



**Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para
la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de
“provención”**

Maestría en Educación

Profundización en Liderazgo y Gestión Educativa

Juan Felipe González Sánchez

ID: 000697374

Eje de Investigación:

Gestión educativa y curricular.

Profesor líder

Jorge Enrique Gallego PhD

Profesor Tutor

Paula Andrea Jaramillo Villegas

Dedicatoria

A quien se interese por liderar la convivencia pacífica en las instituciones
educativas.

Agradecimientos

A Dios por su inspiración y providencia, a mi esposa por su apoyo, a la Corporación Universitaria Minuto de Dios y a sus docentes, especialmente a la asesora de tesis por su orientación.

Ficha bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS - UNIMINUTO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Programa académico	Maestría en Educación
Acceso al documento	Sistema de bibliotecas Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO
Título del documento	Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”
Autor(es)	Juan Felipe González Sánchez
Director de tesis	Jorge Enrique Gallego PhD
Asesor de tesis	Paula Andrea Jaramillo Villegas
Publicación	
Palabras Claves	Programa de enseñanza, Habilidades sociales, conflicto escolar, Provención.

2. Descripción

Luego de identificar comportamientos disruptivos en las aulas y manejos inadecuados de los conflictos manifestados en agresiones físicas, verbales, gestuales, relacionales y electrónicas entre estudiantes 3°, 4° y 5° de primaria de un colegio privado de la ciudad de Medellín, el autor se propone diseñar un Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”, el cual, desde una perspectiva positiva del conflicto, es decir, como una oportunidad educativa y de aprendizaje que permite transformar la sociedad y construir relaciones pacíficas; plantea un nuevo modelo de intervención que, en etapas anteriores a la crisis, favorece y provee a los estudiantes de una serie de habilidades y estrategias para enfrentar mejor los conflictos en el momento que se presenten. Para ello, partiendo de una observación participante, se caracterizan los conflictos escolares ocurridos entre enero y marzo de 2020 teniendo en cuenta los tipos, causas, lugares y modos de tramitación. Luego, se procede a evaluar las habilidades sociales de los estudiantes mediante una encuesta virtual que, bajo una adaptación del modelo de Goldstein (1989), toma en cuenta: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades socio-emocionales y habilidades alternativas a la agresión. Finalmente, en correspondencia con los hallazgos y tras la exploración de experiencias en iberoamérica en los últimos 10 años, se diseña un nuevo programa de enseñanza de habilidades sociales que, desde un enfoque preventivo, pretende desarrollar las habilidades para la convivencia pacífica en el entorno escolar.

3. Fuentes

Álvarez, M., & Alcántara, A. (2018). *Habilidades sociales en la gestión de conflictos en el aula*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Arellano, M. (2012). *Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las habilidades sociales Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano EL buen pastor*.

Universidad Mayor de San Marcos. Obtenido de

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2740/Arellano_om.pdf?sequence=1

Ballesteros, R., & Gil, M. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*.

Madrid: Síntesis.

Burton, J. (1990a). *Conflict: Resolution and Provention*. New York: St. Martin's Press.

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*.

Madrid: Siglo XXI.

Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. *Cátedra*. Barcelona, España:

Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de

<http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>

Díaz, S. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela. Percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y Ciudad*, 27-40.

Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803812>

Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

- González, C., Ampudia, A., & Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta colombiana de psicología (15)*, 2, 43-52.
- Isaza, L., Gaviria, D. J., Mahecha, N., & Gonzales, T. (2015). Contexto Escolar: Escenario de adaptación escolar y desarrollo de habilidades sociales. *Revista de psicología GEPU*, 001-209. Obtenido de <https://search-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/docview/1950389027/fulltextPDF/B527ACF4B4E2435FPQ/1?accountid=48797>
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Martín, N., Monjas, M., & Gil, J. (2015). Implementación de un programa de habilidades sociales y emocionales para personas con miastenia. *International Journal of psychology and psychological therapy*, 15 (2), 205-2018. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560/56041176003>
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 127-142.
doi:<http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Monjas, I (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Rojas, E., & Salamanca, F. (2018). *Estrategia de gestión educativa para mejorar la convivencia escolar*. Tolima: Universidad del Tolima. Obtenido de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2605/1/T%200945%20671%20CD6023.pdf>

4. Contenido

La tesis se estructura en 5 capítulos organizados de la siguiente manera:

Capítulo 1: Planteamiento del problema. Se presentan los antecedentes investigativos, se delimita el problema a partir de una realidad y una pregunta; se justifica el estudio describiendo la importancia de la investigación, sus beneficios y contribución a la práctica educativa. Por último, se especifican los objetivos a desarrollar.

Capítulo 2: Marco referencial. Describe las categorías conceptuales que estructuran la investigación: habilidades sociales, conflicto y convivencia escolar.

Capítulo 3: Método. Describe el enfoque metodológico de la investigación, el diseño, la población, los instrumentos y procedimientos que se utilizaron para la recolección de datos.

Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados. Presenta los resultados de acuerdo a las categorías de análisis, utilizando gráficos y tablas para organizar la información.

Capítulo 5: Conclusiones. Resume los principales hallazgos y las ideas que surgen para futuras investigaciones relacionadas con la convivencia escolar.

5. Método de investigación

Desde un paradigma interpretativo y crítico, la investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo que permite un acercamiento inductivo a la realidad estudiada partiendo de una contextualización del entorno y las características de los participantes.

El planteamiento del problema precisó de un diseño fenomenológico que permitiera la exploración y comprensión de aspectos comunes entre los individuos,

tomando en cuenta sentimientos, percepciones u opiniones frente al fenómeno del conflicto escolar en relación con las habilidades sociales de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la contingencia por COVID-19, se utilizaron diversas fuentes de información: La observación participante y la entrevista, aplicadas en la presencialidad; y la encuesta, aplicada en la virtualidad a razón del confinamiento. La selección de la muestra fue de tipo no-probabilístico desde el cual, la escogencia de los participantes dependió de ciertas características o criterios, básicamente la participación en manejos inadecuados de conflictos escolares. Se tuvo en cuenta una técnica intencional que permitió seleccionar casos específicos de una población estudiantil.

6. Principales resultados de la investigación

Durante enero y marzo de 2020, la mayoría de los de los conflictos observados fueron tipo I referidos a situaciones esporádicas que incidieron negativamente en el clima escolar, y que no generaron daños al cuerpo o a la salud. Fueron recurrentes los conflictos causados por la brusquedad, el deseo de ejercer liderazgo u ocupar el primer lugar en un equipo, una hilera, un juego o actividad. El aula de clase y los pasillos fueron los espacios de mayor conflictividad, seguido del patio central y las canchas. En relaciónn con los modos de tramitación, un alto número de estudiantes recurrieron a la agresión física, seguido del reporte a un docente o coordinador, la brusquedad y las discusiones acaloradas.

Luego de promediar los Puntajes Ponderados individuales (PPI) para cada grupo de habilidades sociales, se observó una media de 73.1 % en relación con las habilidades sociales básicas, esto es, un nivel medio de acuerdo a los valores adaptados de Goldstein

(1989); las habilidades sociales avanzadas obtuvieron un 86.3%, es decir, un nivel alto; las habilidades socio-emocionales obtuvieron un 75.4%, es decir, un nivel medio; y las habilidades alternativas a la agresión obtuvieron un 76.2%, que es un nivel medio.

7. Conclusiones y Recomendaciones

Los modos de tramitación de los conflictos escolares reflejaron el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. En tal sentido, presentaron un puntaje bajo quienes incurrieron en manejos inadecuados manifestados en comportamientos como altercados, enfrentamientos o peleas. Por tanto, requieren el aprendizaje de habilidades sociales mediante técnicas que incluyan la reestructuración cognitiva, la práctica, el modelamiento, entre otras.

Las habilidades sociales que reflejaron un Puntaje Directo Grupal (PDG) más bajo, a saber: “Denunciar la injusticia”, “Plantear una queja”, “Autocontrol”, “Responder a una acusación” y “Afrontar las presiones de grupo” requieren de una intervención pedagógica específica que incluya diversas técnicas de enseñanza y la puesta en práctica mediante distintas situaciones posibles de conflicto en el contexto escolar a fin de optimizar su desarrollo en la construcción de relaciones pacíficas de convivencia.

Con el auge de la virtualidad en el campo de la educación y la interacción cada vez más frecuente de los estudiantes, docentes y padres de familia a través de las redes sociales, surge el interés por comprender un posible concepto denominado habilidades cybersociales y su efecto en la convivencia y el aprendizaje en el contexto escolar.

Elaborado por:	Juan Felipe González Sánchez
Revisado por:	
Fecha de examen de grado:	

Tabla de contenido

Ficha bibliográfica	4
Introducción	17
Capítulo 1. Planteamiento del problema	19
1.1 Antecedentes	19
1.2 Formulación del problema de investigación	27
1.3 Justificación	29
1.4 Objetivos.	32
1.4.1 Objetivo general.....	32
1.4.2 Objetivos específicos.....	32
1.5 Delimitación y limitaciones.	32
1.5.1 Delimitaciones.	33
1.5.2 Limitaciones.....	33
1.6 Definición de términos.	34
Capítulo 2. Marco Referencial	36
2.1 Habilidades sociales.	36
2.1.1 Concepto de habilidades sociales.....	36
2.1.2 Perspectivas teóricas acerca de las habilidades sociales.	41

2.1.3	Características de las habilidades sociales.....	46
2.1.4	Clasificación de las habilidades sociales.....	47
2.2	El conflicto en la escuela.	51
2.2.1	Concepto del conflicto.....	51
2.2.2	Conflicto escolar en Colombia.....	54
2.2.3	Tipologías del conflicto escolar.....	55
2.2.4	Perspectivas paradigmáticas del conflicto escolar.....	58
2.2.5	“Provencción” del conflicto escolar.....	62
2.3	Habilidades sociales y convivencia escolar.	64
Capítulo 3. Método		66
3.1	Enfoque metodológico.	66
3.2	Participantes de la investigación.	69
3.2.1	Población.....	69
3.2.2	Muestra.....	70
3.3	Categorización.	71
3.4	Instrumentos de recolección de datos.	73
3.4.1	Observación participante.....	73
3.4.2	Entrevistas para docentes.....	73
3.4.3	Encuesta virtual para estudiantes.....	74

3.4.4	Guía de revisión documental.	75
3.5	Validación de instrumentos.	75
3.6	Procedimientos.	76
3.6.1	Fases.	76
3.6.2	Cronograma del trabajo de campo.	77
3.7	Estrategia de análisis de datos.	78
3.8	Consideraciones éticas.	79
Capítulo 4.	Análisis y discusión de resultados.	81
4.1	Resultados.	81
4.1.1	Características de los conflictos escolares entre los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.	81
4.1.2	Evaluación de las habilidades sociales de los estudiantes de 3°, 4° y 5°.	87
4.1.3	Programas de intervención en habilidades sociales entre 2010 y 2020 en Iberoamérica.	100
4.2	Análisis de los resultados.	106
4.2.1	Características de los conflictos escolares.	107
4.2.2	Evaluación de las habilidades sociales.	108
5.	Conclusiones.	112
5.1	Principales hallazgos.	112

5.2	Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación	114
5.3	Generación de nuevas ideas de investigación	116
5.4	Nuevas preguntas de investigación	117
5.5	Limitantes de la investigación	118
5.6	Recomendaciones	118
	Referencias	120
	Apéndice.	135
	Apéndice A. Guía de observación de conflictos escolares.	135
	Apéndice B. Guía de entrevista semiestructurada para docentes.	136
	Apéndice C. Encuesta virtual para estudiantes.	137
	Apéndice D. Guía de revisión documental.	139
	Apéndice E. Instrumento de validación. Experto 1.	140
	Apéndice F. Instrumento de validación. Experto 2.	146
	Apéndice G. Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos.	155
	Apéndice H. Consentimiento informado para padres de familia y/o acudiente.	174
	Apéndice I. Consentimiento informado institucional.	175
	Apéndice J. Hoja de vida del aspirante a magister.	176

Índice de tablas

Tabla 1. Situaciones de convivencia escolar	54
Tabla 2. Cronología de Autores y sus Tipologías del Conflicto.....	57
Tabla 3. Matriz categorial.....	72
Tabla 4. Cronograma de trabajo de campo.....	77
Tabla 5. Edad de los estudiantes que participaron en conflictos escolares registrados entre enero y marzo de 2020.	81
Tabla 6. Grado de los estudiantes que participaron en conflictos escolares registrados entre enero y marzo de 2020.....	82
Tabla 7. Número de docentes de 3°, 4° y 5° entrevistados.....	83
Tabla 8. Edad de los estudiantes que realizaron encuesta virtual.	88
Tabla 9. Grado de los estudiantes que realizaron encuesta virtual	88
Tabla 10. Niveles de desarrollo de las habilidades sociales según PPI y PPG.....	89
Tabla 11. Programas de intervención en habilidades sociales realizados entre 2010 y 2020 en Iberoamérica.....	101

Introducción

La escuela, como espacio educativo y comunitario es, a su vez, un lugar de interacción y conflicto. El gobierno de Colombia, reconociendo este hecho, publicó la ley 1620 de 2013 que plantea la Ruta de Atención Integral para convivencia escolar, que contempla los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento, con el fin de propiciar un ambiente escolar pacífico. A pesar de su aplicación, se identificaron comportamientos disruptivos en las aulas y manejos inadecuados de los conflictos manifestados en agresiones entre estudiantes 3º, 4º y 5º de primaria de un colegio privado de la ciudad de Medellín. Frente a esto, se planteó como objetivo general el diseño de un Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales para la tramitación pacífica de conflictos, que en este caso, precisaba de un nuevo enfoque de comprensión. Se retomó, en este sentido, el término “Provención” como proceso de intervención antes de la crisis que lleva a: una explicación adecuada del conflicto, teniendo en cuenta su dimensión humana; el conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas; y la promoción de condiciones favorables para favorecer relaciones cooperativas (Cascón, 2001).

Partiendo de la pregunta: ¿Cómo diseñar un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”? Se adopta un enfoque de investigación cualitativa con un diseño fenomenológico que permitiera comprender experiencias, opiniones y perspectivas frente al fenómeno del conflicto escolar en la institución y así elaborar un producto contextualizado.

Se comenzó por la caracterización de los conflictos escolares ocurridos entre enero y marzo de 2020, teniendo en cuenta el tipo, causa, lugar y modos de tramitación, para lo cual, se adoptó la observación participante y la entrevista como técnicas de obtención de la información. Posteriormente, se evaluó las habilidades sociales de 22 estudiantes de 3°, 4° y 5° de primaria, cuyo modo de tramitación de los conflictos, dieron lugar a hechos que afectaron la convivencia escolar. Al respecto, Se implementó una encuesta virtual debido a la contingencia por COVID-19, que examinaba las habilidades sociales básicas, avanzadas, socioemocionales y alternativas a la agresión que, bajo una adaptación de la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein (1989), permitió conocer el nivel de desarrollo de cada una de ellas, y en esta medida, orientar o reforzar programa de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Como principales hallazgos, se observó un número significativo de conflictos considerados Situaciones tipo I, es decir, situaciones esporádicas que afectaron la convivencia y que no generaron daños o incapacidades físicas. Las habilidades sociales de los estudiantes se ubican, en su mayoría, en el nivel medio con potencial de desarrollo. Se hace necesaria la implementación de diversas técnicas de enseñanza de habilidades sociales como el modelamiento, el reforzamiento, la práctica de roles y la realimentación, los cuales son incluidos en el Programa de enseñanza diseñado para 10 sesiones distribuidas en 5 unidades de aprendizaje.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se plantea básicamente el problema de investigación desde el cual se pretende contextualizar el objeto de conocimiento en el marco de una necesidad educativa. Para ello, se comenzará por presentar los antecedentes investigativos que tienen relación conceptual o metodológica con el proyecto; se delimita el problema a partir de una realidad y una pregunta; luego, se expone la justificación, describiendo la importancia de la investigación, sus beneficios y contribución a la práctica educativa. Por último, se especifican los objetivos a desarrollar.

1.1 Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes, se tuvo en cuenta diferentes trabajos de investigación que rastrearon la naturaleza y teoría de los conflictos escolares, diseñaron estrategias para mejorar la convivencia o se enfocaron en el desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes. Se indagó, a través de buscadores académicos, en revistas científicas digitales y repositorios digitales de tesis como la biblioteca Uniminuto. Cabe resaltar que, aunque existe una cantidad significativa de estudios que proponen estrategias de intervención para mejorar la convivencia, se priorizó en trabajos elaborados en los últimos 5 años que adoptaron una perspectiva crítica del conflicto escolar, esto es, su concepción como posibilidad de aprendizaje.

En la investigación: “Contexto Escolar: Escenario de Adaptación Escolar y Desarrollo de Habilidades Sociales”; los autores Isaza, Gaviria, Mahecha y González (2015) describieron las habilidades sociales de 143 pre adolescentes escolarizados y la función que ejercen estas habilidades en la adaptación escolar. Para ello, partieron del supuesto de que la dificultad de adaptación identificada en el grupo de estudiantes se asociaba a la ausencia de habilidades sociales que permitieran dar respuestas a los cambios y demandas de los nuevos contextos.

El estudio tuvo en cuenta las siguientes habilidades sociales: habilidades de interacción social, habilidades para generar amistad, habilidades para entablar conversaciones, habilidades vinculadas con las opiniones, sentimientos y emociones, habilidades para resolver problemas relacionales y habilidades para interactuar con los adultos. Tales conductas fueron evaluadas a través de un cuestionario del Programa de enseñanza de Habilidades de interacción social, el cual fue diligenciado por los padres de familia teniendo en cuenta 53 aspectos en los que se reconoció la carencia o presencia de cada una de las habilidades y su frecuencia. En esta investigación se adoptó un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, transversal y descriptiva. Se caracterizó a 143 estudiantes de acuerdo a seis repertorios sociales, estos repertorios se identificaron por medio de un cuestionario y se describieron.

Entre los resultados, los niños seleccionados en esta investigación evidenciaron un nivel promedio en relación con sus habilidades sociales, necesitando desarrollar destrezas que serían alcanzadas mediante las experiencias familiares que los padres propicien en su

entorno. Las habilidades que se destacaron con un mayor grado de desempeño fueron las de interacción social, las habilidades de relación con los adultos y para hacer amistades. “Las habilidades que puntuaron más bajo fueron las habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones y las habilidades de resolución de problemas interpersonales, habilidades esenciales para los procesos de adaptación social”. (Isaza, Gaviria, Mahecha, & Gonzales, 2015).

Para los propósitos de la presente investigación, este proyecto aporta, no solo ejemplos de instrumentos que permitan identificar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes, sino también, el reconocimiento del papel que dichas habilidades cumplen en los procesos de adaptación y convivencia escolar. De allí que se concluya: “La calidad de la relación docente-estudiante influye de una forma significativa en el desarrollo de la dimensión social, convirtiéndose en un factor determinante en los procesos de socialización y convivencia” (Isaza, Gaviria, Mahecha, & Gonzales, 2015, p. 99).

En la investigación: “Estrategia de gestión educativa para mejorar la convivencia escolar”; los autores Rojas y Salamanca (2018) se plantearon, con el diseño de una estrategia, fomentar una cultura pacífica y de relaciones interpersonales armónicas en una institución educativa del Tolima. Se implementó una investigación mixta con características de ambos métodos: cuantitativo por las relaciones de correspondencia estadística, y cualitativo en cuanto a la importancia que se brinda a las vivencias, comportamientos y concepciones de los actores. Mediante la investigación-acción, se

utilizó como técnicas de información la revisión de literatura, la revisión de documentos, la observación a estudiantes en su ambiente natural y grupos focales con docentes y padres de familia.

Tras la caracterización de la convivencia escolar y la revisión documental de la institución se observó que, si bien se planteaban acciones institucionales para fomentar la convivencia, estas no se llevaban a cabo en su totalidad por todos los miembros de la comunidad. Al respecto, la estrategia de gestión debía permitir que todos los miembros de la comunidad educativa fueran partícipes activos en las acciones proyectadas. Se concluyó, finalmente, que para proponer una estrategia de gestión educativa en cualquiera de los ámbitos de la escuela era necesario partir de un diagnóstico real que sirviera de insumo para la planeación de actividades y acciones conjuntas, en este caso para mejorar la convivencia escolar (Rojas & Salamanca, 2018). Cabe mencionar que esta investigación permitió reforzar la idea de un diagnóstico inicial de la convivencia escolar como etapa fundamental para el éxito de una estrategia orientada a mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en una comunidad educativa.

En la investigación: “Mediación de conflictos y convivencia escolar”, luego de advertir un alto número de conflictos presentados entre los estudiantes de décimo grado de una institución educativa de la ciudad de Manta, Ecuador; los autores García, Lucas, Lucas y Loor (2017) se propusieron conocer el origen de los conflictos entre los estudiantes y la manera de solucionarlos mediante el uso de diferentes estrategias de mediación. Para esto se utilizaron métodos cualitativos que permitieron describir situaciones detalladas de

eventos, personas, interacciones y comportamiento que fueron observables. Las técnicas aplicadas fueron la encuesta y la observación, realizadas a los estudiantes por medio de los instrumentos con fichas de encuestas y registros de observación.

En los hallazgos obtenidos se evidenció que el diálogo es la estrategia más utilizada en la institución para la resolución de conflictos entre estudiantes, seguido de la formación de valores morales como eje transversal y la enseñanza del reglamento que contiene las faltas de los estudiantes, sus acuerdos y compromisos establecidos en el código de convivencia y la aplicación de las acciones disciplinarias para la mejora de la convivencia escolar. Se concluyó que:

Las normas del buen vivir y el nivel de comunicación en la institución educativa son buenas pero no son suficientes, por lo que se debe (...) establecer programas de provención mediante la educación en resolución de conflictos que fomente la participación de los padres de familia y sus representados para armonizar el entorno escolar y familiar. (García et al., 2017, p. 453)

Para la presente investigación, el proyecto desarrollado por García, et al (2017) afirma la necesidad de gestionar programas de educación frente al conflicto, en el que se incluyan los padres de familias, estudiantes y docentes. En tal sentido, al retomar el concepto de “prevención”, se recuerda la importancia proveer a una comunidad educativa

de las habilidades y estrategias que pueden implementarse para un abordar pacíficamente los conflictos.

En la investigación: “La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos”; Martínez (2018) diseñó un plan de formación basado en la integración de la mediación con otros proyectos pedagógicos cuyo objetivo consistió en transformar los comportamientos agresivos en aprendizajes de convivencia. En su análisis, los conflictos no son concebidos como problemas, por el contrario, estos son provechosos para el logro de una cultura de paz bajo un tratamiento positivo de los mismos (Martínez, 2018).

Bajo un enfoque cualitativo de tipo comprensivo-interpretativo, se comenzó con la realización de entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes de secundaria, seguida de la observación participante a 28 estudiantes de sexto grado al interior y al exterior del aula. Para la selección de los estudiantes que serían entrevistados acerca de su percepción de los conflictos escolares, tipos y manejo de los mismos, fue la de muestreo intencionado, por lo que se tuvo en cuenta los grupos de estudiantes que presentaran recurrencia o participación activa o pasiva en conflictos, así como su edad, género y grado (Martínez, 2018).

El estudio concluyó considerando la importancia de favorecer espacios formales para dialogar y analizar los conflictos escolares, así mismo, propiciar espacios para generar programas efectivos de formación de mediadores. Se resalta la necesidad de ejecutar procesos de formación de estudiantes teniendo en cuenta sus habilidades y necesidades con

el objetivo de orientar sus comportamientos agresivos hacia el “Desarrollo de proyectos artísticos, deportivos y democráticos” (Martínez, 2018, p. 139).

Para los intereses de la presente investigación, el estudio de Martínez (2018) resalta la importancia de una concepción del conflicto como posibilidad de aprendizaje. Así mismo, los resultados sugieren la necesidad de diseñar planes de formación que favorezcan el desarrollo de habilidades en aquellos estudiantes que han participado frecuentemente en conflictos escolares.

Cabe referenciar, por último, a García y Méndez (2016) con su investigación: “El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria”. Allí, los autores, exponen la aplicación y el diseño de dos estrategias elaboradas bajo la técnica del Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), la cual es una técnica cognitivo-conductual utilizada para fomentar y aumentar la eficacia interpersonal para el tratamiento de problemas psicológicos y para incidir positivamente en la calidad de vida.

Luego de rastrear distintas investigaciones que destacan el papel de ciertos elementos en la convivencia escolar tales como la importancia de la empatía, el autocontrol, la autoeficacia o las normas, García y Méndez (2016) plantean que “Es común encontrar literatura científica que aborde estas temáticas pero es muy poca aquella en donde se propongan de manera concreta estrategias que puedan promover la convivencia escolar” (p.154). En efecto, se diseñaron dos actividades que fueron implementadas con 12 niños

(10 hombres y 2 mujeres) de cuarto de primaria de una escuela privada, procedentes de dos niveles socioeconómicos (medio alto y alto), todos fueron elegidos por la institución debido a que presentaban comportamientos disruptivos dentro del aula, entre sus compañeros y con los profesores.

En un primer momento se realizaron observaciones para corroborar lo que la institución veía como problemática. En un segundo momento se pasó al diseño de estrategias para fomentar la convivencia escolar bajo el modelo de EHS; y finalmente, se aplicaron dichas estrategias a los alumnos seleccionados por la institución, realizando una entrevista con la maestra titular para evaluar los resultados obtenidos con las actividades. Se concluyó insistiendo en el papel del profesor y de las infinitas ventajas que se obtienen de su actuar en las aulas, el cual puede volverse más perfectible con la utilización de estrategias que contemplen el desarrollo de competencias sociales en sus alumnos.

Se reconoce, de esta investigación, un método que ha resultado eficaz para desarrollar habilidades sociales: EHS, el cual, permite el abordaje de situaciones hipotéticas de conflicto, la enseñanza de una postura crítica frente a este, el reconocimiento de opciones pacíficas frente a las situaciones de convivencia y la comprensión de habilidades que resultan efectivas en las relaciones interpersonales. Para el presente proyecto de investigación, el estudio de García y Méndez (2017) resalta la importancia de evaluar el impacto de un programa mediante técnicas como la entrevista a los mismos miembros de la comunidad.

1.2 Formulación del problema de investigación

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el gobierno de Colombia ha brindado especial atención al logro de una convivencia pacífica en las instituciones de educación básica y media del país. A partir del 2013 se publicó una serie de leyes, decretos y guías pedagógicas con el fin de que los centros educativos pusieran en marcha la formación de ciudadanos capaces de establecer relaciones pacíficas y armónicas en los distintos entornos. En particular, la ley 1620 (MEN, 2013) determinó orientaciones generales para tratar casos que afectan la convivencia al interior de las instituciones. Se presentó así, la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar en la que se exponen los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento.

El colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) en concordancia con las disposiciones legales vigentes, aplica la ruta de atención integral frente a situaciones de convivencia. A pesar de ello, se presentan comportamientos disruptivos en las aulas y manejos inadecuados de los conflictos manifestados en agresiones físicas, verbales, gestuales, relacionales y electrónicas entre los estudiantes. La institución no cuenta actualmente con un programa de enseñanza que, siendo documentado y soportado desde la investigación, gestione específicamente los procesos la formación y desarrollo de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos entre los estudiantes.

Frente a los conflictos escolares, entendidos como “Situaciones de incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses” (MEN, 2013, p. 14) la

ley indica intervenir oportunamente como preparación y disposición anticipada para evitar un riesgo, o lo que es lo mismo, indica poner en práctica el componente de prevención. Al respecto, los docentes del colegio de la UPB interpretan en su generalidad que los conflictos deben prevenirse, motivo por el cual, algunas de sus acciones se orientan a que los estudiantes los eviten sin profundizar en su comprensión. Esta realidad se ve reflejada en la carencia de habilidades sociales de los estudiantes cuando se han visto en la necesidad de afrontar los conflictos que ocurren en el entorno escolar.

El término prevención, como indica Cascón (2001) ha adquirido una connotación negativa en castellano, como: no hacer frente al conflicto, evitarlo, no analizarlo y no ir a sus causas profundas. Ante a esto, hace falta implementar en la escuela un nuevo enfoque como el que propone Burton (1990a), el cual permite a los estudiantes percibir los conflictos no como asuntos negativos, indeseables o que se deban eludir, sino como procesos consustanciales, ineludibles y hasta positivos como posibilidad de aprendizaje y formación a partir de su comprensión. A este modo de intervención de los conflictos se le denomina “Provención”, un proceso de formación que provee habilidades y estrategias para afrontar los conflictos en etapas anteriores a la crisis.

Atendiendo a lo anterior y como una manera de comprender los modos de tramitación de los conflictos escolares por parte de los estudiantes, se plantea como pregunta de investigación: ¿Cómo diseñar un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”?

1.3 Justificación

En las últimas tres décadas se ha advertido la necesidad de repensar el conflicto escolar e investigar en este campo. Hoy en día, “El progresivo y constante aumento de los conflictos en los espacios escolares es una situación que genera preocupación y al mismo tiempo indica que los actuales recursos utilizados para su manejo requieren revisión y actualización” (Martínez, 2018, p. 128).

Si bien, en Colombia, con la publicación de la ley 1620 de 2013, decretos reglamentarios, guías y programas, se evidencian los esfuerzos en el campo de la convivencia, aún se requieren abordajes profundos que permitan generar nuevas herramientas (Martínez, 2018). El presente estudio adquiere importancia en la medida que, partiendo del reconocimiento y comprensión de las habilidades sociales de los estudiantes, será posible vislumbrar alternativas de enseñanza que permitan desarrollar las habilidades de los estudiantes para la convivencia, además de estimular el deseo y aspiración por la paz, la reivindicación de la dignidad y el reconocimiento de los derechos humanos.

El proyecto aborda la teoría del conflicto propuesta por Burton (1990a) y por Galtung (1998), además de los postulados de Caballo (2007) y Monjas (2000) sobre las habilidades sociales enmarcados en el contexto escolar. Aunque es común encontrar literatura científica que aborde estas temáticas, “Es muy poca aquella en donde se propongan de manera concreta estrategias que puedan promover la convivencia escolar”

(García & Méndez, 2017, p. 154). A propósito, alcanzar una explicación novedosa de la manera en que sería posible desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes para la tramitación pacífica de los conflictos, supondría un enriquecimiento conceptual al campo de la convivencia escolar.

Partiendo del conflicto escolar como fenómeno y posibilidad de aprendizaje, se pretende examinar las habilidades sociales en una muestra de estudiantes de 3°, 4° y 5° grado de la educación básica primaria. Es precisamente el reconocimiento, análisis y comprensión de los conflictos en etapas anteriores a la crisis, lo que permitirá desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes. La investigación, permitirá diseñar una propuesta de enseñanza basada en el enfoque de “provención” del conflicto; el cual, aportará nuevos objetivos y comprensiones desde los cuales gestionar la convivencia en la escuela.

Desde el enfoque de “provención” se entiende que los conflictos no se pueden ni es bueno prevenirlos, puesto que prevenir tiene el sentido de evitar; en cambio, resulta esencial implementar nuevas estrategias que, partiendo del análisis de las situaciones escolares cuando son solo contradicciones o inicios de antagonismos, permitan desarrollar en los estudiantes la capacidad para tramitarlos pacíficamente. En este sentido resulta importante reconocer el estado actual de desarrollo de las habilidades sociales con las que cuentan los estudiantes. Esto permitirá comprender sus reacciones, modos de tramitación y expresiones ante el conflicto a fin de llegar en la posteridad a concepciones “proventivas” que favorezcan el diálogo y la comprensión. Tal y como plantea Díaz (2016): “Una

percepción equivocada o insuficiente sobre el conflicto escolar, promueve un manejo ineficaz del mismo, lo cual puede suscitar conductas contraproducentes para la convivencia pacífica” (p. 38).

El colegio de la UPB, interesado en reflexionar las prácticas pedagógicas y repensar la convivencia escolar en el marco de una formación integral, requiere de un programa que ordene las acciones para la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia, de manera que su abordaje no sea el resultado del espontaneismo o el simple enfoque administrativo de turno, sino de un ejercicio reflexivo y planificado como resultado de un proceso de investigación. Como plantea Uruñuela (2016):

De la complejidad inherente a las relaciones interpersonales se deduce la necesidad de planificar el aprendizaje de la convivencia. Nadie nace sabiendo cómo convivir, es necesario aprender a comunicarnos adecuadamente, a ser emocionalmente inteligentes, etc: esto no puede dejarse a la improvisación, debe ser planificado adecuadamente dentro del proceso educativo. (p.35)

En efecto, el denominado programa de enseñanza de habilidades sociales responde a la necesidad de ordenar los contenidos y en general el conjunto de actividades que se orientan al establecimiento de una convivencia escolar pacífica. La presente investigación, partiendo de una observación inicial del contexto y las características de la convivencia escolar en una institución educativa privada, adquiere utilidad metodológica en la medida

que aporta instrumentos de corte cualitativo para reconocer las habilidades sociales con las que cuentan los estudiantes a la hora de tramitar los conflictos en la escuela.

1.4 Objetivos.

1.4.1 Objetivo general.

Diseñar un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención” dirigido a los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.

1.4.2 Objetivos específicos.

Caracterizar los conflictos escolares entre los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.

Evaluar las habilidades sociales de los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB para tramitar los conflictos escolares.

Examinar programas de intervención en habilidades sociales en Iberoamérica entre el 2010 y el 2020.

1.5 Delimitación y limitaciones.

1.5.1 Delimitaciones.

El estudio se llevará a cabo en el Colegio de la UPB en la ciudad de Medellín, Colombia durante el año 2020. Toma en cuenta una población estudiantil de los grados 3°, 4° y 5° de primaria con edades comprendidas entre los 8 y 11 años, en su mayoría de un estrato socio-económico medio-alto. Así mismo, se tendrá en cuenta la participación de los docentes dichos grados de los cuales se pretende conocer su perspectiva frente a las habilidades sociales de sus estudiantes.

La investigación se inscribe en la línea de gestión educativa y curricular para la formación integral, específicamente desde la gestión comunitaria que incluye el diseño de estrategias que permitan una sana convivencia. Metodológicamente, se llevará a cabo una investigación cualitativa de tipo descriptivo que incluirá la observación, encuestas y entrevistas como técnicas para recopilar información que serviría como sustento para la construcción de un programa de enseñanza que favorezca el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes.

1.5.2 Limitaciones.

Como principales obstáculos para la realización del estudio se señala la cuarentena decretada por el gobierno nacional de Colombia como medida preventiva frente a la epidemia del COVID-19, o cual, impediría la ejecución del programa de enseñanza de

habilidades sociales para los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB de acuerdo a los tiempos académicos establecidos por la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

1.6 Definición de términos.

Habilidades sociales:

“Son un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (Monjas, 2007, p. 39).

Conflicto:

“Son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses” (MEN, 2013, p. 14).

Conflicto manejado inadecuadamente:

“Son situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa de los cuales por lo menos uno es estudiante y siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de los involucrados” (MEN, 2013, p. 14).

Provenición:

Proceso de intervención de los conflictos antes de la crisis que lleva a: una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana; un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas; una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y a solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos. (Cascón, 2001)

Capítulo 2. Marco Referencial

En este capítulo se presenta el marco referencial asociado a las categorías conceptuales que estructuran la presente investigación, básicamente: las habilidades sociales, el conflicto y la convivencia escolar. La información se organiza partiendo de un abordaje conceptual de dichas categorías en el marco de la educación básica colombiana. Luego, se presentan las perspectivas teóricas más relevantes, las principales características del concepto y las clasificaciones propuestas por autores destacados, cuyos planteamientos son retomados de publicaciones indexadas, libros especializados y ponencias de congresos. Tal abordaje permitirá comprender e interpretar posteriores resultados bajo un sustento teórico coherente con los objetivos de investigación.

2.1 Habilidades sociales.

2.1.1 Concepto de habilidades sociales.

Hasta la fecha no se cuenta con una definición exclusiva del concepto. Esto se explica teniendo en cuenta que “Las habilidades sociales están siempre condicionadas por el contexto. Estas deben considerarse dentro de un marco cultural determinado, dependiente de factores como la edad, el sexo, la clase social y la educación” (Caballo, 2007, p. 4). A pesar de ello, dado que cada sujeto hace parte de un contexto cultural específico, afirma Trower (1984) que las personas pueden, no obstante, conocer qué son las habilidades sociales de forma intuitiva. Esta intuición está relacionada con la necesidad de todo ser

humano de adaptarse e insertarse en una cultura que lo acoja y permita desarrollar su proyecto de vida bajo conductas que sean aceptadas y garanticen su reconocimiento social.

La diversidad de términos utilizados para referirse a una misma idea es, por otra parte, una razón más que explica la falta de consenso académico para definir las habilidades sociales. Una revisión de la literatura muestra los siguientes términos: habilidades sociales, habilidades para la vida, habilidades psicosociales, habilidades de interacción social, competencia social, competencia socioemocional, inteligencia interpersonal, entre otros que, si bien son frecuentemente enunciados en el discurso educativo, sigue siendo aún un desafío para los currículos escolares.

El origen del movimiento de las habilidades sociales surge en 1949 desde que se comenzaron a promover técnicas para aumentar la expresividad verbal y facial, especialmente en Oxford, Inglaterra. Posteriormente, comenzó a utilizarse por primera vez el término “conducta asertiva”, refiriéndose a “La expresión de sentimientos negativos y defensa de los propios derechos” (Patricio, Maia y Becerra, 2015).

Un rastreo de las concepciones de habilidades sociales arrojan tres tipos: aquellas que enfatizan en el contenido, es decir, en la expresión de la conducta, ya sean sentimientos, emociones u opiniones; aquellas que enfatizan en las consecuencias, en este caso, en el refuerzo social; y por último, aquellas que aluden al componente de aprendizaje y contemplan tanto el contenido como las consecuencias del comportamiento.

Entre las concepciones que se enfocan únicamente en la expresión de la conducta, se destaca la propuesta de Alberti y Emmons (1978) quienes conciben la habilidad social como la conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás. Así mismo, Phillips (1978) afirma que las habilidades sociales se refieren al grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona. Estos planteamientos, constituyen una primera tradición académica acerca de las habilidades sociales que si bien, enuncia elementos importantes de la conducta, pasa por alto, la función del contexto.

Posteriormente, toma fuerza la consideración de las habilidades sociales como la manifestación comportamientos o pensamientos que llevan a solucionar situaciones sociales de forma eficaz, en otras palabras, aceptables para el propio sujeto y para el contexto social del que hace parte. (Trianes, 1996) En esta segunda tradición académica acerca de las habilidades sociales, no solo se retoma la expresión o comunicación de sentimientos como un elemento importante para explicar la habilidad social. Esta no se agotan en la comunicación o manifestación de la conducta, sino que debe requerir de un componente social que refuerza o aprueba tal expresión del comportamiento. Se define la habilidad social, en síntesis, como “La capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a

las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva” (Betina & Contini, 2011, p.64).

Desde una perspectiva educativa, los autores referenciados destacan la necesidad de una aprobación social para que una conducta sea considerada como habilidosa socialmente. Hace falta nombrar, no obstante, la manera como los sujetos procesan la información que proviene del entorno para, posteriormente, seleccionar aquellas expresiones o conductas que permitirán adaptarse eficazmente a cada situación. Cabe referirse, en efecto, a la tercera tradición académica acerca de las habilidades sociales que incluye un componente su componente cognitivo. Se destaca en esta línea la postura de León y Medina (1998) quienes se refieren a la habilidad social como “La capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva” (p. 15).

Entre finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, toma fuerza el componente del aprendizaje como aspecto clave para explicar la adquisición de habilidades sociales. Se comienzan a diseñar planes y programas de enseñanza de las habilidades sociales en los que sería posible desarrollar capacidades para la socialización. Bajo esta línea, Caballo (2005) plantea que las habilidades sociales “Permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (p. 164). Tales conductas propician la respuesta positiva a los problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros debido a que se respetan las conductas de los otros.

Las habilidades sociales al ser aprendidas, presentan, por tanto, la característica de ser conductas previamente observables, imitables, reforzadas o estimuladas para que el aprendiz las aplique en sus relaciones interpersonales a fin obtener fines concretos. En relación con esto, García (2010) afirma que “Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal” (p. 226).

Desde esta concepción, se resalta la posibilidad de que las conductas eficaces socialmente sean aprendidas, razón por la cual, el sujeto, para decidir el modo concreto de actuar frente a una situación social, ha de procesar, en primera instancia, informaciones previas que le permitirán elegir entre una u otra conducta que espera ser reforzada. Bajo esta perspectiva, la presente investigación, interesada en el campo de la convivencia escolar, adopta un enfoque que integra la dimensión cognitiva, conductual y social de las habilidades sociales a fin de promover relaciones pacíficas entre los estudiantes. Esta comprensión de las habilidades sociales es expuesta por Monjas (2007) para quien las habilidades sociales son “Un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (p.39). Tal comprensión, permitirá ejecutar programas de formación en habilidades sociales desde múltiples posibilidades, recursos, estrategias y objetivos según las necesidades del contexto en que se aplique.

2.1.2 Perspectivas teóricas acerca de las habilidades sociales.

2.1.2.1 Teoría del aprendizaje social.

Desde esta postura no se ha planteado como tal un modelo de habilidades sociales, pero sus planteamientos permiten comprender el comportamiento social como el producto de factores que son propios del sujeto, así como también, factores vinculados con el entorno. (Bandura, 1987).

El trabajo de Bandura y Walters (1974) sobre la agresión en los niños permitió delimitar el estudio experimental del aprendizaje. Allí se describe la influencia del aprendizaje observacional o vicario, también nombrado como modelado, sobre la conducta social. Aquí, el aprendizaje observacional permite incorporar modelos de comportamiento y pautas de actuación y obtención de resultados deseados, por lo cual, los autores resaltan la importancia del refuerzo vicario para modificar la conducta de un observador según el tipo de refuerzo administrado al modelo.

Bandura también diferencia el aprendizaje observacional de la imitación. En tal sentido, “El sujeto no solo imita comportamientos sino que analiza la situación y extrae reglas generales del modo de actuar en el ambiente para ponerlas en práctica cuando éste cree que puede obtener resultados favorables” (Betina & Contini, 2011, p. 174). Desde esta perspectiva teórica, aunque el comportamiento dependa de factores externos, el sujeto puede controlar su conducta a partir de auto-reforzamientos.

Aplicado al campo de la convivencia escolar, la teoría del aprendizaje social permite explicar la conducta de los estudiantes como el resultado de la interacción entre aspectos situacionales y personales. En efecto, los comportamientos de cada estudiante, en un caso particular como la respuesta frente a los conflictos, son el reflejo de factores intrínsecos y extrínsecos, ya sean, conductas relacionadas con la personalidad y el componente genéticos, así como los estímulos e influencia de su ambiente cultural, familiar incluso, escolar.

2.1.2.2 Modelos interactivos

Desde los postulados de Mc Fall (1982), las habilidades sociales dependen de variables cognitivas y conductuales que inician desde que se reciben estímulos interpersonales importantes, posteriormente se procesan de forma flexible para evaluar posibles respuestas, de las cuales el sujeto selecciona la mejor para una emitir un comportamiento apropiado.

En esta perspectiva se resaltan las habilidades de decodificación, en las que se reciben, se perciben e interpretan los estímulos en un marco de conocimientos pre-existente; habilidades de decisión en las que se busca, se comprueba y se selecciona la respuesta; y habilidades de codificación en las que se ejecuta una respuesta y se auto-observa. El sujeto cumple, en efecto, una función activa en el procesamiento de la información y el control de las acciones para lograr objetivos específicos.

Esta postura explica que detrás de toda convivencia, en este caso, en el contexto escolar, existe una serie de variables cognitivas desde las cuales el estudiante recibe estímulos, los procesa y posteriormente selecciona las respuestas o modos de actuación frente a cada situación. La responsabilidad educativa consistirá precisamente en promocionar conductas pacíficas, prevenir conductas violentas y proveer las herramientas y estrategias para la convivencia a fin de convertir la escuela en un entorno protector no reproductor de conductas agresivas.

Ahora bien, para llevar a la práctica ambas teorías resulta importante considerar algunas técnicas que se han aplicado en diferentes programas de formación para la convivencia. Diversos autores reconocen que “Las técnicas más utilizadas para modificar las habilidades sociales son las técnicas conductuales como: el modelado y la imitación; juego de roles o representaciones, acompañadas de técnicas cognitivas como la reestructuración cognitiva; el entrenamiento en relajación y en resolución de problemas interpersonales” (López, 2008, pág. 18). La puesta en práctica de estos programas en la infancia traería consigo el afianzamiento de recursos conductuales para la interactuar en sociedad, motivo por el cual, cualquier programa de desarrollo de las habilidades sociales debería incluir el entrenamiento de la apreciación y la puesta en práctica de vínculos fluidos con los pares y adultos; la capacitación permanente para comenzar y sostener relaciones de intercambio constructivo entre los sujetos; la práctica constante de diversas formas de comunicación; el fortalecimiento de la autoestima y el autocuidado; la aplicación de estas habilidades en diferentes contextos. (Monjas & González, 1998)

Ballesteros y Gil (2002), por su parte, consideran que para desarrollar las habilidades sociales es necesario favorecer un modelo adecuado ejemplar, permitiendo enseñar cómo resolver conflictos mediante el diálogo y el desarrollo de conductas asertivas; una permanente evaluación de aspectos positivos en los comportamientos humanos; promover el desarrollo del pensamiento divergente en la búsqueda de alternativas de solución frente a los conflictos; propiciar distintas situaciones para desarrollar habilidades sociales, intentando generar contextos ficticios de actuación fáciles de relacionar en el momento de ponerlos en práctica en la realidad.

Ahora bien, los elementos propuestos por los autores no bastan por sí solos, si no es bajo un proceso de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación que permita ordenar las actividades que se llevarán a cabo a fin de desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes. Si bien, se parte del supuesto que los estudiantes cuentan con las capacidades para convivir pacíficamente, estas por sí solas no bastan, sino que es preciso desarrollarlas hasta convertirlas en habilidades eficaces que permitan a los estudiantes desenvolverse de forma competente en la sociedad contemporánea. La planificación, en este caso, es el sustento de todo proceso formativo que pretenda promover la convivencia hacia el cumplimiento de objetivos.

Otros autores como González, Ampudia y Güevara (2012), tras explorar diversas investigaciones que intentaron probar el entrenamiento en habilidades sociales como recurso para resolver diversos problemas psicológicos como la depresión, afirman que la

mayoría de los estudios se estructuraron bajo el enfoque cognitivo-conductual y la teoría del aprendizaje social, y demostraron efectividad para la adquisición, generalización y mantenimiento de las conductas positivas entrenadas. Agregan que los componentes que han alcanzado mejores resultados en los programas de intervención son: Entrenamientos en habilidades sociales básicas y avanzadas, combinados con entrenamientos para la solución de problemas y reestructuración cognoscitiva. Entre las técnicas exitosas se incluyen: instrucciones verbales, modelamiento, juego de roles y ensayos conductuales, retroalimentación, reforzamiento y encargar tareas.

En relación con el modelamiento, algunos autores sugieren distintos recursos para conducir adecuadamente la intervención psicosocial, entre ellos, Valencia (2007) destaca el uso de historietas que muestren modelos, parecidos en edad y género, a los participantes. En general, las intervenciones cognitivo-conductuales fueron llevadas a la práctica mediante diversos programas como el de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) y el Programa de Enseñanza en Habilidades de Interacción Social (PEHIS). El primero se entiende como “Un conjunto de actividades planificadas que estructuran procesos de aprendizaje, mediados y conducidos por un terapeuta o coordinador, observando: (a) ampliar la frecuencia y/o mejorar las habilidades sociales ya aprendidas, pero deficitarias; (b) enseñar habilidades sociales nuevas y significativas; (c) disminuir o extinguir comportamientos concurrentes con tales habilidades”. (Del Prette & Del Prette, 2010, p. 128).

El segundo, se entiende como una “Intervención psicopedagógica global para enseñar directa y sistemáticamente habilidades sociales a los niños y niñas en edad escolar” (Abarca, 2003, pág. 162). La enseñanza se lleva a cabo en el contexto escolar y en casa, siendo realizada a través de personas significativas en ambos entornos. El objetivo de este programa consiste en desarrollar la competencia interpersonal para establecer relaciones positivas y satisfactorias (Monjas, 2000).

En el ámbito escolar, tales elementos presuponen la necesidad de diseñar programas que, bajo una planeación organizada, permita desarrollar las habilidades sociales según una evaluación previa de las necesidades del contexto. Al respecto, puede afirmarse que: tanto la teoría del aprendizaje social como la teoría de los modelos interactivos contemplan la interacción entre lo situacional y lo personal, razón por la que toda intervención en el desarrollo de habilidades sociales contribuirá a la generación de nuevos comportamientos que establezcan una convivencia pacífica en la escuela.

2.1.3 Características de las habilidades sociales.

Desde la perspectiva de Fernández (1994), entre las características más comunes de las habilidades sociales, se destacan: su heterogeneidad, debido a que estas incluyen una variedad de conductas en diferentes momentos de la vida, distintos grados de funcionamientos y en la totalidad de los entornos en que existe la actividad humana; su naturaleza interactiva, dado que se trata de conductas interdependientes que se adaptan al

comportamiento de los interlocutores en entornos específicos; su especificidad situacional, por el que se resalta el vínculo estrecho con los contextos sociales y culturales.

Por su parte, Caballo (2002) menciona que las habilidades sociales son eminentemente características de la conducta y no de las personas; estas son aprendidas, por lo cual, la capacidad de respuesta es siempre adquirida; las habilidades sociales se comprenden desde el contexto cultural de los individuos y están basadas en la libertad y en la capacidad de elegir y decidir. Por último, se trata de conductas que no son dañinas para la sociedad.

Lo anterior, permite considerar que las habilidades sociales se caracterizan en su generalidad por tener un vínculo con el contexto y los códigos culturales en que se encuentran inmersos los sujetos. En el contexto escolar, las habilidades sociales deben ser comprendidas bajo las situaciones de convivencia que se presentan entre los estudiantes, motivo por el cual, resulta esencial comprender las condiciones del contexto, el tipo de población, las características socio-demográficas, la perspectiva de los docentes, padres de familia y de los mismos estudiantes, las cuales, bajo un análisis diagnóstico justificarán posibles acciones de intervención.

2.1.4 Clasificación de las habilidades sociales.

Con el objetivo de enfocar las actividades de un programa de formación en habilidades sociales, resulta importante clasificarlas desde aquellas que incluyen

habilidades de comunicación, resolución de problemas interpersonales, cooperación o manejo de emociones hasta aquellas que incluyen actuaciones interpersonales en actividades profesionales. Se trasciende así la concepción de habilidad de social como la simple expresión de sentimientos y defensa de los derechos, para llegar a considerar actuaciones interpersonales efectivas desde las distintas situaciones de acuerdo a su naturaleza. El hecho de clasificar las habilidades sociales permitirá enfocarse posteriormente en aquellas que requieran de un mayor desarrollo.

Según Gil (2011) las habilidades sociales presentan la siguiente clasificación:

- A. Habilidades Sociales Básicas: Escuchar, comenzar y sostener diálogos; formular preguntas; dar las gracias; hablar en público; presentarse; manifestar amor, agrado y afecto; defender los derechos personales; pedir favores; negar peticiones; presentar cumplidos; expresar opiniones, incluso el desacuerdo; expresar con justificación una molestia; presentar disculpas o reconocer desconocimiento; solicitar cambios en la conducta del otro; afrontar las críticas.
- B. Habilidades Sociales Avanzadas: Hacer un Elogio; disculparse; pedir ayuda; participar; dar instrucciones; seguir instrucciones; persuadir a los demás.
- C. Habilidades Relacionadas con los Sentimientos: Conocer los sentimientos propios; expresar sentimientos; enfrentar el enfado del Otro; resolver miedos personales; Auto recompensarse

- D. Habilidades alternativas a la Agresión: No entrar en Peleas; Saber negociar; Saber compartir; Responder a las bromas; practicar el autocontrol; defender los derechos personales.
- E. Habilidades frente al estrés: Formular una queja; brindar respuesta a una queja; demostrar sentido deportivo en los juegos; afrontar la vergüenza; responder al fracaso; defender a otra persona.

Martín (2009), por su parte, refiere que en la competencia social se pueden distinguir diferentes tipos de habilidades personales, a saber: las habilidades de tipo cognitivo, relacionadas con el procesamiento de información, la toma de decisiones, establecer juicios y conseguir la información; las habilidades de autorregulación emocional y las habilidades comportamentales, también relacionadas con las motivaciones y las expectativas.

Finalmente, la Organización mundial de la salud (OMS) propuso el término Habilidades para la vida como estrategia de prevención frente a diversas cuestiones relacionadas con la salud, así: “Autoconocimiento, comunicación asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones y estrés” (Martinez, 2014, p. 67).

En general, se considera que “Las habilidades sociales y habilidades para la vida pueden utilizarse con el mismo significado, porque se refieren a tipos similares de

habilidades a desarrollar” (Patricio, Maia, & Bezerra, 2015, p. 19). Conviene, bajo el propósito de educar frente al conflicto, precisar el tipo de habilidades sociales que permitirán tramitarlos pacíficamente, entre las que se destacan: la escucha, la toma de perspectiva, el autocontrol, la comunicación asertiva, la aceptación del error, la empatía, entre otros.

Cabe resaltar que la presente investigación centrará su análisis en el desarrollo de habilidades sociales que son específicas para la tramitación pacífica de los conflictos en el contexto escolar, a saber:

Habilidades sociales básicas: escuchar, iniciar un diálogo, mantener el diálogo, sostener la mirada, adecuar el tono de voz a las situaciones, defender los derechos, pedir ayuda (recurrir al conducto regular) y denunciar la injusticia.

Habilidades sociales avanzadas: actuar con autonomía, reconocer los errores, pedir disculpas, establecer compromisos de mejora, cumplir los compromisos establecidos, persuadir al otro, plantear una queja o reclamo, responder a un reclamo, mediar en un conflicto, negociar en un conflicto, reconocer las causas de un conflicto y plantear alternativas pacíficas frente a los conflictos.

Habilidades socio-emocionales: reconocer las propias emociones, autocontrol, expresar las emociones, reconocer las emociones de los otros (empatía), enfrentar el enfado del otro, controlar el miedo.

Habilidades alternativas a la agresión: Compartir algo, pedir permiso, ayudar al otro, bromear con respeto, tolerar las bromas, actitud deportiva en el juego, resolver la vergüenza, afrontar la soledad, defender un amigo, responder a una acusación, afrontar las presiones de grupo.

La anterior clasificación se adaptó teniendo en cuenta las propuestas de Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein (1989) y Gil (2011), quienes sugieren agrupar las habilidades sociales para lograr una mayor comprensión y ejercicio investigativo. El hecho de clasificar las habilidades permitirá centrar la mirada en aquellas que resultan específicamente necesarias para afrontar los conflictos escolares.

2.2 El conflicto en la escuela.

2.2.1 Concepto del conflicto.

A razón de la complejidad de los conflictos y las múltiples variables que le atañen, tales como: sus actores, escenarios, características y taxonomías; no existe una definición única de estos. Diversos autores, no obstante, se han atrevido a realizar aproximaciones al concepto, para lo cual, resulta pertinente agrupar las distintas comprensiones que hasta ahora han tenido predominio en el tema.

Un número significativo de autores definen el conflicto como una situación de confrontación, disputa o incompatibilidad. Entre ellos, Jarés (1991) considera el conflicto como “Un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (p. 108). Alcántara (2018) afirma también que: “El conflicto es una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses” (p. 6).

Otros autores, a diferencia del grupo anterior, definen el conflicto partiendo de sus características. Por ejemplo, Clavijo y Sepúlveda (2010) lo define como “Una incompatibilidad entre conductas, percepciones, objetivos y/o afectos entre individuos y grupos en la que puede existir o no una expresión agresiva de esta incompatibilidad social” (p. 59). Por su parte, Rubin, Pruitt y Kim (1994) lo describen como una “Divergencia percibida de intereses, o la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden lograrse simultáneamente” (p. 5). De acuerdo a esto, las partes en conflicto perciben que tienen intereses divergentes y en consecuencia lo expresan.

Por último, un grupo de autores sugieren concebir el conflicto como un proceso. Se destaca el estudio de Infante (1998) en el que se tuvieron en cuenta 78 definiciones de distintos autores entre 1933 a 1996. Posteriormente se categorizaron y por último, tras un análisis clúster, se propuso una definición común del conflicto interpersonal, así: “Es el proceso cognitivo-emocional en el que dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder” (p. 491).

Bajo el mismo enfoque, otros autores como Funes (2000) consideran el conflicto como “Un proceso relacional en el que se producen interacciones antagónicas (...) Es toda actividad en que unos hombres contienden con otros por la consecución de unos objetivos. Implica desarmonía, incompatibilidad, pugna entre dos partes interdependientes.” (p.92). Fisas (2001), igualmente, considera el conflicto como “Un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado”. (p. 30)

Cuando se adopta la noción de proceso, se asume una concepción de conflicto no como una situación concreta, sino como una realidad dinámica y compleja (Arellano, 2007). El dinamismo, en este caso, se explica por la confrontación de dos o más partes que al no resolver sus diferencias, potencian el proceso. Así, tras reconocer el conflicto como un proceso, surge la comprensión de que este, a su vez, transita por unas fases en las que nace, crece, se desarrolla y se transforma, pudiendo desaparecer, mantenerse latente o, incluso, crecer hacia unos niveles altos de confrontación entre los participantes. .

La presente investigación adopta una comprensión del conflicto como proceso más que una situación específica. Si bien, en el contexto escolar son frecuentes las situaciones de convivencia tal y como las enuncia la ley 1620 de 2013 en Colombia (MEN, 2013), estas

suelen presentarse como parte de un proceso que tiene un inicio y escalada, un clímax o estancamiento y un final o desescalada.

2.2.2 Conflicto escolar en Colombia.

En el ámbito escolar colombiano, los conflictos son definidos como: “Situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses” (MEN, 2015, Ar. 2.3.5.4.2.5). Estos, a su vez, se desagregan en tipo I, tipo II y tipo III, así:

Tabla 1.

Situaciones de convivencia escolar.

Situación tipo I	Situación tipo II	Situación tipo III
<p>“Conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud”.</p>	<p>“Situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que se presenten de manera repetida o sistemática; b) Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados”. 	<p>“Situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual”.</p>

Fuente: MEN (2015)

En el ámbito de la educación primaria colombiana, por factores relacionados con la edad, desarrollo cognitivo y ambiente escolar, son comunes las situaciones tipo I y tipo II en que los conflictos se han manejado inadecuadamente, dando lugar a agresiones físicas, verbales, gestuales, relacionales o incluso, electrónicas entre los estudiantes. Por su parte, en la secundaria, además de haberse presentado ambos tipos de situaciones, también han tenido lugar situaciones tipo III en las que se presume la comisión de un delito. Frente a este panorama, el ministerio de educación nacional (MEN) creó en el 2013 el Sistema Nacional de Convivencia escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y mitigación de la violencia escolar, el cual reconoce y promueve estrategias de intervención escolar tendientes a la formación y enseñanza de valores, habilidades sociales y en general, competencias ciudadanas que permitan mejorar la convivencia en las instituciones educativas.

2.2.3 Tipologías del conflicto escolar.

Se ha propuesto, además de la clasificación de situaciones elaborada por el MEN, otras tipologías o clasificaciones de los conflictos que permiten ampliar el espectro de comprensión de los mismos en la escuela. A continuación se exponen algunas importantes:

Álvarez y Alcántara (2018) plantean que “Los conflictos pueden variar según su contenido, su veracidad o según los participantes” (p.9), así:

De acuerdo a su veracidad, pueden ser reales, es decir, que existen y son generados por causas propiamente del entorno; imaginarios, que generan por malentendidos o interpretaciones que no se corresponden con la realidad; inventados, en otras palabras, que no existen y una de las partes desea obtener beneficios de la situación.

Según los participantes, los conflictos pueden ser intrapersonales, dado que ocurren en la mente del individuo; interpersonales, puesto que se generan en la interacción entre personas; intergrupales, los cuales se presentan entre los miembros de un mismo grupo, y finalmente, se mencionan los conflictos intergrupales, que se presentan entre los miembros de diferentes grupos, ya sea por causas ideológicas, prejuicios o disputas territoriales.

De acuerdo con el contenido, los conflictos pueden ser: relacionales, cuando se presentan entre los integrantes de una familia, grupo de amigos o pareja; de intereses, que se relacionan con las aspiraciones o motivaciones de cada una de las partes; éticos y de valores, que tienen relación con la cultura o el entorno en que creció cada individuo; de liderazgo y poder: cuyo origen resulta de luchas de poder, casi siempre, entre los integrantes de una organización. Finalmente, se mencionan los conflictos de personalidad, los cuales, hacen referencia a las cualidades que conforman el ser de cada sujeto.

Por su parte, Lewicki, Litterer, Minton y Saunders (1994) clasifican los conflictos según los actores o personas implicadas, así: conflicto intrapersonal, que ocurre dentro de los individuos; conflicto interpersonal, que ocurre entre personas individuales; conflicto

intragrupal, que se da al interior de un grupo; conflicto intergrupal, que se presenta entre dos o más grupos.

En el ámbito educativo, Carrasco y Schade (2013) clasifica los conflictos en: conflicto docente-docente; conflicto docente-alumno; conflicto alumno-alumno. Ahora bien, no se incluye en esta clasificación, el conflicto padre de familia-docente o incluso: padre de familia-alumno que, aunque poco frecuente, también ha tenido lugar en la escuela.

A continuación se exponen otras tipologías de conflicto a partir de autores que hicieron sus aportes entre 1950 al 2000:

Tabla 2.

Cronología de Autores y sus Tipologías del Conflicto.

Autor	Año	Clasificación
Coser	1956	Reales / Irreales.
	1972	Valores, Estatus, Poder, Recursos.
Rappaport	1960	Peñas, Juegos, Debates.
Galtung	1969,1980.	Directos, Estructurales.
Blake y Mouton	1964	Modelo del “Doble interés”: en los propios resultados, en los de la otra parte.
Thomas y Kilmann, Thomas	1974 1978	Modelo del “Doble Interés”.
Deutsch	1973	Verídico, Contingente, Desplazado, Mal Atribuido, Latente, y Falso Constructivo / Destructivo.

Rahim	1983	Con Pares o Iguales / con Superiores o Subordinados
Fisher y Ur	1983	Personales (innegociables), de Intereses (negociables)
Burton	1990	Necesidades Básicas, Valores (conflictos) o Intereses (disputas)
Lewicki, Litterer, Minton y Saunders	1994	Intrapersonal, Interpersonal, Intragrupal, Intergrupal.
Moore	1986	Relación, Información, Intereses.
	1994	Estructurales, Valores
Amason	1996	Funcional / Disfuncional
Amason y Schweiger	1997	Cognitivo / Emocional
Mayer	2000	Necesidades en: Comunicación, Emociones, Valores, Historia, Estructura y Estatus

Fuente: Arocena & Augusto (2006, p. 60).

2.2.4 Perspectivas paradigmáticas del conflicto escolar.

Tras advertir la insuficiente consideración que el conflicto ha tenido en las organizaciones escolares, incluso, como objeto de estudio de la pedagogía, Jares (1997) explica que esta situación se relaciona con la ideología tecnocrática-positivista que intenta negar y, a la vez, estigmatizar la existencia del conflicto. Frente a ello, propone una visión crítica desde la cual se comprenda el conflicto como un asunto natural e inherente a las relaciones humanas, incluso, vital para el cambio social. Conviene, a continuación, presentar las diferentes perspectivas paradigmáticas acerca del conflicto desde los postulados del autor en mención.

Perspectiva tecnocrática-positivista del conflicto.

Se concibe el conflicto como un aspecto negativo de la sociedad, motivo por el cual no es deseable. Frecuentemente está relacionado con manifestaciones violentas, disfunciones o patologías que se deben evitar. En esta postura, “El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social” (Apple, 1986, p. 125). En el ámbito educativo, explica Isaacs (1991) que los conflictos afectan gravemente el normal funcionamiento de la escuela, frente a lo cual, es necesario evitar este tipo de situaciones, porque aunque se le dé remedio al conflicto, este suele marcar con recuerdos que difíciles de eliminar.

En los procesos de enseñanza y generalmente, en el currículo, el conflicto se esquiva o se elude. Igualmente, desde las organizaciones y centros educativos, el conflicto es considerado como un asunto que perjudica su adecuado funcionamiento. Los dirigentes, en consecuencia, deberán intervenir oportunamente mediante una programación exhaustiva de actividades y de la puesta en marcha de procesos de control para prevenir cualquier situación de conflicto (Ghilardi & Spallarossa, 1983).

En relación con la gestión en la escuela, esta se caracteriza por el “Culto a la eficacia configurada como algo objetivo, neutral, técnico y absoluto. Todo aquello que no tenga que ver con la eficacia se considera irrelevante” (Jares, 1997, p. 56). Desde esta perspectiva, la eficacia se refleja en un bajo nivel de conflictividad, razón por la cual, las

organizaciones deberán controlar y eliminar su gestación. Como señala England (1989): “El papel de la administración equivale a un control efectivo, en el sentido técnico y de gestión” (p. 89).

Perspectiva hermenéutico-interpretativa del conflicto.

En esta postura no se acepta el enfoque mecanicista de la racionalidad tecnocrática-positivista o de control. Se sustituyen las “Nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción” (Carr & Kemmis, 1986, p. 88). Todas las situaciones de convivencia en las instituciones educativas son consideradas únicas y dependientes de las interpretaciones de cada una de las partes. Con frecuencia, esta perspectiva es vista como “psicologicista” debido a que considera la motivación humana únicamente desde la individualidad, dejando de lado el reconocimiento de los intereses desde un sentido sociológico (Ball, 1989).

En este enfoque no se trata de negar la existencia del conflicto, por el contrario, se concibe como algo positivo para desarrollar la creatividad. El conflicto es caracterizado como un problema de percepción, ignorando los factores sociales que alteran la percepción misma. Tal y como plantea Robins (1987): “La existencia o inexistencia del conflicto es una cuestión de percepción (...) Para que exista un conflicto es necesario percibirlo” (p. 298).

Entre las carencias de esta perspectiva se indica que los conflictos no se limitan solo a percepciones individuales de la realidad sino también a factores sociales relacionados con el contexto o entorno en el que se genera, por lo cual se requiere una comprensión global, contextual, sincrónica y diacrónica del conflicto.

Perspectiva crítica del conflicto.

El conflicto es concebido no solo como algo natural e inherente a las relaciones humanas sino también como un componente esencial para el cambio social. En palabras de Galtung (1981): “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (p. 11).

Frente a los procesos educativos, “El conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas” (Jares, 1997, p. 61). Así, en la línea de lo que aspira la teoría crítica, este proceso de transformación se realiza cuando los integrantes de una organización adquieran conciencia de las contradicciones propias de la cotidianidad organizativa y vislumbren otros caminos para actuar.

Desde esta perspectiva, el conflicto se admite y se afronta desde mecanismos democráticos y no violentos. Se promueve así un abordaje didáctico del conflicto a partir del cual se promueva la reflexión permanente de las prácticas pedagógicas en una

institución educativa. A propósito de esto, se considera que el afrontamiento positivo de los conflictos facilita la colaboración y la cooperación en la gestión educativa. Desde este enfoque, las escuelas se convierten en entornos culturales que promueven la comunicación, el debate, el encuentro, la solidaridad y la colegialidad. (Escudero, 1990)

2.2.5 “Provencción” del conflicto escolar.

Son diversos los autores que han teorizado sobre el conflicto desde disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y la filosofía, cada una de estas posturas orientadas desde un paradigma de pensamiento como los presentados en el apartado anterior. Interesa, no obstante, explorar la teoría del conflicto propuesta por Burton (1990a) a razón de sus aportaciones aplicables al contexto escolar. En especial se destaca su propuesta de provencción como alternativa de intervención de los conflictos.

Jhon Burton realizó valiosas aportaciones acerca de la resolución de los conflictos. En la primera etapa de su producción intelectual, creó, en compañía de sus colaboradores, el *Center for the Analysis Conflict (CAC)* en la Universidad de Londres. Este grupo de investigación generó nuevas direcciones en la regulación y el análisis de los conflictos. Su método científico consistió en el proceso inductivo, el cual tuvo influencia del conflicto que en 1966 se vivía por entonces entre Malasia e Indonesia. A medida que se desarrollaba su teoría, se propuso el método de *controlled communication* (Fisher, 1997), cuyo objetivo consistía en facilitar la presencia de una tercera persona imparcial en condiciones para regular las discusiones. Se pretendía generar una atmósfera tranquila donde se pudieran

examinar percepciones y los factores que originaban los conflictos. Se incluye, así mismo, la responsabilidad como factor fundamental para reducir la ansiedad durante el proceso y revalorizar las implicaciones de los actos.

En relación con los conflictos profundamente arraigados (*deep-rooted conflict*), Burton (1990), consideró que para su análisis era necesario tener en cuenta la naturaleza de este tipo de conflictos: las causas y las características. En este tipo de conflictos, en que las necesidades humanas no alcanzan a ser satisfechas, no es posible regularlos mediante métodos tradicionales. Cabe resaltar que para este autor los conflictos son causados por la insatisfacción de necesidades.

En su teoría, Burton (1990a) aporta el término *Provention* (provención), entendido como un nuevo paradigma de comprensión e intervención frente a los conflictos que lleva a una explicación adecuada de ellos y a la promoción de unas condiciones adecuadas para su abordaje por medios pacíficos. En palabras de Cascón (2001) este proceso lleva a: una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana; un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas; una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y a solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos.

Aplicado al contexto escolar, la provención adquiere una importancia significativa, especialmente en la educación primaria, en la medida que provee a los estudiantes las

condiciones y herramientas necesarias para desarrollar habilidades sociales, estrategias y mecanismos para la tramitación de los conflictos. En efecto, esta alternativa de intervención de los conflictos logra integrar los componentes de promoción y prevención enunciados en la ruta de atención integral para la convivencia escolar expuesta en la ley 1620 de 2013 en Colombia.

Los estudiantes de la primaria, por su etapa del desarrollo, especialmente quienes se encuentran en los grados cuarto y quinto, requieren ser provisionados y estimulados en habilidades de tipo social que aporten a la convivencia pacífica en su etapa y en etapas posteriores como la adolescencia que es siempre conflictiva y determinante para la vida. Entre el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes y la convivencia existe una relación estrecha, toda vez que las conductas adoptadas frente a los conflictos, siempre presentes, aseguran o no un ambiente escolar armónico o violento.

2.3 Habilidades sociales y convivencia escolar.

Diversas investigaciones reconocen el papel fundamental que adquiere la convivencia escolar, tanto para el aprendizaje, como para el desarrollo de la personalidad y la autoestima. Así, Román (2008) afirma que la calidad de las relaciones entre los estudiantes y docentes influye significativamente sobre el rendimiento y éxito escolar. Existe, por demás, un impacto sobre la dimensión ética y emocional de los estudiantes, motivo por el cual, se plantea que la convivencia escolar incide en el desarrollo ético, social, afectivo y cognitivo de los alumnos (García & Méndez, 2016).

Los conflictos presentes en la escuela permiten reconocer no solo los valores, intereses y objetivos de los participantes, sino también, en el caso de los estudiantes, sus habilidades sociales para afrontarlos. Algunos estudios, por ejemplo, plantean que la participación en situaciones de *bullying* se debe, en gran medida, a los déficits en habilidades sociales tanto de la víctima como del victimario. Se ha observado que quienes participan en situaciones de acoso escolar se les dificulta comunicarse con asertividad, demostrar empatía, sostener conversaciones y llevar a cabo estrategias para afrontar los conflictos. (Cervantes, 2015). Las víctimas suelen ser personas retraídas, tímidas, utilizan un tono de voz bajo y no suelen socializar con la mayoría de sus compañeros. Por otra parte, los victimarios, aunque pueden socializar con sus compañeros, ser expresivos y hasta líderes, no discriminan, en determinados casos, las habilidades que deben utilizar ante situaciones específicas.

Las habilidades sociales adquieren un papel importante en la convivencia escolar toda vez que, su presencia en el alumnado significará una baja probabilidad de agresiones o manejos inadecuados de los conflictos. Así lo confirma el estudio de Mendoza y Maldonado (2016) en el que se logró observar que los estudiantes que no participan en episodios de agresión arrojaron más habilidades sociales que los que sí participan. Se reconoce, en efecto, la necesidad de crear programas que favorezcan el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales para entablar relaciones armónicas entre pares, fortaleciendo así la autonomía en el alumnado.

Capítulo 3. Método

En este capítulo se describe el enfoque metodológico que fundamenta la presente investigación. Se presenta, entre otros aspectos, el diseño metodológico, la población, los instrumentos y procedimientos que se utilizarán para la recolección de datos. Estos aspectos permitirán delimitar la manera como, posteriormente, se analizarán los resultados obtenidos sobre el desarrollo de habilidades sociales para la tramitación pacífica de los conflictos en la escuela.

3.1 Enfoque metodológico.

Resulta importante, con el propósito de justificar la elección del enfoque metodológico, reconocer la pertinencia del paradigma interpretativo y socio-crítico en el campo de la investigación educativa actual. La educación, cuya tarea consiste en la formación humana, requiere de la lectura e interpretación los fenómenos que ocurren en la sociedad de tal manera que se logre una enseñanza pertinente, coherente y oportuna a las necesidades y desafíos de la contemporaneidad.

Los paradigmas interpretativo y crítico, en tal sentido, conciben la realidad como “Múltiple, intangible y holística (...), dinámica, evolutiva e interactiva” (Meza, 2013, p. 3). Bajo este marco comprensivo, es posible concebir, no solo al investigador sino también a los participantes, como agentes potenciales para la transformación, con capacidades

susceptibles de desarrollo a fin de formar sujetos cada vez más críticos y reflexivos de su entorno social.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, el cual, desde la postura de Hernández, Fernández y Baptista (2014): “Proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (p. 16). Este enfoque metodológico que surge de los paradigmas en mención, ofrece la posibilidad de reconocer perspectivas, opiniones, interacciones, entre otros aspectos subjetivos relacionados con las habilidades sociales en el campo de la convivencia escolar. En este caso, permite reconocer las vivencias y experiencias de los estudiantes para comprender los modos de tramitación de los conflictos escolares y su relación con las habilidades sociales.

El enfoque cualitativo en la investigación educativa brinda, por otra parte, la posibilidad de realizar un acercamiento inductivo a la realidad de estudio, esto es, que se comienza desde lo particular hasta llegar a lo general. Así, después de explorar las habilidades sociales de los estudiantes y la forma en que suelen tramitarse los conflictos escolares, se pretende proponer nuevas perspectivas teóricas al respecto. Cabe resaltar que este enfoque, a diferencia del cuantitativo, no busca universalizar o replicar sus resultados, sino comprender fenómenos y escenarios para transferir conocimientos y comparar con los resultados de otros estudios, así “Se estima la influencia del contexto en los sujetos en estudio. Se trata de comprender las experiencias de los individuos o grupos en su relación

con el mundo circundante” (Varela & Vives, 2016, p.193) Los resultados, en consecuencia, se convierten en explicaciones que corresponden a un tiempo y espacio determinado.

El diseño, finalmente, permite reconocer la manera como se abordará la investigación. Algunos autores lo presentan como aproximación (Crabtree & Miller, 1992), marco interpretativo (Álvarez & Gayou, 2003) o estrategia de indagación (Denzin & Lincoln, 2005). Como plantea Flick (2009): la elección del diseño debe corresponder al planteamiento del problema. Por tanto, dadas las características del presente estudio, se hace necesario un diseño que permita comprender el fenómeno del conflicto escolar en relación con las habilidades sociales de los estudiantes.

El diseño fenomenológico, al respecto, permite explorar y comprender aspectos comunes entre los individuos frente a un fenómeno, ya sean sentimientos, percepciones u opiniones (Alvarez & Gayou, 2003; Bogdan & Biklen, 2003) Se trata de una metodología que busca identificar aspectos compartidos entre los participantes acerca de un fenómeno, en este caso, interesa conocer la perspectiva de los docentes y estudiantes acerca de las habilidades sociales de estos últimos frente a la experiencia del conflicto escolar.

En la perspectiva de Creswell (2013): entre los procedimientos básicos de un diseño fenomenológico, son importantes: a) definir el problema o fenómeno a estudiar, b) recopilar los datos referidos a las experiencias de los participantes, c) analizar las conductas o narrativas personales, d) identificar unidades y categorías de análisis, e) desarrollar una narrativa que combine las descripciones del fenómeno estudiado, ya sean categorías, temas

o unidades de análisis del fenómeno estudiado, resaltando diferencias o elementos comunes.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación, tras haber definido un problema inicial o fenómeno para ser estudiado, se aplicarán instrumentos que permitirán conocer la perspectiva de distintos actores educativos, en este caso, los docentes y los estudiantes, los cuales, interactúan en mayor medida en el espacio escolar y vivencian permanentemente la experiencia del conflicto escolar como fenómeno inherente a la dinámica de la escuela. Interesa, en efecto, reconocer las habilidades sociales de los estudiantes con base en la visión que los estudiantes tienen de sí mismos y la perspectiva que los docentes tienen de los estudiantes.

3.2 Participantes de la investigación.

3.2.1 Población.

La población está constituida por los 1285 estudiantes distribuidos en 55 grupos de la básica primaria del Colegio de la UPB. Se tiene en cuenta, no obstante, la participación de los docentes, cuya información permitirá analizar los hallazgos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

En su mayoría, los estudiantes hacen parte de familias pertenecientes a los estratos 3 a 5, con participación en actividades extracurriculares como deportes, artes o cursos de idioma extranjero.

3.2.2 Muestra.

Los grados 3°, 4° y 5° de primaria del Colegio de la UPB cuentan con 852 estudiantes organizados en 30 grupos en dos jornadas escolares: mañana y tarde. Cada grupo está conformado con un número aproximado de 30 niños y niñas con edades comprendidas entre los 9 y 11 años.

Para la selección de la muestra, se llevará a cabo un procedimiento no probabilístico, esto es, que “La selección de los sujetos a estudio dependerá de ciertas características, criterios, etc. que él (los) investigador (es) considere (n) en ese momento” (Otzen & Manterola, 2017, p. 228). Así mismo, tendrá en cuenta una técnica intencional que permite seleccionar casos específicos de una población.

Se procederá; primero, identificando estudiantes de estos grados que incurran en manejos inadecuados de los conflictos manifestados en agresiones físicas, verbales, gestuales, relacionales o electrónicas durante los meses de enero a marzo de 2020. Al respecto, se llevarán a cabo observaciones de conflictos escolares, se entrevistarán algunos docentes y se tomará los reportes verbales a la coordinación formativa, registros en el diario histórico de los estudiantes, actas de reunión con padres de familia e intervenciones directas desde la coordinación formativa.

Como segundo paso, en reunión de comunidades de grado, con el equipo docente se seleccionarán 22 estudiantes de quienes se pretende reconocer sus habilidades sociales. Entre los criterios de selección se tendrá en cuenta la frecuencia de participación en manejos inadecuados de los conflictos, la gravedad de las situaciones y los antecedentes comportamentales. Los estudiantes seleccionados constituyen, en síntesis, una muestra homogénea orientada a la investigación cualitativa. Este tipo se caracteriza porque las unidades seleccionadas presentan un perfil similar con aspectos en común (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). En este caso, déficit o carencia de habilidades sociales para tramitar conflictos pacíficamente.

3.3 Categorización.

El proceso de categorización permitirá organizar la información obtenida en categorías o unidades que estructurarán, a su vez, el análisis de los resultados. Según Strauss y Corbin (2002): “Las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos (...) Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos” (p.121). Se trata, en efecto, de un ejercicio fundamental en el proceso de investigación cualitativa por cuanto “La categorización constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada” (Romero, 2005, p. 113). A continuación se expone la manera como se categorizará la información obtenida por cada objetivo específico:

Tabla 3.

Matriz categorial

Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría	Instrumentos de recolección
Diseñar un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provencción” dirigido a los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.	Caracterizar los conflictos escolares entre los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.	Características del conflicto escolar.	Tipología. Causas. Lugares. Modos de tramitación.	Guía de observación de conflictos escolares para el investigador.
	Evaluar las habilidades sociales de los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB para tramitar los conflictos escolares.	Habilidades sociales.	Habilidades sociales básicas.	Encuesta virtual para estudiantes. Guía de preguntas de entrevista semiestructurada para docentes.
			Habilidades sociales avanzadas.	
			Habilidades socio-emocionales.	
	Examinar programas de intervención en habilidades sociales ejecutados entre el 2010 y 2020 en Iberoamérica.	Programas de intervención	Participantes.	Rúbrica de análisis documental
			Duración.	
Técnicas.				
			Resultados.	

Fuente: elaboración propia (2020).

3.4 Instrumentos de recolección de datos.

Para cada uno de los objetivos específicos se aplicará una técnica de investigación ejecutada a través de instrumentos de recolección de datos, a saber:

3.4.1 Observación participante.

Para caracterizar los conflictos que se presentan entre los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB, primer objetivo específico, se realizarán observaciones participantes desde las cuales se registrará cotidianamente la información en el formato de observación de conflictos (ver apéndice A), el cual, contempla los siguientes aspectos: descripción del conflicto, tipo de conflicto, causa, lugar, antecedentes, nombre los participantes, grupo, edad, modo de tramitación del conflicto, déficit de habilidades sociales, acudiente o padre de familia y número de contacto. Este formato constituirá un insumo importante para la selección de la muestra.

3.4.2 Entrevistas para docentes.

Para reconocer las habilidades sociales de los estudiantes, segundo objetivo específico, se llevarán a cabo entrevistas a los docentes. La entrevista, entendida como “Una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada y

precodificada” (Vargas, 2012, p. 124); se orientará a partir de una guía de preguntas (ver apéndice B) propio de una entrevista semiestructurada, la cual “Se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

3.4.3 Encuesta virtual para estudiantes.

La encuesta virtual para estudiantes (Apéndice C) permitirá evaluar las habilidades sociales de los estudiantes. Se aplicará a través de la herramienta google y se estructura en 4 componentes: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades socio-emocionales y habilidades alternativas a la agresión. La información obtenida arrojará un perfil de habilidades sociales para cada uno de los estudiantes desde el cual, se podrá evidenciar el tipo de habilidades en que se presenta un mayor o menor desarrollo. Cabe mencionar, que este instrumento resultó de una adaptación de la lista de chequeo elaborada por Goldstein, et al (1989) a razón de su adaptabilidad y practicidad acorde para ser aplicado con una población infantil. Este instrumento cuenta con 20 preguntas planteadas en positivo cuya respuesta medirá la frecuencia mediante la cual se ponen en práctica las habilidades sociales. En tal sentido, las opciones de respuesta son: “nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “casi siempre” y “siempre”, las cuales equivaldrán a un puntaje de 1 a 5 respectivamente. La totalidad de respuestas se medirá, finalmente, a través de un Puntaje Ponderado Individual (PPI) que corresponde a los resultados de cada estudiante; y un Puntaje Ponderado Grupal (PPG) que mide los resultados grupales por cada habilidad.

3.4.4 Guía de revisión documental.

Como parte del tercer objetivo específico, se pretende examinar programas de intervención en habilidades sociales desde el 2010 al 2020 en América Latina, para lo cual, se organizará la información en la guía de revisión documental (Apéndice D), el cual, contiene los siguientes elementos: año, autores, título del programa, objetivo, habilidades sociales, población, técnicas, duración, resultados y dificultades, los cuales aportarán ideas y estrategias posibles para el diseño de un nuevo programa de enseñanza.

3.5 Validación de instrumentos.

La validación de instrumentos se llevó a cabo gracias a la colaboración de dos expertos en investigación con experiencia en asesoría de tesis de maestría. Tuvieron en cuenta el formato de validación (Apéndice E y F respectivamente). Entre las sugerencias principales, se destaca que, de acuerdo a la edad de los niños y la complejidad de la temática, en tanto son habilidades que se encuentran en desarrollo y que son niños y niñas en etapa concreta, era necesario reducir el número de preguntas de la encuesta, puesto que era posible que los estudiantes se fatigaran y no respondieran con la intención buscada.

Por otra parte, dado que la muestra se trata de estudiantes, algunos de ellos con dificultades de comprensión lectora, era necesario utilizar un lenguaje lo suficientemente claro para facilitar la comprensión de cada punto. Se sugirió, finalmente, advertir la

posibilidad de que las respuestas cayeran en el subjetivismo, puesto que en la edad de 8 a 10 años es frecuente responder desde el deber ser y no desde las realidades que los niños están sintiendo y viviendo. De acuerdo a lo anterior, se realizaron ajustes siguiendo las recomendaciones de los expertos.

3.6 Procedimientos.

3.6.1 Fases.

El trabajo de campo se desarrollará en 3 fases, a saber:

Primera fase: Observación participante de conflictos escolares.

En esta fase de la investigación, se realizarán observaciones de los conflictos que se presentan entre los estudiantes de 3°, 4° y 5° y los modos en que los tramitan. Se tomará en cuenta los reportes en el diario histórico de los estudiantes, intervenciones desde la coordinación formativa y reportes de los docentes, para lo cual, se registrará la información en el formato de observación de conflictos escolares que, a su vez, permitirá, identificar los estudiantes que realizarán la encuesta virtual acerca de sus habilidades sociales.

Segunda fase: Evaluación de las habilidades sociales de los estudiantes.

En esta fase, se aplicará una encuesta virtual para estudiantes desde la cual se pretende reconocer la práctica de sus habilidades sociales frente a la experiencia de conflicto escolar. Se contará, por otra parte, con la perspectiva de los docentes a través de entrevistas que permitirá triangular la información obtenida bajo aspectos convergentes y divergentes.

Tercera fase: Diseño del programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de los conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.

Luego de conocer el perfil de habilidades sociales de los estudiantes, se procede con la examinación de programas de intervención en habilidades sociales en Iberoamérica y posterior el diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención” (Apéndice G). Este programa tendría una duración de 10 sesiones de 1 hora en la jornada contraria a la escolar. Está estructurado en 5 unidades de aprendizaje basado en la adaptación de la clasificación de habilidades sociales propuesta por Gil (2011) y Goldstein, et al (1989). Cada unidad sería desarrollada en dos sesiones que, a su vez, contarán con unas actividades iniciales, centrales y finales, variedad de técnicas de enseñanza y una evaluación continua de los aprendizajes.

3.6.2 Cronograma del trabajo de campo.

Tabla 4.

Cronograma de trabajo de campo.

Objetivo general	Objetivos específicos	Instrumentos	Fechas
Diseñar un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos	Caracterizar los conflictos escolares entre los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.	Guía de observación participante de conflictos escolares.	20 de enero al 15 de marzo.

escolares desde el enfoque de “provención” dirigido a los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.	Evaluar las habilidades sociales de los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB para tramitar los conflictos escolares.	Encuesta virtual para estudiantes: lista de chequeo de Goldstein, et al (1989) adaptada para estudiantes de primaria.	Marzo de 2020.
		Guía de entrevista semiestructurada para docentes.	Marzo de 2020
	Examinar programas de intervención en habilidades sociales ejecutados entre el 2010 y 2020 en Iberoamérica.	Guía de revisión documental	Abril de 2020

Fuente: Creación propia (2020).

3.7 Estrategia de análisis de datos.

A diferencia de los estudios cuantitativos, el análisis de los datos en la investigación cualitativa se lleva a cabo de forma paralela a la obtención de estos. (Hernández, et al, 2014). La reflexión permanente acompañará todo el proceso de análisis que se centrará en estructurar los datos obtenidos en unidades y categorías. Para esto, se tienen en cuenta las recurrencias, relaciones, patrones y vínculos existentes en la información recopilada con el fin de facilitar su interpretación, comprensión y posteriormente la generación de una teoría fundamentada en los datos.

La estrategia partirá de la organización de los datos, revisión del material y preparación de la información para el análisis detallado. Se contará, básicamente, con

material textual, para lo cual, se transcribirán las entrevistas realizadas a fin de facilitar la identificación de unidades de análisis. Por otra parte, se utilizará el programa Excel para ordenar la información obtenida tras la observación de conflictos escolares y la aplicación de la encuesta virtual de google. Allí, también, se realizarán anotaciones permanentes que acompañarán el proceso analítico, tales como reflexiones que constituyan las primeras interpretaciones de los hallazgos o anotaciones sobre el método utilizado; los conceptos, categorías e hipótesis que van surgiendo; anotaciones sobre la credibilidad y verificación de la investigación. En efecto, siguiendo las recomendaciones de Strauss y Corbin (1998), las anotaciones se realizarán a manera de “memos analíticos” que permiten sintetizar ideas, categorías o conceptos. Estos se realizarán en prosa o a través de esquemas o diagramas que favorezcan la comprensión de las categorías.

Como criterios para organizar los datos se tendrá en cuenta el orden cronológico en que fueron obtenidos. Así mismo, siguiendo la lógica de un diseño fenomenológico, se procederá con la identificación de unidades de significado y generación de categorías a partir de patrones en las experiencias o narraciones de los participantes. Finalmente, de forma estadística y narrativa se expondrán los resultados y análisis de los mismos en relación con el marco teórico.

3.8 Consideraciones éticas.

Por el principio de confidencialidad, los nombres reales de los estudiantes, docentes y padres de familia se modificarán a fin de proteger su identidad. Luego de seleccionar la

muestra, se enviará el consentimiento informado a los padres de familia (Apéndice H) con el fin de que autoricen la participación de los estudiantes en la investigación. Allí se expresa que la información obtenida durante la investigación será únicamente con fines académicos e investigativos. Así, atendiendo a la ley 1581 de 2012 (MEN, 2012) se dará un uso responsable de los datos suministrados. Se contará, finalmente, con la autorización del rector y la coordinadora del Colegio de la UPB, institución donde se realizará la investigación.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a la categorización establecida en la tabla 3. Así mismo, se analiza la información de acuerdo al planteamiento del problema, el marco teórico y los objetivos específicos. Para ello, se utilizarán gráficos y tablas que permitirán organizar la información en unidades y categorías de análisis con su correspondiente interpretación.

4.1 Resultados.

4.1.1 Características de los conflictos escolares entre los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.

Atendiendo al primer objetivo específico, se presentan, a continuación, los resultados obtenidos a partir de la observación participante de 26 conflictos escolares ocurridos en los que participaron 43 estudiantes de 3°, 4° y 5° entre el 20 de enero y el 15 de marzo de 2020.

Tabla 5.

Edad de los estudiantes que participaron en conflictos escolares registrados entre enero y marzo de 2020.

Edad	Niñas	Niños	Total
8 años	3	10	13 (30.2%)
9 años	0	18	18 (41%)
10 años	2	9	11 (25%)
11 años	0	1	1 (2.3%)

Total de participantes	5 (11.6%)	38(88.3%)	43 (100%)
------------------------	-----------	-----------	-----------

Fuente: elaboración propia (2020).

La mayoría de los estudiantes que participaron en conflictos escolares se caracterizan por ser del género masculino y contar con 9 años de edad. En contraposición, las estudiantes (género femenino) con 9 años de edad no presentaron participación alguna en conflictos escolares. De forma general, se evidencia una baja participación de estudiantes del género femenino en los conflictos escolares registrados entre enero y marzo de 2020.

Tabla 6.

Grado de los estudiantes que participaron en conflictos escolares registrados entre enero y marzo de 2020.

Grado	Niñas	Niños	Total
Tercero	3	11	14 (32,5%)
Cuarto	1	17	18 (41.8%)
Quinto	1	10	11 (25.5%)
Total de participantes	5 (11.6%)	38(88.3%)	43 (100%)

Fuente: elaboración propia (2020).

La mayoría de los estudiantes que participaron en conflictos escolares hacen parte del grado cuarto, reflejando un 41.8% de participación. Por su parte, los estudiantes del grado quinto evidenciaron la más baja participación con un 25.5%.

Se retoman, por otra parte, los hallazgos obtenidos de 16 entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes de los grados en mención con el fin de complementar cualitativamente la información.

Tabla 7.

Número de docentes de 3°, 4° y 5° entrevistados.

Docentes mujeres	Docentes hombres	Total
12 (75%)	4 (25%)	16 (100%)

Fuente: elaboración propia (2020).

La mayoría de docentes entrevistados fueron del género femenino, cuya perspectiva de los conflictos escolares permitió complementar la caracterización de los conflictos en relación con los tipos, causas, lugares y modos de tramitación.

4.1.1.1 Tipos de conflictos escolares.

De acuerdo a la ley 1620 de 2013 (MEN, 2013), los conflictos manejados inadecuadamente en el contexto escolar se clasifican en situaciones tipo I, tipo II y tipo III. Durante enero y marzo de 2020, la mayoría de los de los conflictos observados fueron tipo I referidos a situaciones esporádicas que incidieron negativamente en el clima escolar, y que no generaron daños al cuerpo o a la salud. Por otra, parte, menos de la mitad de los conflictos observados fueron tipo II, referidos a situaciones de agresión reiterativa o que causaron daños a la salud o al cuerpo sin generar incapacidad alguna.

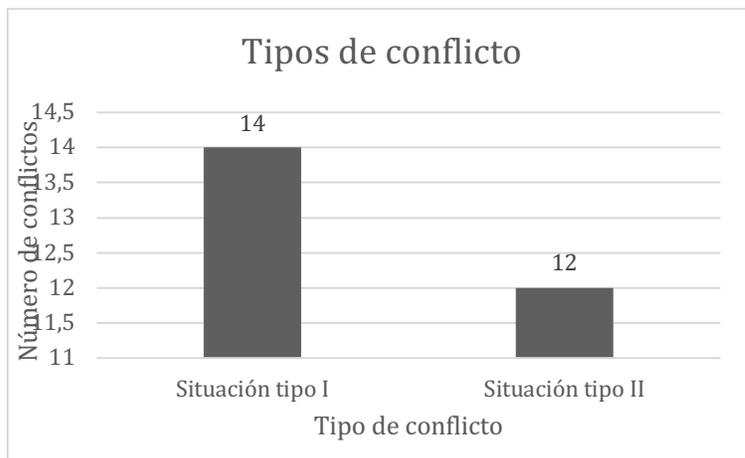


Figura 1. Tipos de conflicto escolar registrados durante enero a marzo de 2020 entre los estudiantes de 3°, 4° y 5°. Elaboración propia (2020).

Por otra parte, al preguntar por los tipos de conflictos escolares entre sus estudiantes, los docentes respondieron refiriéndose a las causas más comunes o a sus modos de tramitación, así: “Agresiones físicas o verbales, bromas pesadas, juegos bruscos y apodos”, “De tipo afectivo, los estudiantes sufren cuando sus amigos no están a toda hora con ellos”, “De tipo deportivo, les cuesta perder en una competencia”, “Los conflictos más comunes son discusiones por intolerancia”.

4.1.1.2 Causas de los conflictos escolares.

La observación participante de conflictos escolares permitió reconocer las principales causas que originaban conflictos entre los estudiantes. Fueron recurrentes las situaciones en las que estaba presente la brusquedad, especialmente, en los juegos durante los descansos que terminaban en agresiones, disgustos o discusiones. Así mismo, el deseo

de ejercer liderazgo u ocupar el primer lugar en un equipo, una hilera, un juego o actividad, fueron motivos frecuentes de manejos inadecuados de los conflictos.

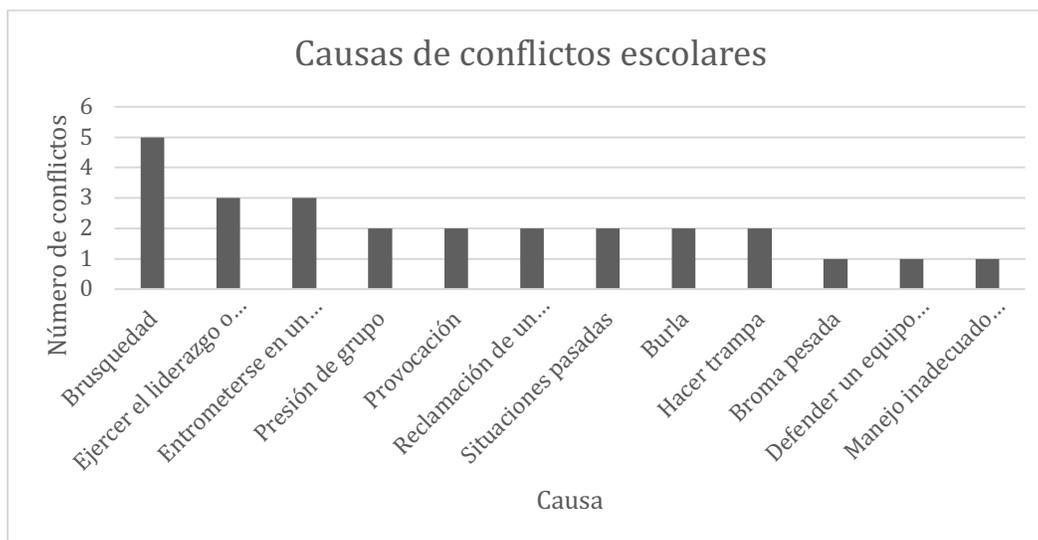


Figura 2. Causas de los conflictos escolares registrados durante enero a marzo de 2020 entre estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB. Elaboración propia (2020).

En la entrevista, los docentes resaltaron los siguientes aspectos como causas frecuentes de los conflictos escolares: “Pelear por cosas insignificantes como “me cogió un borrador sin permiso””, “Por juegos en el descanso”, “Falta de tolerancia al jugar fútbol”, “Les cuesta perder en una competencia y se vuelve conflicto por culparse unos a otros”, “Por diferencias de carácter, el mal genio de unos propicia los conflictos”, “Conflictos por el liderazgo en juegos o equipos de trabajo, por ser los primeros en todo”.

4.1.1.3 Lugares de los conflictos escolares

En relación con los lugares de la escuela donde se presentó mayor frecuencia de conflictos entre estudiantes, el aula de clase y los pasillos fueron los espacios de mayor conflictividad, seguido del patio central y las canchas; y finalmente, la salida del colegio, el parque y la cafetería. De acuerdo a las observaciones, la probabilidad de un mayor número de conflictos en los lugares de la escuela dependía de factores como el acompañamiento del personal docente, la densidad de estudiantes por espacio y las características comportamentales de cada estudiante.

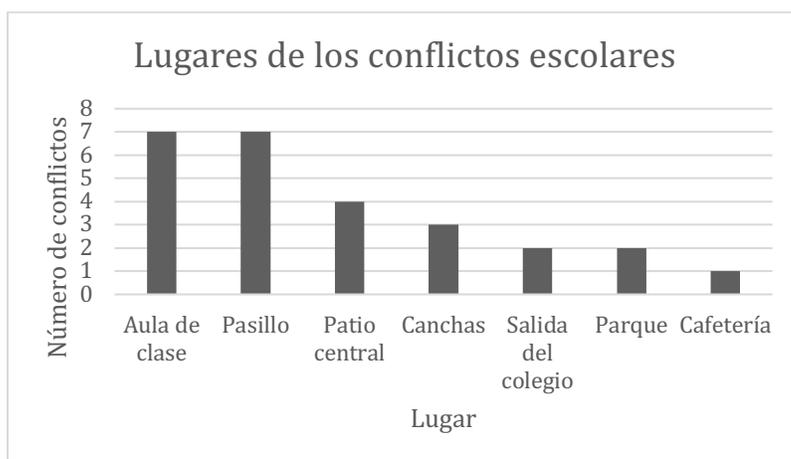


Figura 3. Lugares de los conflictos escolares registrados durante enero a marzo de 2020 entre estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB. Elaboración propia (2020).

4.1.1.4 Modos de tramitación de los conflictos escolares.

Frente a los conflictos escolares, los estudiantes adoptaron determinados comportamientos, entendidos como el modo de tramitación, los cuales, evidencian las acciones o estrategias a las que recurren los estudiantes cuando se presenta una incompatibilidad o confrontación con alguno de sus pares. De los conflictos observados, un

alto número de estudiantes recurrieron a la agresión física, seguido del reporte a un docente o coordinador, la brusquedad, las discusiones acaloradas, entre otros.

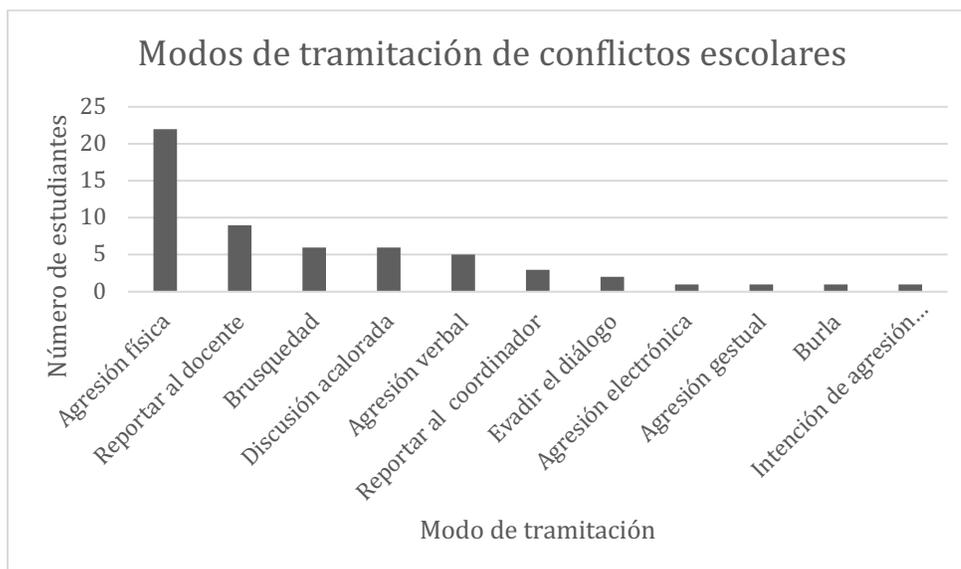


Figura 4. Modo en que los estudiantes de 3°, 4° y 5° tramitaron los conflictos escolares ocurridos durante enero a marzo de 2020 entre. Elaboración propia (2020).

4.1.2 Evaluación de las habilidades sociales de los estudiantes de 3°, 4° y 5°.

De los 43 estudiantes de 3°, 4° y 5° que participaron en conflictos escolares entre enero y marzo de 2020; se seleccionaron 22 cuyo modo de tramitación de los conflictos dieron lugar a hechos que afectaron la convivencia, tales como: altercados, enfrentamientos o agresiones (MEN, 2013). A continuación, se expone información básica de la muestra de estudiantes a quienes se les aplicó la encuesta virtual adaptada de la escala de habilidades sociales propuesta por Goldstein, et al (1989):

Tabla 8.

Edad de los estudiantes que realizaron encuesta virtual.

Edad	Niñas	Niños	Total
8 años	0	6	6 (27.2%)
9 años	0	9	9 (40.9%)
10 años	0	6	6 (27.2%)
11 años	0	1	1 (4.5%)
Total de participantes	0 (0.0%)	22(100%)	22 (100%)

Fuente: elaboración propia (2020).

Los estudiantes encuestados fueron, en su totalidad, del género masculino, la mayoría de ellos, con edades comprendidas entre los 8 y 10 años. No se aplicó la encuesta a estudiantes del género femenino, toda vez que ninguna de las niñas que participó en conflictos escolares actuó de modo agresivo.

Tabla 9.

Grado de los estudiantes que realizaron encuesta virtual.

Grado	Niñas	Niños	Total
Tercero	0	6	6 (27.2%)
Cuarto	0	9	9 (40.9%)
Quinto	0	7	7 (31.8%)
Total de participantes	0 (0.0%)	22 (100%)	22 (100%)

Fuente: elaboración propia (2020).

De los 22 estudiantes encuestados, la mayoría cursaba el grado cuarto, seguido del grado quinto y, por último, tercero.

Por otra parte, los niveles de desarrollo de las habilidades sociales que, a continuación se exponen, son nombrados: bajo, medio y alto, en correspondencia con el

Puntaje Ponderado Individual (PPI) para cada estudiante; y el Puntaje Ponderado Grupal (PPG) referido a cada habilidad. Ambos valores permitirán reconocer, en síntesis, el nivel de desarrollo de las habilidades sociales para la tramitación pacífica de los conflictos escolares y determinar, en consecuencia, aquellas habilidades que requerirán un mayor énfasis en el diseño del programa de enseñanza.

Tabla 10.

Niveles de desarrollo de las habilidades sociales según PPI y PPG

PPI y PPG (%)	Nivel de desarrollo
86-100	Alto
66-85.9	Medio
0-65.9	Bajo

Fuente: adaptación de Goldstein, et al (1989).

Basado en la escala de habilidades sociales de Goldstein, et al (1989), se presenta en la tabla 10, los valores correspondientes a cada nivel de desarrollo, en el que, se establece un puntaje específico para el nivel bajo, medio y alto. A mayor puntaje alcanzado, mayor nivel de desarrollo para cada habilidad. En tal sentido, por tratarse de conductas fundamentales para la convivencia pacífica se establece un medida coherente con el requerimiento de presentar comportamientos eficaces en el relacionamiento social (Guaygua & Roth, 2008).

4.1.2.1 Habilidades sociales básicas.

Diálogo, tono de voz adecuado, pedir ayuda y denunciar la injusticia fueron las habilidades sociales básicas evaluadas. Los PPI ubican a 10 estudiantes en el nivel bajo, 7 estudiantes en el nivel medio y 5 estudiantes en el nivel alto.

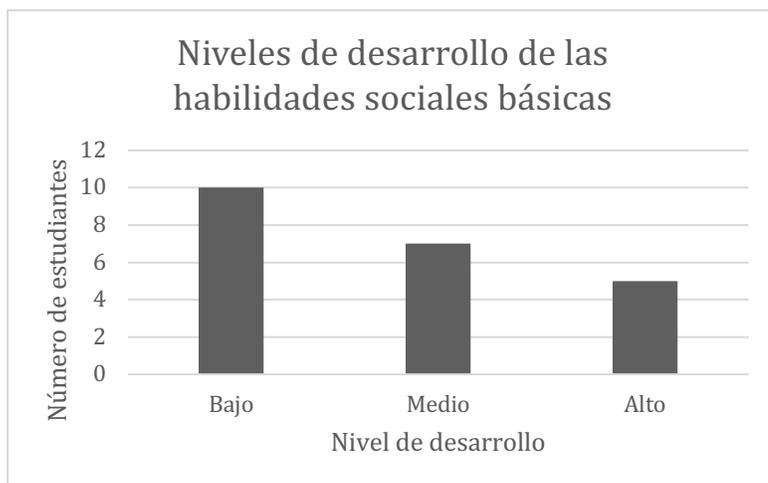


Figura 5. Niveles de desarrollo de las habilidades sociales básicas. Elaboración propia (2020).

De los 22 estudiantes encuestados, se halló un PPG variable en relación con las habilidades sociales básicas, siendo el “Tono de voz adecuado” la habilidad con un PPG mayor; y “Denunciar la injusticia”, la habilidad con un PPG menor.

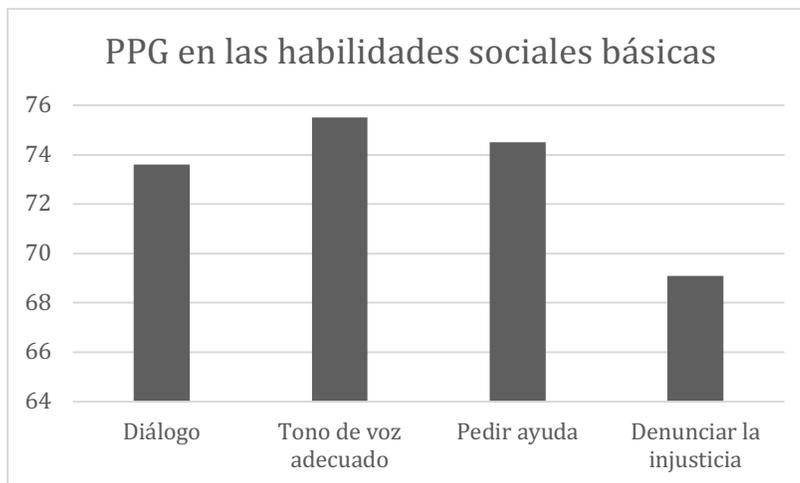


Figura 6. PPG en las habilidades sociales básicas. Elaboración propia (2020).

Llama la atención, en este grupo de habilidades sociales que, al preguntar a los estudiantes: ¿Le comunicas a tus profesores o coordinadores cuando observas un acto de injusticia en el colegio? En referencia a la habilidad de “Denunciar la injusticia”, se evidencian un número de significativo de respuestas en las que “nunca” (9.1%), “casi nunca” (13.6%) o “A veces” (22.7%) lo hacen, lo cual, mantiene una alta posibilidad de que ocurran situaciones de vulneración de derechos en el espacio escolar sin que sean atendidas oportunamente.

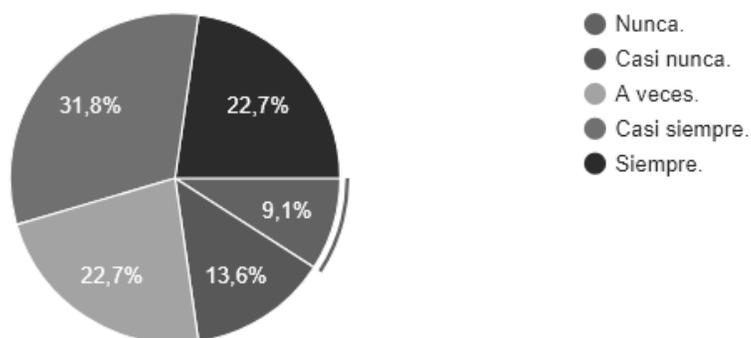


Figura 7. Frecuencia de “denuncias” frente a situaciones de injusticia por parte de los estudiantes evaluados.

4.1.2.2 Habilidades sociales avanzadas.

Reconocer las equivocaciones, establecer compromisos de mejora, plantear una queja, responder a un reclamo, mediar en un conflicto y plantear alternativas pacíficas a los conflictos, constituyeron las habilidades sociales avanzadas evaluadas. El PPI ubica a 0 estudiantes en el nivel bajo, 11 estudiantes en el nivel medio y 11 estudiantes en el nivel alto.

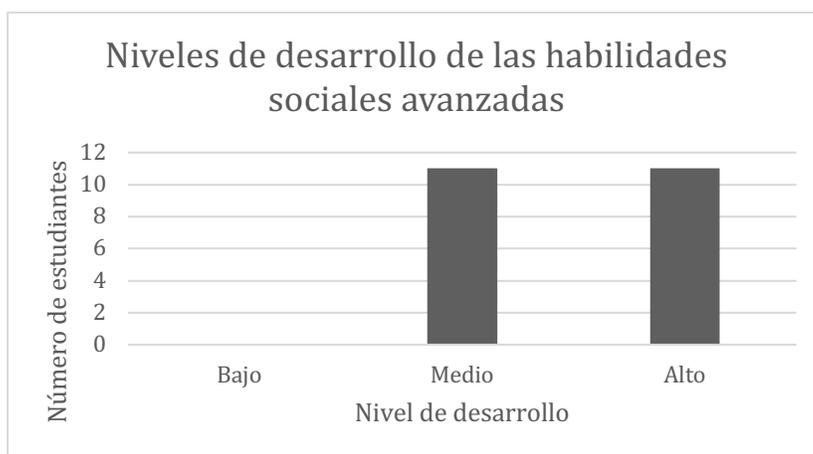


Figura 8. Niveles de desarrollo de las habilidades sociales avanzadas. Elaboración propia (2020).

A diferencia de las habilidades sociales básicas, la totalidad de estudiantes, en referencia a las habilidades sociales avanzadas, se ubican en el nivel medio y alto en porcentajes iguales. De los 22 estudiantes encuestados, se halló un PPG equilibrado. No

obstante, la habilidad de “Establecer compromisos” presentó un puntaje mayor; y “Plantear una queja”, un puntaje menor.

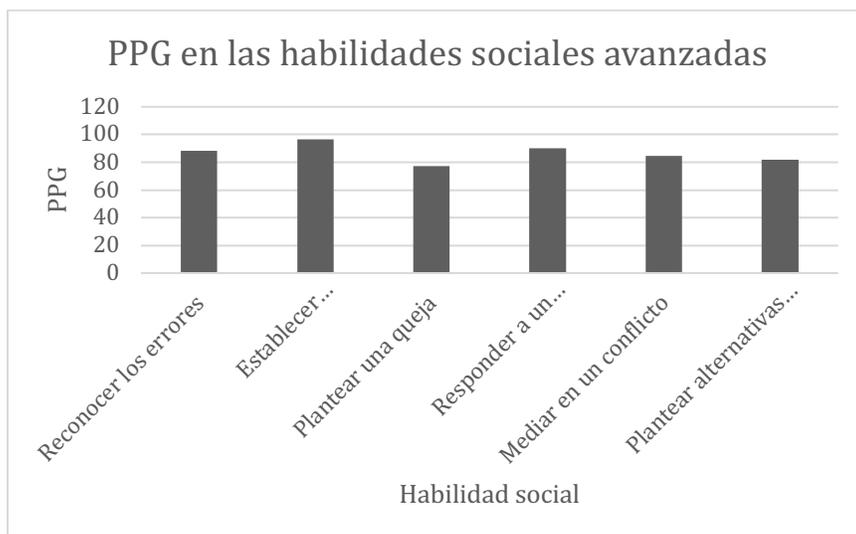


Figura 9. PPG en las habilidades sociales avanzadas. Elaboración propia (2020).

En este grupo de habilidades, llama la atención que, al preguntar a los estudiantes, en referencia a la habilidad de establecer compromisos de mejora: ¿Te comprometes a mejorar tus actitudes o comportamientos luego de reaccionar inadecuadamente ante un conflicto? La totalidad de respuestas se ubican en “casi siempre” (18.2%) y “siempre” (81.8%).

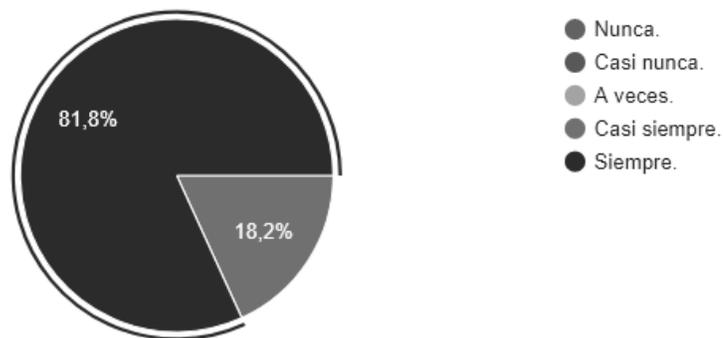


Figura 10. Frecuencia de establecimiento de compromisos de mejora por parte de los estudiantes. Elaboración propia (2020).

Aunque los estudiantes, en su mayoría, afirman establecer compromisos de mejora luego de reaccionar inadecuadamente ante los conflictos escolares, se presentaron, sin embargo, reincidencias en agresiones por parte de 6 participantes de los conflictos registrados entre enero y marzo de 2020. Fueron, en efecto, aquellos que obtuvieron una puntuación total más baja a excepción de un participante que, si bien incurrió en manejos inadecuados de los conflictos, se autoevaluó positivamente frente a cada una de las preguntas de la encuesta.

4.1.2.3 Habilidades socio-emocionales

Reconocer las emociones propias, autocontrol y empatía constituyeron las habilidades socio-emocionales evaluadas. El PPI refleja a 3 estudiantes ubicados en el nivel bajo, 13 en el nivel medio y 6 en el nivel alto.

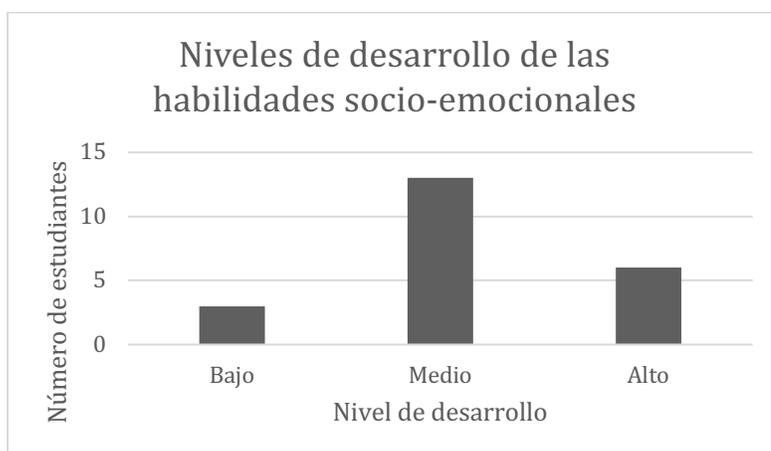


Figura 11. Niveles de desarrollo de las habilidades socio-emocionales. Elaboración propia (2020).

En este grupo de habilidades, se halló un PPG variable, siendo el “Reconocer las propias emociones” la habilidad con un puntaje mayor; y “Autocontrol” con un puntaje menor.

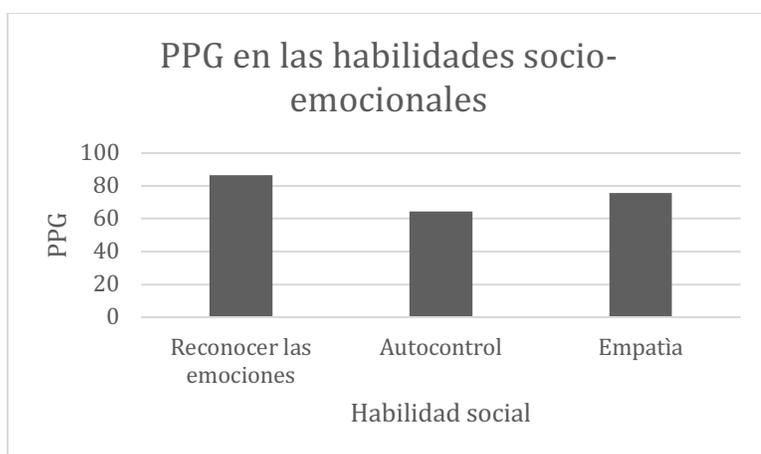


Figura 12. PPG en las habilidades socio-emocionales. Elaboración propia (2020).

Llamó la atención que un número significativo de estudiantes no logran controlar efectivamente emociones como el enojo. Al preguntar: ¿Logras controlar tus emociones, especialmente el enojo? Se observa que un 18.2% de los estudiantes “casi nunca” lo logran y un 40.9% respondió que “A veces” lo hacen.

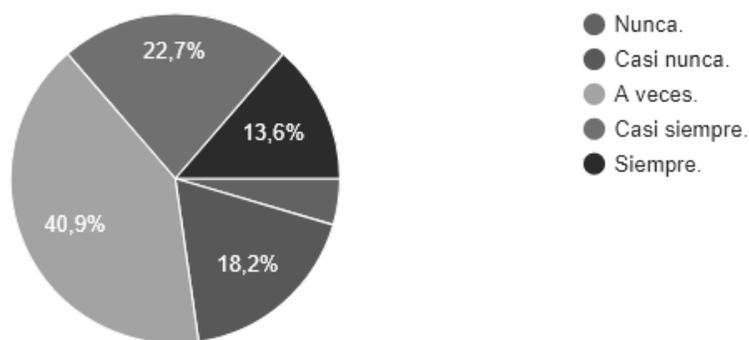


Figura 13. Frecuencia en el control de emociones, especialmente, el enojo; por parte de los estudiantes. Elaboración propia (2020).

4.1.2.4 Habilidades alternativas a la agresión.

Ayudar al otro, bromear con respeto, tolerar las bromas, afrontar la soledad, respetar las normas de juego, responder a una acusación y afrontar las presiones de grupo constituyen las habilidades alternativas a la agresión evaluadas. El PPI refleja a 5 estudiantes ubicados en el nivel bajo, 13 estudiantes en el nivel medio y 4 estudiantes en el nivel alto.

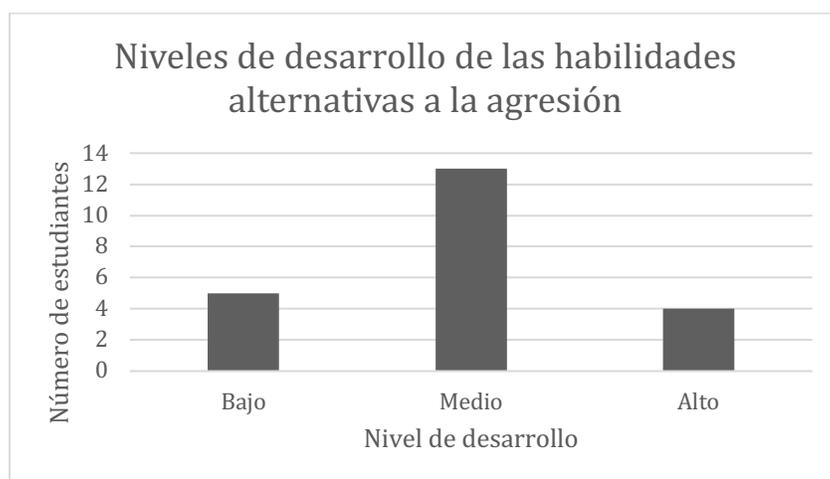


Figura 14. Niveles de desarrollo de las habilidades alternativas a la agresión.

Elaboración propia (2020).

De los 22 estudiantes, la habilidad que arrojó un PPG mayor fue “Respetar las normas de los juegos”. Por otra parte, la habilidad de “Afrontar las presiones de grupo” evidenció un PPG menor.

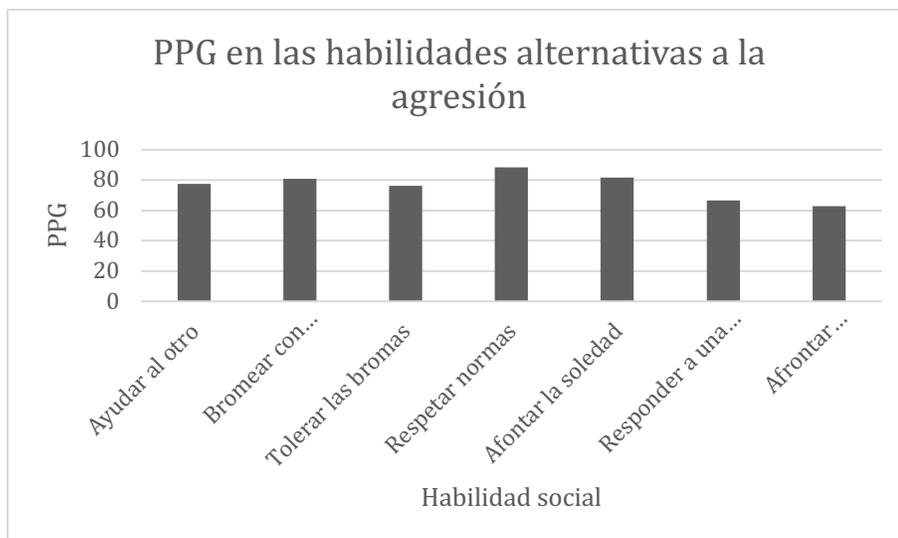


Figura 15. PPG en las habilidades alternativas a la agresión. Elaboración propia (2020).

Entre las habilidades alternativas a la agresión, llama la atención que la mayoría de estudiantes “nunca” (13.6%), “casi nunca” (13.6%) o “A veces” (36.4%) logran afrontar con calma las acusaciones o presiones de grupo. En efecto, ante la pregunta: ¿Respondes con calma cuando varias personas te acusan o presionan por algo? Se observan las siguientes respuestas:

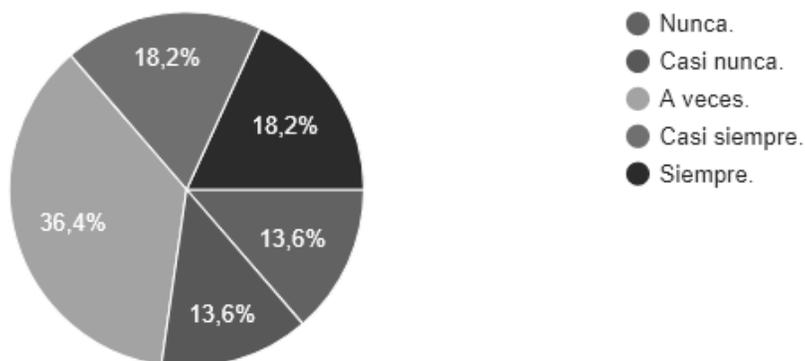


Figura 16. Frecuencia de respuestas calmadas frente a acusaciones o presiones de grupo. Elaboración propia (2020).

4.1.2.5 Habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares.

Luego de promediar los PPI para cada grupo de habilidades sociales, se observa, una media de 73.1 % en relación con las habilidades sociales básicas, esto es, un nivel medio de acuerdo a la tabla 10; las habilidades sociales avanzadas obtuvieron un 86.3%, es decir, un nivel alto; las habilidades socio-emocionales obtuvieron un 75.4%, es decir, un nivel medio; y las habilidades alternativas a la agresión obtuvieron un 76.2%, que es un nivel medio.

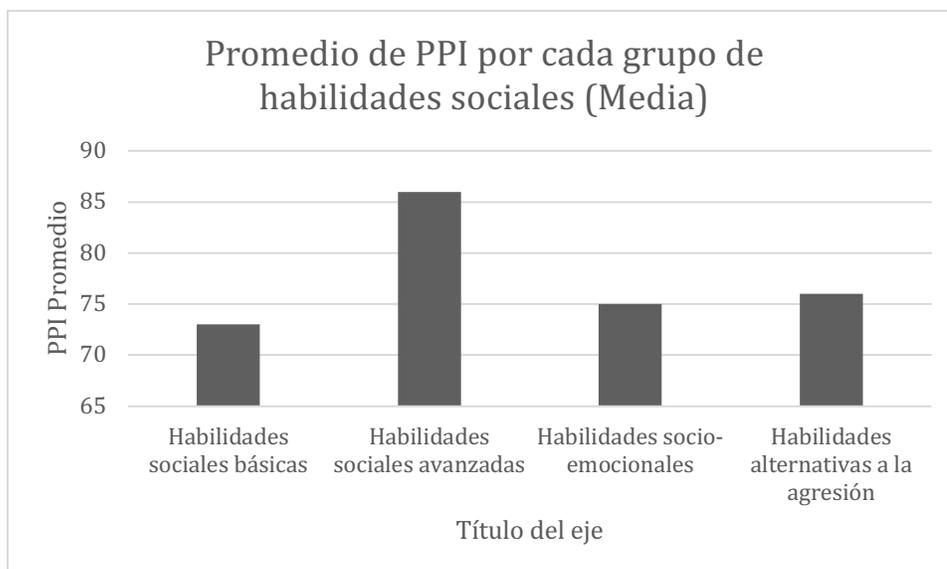


Figura 17. Promedio de PPI por cada grupo de habilidades sociales. Elaboración propia (2020).

De acuerdo a los PPI Totales, 13 estudiantes se ubicaron en el nivel medio, 5 estudiantes en el nivel bajo y 4 estudiantes en el nivel alto en relación con el desarrollo actual de sus habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares, así:

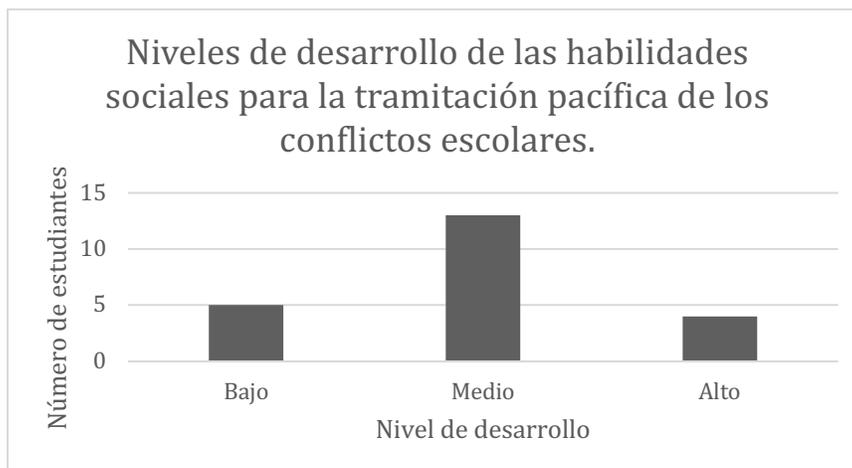


Figura 18. Número de estudiantes ubicados en cada nivel de desarrollo de las habilidades sociales para la tramitación pacífica de los conflictos escolares. Elaboración propia (2020).

Finalmente, tras obtener el PPG de todas las habilidades sociales, es posible observar que la habilidad social con el puntaje mayor fue “Establecer compromisos de mejora”. Por el contrario, las habilidades sociales con el puntaje menor fueron “Autocontrol de emociones” y “Afrontar las presiones de grupo.”



Figura 19. PPG por cada una de las habilidades sociales evaluadas. Elaboración propia (2020).

4.1.3 Programas de intervención en habilidades sociales entre 2010 y 2020 en Iberoamérica.

Como parte del tercer objetivo específico, se examinan programas de intervención, ya sean de entrenamiento o enseñanza, en habilidades sociales. Para ello, se presenta en la tabla 11 una serie de estudios en los cuales se enuncia el número de participantes, diseño, resultados y el país de origen. Tales elementos, aportan significativamente para el diseño de un nuevo programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares.

Tabla 11.

Programas de intervención en habilidades sociales realizados entre 2010 y 2020 en Iberoamérica.

Estudio	Participantes	Diseño	Resultados	País
Delgado (2010)	7 adolescentes de entre 12 y 16 años.	-6 sesiones. - Instrucción, modelado, representación conductual, retroalimentación, reforzamiento, generalización, tareas, uso de material audiovisual y juego.	Se logró dotar a los alumnos de herramientas sobre cómo actuar de forma adecuada, en las diferentes situaciones sociales en las que presentan déficits.	España
Caballero & Casal (2011)	15 personas de sexo femenino, de entre 60 y 80 años de edad.	- 50 horas. Una vez a la semana por un periodo de 10 semanas. - Role playing, análisis individuales y grupales, proyección de películas y juegos.	Las participantes reconocieron la importancia de la comunicación no verbal, las características de un buen líder y la asertividad como estrategia de manejo de las situaciones para evitar los conflictos.	Paraguay

Vera (2012)	-Grupo de 10 adultos con trastorno mental entre los 18 y 60 años.	-Módulos con 11 temas cada uno: No especifica el número de sesiones. Instrucciones y/o exposiciones teórico-prácticas, ensayo conductual, modelado, feedback y reforzamiento, role-playing y la generalización de conductas.	Se espera mejorar las habilidades sociales y emocionales de los pacientes. (Programa no ejecutado).	España.
Simon (2012)	Estudiantes de 6 a 18 años con necesidades educativas especiales	- 10 sesiones (una o dos por semana). - Enseñanza directa o Instrucción verbal, Modelado o aprendizaje por medio de modelos, Práctica de conducta, Retroalimentación de la actuación.	Se espera optimizar el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. (Programa no ejecutado).	España
Arellano (2012)	54 alumnos de primer grado de secundaria.	- 4 meses. 16 sesiones distribuidas en seis módulos. - Compañeros y tutores, entrenamiento autoinstruccional, instrucción verbal, modelado, práctica, reforzamiento, moldeamiento, retroalimentación.	Se logró optimizar las habilidades de interacción social de los participantes.	Perú
Puerta (2013)	4 niños de entre 6 y 8 años diagnosticados con algún trastorno generalizado del desarrollo.	- 10 sesiones de una hora de duración a lo largo de tres meses. - Práctica de expresión de emociones, role-	Los niños mejoraron la calidad de sus interacciones sociales, así como el establecimiento de relaciones más	España.

		playing. Explicación teórica por parte del terapeuta, práctica de las habilidades; modelamiento.	satisfactorias con otras personas.	
Wagner, Pereira, & Oliveira (2014)	32 estudiantes universitarios con sintomatología de ansiedad social	10 sesiones semanales, cada una con una duración de dos horas.	Se logró disminuir la ansiedad social de los participantes.	Brasil.
Garaigordobil & Peña (2014)	148 adolescentes de 13 a 16 años	-20 sesiones de una hora de duración. -Instrucción verbal, roles, discusiones, autorreflexión	Aumentó la capacidad de empatía. Aumento de las estrategias cognitivas de interacción social y asertiva.	España
(Flores, 2014)	18 alumnos del aula de 3er. Grado	-3 meses. - Aprendizaje por experiencias, ensayos conductuales, reforzamiento.	Mejora significativa en las relaciones interpersonales,	Perú
Redondo, Parra, & Luzardo (2015)	Jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad.	-4 meses, 3 talleres por semana, durante 30 a 45 minutos por cada día de taller. - Talleres, juegos, simulación, actividades satélites para el desarrollo integral del programa (tardes deportivas, salida a cine, salidas a centros recreativos).	Efectos comportamentales en los jóvenes, es decir, conductas socialmente hábiles y el reforzamiento de su repertorio de habilidades sociales, presentando mejora en la convivencia en su contexto social, menos respuestas agresivas y más esquemas de respuesta asertiva.	Colombia

Carrillo (2015)	Niños de entre 9 y 12 años.	-7 sesiones de 2 horas cada una. -Juego Instrucciones sobre la habilidad que se va a enseñar, modelado o aprendizaje por observación, representación de papeles, retroalimentación, reforzamiento y tareas para la casa.	Comportamientos más asertivos y disminución de comportamientos no asertivos y de la ansiedad social. Reducción de comportamientos agresivos incluso 6 meses después de la intervención.	España
Martín, Monjas, & Gil (2015)	4 adultos con miaestenia.	-11 sesiones desarrolladas semanalmente en formato individual, con una duración aproximada de 30 minutos. -Sesiones online. Viñetas, preguntas de elección múltiple, guías.	Tras la intervención se observó una mejoría significativa en todas las variables de la Escala de Habilidades Sociales.	España
Sequera, F. et al (2016)	10 adultos con discapacidad intelectual	-9 sesiones. La duración fue de dos meses aproximadamente, a razón de una sesión semanal. - Instrucciones y explicación del componente seleccionado, modelado, ensayo de conducta, reforzamiento y feedback.	Mejoría significativa en las puntuaciones globales del grupo de tratamiento respecto al grupo contraste. Se observó por parte del grupo un mayor entendimiento de la importancia que tienen las competencias sociales en su día a día.	España
Cuesta, Prieto, & Gil (2016)	Alumnos y alumnas de Educación	- 2 sesiones de evaluación y 7 sesiones prácticas.	No se ejecutó el programa, por lo	Venezuela

	Infantil pertenecientes al 2° ciclo de esta etapa (5 años).	- Juego, circuitos, cuentos motores.	cual, sus resultados son diagnósticos.	
Gálvez (2017)	47 estudiantes del grado tercero.	-seis sesiones. -Instrucción verbal, modelado, práctica, role-playing, reforzamiento y modelamiento, retroalimentación, tareas	Efectos positivos al optimizar las habilidades sociales de los participantes, encontrándose diferencias significativas en las seis áreas de habilidad social examinadas.	Perú

Fuente: elaboración propia (2020).

De los 15 programas examinados, 8 se realizaron en España, 3 en Perú, 1 en Brasil, 1 en Colombia, 1 en Paraguay y 1 en Venezuela. Se resalta, en efecto, que España es un país referente en la investigación y entrenamiento de habilidades sociales, en gran medida, bajo la influencia de los estudios de Vicente E. Caballo y María Inés Monjas Casares en psicología educativa.

La mayoría de los programas incluyen una participación de grupos no mayores a 30 personas, ya sean estudiantes, adolescentes o adultos. Se resalta la importancia de intervenciones grupales toda vez que, al tratarse de habilidades sociales, será necesaria la interacción con pares mediante actividades que faciliten el encuentro, la comunicación y diálogo.

La mayor parte de los programas de intervención presentaron una duración aproximada de 10 sesiones, desarrollando en cada una de ellas una habilidad social específica a través de actividades variadas que incluían el juego, la reflexión y la práctica. Fue recurrente presentar la estructura las sesiones siguiendo la recomendación de Kelly (2002) para el entrenamiento de las habilidades sociales en grupo. En cada sesión se incorporan instrucciones y explicación del componente seleccionado para ese día, modelado, ensayo de conducta, reforzamiento y feedback. En todos los programas examinados, las sesiones fueron ejecutadas según las necesidades que se detectaron a partir de la aplicación de instrumentos previos.

En relación con las técnicas de entrenamiento o enseñanza de habilidades sociales, los programas coincidían en tomar en cuenta la instrucción verbal, el modelamiento, el moldeamiento, la práctica simulada o role-playing, el reforzamiento, la generalización y las tareas.

Los resultados de los programas de intervención en habilidades sociales fueron, en su totalidad, satisfactorios, sin incluir los tres diseños que no fueron ejecutados. Se resalta la optimización de las habilidades sociales de los participantes, aumento de la empatía, mejora significativa en las relaciones interpersonales, disminución de conductas agresivas y reforzamiento de habilidades existentes.

4.2 Análisis de los resultados.

4.2.1 Características de los conflictos escolares.

La caracterización de los conflictos escolares entre los estudiantes de 3º, 4º y 5º del Colegio de la UPB, permitió constatar el planteamiento de Arellano (2007) desde el cual se concibe el conflicto como un proceso que transita por unas fases en las que nace, crece, se desarrolla y se transforma, pudiendo desaparecer, mantenerse latente o, incluso, crecer hacia unos niveles altos de confrontación entre los participantes. Al respecto, el modo en que los estudiantes tramitaron sus conflictos, transformó sus relaciones en alguna de las tres vías planteadas por la autora. Por otra parte, es posible afirmar que la intervención del personal docente también incidió en la transformación de los conflictos, de tal modo que, al sentirse observados e informados de las posibles consecuencias disciplinarias de posteriores manejos inadecuados de los conflictos, en su mayoría, los estudiantes adoptaron nuevas conductas que transformaron los conflictos en otros modos de interacción.

Los datos obtenidos en la observación participante y entrevista a los docentes convergen en relación con los modos de tramitación de los conflictos escolares por parte de los estudiantes y aquellas conductas que reflejan déficits en las habilidades sociales. En tal sentido, las agresiones físicas, verbales, gestuales, relacionales o electrónicas; las discusiones acaloradas y otros modos de tramitación como la evasión o el llanto observados entre enero y marzo de 2020, coincidieron con la descripción hecha por los docentes acerca de las conductas propias de los estudiantes carentes de habilidades sociales, a saber: “Fácil irritabilidad por cosas sencillas, vocabulario soez, baja tolerancia a la frustración, dificultad para dialogar, explosión de llanto o mal genio ante todo, acusar a los otros sin reconocer lo

propio”; “Agresividad, falta de escucha y de control de las emociones”; “el irrespeto y la falta de tolerancia”, entre otros. Esta coincidencia es coherente con los planteamientos de Cervantes (2015) para quien los estudiantes que presentan una mayor cantidad de emisiones aversivas hacia los compañeros presentan pocas habilidades para dirigirse de forma pro-social y exitosa en el aula, lo que, a su vez, se refleja en el rechazo y negación del apoyo social de los pares normativos, situación que explica el hecho de ser blanco de agresiones por parte de otros participantes.

Frente a los tipos de conflicto que suelen presentarse entre los estudiantes, los docentes, a pesar de conocer la clasificación emitida por el MEN (2013) bajo la cual se aplica la ruta integral de atención para la convivencia escolar; optaron por clasificar los conflictos escolares refiriéndose al contexto de la situación, las causas y los modos de tramitación por parte de los estudiantes. Este hecho resulta pertinente para ampliar el espectro taxonómico de los conflictos escolares, lo cual, permitiría intervenciones pedagógicas mucho más ajustadas a las características de cada situación. Hubo referencia, en efecto, a los conflictos de tipo afectivo, deportivo, por liderazgo, por juegos, en redes sociales, entre otros, que trascienden la tipología propuesta por Carrasco y Schade (2013): conflicto docente-docente; conflicto docente-alumno; conflicto alumno-alumno.

4.2.2 Evaluación de las habilidades sociales.

Luego de evaluar las habilidades sociales de los estudiantes de 3º, 4º y 5º para tramitar pacíficamente los conflictos, se halló, particularmente, que los estudiantes

presentan un menor puntaje en a sus habilidades sociales básicas comparado con sus habilidades sociales avanzadas. Este hecho refleja que las primeras habilidades como el “diálogo”, “la escucha”, “mantener una conversación” y “utilizar un tono de voz adecuado” no se han puesto en práctica de forma satisfactoria, situación que ha propiciado las discusiones acaloradas, brusquedad y en otros casos, agresiones físicas, verbales, relacionales entre los estudiantes. Este hallazgo coincide con los reportes de los docentes acerca del ambiente del aula en los grupos con presencia de estudiantes que evidencian déficits en sus habilidades sociales, en los cuales falta escucha, se habla a destiempo y falla la atención. En entrevista, uno de los docentes expresó, al respecto: "El ritmo de trabajo se interrumpe, se genera desorden y la atención se dispersa. Los estudiantes, asumen una actitud contestataria ante las opiniones de sus compañeros, se atrasan en las actividades de clase. En ocasiones su enojo lo hacen público y esto cambia la dinámica de la clase".

Si bien, los resultados de la encuesta a estudiantes reflejan un puntaje mayor en las habilidades sociales avanzadas comparado con las habilidades sociales básicas; el manejo inadecuado de los conflictos escolares, reflejado en las agresiones de los estudiante, se explica porque las habilidades sociales básicas constituyen el sustento de relaciones armónicas y estables, sin las cuales, habría una mayor probabilidad de rechazo y desagrado entre compañeros (Monjas & González, 1998). El alto puntaje en las habilidades sociales avanzadas refleja que los estudiantes encuestados suelen reconocer sus equivocaciones, establecer compromisos de mejora y plantear quejas con claridad ante los compañeros o docentes. Esta información, diverge, sin embargo, con la percepción de algunos docentes frente al cumplimiento de dichos compromisos de mejora, puesto que, según expresan: “En

ocasiones no cumplen su compromiso para mejorar”. “No reconocen que es responsable de la dificultad y por tanto delegan la responsabilidad de sus dificultades a otros”, “persisten en sus comportamientos sabiendo que afectan la convivencia”. Esta divergencia reafirma la importancia de utilizar otros instrumentos de investigación complementarios a la encuesta o lista de chequeo y sus posibles sesgos para la recopilación de información (Garaigordobil & Peña, 2014) En este caso, se llevaron a cabo entrevistas a los docentes, lo cual, permitió contrastar la perspectiva que los estudiantes tenían de sí mismos y la perspectiva que los docentes tenían de los estudiantes frente a sus habilidades sociales.

La evaluación de las habilidades socio-emocionales muestra una mayoría de los estudiantes ubicados en el nivel medio. Específicamente, la habilidad de “Autocontrol” presentó un puntaje menor, desde el cual se comprende el número de agresiones a las que recurrieron los estudiantes como modo de tramitación de los conflictos escolares entre enero y marzo de 2020. Este hallazgo se corresponde a la respuesta de los docentes al preguntarles ¿cuáles habilidades sociales deberían enseñarse a los estudiantes que incurrir en manejos inadecuados de los conflictos manifestados en agresiones? Frente a lo cual, la mayoría coincidió en referirse al “Manejo de emociones”, seguido del “Respeto”, la “Comunicación asertiva” y la “Tolerancia. Este resultado coincide, finalmente, con el estudio de Isaza, *et al* (2015) en el que, luego de una evaluación diagnóstica, las habilidades que puntuaron más bajo fueron las habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, las cuales son esenciales para la adaptación social.

Respecto de las habilidades alternativas a la agresión, se halló que un número significativo de estudiantes que presentan dificultad para afrontar las presiones de grupo. La ausencia de esta habilidad, afirman Goldstein, et al (1989), se corresponde al desarrollo normal de un niño en edades tempranas pero que, con el advenimiento de la adolescencia, deberán transformarse en relación con las expectativas que la sociedad tiene de un adolescente.

En conjunto, las habilidades sociales básicas, avanzadas, socio-emocionales y alternativas a la agresión, constituyeron las habilidades sociales evaluadas para la tramitación pacífica de conflictos escolares. Los resultados finales muestran a la mayoría de estudiantes ubicados en el nivel medio, algunos en el nivel bajo y unos pocos en el nivel alto, lo cual evidencia la pertinencia de un programa de enseñanza de habilidades sociales que provea a los estudiantes de estrategias y acciones pacíficas para tramitar los conflictos escolares además de desarrollar sus habilidades hasta niveles óptimos para una convivencia estable y armónica.

5. Conclusiones

En este capítulo se resume los principales hallazgos y las ideas que surgen para futuras investigaciones en el ámbito de la convivencia escolar. Se da respuesta a la pregunta de investigación y se expresa el alcance de los objetivos: general y específico. Finalmente, se da cuenta de las limitaciones del proceso investigativo y se plantean nuevos interrogantes en relación con las habilidades sociales para la convivencia pacífica en tiempos de contingencia.

5.1 Principales hallazgos

Los modos de tramitación de los conflictos escolares reflejaron el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. En tal sentido, presentaron un puntaje bajo quienes incurrieron en manejos inadecuados manifestados en comportamientos que dieron lugar a hechos que afectaron la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa. Estos estudiantes, en efecto, requieren del aprendizaje de habilidades sociales a través de técnicas que incluyan la reestructuración cognitiva, la práctica, el modelamiento, el reforzamiento y la realimentación.

Las habilidades sociales que reflejaron un Puntaje Directo Grupal (PDG) más bajo, a saber: “Denunciar la injusticia”, “Plantear una queja”, “Autocontrol”, “Responder a una acusación” y “Afrontar las presiones de grupo” requieren de una intervención pedagógica

específica que incluya diversas técnicas de enseñanza y la puesta en práctica mediante distintas situaciones posibles de conflicto en el contexto escolar a fin de optimizar su desarrollo en la construcción de relaciones pacíficas de convivencia.

Las habilidades sociales que reflejaron un Puntaje Directo Grupal más alto, a saber: “reconocer los errores”, “Establecer compromisos”, “reconocer las propias emociones” y “respetar las normas de juego” requieren actividades de reforzamiento que les mantenga en un nivel de desarrollo estable a pesar del surgimiento de posibles situaciones de conflicto escolar.

Reconocer los lugares frecuentes de conflicto escolar permitió orientar el diseño de un programa de enseñanza ejecutable en el ambiente natural de los estudiantes, es decir, en los espacios escolares donde suelen interactuar a través del aprendizaje, el juego, el arte o la cultura. Así mismo, el reconocimiento de las causas de los conflictos favoreció la planeación de ensayos conductuales y puestas en escena de situaciones de convivencia que permitieran a los estudiantes identificarse con su realidad escolar y adoptar nuevas respuestas como reflejo de sus habilidades sociales.

Los resultados obtenidos en otros programas de intervención en habilidades sociales, ya sea desde la perspectiva del entrenamiento o la enseñanza, indican una alta de eficacia de este tipo de intervenciones para optimizar las habilidades sociales de los estudiantes frente a la experiencia de conflicto escolar. El presente estudio siguió una ruta investigativa para sustentar el diseño de nuevo programa de enseñanza a partir de una

evaluación diagnóstica previa que contextualizara la intervención a través de contenidos y técnicas pertinentes, educativas y actualizadas.

5.2 Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación

El objetivo general y los objetivos específicos fueron alcanzados consecutivamente de acuerdo al cronograma establecido. En primer lugar, se logró caracterizar los conflictos escolares durante los meses de enero a marzo de 2020, justo antes del confinamiento decretado por el Gobierno de Colombia con motivo de la pandemia COVID-19. La observación participante fue efectiva en la medida que, en el ejercicio de la coordinación de convivencia, se logró tener un acercamiento a los conflictos frecuentes de los estudiantes. En efecto, se logró obtener información relacionada con los tipos de conflicto según el MEN, sus causas, los lugares de mayor frecuencia y los modos de tramitación por parte de los estudiantes, aspectos que, para el diseño del programa de enseñanza, permitieron adoptar decisiones didácticas referidas a las actividades, los espacios y los recursos.

Frente al segundo objetivo específico, se logró evaluar las habilidades sociales de los estudiantes mediante la encuesta virtual que permitió conocer el nivel de desarrollo según el tipo de habilidad. Así, partiendo de la clasificación propuesta por Goldestein, et al (1989), las Habilidades Sociales Básicas fueron las que obtuvieron un mayor número de estudiantes con puntaje bajo, a saber: Diálogo, tono de voz adecuado, pedir ayuda y

denunciar la injusticia. Fueron, en efecto, habilidades que requirieron cierto reforzamiento en el diseño del programa.

Como parte del tercer objetivo específico, se logró explorar diferentes experiencias de programas de enseñanza y/o entrenamiento de habilidades sociales en el contexto iberoamericano en los últimos 10 años con el fin de reconocer elementos valiosos que aportarían al diseño de un programa eficaz. En esta etapa se realizó nuevamente un rastreo bibliográfico de experiencias, no necesariamente investigativas, cuyos resultados reportaron transformaciones en la conducta de los participantes.

Finalmente, frente a la pregunta ¿Cómo diseñar un programa de enseñanza de habilidades sociales básicas para tramitación pacífica de conflictos desde el enfoque de provención? Más que una respuesta que pretenda cierta universalidad, resulta importante, no obstante, destacar la *contidio sine qua non* tendría eficacia la puesta en marcha de un proyecto o programa que pretenda desarrollar habilidades sociales, a saber: Una evaluación diagnóstica que incluya el contexto y el desempeño social de los participantes. En efecto, Las habilidades sociales por ser siempre contextuales, o mejor aún, condicionadas por un contexto social, cultural e histórico, requieren de una perspectiva cualitativa que favorezca un acercamiento y transformación coherente con las lógicas de un entorno social. En igual importancia, resulta necesaria una transformación en la comprensión que se ha tenido del conflicto como fenómeno social. Éste, partiendo desde una perspectiva positiva, no será visto como algo que se deba evitar, sino como oportunidad educativa y de aprendizaje especialmente cuando es intervenido en etapas anteriores a la crisis, desde las cuales se

proporciona a los estudiantes una serie de habilidades para tramitar los conflictos de forma estratégica.

5.3 Generación de nuevas ideas de investigación

Con el auge de la virtualidad en el campo de la educación y la interacción cada vez más frecuente de los estudiantes, docentes y padres de familia a través de las redes sociales, surge el interés por comprender un posible concepto denominado habilidades cybersociales y su efecto en la convivencia y el aprendizaje. De hecho, ya son aceptados los términos cyberbullying o cyberacoso para referirse a “Toda forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información, tales como: internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online; para ejercer maltrato psicológico y continuado” (MEN, 2013, art. 2). Este fenómeno, advierte la importancia de considerar estrategias de prevención y educación en habilidades cybersociales en el marco de un nuevo paradigma de convivencia escolar mediado por las tecnologías de la información y la comunicación.

Surge, de otra parte, el interés por comprender la relación entre las habilidades sociales de los estudiantes y la dinámica familiar desde aspectos como la estructura familiar, las pautas de crianza o el manejo de emociones. Es de relevancia estudiar cuáles habilidades sociales son puestas en práctica y cuáles no, ya sea por su bajo nivel de desarrollo, o lo que llamaría la atención, por falta de voluntad de los estudiantes bajo ciertas condiciones.

En la presente investigación se realizaron entrevistas a los docentes con el fin de ampliar la mirada de las habilidades sociales de los estudiantes en el entorno escolar, no obstante, resulta importante incluir la perspectiva de los padres de familia, quienes en el entorno familiar pueden observar conductas diferentes a las que demuestran los estudiantes en el entorno escolar.

5.4 Nuevas preguntas de investigación

El estudio de las habilidades sociales de los estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria abre la posibilidad de abordar nuevos interrogantes referidos, no solo a la convivencia escolar, sino a otros ámbitos o contextos de la educación, tal es el caso de la inclusión de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales; como también, de la virtualidad a través de diversas plataformas implementadas por las instituciones educativas. No es desatinado estudiar, por otra parte, las habilidades sociales de los docentes, cuya incidencia sobre las prácticas pedagógicas puede influir en la eficacia de las estrategias de enseñanza o influir en sus relaciones interpersonales y ambiente escolar. A continuación, se plantean posibles preguntas que podrían orientar nuevas investigaciones: ¿Cómo desarrollar habilidades cybersociales de los estudiantes en el contexto de la virtualidad? ¿Cómo desarrollar habilidades sociales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad? ¿Cuál es la incidencia de las habilidades sociales de los docentes sobre la calidad del ambiente escolar? ¿De qué manera influye la dinámica familiar y pautas de crianza sobre las habilidades sociales de los estudiantes?

5.5 Limitantes de la investigación

La presente investigación se planteó inicialmente como objetivo general: Desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria para la tramitación pacífica de conflictos escolares, frente al cual, se esperaba realizar un diseño experimental con el propósito de evidenciar un aumento en el nivel de desarrollo de cada habilidad social mediante la implementación del programa de enseñanza aplicado en un determinado número de estudiantes. Las posibilidades de llevar a cabo este estudio se vieron afectadas, sin embargo, por el confinamiento decretado y la contingencia educativa con ocasión de la pandemia COVID-19, que impediría la ejecución de dicho programa. En tal sentido, de acuerdo al planteamiento del problema y por tratarse de habilidades sociales, era necesaria la presencialidad e interacción directa en situaciones frecuentes en el entorno escolar que comúnmente conducirían a posibles conflictos. Se optó, entonces, por diseñar un programa fundamentado en hallazgos de base que garantizarían un enfoque contextualizado y adecuado al desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes evaluados.

5.6 Recomendaciones

El diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares será pertinente en la medida que surja de una evaluación diagnóstica del objeto, en este caso, la caracterización de los conflictos escolares y la

examinación de las habilidades sociales de los estudiantes a fin de reconocer las necesidades de aprendizaje por parte de los estudiantes.

La ejecución de un programa de enseñanza de habilidades sociales será efectiva en la medida que se desarrolle paralelamente a una evaluación sistémica que integre la evaluación del contexto, la examinación de otras experiencias, el proceso y el producto, para lo cual se sugiere el modelo *Context, Input, Process and Product* (CIPP) propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987). Este enfoque global e integrador permite evaluar instituciones, programas, poblaciones o personas en relación con las deficiencias, virtudes, problemas y características del marco global en que se desenvuelven. A su vez, favorece la aplicación de diversos instrumentos de investigación como encuestas, entrevistas, test diagnósticos o análisis de experiencias integrando enfoques cualitativos y cuantitativos para complementar la presentación de resultados.

Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona. Obtenido de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4269/VELAZQUEZ%20RODRIGUEZ%252c%20GIOVANNA.pdf?sequence=1>
- Alberti, R., & Emmons, M. (1978). *Your perfect Right: A Guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretarar de educación del distrito. (2018). *Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan Institucional de Convivencia Escolar*. Obtenido de <https://www.compartirpalabramaestra.org>: <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/plan-institucional-de-convivencia-institucional.pdf>
- Alonso, J., & Román, J. (2003). *Escala de identificación de prácticas educativas familiares*. Madrid: CEPE.
- Alvarez, J., & Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, J., & Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidos Educador. Primera edición.
- Álvarez, M., & Alcántara, A. (2018). *Habilidades sociales en la gestión de conflictos en el aula*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Álvarez, M., & Alcántara, A. (2018). *Habilidades sociales en la gestión de conflictos en el aula*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.
- Arellano, M. (2012). *Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las habilidades sociales Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano EL buen pastor*. Universidad Mayor de San Marcos. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2740/Arellano_om.pdf?sequence=1
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Revista ORBIS* (7), 23-45.
- Arocena, L., & Augusto, F. (2006). Cultura de paz y psicología del conflicto. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XII, núm. 24, 55-70.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: PAIDOS MEC.
- Ballesteros, R., & Gil, M. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos. *Fundamentos en Humanidades*, vol. XII, núm. 23, 159-182.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Burton, J. (1990). *Conflict: human needs theory*. New York: St. Martin's Press.
- Burton, J. (1990a). *Conflict: Resolution and Provention*. New York: St. Martin's Press.
- Caballero, F., & Casal, C. (2011). Elaboración y aplicación de un programa de desarrollo de habilidades sociales en adultos mayores. *Eureka vol 8 no 1*. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262011000100011
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V., & Iruetia, M. (2008). Entrenamiento en habilidades sociales. (E. Piramide, Ed.) *Técnicas de modificación de la conducta*, 573-592.
- Cajiao, F. (1995). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: Fundación FES.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 2, 60-81. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carrasco, A., & Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas Individuo y sociedad*, 13 (2), 104-116.
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/269518512_INTERVENCION_SOBRE_

LAS_DIMENSIONES_DE_LA_ANSIEDAD_SOCIAL_POR_MEDIO_DE_UN_P
ROGRAMA_DE_ENTRENAMIENTO_EN_HABILIDADES_SOCIALESde:https:
//digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1&isA

Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. *Cátedra*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de

<http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>

Cervantes, A. (2015). *Procesos de interacción social en adolescentes bullying (tesis doctoral)*. Aguascalientes: Universidad autónoma de Aguascalientes.

Clavijo, K., & Sepúlveda, L. (2010). *La violencia escolar. Una aproximación interpretativa a partir de las investigaciones de maestría en educación y pedagogía en la ciudad de Bogotá*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Obtenido de

<https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/1615/ClavijoTrianaSepulvedaRomero2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Colmenares, A., & Lourdes, M. (2008). La investigación acción. Investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, vol. 14, núm. 27, 96-114.

Crabtree, B., & Miller, W. (1992). *Doing qualitative research: multiple strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Cuesta, P., Prieto, A., & Gil, P. (2016). Evaluación diagnóstica en la enseñanza conjunta de habilidades sociales y motrices en Educación Infantil. *Revista Opción* 32 (7), 505-525.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2010). Programa vivencial de habilidades sociais: Características sob a perspectiva da análise do comportamento. En M. García, P. Abreu, E. De Cillo, P. Faleiros, & P. Piazzon, *Terapia comportamental e cognitiva* (págs. 127-150). Santo André: ESE Tec.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais, Terapia e Educação*. Petrópolis: Alínea.
- Delgado, R. (2010). *Relaciones interpersonales en la adolescencia: implementación de un programa de entrenamiento en asertividad y habilidades sociales para adolescentes de 1º y 2º de la eso*. Universidad de Granada. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/5597/Rafael%20Delgado.%20Trabajo%20Fin%20de%20Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage publications, Inc.
- Díaz, S. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela. Percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y Ciudad*, 27-40. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803812>
- England, G. (1989). Tres formas de entender la administración educativa. En B. e. al., *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Entelman, R. (2002). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.

- Escudero, J. (1990). «El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración. En VVAA, *Actas. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- Fernández, M. (1999). El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o de la solución? *Cuadernos de pedagogía* 304, 12-17.
- Fernández, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Ferrigni, Y., Guerón, C., & Guerón, E. (1973). *Hipótesis para el estudio de una política exterior, Estudio de Caracas (Vol. 3 Tomo II)*. Caracas: UCV.
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Fisher, R. (1997). *Interactive conflict resolution*. New York: Syracuse University Press.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research. Cuarta edición*. Londres: SAGE publications.
- Flores, M. (2014). *Aplicación de un programa de habilidades psicosociales basado en el autoconocimiento para fortalecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas de tercer grado de primaria de la I.E.P. Marvista, Paita, 2013*. Piura.
- Obtenido de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1981/MAE_EDUC_119.pdf
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos* (3), 91-106.
- Galia, S., Lezcano, L., Rojas, A., & Vara, A. (2003). *Niveles de Adaptación Psicosocial en Escolares Adolescentes del Perú*.

Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz. En UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*. París: UNESCO.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

Gálvez, L. (2017). *Programa de habilidades sociales en adolescentes de la institución educativa "Luis Armando Cabello Hurtado" Manzanilla - Cercado de Lima*. Lima.

Obtenido de

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8626/G%C3%A1lvez_QLL.pdf?sequence=1

Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral psychology*, 551-567.

Obtenido de https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/09.Garaigordobil_22-3oa.pdf

García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de educación social. *Revista de educación*, 225-240.

García, A., & Méndez, C. (2016). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 151-164. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5890352>

- García, A., Lucas, L., Lucas, G., & Loor, M. (2017). Mediación de conflictos y convivencia escolar. *Investigaciones Cualitativas en Ciencia y Tecnología*, 445-456.
- Garduño, S. (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa. *Investigación administrativa*. Obtenido de <http://132.248.9.34/hevila/InvestigacionAdministrativa/2002/vol31/no90/2.pdf>
- Ghilardi, F., & Spallarossa, C. (1983). *Guida alla organizzazione della scuola*. Roma: Editori Riunit.
- Gil, K. (2011). *Habilidades sociales y agresividad en escolares de una institución educativa de independencia*. Lima: Universidad Nacional Federico Villareal.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- González, C., Ampudia, A., & Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta colombiana de psicología (15)*, 2, 43-52.
- Grinnell, R., & Unrau, Y. (2005). *Social work: Research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches (7a. ed.)*. Nueva York: Oxford University Press.
- Guaygua, M., & Roth, E. (2008). Desarrollo y Adaptación del Inventario de Situaciones Sociales (ISS): Validación Factorial, de Criterio y Cálculo de Confiabilidad. *Ajayu, Vol VI, No. 2*, 2007-230.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana editores. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

- Infante, E. (1998). Sobre la definición de conflicto interpersonal: aplicación del Cluster análisis al estudio semántico. *Revista de Psicología Social*. Vol. 13, núm, 3.
- Isaacs, D. (1991). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. Pamplona: EUNSA.
- Isaza, L., Gaviria, D. J., Mahecha, N., & Gonzales, T. (2015). Contexto Escolar: Escenario de adaptación escolar y desarrollo de habilidades sociales. *Revista de psicología GEPU*, 001-209. Obtenido de <https://search-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/docview/1950389027/fulltextPDF/B527ACF4B4E2435FPQ/1?accountid=48797>
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (15). Obtenido de <http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/DOCENTES/56%20EL%20LUGAR%20DE%20CONFLICTO%20EN%20LA%20ORGANIZACION%20ESCOLAR.pdf>
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Poder y justicia en la escuela colombiana*, 79-92. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249633>
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: DDB.
- Klaus, M., Hersen, M., & Bellack, A. (1977). Survey of dating habits of male and female college students: A necessary precursor to measurement and modification. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 369-375.
- León, J., & Medina, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil, & J. León, *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (págs. 13-23). Madrid: Síntesis Psicología.

- Lewicki, R., Litterer, J., Minton, J., & Saunders, D. (1994). *Negotiation*. Illinois: Irwin Press.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems in G.W. Lewin (Ed.) Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row (1948).
- Libert, J., & Lewinsohn, P. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 304-312.
- Lineham, M. (1984). *Interpersonal effectiveness in assertive situations*. E. A. Bleechman (Com). Nueva York: Guilford Press .
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 16-19. Obtenido de <http://www.ascodes.com/wp-content/uploads/2017/11/Dialnet-LaIntegracionDeLasHabilidadesSocialesEnLaEscuelaCo-2547022.pdf>
- Martin, B. (2009). Estudio de las capacidades y habilidades personales en la competencia social. *Innovación y Experiencias educativas*, 22.
- Martín, N., Monjas, M., & Gil, J. (2015). Implementación de un programa de habilidades sociales y emocionales para personas con miastenia. *International Journal of psychology and psychological therapy*, 15 (2), 205-2018. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560/56041176003>
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 127-142.
doi:<http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>

- Martinez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo, XXVIII (63)*, 61-89.
- Mc Fall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral assessment, 4*, 1-33.
- Meinchenbaum, D., Butler, L., & Gruson, L. (1981). *Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine; M. Smye (eds.) Social competente, 36-59.* Nueva York: Guilford Press.
- MEN. (15 de Marzo de 2013). Ley 1620 de 2013. *Ley.* Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf
- MEN. (26 de mayo de 2015). Decreto 1075. *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.*
- Mendoza, B., & Maldonado, V. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA e r g o -s u m (24) 2*, 109-116. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10450491003>
- Meza, L. (2013). Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración. *Revista comunicación, 182-194.*
- Monjas. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad.* Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial CEPE.
- Monjas. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS).* Madrid: CEPE.
- Monjas, I., & González, E. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo, ayudas para la investigación educativa.* Madrid: CIDE.

- Moreno, J., & García, M. (2009). Adaptación Personal y Desarrollo Lingüístico en Niños Víctimas de Maltrato. (U. d. Extremadura, Ed.) *Revista Boletín de Psicología*.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232.
- Patricio, M., Maia, F., & Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y procesos cognitivos.*, 17-38.
- Phillips, E. (1978). *The social skills bases of psychopathology*. Londres: Grune and Stratton.
- Puerta, I. (2013). *Programa de habilidades sociales para niños con trastorno generalizado del desarrollo*. Universidad de Almería. Obtenido de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2241/Trabajo.pdf?sequence=1>
- Redondo, J., Parra, J., & Luzardo, M. (2015). Efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad. *Pensando psicología*, 11 (18), 45-58. doi:<http://dx.doi.org/10.16925/pe.v11i18.1003>
- Rich, A., & Schroeder, H. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- Rimm, D., & Masters, J. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Nueva York: Academic.
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

- Rodriguez, R. (2007). Los Planes de Convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares. *Ponencia Jornadas Europeas Sobre Convivencia Escolar*. Murcia.
- Rojas, E., & Salamanca, F. (2018). *Estrategia de gestión educativa para mejorar la convivencia escolar*. Tolima: Universidad del Tolima. Obtenido de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2605/1/T%200945%20671%20CD6023.pdf>
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. (OREALC/UNESCO., Ed.) *En R. Blanco, I. Aguerrondo, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini, N. Dari, E. Fabara, L. Miranda, F. J. Murillo, R. Rivero, M. Román, M. Zorilla, Eficacia Escolar y factores asociados (pp. 209-224)*.
- Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag Vol. 11 No. 11*, 113-118.
- Rubin, J., Pruitt, D., & Kim, S. (1994). *Social Conflict. Escalation, Stalemate and Settlement*. New York: McGraw-Hill.
- Sanz, J., Gil, F., & García, M. (1998). *Evaluación de las habilidades sociales*. En F. Gil; J. León (Eds.), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid.: Síntesis.
- Sequera, F. et al. (2016). Aplicación de un nuevo programa de habilidades sociales a un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Revista española de discapacidad 4 (2)*, 63-80.
- Simon, E. (2012). *Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención*. Valladolid. Obtenido

- de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1990/TFG-L%2035.pdf?sequence=1>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Trianes, M. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trower, P. (1984). *A radical critique and reformulation: From organism to agent*. En P. Trower (Comp), *Radical approaches to social skills training*. 44-88. Londres: Crom Helm.
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Fuenlabrada, España.: Narcea.
- Valencia, A. (2007). *Programa de apoyo psicosocial para niños con cáncer y sus familias. Disertación doctoral no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, facultad de psicología.
- Varela, M., & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa. *Investigación en educación médica* 5 (19), 191-198.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 119-139.

- Vera, J. (2012). *Programa de Habilidades Sociales con personas con trastorno mental grave en una unidad de rehabilitación psiquiátrica de media estancia*. Palencia. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2003/TFG-L96.pdf?sequence=1>
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Revista Educación y Humanismo*, 92-106. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>
- Wagner, M., Pereira, A., & Oliveira, M. (2014).). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Behavioral Psychology Vol 22 no 3*, 423-440. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/269518512_INTERVENCION_SOBRE_LAS_DIMENSIONES_DE_LA_ANSIEDAD_SOCIAL_POR_MEDIO_DE_UN_PROGRAMA_DE_ENTRENAMIENTO_EN_HABILIDADES_SOCIALES
- Zabala, M., Valadez, M., & Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 319-338.

Apéndice.

Apéndice A. Guía de observación de conflictos escolares.

 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación</p>	Guía de observación de conflictos escolares.	
Título de la investigación:	Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.	
Objetivo específico:	Caracterizar los conflictos escolares que se presentan entre los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.	
Investigador:	Juan Felipe González Sánchez	
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.	
Descripción del conflicto:		
Tipo de conflicto:	Elija un elemento.	Otro ¿Cuál?
Causa:		
Lugar:	Elija un elemento.	Otro ¿Cuál?
Nombre de los participantes:		
Antecedentes:		
Grupo:		
Edad:		
Modo de tramitación del conflicto:	Elija un elemento.	Elija un elemento.
	Otro ¿Cuál?	Otro ¿Cuál?
Déficit de habilidades sociales:		
Nombre del acudiente o padre de familia:		
Número de contacto:		

Apéndice B. Guía de entrevista semiestructurada para docentes.

 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación</p>	Guía de entrevista semiestructurada para docentes		
Título de la investigación:	Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.		
Objetivo específico:	Reconocer las habilidades sociales de los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB para tramitar pacíficamente los conflictos escolares.		
Entrevistador:	Juan Felipe González Sánchez		
Entrevistado:		Grado:	
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.		
Preguntas abiertas:			
1. En su opinión ¿Qué debería hacer la escuela frente a los conflictos entre los estudiantes? evitar, atender, comprender, reprimir, enseñar, prevenir, otro, ¿cuál?... ¿Por qué?			
2. ¿Qué tipo de conflictos suelen presentarse entre los estudiantes de su grado?			
3. ¿Qué acciones realizan sus estudiantes para tramitar los conflictos escolares? Dialogar, reportar a un docente o coordinador, reportar a sus padres, negociar, evadir, agredir, callar, otro ¿Cuál?			
4. Para usted ¿A qué se debe el manejo inadecuado de conflictos escolares manifestado en agresiones por parte de los estudiantes? Déficit en habilidades sociales, ausencia de valores, aspectos relacionados con la edad, otro ¿Cuál?			
5. Para usted ¿Cuáles conductas o comportamientos definen a los estudiantes con habilidades sociales?			
6. ¿Cuáles conductas o comportamientos definen los estudiantes que presentan déficit en sus habilidades sociales?			
7. ¿Cómo es el ambiente de aula en los grupos donde hay estudiantes con déficit en sus habilidades sociales?			
8. ¿Cómo son las relaciones interpersonales de los estudiantes con déficit en sus habilidades sociales?			
9. ¿Cree que exista alguna relación entre las habilidades sociales de los estudiantes y la dinámica familiar? Argumente su respuesta.			
10. ¿Qué habilidades sociales deberían enseñarse a los estudiantes que incurren en manejos inadecuados de conflictos manifestados en agresiones físicas, verbales, gestuales, relaciones o electrónicas?			

Apéndice C. Encuesta virtual para estudiantes.

 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEducación</p>	Encuesta virtual para estudiantes					
Título de la investigación:	Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.					
Objetivo específico:	Evaluar las habilidades sociales de los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB para tramitar pacíficamente los conflictos escolares.					
Investigador:	Juan Felipe González Sánchez					
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.					
Información básica:						
Nombre:						
Grado:						
Edad:						
Instrucciones:						
<p>A continuación se presentan una serie de afirmaciones que permitirán conocer el nivel de desarrollo de tus habilidades sociales para tramitar pacíficamente los conflictos en la escuela. Resuelve a conciencia, buscando la mayor sinceridad posible, teniendo en cuenta las siguientes alternativas de respuesta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca. 2. Casi nunca. 3. A veces. 4. Casi siempre. 5. Siempre 						
N°	Habilidades sociales básicas.	1	2	3	4	5
1	Cuando tienes un conflicto, intentas dialogar para encontrar soluciones.					
2	Utilizas un tono de voz adecuado para dialogar en situaciones de conflicto.					
3	Acudes a los profesores o coordinadores para solicitar ayuda cuando no logras resolver un conflicto por tu propia cuenta.					
4	Le comunicas a tus profesores o coordinadores cuando observas un acto de injusticia en el colegio.					
Habilidades sociales avanzadas.						
5	Reconoces tus equivocaciones y pides disculpas cuando has afectado a un compañero.					
6	Te comprometes a mejorar tus actitudes o comportamientos luego de presentarse un conflicto.					

7	Expresas claramente una queja o reclamo ante un compañero, compañera o docente.					
8	Respondes con respeto ante el reclamo de un compañero o llamado de atención de un profesor o coordinador.					
9	Intentas ayudar a tus compañeros cuando se presenta un conflicto entre ellos.					
10	Propones soluciones pacíficas para que los conflictos no se conviertan en agresiones.					
Habilidades socio-emocionales.						
11	Reconoces tus propias emociones en el momento de un conflicto, tales como: enojo, tristeza, vergüenza, temor, etc.					
12	Logras controlar tus emociones, especialmente el enojo.					
13	Te das cuenta cómo se sienten las personas cuando tienen un conflicto.					
Habilidades alternativas a la agresión						
14	Ayudas a tus compañeros para encontrar soluciones frente a los conflictos.					
15	Haces bromas a tus compañeros con respeto y prudencia.					
16	Recibes las bromas de tus compañeros con tolerancia y autocontrol.					
17	Te preocupas por cumplir las reglas de los juegos en descansos o en clase de educación física.					
18	Asumes con tranquilidad los momentos en que te encuentras solo o sola.					
19	Respondes con calma cuando te culpan de algo sin ser cierto.					
20	Mantienes el autocontrol cuando varias personas te acusan o presionan por algo.					
Total						

Habilidades sociales básicas	Habilidades sociales avanzadas	Habilidades socio-emocionales	Habilidades alternativas a la agresión
1. Diálogo	5. Reconocer las equivocaciones. Y pedir disculpas.	11. Reconocer las emociones propias.	14. Ayudar al otro
2. Tono de voz adecuado.	6. Establecer compromisos de mejora.	12. Autocontrol	15. Bromear con respeto
3. Pedir ayuda.	7. Plantear una queja.	13. Reconocer las emociones del otro (empatía)	16. Tolerar las bromas
4. Denunciar la injusticia-defender un amigo	8. Responder a un reclamo.		17. Afrontar la soledad.
	9. Mediar en un conflicto.		18. Respetar las normas de juego
			19. Responder a una acusación.
			20. Afrontar las presiones de grupo.

	10. Plantear alternativas pacíficas		
--	-------------------------------------	--	--

Apéndice D. Guía de revisión documental.

 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEducación</p>	Guía de revisión documental
Título de la investigación:	Diseño de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provencción”.
Objetivo específico:	Examinar programas de intervención en habilidades sociales ejecutados entre el 2010 y 2020 en Iberoamérica.
Investigador:	Juan Felipe González Sánchez
Año de publicación:	
Autor(es):	
Nombre del programa:	
Objetivo:	
Habilidades sociales intervenidas	
Población:	
Técnicas:	
Duración:	
Resultados:	
Dificultades:	

Apéndice E. Instrumento de validación. Experto 1.

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS	OBSERVACIONES
N°	Item	1. Nunca. 2. casi nunca. 3. a veces. 4. Casi siempre. 5. Siempre.	En las alternativas de respuesta no marque su pertinencia en algunas, ya que este tipo de respuestas para niños en una investigación no resulta tan pertinente, ya que en algunos casos sesga la información o limita los resultados.
1	X	X	. Siendo la escucha una habilidad social en construcción para estos grados, al analizar esta pregunta en torno al objetivo general y sus posibles respuestas no encuentro un aporte significativo al análisis que se busca. Es más, me atrevería a decir, que el escuchar a los maestros en actos y explicaciones no garantiza que un individuo tramite pacíficamente los conflictos o que esto sea una base significativa para la construcción de estas habilidades.
2	B	C	
3	B	C	
4	B	C	
5	X	x	En relación con el objetivo este aspecto de tono de voz no es relevante para levantar los datos, incluso algunos niños con pocas habilidades sociales en la resolución de

			conflictos poseen en las exposiciones excelente tono de voz
6	M		Sugiero cambiar la palabra postura, es poco fácil para los niños. Podría ser más cercana al niño como opiniones...
7	E	E	
8	E	E	
9	B		
10	E		
11	B		
12	B		Sería conveniente mirar la objetividad al recibir las respuestas.
13	E		
14	E		
15	B		
16	C		Pienso que los niños ante esta pregunta responderán desde el deber ser. Mirar pertinencia
17	E		
18	B		
19	E		
20	B		
21	E		
22	C		
23	X		Como está redactada pensaría que todos la responderíamos en positivo
24	E		
25	C		Sería pertinente mirar la pertinencia de la pregunta
26	C		Sería pertinente mirar la pertinencia de la pregunta. Hasta qué punto un niño si es consciente de esto
27	X		Para la investigación como tal no arroja elementos significativos
28	E		
29	E		
30	X		Los niños aún no están en capacidad de medir esto
31	X		Los niños aún no están en capacidad de medir esto
32	B		
33	C		Es más fácil indagar al niño como repara la situación
34	B		
35	X		

36	B		
37	M		Pensaría que guardan autocontrol solamente ya que en su proceso sería muy prematuro guardar un equilibrio

Recomendaciones:

- Teniendo como referente la edad de los niños y la complejidad de la temática en tanto son habilidades que se encuentran en desarrollo y que son niños y niñas en etapa concreta me atrevo a decir que son muchas preguntas y dentro de las primeras limitaciones sería que él estúdiate se fatigue y no responda con la intención buscada. Como segundo el grupo de personal seleccionado para su muestra en un porcentaje alto son estudiantes, muchos de ellos con un bajo nivel de lectura, por lo tanto su comprensión no sería la mejor y esto contaminaría la muestra.
- Como está diseñada esta encuesta, siento que al realizarla y ver sus posibles respuestas se corre el riesgo de caer en el subjetivismo, y el análisis se sesgue al deber ser y no a lo que los niños están sintiendo y viviendo, los niños a esta edad en muchas de sus acciones se van al extremo o son muy malos, o nada de esto es cierto, yo tengo la razón...

Evaluado por:

Nombre y Apellido:

Ángela Consuelo Montoya Hernández

C.C.: 43.733187

Firma:

Ángela C. Montoya H.

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Ángela Consuelo Montoya Hernández, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 43733187, de profesión Docente, ejerciendo actualmente como docente de primaria y directora de tesis en investigación 4, en la Institución Universidad Pontificia Bolivariana.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (encuesta virtual), a los efectos de su aplicación a los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana de la ciudad de Medellín.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			x	
Amplitud de contenido				x
Redacción de los Ítems			x	
Claridad y precisión			x	
Pertinencia			x	

En Medellín, a los 18 días del mes de marzo del 2020.

Ángela C. Montoya H.

Firma

Currículum Vitae

ANGELA CONSUELO MONTOYA HERNANDEZ



Cédula: 43.733.186

Perfil:

Soy docente con más de 23 años de experiencia, en cargos como docente de la primaria en el área de ciencias naturales, coordinadora de grado y de área de ciencias naturales. En la facultad de Educación como docente de pedagogía, didáctica y pedagogía, praxis educativas, investigación I, II, III como directora de tesis, a su vez he acompañado como jurado de tesis de maestría. Soy una persona con un alto sentido de responsabilidad, y de adaptación fácil al trabajo en grupo o comunidades académicas.

CONTACTO

Tel: 300 4915609

Correo electrónico: angela5-5@hotmail.com

FORMACIÓN

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Universidad de Antioquia

1997

Especialización en Educación ambiental

Universidad Pontificia Bolivariana

1999

Maestría en Educación

Universidad Pontificia Bolivariana

2012

SOFTWARE E IDIOMA

Microsoft Office, inglés básico.

EXPERIENCIA LABORAL

Centro infantil nuestra casa - docente

1989

Universidad Pontificia Bolivariana - docente

1997 - actualmente

RESPONSABILIDADES:

- Seminario de investigación educativa 4 – posgrado (2017-2018-2019-2020)
- Seminario de investigación educativa 2 –posgrado (2017-2018-2019)
- Seminario de investigación educativa 3 – posgrado (2017-2018-2019)
- Práctica praxis docente ruta1 – posgrado (2017-2018-2019)
- Ciencias naturales y ambientales – colegio

INVESTIGACION:

- Libertad y apropiación de la norma en el colegio de la UPB. Con ponencia en Jornadas del maestro investigador. 28-03-2015
- Integración curricular 2010 -2005. Con ponencia en sexto encuentro de investigación escolar con ponencia en Jornadas del maestro investigador

REFERENCIAS PERSONALES

Daniel Avendaño

Coordinador de maestrías facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana

cc.3127284271

Apéndice F. Instrumento de validación. Experto 2.

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

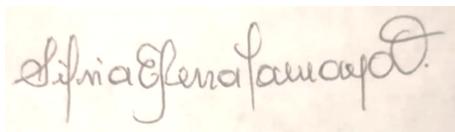
PREGUNTAS		ALTERNATIVAS	OBSERVACIONES
Nº	Item	1. Nunca. 2. casi nunca. 3. a veces. 4. Casi siempre. 5. Siempre.	Las alternativas son excelentes, porque son pertinentes y adecuadas según el objeto de la investigación, indaga los momentos (periodicidad) en que se manifiestan las habilidades sociales para la solución de conflictos, le brinda alternativas a lo niños y niñas
1	E	E	
2	E	E	Esta pregunta es soporte para la anterior así da mayor confiabilidad
3	E	E	La pregunta permite saber si el dialogo es permanente ante el conflicto
4	E	E	Excelente, la corporalidad es señal de atención
5	E	E	
6	B	E	Cambiar el termino postura por opinión
7	E	E	Esta pregunta lleva al niño a revisar uno de los recursos que tienen para solucionar sus conflictos

8	E	E	
9	B	E	Revisar, si la pregunta es conflictos que se presentan con otras personas o conflictos que se te presentan con otras personas
10	E	E	
11	E	E	
12	E	E	
13	E	E	Excelente, mide la capacidad de reposición frente a la falta o conflicto
14	E	E	La pregunta lleva al niño a analizar la manera como interviene ante el conflicto del otro, lo conduce a la confrontación
15	E	E	
16	E	E	
17	E	E	Excelente, conduce al niño a pensar como es su participación ante un conflicto
18	E	E	
19	B	E	Agregar causas o motivos
20	E	E	
21	E	E	
22	E	E	Excelente, se es explicito ante las emociones que llevan el autocontrol
23	E	E	
24	E	E	
25	E	E	
26	E	E	Excelente, la pregunta indaga sobre el autocontrol en una situación específica
27	E	E	
28	E	E	
29	E	E	
30	E	E	Excelente, lleva al niño a reflexionar sobre la manera como hace o expresa las bromas
31	E	E	
32	E	E	
33	E	E	
34	E	E	Excelente, pregunta, pues poco nos detenemos a indagar que sienten los niños ante esta situación (estar solos)
35	E	E	
36	E	E	Excelente, lleva al niño también a analizar su autoconfianza y manejo de situaciones
37	E	E	

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Silvia Elena Tamayo Ochoa

C.C.:_4331268__ Firma:



IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

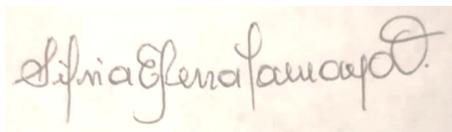
Yo Silvia Elena Tamayo Ochoa, titular de la Cédula de Ciudadanía N° 43,361268 de profesión Docente, ejerciendo actualmente como docente , en la Institución Universidad Pontificia Bolivariana

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (encuesta virtual), a los efectos de su aplicación a los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana de la ciudad de Medellín.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Medellín , a los 18 días del mes de Marzo del 2020



Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS:

EXPERTO 2:



Nombre completo: Silvia Elena Tamayo O

Cargo: Docente

Institución: Universidad Pontificia Bolivariana

Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Como docente llevo una experiencia de 30 años en la educación básica primaria, además he sido catedrática por 21 años en varias facultades de educación, perfilándome como asesora de práctica, en este campo se me permite elaborar y asesora proyectos integrados con la investigación en el aula. En mi experiencia en posgrados he fundamentado bases para la investigación e identificación de problemáticas objeto de investigación. Como asesora de investigación, pude compartir con maestros sus experiencias y así retroalimentar todo el proceso que implica la investigación escolar, esta experiencia me ha permitido revisar investigaciones y esto me posibilita, la participación activa en el proceso de investigación, al asumir el rol de jurado. Mi experiencia con la

investigación se fortalece en el hacer pedagógico y la oportunidad que se me brinda en las prácticas de aula e institucionales, al igual que la formación que he recibido.

SILVIA ELENA TAMAYO OCHOA

CC 43361268

TELEFONO 316 38 05- 3007808177

CORREO ELECTRÓNICO silvia.tamayo@upb.edu.co

stamayo20@gmail.com

DIRECCIÓN: CRA 65 F #30 C-10 apto 509

DATOS PERSONALES

ESTADO CIVIL: SOLTERA

PERFIL PROFESIONAL

Soy una persona con muchos valores, entre los que destaco la responsabilidad y capacidad de superación. Propositiva al tratar de dar solución a situaciones conflictivas y al tomar decisiones. Al trabajar en equipo busco ser activa, integrándome a las actividades y responsabilidades que se planten. Me he formado como docente, profesión que he ejercido con vocación. Competente en la educación básica primaria allí he desarrollado apropiación de la didáctica en las áreas básicas. En la educación superior he demostrado estar cualificada para trabajar en la docencia, extensión e investigación, demostrando apropiación del componente pedagógico, comunicativo, además con habilidad para planear eventos como seminarios y simposios. Con aptitudes para asesorar práctica profesional e investigación formativa. El ser docente de la básica primaria me ha permitido desarrollar en la educación superior la teoría con la práctica del quehacer pedagógico a nivel educativo y social.

INFORMACIÓN ACADÉMICA

- LICENCIADA EN DIDÁCTICA Y DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE
CEIPA MEDELLIN 1988
- MAGISTER EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1997
- ESPECIALIZACIÓN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
2012

ESTUDIOS COMPLEMENTARIOS

- MANEJO DE COMPETENCIAS DEL ÀREA DE LENGUA CASTELLANA
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
2003
- SEMINARIO MODELOS PEDAGÓGICOS
CORPORACIÓN MAGISTERIO
2005
- SEMINARIO LIBROS PARA FORMAR LECTORES
EDITORIAL NORMA
2006

EXPERIENCIA LABORAL

- DOCENTE BÁSICA PRIMARIA
UNIDAD EDUCATIVA SAN MARCOS
9 AÑOS (1985- 1997)
JEFE INMEDIATO: FERNANDO ESCOBAR
TELF: 276-54-44

- DOCENTE DE PROGRAMAS COMPLEMENTARIOS DE LA BÁSICA
PRIMARIA

COMFAMA

2 AÑOS (1996-1998)

JEFE INMEDIATO: MARGARITA TRUJILLO

TELF 251- 61 -55

- DOCENTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ASESORA DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA

(2006- 2007)

TELF 454-70-00

- DOCENTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

ASESORA DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL

ÁREA DE ED ESPECIAL

2006-2007

JEFE INMEDIATO: ASNED RESTREPO

TELF 210-57-47

ASESORA DE PRÁCTICA

ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA EN ED BÁSICA

PRIMARIA

2014- 2016

- TALLERISTA PROYECTO PALABRARIO

FUNDACIÓN CORONA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

2007 – 2008

JEFE INMEDIATO: RUBÉN DARÍO HURTADO

TELF 2-16-18-12

-DOCENTE FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ED PREESCOLAR Y ED BÁSICA

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGO.

JEFE INMEDIATO: OLGA CECILIA VASQUEZ J

1997- 2011

TELF: 448-76-66

-DOCENTE FACULTAD DE EDUCACION

PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACION PRE ESCOLAR

UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA

2012- 2016

JEFE INMEDIATO: OLGA LUCIA LOPEZ R.

TELEF 514-56-00

-DOCENTE EN MAESTRIA

MAESTRO BECARIOS MAESTRIA EN EDUCACION

PUERTO INIRIDA, MITU Y MONTERIA

MINISTERIO DE EDUCACION EN CONVENIO CON LA UPB

2016 -2017

COORDINADOR SONIA ISABEL GRACIANO

TELEF 3013730120

-DOCENTE BÁSICA PRIMARIA

COLEGIO UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

1998 Hasta la fecha

JEFE WILMER ANDRES MOSQUERA C

TELF 3136939561

PRODUCCIÒN ESCRITA

MÒDULO LENGUAJE Y PENSAMIENTO

FUNLAM- 2004

CONSTRUCCION CONCEPTUAL Y DIDÀCTICA

MÒDULO A DISTANCIA COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

FUNLAM 2010

REFERENCIAS PERSONALES

-WILMER ANDRES MOSQUERA C

MAGISTER EN FILOSOFIA

COORDINADOR AREA DE CIENCIAS SOCIALES COLEGIO UPB

TELF 3136939561

SILVIA ELENA TAMAYO O

CC 43361268

Apéndice G. Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos.

 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación</p>	<p>Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de los conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.</p>
<p>Introducción:</p>	
<p>“No se desarrolla una habilidad a través de una serie de etapas sucesivas unívocamente alcanzables; cada individuo vive el proceso de desarrollo en circunstancias únicas que suponen avances y retrocesos hasta llegar a alcanzar el nivel de competencia deseado”. (Moreno, 1998, párr.. 15)</p> <p>La convivencia escolar requiere de mecanismos, estrategias, acuerdos y acciones de la comunidad educativa que redunden en relaciones armónicas y pacíficas entre sus miembros. Al respecto, la experiencia de conflicto, connatural e inherente a las relaciones humanas, precisa de un nuevo paradigma de intervención y comprensión que conduzca a una explicación adecuada de ellos y la promoción de unas condiciones adecuadas para su abordaje por medios pacíficos. Este nuevo enfoque, denominado “provención”, es explicado por Cascón (2001) como el proceso de favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que permitan enfrentar mejor los conflictos. “Se trata, en definitiva, de poner en marcha un proceso que cree las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia en el momento en que se produzca” (p. 14).</p> <p>El presente programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos se diseñó bajo un enfoque “proventivo”, desde el cual se pretende formar a los estudiantes de 3°, 4° y 5° de primaria para una convivencia escolar pacífica. Las habilidades sociales fueron adaptadas desde la clasificación propuesta por Goldstein (1989) en: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades socio-emocionales y habilidades de interacción social. El programa se organizó en 5 unidades de aprendizaje, a saber: Unidad 1: El conflicto, oportunidad de aprendizaje. Unidad 2: ¡Soy hábil para la convivencia! Unidad 3: ¡Soy estratégico ante el conflicto! Unidad 4: Hábil: quien gestiona sus emociones. Unidad 5: ¡Interactúo con habilidad!</p>	
<p>Justificación:</p>	
<p>El diseño y ejecución de un programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos, se justifica a partir de la necesidad de educar en y para el conflicto que, en otras palabras, se podría expresar como educar para la convivencia. En</p>	

efecto, educar para la convivencia es posible poniendo en marcha una serie de acciones planificadas, intencionadas y orientadas hacia un objetivo específico, en este caso, la paz en el entorno escolar. Es preciso, entonces, evitar la formación para la convivencia como un asunto espontáneo o sujeto a las administraciones de turno, sino que se hace necesario sustentar este ejercicio sobre un proceso investigativo que reconozca las características y particularidades de un contexto, establezca un plan de acción y evalúe su impacto en relación con las transformaciones alcanzadas.

En este caso, se establece como objetivo educativo el desarrollo de habilidades sociales como un aporte hacia la convivencia escolar pacífica, no como un asunto de moda o discurso político, sino como un camino efectivo y práctico para transformar las relaciones interpersonales entre los estudiantes en interacciones pacíficas, constructivas y armónicas. En palabras de Moreno (1998):

“El desarrollo de habilidades tiene además, como nota característica, la posibilidad de transferencia en el sentido en que una habilidad no se desarrolla para un momento o acción determinados, sino que se convierte en una cualidad, en una forma de respuesta aplicable a múltiples situaciones que comparten esencialmente la misma naturaleza”. (párr .15)

Objetivo general:

Desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes de 3°, 4° y 5° para la tramitación pacífica de conflictos escolares.

Objetivos específicos:

Propiciar la **reflexión** sobre el conflicto como experiencia inherente a las relaciones interpersonales y como posibilidad de transformación.

Promover el **autoconocimiento** frente a la manera de asumir los conflictos en la escuela.

Favorecer espacios y posibles escenarios para la puesta en **práctica** de las habilidades sociales necesarias para una convivencia escolar pacífica.

Estimular la **autoevaluación** como estrategia de mejora conductual frente a la experiencia de conflicto.

Metodología

El programa de enseñanza de habilidades sociales se llevará a cabo mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Competencias el cual, favorece el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de hábitos de trabajo. Esta metodología de enseñanza “consiste en realizar un seguimiento a lo largo de todo el proceso, que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo, con la finalidad de reajustar la intervención orientadora, de acuerdo con los datos obtenidos” (Cepeda, s.f. p. 1).

De acuerdo a lo anterior, se tendrán en cuenta técnicas de enseñanza tales como: la instrucción verbal, el modelamiento, la re-alimentación, el ensayo conductual, el

reforzamiento, la reestructuración cognitiva y la generalización de habilidades sociales. (Caballo, 2007)

Evaluación:

El desarrollo alcanzado en las habilidades sociales de los estudiantes se evaluará de forma continua, esto es, en cada sesión de aprendizaje. Se aplicarán instrumentos como la guía de observación de aprendizajes y el formato de autoevaluación de aprendizaje.

La evaluación del programa se basa en el modelo *Context, Input, Process and Product* (CIPP), el cual, siguiendo a Mora (2004), la evaluación de contexto permite evaluar instituciones, programas, poblaciones o personas en relación con las deficiencias, virtudes, problemas y características del marco global en que se desenvuelven. En evaluación de input es posible evaluar la efectividad de los métodos aplicables. En evaluación de proceso: la ejecución del programa. En evaluación de resultados: los logros y la satisfacción de necesidades por parte del programa.

Este modelo de evaluación, se caracteriza por su enfoque sistémico que concibe la evaluación como "Proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones (...) Un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio" (Mora, 2004, p. 15). Se trata, en definitiva de un "Proceso global e integrador" (Herrerias, 2003) que, además de permitir la aplicación de diversos instrumentos de investigación como encuestas, entrevistas, test diagnósticos o análisis de experiencias; brinda la posibilidad de integrar enfoques cualitativos y cuantitativos para complementar la presentación de resultados.

Cronograma:

Unidades de aprendizaje:	Contenido:	Sesión:	Fecha:
Unidad 1: El conflicto, oportunidad de aprendizaje.	¿Qué entendemos por conflicto? ¿En qué se diferencia de la agresión?	1	Haga clic aquí para escribir una fecha.
	¿Cuáles son los conflictos frecuentes en nuestro colegio? ¿Cuáles son sus causas?	2	Haga clic aquí para escribir una fecha.
Unidad 2: ¿Soy hábil para la convivencia!	Habilidades sociales básicas ¿Qué tan importante es la escucha en un conflicto? ¿En qué tono de voz debería hablar?	3	Haga clic aquí para escribir una fecha.
	¿Cómo debo defender mis derechos? ¿En qué forma denunciar la injusticia?	4	Haga clic aquí para escribir una fecha.

Unidad 3: ¿Soy estratégico ante el conflicto!	Habilidades sociales avanzadas. ¿Por qué es importante reconocer las equivocaciones? ¿Cómo cumplir mis compromisos de mejora?	5	Haga clic aquí para escribir una fecha.
	¿Qué tipo de alternativas debería plantear para afrontar los conflictos?	6	Haga clic aquí para escribir una fecha.
Unidad 4: Hábil: quien gestiona sus emociones.	Habilidades socioemocionales. ¿Cómo logro controlar mis emociones en un conflicto?	7	Haga clic aquí para escribir una fecha.
	¿Cómo reconocer las emociones en el Otro?	8	Haga clic aquí para escribir una fecha.
Unidad 5: ¿Interactúo con habilidad!	Habilidades alternativas a la agresión. ¿Cómo deberían ser nuestras bromas? ¿Qué hacer cuando me siento ofendido?	9	Haga clic aquí para escribir una fecha.
	¿Cómo actúo cuando me acusan?	10	Haga clic aquí para escribir una fecha.

Referencias:

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

Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:
<http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>

Cepeda, J (s.f) Metodología de la enseñanza basada en competencias. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). México.

Goldstein, A. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Herreras, E. B. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP1. Revista Complutense de Educación, 14(2), 361-376. Recuperado de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/38820880.pdf>

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4(2),0.[fecha de Consulta

12 de Abril de 2020]. ISSN. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44740211>

Moreno, M. (1998). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. Revista educar. Julio-septiembre. Recuperado de:
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero6/desarrollo.htm

		Sesión 1	
		Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.	
Docente:			
Fecha:		Haga clic aquí para escribir una fecha.	
Unidad de aprendizaje:	Sesión:	Objetivo de la sesión	Duración:
Unidad 1: El conflicto, oportunidad de aprendizajes	1	Brindar alternativas pacíficas frente a la experiencia de conflicto o bullying.	1 hora
Actividades:			
<i>Parte inicial:</i>	Presentación de la generalidad del programa: objetivos, número de sesiones, contenido, instrumentos de evaluación. Exposición de gráfico sobre la diferencia entre capacidad, habilidad y destreza. Lluvia de ideas: ¿Cuáles habilidades se requieren para tramitar un conflicto pacíficamente?		
<i>Parte central:</i>	En el “cuaderno de habilidades”, respondo las siguientes preguntas: ¿Qué entiendo por bullying? Observación de video: ¿Qué es el bullying? - OPD La Higuera: https://www.youtube.com/watch?v=xRepPtaRwR8 En el “cuaderno de habilidades”, respondo: ¿Cuál es la diferencia entre bullying y conflicto? ¿Frente a cuál de estas puedo poner en práctica mis habilidades sociales? Ejercicio de empatía. Observar el siguiente video: “Corto Animado Bullying (Blender):” https://www.youtube.com/watch?v=I0RZvBUYgnQ		

	<p>Respondo las siguientes preguntas</p> <p>¿Cómo crees que se sintió el niño mientras fue víctima del bullying?</p> <p>¿Cómo se sentía su madre al ver a su hijo triste?</p> <p>¿Qué pudo hacer el niño para detener el bullying en sus primeros momentos?</p> <p>¿Por qué crees que los victimarios se divertían mientras hacían bullying?</p> <p>¿Qué los motivó a cambiar de actitud?</p> <p>De forma escrita, le comparto a un compañero:</p> <p>Una estrategia para no ser participe de bullying hacia otros compañeros.</p> <p>Una estrategia para no ser víctima de bullying.</p> <p>Una estrategia para evitar que los conflictos se conviertan en agresiones.</p>
<i>Parte final:</i>	<p>Relato una experiencia en la que se haya sido testigo o participado en un conflicto.</p> <p>Relato una experiencia en la que haya sido testigo de o participado del bullying..</p>
Técnica de enseñanza:	
Reestructuración cognitiva	Otro ¿Cuál?
Recursos:	
Computador, video beam, parlantes.	
Observaciones:	
<i>Logros:</i>	
<i>Dificultades:</i>	
<i>Otros aspectos:</i>	

 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación</p>	<p>Sesión 2</p> <p>Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provencción”.</p>		
Docente:			
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.		
Unidad de aprendizaje:	Sesión:	Objetivo de la sesión	Duración:

Unidad 1: El conflicto, oportunidad de aprendizajes	2	Reconocer las causas de los conflictos en la escuela.	1 hora
Actividades:			
<i>Parte inicial:</i>	Presentación de esquema: Proceso de un conflicto.		
	<pre> graph LR A[Antecedentes] --> B[Causas] B --> C[Desarrollo] C --> D[Modo de tramitación] D --> E[Transformación] </pre>		
<i>Parte central:</i>	Los estudiantes se organizarán en parejas y se les entregará una descripción de un conflicto escolar. Luego, lo representarán teatralmente y se analizarán las causas del conflicto y cuál debió ser la conducta adecuada en dicha situación. En un segundo momento, se volverá a representar la situación con la conducta adecuada que no propiciaría una posible agresión.		
<i>Parte final:</i>	Luego de las representaciones teatrales se hará realimentación de conductas mediante puesta en común.		
Técnica de enseñanza:			
Ensayo conductual		Otro ¿Cuál? Realimentación.	
Recursos:			
Pc, video beam, parlantes.			
Observaciones:			
<i>Logros:</i>			
<i>Dificultades:</i>			
<i>Otros aspectos:</i>			

	Sesión 3		
	Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.		
Docente:			
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.		
Unidad de aprendizaje:	Sesión:	Objetivo de la sesión	Duración:
Unidad 2: ¡Soy hábil para la convivencia!	3	Abordar estrategias para la práctica del diálogo en situaciones de conflicto.	1 hora

Actividades:	
<i>Parte inicial:</i>	Presentación de las habilidades sociales básicas. Diálogo Escucha Tono de voz adecuado.
<i>Parte central:</i>	Se presentan escenas de películas en donde se recurre al diálogo como estrategia para tramitar los conflictos. Posteriormente se evalúan detalles como: tono de voz, lenguaje no verbal, mirada, escucha. A continuación, se pondrán en escena diálogos sobre situaciones escolares que suelen generar conflictos escolares. Los estudiantes los representan en tres formas: estilo agresivo, pasivo y asertivo. Ejemplo: Estilo agresivo: “ladrón, ey, dame ya mi balón o te pego, ¡tonto!” Estilo pasivo: “es mi balón, ¿verdad? Deja que se lo lleve”. Estilo asertivo: “perdona, este es mi balón, si quieres, puedes jugar con nosotros, pero no lo quites”. Finalmente, dan cuenta de los aspectos que deben tenerse en cuenta en el momento de sostener un diálogo.
<i>Parte final:</i>	Los estudiantes propondrán conclusiones de la actividad. En lo posible, esta deberá orientarse a la importancia de la asertividad para dialogar y tramitar los conflictos.
Técnica de enseñanza:	
Ensayo conductual	Otro ¿Cuál? Realimentación.
Recursos:	
Pc, video beam, parlantes.	
Observaciones:	
<i>Logros:</i>	
<i>Dificultades:</i>	
<i>Otros aspectos:</i>	

 UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación	Sesión 4 Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.		
Docente:			
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.		
Unidad de aprendizaje:	Sesión:	Objetivo de la sesión	Duración:

Unidad 2: ¡Soy hábil para la convivencia!	4	Poner en práctica habilidades sociales para la defensa de los derechos humanos.	1 hora
Actividades:			
<i>Parte inicial:</i>	<p>Pedir ayuda.</p> <p>Se entrega al azar diversas situaciones en las que se debe pedir ayuda a un compañero de clase, docente, coordinador, vigilante, señora del servicio, señor de la tienda. El estudiante deberá representarlas de dos formas: una adecuada y otra inadecuada. Luego, el resto de compañeros opinan.</p> <p>Situación 1: Quieres pedir ayuda a un compañero que te ayude con unos ejercicios de matemáticas.</p> <p>Situación 2: Quieres pedirle prestado a un amigo su juego electrónico.</p> <p>Situación 3: Has terminado tu tarea y quieres pedirle al profe que los revise.</p> <p>Situación 4: el descanso avanza y no te han atendido en la tienda, deseas pedir el favor que te atiendan...</p>		
<i>Parte central:</i>	<p>Defender los derechos.</p> <p>Revisión de los derechos que los estudiantes tienen en el colegio según el manual de convivencia.</p> <p>Describir una posible situación de vulneración de los derechos estudiantiles y un modo de tramitarlo pacíficamente.</p>		
<i>Parte final:</i>	<p>Denunciar la injusticia.</p> <p>Sin mencionar nombres, narrar un acto de injusticia en el colegio.</p> <p>Reflexiona: ¿por qué se presentan tales situaciones?</p> <p>¿Qué deberíamos hacer todos para evitar la injusticia en el colegio?</p>		
Técnica de enseñanza:			
Ensayo conductual		Otro ¿Cuál? Realimentación.	
Recursos:			
Pc, video beam, parlantes.			
Observaciones:			
<i>Logros:</i>			
<i>Dificultades:</i>			
<i>Otros aspectos:</i>			

	Sesión 5
--	-----------------

 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación</p>		Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.	
Docente:			
Fecha:		Haga clic aquí para escribir una fecha.	
Unidad de aprendizaje:	Sesión:	Objetivo de la sesión	Duración:
Unidad 3: ¡Soy estratégico ante el conflicto!	5	Adoptar compromisos de mejora a partir del autoconocimiento.	1 hora
Actividades:			
<i>Parte inicial:</i>	<p>La importancia de reconocer las equivocaciones y pedir disculpas. Observación de video: “aprende de tus errores”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=yKSjpl1TOTQ</p> <p>Consecuencias de no reconocer las equivocaciones. -En grupo, elaborar listado de las consecuencias posibles para un niño que no reconoce sus errores. -Observación de video: ¿Me perdonas? https://www.youtube.com/watch?v=SGYULiXsfT4</p> <p>-De acuerdo al cuento, se realizará un diálogo acerca de experiencias en las que se ha pedido perdón. Se comentarán las situaciones en que comúnmente se deben expresar disculpas.</p> <p>-Individualmente, escribir una carta de disculpas a un compañero o compañera a quien hice sentir mal por una actitud o comportamiento específico. Posteriormente, se reflexiona: ¿Qué hacer si mi compañero o compañera no acepta mis disculpas?</p>		
<i>Parte central:</i>	<p>Establecer compromisos de mejora.</p> <p>Elaboración de listado de situaciones en las que se deberán establecer compromisos en la vida: contratos laborales, contratos deportivos, matrimonio, ejercicio profesional,</p> <p>¿Qué se requiere como personas para cumplir los compromisos? Responsabilidad, dedicación, respeto, lealtad, disciplina, entre otros.</p>		

<i>Parte final:</i>	Plantear una queja. Reflexión grupal en torno a: ¿Cuándo, cómo, por qué, para qué plantear una queja? Momentos adecuados para plantear una queja. Formas adecuadas para expresar una queja. ¿Qué hacer cuando mi queja no es atendida? Puesta en escena de posibles situaciones en que mi queja es atendida o rechazada.
Técnica de enseñanza:	
Instrucción verbal	Otro ¿Cuál? Reforzamiento
Recursos:	
Pc, video beam, parlantes.	
Observaciones:	
<i>Logros:</i>	
<i>Dificultades:</i>	
<i>Otros aspectos:</i>	

 UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos <small>Vigilada MinEducación</small>	Sesión 6 Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provencción”.		
Docente:			
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.		
Unidad de aprendizaje:	Sesión:	Objetivo de la sesión	Duración:
Unidad 3: ¡Soy estratégico ante el conflicto!	6	Proponer estrategias pacíficas para tramitar los conflictos.	1 hora
Actividades:			
<i>Parte inicial:</i>	Responder a un reclamo. Reflexión grupal en torno a las siguientes preguntas: Cuando me equivoco ¿Cómo me gusta que me corrijan o me hablen? ¿Cómo debo entonces reclamar algo o corregir al que se equivoca? Y si me hacen un reclamo de una forma inadecuada ¿Cuál sería la forma más adecuada de actuar?		

	Puesta en escena de posibles situaciones en las que me hacen un reclamo de forma inadecuada en diferentes contextos: juego en el descanso, en el aula de clase, puesta en común, transporte, etc. Las escenas se pausarán para pensar posibles alternativas de respuesta ante dicha reclamación.
<i>Parte central:</i>	Mediar en un conflicto. Los estudiantes se organizarán en parejas y deberán inventar una situación hipotética de conflicto escolar que luego dialogarán con un mediador. Los estudiantes que se postularon como mediadores se reunirán con el docente quien les dará algunos tips para abordar el conflicto que intentarán mediar. Posteriormente, se pondrán en escena los diálogos y se elegirá aquel estudiante que logró hacer un mejor trabajo como mediador
<i>Parte final:</i>	Se reflexionará ¿por qué el estudiante fue elegido como mejor mediador? Se concluye la sesión afirmando la importancia de ser mediadores de paz en el colegio.
Técnica de enseñanza:	
Ensayo conductual	Otro ¿Cuál? Realimentación.
Recursos:	
Pc, video beam, parlantes.	
Observaciones:	
<i>Logros:</i>	
<i>Dificultades:</i>	
<i>Otros aspectos:</i>	

 UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos <small>Vigilada MinEducación</small>	Sesión 7 Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.		
Docente:			
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.		
Unidad de aprendizaje:	Sesión:	Objetivo de la sesión	Duración:

Unidad 4: Hábil: quien gestiona sus emociones	7	Aprender a reconocer las emociones propias y las de los demás.	1 hora
Actividades:			
<i>Parte inicial:</i>	<p>Habilidades socioemocionales. Reconocer las emociones propias. Autocontrol.</p> <p>Práctica de reconocimiento de emociones: Opción 1: Las caras: El docente finge una emoción facial y los niños tendrán que imitarla y posteriormente se le dará un nombre.</p> <p>Opción 2: Los niños se organizan en parejas. Un niño representa una emoción que le asignará el docente. Luego, el compañero deberá adivinar de qué emoción se trata.</p>		
<i>Parte central:</i>	Proyección de escenas de video en las que se observen emociones en los personajes. Posteriormente se analizará si dichas emociones fueron expresadas de una forma regulada.		
<i>Parte final:</i>	<p>Role playing. De acuerdo a la instrucción del docente, los niños representarán una situación emocional y expresarán las emociones de forma exagerada con gestos y con el cuerpo. Finalmente, se reflexionará en torno a las consecuencias de los actos que no se controlan.</p>		
Técnica de enseñanza:			
Instrucción verbal		Otro ¿Cuál? Role playing y realimentación	
Recursos:			
Pc, video beam, parlantes.			
Observaciones:			
<i>Logros:</i>			
<i>Dificultades:</i>			
<i>Otros aspectos:</i>			

	<p>Sesión 8</p> <p>Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.</p>
--	---

 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación</p>			
Docente:			
Fecha:		Haga clic aquí para escribir una fecha.	
Unidad de aprendizaje:	Sesión:	Objetivo de la sesión	Duración:
Unidad 4: Hábil: quien gestiona sus emociones	8	Desarrollar la empatía en la experiencia de conflicto.	1 hora
Actividades:			
<i>Parte inicial:</i>	Empatía. Reconocer las emociones de los demás. Socialización en torno a la pregunta ¿Qué es la empatía?		
<i>Parte central:</i>	Lectura de cuento: El docente leerá un cuento con un alto contenido emocional. A medida que se avanza en la lectura se preguntará constantemente a los estudiantes cómo se siente el protagonista o los demás personajes.		
<i>Parte final:</i>	Se entregará a cada estudiante la descripción de una situación de conflicto escolar, desde la cual, deberá responder a preguntas como ¿Qué opinas de la actitud del personaje? ¿Cómo crees que pudo sentirse la persona afectada? ¿Qué harías para hacer sentir mejor a ...?		
Técnica de enseñanza:			
Generalización de habilidades sociales		Otro ¿Cuál? Realimentación.	
Recursos:			
Pc, video beam, parlantes.			
Observaciones:			
<i>Logros:</i>			
<i>Dificultades:</i>			
<i>Otros aspectos:</i>			

 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación</p>	<p>Sesión 9</p> <p>Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.</p>
--	---

Docente:			
Fecha:		Haga clic aquí para escribir una fecha.	
Unidad de aprendizaje:	Sesión:	Objetivo de la sesión	Duración:
Unidad 5: ¡Interactúo con habilidad!	9	Brindar elementos de reflexión frente a las habilidades sociales.	1 hora
Actividades:			
<i>Parte inicial:</i>	Ayudar al otro Observación de video: “Ayudar cambia la vida”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=CXuH4Tgl72A Reflexión común en torno a: ¿Cómo se siente saber que ayudé a una persona? ¿De qué forma puedo ayudar a otros en el colegio?		
<i>Parte central:</i>	Bromear con respeto Se presenta una serie de videos en los que se realizan bromas. Luego se analizan si estas fueron respetuosas o irrespetuosas. Puesta en común en torno a la pregunta ¿Cómo afecta las relaciones interpersonales las bromas irrespetuosas?		
<i>Parte final:</i>	Tolerar las bromas. Concluir la sesión reflexionando las siguientes cuestiones: ¿En qué consiste tolerar las bromas? ¿Qué se requiere para tolerar las bromas? ¿Cómo detener las bromas que se tornan pesadas?		
Técnica de enseñanza:			
Reestructuración cognitiva		Otro ¿Cuál? Realimentación.	
Recursos:			
Pc, video beam, parlantes.			
Observaciones:			
<i>Logros:</i>			
<i>Dificultades:</i>			
<i>Otros aspectos:</i>			

 UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación	Sesión 10 Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.
Docente:	

Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.		
Unidad de aprendizaje:	Sesión:	Objetivo de la sesión	Duración:
Unidad 5: ¡Interactúa con habilidad!	10	Reflexionar posibles situaciones para poner en práctica las habilidades sociales.	1 hora
Actividades:			
<i>Parte inicial:</i>	Respetar las normas de juego Los estudiantes se organizarán por parejas y se les entregará una pregunta que después socializarán mediante puesta en común. ¿Por qué se deben respetar las normas de los juegos? ¿Qué hacer si un compañero no está respetando las normas del juego? ¿Es correcto impedir que un compañero participe de un juego?		
<i>Parte central:</i>	Responder a una acusación. Relata tu experiencia: ¿algunas de vez te han acusado falsamente? ¿Qué has hecho al respecto? ¿Por qué no debemos desesperarnos?		
<i>Parte final:</i>	Afrontar las presiones de grupo. ¿En qué momentos suelen ocurrir presiones de grupo en el colegio? ¿Cómo mantener la calma a pesar de la presión?		
Técnica de enseñanza:			
Generalización de habilidades sociales		Otro ¿Cuál? Realimentación.	
Recursos:			
Pc, video beam, parlantes.			
Observaciones:			
<i>Logros:</i>			
<i>Dificultades:</i>			
<i>Otros aspectos:</i>			

 UNIMINUTO <small>Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación</small>	Guía de autoevaluación de aprendizajes para estudiantes Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de los conflictos escolares desde el enfoque de “provención”.
Título de la investigación:	Desarrollo de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de "provención".

Objetivo específico:	Evaluar el impacto del programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares en los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.
Investigador:	Juan Felipe González Sánchez
Nombre del estudiante:	
Grupo:	
Unidad de aprendizaje:	Elija un elemento.
Sesión:	Elija un elemento.
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.
Hoy reflexioné...	
Hoy conocí de mismo...	
Hoy practiqué las siguientes habilidades sociales...	
Debo mejorar...	

 UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos <small>Vigilada MinEducación</small>	Guía de observación de aprendizajes para el docente Programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de los conflictos escolares desde el enfoque de "provencion".
Título de la investigación:	Desarrollo de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de "provención".
Objetivo específico:	Evaluar el impacto del programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares en los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.
Investigador:	Juan Felipe González Sánchez

Unidad de aprendizaje:	
Sesión:	
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.
Desempeños	Aprendizajes observados
Reflexión sobre el conflicto como posibilidad de transformación.	
Autoconocimiento para asumir los conflictos escolares.	
Práctica de las habilidades sociales para una convivencia escolar pacífica.	
Autoevaluación como estrategia de mejora conductual.	
 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEducación</p>	Cuestionario para evaluar impacto del programa, dirigido a docentes.
Título de la investigación:	Desarrollo de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de "provencción".
Objetivo específico:	Evaluar el impacto del programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares en los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.
Investigador:	Juan Felipe González Sánchez
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.
Docente:	
Grado:	
Preguntas abiertas	

1.	Luego de la participación del estudiante X en el programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos ¿Qué cambios logra identificar en sus relaciones interpersonales?
2.	En su concepto ¿A qué aspectos se debe tal cambio o reproducción de su comportamiento?
3.	¿Cómo ha influido este cambio o reproducción de conducta en el ambiente de aula?
4.	¿Qué conflictos escolares ha tenido en los últimos días? ¿Cómo los ha tramitado?

 <p>UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos Vigilada MinEduación</p>	<p>Cuestionario para evaluar impacto del programa, dirigido a padres de familia.</p>
Título de la investigación:	Desarrollo de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de "provención".
Objetivo específico:	Evaluar el impacto del programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares en los estudiantes de 3°, 4° y 5° del Colegio de la UPB.
Investigador:	Juan Felipe González Sánchez
Fecha:	Haga clic aquí para escribir una fecha.
Nombre del padre de familia y/o acudiente.	
Grado:	
Preguntas abiertas	
1.	Luego de la participación de su hijo(a) en el programa de enseñanza de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos ¿Qué cambios logra identificar en sus relaciones interpersonales?
2.	En su concepto ¿A qué aspectos se debe tal cambio o reproducción de su comportamiento?
3.	¿Cómo ha influido este cambio de conducta en la familia?
4.	¿Qué conflictos escolares ha tenido en los últimos días? ¿Cómo los ha tramitado?

Apéndice H. Consentimiento informado para padres de familia y/o acudiente.

	Consentimiento informado para padres de familia y/o acudientes.
Título de la investigación:	“Desarrollo de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de «provención»”.
Objetivo de investigación:	Analizar el desarrollo de habilidades sociales para la tramitación pacífica de los conflictos escolares desde el enfoque de «provención».
Investigador:	Juan Felipe González Sánchez (Coordinador formativo 3°, 4° y 5°)
<p> Apreciados padres de familia y/o acudiente: </p> <p> Con el objetivo de seguir promoviendo la convivencia pacífica en el colegio de la UPB y formar nuestros estudiantes en capacidades humanas y competencias, durante el 2020 se llevará a cabo una investigación que busca desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes para tramitar los conflictos pacíficamente. Para lograrlo, se aplicará una encuesta que permitirá reconocer el perfil de habilidades sociales de cada estudiante. Posteriormente se ejecutará un programa de enseñanza de habilidades sociales basado en técnicas como la instrucción verbal, el modelado, la práctica simulada, el ensayo conductual y el reforzamiento. Este tendrá una duración de 10 sesiones de 1 hora que no afectarán las actividades ni incidirá en el proceso evaluativo de las áreas. Para tal efecto, se realizarán en jornada contraria a la escolar, en la mañana: de 11.30am a 12:30m; en la tarde: de 2:00 pm a 3pm. Por tal motivo, se desea contar con su autorización para que el estudiante participe de la investigación y, a su vez, desarrolle su competencia social. </p> <p> El siguiente documento deja por escrito que la información otorgada hace parte del proceso de recolección de datos de la investigación titulada: “<i>Desarrollo de habilidades sociales para la tramitación pacífica de conflictos escolares desde el enfoque de provención</i>”, la cual, será presentada como requisito para optar el título de Maestría en Educación ofrecido por la Corporación Universitaria Minuto de Dios. La intencionalidad de la información es únicamente educativa, académica e investigativa, por lo cual se podrá hacer uso de imágenes, textos y voz de los niños con el fin de analizar sus interacciones y aprendizaje. </p> <p> Por todo lo anterior, como representante legal del menor, he leído el presente consentimiento informado para autorizar la participación de mi hijo en esta investigación de acuerdo a lo anteriormente explicado. </p> <p> Con mi firma autorizo la participación de mi hijo en este ejercicio investigativo: </p>	

Nombre del menor:	
Grupo:	
Nombre del acudiente:	
Firma del acudiente:	
Contacto:	
Fecha:	

Apéndice I. Consentimiento informado institucional.



CONSENTIMIENTO INFORMADO APLICACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Versión 1.0

Yo, Clara Cecilia Ochoa López, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía número 43550800, domiciliado (a) en Medellín, en mi calidad de Coordinadora de Preescolar y Primaria del Colegio de la UPB, autorizo de manera voluntaria, libre y espontánea a Juan Felipe González Sánchez con documento de identificación: 1152437184, para aplicar los instrumentos de recolección de datos: Encuesta virtual para estudiantes y cuestionario para docentes, de su trabajo de investigación titulado: “Desarrollo de habilidades sociales para la tramitación pacífica de los conflictos escolares desde el enfoque de “prevención””, cuyo objetivo es: Desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes de 3°, 4° y 5° para una convivencia escolar pacífica.

Se firma en la ciudad de Medellín a los 25 días el mes de marzo.

Atentamente,

Clara Cecilia Ochoa López
Clara Cecilia Ochoa López
 Coordinadora de Preescolar y Primaria.
 Colegio de la UPB

Apéndice J. Hoja de vida del aspirante a magister.

JUAN FELIPE GONZÁLEZ SÁNCHEZ



CC: 1152437184

Perfil: Soy docente, licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales, creativo, responsable, capaz de liderar procesos educativos y con habilidades sociales para gestionar la convivencia escolar. Poseo capacidades para la redacción de textos y apertura para el aprendizaje continuo.

CONTACTO:

Cel: 3146893326

Correo electrónico: juanfelipe.gonzalez@upb.edu.co**FORMACIÓN:**

Bachiller académico.

Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales.

Universidad de Antioquia

2015

EXPERIENCIA LABORAL

Auxiliar administrativo en el departamento de extensión de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia entre 2010 y 2012.

Docente auxiliar de cátedra adscrito al instituto de educación física y deportes de la Universidad de Antioquia entre 2012 y 2015.

Docente de ciencias sociales en el grado 5° del Colegio de la UPB desde el 2015 al 2017.

Coordinador de convivencia y disciplina de 3°, 4° y 5° desde el 2018 hasta la actualidad.

PUBLICACIONES:

González, J (2020). Lectura crítica para el desarrollo de la comprensión histórica en el aula. Revista textos 13 (23). Editorial UPB. P. 48-56.

REFERENCIAS PERSONALES:

Clara Ochoa

Coordinadora de la primaria UPB

3128873207