llegarán al territorio que ustedes ocupan un grupo de hombres-cóndores, una tribu guerrera que busca mejores tierras para su gente. No conocen sus intenciones y deben tomar decisiones.

Tribu: Los Avestruces

Instrucciones para el jefe de la tribu

- Tu papel es conducir el análisis del problema entre los miembros de tu tribu.
- Para que puedas hacer bien tu rol, lee atentamente las características de tu tribu y el problema.
- Guía al grupo para que propongan alternativas de solución. Anótenlas en la hoja de resoluciones para el Consejo.
- Al ser llamados a Consejo, preséntate con toda tu tribu y tomen asiento alrededor del Consejo de Ancianos.
- El Consejo de Ancianos dará la palabra por turno.
- Tú lees –con voz de jefe– las alternativas de solución que propone tu tribu.
- Finalmente esperan tranquilos la decisión del Consejo de Ancianos.

Instrucciones para la tribu "Los Avestruces"

Ustedes están convencidos que los conflictos son irremediables, inútiles y que sólo sirven para pasarlo mal. Las personas no deberían preocuparse de los conflictos. En vez de sufrir estrés, tensión y frustración, todas cosas muy malas para la salud de las personas, ustedes recomiendan pensar en otras cosas o incluso irse a lugares donde no existan conflictos para no sentirse molestados.

Tengan en cuenta el estilo de pensamiento de "Los Avestruces" y propongan alternativas de solución que resulten representativas del modo en que este equipo enfrenta sus conflictos.

El problema

El Consejo de Tribus presiente una amenaza. Los exploradores han informado que, probablemente, al comienzo del invierno llegarán al territorio que ustedes ocupan un grupo de hombres cóndores, una tribu guerrera que busca mejores tierras para su gente. No conocen sus intenciones y deben tomar decisiones.

Tribu: Los Muñequeros

Instrucciones para el jefe de la tribu

- Tu papel es conducir el análisis del problema entre los miembros de tu tribu.
- Para que puedas hacer bien tu rol, lee atentamente las características de tu tribu y el problema.

- Guía al grupo para que propongan alternativas de solución. Anótenlas en la hoja de resoluciones para el Consejo.
- Al ser llamados a Consejo, preséntate con toda tu tribu y tomen asiento alrededor del Consejo de Ancianos.
- El Consejo de Ancianos dará la palabra por turno.
- Tú lees –con voz de jefe– las alternativas de solución que propone tu tribu.
- Finalmente esperan tranquilos la decisión del Consejo de Ancianos.

Instrucciones para la tribu "Los Muñequeros"

Para ustedes lo importante no es que el conflicto se resuelva completamente, sino que cada interlocutor gane algo. Les encantan las maniobras que hay que hacer para resolver el conflicto y harán todo el esfuerzo posible por encontrar un punto medio. Tal vez encuentren estrategias novedosas como votaciones o reglas para evitar enfrentar directamente el problema. Las mejores soluciones son para ustedes cuando no tienen que entrar en confrontación con otros, prefieren negociar suave y ser muy flexibles. Para ustedes el mejor resultado es el empate.

Tengan en cuenta el estilo de pensamiento de "Los Muñequeros" y propongan alternativas de solución que resulten representativas del modo en que este equipo enfrenta sus conflictos.

El problema

El Consejo de Tribus presiente una amenaza. Los exploradores han informado que, probablemente, al comienzo del invierno llegarán al territorio que ustedes ocupan un grupo de hombres-cóndores, una tribu guerrera que busca mejores tierras para su gente. No conocen sus intenciones y deben tomar decisiones.

Tribu: Los Solucionadores

Instrucciones para el jefe de la tribu

• Tu papel es conducir el análisis del problema entre los miembros de tu tribu.

• Para que puedas hacer bien tu rol, lee atentamente las características de tu tribu y el problema.

• Guía al grupo para que propongan alternativas de solución. Anótenlas en la hoja de resoluciones para el Consejo.

• Al ser llamados a Consejo, preséntate con toda tu tribu y tomen asiento alrededor del Consejo de Ancianos.
• El Consejo de Ancianos dará la palabra por turno.
• Tú lees –con voz de jefe– las alternativas de solución que propone tu tribu.
• Finalmente esperan tranquilos la decisión del Consejo de Ancianos.

Instrucciones para la tribu "Los Solucionadores"

Ustedes son principalmente integradores. Consideran que los intereses de todas las partes son dignos de ser tomados en cuenta. Consideran el conflicto como algo natural y sano que lleva a una solución más creativa, si se maneja de manera adecuada. Están de acuerdo en que las posiciones de todos deberían escucharse, tienen confianza hacia los demás. Están de acuerdo, también, en que todos participen por igual en la resolución de un conflicto y no están dispuestos a sacrificar a algunos por el bienestar del grupo.

Tengan en cuenta el estilo de pensamiento de "Los Solucionadores" y propongan alternativas de solución que resulten representativas del modo en que este equipo enfrenta sus conflictos.

El problema

El Consejo de Tribus presiente una amenaza. Los exploradores han informado que, probablemente, al comienzo del invierno llegarán al territorio que ustedes ocupan un grupo de hombres cóndores, una tribu guerrera que busca mejores tierras para su gente. No conocen sus intenciones y deben tomar decisiones.

Evidencia de saber utilizar una estrategia para enfrentar situaciones problemáticas

A continuación encontrarás un ejercicio que te permitirá evidenciar los esfuerzos que has realizado para mejorar tu habilidad al enfrentar conflictos con otros. Analiza una experiencia de conflicto interpersonal aún no resuelta, y define como la enfrentarás a partir de una estrategia ganar-ganar. El ejemplo es sólo una guía. Trabaja con un conflicto actual que para ti sea relevante. Evidencia de saber utilizar una estrategia para enfrentar situaciones problemáticas

Nombre del participante:

Experiencia interpersonal conflictiva:

Ejemplo: Deseo ir a una fiesta y mis padres me pidieron que cuidara la casa.
¿Qué deseas tú que pase? ¿Cuál sería tu condición de satisfacción?

Ejemplo: Yo deseo ir a la fiesta
¿Qué desean los demás involucrados?

Ejemplo: Que a la misma hora de la fiesta, yo cuide la casa.
¿Hay algún elemento que sea posible cambiar en tus necesidades o en la de los otros?

Ejemplo: No, ellos tienen que salir y mi fiesta es a la misma hora.
¿Qué alternativa diferente puedes proponer para aplicar una estrategia ganar-ganar?

Ejemplo: Pedirle a una tía que cuide la casa y al otro día yo le hago las compras del supermercado.
¿Cuál fue el resultado de tu negociación?
Ejemplo: Resultó, fui a mi fiesta y mis padres salieron, la casa quedó bien cuidada.
¿Qué es lo más importante que has aprendido de las estrategias para enfrentar conflictos?

La aplicación del programa de habilidades sociales con enfoque de género está en un 40% de su ejecución con la cual se cuenta con los servicios de especialistas.