



UNIVERSIDAD
AUTONOMA
DE ICA
RESOLUCIÓN N° 136-2006-CONAFU RESOLUCIÓN N° 432-2014-CONAFU

Dirección de Investigación y Producción Intelectual

1

Informe Final de Investigación Institucional

**“Aplicación de un programa experimental para la
mejora de la convivencia escolar en las Instituciones
públicas y privadas de Chincha”**

Autor

Dr. Héctor Lamas Rojas

Línea de Investigación

Multidisciplinar Psicología: Calidad de Vida y Resiliencia

Chincha, Región Ica – Perú

2019

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág	
ÍNDICE DE CONTENIDO	2	
LISTADO DE TABLAS	5	
LISTADO DE FIGURAS		
RESUMEN	6	
ABSTRACT	7	
INTRODUCCIÓN	9	2
CAPÍTULO I. JUSTIFICATION DE LA INVESTIGATION	11	
1.1. Justificación social	11	
1.2. Justificación económica	11	
1.3. Justificación en lo ambiental	12	
CAPÍTULO II. REFRENTES TEÓRICOS	13	
2.1. Antecedentes	13	
2.1.1. Referentes en el exterior	13	
2.1.2. Referentes en el ámbito nacional	13	
2.1.3. Referentes regionales / locales	14	
2.2. Convivencia escolar	16	
2.2.1. Fundamentos de la convivencia escolar	16	
2.2.2. Indicadores del convivir escolar en primaria	17	
2.2.3. Indicadores del convivía escolar en secundaria	18	
2.2.4. Teorías	22	
2.3. Intervención psicosocial	22	
2.3.1. Enfoques de intervención	22	
2.3.2. Programas de intervención	24	
2.3.3. Programa ISE	25	
2.3.4. Programa MHASAE	27	
2.4. Marco conceptual	29	
CAPÍTULO III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	31	
3.1. Descripción de la realidad problemática	31	
3.1.1. Realidad problemática	31	
3.1.2. Formulación del problema	33	
3.2. Objetivos de la investigación	34	
3.2.1. En el estudio de primaria	34	
3.2.2. En el estudio de secundaria	35	
3.3. Formulación de hipótesis.	35	

3.3.1. En el estudio de primaria	35	
3.3.2. En el estudio de secundaria	36	
3.4. Variables y operacionalización	37	
3.4.1. En el estudio de primaria	37	
3.4.2. En el estudio de secundaria	38	
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	40	
4.1. Diseño metodológico	40	
4.1.1. Tipo de investigación	40	
4.1.2. Nivel de investigación	40	3
4.1.3. Diseño de investigación	40	
4.1.4. Método de investigación	41	
4.2. Población y muestra	41	
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	42	
4.3.1. Técnicas	42	
4.3.2. Instrumentos	42	
4.4. Procedimiento	45	
4.5. Técnicas de análisis estadístico	45	
CAPÍTULO V. RESULTADOS	46	
5.1. Resultados del estudio de primaria	46	
5.1.1. Análisis descriptivo	46	
5.1.2. Contraste de hipótesis	50	
5.1.3. discusión	53	
5.2. Resultados del estudio de secundaria	58	
5.2.1. Análisis descriptivo	58	
5.2.2. Contraste de hipótesis	63	
5.2.3. Discusión	66	
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPACTO	68	
6.1. Estudio de primaria	68	
6.1.1 Conclusiones	68	
6.1.2. Recomendaciones	69	
6.1.3. Posible Impacto del estudio.	70	
6.2. Estudio de secundaria	70	
6.2.1 Conclusiones	70	
6.2.2. Recomendaciones	71	
6.2.3. Posible Impacto del estudio.	71	
FUENTES DE INFORMACIÓN	72	

LISTADO DE TABLAS

Nº	Titulo	Pág
Tabla 1	<i>Unidades temáticas, sesiones y duración del Programa “Interacción social en la escuela”</i>	25
Tabla 2	<i>Estructura del Programa “Mejorando las habilidades sociales para adolescentes escolares”</i>	27
Tabla 3	Operacionalización de la V.D. Convivencia escolar	37
Tabla 4	Operacionalización de la V.I. Programa ISE	38
Tabla 5	Operacionalización de la V. I. Programa MHASAE	39
Tabla 6	Operacionalización de la V.D. Convivencia escolar	39
Tabla 7	Distribución poblacional del grupo de primaria	41
Tabla 8	<i>Distribución poblacional del grupo de secundaria</i>	41
Tabla 9	Distribución muestral del grupo de primaria	41
Tabla 10	Distribución muestral del grupo de secundaria	42
Tabla 11	<i>Pruebas de normalidad de la convivencia escolar (Primaria) – Shapiro-Wilk</i>	46
Tabla 12	<i>Descriptivos de la convivencia en los colectivos intervenido y no intervenido, antes y después de ejecutar el programa</i>	46
Tabla 13	<i>Descriptivos de los reactivos del Indicador autoafirmación, antes y después de la intervención</i>	47
Tabla 14	<i>Descriptivos de los reactivos del Indicador expresión de emociones, antes y después de la intervención</i>	48
Tabla 15	<i>Descriptivos de los reactivos del Indicador habilidades de relación, antes y después de la intervención</i>	49
Tabla 16	<i>Valores descriptivos y de contraste de la convivencia, en los agrupamientos intervenido y de comparación, antes de manipular la V.I.</i>	50
Tabla 17	<i>Valores descriptivos y de contraste de la convivencia, en las evaluaciones antes y después, en los grupos experimental y control</i>	51
Tabla 18	<i>Valores descriptivos y de contraste de la convivencia, en los agrupamientos de intervención y de comparación, después de ser intervenido</i>	51
Tabla 19	<i>Valores descriptivos y de contraste del indicador autoafirmación, en los grupos intervenido y de comparación, después de la intervención</i>	52
Tabla 20	<i>Valores descriptivos y de contraste del indicador expresión de emociones, en los grupos intervenido y de comparación, después de la intervención</i>	52
Tabla 21	<i>Valores descriptivos y de contraste de las habilidades de relación, en los grupos intervenido y de comparación, después de la intervención</i>	53
Tabla 22	<i>Pruebas de normalidad de la convivencia escolar (Secundaria) – Shapiro-Wilk</i>	58
Tabla 23	<i>Valores descriptivos de la variable convivencia, antes y después de la ejecución del Programa MHASAE</i>	58
Tabla 24	<i>Valores descriptivos del indicador asertividad, antes y después de la ejecución del Programa MHASAE</i>	59

Tabla 25	Valores descriptivos del indicador comunicación, antes y después de la ejecución del Programa MHASAE	60
Tabla 26	Valores descriptivos del indicador autoestima, antes y después de la ejecución del Programa MHASAE	61
Tabla 27	<i>Valores descriptivos del indicador toma de decisiones, antes y después de la ejecución del Programa MHASAE</i>	62
Tabla 28	<i>Valores descriptivos y de contraste de la convivencia, en el agrupamiento experimental antes y después de ser intervenido</i>	63
Tabla 29	<i>Valores descriptivos y de contraste del indicador asertividad, en el agrupamiento experimental antes y después de ser intervenido</i>	64
Tabla 30	<i>Valores descriptivos y de contraste del indicador comunicación, en el agrupamiento experimental antes y después de ser intervenido</i>	64
Tabla 31	<i>Valores descriptivos y de contraste del indicador autoestima, en el agrupamiento experimental antes y después de ser intervenido</i>	65
Tabla 32	<i>Valores descriptivos y de contraste del indicador tomar decisiones, en el agrupamiento de intervención antes y posterior a ser intervenido</i>	65

LISTADO DE FIGURAS

Nº	Titulo	Pág
Figura 1	Distribución de la convivencia escolar por niveles, en los dos agrupamientos, previo y posterior de ser intervenido	47
Figura 2	Distribución del indicador autoafirmación por niveles, en los dos agrupamientos, previo y posterior de ser intervenido	48
Figura 3	Distribución del indicador expresión de emociones por niveles, en los dos agrupamientos, previo y posterior de ser intervenido	49
Figura 4	Distribución del indicador habilidades para relacionarse por niveles, en los dos agrupamientos, previo y posterior de ser intervenido	50
Figura 5	Distribución de la convivencia escolar por niveles, antes y después de la intervención	59
Figura 6	Distribución de la asertividad por niveles, antes y después de la intervención	60
Figura 7	Distribución de la comunicación por niveles, antes y después de la intervención	61
Figura 8	Distribución de la autoestima por niveles, antes y después de la intervención	62
Figura 9	Distribución de la toma de decisiones por niveles, antes y después de la intervención	63

RESUMEN

El estudio materia de este informe tuvo el propósito de conocer el resultado que tuvo el desarrollo de dos intervenciones (Programa “Interacción social en la escuela” – ISE, y Programa Mejorando las Habilidades Sociales para Adolescentes Escolares – MAHSAE) para incrementar la convivencia escolar positiva, en dos grupos de discentes (uno del 3º de primaria y otro del 1º de secundaria) de un colegio no estatal de Chincha; enmarcado desde un enfoque cuantitativo, un diseño experimental tipo cuasi-experimental (en primaria) y pre-experimental (secundaria). En el estudio de primaria se trabajó con una muestra de 41 escolares (21 del grupo intervenido y 20 del grupo no-intervenido) y el Cuestionario de “Habilidades de Interacción Social” de Abugattas (2016). En el estudio secundario se trabajó con 15 estudiantes y la “Lista de Evaluación de Habilidades Sociales” de Uribe, Escalante, Arévalo, Cortez y Velásquez (2005).

7

En la primera intervención (primaria) entre los hallazgos tenemos que la ejecución del programa ISE permitió el mejoramiento significativo de los promedios de la variable convivencia escolar, del Indicador autoafirmación y del Indicador expresión de emociones; en cambio, sobre el Indicador habilidades para relacionarse no surtió efectos significativos. En la segunda intervención (secundaria) la ejecución del programa MHASAE mejoró la convivencia, la asertividad, la comunicación, la autoestima y la toma de decisiones en el colegio.

Se concluye en primer lugar, que el programa ISE tiene una validez comprobada para mejorar el convivir en los escolares primarios, especialmente en la interacción social en primaria. En segundo lugar, el programa MHASAE evidenció su validez en la mejora del convivir en los discentes secundarios, especialmente en las habilidades de naturaleza social. Ambos programas presentaron una buena performance positivar el buen trato en el aula y complementariamente a una participación democrática, una convivencia inclusiva, y la resolución dialogada y pacífica de los conflictos.

Palabras clave 1: Convivencia en primaria, autoafirmación, expresión de emociones, interrelación.

Palabras clave 2: Convivencia en secundaria, asertividad, comunicación, autoestima, toma de decisiones.

ABSTRAC

The study subject of this report had the purpose of knowing the result of the development of two interventions (Program "Social interaction in school" - ISE, and Program Improving Social Skills for School Adolescents - MAHSAE) to increase positive school life , in two groups of students (one of the 3rd grade of primary school and another of the 1st grade of secondary school) of a non-state school in Chincha; framed from a quantitative approach, a quasi-experimental experimental design (in primary) and pre-experimental (secondary). In the primary study, we worked with a sample of 41 schoolchildren (21 from the intervened group and 20 from the non-intervened group) and the Abugattas "2016 Social Interaction Skills" Questionnaire (2016). In the secondary study, we worked with 15 students and the "Social Skills Assessment List" of Uribe, Escalante, Arévalo, Cortez and Velásquez (2005).

8

In the first (primary) intervention among the findings we have that the execution of the ISE program allowed the significant improvement of the means of the school coexistence variable, of the self-affirmation Indicator and of the expression of emotions Indicator; On the other hand, on the Indicator, skills to relate did not have significant effects. In the second (secondary) intervention, the execution of the MHASAE program improves coexistence, assertiveness, communication, self-esteem and decision-making in the school.

First, it is concluded that the ISE program has proven validity to improve coexistence in primary school children, especially in social interaction in primary school. Secondly, the MHASAE program showed its validity in the improvement of living in secondary students, especially in social skills. Both programs presented a good performance to positive the good treatment in the classroom and in addition to a democratic participation, an inclusive coexistence, and the dialogue and peaceful resolution of conflicts.

Keywords 1: Primary coexistence, self-affirmation, expression of emotions, interrelation.
Keywords 2: Coexistence in secondary school, assertiveness, communication, self-esteem, decision making.

INTRODUCCIÓN

Los acontecimientos positivos y no tan positivos que ocurren en el mundo, en nuestra patria, y en la provincia de Chíncha, tienen su efecto en los ámbitos escolares, donde se presentan problemas de diverso tipo en el convivir. Éstos acontecimientos han generado que el convivir en la escuela se torne en una temática de actualidad y tome un cariz relevante en su análisis e intervención.

Pese a existir factores de riesgo internos y externos al escolar, la escuela debe enfatizar su crecimiento y desarrollo positivo, dándoles la oportunidad de interiorizar diversidad de recursos de naturaleza cognitiva, afectiva y comportamental, como el desarrollar habilidades; comunicativas, de trabajo en equipo, de resolución de conflictos dialogados, así como cualificar su saber cultural e intercultural para convivir con la diversidad, con los otros. Puesto las cosas así, las posibilidades que se presentan y de construir una transformación positiva en la convivencia son diversas, pero lo más importante es que su plasmación en la práctica requiere esfuerzo, continuidad y conjugar voluntades.

En consecuencia, la escuela no solo debe focalizarse a transmitir y/o interiorizar conocimientos y habilidades, sino que debe dar mayor énfasis, en la actualidad, a la formación ciudadana, al convivir positivamente en sociedad.

El aprender a saber convivir no solo es tarea de los colegios, también es menester de la familia con los primeros modelamientos, la iglesia con los principios y valores cristianos, los *mass media* no solo con sensacionalismo lleno de violencia sino con contenidos prosociales, los líderes con ejemplos positivos y no ligados a la corrupción, y, por la sociedad en general.

El estudio estructuralmente se divide en seis capítulos. El primero de los cuales está orientado a justificar el estudio desde el ángulo social, económico y ambiental.

El segundo capítulo está dirigido a presentar los antecedentes empíricos vinculados al estudio desde el ámbito internación, nacional y local; a dar los fundamentos teóricos de la convivencia escolar y la intervención para su mejoramiento; y, presenta los principales conceptos utilizados en el estudio.

El tercer capítulo está orientado al plantear el problema, auscultando la realidad de la convivencia escolar y sus factores relacionados; se realiza la formulación del problema tanto principal como secundarios; se determinan los objetivos tanto general como específicos; se formulan las hipótesis principal y secundarias que se tendrá que probar su validez; y por último, se definen tanto conceptual como operacional la variable independiente y dependiente del estudio, y se presenta las tablas que operacionalizan dichas variables.

Como cuarto capítulo esta las metodologías del estudio, determinando el paradigma, enfoque, tipo, y diseño del estudio; se presenta a los participantes; se indican las herramientas para obtener los datos; y, finalmente, se indican el procedimiento seguido en el estudio, los análisis estadísticos realizados y se consideran principios de ética.

El capítulo quinto se muestran los hallazgos a los que se arribaron, se presentan en tablas lo que caracteriza a la variable dependiente; se realiza la contrastación de las hipótesis consideradas en el estudio; y se realiza una discusión de los hallazgos.

En el sexto, se presentan las principales conclusiones a que se arriban; las principales sugerencias que se desprenden del estudio; y, se pronostica el impacto que producirá la intervención realizada.

Por último, el estudio presenta las referencias bibliográficas del estudio, dividida en formato de papel y formato digital, a su vez dividido en libros, artículos y tesis.

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La escuela y el hogar, son reconocidos como los espacios de mayor riesgo para vivir clima de violencia, que se expresan mediante la violencia familiar y la violencia escolar, las relaciones de inequidad y maltrato; los que allí ocurren son considerados actos permitidos y legitimados para conseguir orden y disciplina (Carozzo, 2017, p. 5). Las poblaciones escolares requieren nuestra acción, especialmente en los más pequeños, preescolar y primarias, etapas donde es más fructífera la labores psicosociales y psicopedagógicas.

11

Al respecto la Asociación Mundial de Profesores Infantiles, ha publicado un Programa de actividades para centros y maestros, que incluye; actividades para educar resiliencia, solidaridad, gratitud, honestidad, justicia, veracidad, cooperación y ayuda mutua, y otros temas, que nos permitan aprender a convivir, construyendo una convivencia escolar basado en el buen trato, la inclusión, respetando los derechos, las resoluciones de conflictos dialogada y consensuada, y teniendo como requisito básico la predisposición a trabajar la convivencia por todos los agentes de la escuela.

1.1. Justificación social

El vivir en sociedad está plagado de problemas, nadie está exento de ello, pero resolverlo a través de la violencia preocupa de sobremanera, ya que se está haciendo habitual, volviéndose “normal”, hasta divertido para los escolares, lo que provoca preocupación, malestar y desanimo en la comunidad educativa en la actualidad. Coincidiendo, Carozzo (2017) conmsidera que la escuela y el hogar son, “...lugares reconocidos como los espacios de mayor riesgo para vivir clima de violencia, que se expresan mediante la violencia familiar y la violencia escolar... (p. 5)

Al respecto, AMEI WAECE, ha publicado una programación de actividades para centros y maestros, que incluye; actividades para educar resiliencia, solidaridad, gratitud, honestidad, justicia, veracidad, cooperación y ayuda mutua, y otros temas, que nos permitan aprender a convivir, a construir.

1.2. Justificación económica

Los comportamientos de acoso entre pares, factor que afecta la convivencia escolar, según diversos estudios se vinculan a problemas de salud, lo que puede generar trastornos de tipo social, psicológico y físico en la edad adulta, con diversidad

de patrones conductuales, afectos y cognitivos (García, Pérez, Espelt y Nebot, 2013) Por lo que disminuir la prevalencia de acoso escolar traerá consecuentemente una disminución de gasto de los implicados y del presupuesto del MINSA, MININTER, MIMPV, gobiernos locales. Por lo tanto, se justifica esta investigación.

1.3. Justificación en lo ambiental ambiental

Los estudios investigativos sobre la convivencia inadecuada se relacionan con la baja de los resultados escolares tanto de estudiantes como profesores; con el desarrollo inadecuado del proceso pedagógico en el aula; y, en la interacción conflictiva entre compañeros y de estudiantes con los docentes. Todo esfuerzo para disminuir el fenómeno de la violencia en sus distintas expresiones en los centros educativos, contribuirá a una convivencia positiva y un clima escolar adecuado.

CAPITULO II: REFERENTES TEÓRICOS

2.1. Antecedentes

En las líneas que siguen, se presentan diversos aportes empíricos que contribuyeron al planteamiento de esta investigación y al desarrollo de la misma, están segmentadas en tres contextos: extranjeros, nacionales y regional-local.

13

Referentes en el exterior

En Popayan, Cauca (Colombia), **Nereyda Achipiz, Claudia Yamile Meneses y Elcira Gómez (2017)**, realizaron su trabajo de maestría, de corte cualitativo, buscando abstraer los significados construidos sobre la convivencia desde el ángulo de los otros diversos, en una agrupación de veinte niñas y niños de 2º grado. Los resultados obtenidos desde el prisma de la etnografía es que la convivencia con los otros esta mediada por valores humanos y procesado por el juego como sinónimo de expresión y convivencia en los escolares.

En Quimbaya Quindio (Manizales – Colombia), **Claudia M. Rodríguez (2013)**, realizó un estudio de maestría pre experimental con el fin de conocer si la ejecución de una estrategia psicopedagogía de optimización de habilidades de interacciones sociales contribuía al incremento de habilidades sociales positivas, en siete niños de 6 y 7 años desplazados por la violencia, a los cuales se les aplico diversas técnicas e instrumentos de evaluación. Los resultados muestran la disminución de las habilidades negativas, tales como el déficit comunicativo, la carencia del respeto por el otro, inadecuado manejo de la autoridad y la inadecuada gestión de la ira.

Referentes en el ámbito nacional

En Comas (Lima – Perú), **Josefa Hijueta y Jhon Holguin (2019)**, realizaron un trabajo investigativo con el fin de indagar si la ejecución del programa USA provocarían mejora en la convivencia democrática de una muestra de 46 escolares de tercero de primaria, dentro de un diseño pre-experimental; se empleó la Escala valorativa de evaluación de la convivencia democrática (ESVCD) para las respectivas mediciones. Los hallazgos muestran que la ejecución de la variable independiente contribuyo a elevar el convivir democrático en más de la mitad de participantes ($p < .01$); se concluye que la mejora sustenta que el aprendizaje social escolar también es democrático, y

depende mucho de la predisposición estudiantil para lograr este estilo de convivencia asertiva y social.

En Chiclayo (Lambayeque – Perú, **Emelita de Lourdes Saavedra (2017)** con su estudio de tesis de maestría (UCV), se planteó el objetivo de verificar si la ejecución del “Programa de estrategias Socioemocional” decremento el comportamiento agresivo en 20 colegiales de 1º de primaria; desde un diseño pre – experimental. Se trabajó con un grupo de 20 colegiales de primaria de 1er grado; a los cuales se les aplicó una escala valorativa. El programa mencionado contribuyó al decremento de la frecuencia del comportamiento agresivo: físico en siete de cada diez, verbales en más de siete de cada diez (75 %), y psicológicas en ocho de cada diez.

14

En Trujillo (La libertad – Perú), **Edelmira Chacón y, Diana Elizabeth Loyaga (2016)**, en la tesis de licenciatura, buscaron verificar si el programa “JAC” contribuía al mejoramiento del convivir democrático en la muestra. Desde un diseño cuasi experimental con grupos de intervención y comparación teniendo evaluaciones previas y posteriores a la intervención. Se trabajó con dos grupos, uno experimental (29 niños; 13 varones y 16 mujeres) y uno de control (22 niños; 14 varones y 9 mujeres) Se utilizó una escala valorativa y una guía de observación construidas ad-hoc. La convivencia democrática se incrementó en un 48%, de un 38% en el pretest a un 86% en la segunda evaluación en el colectivo intervenido, y en el colectivo no intervenido solo se incrementó un cinco por ciento. En las dimensiones el incremento fue: al interactuar con el otro (27%), elaborar la normatividad (27%), manejar la conflictividad (24%) y cuidados del ambiente (22%)

Referentes regional – local

En Chíncha Alta (Chíncha, Ica – Perú) **José Ángel Meneses (2018)**, en su investigación institucional se propuso verificar la incidencia del *bullying* en la producción escolar; desde un diseño correlacional explicativo. Para el estudio se contó con un grupo de 91 colegiales secundarios del VII ciclo del colegio “Próceres de la Independencia”; los cuales fueron encuestados por un instrumento de 18 reactivos construido *ad-hoc que media el bullying* y las fichas del SIAGE para conocer la productividad escolar. En el tratamiento estadístico se hizo uso del ANOVA, la regresión lineal y el índice de determinación de influencia (R^2). Los datos encontrados muestran una vinculación negativa y significativa ($r_s = -0,798$) del *bullying* con producción escolar de los discentes, que significa que una alta magnitud de *bullying* le corresponde una baja magnitud de rendimiento escolar y viceversa. Asimismo, el valor $R^2 = 0.636804$ señala una relación en el 63,6% de los evaluados, del *bullying* sobre el rendimiento académico. Por otro

lado, el rendimiento académico está relacionado significativamente con la agresión física ($r=-, 758$) y con agresión social ($r=, -791$) La hipótesis general se aprobó indicando haber incidencia.

En Ica (Perú), **María Gloria Quispe (2016)** en su investigación (UPICA), se propuso conocer que caracterizaba a los jóvenes de la provincia de Ica en cuanto a la violencia familiar y determinar si existe relación entre ésta y el comportamiento anti-social, desde una perspectiva cuantitativa y diseño correlacional. Se trabajó con diez docenas de jóvenes, a los que se les encuestó la Escala de satisfacción familiar por adjetivos y el inventario de Barón sobre inteligencia emocional, dando preferencia en esta última la subescala de inteligencia interpersonal. Los datos encontrados muestran una correlación significativa entre las variables estudiadas.

2.2. Convivencia escolar

2.2.1. Fundamentos de la convivencia escolar

El convivir es una competencia de suma importancia en la currícula de la educación escolar, tanto en ámbito interno como externos a las instituciones educativas. El propósito de su enseñanza es forjar ciudadanos ejemplares, que vivan en armonía, que sepan resolver sus conflictos positivamente, aportando a la construcción de una sociedad plural; en términos relacionales está orientada a la mejora de un ambiente escolar que contribuya a incentivar la productividad escolar.

16

La convivencia escolar positiva es una forma de convivir en la cual el buen trato; el respeto de la dignidad, la búsqueda de la igualdad, y sus derechos propios y de los otros; el ser tolerantes con el otro (diferente en el color de su piel, su religión, su cultura y el sexo), son muy importantes; dándose una expresión libre, digna, honesta e igualitaria en sus diversas manifestaciones; con participación libre, activa y real que se vea reflejada en la elaboración de normas de convivencia, de acuerdos consensuados en los conflictos, y en todo lo que atañe al estudiante en su vida escolar y de aula.

El contexto escolar es fundamental en la formación del estudiantado sobre el convivir, ya que interactuar con el otro en un mismo ámbito físico durante más de dos tercios del año permite la creación oportunidades para nuevas interacciones sociales, nuevos y nuevas amistades ejercicios de nuevos roles sociales y académicos y el desarrollo de habilidades y capacidad sociales. Estos aspectos contribuyen a la forja de bases de una ciudadanía positiva, a tener contexto adecuado para el aprendizaje e interiorización de principios y reglas de buen convivir.

Asimismo, el estudiante debe aprender el manejo de la gestión de los conflictos que se presenten en cualquier contexto mediante estrategias dialógicas (Carozzo, 2015), ya que existe déficits el ejercicio diálogos entre escolares, especialmente en el dialogo para resolver conflictos y el ejercicio de la democracia, la participación, y la asociatividad entre los estudiantes. Este aprender estaría contribuyendo a la forja de una sociedad democrática, de la que carecemos.

En esta misma línea, los niños al ser individuos en formación, requieren ser orientados por los adultos que les permitan configurarse como individuos capaces de relacionarse, de interactuar con los otros, de compartir, de trabajar en equipo y entender de sobremanera, que el otro es distinto y que eso es una oportunidad para aprender y fortalecer el convivir.

2.2.2. Indicadores del convivir escolar en primaria

2.2.2.1. Autoafirmación.

El vocablo asertividad proviene del latín “*assertum*”, significando aserción o afirmación (Castanyer, 2003, p. 44), de ahí proviene el termino autoafirmación utilizado en este estudio, utilizado también como autoasertividad. Por su lado, la Autoasertividad, está vinculada con el respeto hacia uno mismo y a la aceptación del yo, con el reconocimiento de sus deseos, ideas, gustos y preferencias, con sus decisiones de manera autónoma, con tener iniciativa propia y con analizar las consecuencias de sus actos. (Magaz, 2008)

17

2.2.2.2. Expresión de emociones.

Este concepto está vinculado con aspectos de la heteroasertividad y de la inteligencia emocional.

Etimológicamente, el constructo emoción proviene del latín *emovere* que tiene connotaciones de excitar, agitar y remover. Conceptualmente es un componente de los procesos afectivos, es una reacción psicofisiológica de naturaleza refleja inmediata al estímulo que la produce; se expresa por cambios fisiológicos y endocrinos, que son moldeados por la experiencia vivida, y que generalmente es de mayor magnitud y menor temporalidad que los sentimientos, las pasiones y los estados de ánimo.

Las expresiones de la emoción van desde reacciones con intensidades positivas a intensidades negativas, estando las primeras estrechamente relacionadas con el convivir armonioso. Desde del ámbito comunicación, la emoción se expresa mediante la comunicación verbal (códigos del lengua hablada), la comunicación no verbal (expresión facial y gestual) y la comunicación para-lingüística.

Papalia, Olds y Feldman, (2005 citado por Bravo y Navarro, 2009), consideran tres funciones de la emoción, a saber: la comunicativa, la protectora y de exploración del ambiente.

2.2.2.2. Habilidades para relacionarse.

Las formas y procedimientos de relación de niños, niñas y adolescentes son muy relevantes en la satisfacción de las necesidades de afiliación de los mismos, en el convivir con los familiares, en el colegio y la comunidad; en la productividad y el éxito de sus quehaceres personales, académicos y sociales. Para relacionarse la persona cuenta con aptitudes de naturaleza genética, de habilidades y capacidades

generalmente aprendidas. Pero este aprendizaje hasta aproximadamente los once años está vinculado a lo agradable o desagradable, a lo que «me gusta» o «me disgusta»; posteriormente entra en juego el desarrollo moral; este aprendizaje se da durante toda la etapa vital del hombre. Éstas habilidades pueden tener un signo positivo o negativo en su concreción cotidiana

En este sentido, establecer relaciones implica el manejo de una serie de habilidades de diversa índole, puesto que es:

2.2.3. Indicadores del convivir escolar en secundaria

18

2.2.3.1. Asertividad.

En cuanto a la asociación del indicador asertividad y convivencia escolar, Obregón (2018) encontró una relación positiva y significativa ($r_s = ,402$; $p < ,001$) entre la asertividad y el convivir escolar, en 104 escolares de tercero de secundaria de Huaraz (Ancash – Perú). Vicente (2017) encontró relación positiva y significativa ($r = ,671$; $p < ,05$) entre los dos constructos estudiados en 229 escolares de V ciclo (5º y 6º primaria) de instituciones educativas de Carabayllo (Lima – Perú). Lo que demuestra que la asertividad es componente de la convivencia escolar.

Desde el Angulo etimológico viene del latín *assertio-tionis* significando afirmar una cosa o defender.

Complementando, la asertividad es una habilidad o capacidad que facilita a los individuos expresar o comunicar al otro afectividad, pensamientos y sensaciones de insatisfacción o bienestar, resolviendo con facilidad conflictos y problemas con sus pares (Shelton y Burton, 2004). Lo cual se realiza respetando derechos, opiniones, deseos y de una forma adecuada y directa, es decir, se realiza “con el fin de hacer valer nuestros derechos, respetando los de los demás, evitando responder a la presión social” (Lara y Silva 2002, p. 16)

Se considera que la asertividad cuenta con tres elementos centrales para ser definida como tal: el primero, el derecho de expresión del individuo; el segundo, el respeto hacia el otro individuo; y el tercero, consecuencias satisfactorias para ambos miembros de la interacción de la comunicación (Flores, 1994).

La asertividad es un componente de las habilidades comunicativas que puede facilitar la comunicación positiva (Marriner, 2009), pues se trata de la comunicación intermedia entre la no asertiva o pasiva y la agresiva (Núñez, 2010). Así, lo contrario al comportamiento asertivo, sería la conducta agresiva y pasiva. Es decir, hay asertividad o no hay asertividad (pasiva o agresiva). La forma como nos comunicamos, son las que

van a determinar un estilo de interacción social: asertivo, agresivo, pasivo o pasivo-agresivo (Santrock, 2004).

Ayvar (2016) señala que la interacción de un individuo es fortalecida por la asertividad, sobretudo en etapas de formación.

En un estudio sobre bullying y asertividad se halló correlaciones significativas negativas entre Auto asertividad y los indicadores del acoso escolar ($\text{sig.} = ,001$) en 273 escolares secundarios de ambos sexos de 1° a 5° grado de un colegio nacional de Chimbote (Ancash – Perú) (Rodríguez y Noé, 2017, p. 183)

19

2.2.3.2. Comunicación.

En cuanto a la asociación indicador comunicación y convivencia escolar, Obregón (2018) encontró relación positiva y significativa ($r_s = ,486$; $p < ,001$) entre comunicar y convivir, en 104 escolares de 3° de secundaria de Huaraz (Ancash – Perú). Asimismo, Vicente (2017) encontró relación positiva y significativa ($r = ,712$; $p < ,05$) entre las mismas variables en 229 colegiales de V ciclo (5° y 6° primaria) de instituciones educativas de Carabayllo (Lima – Perú). Lo que demuestra la vinculación entre ambos constructos.

La comunicación es un proceso complejo que se realiza socialmente, en interacciones entre los participantes; y básicamente está referida a la expresión por una persona de sentimientos, deseos y experiencias que son captados por un interlocutor; involucrando significados e interinfluencias.

Tanto Ayvar (2016) en 220 estudiantes de 1° a 4° de secundaria distrito Santa Anita como Álvarez y Chauca (2013), en 679 escolares de secundaria de 3° a 5° grado de dos colegios de Lima Norte, encontraron la no existencia de diferencias significantes entre los tipos de comunicación, entre los cuales está la asertividad, según la gestión de los colegios estudiados.

2.2.3.3. Autoestima.

En cuanto a la asociación del indicador autoestima y convivencia escolar, el estudio de maestría de Romero (2017), encontró un fuerte relacionamiento significativo ($r = ,663$ $p < ,01$) y de manera directa, entre buena autoestima y convivencia estudiantil adecuada, en 47 colegiales de 6° de primaria del distrito de Casa Grande provincia Ascope (La Libertad – Perú). El estudio de pregrado de Obregón (2018) encontró relación positiva y significativa ($r_s = ,534$; $p < ,001$) entre convivir y autoestima estudiantil en 104 colegiales del 3° de secundaria de Huaraz (Ancash – Perú). Por otro lado,

Corrales y Longa (2014) encontró relación directa y significativa ($r=,801$; $p=,001$) entre habilidades sociales y autoestima en 79 en colegiales de 2º de primaria de un colegio de Salamanca (Lima), hallándose además una relación alta entre dichas variables. Demostrando que la autoestima es un componente importante en la convivencia escolar, vinculadas al buen trato.

Asimismo, “la autoestima y la asertividad van de la mano, ambas ayudarán al adolescente a crear una seguridad en sí mismo, será capaz de autoafirmarse y de responder correctamente a su entorno...” (Obando, 2019, p. 3). Se ha encontrado relaciones positivas y significativas entre autoestima y asertividad, como lo demuestra los estudios de Obando (2019), Huamán y Sánchez (2018), Palacios (2018), Ayvar (2016) y Gonzáles (2015) en colegiales peruanos de secundaria; Alucio y Rebellion (2011) en colegiales chilenos; y, León, Rodríguez y cols. (2009) en colegiales colombianos, demostrando de esta manera que ambos constructos están vinculados estrechamente con las habilidades sociales y el convivir positivo.

La autoestima es un constructo sumamente valioso en la vida de los individuos, influyendo en diversos aspectos vitales de los mismos, y es considerada como la evaluación global del yo, *self* o sí mismo, dependiendo esta evaluación del modo cómo evalúa la distancia con sus metas y aspiraciones, entre la percepción ideal y real de sí mismo.

La autoestima no es un proceso ya acabado, fijo, estable, sino cambiante y dinámico. De la revisión de la literatura se desprende dos componentes centrales de la autoestima: merecimiento y competencia (Mruk, 1999). Los escolares de nuestras instituciones educativas, se desenvuelven en ambientes de diversa complejidad.

Llegado a este punto, Hornstein (2011) se pregunta ¿de qué se alimenta la autoestima y de qué se retroalimenta?, y se responde “se nutre principalmente de factores externos: el éxito laboral [éxito académico], la apariencia física y mayormente en el amor de otros que son significativos” (p. 71), para el niño y/o el adolescente.

2.2.3.4. Toma de decisiones.

En cuanto a la relación del indicador autoestima y la convivir escolar, el estudio de pregrado de Obregón (2018) encontró una relación positiva y significativa ($r_s= ,434$; $p< ,001$) entre la autoestima y el convivir escolar, en 104 colegiales del tercero de secundaria de Huaraz (Ancash – Perú).

El constructo tomar decisiones “es un proceso sistemático y lógico a través del cual se escoge entre varias alternativas el destino de acción óptimo” (Münch, 2006, p. 131). Es pues un proceso, durante el cual el individuo ante una encrucijada, busca entre

varias alternativas (el heurístico de cada persona generalmente es diferente), una que le satisfaga, sea por ser auténtico, o por un criterio instrumental.

La toma de decisiones es considerada muy importante, ya que, a través de un buen juicio, la decisión implica que un problema o situación es valorado y sopesado profundamente para elegir de entre diferentes alternativas y operaciones el camino más adecuado a seguir. De esta manera:

En el periodo de ser adolescente, se le presenta al individuo una variedad de experiencias en la toma de decisiones, ya sea una buena toma de decisión o una mala, ésta última por la inestabilidad que atraviesan o si cuentan con una autoestima baja, generarán comportamientos inadecuados (Galarza, 2012).

2.2.3. Teorías

El convivir en la escuela, es estudiado e intervenido desde diversos enfoques teóricos y modelos, entre los más trabajados están los vinculados al clima escolar, a la focalización de la violencia o su prevención, a la educación de lo emocional y social, al de la ciudadanía y democracia, al de pedagogía para la paz, al estudio de los derechos, al de moralidad y formación de valores (Fierro y Carbajal, 2019)

En este estudio se ha considerado una clasificación de la convivencia, sea en el ambiente escolar u otro, de la perspectiva del modelo chileno que tiene cierto parecido con el enfoque colombiano y mexicano, e incluye varios enfoques. Se presenta esta taxonomía para mejorar el entendimiento de la convivencia escolar y ubicar donde se encuentra cada estudio entre la gran cantidad de investigaciones que se han realizado hasta la fecha; porque muchas veces no se entiende que, con condicionantes, determinantes, factores protectores o de riesgo, etcétera. En ese sentido presentamos los tipos de convivencias siguientes: (i) dimensión de buen trato en la convivencia; (ii) dimensión de la Convivencia inclusiva o pluralidad, identidad y valoración de las diferencias en la convivencia; (iii) dimensión de la Participación democrática y colaborativa en la convivencia; y, (iv) dimensión de la Resolución dialogada y pacífica de conflictos en la convivencia o Convivencia pacífica.

En la primera dimensión, del buen trato, en la que se inscriben las dos intervenciones, la interacción entre los escolares es fundamental, generalmente expresada como habilidades sociales o de interacción, las cuales ostentan diversas denominaciones.

2.3. Intervención psicosocial

2.3.1. Enfoques de intervención.

2.3.1.1. Enfoque de psicología positiva.

Esta perspectiva implica la focalización de nuestro trabajo en los aspectos positivos de la convivencia y con una baja orientación a los aspectos patológicos o negativos.

La psicología positiva, según Seligman (2011 citado en Tarragona, 2013), tiene los siguientes elementos: lo positivo, el relacionamiento interpersonal, involucramiento, darle sentido a la vida y el alcanzar metas; estos elementos se complementan con lo

citado por Park, Peterson y Sun, 2013): florecimiento; rasgos de personalidad positivos (fortaleza del carácter, dones); la positividad en las interacciones (la amistad, compañerismo, etc.); y, relacionamiento positivo con los familiares, la comunidad educativa, el trabajo y lo comunitario.

2.3.1.2. Enfoque de la promoción de la salud mental positiva.

Se da una importancia especial a la formación en prevención de problemáticas psicosociales, promover salud mental positiva y fortalecer redes vinculares, que son esenciales para asegurar unas condiciones básicas para una salud mental sana, entendida como bienestar integral, y no carencia de conflicto, problemáticas o trastornos.

23

2.3.1.3. Enfoque de resiliencia.

La resiliencia es considerada de diversa manera, como una capacidad, como un proceso o como un producto, en el resistir ante la destrucción, el enfrentamiento, la adaptación y el crecimiento o fortalecimiento del individuo ante eventos o circunstancias negativas o riesgosas. Es un proceso activo, cambiante, entre factores protectores y factores riesgosos, de índole personales y ambientales, entre el individuo y su entorno o sociedad.

2.3.1.4. Educación en valores: fundamento de la convivencia.

El constructo valor es definido como “un elemento real, deseable, objetivo y conveniente al ser humano que lo interioriza a través de la experiencia individual y se convierte en una norma moral de conducta” (Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles – AMEI-WAECE, 2007, p. 12). En cuanto a su enseñanza y aprendizaje, se puede señalar que: “el pluralismo cultural, político y religioso que caracteriza nuestra sociedad significa que si la educación ha de servir para la vida será preciso afrontar la tarea de la educación en valores... (García y Candela, 2010, p. 44)

2.3.2. Programas de intervención.

2.3.2.1. Conceptualización de programa.

Un programa de intervención es considerado como un conjunto organizado de actividades, orientado a crear espacios de dialogo, que facilita intercambiar saberes, procedimientos, actitudes, y practicas significativas para cada escolar, recurriendo a estrategias de aprendizaje o reaprendizaje focalizadas a interiorizar formas distintas y positivas de interactuar con los demás (Berra y Dueñas, 2011), se orienta más al desarrollo, moldeamiento y modelado de habilidades y capacidades de carácter social y no al tratamiento de problemas psicosociales.

24

2.3.2.2. Aspectos metodológicos.

Metodológicamente los programas utilizados fueron orientados por la participación activa de los colegiales durante las sesiones de intervención; el uso de metodologías lúdicas, de aprendizaje cooperativo y problémico; técnicas de talleres vivenciales; el diseño, ejecución y evaluación (evaluación inicial, de proceso y final) de programas; el uso de ambientes adecuados en cuanto a tranquilidad, aislamiento e infraestructura; se realizó un análisis teórico exhaustivo en la elaboración de los programas, la ejecución; se dosificó temáticas, actividades y juegos vivenciales plasmados en sesiones de trabajo. Así, el programa se estructuró en cinco unidades temáticas distribuidas en 10 sesiones de actividades psicopedagógicas como se puede observar la Tabla 1.

2.3.3. Programa ISE.

2.3.3.1. Composición del programa ISE:

Las sesiones que comprende el programa ISE tienen el propósito de guiar a los facilitadores (tutores, psicólogos/as) a fin que su ejecución logre un máximo de productividad, considerando los tiempos de desarrollo y llegada de los participantes, su nivel sociocultural, la colaboración de padres y personal de los colegios. Estructuralmente el programa se organizó en temáticas, sub-temáticas, sesiones, actividad y talleres vivenciales. En la Tabla 1 se muestra algunos aspectos centrales del programa.

25

Tabla 1.

Unidades temáticas, sesiones y duración del Programa “Interacción social en la escuela”

Unidades	Nº Sesiones	Tiempo
1. Resiliencia	1. Actuación ante situaciones frustrantes	90'
	2. Actuación ante situaciones de conflicto	90'
2. Autonomía	3. Identificación de conductas autónomas	90'
	4. Incentivación de acciones autónomas	90'
3. Sensibilidad	5. Empatía emocional	90'
	6. Autovaloración	90'
4. Tolerancia	7. Aceptación de los demás	90'
	8. La intolerancia y la amistad	90'
5. Amistad	9. Conocimiento de la amistad	90'
	10. Incentivación de la amistad	90'

2.3.2.2. Unidades temáticas del programa ISE:

El programa ISE comprende cuatro ejes temáticos: resiliencia, autonomía, sensibilidad y tolerancia y amistad.

(a) Resiliencia.

El desarrollo o intervención en temáticas como la convivencia en la escuela, la interacción social mediante programas o basados en el enfoque de la resiliencia ha dado buenos resultados en generar ambientes de aula positivos, relacionamientos óptimos con el otro, desarrollando factores protectores en niños y niñas, tanto internos como externos al individuo; y, por ende, el desarrollo del potencial personal y colectivo en el aula.

La asociación entre resiliencia y afrontamiento resalta la promoción de las potencialidades humanas o el estancamiento; donde la resiliencia contribuye al desarrollo del potencial personal, además del familiar, escolar y comunitario, y hace

posible que el individuo o el colectivo tengan mayor impacto en el afrontamiento, de tal forma, que se logra mayor seguridad y bienestar (Artuch, 2014) y por tanto mejores maneras de convivir.

(b) Autonomía.

Los individuos ejercen autonomía cuando sus comportamientos o decisiones se basan en el uso del propio juicio, considerando el condicionamiento de la contextualización donde se producen los hechos o actos. Por lo tanto, deben ejercer la autorreflexión sobre los motivos que lo mueven, aceptándolas o cambiándolas, de tal manera que sus acciones obedezcan a una motivación auténtica, fuertemente sentida y sean coherentes con su jerarquía de valores y de su carácter. Pero no solo es reflexión y motivos, debe perseguir fines para transformar sus propias circunstancias, si uno lo ha decidido. (Dworkin, 1988 citado por Muñiz, 2008). Así, “La autonomía es la capacidad de una persona para tomar decisiones razonadas sobre aspectos de su vida que considera importantes, a partir de su propia motivación y con el propósito de alcanzar resultados positivos en su vida” (Muñiz, 2010, p. 11).

26

(c) Sensibilidad.

En relación a la sensibilidad, especialmente en el buen trato con el otro, el hombre desde el inicio de su vida gregaria ha necesidades como la afiliación y sus satisfacciones básicas de alimento, perpetuación de la especie y de defensa, de vivir en grupo, de convivir con el otro. Para ello la naturaleza le ha dotado de aptitudes, las cuales en grupo constituyen las habilidades, y estas agrupándose constituyen en capacidades. De entre estos se encuentra la empatía, de sintonizar emocional y cognitivamente con el otro; de detectar signos en la expresión facial, la postura, el tono de voz, que les permiten ser sensibles a lo que le ocurre al otro, les sirve para las interacciones, para mejor convivir con el prójimo.

(d) Tolerancia.

Etimológicamente la tolerancia viene del latín *tollerantía* significando “resignación sufrimiento” (Escohotado, 1998). Por otro lado, María Moliner en su diccionario del uso del español distingue tres acepciones del vocablo tolerancia: (i) actitud de tolerar, (ii) diferencia con las condiciones establecidas y, (iii) cualidad o actitud del que respeta y consiente las opiniones ajenas.

(e) *Amistad.*

La amistad, es un valor, un sentimiento compartido con otra persona, que significa contar con una o más personas que tengan un significado especial para uno; a quienes consideramos importantes en nuestra vida; a quienes les podemos contar determinados aspectos de nuestra vida; que son potenciales soportes sociales (afectivo, instrumental y social); y, que se base en el desinterés, la confianza, el apoyo, la colaboración y el respeto de manera recíproca.

27

2.3.3. Programa MHASAE.

El segundo estudio se basó en el manual de habilidades sociales que trabajan en la jurisdicción del Ministerio de Salud del Perú (Uribe y cols., 2005) con actividades modificadas e inclusión de otras.

2.3.3.1. Composición del programa MHASAE:

El Programa “mejorando las habilidades sociales para adolescentes escolares” comprenden tres unidades temáticas dividida en diez sesiones, cada una de las cuales dura noventa minutos, que puede apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2.

Estructura del Programa “Mejorando las habilidades sociales para adolescentes escolares”

Unidad temática	Sesiones	Minutos
Comunicación	1: Escucha activa	90
	2: Comunicación clara y precisa	90
	3: Formas de comunicarnos	90
	4: Positiva expresividad y aceptación	90
Autoestima	5: Aceptándome	90
	6: Conociéndonos	90
	7: Orgullosos de mis logros	90
	8: El respeto	90
Tomar decisiones	9: Decidir adecuadamente	90
	10: Formulación del proyecto vital	90
Total	Diez (10) sesiones	900

2.3.3.2. Unidades temáticas del programa MHASAE:

(a) Comunicación.

El trabajar las habilidades comunicativas como un eje central de convivencia democrática, pacífica y armoniosa redundará de manera importante en ella. Está vinculada a mejorar el intercambio de saberes, de afectos, de experiencias, de manera clara y precisa; del establecimiento de amistades; del mejoramiento del trabajo en equipo; del solucionar conflictos en sus primeras etapas; del uso de un buen trato en las interrelaciones de diverso tipo y en diversos contextos.

28

(b) Autoestima.

En la actualidad es de suma importancia desarrollar una adecuada autoestima en los colegiales, lo cual se debe que este constructo es un modulador del comportamiento humano, no soluciona cosas, sino que permite el mejor uso de nuestros recursos y potencialidades, ya sea en nuestra vida en la familia, en la escuela, en lo académico, en lo laboral y en el convivir con los otros colegiales.

En una investigación Mruk (1999) comprobó que tanto directores como docentes de los colegios reconocen la singular importancia de la autoestima, considerándolo como un eje central, pero muchas veces no saben cómo abordarlo, ni como orientar a sus padres y apoderados. En relación a esto, los mayores deben mostrar, transmitir y mantener la confianza en que los niños son capaces para poder desarrollar una tarea de acuerdo a sus recursos y aptitudes, acordes con su desarrollo y tener un comportamiento adecuado, permitiéndoles la construcción de una imagen segura de sí mismos y de sus capacidades. Las expectativas que tengamos sobre ellos deben ser reales, basadas en el carácter, el interés y las potencialidades de los menores, y no proyectando nuestras carencias de cuando uno fue niño o en base a la “cultura de la apariencia”.

(a) Tomar decisiones.

Si tomar decisiones se considera una capacidad que puede ser aprendida, modificada y desarrolla, entonces también su intervención es factible y provechosa para que el escolar no sucumba ante las presiones del grupo; se guíe por sus objetivos y valores vitales; pueda intervenir con criterio propio en debates, proposiciones y propuestas en el establecimiento de normas de convivir; para la forja de posibilidades

de ser un líder constructivo; de iniciar y mantener relaciones que sean de su agrado; y plasmar un proyecto vital que guíe su futuro.

2.4. Marco Conceptual.

Asertividad: capacidad que tiene el individuo para intercambiar saberes, afectos y actitudes de forma auténtica y sincera; respetando los derechos, propios y de los otros; de manera clara y sin hipocresías.

Autoafirmación: capacidad del individuo de manifestar sus conocimientos, emociones y conductas, respetando de manera especial sus propios derechos, expresando lo que le interesa o desagrada, haciendo prevalecer sus opiniones, sus argumentos, sin llegar a la agresión o la falacia.

Comunicación: las habilidades comunicativas están llamadas al intercambio de saberes, afectos, preocupaciones, expectativas y experiencias de una persona a otra u otras; siendo claros y precisos, asertivos; para lo cual se utiliza expresiones verbales y no verbales, la gestualidad, la expresión facial y la paralingüística; y, los canales pueden ser cara-a-cara, virtuales, escritos; la comunicación influye en las acciones, relaciones y decisiones de las personas.

Convivencia escolar: son habilidades y capacidades de los colegiales para interrelacionarse positivamente con sus compañeros y personal docente (comportamiento, valores, comunicación, etc.), en el contexto escolar, teniendo como guía valores personales y colectivos (respeto, armonía, tolerancia, democracia, etc.), principios éticos y morales y normativa institucionalizada.

Habilidades de relación: son habilidades que permiten a los escolares iniciar, desarrollar y consolidar relaciones interpersonales, amistades, interacciones con los otros, con las autoridades del centro, etc.; implicando satisfacción recíproca, actitudes de colaboración, solidaridad, tolerancia y respeto.

Expresar emociones: es la capacidad de expresar emociones, pasiones y sentimientos a otras personas, implica contacto visual, escucha activa, empleo de entonaciones de voz adecuadas, expresión facial y gestual que tengan contenidos con un matiz de afectividad.

Programa “Interacción social en la escuela” (ISE). El programa contempla una serie de acciones orientadas a fomentar y desarrollar habilidades interactivas sociales que contribuyan a la autonomía, sensibilidad, la amistad, manejo de emociones, a la identificación de las diferencias entre compañeros y el respeto a las mismas, y la resiliencia, que facilite la mejora del convivir en el salón de clase y el colegio, de los escolares de primaria.

Programa “Habilidades Sociales para Adolescentes Escolares” (MAHSAE).

El programa contempla una serie de actividades focalizadas a fomentar y desarrollar habilidades interactivas sociales que contribuyan a ser asertivo, comunicativo, la autoestima, a tomar decisiones, que facilite el mejoramiento del convivir en el aula y la escuela, de los colegiales de secundaria.

CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1. Descripción de la realidad problemática

3.1.1. Realidad problemática.

Diversos estudios empíricos peruanos señalan la existencia de factores de riesgo que afectan la calidad de la convivencia escolar, generando un clima de convivencia negativo, entre éstos factores se puede señalar: expresiones agresivas, comportamientos violentos, disrupción en el aula, estrés y burnout docente, autoridad permisiva, autoritarismo docente y directivo, estudiantado sin motivación, rechazo a temáticas curriculares, desconocimiento y no participación en la construcción de la normatividad en el convivir en el aula y/o el colegio, etc.

En el país, se encontró estudios vinculados a factores que interfieren con una convivencia escolar positiva, como es la violencia, especialmente el acoso. El Ministerio de educación del Perú en su portal www.siseve.peru (MINEDU-SiseVE, 2019) se observa que entre 15/09/2013 al 31/05/2019 se ha producido 29,527 casos de violencia escolar a nivel nacional, de los cuales 17% (4894 casos) corresponde a colegios privados y el 83% a colegios nacionales; 49% (15,151 casos) corresponden a mujeres; el 53% (15,792 casos) fue entre estudiantes y un 47% (13,735) fue perpetrado por personal del colegio a los escolares; el 54% (16,009) corresponden a secundaria, 37% (10,835 casos) corresponden a primaria y, un 9% (2,638 casos) pertenecen a inicial; 16,059 fueron de violencia física, 12,2312 casos fueron de violencia verbal, 11,068 fueron de violencia psicológica, 4,212 casos fueron de violencia sexual, 1,026 fueron por violencia virtual (internet, celular), 397 fueron por hurto; cabe señalar que un caso puede involucrar varios tipos de violencia.

Andina de Noticias (2019, junio 28) informa que 9,411 colegiales sin motivación reconocida o por burlarse soportaron ser molestados; 3,174 por ser tímidos o ser muy callados; 2,204 porque sus características físicas eran diferentes de la mayoría; 861 por tener bajas notas; 566, por el contrario, por sacar buenas notas; 529 por orientación sexual diferente; 513 por su coloración de su piel; 449 por tener algún tipo de discapacidad o el uso de silla de ruedas; 321 por su pobreza; 279 por su procedencia provinciana; 166 por el acento al hablar; 129 por pertenecer a religiones diferentes al de la mayoría; y, 108 por ostentar más dinero que el resto.

En Lima (Perú) se encontró que el 44% de los colegiales limeños y chalacos, sufrieron algún tipo de bullying y a un 14% le paso por la mente el suicidarse (Cáceres y Salazar, 2013).

En el contexto distrital de Lima, Hijuela y Olguin (2019) señalan que en un colegio de Comas:

...en el tercer grado de primaria, el 25 % de los estudiantes también fueron agresores verbales, puesto que desarrollaban hábitos negativos hacia la coexistencia escolar, y demostraban estar impedidos de resolver problemas en conjunto, individual, demostrando rechazo ante la negatividad de otros por hacerlo, y dificultaban el proceso formativo áulico mediante distintas expresiones de disrupción... (p. 43)

Sobre el eje de la convivencia participación democrática y colaborativa (Democracia, cooperación y Normas) se encontró varios estudios en el contexto peruano. La investigación sobre Educación Cívica y Ciudadanía— ICCS 2016, precisó que en el contexto latinoamericano solo el 21,3 % de estudiantes participantes del Perú lograron participar en sus escuelas en actividades cívico democráticas (Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos, 2016)

En Lima Metropolitana (Perú), se encontró que solo el 31,2% de escolares fue incentivado en sus instituciones educativas para participar en los Municipios Escolares, y tan solo el 24,7% sabían reconocer el respeto hacia los deberes y derechos (Municipalidad Metropolitana de Lima — MML, 2014).

Sobre el eje convivencia inclusiva, en el contexto peruano, se encontró dos estudios el de Tarazona (2016) y el de la *Cooperative for American Remittances Everywhere for Perú* (CARE Perú, 2016). La percepción racial encontrada por Tarazona (2016) en 65 de niños y niñas de raza negra de 6 y 7 años, de 1º de primaria de dos colegios de diferente gestión de San Luis y Lurín (Lima – Perú) es no adecuada, indicando que el muñeco negro era feo, malo, pobre, poco estudioso, en cambio el muñeco blanco era todo lo contrario.

En el ámbito regional/ local, la baja conclusión de la educación secundaria por las adolescentes rurales y urbano marginales en condiciones de pobreza y extrema pobreza en las provincias de Chincha (Ica) y Huaytará (Huancavelica) tuvieron como causas, asociadas a la escuela: prácticas de discriminación de género en la escuela; poca valoración de las adolescentes y jóvenes mujeres de los beneficios que le aportará culminar la educación secundaria: baja calidad de la oferta educativa; y, limitada accesibilidad a colegios secundarios para las niñas y adolescentes de zonas rurales. (CARE, 2016, p. 3)

El contexto de convivencia negativa, signado por la violencia escolar, lleva a los colegiales a la depresión, culminando posteriormente en el suicidio de algunos de ellos; las razones encontradas para dicha situación el no uso de la estrategia del dialogo en la solución de situaciones conflictivas, carencia de valores democráticos como la prosocialidad, el apoyo mutuo, y la escasa cooperación democrática (Carbajal 2016).

3.1.2. Formulación del Problema.

3.1.2.1. En el estudio de primaria.

Problema general.

¿Cuál es el resultado de la ejecución del programa “Interacción social en la escuela” para positivar la convivencia entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha?

33

Problemas específicos

PE₁. ¿Cuál es resultado de la ejecución del programa “Interacción social en la escuela” para incrementar la autoafirmación entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha?

PE₂. ¿Cuál es el resultado de la ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” para incrementar la expresión de emociones entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha?

PE₃. ¿Cuál es el resultado de la ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” para incrementar las habilidades de relación entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha?

3.1.2.2. En el estudio de secundaria.

Problema principal.

¿Cuál es el resultado de la ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” para incrementar la convivencia escolar entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha?

Problemas secundarios.

PS₁ ¿Cuál es resultado de la ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” para incrementar la asertividad entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha?

PS₂. ¿Cuál es el resultado de la ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” para incrementar la comunicación entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chíncha?

PS₃. ¿Cuál es el resultado de la ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” para incrementar la autoestima entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chíncha?

PS₄. ¿Cuál es el resultado de la ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” para incrementar la toma de decisiones entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chíncha?

34

3.2. Objetivos de la investigación.

3.2.1. En el estudio de primaria.

Objetivo general.

Cuantificar el resultado de la ejecución del programa “Interacción social en la escuela” para positivar la convivencia entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chíncha.

Objetivos específicos.

OE₁. Identificar el resultado de la ejecución del programa “Interacción social en la escuela” para incrementar la autoafirmación entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chíncha.

OE₂. Identificar el resultado de la ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” para incrementar la expresión de emociones entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chíncha.

OE₃. Determinar el resultado de la ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” para incrementar las habilidades de relación entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chíncha.

3.2.2. En el estudio de secundaria.

Objetivo general.

Cuantificar el resultado de la ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” para positivar la convivencia entre colegas de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha.

Problemas específicos.

35

OE₁. Conocer el resultado de la ejecución del programa “Interacción social en la escuela” para incrementar la asertividad entre colegas de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha.

OE₂. Conocer el resultado de la ejecución del programa “Interacción social en la escuela” para incrementar la comunicación entre colegas de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha.

OE₃. Conocer el resultado de la ejecución del programa “Interacción social en la escuela” para incrementar la autoestima entre colegas de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha.

OE₄. Conocer el resultado de la ejecución del programa “Interacción social en la escuela” para incrementar la toma de decisiones entre colegas de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha.

3.3. Formulación de hipótesis.

3.3.1. En el estudio de primaria.

Hipótesis general.

La ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” logró una mejora significativa en la convivencia entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha.

Hipótesis específica.

HE₁. La ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” logró una mejora significativa en la autoafirmación entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha.

HE2. La ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” logró una mejora significativa en la expresión de emociones entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chíncha.

HE3. La ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” logró una mejora significativa en las habilidades de relación entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chíncha.

36

3.3.2. En el estudio de secundaria.

Hipótesis general.

La ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” logró un incremento significativo en la convivencia escolar entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chíncha.

Hipótesis específicas.

HE₁. La ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” logró un incremento significativo en la asertividad entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chíncha.

HE₂. La ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” logró un incremento significativo en la comunicación entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chíncha.

HE₃. La ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” logró un incremento significativo en la autoestima entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chíncha.

HE₄. La ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” logró un incremento significativo en la toma de decisiones entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chíncha.

3.4. Variables y operacionalización.

3.4.1. En el estudio de primaria.

3.4.1.1. Definición conceptual de variables.

Variable Independiente: Programa “Interacción social en la escuela” (ISE)

Variable Dependiente: Convivencia escolar: concretizado en tres indicadores.

Indicador 1: Autoafirmación.

Indicador 3: Expresión de emociones.

Indicador 3: Habilidades para relacionarse.

37

3.4.1.2. Definición operacional de variables.

Variable «**Convivencia Escolar**». Está definida operacionalmente por la suma de los 24 reactivos que componen el Cuestionario de “Habilidades de Interacción Social” (CHIS) de Abugattas (2016)

Indicador «**autoafirmación**». Está definido operacionalmente por la suma de los reactivos 1, 2, 3, 5, 6, 8, 11, 15, 18 y 24 del CHIS de Abugattas (2016)

Indicador «**expresión de emociones**». Está definido operacionalmente por la suma de los reactivos 4, 10, 12, 14, 19, 21, 22 y 23 del CHIS de Abugattas (2016)

Indicador «**habilidades para relacionarse**». Está definido operacionalmente por la suma de los reactivos 7, 9, 13, 16, 17 y 20 del CHIS de Abugattas (2016)

3.4.1.3. Operacionalización de variables.

Tabla 3.

Operacionalización de la V.D. Convivencia escolar

Dimensión	Indicadores	Ítem	Escala y valores	Instrumento
HH Interacción social	Autoafirmación	1 – 10	Nunca = 1	Cuestionario de “Habilidades de Interacción Social” de Abugattas (2016)
	Expresión de emociones	11 – 18	A veces = 2	
	Habilidades de relación	19 – 24	Algunas veces = 3 Muchas veces = 4 Siempre = 5	

Tabla 4.
Operacionalización de la V.I. Programa ISE

Unidades	Actividad	Evaluación criterial
1. Resiliencia	1. Actuación ante situaciones frustrantes	1) Captaron el argumento del cuento 2) Conocimiento de cómo actuar en situaciones frustrantes 3) Concepto crítico sobre los personajes
2. Resiliencia	2. Actuación ante situaciones de conflicto	1) Entendieron el mensaje de la poesía 2) Expresaron sus vivencias alrededor del tema 3) Expresaron afectos de apoyo para el triste o malestar
3. Autonomía	3. Identificación de conductas autónomas	1) Hicieron el juego didáctico sin dificultades 2) Correspondencia entre lo que dicen saber y lo que saben en cuanto a los procesos en las tarjetas 3) Desean hacer las cosas como aparecen en las tarjetas
4. Autonomía	4. Incentivación de acciones autónomas	1) Cantos y poesías sin dificultades 2) Relacionan texto con acciones que implican 3) Saben cómo hacer las acciones
5. Sensibilidad	5. Empatía emocional	1) Mostrar interés en el cuento 2) Emocionados en las distintas actividades realizada 3) Hacer autovaloración de sus sentimientos
6. Sensibilidad	6. Autovaloración	1) Mostrar interés por la actividad 2) Evidencias de sentirse emocionados con la actividad 3) Capaces de hacer una autovaloración general
7. Tolerancia	7. Aceptación de los demás	1) Logran comprender como actúan las personas tolerantes 2) Interés en saber más sobre personas tolerantes 3) Manifestaciones verbales contra actuar intolerante
8. Tolerancia	8. La intolerancia y la amistad	1) Comprender el mensaje del relato 2) Mostrar comportamientos tolerantes 3) Identificarse con comportamientos tolerantes
9. Amistad	9. Conocimiento de la amistad	1) Ayudaron a los que consideran sus amigos 2) Reacciones positivas con sus amigos 3) Enriquecimiento de concepto de amistad después de la actividad
10. Amistad	10. Incentivación de la amistad	1) Mostraron conductas amistosas 2) Mostraron alegría en sus relaciones amistosas 3) Consideraron muchos amigos entre sus compañeros

38

3.4.2. En el estudio de secundaria.

3.4.2.1. Definición de variables.

V.I.: Programa “Mejorando las habilidades sociales para adolescentes escolares” (MHASAE).

Variable dependiente: Convivencia escolar: concretizado en cinco indicadores.

Indicador 1: Asertividad.

Indicador 2: Comunicación.

Indicador 3: Autoestima.

Indicador 4: Tomar decisiones.

3.4.2.2. Definición operacional de variables.

Variable «**Convivencia Escolar**». Está definida operacionalmente por la suma de los 42 reactivos que componen la Lista de Evaluación de Habilidades Sociales (LEHS) de Uribe y colegas (2005)

Indicador «**Asertividad**». Está definido operacionalmente por la suma de los reactivos del 1 al 12 de la LEHS de Uribe y colegas (2005)

Indicador «**comunicación**». Está definido operacionalmente por la suma de los reactivos del 13 al 21 de la LEHS de Uribe y colegas (2005)

Indicador «**autoestima**». Está definido operacionalmente por la suma de los reactivos del 22 al 33 de la Lista de Evaluación de Habilidades Sociales de Uribe y colegas (2005)

Indicador «**toma de decisiones**». Está definido operacionalmente por la suma de los reactivos del 34 al 42 de la LEHS de Uribe y colegas (2005)

39

3.4.2.3. Operacionalización de variables.

Tabla 5.
Operacionalización de la V.I. Programa MHASAE

Unidades T	Sesiones
UT 1: Comunicación	1: Escucha activa 2: Comunicación clara y precisa 3: Formas de comunicarnos 4: Positiva expresividad y aceptación
UT 2: Autoestima	5: Aceptándome 6: Conociéndonos 7: Orgullosos de mis logros 8: El respeto
UT 3: Tomar decisiones	9: La mejor decisión 10: Proyecto de vida

Tabla 6.
Operacionalización de la V.D. Convivencia escolar

Dimensión	Indicador	Sesiones	Ítems	Escala
Habilidades sociales	Asertividad	3: Formas de comunicación 4: Positiva expresividad y aceptación	1 – 12	Ordinal
	Comunicación	1: Aprendiendo a escuchar 2: Utilizando mensajes claros y precisos	13 – 21	Ordinal
	Autoestima	5: Aceptándome 6: Conociéndonos 7: Orgullosos de mis logros 8: El respeto	22 – 33	Ordinal
	Toma de decisiones	9: La mejor decisión 10: Proyecto de vida	34 – 42	Ordinal

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Diseño metodológico

4.1.1. Tipo de investigación

El enfoque adoptado es el cuantitativo; en la medida que, está dirigido a captar datos de naturaleza numérica de las variables estudiadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

40

El tipo de investigación utilizado es la básica. Este tipo de investigación, llamada también pura o fundamental, está focalizada a la obtención de conocimientos teóricos, sin interesarle sus aplicaciones inmediatas o las connotaciones prácticas, busca las generalizaciones (Alfaro, 2012; Carrasco, 2013).

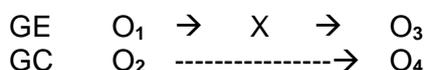
4.1.2. Nivel de investigación

El nivel de investigación del estudio es el explicativo, ya que su foco es buscar explicaciones desde la óptica causa-efecto el influjo del Programa ISE (VI) sobre la convivencia (VD).

4.1.3. Diseño de la investigación

El diseño, es una pauta que indican pasos a cumplir para alcanzar las metas propuestas para dar respuesta a los cuestionamientos trazados en el estudio (Hernández y cols., 2014).

Tomando en cuenta estas consideraciones y en correspondencia a las particularidades de la investigación, se usó en el estudio de primaria un diseño experimental, tipo cuasiexperimental, con grupo comparativo, y evaluación previo y posterior a la intervención. Su esquema es:



Dónde:

GE = Grupo intervenido

GC = Grupo de comparación

O₁ = Pre prueba grupo experimental

O₂ = Pre prueba grupo comparación

X = Variable independiente (Programa ISE)

O₃ = Post prueba grupo intervenido

O₄ = Post prueba grupo comparación

En el estudio de secundaria se usó el diseño pre-experimental, con evaluación antes y posterior a la intervención. El esquema que corresponde a este tipo de diseño es el siguiente:

$$GE \quad O_1 \rightarrow X \rightarrow O_3$$

Dónde:

GE = Grupo intervenido

X = V.I. (Programa MHASAE)

O₁ = Pre prueba grupo intervenido

O₂ = Post prueba grupo intervenido

4.1.4. Método de investigación

El método de investigación usado es el hipotético-deductivo, el cual tiene como punto de inicio hipótesis para arribar a nuevas deducciones.

41

4.2. Población y muestra

4.2.1. Población.

En la primera intervención (educación primaria), la población fue de 43 colegiales de tercero de un colegio particular de Chincha y mostrado en la Tabla 7.

Tabla 7.

Distribución poblacional del estudio de primaria

Grado/Sección	Frecuencia	Porcentaje
3° A	21	48,8
3° B	22	51,2
Total	43	100,0

En la segunda intervención (educación secundaria), la población fue de 33 colegiales de primero de un colegio particular de Chincha y mostrado en la Tabla 8.

Tabla 8.

Distribución poblacional del estudio de secundaria

Grado/Sección	Frecuencia	Porcentaje
3° A	15	45,5
3° B	18	54,5
Total	33	100,0

4.2.2. Muestra.

En la primera intervención (educación primaria), la muestra fue de 41 colegiales de tercero de un colegio particular de Chincha y mostrado en la Tabla 9.

Tabla 9.

Distribución muestral del grupo de primaria

Grado/Sección	Grupo	Fr	%
3° A	Control	20	48,8
3° B	Experimental	21	51,2
Total		41	100,0

En la segunda intervención (educación secundaria), la muestra fue de 15 colegiales de primero de un colegio particular de Chincha y mostrado en la Tabla 10.

Tabla 10.
Distribución muestral del grupo de secundaria

Grado/Sección	Grupo	Fr	%
3° B	Experimental	15	100,0
Total		15	100,0

42

4.2.3. Técnica de muestreo.

La selección del grupo de experimentación fue intencionada controlando aspectos de inclusión: a) niños con edad mayor a siete años y no mayor de ocho; b) asistencia regular; y con aspectos de exclusión: a) niños con TDHA, b) discapacidad intelectual profunda; y c) alumnos extranjeros. En la invención de primaria, la técnica escogida fue el censo, donde la muestra es la misma que la población menos los escolares que faltaran, uno donde se manipulo va variable independiente y otro donde no se maniobró la variable mencionada. En la investigación de secundaria, la técnica de muestreo fue intencional, constituyendo el 45% de la población.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.3.1. Técnicas.

La técnica que corresponde al estudio es la encuesta.

4.3.2. Instrumentos.

4.3.2.1. Instrumento del estudio de primaria.

Para el estudio de primaria se consideró el Cuestionario de “Habilidades de Interacción Social” de Abugattas (2016)

(1) *Ficha técnica.*

Nombre original	Cuestionario de Habilidades de Interacción social
Lugar	Lima – Perú.
Autor	Sh. Abugattas (2016),
Aplicación	Por estudiante o grupo
Duración	Cinco (5) minutos aproximadamente.
Aplicación	Niños 3-8 años.
Objetivo	Evaluar el grado de convivencia escolar
Validación	Juicio de expertos en la adaptación

Confiabilidad	Prueba Piloto
Categorías y rango	Deficiente (0 - 8) Regular (9 - 16) Buena (17 – 24)
Materiales	Cuestionario y Lápiz o lapicero
Calificación	Se asigna 5 puntos para siempre, 1 punto para nunca.

(2) Descripción del instrumento.

El instrumento se compone de 24 ítems, con escalonamiento Likert, con cinco alternativas para responder: 1 = nunca, y 5= siempre. Este instrumento fue elaborado con el fin de evaluar las dimensiones: autoafirmación, expresión de emociones y habilidades de relación.

43

La baremación por medio de los percentiles realizado por Abugattas (2016) no la podemos aplicar en la medida que nuestra muestra no tiene las características sociales, culturales y educativas de la muestra donde se construyó la prueba. Asimismo, no contamos con una muestra lo suficientemente grande para formular los baremos percentiles o de otro tipo. En consecuencia, utilizaremos un baremo en tres categorías elaborado mediante la escala de Stanones a través de la curva de Gaus utilizando la constante 0.75, y resolviendo las siguientes ecuaciones: $a= X - 0.75(DT)$ y $b= X + 0.75(DT)$.

(3) Validación y confiabilidad del Instrumento.

Para elaborar la prueba se partió de la teoría e instrumento de Álvarez et al. de 1990. La autora complementó la propuesta propuesta con una serie de instrumentos del área para tener mayor integración teórica y mayor amplitud en los reactivos (68).

La evidencia de validez de contenido la dieron cinco jueces, que evaluaron la representatividad de cada uno de los reactivos en función a las dimensiones; como consecuencia de ese proceso se dejó de lado 25 ítems, resultando 43 reactivos para la validez de constructo. Luego la autora realizó un estudio piloto.

Se ejecutó un análisis factorial exploratorio (AFE), cuya solución factorial arrojó tres factores con autovalores superiores a uno que, globalmente, explicaron el 59.78% de la varianza común; indicando multidimensionalidad en el modelo; resultando que tuvieron que eliminar 19 reactivos de los 43 quedando 24 reactivos como versión final. Luego, se ejecutó un análisis factorial exploratorio (AFC) que confirmó la estructura interna de la prueba.

La confiabilidad en éste estudio fue de ,890 (alfa de Cronbach) para 24 reactivos y un grupo de 41 colegiales (grupo intervenido + grupo de comparación, primera evaluación) de tercero de primaria de ocho años de edad.

4.3.2.1. Instrumento del estudio de secundaria.

Para el estudio de secundaria se consideró la Lista de Evaluación de Habilidades Sociales de Uribe, y cols. (2005)

(1) Ficha técnica.

Nombre original	Lista de Evaluación de Habilidades Sociales
Autor	Uribe, Escalante, Arévalo, Cortez y Velásquez (2005)
Instituciones	MINSA (2005) e ISM HD-HN (2002)
Lugar	Lima - Perú.
Aplicabilidad	Personal o por grupos
Dura	veinte (20) minutos aproximado.
Aplicación	Adolescentes escolarizados.
Objetivo	Conocer la magnitud de las habilidades sociales
Categorías y rango	Bajo (42-141) Regular (142-161) Buena (162-2010)
Materiales	Cuadernillo y Lápiz o lapicero
Calificación	Se asigna 5 puntos para siempre, 1 punto para nunca.

44

(2) Descripción del instrumento.

Instrumento conformado de 42 reactivos, con escalamiento Likert, con cinco alternativas para responder: 1 = nunca, y 5= siempre. Es de aplicación personal o en grupo, diligenciado en más o menos veinte (20) minutos. Estructuralmente se compone por cuatro factores: asertividad (12 reactivos), comunicación (9 reactivos), autoestima (12 reactivos) y toma de decisiones (12 reactivos).

(3) Validación y confiabilidad del Instrumento.

El instrumento fue construido en el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchi (ISM HD-HN) por Velásquez, Cortez, Exebio y Malca, (2002), en dicho estudio obtuvieron una confiabilidad de ,7 considerada apropiada mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Velásquez y cols. (2002) encontraron un alfa de Cronbach de ,7 bueno, en un grupo de 1067 colegiales secundarios de cuatro colegios de Lima. Obregón (2018) halló un alfa de Cronbach de ,80 en 104 colegiales secundarios de tercer grado de Huaraz (Ancash – Perú). Alejandro (2018) encontró un coeficiente de confiabilidad bastante alta ($r_{KR-20} = ,94$) mediante el alfa de Kuder-Richardson, en un estudio piloto de diez colegiales de primaria de un colegio Comas (Lima – Perú). Sullca (2018) halló un alfa de Cronbach de .804 para veinte (20) reactivos y una muestra de 86 colegiales.

La validez de contenido fue obtenida por el juicio de jueces realizado por Alejandro (2018) con la colaboración de tres peritos sobre la materia (con doctorado [2] y maestría [1]) quienes declararon su suficiencia para su aplicación.

4.4. Procedimiento

El procedimiento del estudio ha seguido la siguiente secuencia, en orden cronológico. Se solicitó, mediante oficio, al director del colegio, para contar con la participación de estudiantes de nivel primaria para un estudio experimental. Reunión con director del colegio y con el subdirector de primaria para explicitarles las características del estudio experimental que se va a desarrollar, haciéndoles conocer la metodología, tiempos, e información a brindar al colegio. Reunión con los progenitores y apoderados de la sección seleccionada para realizar el estudio. Se les explicó lo que se iba a realizar y los beneficios que reportaba para sus hijos.

45

En coordinación con directores, profesores, progenitores establecieron un cronograma de trabajo experimental. Se evaluó la sección mediante el cuestionario respectivo como prueba de entrada y se procedió a la implementación del programa respectivo, para lo cual se designaron dos operadores para la sección experimental. Posteriormente, se evaluó la sección mediante el cuestionario respectivo como prueba de salida.

4.5. Técnicas de análisis estadístico

El proceso de la data recabada durante el estudio se vació mediante el software Microsoft Excel versión 2016 a una base de datos realizando una primera verificación de la información, luego se trasladó la data al programa IBM SPSS 24.0 para realizar las pruebas estadísticas correspondientes.

Se utilizó pruebas estadísticas no paramétricos por no haber aproximación a la distribución normal de los datos. En el análisis descriptivo se usó tablas y gráficos para su presentación. En el análisis inferencial se usó pruebas de contraste de medias (Prueba U de Mann-Whitney) que brinda los datos para aprobar o desaprobar las hipótesis según sea el caso.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1. Resultados del estudio de primaria

Tabla 11.
Pruebas de normalidad de la convivencia escolar (Primaria) – Shapiro-Wilk

Evaluación	Variable/ Indicador	Grupo experimental			Grupo control		
		Valor	gl	Sig.	Valor	gl	Sig.
Antes	Convivencia	,768	21	,000	,755	20	,000
	Autoafirmación	,975	21	,839	,780	20	,000
	Expresión de emociones	,687	21	,000	,744	20	,000
	HH. para relacionarse	,843	21	,003	,926	20	,128
Después	Convivencia	,933	21	,161	,679	20	,000
	Autoafirmación	,908	21	,050	,736	20	,000
	Expresión de emociones	,950	21	,340	,708	20	,000
	HH. para relacionarse	,923	21	,099	,958	20	,512

46

Para verificar si las variables muestran una distribución de normalidad se verifico los valores del estadístico Shapiro-Wilk que se muestran en la Tabla 11. En la medida que solo la pareja control-antes y control-después tienen una distribución normal y que por el reducido que es el grupo (<50) no se ha podido hacer un análisis de homogeneidad de varianzas (Prueba de Leven), se considera pertinente trabajar solamente con estadísticos no-paramétricos.

5.1.1. Análisis descriptivo.

5.1.1.1. Caracterización de la convivencia escolar.

Tabla 12.
Descriptivos de la convivencia en los colectivos intervenido y no intervenido, antes y después de ejecutar el programa

Grupo	Intervención	Mín.	Máx.	Promedio	D.T.
Experimental	Antes	56,00	99,00	88,3333	8,90693
	Después	87,00	119,00	101,8095	10,49104
Control	Antes	55,00	100,00	88,6000	9,42226
	Después	55,00	97,00	89,4500	9,38350

En la Tabla 12 muestra los promedios y sus desviaciones típicas, de convivencia, previo y después de manipular la variable independiente (programa ISE) en el agrupamiento objeto del experimento y el agrupamiento de comparación. Observamos en el agrupamiento experimental que la media se incrementó bastante después de ser intervenido, en el agrupamiento control el incremento fue imperceptible.

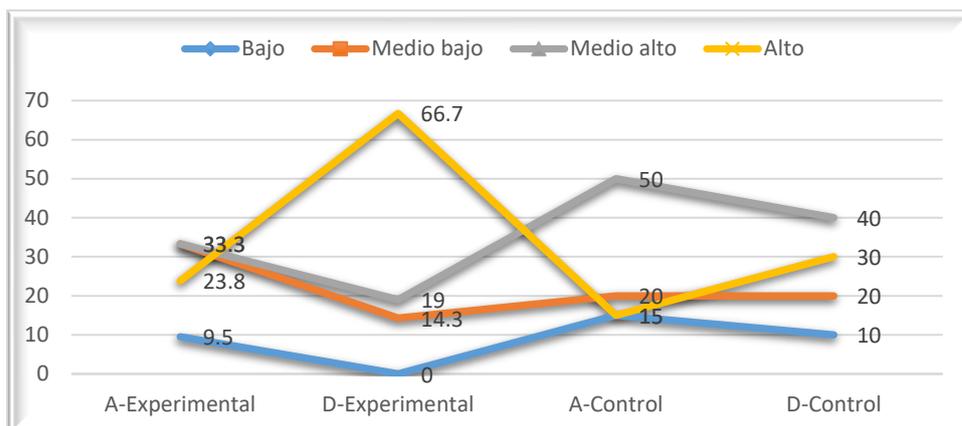


Figura 1. Distribución de la convivencia escolar por niveles, en los dos agrupamientos, previo y posterior de ser intervenido

La distribución (%) de la convivencia escolar por niveles tanto en el grupo objeto del experimento como en el grupo contrastador, previo y después de manipular la variable independiente (programa ISE) es mostrado en la Figura 1. El grupo experimental antes de la intervención el nivel medio alto estaba 23,8% después de la intervención subió a 66,7% incrementándose en 42,9 puntos porcentuales; en el resto de niveles hubo una disminución. En el grupo control en tres niveles hubo caída de los porcentajes la excepción fue el nivel alto, que puede ser por azar o por maduración o aprendizaje.

5.1.1.2. Descripción del indicador autoafirmación.

Tabla 13.

Descriptivos de los reactivos del Indicador autoafirmación, antes y después de la intervención

Medición → Reactivos	Antes (A)		Después (D)		Contraste	
	Media	DT	Media	DT	D-A	p ^a
1	2,81	1,209	4,09	,831	1,28	,001
11	2,86	,910	4,19	,814	1,33	,001
8	3,05	,973	4,29	,845	1,24	,004
24	3,90	,436	4,48	,680	0,58	,005
15	3,71	,561	4,29	,784	0,58	,007
5	3,52	,928	4,29	,845	0,77	,009
3	3,86	,655	4,38	,740	0,52	,018
2	3,76	,625	4,29	,784	0,53	,022
6	3,67	,856	4,19	,928	0,52	,033
18	3,95	,218	4,19	,814	0,24	,197

a. Prueba no paramétrica de Wilcoxon

La Tabla 13 muestra los promedios y las desviaciones típicas de los diez reactivos que conforman el indicador autoafirmación de la variable convivencia escolar, previo y después de manipular la variable independiente (programa ISE). Se puede constatar que ha habido en seis reactivos un incremento muy significativo ($p < ,01$) de los

promedios; en dos reactivos hubo un incremento significativo ($p < ,05$) y, en uno de ellos no surtió efecto la aplicación del programa.

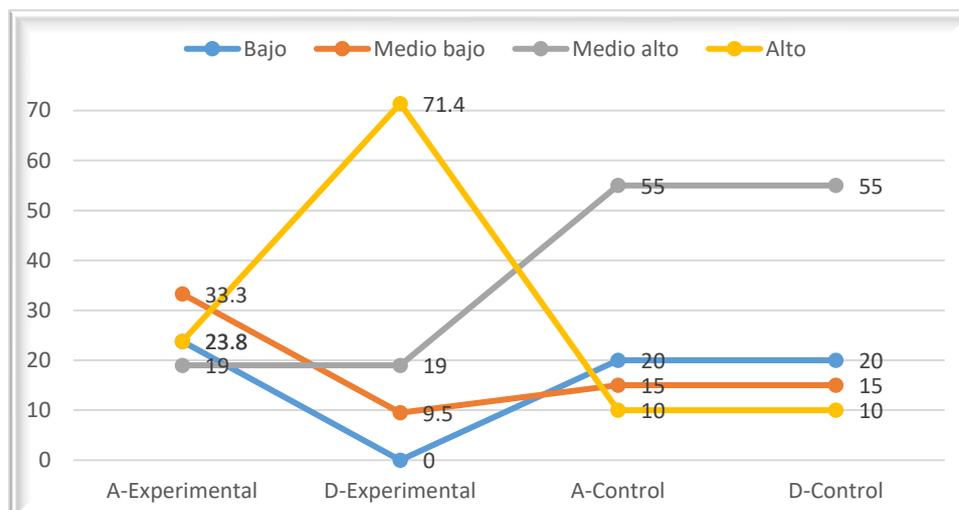


Figura 2. Distribución del indicador autoafirmación por niveles, en los dos agrupamientos, previo y posterior de ser intervenido

La distribución (%) de la autoafirmación por niveles tanto en el grupo objeto del experimento como en el grupo contrastador, previo y después de manipular la variable independiente (programa ISE) es mostrado en la Figura 2. En el agrupamiento experimental antes de la intervención el nivel medio alto estaba 23,8% después de la intervención subió a 71,4% subió 47,6 puntos porcentuales; en el resto de niveles hubo una disminución. En el agrupamiento de comparación los niveles permanecieron iguales.

5.1.1.3. Descripción del indicador expresión de emociones.

Tabla 14.

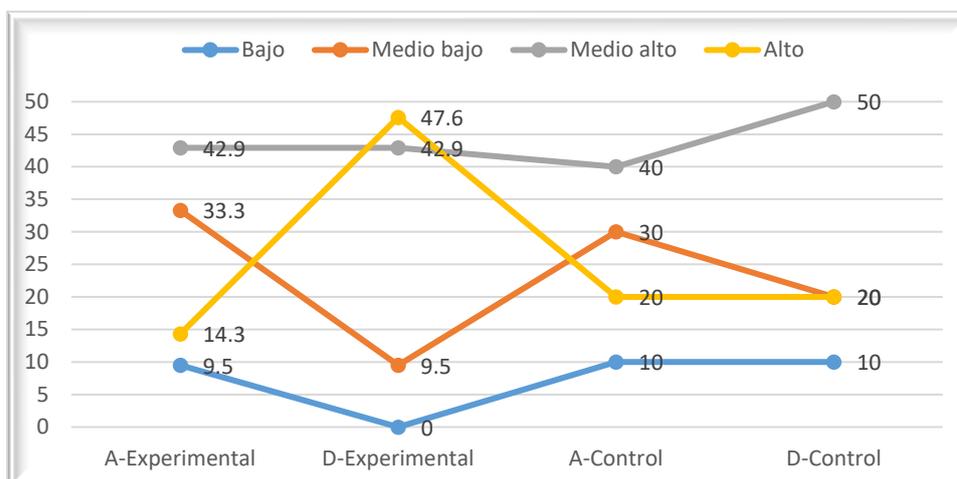
Descriptivos de los reactivos del Indicador expresión de emociones, antes y después de la intervención

Medición →	Antes (A)		Después (D)		Contraste	
Reactivos	Media	DT	Media	DT	D-A	p ^a
21	3,76	,539	4,43	,676	0,67	,002
19	3,95	,590	4,43	,598	0,48	,012
10	3,10	,889	3,76	,944	0,66	,023
14	3,76	,889	4,29	,717	0,53	,025
23	4,19	,512	4,57	,676	0,38	,065
4	3,62	,669	3,95	,805	0,33	,071
12	3,81	,750	4,09	,768	0,28	,153
22	3,95	,590	4,29	,717	0,34	,154

a. Prueba no paramétrica de Wilcoxon

La Tabla 14 muestra los promedios y las desviaciones típicas de los ocho reactivos que conforman el indicador expresión de emociones de la variable convivencia escolar,

previo y después de manipular la variable independiente (programa ISE), tanto en el grupo objeto del experimento como en el grupo contrastador. Se puede constatar que ha habido en un reactivo un incremento muy significativo ($p < ,01$) de los promedios; en tres (3) reactivos hubo un incremento significativo ($p < ,05$) y, en cuatro (4) de ellos no surtió efecto la aplicación del programa ISE.



49

Figura 3. Distribución del indicador expresión de emociones por niveles, en los dos agrupamientos, previo y posterior de ser intervenido

La distribución (%) de la expresión de emociones por niveles tanto en el grupo objeto del experimento como en el grupo contrastador, previo y después de manipular la variable independiente (programa ISE) es mostrado en la Figura 32. El agrupamiento experimental antes de la intervención el nivel medio alto estaba 14,3% después de la intervención subió a 47,6% incrementándose en 33.3 puntos porcentuales; en el resto de niveles hubo una disminución. En el agrupamiento de comparación los tres niveles presentaron caídas en los porcentajes la excepción fue el nivel bajo.

5.1.1.1. Descripción del indicador habilidades para relacionarse.

Tabla 15.

Descriptivos de los reactivos del Indicador habilidades de relación, antes y después de la intervención

Medición → Reactivos	Antes (A)		Después (D)		Contraste	
	Media	DT	Media	DT	D-A	p ^a
20	3,67	,658	4,38	,740	0,71	,003
16	3,52	,602	4,29	,784	0,77	,004
17	3,95	,669	4,24	,889	0,29	,083
9	3,86	,727	4,14	,793	0,29	,273
13	4,00	,707	4,19	,814	0,19	,438
7	4,10	,768	4,0952	,944	-0,004	,942

a. Prueba paramétrica de Wilcoxon

La Tabla 15 expone los promedios y desviaciones típicas de los seis reactivos que conforman el indicador habilidades de relación, previo y posterior a manipular la variable independiente (programa ISE), tanto en el grupo objeto del experimento como en el grupo contrastador. Se puede constatar que ha habido en dos (2) reactivos un incremento muy significativo ($p < ,01$) de los promedios; y, en cuatro (4) de ellos no surtió efecto la aplicación del programa.

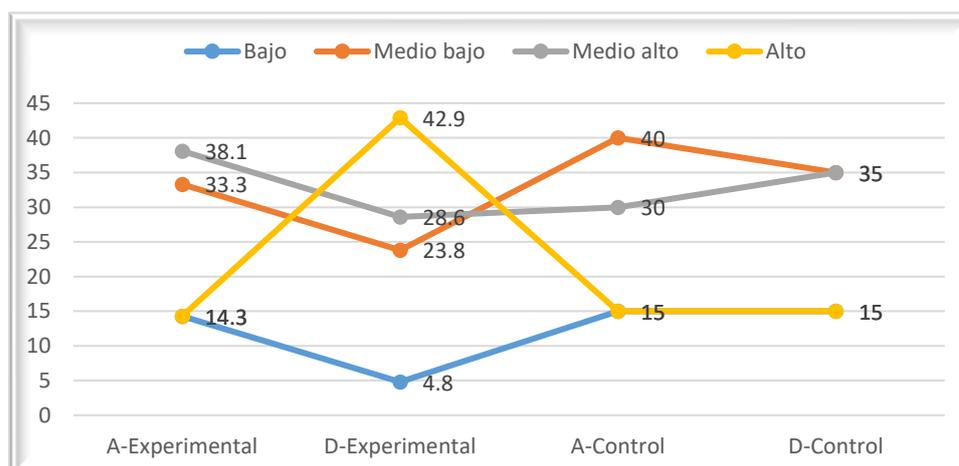


Figura 4. Distribución del indicador habilidades para relacionarse por niveles, en los dos agrupamientos, previo y posterior de ser intervenido

La distribución (%) de las habilidades de relación por niveles tanto en el grupo objeto del experimento como en el grupo contrastador, previo y posterior a manipular la variable independiente (programa ISE), es mostrado en la Figura 4. El agrupamiento experimental antes de la intervención el nivel medio alto estaba 14,3% después de la intervención subió a 42.9% incrementándose en 28,6 puntos porcentuales; en el resto de niveles hubo una disminución. En el agrupamiento de comparación en tres niveles hubo caída de los porcentajes la excepción fue el nivel bajo.

5.1.2. Contraste de hipótesis.

Tabla 16.

Valores descriptivos y de contraste de la convivencia, en los agrupamientos intervenido y de comparación, antes de manipular la V.I.

Medición	Grupo	Media	D.T.	U^a	Z	p	D	f
Antes	Experimental	88,3333	8,90693	194,500	-,405	,685		
	Control	88,6000	9,42226					

Con el fin de verificar la equivalencia de partida en los promedios en la convivencia en la escuela se realizó la comparación de medias aritméticas a través del estadístico no paramétrica U de Mann-Whitney en grupos experimental y control, lo cual nos arroja una $Z = -0,405$ con una $p = ,685$, expuesto en la Tabla 16, significando la inexistencia de

diferenciación significativa entre los dos grupos antes de ser intervenido, cumpliéndose así uno de los criterios del diseño experimental.

Tabla 17.
Valores descriptivos y de contraste de la convivencia, en las evaluaciones antes y después, en los grupos experimental y control.

Grupo	Medición	Media	D.T.	Z	p
Experimental	Después	101,8095	10,49104	-3,454 ^a	,001
	Antes	88,3333	8,90693		
Control	Después	89,4500	9,38350	-1,790 ^a	,073
	Antes	88,6000	9,42226		

a. Prueba no paramétrica de Wilcoxon

51

Con el fin de conocer si hubo una subida significativa de la variable convivencia escolar en el agrupamiento intervenido y el agrupamiento de comparación de la primera a la segunda evaluación se realizó un análisis de diferencias con el estadístico no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon. El agrupamiento intervenido arrojó una $Z = -3,454$ con una $p = ,001$ mostrada por la Tabla 17, significando que existe diferencias significativas de la primera sobre la segunda evaluación. El agrupamiento de comparación arrojó una $Z = -1,790$ con una $p = ,073$ significando la no existencia de diferenciación significativa entre las dos evaluaciones realizadas en este grupo. Se consta, pues, que la intervención ha mostrado tener efectos significativos en el grupo donde se manipulo la variable independiente, y que éste efecto no se debe al azar o a otros factores; puesto que en el grupo control no se realizó la intervención, no hubo cambios significativos.

5.1.2.1. Contratación de la hipótesis general.

Tabla 18.
Valores descriptivos y de contraste de la convivencia, en los agrupamientos de intervención y de comparación, después de ser intervenido

Medición	Grupo	Media	D.T.	n	U ^a	Z	p	d	1 - β
Después	Experimental	101,8095	10,49104	21	87,000	-3,219	,001	1.26	.64
	Control	89,4500	9,38350	20					

Con de fin de conocer si en la hipótesis general hubo diferenciación significativa en los promedios de la convivencia escolar entre las dos agrupaciones posterior a ser intervenido se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney. Se constata en la Tabla 18 una $Z = -3,219$ con una $sig = ,001$ significando la existencia de diferenciación significativa en los agrupamientos de intervención y el de comparación después de ejecutar el programa. El tamaño del efecto ($d = 1,26 > 0,50$) ha sido muy importante y la potencia estadística ($1 - \beta = 0,68 < 0,8$) indica que el efecto no ha sido en todos los escolares del

grupo experimental. Estos resultados exigen el rechazo de la hipótesis nula y la aprobación de la hipótesis general que dice que «La ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” logró una mejora significativa en la convivencia entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha»

5.1.2.2. Contrastación de la hipótesis específica 1.

Tabla 19.

Valores descriptivos y de contraste del indicador autoafirmación, en los grupos intervenido y de comparación, después de la intervención

Medición	Grupo	Media	D.T.	U ^a	Z	p	d	1 - β
Después	Experimental	42,6667	5,64210	68,000	-3,718	,0002	1.55	.44
	Control	35,0000	4,66792					

52

Con el fin de contrastar la primera hipótesis específica de que hay una significativa diferencia en el indicador autoafirmación entre las dos agrupaciones posterior a la intervención se aplicó el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney. Se observa en la Tabla 19 una Z= -3,718 con una p=,0002 significando la existencia de diferenciación significativa entre los agrupamientos de intervención y el de comparación después de ejecutar el programa. El tamaño del efecto (d=1,55 > 0,50) indica que el efecto ha sido muy importante; la potencia (1 - β= 0,44 <0,8) indica que no todos los colegiales del agrupamiento de intervención se beneficiaron del programa. Estos resultados permiten aprobar la hipótesis específica 1 que señala que «La ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” logró una mejora significativa en la autoafirmación entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha»

5.1.2.3. Contrastación de la hipótesis específica 2.

Tabla 20.

Valores descriptivos y de contraste del indicador expresión de emociones, en los grupos intervenido y de comparación, después de la intervención

Medición	Grupo	Media	D.T.	U ^a	Z	p	d	1 - β
Después	Experimental	33,8095	2,96005	126,000	-2,212	,027	0.78	.56
	Control	31,0500	3,89973					

Con el fin de contrastar la segunda hipótesis específica de existir diferenciación significativa en el indicador expresión de emociones entre las dos agrupaciones posterior a la intervención se aplicó el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney. Se observa en la Tabla 20 un valor Z=-2,212 con una p=,027 significando la existencia de diferenciación significativa entre las agrupaciones de intervención y el de

comparación después de ejecutar el programa. El tamaño del efecto ($d=0,78 > 0,50$) indica que el efecto ha sido muy importante; la potencia ($1 - \beta= 0,56 < 0,8$) indica que no todos los colegiales del agrupamiento de intervención se beneficiaron del programa. Estos resultados permiten aprobar la hipótesis específica 2 que señala que «La ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” logró una mejora significativa en la expresión de emociones entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha»

5.1.2.4. Contratación de la hipótesis específica 3.

53

Tabla 21

Valores descriptivos y de contraste de las habilidades de relación, en los grupos intervenido y de comparación, después de la intervención

Medición	Grupo	Media	D.T.	U^a	Z	p	d	$1 - \beta$
Después	Experimental	25,3333	3,39608	140,500	-1,831	,067	0.78	.67
	Control	23,4000	2,08756					

Con el fin de contrastar la tercera hipótesis específica de existencia de diferenciación significativa en el indicador habilidades de relacionarse entre las dos agrupaciones posterior a la intervención se aplicó el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney. Se constata en la Tabla 21 una $Z=-1,831$ con una $p=,067$ significando la no existencia de diferenciación significativa entre los agrupamientos de intervención y el de comparación posterior a ejecutar el programa. El tamaño del efecto ($d=0,78 > 0,50$) indica que el efecto ha sido importante; la potencia ($1 - \beta= 0,67 < 0,8$) indica que no todos los estudiantes del grupo experimental se beneficiaron del programa. Estos resultados obligan a rechazar la hipótesis específica 3 de que «La ejecución del Programa “Interacción social en la escuela” logró una mejora significativa en las habilidades de relación entre escolares de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha».

5.1.3. Discusión.

Los hallazgos encontrados muestran un incremento muy significativo ($Z = -3,219$; $p = ,001$) del promedio de la variable **convivencia escolar** como consecuencia de la aplicación del programa ISE, ya que las unidades temáticas que la componen tales como la autonomía, sensibilidad, tolerancia y amistad están fuertemente relacionados con el convivir positivamente en la escuela, especialmente en los grupos de los primeros grados de primaria.

Estos resultados corroboran estudios anteriores donde las aplicaciones de programas de intervención en convivencia escolar han tenido un éxito significativo. Así tenemos, que Hijuela y Holguín (2019) mediante el programa USA (Unidos Socialmente con Asertividad) lograron incrementar significativamente ($Z = -4,285$; $p < .01$) la convivencia democrática en estudiantes de Comas (Lima – Perú). Un año antes, la primera autora (Hijuela, 2018) con el Programa USA logró mejorar significativamente ($Z = -4,289$; $p < .01$) la convivencia democrática de 24 escolares de 3º de primaria. Asimismo, tenemos el estudio cuasi-experimental de maestría de Quispe (2018), que mediante el programa “Patio Recreativo” mejoró significativamente ($Z = 2,558$; $p = ,011$) el buen convivir en los 30 colegiales de 3º de primaria del distrito de Villa María del Triunfo (Lima – Perú). También, tenemos el estudio pre-experimental de maestría de Portocarrero (2019), que mediante el programa “Todos Unidos” mejoró significativamente ($Z = -5,169$; $p < ,01$) el buen convivir en 35 colegiales de 1º del nivel primaria del Rímac (Lima – Perú).

En los hallazgos encontrados en éste estudio juega un papel importante la metodología transversal de los juegos cooperativos son explicitados por algunos aspectos de los resultados de la investigación pre-experimental de Casado, López, y Plaza (2016) en 49 colegiales de primaria de Extremadura (España), concluyeron que la utilización de metodologías cooperativas (juegos cooperativos) con niños supone un aval en la disminución de problemas de convivencia.

Otro aspecto explicativo a lo encontrado, es que la aplicación del programa ISE en su conjunto ha generado un mejoramiento de la autoestima, en consecuencia, los estudiantes presentan capacidades incrementadas es establecer relaciones interpersonales, mejor autonomía social y muestran mejores habilidades de comunicación asertiva, todo ello ha contribuido al mejoramiento de la convivencia escolar. Esto es así, porque la variable autoestima es generalmente mediadora.

Los hallazgos encontrados muestran un incremento muy significativo ($Z = -3,718$; $p = ,0002$) del promedio de la Indicador **autoafirmación** como consecuencia de la aplicación del programa ISE, ya que las unidades temáticas que la componen tal como la autonomía está fuertemente relacionado con el convivir positivamente en la escuela, especialmente en los grupos de los años iniciales de primaria. El efecto del programa ISE es evidente en un nivel muy significativo ($p < ,01$) en expresar verbalmente al perder una competencia, cuando un compañero hace algo desagradable, está capacitado para decírselo, es capaz de formular sus quejas en el aula de clases, hace preguntas sobre un tema nuevo para él, puede reclamar cuando se producen injusticias durante el recreo,; alcanzó un nivel significativo ($p < ,05$) al Iniciar conversaciones, manifestar

preferencias al elegir una actividad en el momento adecuado y capaz de defenderse cuando es molestado por compañeros.

Con la ejecución del programa ISE ha permitido una integración de los colegiales en los agrupamientos para realizar trabajos conjuntos, logrando que respeten las diferencias y particularidades en cada uno de los participantes; así la sensibilización teniendo como eje la necesidad de hacer respetar tanto los propios derechos como el de los otros.

Este incremento significativo de la autoafirmación en este estudio es corroborado por los efectos positivos logrados por la aplicación del programa “Unidos Socialmente con Asertividad” (USA) en escolares tercero de primaria por Hijueta y Holguín (2019) quienes incrementaron significativamente las actividades vinculadas a la asertividad. En nuestro estudio jugaron un papel decisivo las unidades temáticas de autonomía y resiliencia.

En la evaluación de proceso (evaluación criterial) en el Indicador autoafirmación se destacan comportamiento como «Correspondencia entre lo que dicen saber y lo que saben en cuanto a los procesos en las tarjetas», «Relacionan texto con acciones que implican», «Capaces de hacer una autovaloración general».

Otro punto referente a lo encontrado, se clarifico que, al elevarse el sentido de participación en los estudiantes, estos serían más asertivos para resolver problemas afines a otras conductas que se desarrollaban en el grupo. Así, la acción participativa fue determinante en la interiorización de los fundamentos de la autoafirmación en el convivir en el aula.

Los hallazgos encontrados muestran un incremento significativo ($Z = -2,212$; $p = ,027$) del promedio del Indicador **expresión de emociones** como consecuencia de la aplicación del programa ISE, ya que las unidades temáticas que la componen tales como la sensibilidad, y amistad están fuertemente relacionados con el convivir positivamente en la escuela, especialmente en los grupos de los años iniciales de la primaria. El efecto de la ejecución del programa ISE es evidente en un nivel muy significativo ($p < ,01$) en «detectar el estado de ánimo de sus profesores»; alcanzo un nivel significativo ($p < ,05$) en «expresar el aprecio que sienten hacia sus docentes», «expresan cumplidos a sus amigos» y «acepta agradecido los cumplidos de los otros».

Con la ejecución del programa ISE se consiguió que los colegiales mejoren su expresividad emocional al comunicar experiencias, conocimientos y actitudes en las múltiples actividades, logrando que mejoren el reconocimiento, expresión y control de sus emociones. Esto sintoniza, con la presencia de una necesidad de aprecio en las aulas escolares que requiere satisfacerla.

En la evaluación de proceso (evaluación criterial) en el Indicador expresión de emociones se destacan comportamiento como «Expresar sentimientos de apoyo al que triste o mal», «Hacer autovaloración de sus sentimientos» y «Conocimiento de cómo actuar en situaciones frustrantes».

La estrategia metodológica de aprendizaje cooperativo utilizado contribuyó en la adopción de la cooperación mutua esencial en esta Indicador de la convivencia positiva, ya que algunos de los juegos vivenciales utilizados implicaban el desarrollo de emociones y sentimientos, especialmente en su expresión positiva. Al respecto, Botello (2006) considera el comportamiento cooperación como una expresión actitudinal de ser solidario, dirigido a satisfacer necesidades o problemáticas que ateten a todos. Asimismo, Vílchez y Gil (2012) consideran que el uso de estrategias de cooperación es de gran beneficio e importancia en el salón de clase, aunque en la realidad sean subutilizadas.

Los hallazgos encontrados muestran que no hubo un incremento significativo ($Z = -1,831$; $p = ,067$) del promedio del Indicador **habilidades para relacionarse** como consecuencia de la aplicación del programa ISE, ya que las unidades temáticas que la componen tales como la sensibilidad, tolerancia y amistad están fuertemente relacionados con el convivir positivamente en la escuela, especialmente en los grupos de los primeros grados de primaria, pero que no surtieron un efecto diferencial significativo debido que estos niños al ingreso del experimento ya contaban con promedios altos alrededor de cuatro.

Estos hallazgos son similares a lo que reporta Ascorra, López y Urbina (2016), quienes concluyeron que la realización de actividades propuestas por los docentes en determinados plazos, genera desinterés en los estudiantes, puesto que, no sienten un control personal de promover sus relaciones interpersonales.

Estos resultados encontrados son debido, a las características socioeconómicas de los que participan en una institución particular, que vienen de sectores que tienen posibilidades económicas, con progenitores que tienen educación secundaria completa y/o superior, que muestran actitudes positivas, aprecian el valor de la responsabilidad, tienen facilidad en sus contactos interpersonales, y muestran positividad en el desarrollo de actividades académicas.

Los hallazgos del presente estudio respecto a las habilidades de relación posiblemente se deban a la existencia de actitudes inadecuadas, como el déficit en el respeto hacia la diversidad, la discriminación de los compañeros de aula, etc.

Asimismo, los resultados hallados no corroboran estudios anteriores donde las aplicaciones de programas de intervención en convivencia escolar han tenido un éxito significativo. Así tenemos, Hijuela (2018) con el Programa USA (Unidos Socialmente

con Asertividad) a logró mejorar significativamente ($Z = -4,294$; $p < .01$) la dimensión interacción interpersonal en 24 colegiales primarios de tercero de Comas (Lima - Perú). También, tenemos el estudio pre-experimental de maestría de Portocarrero (2019), que mediante el programa “Todos Unidos” mejoró significativamente ($Z = -4,815$; $p < .01$) las relaciones interpersonales de 35 estudiantes de 1º de primaria del distrito del Rímac (Lima – Perú).

Por otro lado, si hubo un incremento significativo en los promedios en «trabaja en equipo con sus demás compañeros» y en «comparte sus juguetes con sus compañeros» pero que no logro un arrastre de mejora el promedio general de la Indicador.

57

El enriquecimiento cualitativo de las relaciones que se dieron en esta Indicador, están en sintonía con los que señala Wertsch (1991) al decir que “para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales en las que ese individuo existe” (p. 43), en la medida que para entender al estudiante desde sus vivencias y su cotidianidad, permitirá identificar las posturas que asume respecto a un determinado fenómeno, en nuestro caso, la convivencia desde la óptica de la diversidad, como sucede en la comunidad de Chincha. Otro de los pilares importantes del programa fue la aceptación de las diferencias con respecto al otro, en el sentido que le da Wertsch.

En la evaluación de proceso (evaluación criterial) en la Indicador habilidades para relacionarse se destacan comportamiento como «manifestaciones verbales contra el actuar intolerante», «identificarse con comportamiento tolerantes», «reacciones positivas con sus amigos», y «Mostraron alegría en sus relaciones amistosas»

Otro aspecto explicativo de los resultados encontrados posiblemente sea el involucramiento, la participación de los padres y la madres en el mejoramiento de las habilidades de relacionarse, ya que es propio de las características socioculturales de los progenitores de este estudio.

Las principales limitaciones del estudio se circunscriben a dos aspectos. El primero, las instituciones educativas nacionales no presentaron facilidades para realizar un programa experimental, en primaria porque las docentes argumentaban que se encontraban con mucho trabajo y no podían evaluar a los niños individualmente; en secundaria, porque no contaban con tiempo por estar en otro tipo de actividades extracurriculares que les limitaba su participación. En el segundo aspecto, la exigencia del manejo de instrumentos validados en nuestro medio no contribuye a la investigación, en nuestro caso en el medio peruano no hay instrumentos para evaluar convivencia sino variables complementarias; y desde esta óptica conjugó el que no se incluyera los indicadores de evaluación que presenta la currícula nacional del 2016 sobre esta materia, puesto que no cuenta con validez y confiabilidad psicométricas, pero si con validez externa por haber sido trabajado por expertos sobre la materia y es de aplicación

a nivel nacional en los centros educativos; y, una vez operacionalizada en un instrumento de evaluación va a ser de suma utilidad para trabajar la convivencia integralmente, como lo muestra sus fundamentos teóricos y las experiencias de Colombia y México..

Razones estas que han impedido realizar el planteamiento inicial en su totalidad de investigar esta temática muy importante, por lo que fue replanteada.

Otra limitación de orden secundario, es el déficit muestral que no ha permitido realizar un análisis factorial confirmatorio del instrumento utilizado, y que requiere por lo menos 300 individuos.

58

5.2. Resultados del estudio de primero de secundaria

Tabla 22.

Pruebas de normalidad de la convivencia escolar (Secundaria) – Shapiro-Wilk

Variable/ Indicador	Evaluación antes			Evaluación después		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Convivencia	,982	15	,983	,940	15	,376
Asertividad	,983	15	,987	,939	15	,367
Comunicación	,905	15	,112	,944	15	,431
Autoestima	,794	15	,003	,976	15	,934
Toma de decisiones	,956	15	,619	,951	15	,540

Para verificar si las variables muestran una distribución de normalidad se verifico los valores del estadístico Shapiro-Wilk que se muestran en la Tabla 22. En la medida que solo el indicador-autoestima antes de la intervención tiene una distribución alejada de la distribución normal se considera pertinente trabajar con estadísticos paramétricos (“t” de Student para muestras relacionadas, excepto la autoestima que utilizo un estadístico no paramétrico de Wilcoxon.

5.2.1. Análisis descriptivo.

5.2.1.1. Caracterización de la convivencia escolar.

Tabla 23.

Valores descriptivos de la variable convivencia, antes y después de la ejecución del Programa MHASAE

Grupo	Evaluación	Mín.	Máx.	Promedio	D.T.
Experimental	Antes	120,00	154,00	137,8000	9,28286
	Después	147,00	166,00	158,5333	5,78010

La Tabla 23 muestra los promedios y sus desviaciones típicas, de la convivencia, previo y posterior a la manipulación de la variable independiente (programa ISE) en el grupo objeto del experimento. Se observa en el agrupamiento experimental que la media se incrementó bastante después de ser intervenido.

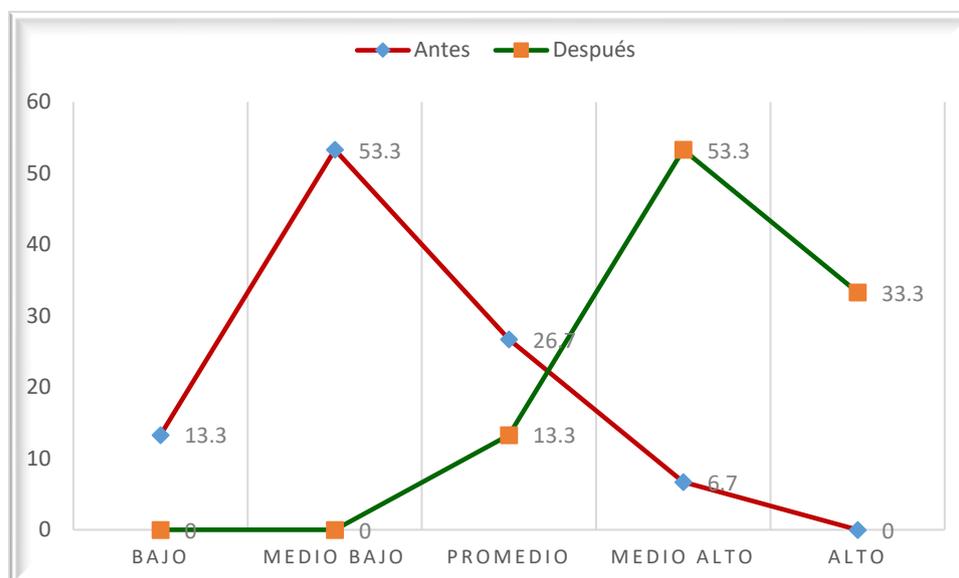


Figura 5. Distribución de la convivencia escolar por niveles, antes y después de la intervención

La distribución de la convivencia escolar por niveles antes y después de la intervención es presentada en la Figura 5. Antes de la intervención el nivel medio bajo con 53,3% fue el predominante y el nivel promedio con 26,7% ocupó el segundo lugar; después de la intervención el nivel promedio alto con 53,3% fue el predominante y el nivel alto con 33,3% ocupó el segundo lugar.

5.2.1.2. Descripción del Indicador asertividad.

Tabla 24.
Valores descriptivos del indicador asertividad, antes y después de la ejecución del Programa MHASAE

Grupo	Evaluación	Mín.	Máx.	Promedio	D.T.
Experimental	Antes	33,00	48,00	40,7333	4,00832
	Después	40,00	50,00	45,6667	2,89499

La Tabla 24 muestra los promedios, desviaciones típicas, puntuaciones mínima y máxima del indicador asertividad de la convivencia, previo y después de manipular la variable independiente (programa MHASAE) en el grupo objeto del experimento. Se

observa en el agrupamiento experimental que la media se incrementó bastante después de ser intervenido.

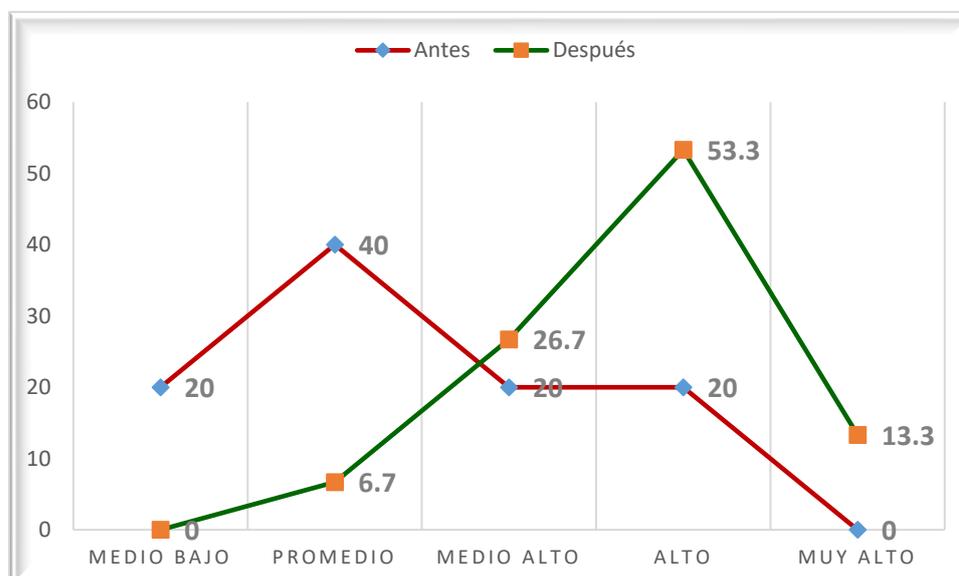


Figura 6. Distribución de la asertividad por niveles, antes y después de la intervención

La distribución del indicador asertividad de la convivencia escolar por niveles antes y después de la intervención es presentada en la Figura 6. Antes de la intervención el nivel promedio con 40% fue el predominante y el nivel medio alto con 20% ocupó el segundo lugar; después de la intervención el nivel alto con 53,3% fue el predominante y el nivel medio alto con 26,7% ocupó el segundo lugar. Antes de la intervención el 60% tenía un nivel promedio, lo que coincide con Tataje (2019) que encontró que el 47,6% tenían nivel promedio y el 52,4% un nivel alto en colegiales de 1º a 5º de secundaria de La Molina, explicable.

5.2.1.3. Análisis descriptivo de la Indicador comunicación.

Tabla 25.
Valores descriptivos del indicador comunicación, antes y después de la ejecución del Programa MHASAE

Grupo	Evaluación	Mín.	Máx.	Promedio	D.T.
Experimental	Antes	20,00	31,00	24,9333	3,15021
	Después	27,00	40,00	33,6667	3,94003

La Tabla 25 muestra los promedios, desviaciones típicas, puntuaciones mínima y máxima del indicador comunicación de la convivencia, previo y después de manipular la variable independiente (programa MHASAE) en el grupo objeto del experimento. Se

observa en el agrupamiento experimental que la media se incrementó bastante después de ser intervenido.

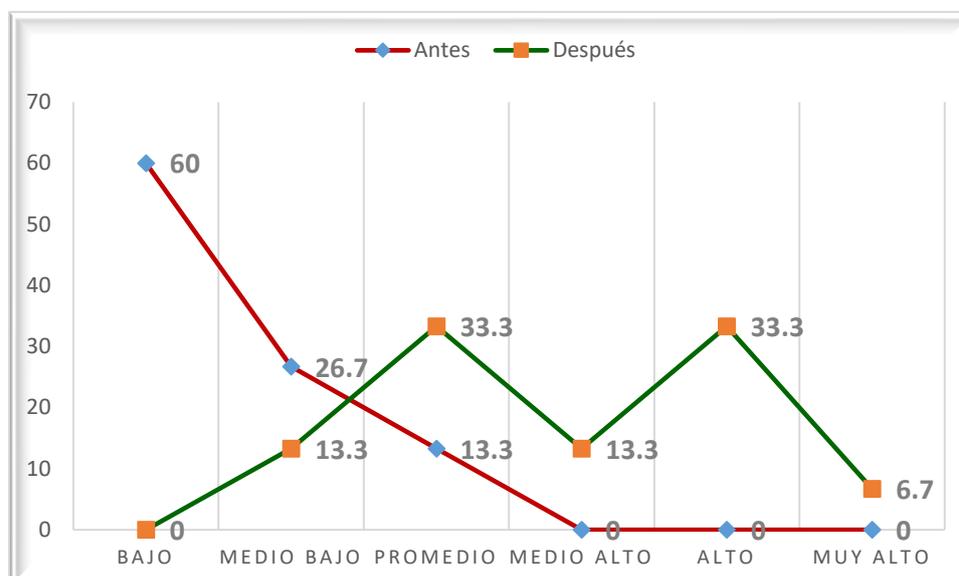


Figura 7. Distribución de la comunicación por niveles, antes y después de la intervención

La distribución del indicador comunicación de la convivencia escolar por niveles antes y después de la intervención es presentada en la Figura 7. Antes de la intervención el nivel bajo con 60% fue el predominante y el nivel promedio bajo con 26,7% ocupó el segundo lugar; después de la intervención los niveles promedio y alto cada uno con 33,3% fueron los predominante y los niveles medio bajo y medio alto cada uno con 13,3% ocuparon el segundo lugar.

5.2.1.4. Análisis descriptivo de la Indicador autoestima.

Tabla 26.

Valores descriptivos del indicador autoestima, antes y después de la ejecución del Programa MHASAE

Grupo	Evaluación	Mín.	Máx.	Promedio	D.T.
Experimental	Antes	32,00	45,00	41,2667	3,88158
	Después	36,00	55,00	44,9333	5,17503

La Tabla 26 muestra los promedios, desviaciones típicas, puntuaciones mínima y máxima del indicador autoestima de la convivencia, previo y después de manipular la variable independiente (programa MHASAE) en el grupo objeto del experimento. Se observa en el agrupamiento experimental que la media se incrementó bastante después de ser intervenido.

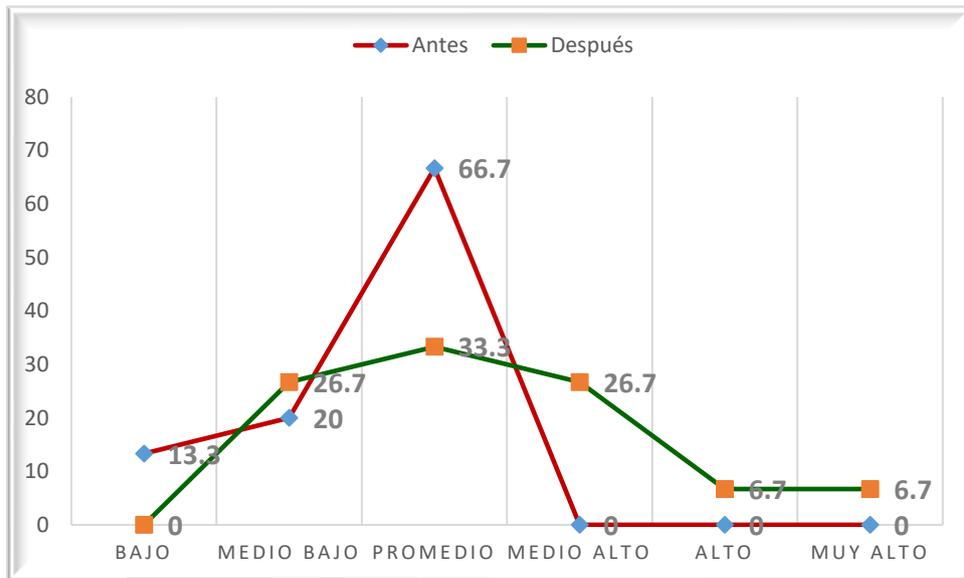


Figura 8. Distribución de la autoestima por niveles, antes y después de la intervención

La distribución del indicador autoestima de la convivencia escolar por niveles antes y después de la intervención es presentada en la Figura 8. Antes de la intervención el nivel promedio con 66,7% fue el predominante y el nivel medio bajo con 20% ocupó el segundo lugar; después de la intervención el nivel promedio con 33,3% fue el predominante y los niveles medio bajo y medio alto con 26,7% cada uno ocuparon el segundo lugar.

5.2.1.5. Análisis descriptivo de la Indicador toma de decisiones.

Tabla 27. Valores descriptivos del indicador toma de decisiones, antes y después de la ejecución del Programa MHASAE

Grupo	Evaluación	Mín.	Máx.	Promedio	D.T.
Experimental	Antes	23,00	37,00	30,8667	3,92550
	Después	30,00	38,00	34,2667	2,12020

La Tabla 27 muestra los promedios, desviaciones típicas, puntuaciones mínima y máxima del indicador toma de decisiones de la convivencia, previo y después de manipular la variable independiente (programa MHASAE) en el grupo objeto del experimento. Se observa en el agrupamiento experimental que la media se incrementó bastante después de ser intervenido.

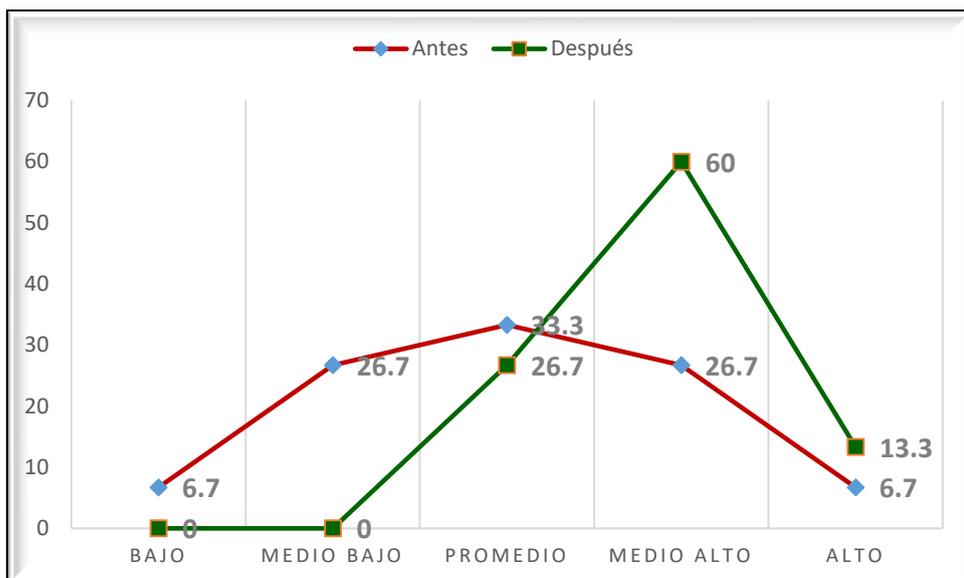


Figura 9. Distribución de la toma de decisiones por niveles, antes y después de la intervención

La distribución del indicador toma de decisiones de la convivencia escolar por niveles antes y después de la intervención es presentada en la Figura 1. Antes de la intervención el nivel promedio con 33,3%% fue el predominante y los niveles medio bajo y medio alto con 26,7% cada uno ocupó el segundo lugar; después de la intervención el nivel medio alto con 60% fue el predominante y el nivel promedio con 26,7% ocupó el segundo lugar.

5.1.2. Contraste de hipótesis.

5.2.2.1. Contrastación de la hipótesis general.

Tabla 28.

Valores descriptivos y de contraste de la convivencia, en el agrupamiento experimental antes y después de ser intervenido,

Evaluación	Media	D.T.	$\neq M$	t	gl	p
Antes	137,8000	9,28286	20,73333	12,402	14	<,001
Después	158,5333	5,78010				

Con de fin de conocer si en la hipótesis general existe una comparación significativa en la convivencia escolar en el agrupamiento de intervención previo y posterior a la intervención se aplicó el estadístico “t” de Student en la misma muestra. Se observa en la Tabla 28 un valor $t_{(14)}=12,402$ con sig.<,001 significando la existencia de diferenciación significativa al comparar los promedios antes y posterior a la intervención. Estos resultados contribución a la decisión de aprobar la hipótesis de que «La ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” logró

un incremento significativo en la convivencia escolar entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha»

5.2.2.2. Contrastación de la hipótesis específica 1.

Tabla 29.

Valores descriptivos y de contraste del indicador asertividad, en el agrupamiento experimental antes y después de ser intervenido

Evaluación	Media	D.T.	≠ M	t	gl	p
Antes	40,7333	4,00832	4,93333	4,094	14	,001
Después	45,6667	2,89499				

64

Con de fin de contrastar la hipótesis específica 1 de que hay diferenciación significativa en el indicador asertividad en el agrupamiento de intervención previo y posterior a la intervención se hizo uso del estadístico “t” de *Student* para un mismo grupo. La Tabla 29 muestra un valor $t_{(14)}=4,094$ con una $p=,001$ significando la existencia de diferenciación significativa al comparar los promedios antes y posterior a la intervención. Estos resultados contribuyen a la aprobación de la hipótesis de que «La ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” logró un incremento significativo en la asertividad entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha»

5.2.2.3. Contrastación de la hipótesis específica 2.

Tabla 30.

Valores descriptivos y de contraste del indicador comunicación, en el agrupamiento experimental antes y después de ser intervenido

Evaluación	Media	D.T.	≠ M	t	gl	p
Antes	24,9333	3,15021	8,73333	9,569	14	,000
Después	33,6667	3,94003				

Con de fin de contrastar la hipótesis específica 2 de que hay diferenciación significativa en el indicador comunicación en el agrupamiento de intervención previo y posterior a la intervención, se hizo uso del estadístico “t” de *Student* en un mismo grupo. Se observa en la Tabla 30 un valor $t_{(14)}=9,569$ con una $p<,001$ significando la existencia de diferenciación significativa al comparar los promedios antes y posterior a la intervención. Estos resultados contribuyen a la aprobación de la hipótesis de que «La ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” logró un incremento significativo en la comunicación entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha»

5.2.2.4. Contrastación de la hipótesis específica 3.

Tabla 31.

Valores descriptivos y de contraste del indicador autoestima, en el agrupamiento experimental antes y después de ser intervenido

Evaluación	Media	D.T.	≠ M	Z	p
Antes	41,2667	3,88158	3,66667	-2,395 ^b	,017
Después	44,9333	5,17503			

Con de fin de contrastar la hipótesis específica 2 de que hay diferenciación significativa en el indicador autoestima en el agrupamiento de intervención previo y posterior a la intervención se hizo uso del estadístico “t” de Student en un solo grupo. Se observa en la Tabla 31 un valor $Z=-2,395$ con una $p=,017$ significando la existencia de diferenciación significativa al comparar los promedios antes y posterior a la intervención. Estos resultados contribuyen a la aprobación de la hipótesis de que «La ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” logró un incremento significativo en la autoestima entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha»

65

5.2.2.5. Contrastación de la hipótesis específica 4.

Tabla 32.

Valores descriptivos y de contraste del indicador tomar decisiones, en el agrupamiento de intervención antes y posterior a ser intervenido

Evaluación	Media	D.T.	≠ M	t	gl	p
Antes	30,8667	3,92550	3,40000	4,396	14	,001
Después	34,2667	2,12020				

Con de fin de contrastar la hipótesis específica 4 de que hay diferenciación significativa en el indicador toma de decisiones en el agrupamiento de intervención previo y posterior a la intervención se hizo uso del estadístico “t” de Student en un solo grupo. Se observa en la Tabla 32 un valor $t_{(14)}=4,396$ con una $p=,001$ significando la existencia de diferenciación significativa al comparar los promedios antes y posterior a la intervención. Estos resultados contribuyen a la aprobación de la hipótesis de que «La ejecución del programa “Habilidades sociales para adolescentes escolares” logró un incremento significativo en la toma de decisiones entre colegiales de primero de secundaria de un colegio particular de Chincha»

5.2.3. Discusión.

Los hallazgos encontrados en el estudio de secundaria muestran un incremento muy significativo ($t_{(14)}=12,402$; $p<,001$) del promedio de la variable **convivencia escolar** (habilidades sociales) como consecuencia de la aplicación del programa MHASAE, ya que las unidades temáticas que la componen tales como la comunicación, autoestima, y tomar decisiones están fuertemente relacionados con el convivir positivo en la escuela, especialmente en los grupos de los primeros grados de secundaria.

Coincide con el estudio de Grandes, Salazar, Tucto, y Matute (2011) que encontró que su programa de HH.SS. un incrementó muy significativo en el convivir escolar en 68 colegiales de 5º de secundaria de Iquitos (Perú). Asimismo, Vargas (2014) refiere que su programa sobre HH.SS. mejoró su convivir escolar democrático, incrementando su capacidad empática, su de comunicación efectiva, utilización de comportamientos asertivos para hacer valer derechos propios y de los otros, aprendiendo a la resolución de conflictos de interacción y mejora en la aceptando de normas con sus correspondientes sanciones.

Las estrategias de juegos cooperativos empleados en el desarrollo del programa MAHSAE contribuyo al incremento del convivir en el agrupamiento de intervención, porque ayuda al trabajo en equipo, al dialogo para conseguir objetivos de las tareas, a consensuar acuerdos y propuestas, a la consideración de valores como cooperación, solidaridad, apoyo mutuo y aceptación del otro con sus bondades y limitaciones.

Los hallazgos encontrados en el estudio de secundaria muestran un incremento muy significativo ($t_{(14)}=4,094$; $p=,001$) del promedio de la Indicador **asertividad** como consecuencia de la aplicación del programa MHASAE, ya que las subunidades de la unidad temática comunicación vinculados a la asertividad está fuertemente relacionado con el convivir positivo en la escuela, especialmente en los grupos de los primeros grados de secundaria.

Coincide con el estudio de Grandes, Salazar, Tucto, y Matute (2011) que encontró que su programa de HH.SS. incrementó muy significativamente ($t_{(66)} = 6,199$; $p<,001$) la asertividad en 68 colegiales de 5º de secundaria de Iquitos (Perú).

Los hallazgos encontrados en el estudio de secundaria muestran un incremento muy significativo ($t_{(14)}=9,569$; $p<,001$) del promedio del indicador **comunicación** como consecuencia de la aplicación del programa MHASAE, ya que las subunidades de la unidad temática comunicación vinculados específicamente a la comunicación están fuertemente relacionado con el convivir positivo en la escuela, especialmente en los grupos de los primeros grados de secundaria.

Los hallazgos encontrados en el presente estudio de secundaria muestran un incremento significativo ($Z=-2,395$; $p=,017$) del promedio del Indicador **Autoestima** como consecuencia de la aplicación del programa MHASAE, ya que la unidad temática comunicación está fuertemente relacionada con el convivir positivo en la escuela, especialmente en los grupos de los primeros grados de secundaria.

Si bien es cierto que en nuestro estudio el programa generó un incremento significativo ($p=,027$) en la autoestima, es el de menor mejoramiento que los otras tres indicadores, esto se vería que no se ha trabajado el papel de los padres especialmente en el desarrollo de la autoestima, por lo que es atinente el trabajo de Toro (2016) que dice que hay familias que atraviesan problemas (disfuncionalidad, uniparentalidad, etc.), los cuales no contribuyen a que sus hijos o hijas tenga una autoestima adecuada, es decir no sobrevalorada ni infravalorada. Ya que el fomento de la autoestima en niños y adolescentes tienen que ver con las relaciones positivas y percepciones con los padres, hermanos, amigos y docentes.

Los hallazgos encontrados en el estudio de secundaria muestran un incremento muy significativo ($t_{(14)}=4,396$; $p=,001$) del promedio del Indicador **toma de decisiones** como consecuencia de la aplicación del programa MHASAE, ya que la unidad temática tomar decisiones está fuertemente relacionada con el convivir positivo en la escuela, especialmente en los grupos de los primeros grados de secundaria. Puesto que se observó que los participantes mejoraron tanto en sus actitudes ante las normas de convivencia del aula y del colegio como su decisión de participar en futuras convocatorias o reuniones donde trataran este punto.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPACTO

6.1. Estudio de primaria

6.1.1. Conclusiones

Primera. La mejora muy significativa ($Z = -3,219$; $p = ,001$) de la convivencia escolar se evidenció al aplicar el programa “Interacción Social en la Escuela” (ISE) en los colegiales de tercero de primaria de una institución educativa particular de Chincha.

68

Segunda. La Indicador «autoafirmación» tuvo una mejoró muy significativa ($Z = -3,718$; $p = ,0002$) una vez desarrollado el programa ISE, en colegiales de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha.

Tercera. La Indicador «expresión de emociones» también mejoró significativamente ($Z = -2,212$; $p = ,027$) por las bondades del programa ISE, en colegiales de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha.

Cuarta. La Indicador «habilidades para relacionarse», por el contrario, no presentó mejoras significativas ($Z = -1,831$; $p = ,067$) luego de la realización del programa ISE, en colegiales de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha.

6.1.2. Recomendaciones

Primero. Se recomienda trabajar más en el indicador habilidades para relacionarse ya sea incrementando las actividades y/o adicionando al programa ISE algún modulo relacionado con la Indicador.

Segundo. En la Indicador autoafirmación de la Convivencia escolar, es necesario trabajar más, ya sea puntualizando actividades nuevas o adicionado algunas unidades temáticas, para mejorar el siguiente comportamiento: poner mayor interés en saber el “por qué” de las situaciones.

Tercero. En la Indicador expresión de emociones de la Convivencia escolar, es necesario trabajar más, ya sea puntualizando actividades nuevas o adicionado algunas unidades temáticas, para mejorar los siguientes comportamientos: Demostrar cariño por sus compañeros y sonreír de manera espontánea, más asiduamente.

Cuarto. En la Indicador habilidades para relacionarse de la Convivencia escolar, es necesario trabajar más, ya sea puntualizando actividades nuevas o adicionado algunas unidades temáticas, para mejorar los siguientes comportamientos: acelar las directivas y sugerencias en el salón de clases, gestionar la interrelación con todos sus compañeros y, mantener la mirada cuando se le habla o conversa.

Quinto. Realizar estudios de detección de déficits en convivencia escolar en todos los colegios de Chíncha, evaluando con diversos instrumentos de evaluación y diseñar programas de intervención, validarlos en la práctica, y hacerle entrega a la dependencia del Ministerio de Educación en la localidad.

Sexto. Construir nuevos instrumentos o validar instrumentos existentes, adaptándolo a la realidad sociocultural de Chíncha, y dotarlos de baremos.

Séptimo. Realizar estudio de impacto de aquí a tres años, cuando los escolares estén en sexto grado.

6.1.3. Posible Impacto del estudio.

El impacto del estudio realizado se dará cuando se constate una mejora en el convivir en el colegio en el colegio donde se realizó la intervención experimental. Asimismo, la mejora la convivencia escolar también habrá un mejoramiento de la producción escolar de los colegiales.

El mejoramiento de la convivencia en el estudio permitirá contar con un programa “Interacción Social en la Escuela” (ISE) validado empíricamente y podrá ser utilizado en los ámbitos locales, en estudiantes con similares características del presente estudio.

70

6.1. Estudio de secundaria

6.2.1. Conclusiones

Primera. La mejora muy significativa ($t_{(14)}=12,402$; $p<,001$) de la convivencia escolar se evidenció al aplicar el programa “Mejoramiento de las Habilidades sociales para adolescentes escolares” (MHASAE) en colegiales de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha.

Segunda. El indicador «asertividad» tuvo una mejoría muy significativa ($t_{(14)}=4,094$; $p=,001$) una vez implementado el programa MHASAE, en colegiales de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha.

Tercera. El indicador «comunicación» tuvo una mejoría muy significativa ($t_{(14)}=9,569$; $p<,001$) una vez implementado el programa MHASAE, en colegiales de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha.

Cuarta. El indicador «autoestima» tuvo una mejoría muy significativa ($Z=-2,395$; $p=,017$) una vez implementado el programa MHASAE, en colegiales de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha.

Quinta. El indicador «toma de decisiones» tuvo una mejoría muy significativa ($t_{(14)}=4,396$; $p=,001$) una vez implementado el programa MHASAE, en colegiales de tercero de primaria de un colegio particular de Chincha.

6.2.2. Recomendaciones

Primera: Sería meritorio realizar un como el realizado donde se compare los resultados en colegios de diferente gestión, y en todos los grados de secundaria.

Segunda: Es necesario realizar un estudio psicométrico de la Lista de evaluación de habilidades sociales de Uribe y colegas (2005) para verificar y actualizar las propiedades psicométricas en una muestra mayor a 300 estudiantes de Chincha.

6.2.3. Posible Impacto del estudio.

71

El impacto de la intervención realizada cuando se observe una mejorar del convivir en el colegio donde se realizó la intervención experimental. Asimismo, la mejora la convivencia escolar también habrá un mejoramiento de la producción escolar de los colegiales.

El mejoramiento de la convivencia en el estudio permitirá contar con un programa “Interacción Social en la Escuela” (ISE) validado empíricamente y podrá ser utilizado en los ámbitos locales, en estudiantes con similares características del presente estudio.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas con formato de papel

Tesis.

- Huamán, M., & Sánchez, L.C. (2018) *Autoestima y asertividad en adolescentes de una institución educativa de Matara* (Tesis de Pregrado). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca – Perú.
- Lara, M., & Silva, A. (2002) *Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en niños y adolescentes: II* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de México, México.
- Vargas, M. (2014). *Aplicación de un programa sobre habilidades sociales para mejorar la convivencia escolar democrática en niñas del Centro Educativo Básica Alternativa de la Institución Mundo Libre - Jesús María, 2013* (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Lima – Perú.

72

Libros.

- Botello, M. (2005) *El cooperativismo y otras modalidades de asociaciones productiva: La cogestión y la autogestión en la economía popular*. Venezuela: Guárico.
- Bravo, C. & Navarro, J. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello, y A. Furlán (coords.), *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. Actas del Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia Escolar (SUIVE) (pp. 52-81), México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carozzo, J.C. (2017) *La nueva triada del bullying*. Lima – Perú: Fondo Editorial del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Carrasco, S. (2013). *Metodología de la investigación científica* (2ª ed.). Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Castanyer, O. (2003). *La asertividad expresión de una sana autoestima*. Bogotá, Colombia: Desclee de Brower.
- Escohotado, C. (1998) Tolerancia y respeto. En M. Cruz (comp.), *Tolerancia a la barbarie* (pp. 97-102), Barcelona: Gedisa.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hornstein, L. (2011) Autoestima e identidad, narcisismo y valores sociales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marriner, A. (2009). *Guía de gestión y dirección de enfermería*. Barcelona: Elsevier.
- Mruk, C.J. (1999). *Auto-Estima. Investigación, teoría y práctica* (2ª ed.). Biblioteca de Psicología. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Núñez, A. (2010). La asertividad. En L. Puchol (ed.), *El libro de las habilidades directivas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Santrock, J. (2004). *Educational psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Shelton, N., & Burton, S. (2004). *Haga oír su voz sin gritar*. España: Editorial Graficas Marcar.
- Uribe, R., Escalante, M., Arévalo, M., Cortez, E., & Velásquez, W. (2005) *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Lima – Perú: MINSA.
- Velásquez, W., Cortez, E., Exebio, M., & Malca, J. (2002). *Validación de la lista de evaluación de habilidades sociales*. Lima – Perú: Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchi.
- Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, España: Editorial Aprendizaje Visor.

Referencias con formato electrónicas

Tesis electrónicas.

- Abugattas, Sh. (2016) *Construcción y validación del "Test Habilidades de interacción social" en niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y La Molina de Lima* (Tesis de grado de Psicología). Universidad de Lima, Perú. http://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/4012/Abugattas_Makhlouf_Shadia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Achipiz, N., Meneses, C., & Gómez, E. (2017). *La convivencia desde la perspectiva de los niños y las niñas: un asunto relacionado con el juego y los valores humanos* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Popayán, Cauca-Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/3271/1/Claudia%20Yamile%20Meneses%20Pipicano.2016.pdf>
- Álvarez, E., & Chauca, E. (2013). *Asertividad y estilos de afrontamiento en estudiantes de secundaria de Lima Norte* (Tesis de pregrado). Universidad Femenina del

Sagrado Cortazón – UNIFE, Lima – Perú. Recuperado de http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/354/Alvarez%20C%c3%b3rdova_Chauca%20Gir%c3%b3n_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Artuch, R. (2014). *Resiliencia y autorregulación en jóvenes navarros en riesgo de exclusión social que acuden a programas de cualificación profesional inicial* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, España. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36188/4/TesisRaquelArtuch.pdf>

Corrales, E., & Longa, P. (2014) *Habilidades sociales y autoestima en los alumnos del tercer grado de primaria de la I.E. N° 1136 John F. Kennedy, Salamanca, Lima 2013* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima – Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/14189/Corrales_HE-Longa_LP.pdf?sequence=1&isAllowed=y

74

Flores, M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables* (Tesis de doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Galarza, C. (2012) *Relación entre el nivel de habilidades sociales y el clima social familiar de los adolescentes de la I.E. Fé y Alegría 11, Comas* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/988/Galarza_pc.pdf?sequence=1

González, D.M. (2015). *Relación de la conducta asertiva con autoestima en estudiantes adolescentes de la institución educativa particular adventista amazonas, Iquitos, 2014* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión, Iquitos, Perú. Recuperado de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/156/Dany_Tesis_maestria_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hijuela, J. (2018) *Programa USA para la convivencia democrática en estudiantes de tercer grado de una institución educativa, Comas, 2018* (Tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo, Lima – Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/24139/Hijuela_SJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Obando, A.J. (2019) *Autoestima y asertividad en estudiantes de una institución educativa, Trujillo, 2017* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote (ULADECH), Trujillo, La Libertad – Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22487/Palacios_ZAV.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Obregón, A.R. (2018) *Habilidades Sociales y Convivencia Escolar en estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 19 – Huaraz, 2017* (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima – Perú. Recuperado de http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/3306/TESIS_Andr%C3%A9s%20Rafael%20Obreg%C3%B3n%20Mendoza.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Palacios, A.V. (2018) *Autoestima y asertividad en los estudiantes del 5º año de la institución educativa Nicolás Copérnico, 2018* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima – Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22487/Palacios_ZAV.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Portocarrero, K.R. (2019) *Programa Todos Unidos para el desarrollo de la convivencia escolar en los estudiantes del primer grado de primaria, Rímac, 2019* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima – Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/39305/Portocarrero_RKR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Quispe, G.B. (2018). *Aplicación del programa patio recreativo para la convivencia escolar de la I.E. “Sagrado Corazón de Jesús”* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/20563/Quispe_HGB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Quispe, M.G. (2016) *Violencia familiar y conductas antisociales en los jóvenes de la provincia de Ica* (Investigación Institucional), Universidad Privada de Ica, Ica – Perú. Recuperado de https://upica.edu.pe/documentos_resoluciones/08_Investigaci%C3%B3n_2016-Violencia_Familiar.pdf
- Rodríguez, C. (2013). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas en condición de desplazamiento de la Institución educativa del municipio de Quimbaya Quindío* (Tesis Maestría). Colombia. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1331/1/Claudia_Milena_Rodriguez_Aguirre_2013.pdf
- Romero, M. (2017). *Autoestima y convivencia escolar en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa, Casa Grande – 2017* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/18512/romero_lm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Saavedra, E. de L. (2017) *Programa de estrategias socioemocionales para disminuir las conductas agresivas de los niños y niñas del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa Juan Pablo Vizcardo Guzmán Zea La Victoria – Chiclayo, 2015* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Chiclayo, Lambayeque – Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/16793/Saavedra_SEDL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sullca, P. (2018) *Habilidades sociales y convivencia escolar en los estudiantes del ciclo inicial e intermedio del CEBA N° 0086 José María Arguedas en el distrito de San Juan de Lurigancho, 2017* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima – Perú. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/14990/Sullca_VP.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tarazona, J.O. (2016) *Percepción Racial en niños de educación primaria de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). Universidad Ricardo Palma, Lima – Perú. Recuperado de http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/856/tarazona_jo%5B1%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tataje, M.E. (2019) *Asertividad en adolescentes del colegio privado B.F. Skinner La Molina 2018* (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima – Perú. Recuperado de: http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/3718/008594_Trab._Suf._Prof._Tataje%20P%c3%ad%c3%b1a%20Maria%20Elena.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Toro, M.E. (2016) *Modelo de convivencia democrática para fortalecer el clima escolar en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 10021 San José de Chiclayo 2016* (Tesis de doctorado). Universidad César Vallejo, Lambayeque – Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/9353/toro_hm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vicente, G.B. (2017). *Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes del VI ciclo, instituciones educativas, Red 13, Carabayllo, 2017* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima – Perú. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8903/Vicente_VGB.pdf?sequence=6&isAllowed=y

- Alfaro, C.H. (2012). *Metodología de investigación científica aplicado a la Ingeniería*. Informe Final. Callao, Lima (Perú): UNAC. Recuperado de: https://unac.edu.pe/documentos/organizacion/vri/cdcitra/Informes_Finales_Investigacion/IF_ABRIL_2012/IF_ALFARO%20RODRIGUEZ_FIEE.pdf
- Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos – ICCS. (2017). *Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía 2016*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_Colombia.pdf
- Cáceres, C.F., & Salazar, X. (eds.) (2013) *Era como ir todos los días al matadero...: El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Documento de trabajo. Lima - Perú: IESSDEH, UPCH, PNUD, UNESCO. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4424/Era%20como%20ir%20todos%20los%20d%C3%ADas%20al%20matadero%20el%20bullying%20homof%C3%B3bico%20en%20instituciones%20educativas%20p%C3%BAblicas%20de%20Chile%2c%20Guatemala%20y%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cooperative for American Remittances Everywhere for Perú – Care Perú. (2016) *Proyecto piloto Niñas y Adolescentes con Oportunidades en Chíncha y Huaytará... Construyendo el Cambio*. Lima: Autor. Recuperado de https://www.changemakers.com/sites/default/files/proyecto_piloto_nco_ano_1_07_0316_1320.pdf
- Chacón, E., & Loyaga, D.E. (2016) *Programa JAC para mejorar la convivencia democrática en los niños de 4 años del Jardín de Niños N° 215, de la Ciudad de Trujillo, en el año 2015* (Tesis de licenciatura en Educación Inicial), Universidad Nacional de Trujillo, La Libertad – Perú. Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/5581>
- Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles – AMEI-WAECE. (2007) *Educando la personalidad del niño y sus valores: Fin primordial de la educación de la primera infancia*. Simposio Interamericano realizado del 14 al 18 de mayo de 2007. Madrid, España: AMEI-WAECE. <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/505/3%20Elvira%20Sanchez%20ponencia.pdf>
- Magaz, A. (dir.) (2008). *Autonomía e iniciativa personal en educación primaria*. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12458.pdf&area=E>

- Münch, L. (2006). *Fundamentos de la administración*. Casos y practicas (reimp. 2006). México: Edit. Trillas. Recuperado de <https://clea.edu.mx/biblioteca/fundamentos%20de%20administracion%20-%20munch%20galindo.pdf>
- Municipalidad Metropolitana de Lima – MML. (2014). *Lima Ciudad Educadora, amiga de los niños y las niñas. Proyecto Educativo Metropolitano – PEM*. Lima, Perú: MML. Recuperado de <http://www.munlima.gob.pe/images/descargas/gerencias/GED/PEM-Proyecto-Educativo-Metropolitano.pdf>
- Muñoz, M.R. (2008). *Una propuesta para analizar proyectos con ayuda internacional: De la autonomía individual al desarrollo humano*. Maastricht [The Netherlands]: Maastricht University – Maastricht Graduate School of Governance. Recuperado de http://www.merit.unu.edu/publications/mgsog_wppdf/2008/wp2008-009.pdf

Artículos científicos electrónicos.

- Alucio, A., & Revellino, M. (2011). Relación entre Autoeficacia, Autoestima, Asertividad, y Rendimiento Académico, en Estudiantes que Ingresaron a Terapia Ocupacional, el año 2010. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11(2), 1-15. Recuperado de <https://tecnovet.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/17775/18555>
- Andina, Agencia Peruana de Noticias (2019, junio 28) *MINEDU: colegios registraron 520 casos de violencia por orientación sexual Entre 2013 y 2019*. Andina.pe, 28 de junio de 2019, Recuperado de <https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-colegios-registraron-520-casos-violencia-orientacion-sexual-757019.aspx>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2) 1-18. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revpsicol/v25n2/art03.pdf>
- Ayvar, H. (2016). *La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita*. *Revista Avances en Psicología*. 24(2) 193-203. UNIFE, Lima – Perú. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2016_2/193.pdf
- Berra, J.M., & Dueñas, R. (2009). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 12(7), 159-165. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/cgonherm/files/2012/10/Convivencia-escolar-y-habilidades-sociales-12_-_No._7.pdf

- Betina, A., & Contini, N. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Carozzo, J.C. (2015). La convivencia democrática en la escuela. *Huellas*, 1(2), 35-40. Recuperado de <https://docplayer.es/33191226-La-convivencia-democratica-en-la-escuela-julio-cesar-carozzo-c.html>
- Casado, M., López, V., & Plaza, M. (2016). Efecto de un programa neuropsicológico para la convivencia escolar en alumnos de primaria. *Escuela Abierta*, 19(1), 11-31. Recuperado de <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/36>
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019) Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v18n1/0718-6924-psicop-18-01-00009.pdf>
- García, R., & Candela. M.^a I. (2010) La educación para la vida: el reto de aprender a ser y a vivir juntos en la educación secundaria. *EDETANIA*, 38, 41-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031406.pdf>
- García, X., Pérez, A., Espelt, A., & Nebot, M. (2013). Bullying among schoolchildren: Differences between victims and aggressors. *Gaceta Sanitaria.*, 27(4), 350–354. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0213911113000046?token=9DB7FFD83E9C38B9386256A003DFB6374D026FC8B9227B389BE96F3719DAC02D48B7639406781CD60F98500852111D0B>
- Grandes, M., Salazar, V., Tucto, G., y Matute, E. (2011) Efecto de un programa de habilidades sociales: autoestima, asertividad y resiliencia en los adolescentes del Colegio Secundario San Juan Bautista – Iquitos. *Conocimiento Amazónico*, 3(1): 67-75. Universidad Nacional de la Amazona Peruana. Recuperado de: <https://revistas.unapiquitos.edu.pe/index.php/Conocimientoamazonico/article/view/79>
- Hijuela, J., & Holguin, J. (2019) Programa de socio-asertividad USA en niños peruanos que deciden convivir en democracia. *Fides et Ratio*, 18(18), 41-61. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2019000200004
- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F., & Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una Universidad Pública de la Ciudad de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el caribe*, 24, 91-105. Barranquilla-Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21312270005.pdf>

- Meneses, J.A. (2018) Influencia del bullying escolar en el rendimiento académico de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa secundaria - Chincha Alta (Investigación institucional) *Cultura Viva Amazónica - Revista de Investigación Científica* 3 (2), 38-44. Universidad Privada de Pucallpa, Ucayali – Perú. Recuperado de <https://revistas.upp.edu.pe/index.php/RICCVA/article/view/106/95>
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. (2013). La psicología positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v31n1/art02.pdf>
- Perú, Ministerio de Educación – MINEDU-SíSeVe. (2019), Número de casos reportados en el SíSeVe a nivel nacional del 15092013 al 31052019. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6659/N%c3%bamero%20de%20casos%20reportados%20en%20el%20S%c3%adseve%20a%20nivel%20nacional%20www.siseve.pe%20del%2015092013%20al%2031052019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, D., & Noé, H. (2017). Acoso escolar y asertividad en institución educativa nacional de secundaria de Chimbote Perú. *Revista Investigación Altoandina*, 19(2), 179 – 186. Universidad Nacional del Altiplano, Puno. Perú. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v19n2/a07v19n2.pdf>
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: Una propuesta integradora. *Terapia psicológica*, 31(1), 115-125. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/785/78525710011.pdf>
- Vílchez, A., & Gil, D. (2012) El trabajo cooperativo en las clases de ciencias: Una estrategia imprescindible pero aún infrautilizada, (208), 41-46. Recuperado de http://crateru1.educa.aragon.es/trabajo_cooperativo_revista_aula208.pdf

ANEXOS

Anexo No 1: Instrumentos de investigación

Anexo No 2: Programa

Anexo No 3: Base de datos

Anexo No 4: Informe de Turnitin

Anexo N.º 5: Fotografías

Anexo No 1: Instrumentos de investigación Aplicado (30% del total aplicado)

PRUEBA “HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL” VERSIÓN FINAL

Nombre y Apellidos: _____

Sexo del niño: ____

Edad del niño: ____

Gestión: Particular () Estatal ()

<p>La presente prueba tiene como objetivo evaluar las habilidades de interacción social en niños entre 3 y 6 años. Se presentarán una serie de enunciados y usted deberá señalar la frecuencia con la que el niño realiza lo planteado en cada afirmación. Por favor sea lo más objetivo posible al momento de responder</p>	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
<p>1. Expresa verbalmente su molestia si pierde en una competencia 2. Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad 3. Inicia conversaciones 4. Consuela a un compañero si se siente triste 5. Si le desagrada un juego es capaz de decirlo 6. Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan 7. Mantiene la mirada cuando se le habla 8. Sabe expresar sus quejas en el salón de clases 9. Sigue órdenes en el salón de clases 10. Le hace cumplidos a sus amigos 11. Si un compañero hace algo que le desagrada, es capaz de decírselo 12. Demuestra cariño por sus compañeros 13. Mantiene una buena relación con todos sus compañeros 14. Recibe con agrado los cumplidos de los demás 15. Si durante el recreo se produce una injusticia, es capaz de reclamar 16. Comparte sus juguetes con sus compañeros 17. Es invitado por otros niños para jugar 18. Le interesa saber el “por qué” de las situaciones 19. Expresa el cariño que siente hacia sus profesores 20. Trabaja en equipo con sus demás compañeros 21. Reconoce el estado de ánimo de sus profesores 22. Sonríe de manera espontánea 23. Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente 24. Hace preguntas sobre un tema nuevo para él</p>					

¡Gracias por su colaboración!

Consentimiento informado

La presente investigación se realiza con fines de mejorar la convivencia escolar y está conducida por el Dr. Héctor Lamas Rojas, Decano de la Facultad de Ciencias de la salud de la Universidad Autónoma de Ica. Tiene como propósito validar un programa de habilidades de interacción en escolares de primer grado.

Las profesoras/as o tutoras responderán un cuestionario en base al desenvolvimiento social del niño en el ambiente escolar. Para ello, se requiere que autorice la participación de su hijo.

La participación en esta investigación es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Si tiene alguna duda adicional puede contactar a su autora al siguiente correo electrónico: halamasrojas@yahoo.com

83

Yo _____ acepto que mi hijo _____
participe en la investigación a cargo del Dr. Héctor Lamas Rojas.

Firma

Nº D.N.I

Nombre de cada sesión y valoración criterial

Primaria

Resiliencia: Sesión 1. Actividad: Aprender a actuar ante situaciones frustrantes

Valoración criterial: (1) Captaron el argumento del cuento (2) conocimiento de cómo actuar en situaciones frustrantes (3) concepto crítico sobre los personajes

Observaciones:

84

Resiliencia: Sesión 2. Actuación ante situaciones de conflicto

Valoración criterial: (1) entendieron el mensaje de la poesía (2) expresaron sus vivencias alrededor del Tema (3) expresaron sentimientos de apoyo para el que se siente triste o mal

Observaciones:

Autonomía: Sesión 3. Conocimiento de conductas autónomas

Valoración criterial: (1) hicieron el juego didáctico sin dificultades (2) correspondencia entre lo que dicen saber y lo que saben en cuanto a los procesos en las tarjetas (3) desean hacer las cosas como aparecen en las tarjetas

Observaciones:

Autonomía: Sesión 4. Incentivación de acciones autónomas

Valoración criterial: (1) cantos y poesías sin dificultades (2) Relacionan texto con acciones que implican (3) saber cómo hacer las acciones

Observaciones

Sensibilidad: Sesión 5. Sensible ante situaciones emotivas

Valoración criterial: (1) Mostrar interés en el cuento (2) emocionados en las distintas actividades realizada (3) hacer autovaloración de sus sentimientos.

Observaciones

Sensibilidad: Sesión 6. Autovaloración

Valoración criterial (1) mostrar interés por la actividad (2) evidencias de sentirse emocionados con la actividad (3) capaces de hacer una autovaloración general.

Observaciones:

Tolerancia: Sesión 7. Aceptación de los demás

Valoración criterial: (1) Logran comprender como actúan las personas tolerantes (2) interés en saber más sobre personas tolerantes (3) manifestaciones verbales contra actuar intolerante.

Observaciones:

Tolerancia: Sesión 8. La intolerancia no debe afectar la amistad.

Valoración criterial: (1) comprender el mensaje del relato (2) mostrar comportamientos tolerantes (3) identificarse con comportamientos tolerantes.

Observaciones:

Amistad: Sesión 9. Conocimiento acerca de la amistad

Valoración criterial: (1) ayudaron a los que consideran sus amigos (2) reacciones positivas con sus amigos (3) enriquecimiento de concepto de amistad después de la actividad.

Observaciones:

Amistad: Sesión 10. Sentimientos de amistad hacia otros

Valoración criterial: (1) mostraron conductas amistosas (2) mostraron alegría en sus relaciones amistosas (3) consideraron muchos amigos entre sus compañeros

Observaciones:

AUTORIZACIÓN

Héctor Alejandro Lamas Rojas <halamasrojas@yahoo.com>

Para:juansanchez@waece.org

26 sep. a las 12:14 a. m.

Estimado amigo:

En 2017, recibí de su importante organización un certificado de docente comprometido con la paz, y tuve acceso a una serie de materiales de la escuela de valores, con actividades para educar amistad, sensibilidad, independencia, resiliencia y otras; ahora en mi país (Perú) estoy apoyando a una universidad de una región próxima a la nuestra: La localidad de Chincha en la Región de Ica, específicamente la Universidad Autónoma de Ica, afectada, la Región, como muchas otras de problemas de violencia escolar. Convencido como estoy que los profesionales de la educación debemos comprometernos activamente con los esfuerzos preventivos y de promoción de valores hemos propuesto a nuestra universidad un programa para promover el respeto, la tolerancia, la amistad, y reducir la violencia (en las escuelas, las familias, la comunidad); nos permitimos solicitarle su autorización y apoyo a este esfuerzo de promover la paz, y poder utilizar algunas actividades que presentan en : Autocontrol, Independencia y sensibilidad. Por supuesto que me comprometo a hacerle llegar un informe de este trabajo, y de otros que quisiéramos desarrollar, para mejorar el bienestar psicológico y la resiliencia, en especial de nuestros niños y la familia. A la espera de su respuesta, reciba Ud. un afectuoso saludo, de mi parte y de nuestra comunidad de psicólogos y docentes.

Atentamente

Héctor Lamas Rojas. Doctor en Psicología, ex-Decano del Colegio de Psicólogos del Perú y Premio Nacional de Psicología.

Juan Sánchez Muliterno <juansanchez@waece.org>

Para:'Hector Alejandro Lamas Rojas'

26 sep. a las 10:15 a. m.

Si, sin problemas. Te autorizamos, en las condiciones que tú mismo expones, a utilizar nuestros contenidos para la educación en valores.

Juan Sánchez Muliterno

Presidente AMEI-WAECE

Secundaria

Observaciones

Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares / Ministerio de Salud. Dirección General de Promoción de la Salud.

Dirección Ejecutiva de Educación para la Salud; Instituto Especializado de Salud Mental "Honorio Delgado/Hideyo Noguchi".

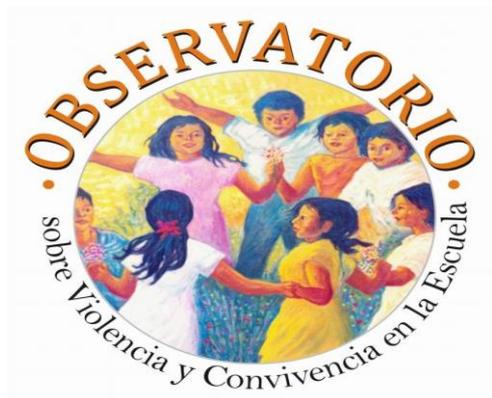
Catalogación hecha por el Centro de Documentación OPS/OMS en el Perú

Lima: Ministerio de Salud, 2005 /ACCESO ABIERTO)

Base de datos digital

1. OBSERVATORIO SOBRE LA VIOLENCIA Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA (OVCE)

PERÚ



86

2. EDUCREA. Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente

CHILE



3. AMEI.WAECE. Asociación Mundial de Educadores Infantiles.

ESPAÑA



REVISTAS ASOCIADAS A REED:

Pedagogía y Sociedad. Auspiciada por la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí", Cuba. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad>

EDUCARE. Auspiciada por Universidad Nacional de Costa Rica. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

SCIMAGO JOURNAL & COUNTRY RANK:

Categoría Educación

<https://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=3300&category=3304>

Categoría E-Learning

<https://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=3300&category=3399>

REVISTAS DE IMPACTO: REVISTAS INDEXADAS EN BASES DE DATOS DE SCOPUS, LA WEB OF SCIENCE Y SCIELO:

Revista Perfiles Educativos. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/>

Revista de EDUCACIÓN. <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>

Revista Española de Pedagogía (REP). <http://revistadepedagogia.org/>

Estudios sobre Educación. <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion>

MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación (Colombia).

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS>

Revista Educación XX1. <http://e->

spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/index

Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya.

<http://www.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/about/editorialPolicies#custom0>

Revista Internacional de Investigación en Educación Abierta ya Distancia (IRRODL).

Instituto Canadiense de Investigación de Educación a Distancia de la Universidad de Athabasca. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl>

Research in Learning Technology. Investigación en Tecnologías de Aprendizaje es la revista de la Asociación para el Aprendizaje Tecnológico.

<http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/index>

Revista Comunicar. revistacomunicar.com/

Educación y Educadores. Revista de la Universidad de La Sabana, Colombia.

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye>

Revista Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/index>

Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Universidad Oberta de

Catalunya. <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/>

Foro de Educación. FahrenHouse (Salamanca, España).

<http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/index>

Revista de Investigación Educativa. Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE), Barcelona. <http://revistas.um.es/rie>

Estudios sobre Educación. Universidad de Navarra.

<http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion>

Bordón. Revista de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía.

<http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON>

Revista de Investigación en Educación.

<http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/>

Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. Publicación cooperada del Centro de Estudios de Didáctica de la Universidad de Las Tunas, Las Tunas y el Centro de Estudios de Educación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Granma, Manzanillo, CUBA. <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalial/>

EDUCARE. Auspiciada por Universidad Nacional de Costa Rica.
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

BORDÓN, Revista de la Sociedad Española de Pedagogía. sep@csic.es
sepedagogia.es

Universidad Central de Las Villas (UCLV), Cuba. <http://www.revistaislas.com/>

Revista Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica.
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/>

Revista mexicana de investigación educativa.
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>

Journal of Technology Management & Innovation (JOTMI)
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0718-2724&lng=es&nrm=iso

Revista Colombiana de Educación. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE>

Revista Actualidades Investigativas en Educación.
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie>

Revista Educación y Pedagogía.
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/index>

PUBLICACIONES LATINDEX Y OTRAS BASES DE DATOS REGIONALES:

Revista Voces y silencio. Universidad de Los Andes, Colombia.
<http://vocesy silencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/index>

RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa). Universidad de Valencia. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/index>

Revista Iberoamericana de Educación. <http://rieoei.org/index.php>

Revista Voces de la Educación.
<http://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces>

Revistas de Educación de ALTO IMPACTO con Texto Completo on-line.
<http://www.rinace.net/enlacerevistas.htm> Revistas colombianas de ALTO IMPACTO.
<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/propertyvalue-35219.html>

OTRAS REVISTAS DE IMPACTO EN EDUCACIÓN:

http://www.uctemuco.cl/docencia/pioneros/docs/bibliografia/listado_revistas%20educ.pdf

http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=49706&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Revistas académicas de Common Ground Publishing España.
<http://revistas.commonground-es.com/index.php/index/index>

Anexo No 3: Base de datos

ESTUDIO EN PRIMARIA
Evaluación previa a la intervención

cond	ord	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
X	1	1	4	2	2	3	1	2	2	4	1	2	1	2	1	3	2	2	4	2	2	2	2	4	5	
X	2	2	3	4	4	4	5	4	3	5	4	2	5	5	4	3	4	4	4	4	5	4	5	4	3	
X	3	5	4	4	4	5	4	5	2	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4	5	3	4	4	5	4	
X	4	3	4	4	4	3	3	4	3	5	4	3	4	5	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	
X	5	5	5	4	4	5	5	5	2	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	5	4	
X	6	4	5	4	3	4	4	4	2	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	
X	7	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4	3	2	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	
X	8	3	3	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	
X	9	3	4	5	3	4	4	5	5	4	4	3	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	
X	10	5	4	4	4	5	4	4	2	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	
X	11	2	4	4	4	3	4	4	3	4	3	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	
X	12	2	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
X	13	2	3	4	3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	
X	14	2	4	5	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
X	15	2	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	
X	16	2	4	4	4	3	4	5	2	3	2	2	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	
X	17	2	3	4	4	2	3	4	3	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
X	18	2	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	
X	19	4	4	4	3	4	3	5	4	4	3	2	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	
X	20	2	3	4	3	3	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4	4	5	4	5	4	4	3	5	4
X	21	2	3	3	3	2	4	5	4	4	3	2	4	4	4	3	4	5	4	3	4	3	4	4	4	
C	1	1	3	4	3	5	4	4	5	4	3	4	4	5	4	4	1	3	4	4	4	4	5	4	5	
C	2	1	2	2	1	2	3	2	1	4	2	2	3	4	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	
C	3	1	4	4	3	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	5	5	4	
C	4	1	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	5	
C	5	1	4	4	4	5	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	
C	6	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	5	4	5	4	4	5	
C	7	1	2	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	
C	8	1	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	3	4	4	3	4	4	5	5	4	4	4	
C	9	1	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	5	4	4	5	4	5	
C	10	1	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	
C	11	1	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	
C	12	1	2	3	4	3	2	2	3	5	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	
C	13	1	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	
C	14	1	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	
C	15	1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	
C	16	1	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	5	3	4	4	3	3	
C	17	1	2	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	5	3	4	4	4	3	4	3	4	5	5	4	
C	18	2	4	2	2	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	
C	19	1	2	2	3	3	4	4	4	5	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	
C	20	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	5	3	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	

Evaluación posterior a la intervención

cond	ord	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
X	1	4	4	5	3	5	2	2	4	4	3	4	3	3	4	4	4	2	3	4	3	4	5	5	4	
X	2	3	4	4	3	3	4	4	4	4	5	4	5	5	3	4	4	3	4	3	4	4	5	3	3	
X	3	4	5	5	4	5	4	5	5	4	3	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	
X	4	3	5	3	5	3	4	3	3	4	3	3	3	4	5	3	5	4	5	4	5	4	3	4	4	
X	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
X	6	4	4	5	3	4	5	5	5	3	5	4	3	3	4	4	3	5	3	5	3	5	4	4	4	
X	7	5	5	5	3	5	5	5	5	2	5	5	5	3	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	
X	8	5	5	5	4	5	3	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	
X	9	4	5	5	4	5	3	4	3	3	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	
X	10	5	5	5	5	5	5	4	5	3	3	5	4	5	4	5	3	3	4	5	4	5	4	5	5	
X	11	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
X	12	5	3	3	5	3	4	3	3	5	5	4	3	3	3	4	5	3	3	4	3	3	3	5	5	
X	13	4	4	4	4	4	5	5	5	3	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
X	14	3	3	5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	5	4	4	5	4	4	
X	15	3	3	4	3	5	5	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	
X	16	5	5	3	4	4	3	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	
X	17	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	
X	18	3	4	4	5	4	3	5	3	4	3	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	
X	19	3	3	4	3	3	4	3	4	5	3	3	5	3	5	3	3	5	3	5	5	5	3	3	3	
X	20	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
X	21	4	4	4	4	4	5	3	3	4	5	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	
C	1	1	0	4	3	5	4	4	5	4	3	4	4	5	4	4	1	3	4	5	4	4	4	5	4	
C	2	1	0	2	1	2	3	2	1	4	2	2	3	4	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	
C	3	1	0	5	3	4	4	4	5	5	3	4	4	5	4	4	3	3	3	4	4	5	5	5	5	
C	4	1	0	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	5	
C	5	1	0	4	4	5	5	4	4	3	3	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	
C	6	1	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	5	5	5	
C	7	1	0	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	
C	8	1	0	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	3	4	4	3	4	5	4	4	5	4	4	
C	9	1	0	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	5	4	4	5	5	4	4
C	10	1	0	3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	
C	11	1	0	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	

ESTUDIO EN SECUNDARIA

Evaluación previa a la intervención

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	3	3	5	4	3	2	2	2	2	4	1	2	2	2	2	1	2	3	1	4	5
2	3	3	5	3	5	4	2	2	4	5	3	3	2	2	4	2	2	4	2	3	4
3	3	4	5	4	5	5	2	4	4	3	5	1	2	3	2	1	2	4	2	4	3
4	1	2	4	1	4	5	5	2	5	4	5	5	5	2	4	2	2	2	2	2	3
5	3	5	4	2	4	2	3	4	4	3	2	3	2	2	2	1	4	2	4	1	2
6	2	4	5	2	5	5	2	3	5	5	2	1	2	4	3	2	4	5	3	5	3
7	3	2	5	3	5	5	2	3	3	2	2	5	3	2	2	2	3	3	2	5	3
8	3	2	4	3	5	4	2	3	4	3	2	5	3	2	3	3	4	3	4	4	3
9	2	3	5	5	5	5	4	1	5	5	1	5	3	2	2	3	4	4	2	5	5
10	3	1	4	3	5	5	2	3	2	5	1	5	2	2	2	1	2	5	3	3	4
11	5	3	5	2	5	5	3	5	3	5	2	5	1	2	2	2	4	2	3	5	2
12	3	2	5	1	5	5	1	4	5	5	2	5	3	2	1	2	2	5	1	5	2
13	2	1	5	1	5	3	3	3	4	4	1	5	2	3	3	2	4	5	1	2	2
14	2	3	5	2	5	5	3	2	4	2	2	5	2	4	3	3	2	5	3	4	2
15	1	1	4	1	4	5	2	3	4	4	1	5	1	4	2	2	2	5	3	2	2

	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
1	5	4	4	4	3	3	3	4	3	4	5	2	4	2	3	3	2	3	2	3	4
2	4	1	4	2	2	3	2	2	4	3	5	2	4	2	4	3	2	3	5	2	3
3	3	5	4	5	1	4	2	3	5	4	5	3	4	2	2	4	3	4	2	5	5
4	2	1	4	4	1	3	4	3	4	3	2	1	5	2	3	4	1	4	1	5	5
5	2	3	5	4	2	4	2	5	1	3	4	3	1	1	2	4	1	3	4	3	4
6	3	1	5	4	1	5	5	2	5	5	5	2	5	2	3	4	5	4	2	5	5
7	4	3	4	5	5	5	2	2	1	5	5	2	4	3	3	2	5	5	3	2	1
8	3	3	5	4	2	4	2	3	4	5	5	3	3	3	3	4	5	4	3	3	5
9	4	1	5	5	1	4	5	2	5	5	5	1	5	2	4	3	5	5	2	4	5
10	5	1	5	5	1	5	5	2	5	5	5	1	5	1	5	5	5	5	1	5	5
11	4	1	4	5	2	4	2	3	5	3	5	1	3	2	5	3	3	3	1	5	5
12	4	4	5	4	1	5	3	4	5	5	3	1	5	2	3	2	4	5	2	4	1
13	5	2	4	5	1	5	4	2	5	5	5	1	4	3	5	2	4	5	2	4	5
14	5	2	2	3	1	4	5	3	5	5	5	2	4	2	4	3	1	4	2	5	5
15	5	1	3	4	2	5	3	4	5	3	5	1	5	2	4	3	5	5	3	4	4

Evaluación después a la intervención

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	3	5	5	4	5	2	2	5	5	3	2	5	2	3	4	4	2	4	2	4	4
2	4	2	5	5	5	5	3	3	2	5	5	2	5	2	5	4	2	4	2	4	4
3	3	2	5	5	5	4	5	5	2	5	3	5	4	2	2	3	3	4	3	5	4
4	2	3	3	5	4	5	5	2	5	4	3	5	2	4	4	3	2	4	4	2	2
5	5	4	5	4	4	5	3	4	2	5	4	5	4	2	4	3	5	3	4	2	4
6	3	4	4	2	5	5	3	2	5	4	3	5	3	4	5	2	5	5	5	5	4
7	2	3	5	3	5	5	5	4	3	4	2	5	3	3	5	5	4	5	3	5	4
8	3	3	5	5	5	4	3	2	4	3	2	5	5	2	5	3	4	4	5	5	4
9	3	2	5	3	5	5	3	2	5	4	2	4	2	5	5	3	4	5	4	5	5
10	3	2	5	3	5	5	2	3	3	5	2	5	4	2	2	3	5	3	3	4	4
11	5	3	5	2	4	5	2	5	5	5	3	5	2	5	3	2	4	2	4	5	5
12	4	2	3	2	5	5	4	2	4	2	2	5	5	3	4	3	5	5	5	5	5
13	2	2	5	3	5	5	3	3	4	3	3	5	3	4	4	5	4	5	2	5	5
14	2	4	5	3	5	5	4	5	5	5	2	5	3	4	4	4	3	4	3	4	4
15	3	5	4	2	5	5	2	3	4	5	2	5	3	4	4	2	3	4	5	5	4

	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
1	5	3	4	4	3	2	3	4	2	3	5	5	3	2	4	5	3	5	3	4	5
2	3	3	5	2	2	4	2	2	5	3	5	2	5	2	4	4	3	4	3	5	5
3	4	3	5	5	3	2	5	4	2	4	5	2	4	3	3	5	5	4	4	4	3
4	4	3	4	5	3	4	5	2	4	4	4	3	4	2	4	2	4	4	3	5	5
5	3	3	4	2	4	2	3	5	2	2	4	2	4	3	4	3	2	4	3	3	4
6	4	2	4	5	2	4	5	2	5	4	5	3	4	3	5	4	5	5	2	5	5
7	4	3	4	5	5	4	3	5	2	4	5	2	5	3	4	1	5	5	3	3	5
8	4	4	5	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	5	5
9	5	3	5	4	3	5	4	2	5	5	5	2	5	2	4	5	4	5	2	4	5
10	4	3	4	4	3	5	4	4	4	5	5	3	4	1	4	5	4	5	3	4	5
11	5	3	4	4	2	5	3	5	5	5	5	5	2	3	5	4	3	4	2	4	5
12	2	5	5	4	3	4	5	3	5	5	5	3	4	2	4	5	3	5	2	5	5
13	4	2	4	4	3	5	5	2	5	5	5	3	4	5	5	3	2	4	2	4	5
14	5	3	2	3	2	5	2	2	5	5	5	2	5	2	2	4	3	4	2	4	5
15	4	3	2	5	2	3	2	2	5	3	5	2	5	3	5	5	5	4	2	4	4

Anexo No 4: Informe de Turnitin

Anexo N.º 5: Fotografías



92

HOJA DE RESPUESTAS – LISTA DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES

NOMBRE Y APELLIDO:

EDAD:..... OCUPACIÓN: GRADO Y SECCIÓN:

FECHA:

N= NUNCA	RV=RARA VEZ	AV=A VECES	AM= A MENUDO	S= SIEMPRE
-------------	----------------	---------------	-----------------	---------------



93





94



