

Impacto del programa de Goldstein en el desarrollo de las habilidades sociales en alumnos de primaria

Impact of the Goldstein program on the development of social skills in elementary students.

Gisella Socorro Flores Mejía

RESUMEN

El presente artículo aborda el Impacto del Programa de Goldstein en el desarrollo de las habilidades sociales en alumnos de primaria, cuyo objetivo general fue determinar la influencia del programa de Goldstein en el desarrollo de habilidades sociales en alumnos de sexto grado de primaria del Colegio Claretiano. El tipo de investigación es aplicada y corresponde a un nivel explicativo con un diseño cuasi-experimental, longitudinal. Asimismo, este estudio se enfoca en las causas de los fenómenos físicos o sociales y dar explicación por qué ocurren estos fenómenos y en qué condiciones se da. Para la recopilación de datos se utilizó la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein, que se aplicó antes y después de la aplicación del programa. Luego se procesaron los datos estadísticos comparándolos tanto en la fase de entrada como de salida. Por último, se determinó el impacto del Programa de Goldstein en el desarrollo de las habilidades sociales.

Palabras clave: Programa de Goldstein; habilidades sociales; habilidades relacionadas con los sentimientos; habilidades sociales ante la agresión

ABSTRACT

This article addresses the Impact of the Goldstein Program on the development of social skills in elementary school students, whose general objective was to determine the influence of the Goldstein program on the development of social skills in sixth grade students of the Claretian College. The type of research is applied and corresponds to an explanatory level with a quasi-experimental, longitudinal design. Likewise, this study focuses on the causes of physical or social phenomena and explains why these phenomena occur and under what conditions they occur. For data collection, the Goldstein social skills checklist was used, which was applied before and after the application of the program. Then the statistical data were processed comparing them both in the input and output phase. Finally, the impact of the Goldstein Program on the development of social skills was determined.

JOURNAL OF BUSINESS
and entrepreneurial
studies

ISSN: 2576-0971



<https://doi.org/10.37956/jbes.v4i2.84>

Atribución/Reconocimiento-NoComercial- CompartirIgual 4.0 Licencia Pública Internacional — CC

BY-NC-SA 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

Journal of Business and entrepreneurial
E1

<http://journalbusinesses.com/index.php/revista>
eISSN: 2576-0971

journalbusinessentrepreneurial@gmail.com

Keywords: Goldstein program; social skills; skills related to feelings; social skills in the face of aggression

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar el impacto del programa de Goldstein en el desarrollo de habilidades sociales en alumnos de sexto grado de primaria del Colegio Claretiano, teniendo en cuenta que el problema de la agresividad existe en el contexto social y cultural a nivel mundial y de esta realidad el Perú no es ajeno. Además, esta situación se agudiza en espacios como las instituciones educativas tanto públicas como privadas. De manera que es preciso aproximarse a esta situación problemática, el cual implica identificar sus causas, las mismas que en el entorno en que se dan son múltiples y por su naturaleza complejas.

La vida social se ha ido tornando cada vez más compleja como resultado de la aparición de nuevas actividades que requieren de la interacción de las personas, es decir la aparición del proceso de globalización en el ámbito político, económico y social (García y Pulgar, 2010). De modo que las personas están socializando de forma permanente y para ello requieren de habilidades sociales, sean estos niños, adolescentes o adultos, para adaptarse a la nueva circunstancia histórica (Carrillo, 2016). Es decir, permanentemente se están tejiendo nexos interactivos entre personas para el logro de sus propios objetivos. Por ello que estas habilidades sociales son conductas adoptadas por los seres humanos de manera natural y se manifiestan en forma de vínculos interpersonales con otras personas en diversas situaciones del contexto sociocultural, permitiéndoles de esta forma expresar sus pensamientos, afectos o deseos (Almaraz, Coeto y Camacho, 2019; Caballo, 2007), o contribuyen a fortalecer los distintos ámbitos de la vida escolar, familiar y social (Betina y Contini, 2011).

En el caso del Perú, el Ministerio de Educación, en el marco de su política educativa estableció un currículo bajo un enfoque de competencias; sin embargo, en el ámbito de las escuelas, éstas están centradas en el desarrollo de aspectos intelectuales ligados directamente con el éxito académico en detrimento del desarrollo de habilidades sociales. Estas prácticas pedagógicas se encuentran arraigadas entre los docentes, desestimando el aspecto socioafectivo que enfatiza el currículo nacional (Diseño Curricular Nacional, 2008; Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016).

En las instituciones educativas, el área curricular que brinda la oportunidad de promover el desarrollo socioemocional y afectivo en los alumnos es Personal Social y Relaciones Humanas. Sin embargo, en el terreno práctico, los docentes a pesar de constatar la problemática de los estudiantes en los diversos niveles de educación inicial, primaria y secundaria, encuentran limitaciones de diversa índole para poner en práctica programas de intervención con el propósito de mejorar las habilidades sociales entre los estudiantes. En otras palabras, se desestima su aprendizaje o se da pase a un abordaje superficial en el área de tutoría.

Un aspecto incomprendido en la comunidad educativa es que las habilidades sociales reflejan la conducta de las personas ante los demás. Al respecto Caballo (1993, p. 6) refiere que “la conducta socialmente habilidosa es emitida por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo”, en otros

términos, significa adaptarse de un modo adecuado a la situación mediante emociones, deseos o pensamientos asertivos que le permiten superar obstáculos o conflictos, respetando en esa situación las conductas en los demás, a la par que le permite resolver problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. Sin embargo, acota que es preciso para ello un aprendizaje sistemático.

En esta línea, Caballo (1998) manifiesta que las habilidades sociales pueden ser aprendidas y/o modificadas de la misma forma que otros tipos de conducta. Ningún niño o niña nace simpático/simpática, tímido/a o socialmente hábil. A lo largo de la vida desarrolla un comportamiento determinado que caracteriza un tipo de personalidad según la forma de interrelacionarse con su entorno social, pudiendo presentar dificultades en este ámbito, las que pueden ser superadas o prevenidas. El argumento que esgrime para su enseñanza es que las personas desde su nacimiento, aprenden y desarrollan habilidades y destrezas que les permiten solucionar problemas que le suscitan en la vida diaria.

A partir de lo señalado, se entiende por habilidades sociales las herramientas de que se valen los seres humanos para lograr potenciar al máximo el desarrollo de sus capacidades gracias a la ayuda que pueda obtener de los demás, a esto se complementa la adquisición de un gran número de destrezas sociales (Andreu, 2015). A partir de esta conceptualización se puede hablar de habilidades para la vida en general, como la perseverancia o la flexibilidad; habilidades para el pensamiento, como comparar, tomar decisiones, investigar o resolver problemas; habilidades de presentación, como el control del volumen y contacto ocular o la organización o estructuración a la hora de exponer ideas, y, por último, habilidades interpersonales, por ejemplo, escoger palabras y ser respetuoso, y la facilidad para hacer amigos y/o para cooperar, así como para resolver problemas mediante la discusión (Ballester y Dolores, 2002, p. 25). De modo que las habilidades sociales, al tratarse de comportamientos que las personas muestran en situaciones de interacción social, constituyen respuestas específicas a las exigencias que plantean las situaciones. Por esta razón es necesario desarrollar en las personas repertorios flexibles y variados de conductas sociales, en vez de patrones rígidos y uniformes. La diferencia entre uno y otro está el conflicto.

En el contexto escolar, los estudiantes provienen de diferentes realidades socioculturales, es decir, llegan a la escuela con un acervo de concepciones y creencias influenciadas por la familia y el contexto, lo que se reflejan en conductas egoístas, agresivas, apáticas o de baja autoestima. Todo ello representa factores que se reflejan en el clima del aula afectando el aprendizaje y el desarrollo personal de los niños y niñas de educación primaria. De modo que este tema cobra relevancia, cuando en las escuelas se ha incrementado la violencia escolar, al punto que el propio Ministerio de Educación se ha visto en la necesidad de poner a disposición de la comunidad educativa el Portal Web Siseve, como un instrumento preventivo para combatir la violencia en sus diversas modalidades. Por lo que resulta pertinente plantear estrategias de prevención ante el clima de violencia escolar, el embarazo precoz y la deserción escolar (Rubiños, 2019).

Ante la realidad descrita, el Programa de habilidades sociales constituye el conjunto sistematizado de técnicas que se crean a partir de características propias de cada sujeto o grupo, cuya aplicación se orienta a desarrollar habilidades y conductas alternativas ampliando así el repertorio conductual con el propósito de modificar las conductas de relación interpersonal que

el sujeto posee, pero que son inadecuadas (Gonzales, 2008, p. 65). En resumen, lo que se pretende es que las personas adquieran y dominen los componentes de las habilidades sociales y que los exhiban en la secuencia correcta sin ayuda ni supervisión, en forma espontánea, de manera que sean capaces de exhibir las habilidades sociales necesarias de acuerdo a la situación que estas experimenten. Al actuar de este modo, se está asumiendo una estrategia de prevención, porque al realizarse una intervención pertinente y relevante se está logrando neutralizar los factores negativos que afectan el desarrollo personal de los alumnos.

Por ello, a partir de lo indicado, se propuso un Programa de habilidades sociales en niños y niñas del sexto grado de primaria, el mismo que se desarrolló a lo largo de 16 sesiones, en función a un diseño de enseñanza aprendizaje conductual-cognitivo que se centró tanto en la enseñanza de comportamientos sociales específicos como en los aspectos cognitivos y afectivos, para lo cual se tuvo en cuenta la instrucción verbal, diálogo y discusión, Modelado, Práctica, Feedback y refuerzo y tareas, con el propósito de centrarse en el cambio de las conductas agresivas entre los alumnos para una mejor convivencia escolar.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se realizó en una institución educativa particular del nivel de educación primaria en el distrito de San Miguel. Para ello, se adoptó el enfoque cuantitativo que se basa en la recolección de datos y el análisis de los mismos, empleando para ello el conteo y la estadística inferencial para probar hipótesis y validar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Mientras el tipo de investigación fue aplicada, toda vez que esta clase de estudio está orientada a resolver un problema concreto y cambiar de esta forma la realidad adversa (Sánchez Carlessi y Reyes, 2015), siendo necesario para ello considerar un nivel de investigación explicativa causal, toda vez que se trata de establecer la influencia del Programa Goldstein en las habilidades sociales en los alumnos de primaria y de esta forma promover principalmente el desarrollo de habilidades sociales alternativas ante la agresión. Esto condujo a considerar un diseño cuasiexperimental y longitudinal, ya que se caracteriza por la manipulación de la variable independiente, con el fin de observar de qué modo y por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular. Del mismo modo, los datos fueron recolectados en diferentes momentos ateniéndose a una periodicidad (Hernández et al., 2010).

Asimismo, la población de estudio estuvo conformada por dos secciones del sexto grado de primaria del Colegio Claretiano. Correspondiendo a un número de 60 alumnos, entre varones y mujeres, del turno mañana, cuyas edades estaban entre 11 y 12 años. Sobre el particular, se entiende por población al conjunto de objetos o sujetos que guardan entre sí las mismas características. Mientras, para la selección de la muestra, se conformaron dos grupos, cada uno con 30 alumnos. Configurándose un grupo de control y otro grupo experimental, razón por la cual la muestra seleccionada fue de tipo no probabilística intencional por conveniencia (Hernández, et al, 2010). (Gamboa et al., 2019)

Asimismo, en lo que se refiere a la técnica de recolección de datos, se utilizó la encuesta la misma que permite recoger información de grupos o poblaciones numerosas a través de preguntas estructuradas que permiten recoger respuestas acerca de un determinado tema. Es decir, para descubrir la incidencia relativa, la distribución y la interrelación de variables

sociológicas y psicológicas (Kerlinger y Lee, 2008). De manera que a través de esta técnica se indagó sobre las habilidades sociales antes y después de la aplicación del Programa basado en Goldstein.

De la misma forma, se utilizó como instrumento el cuestionario. En este caso se tomó en consideración la lista de chequeo conductual de Goldstein. Este instrumento presenta validez y confiabilidad por ser un instrumento estandarizado. Esto se expresa mediante la relación entre ítem y el test total, el cual es expresado como un coeficiente de correlación (Alarcón, 1991, Magnuson, 1976; Guilford, 1954). En el ámbito peruano, Ambrosio (1995) realizó un estudio de confiabilidad del instrumento en mención encontrando los coeficientes individuales y totales a través del coeficiente de Correlación producto-Momento de Pearson. De modo que, a través de una prueba piloto se efectuó la confiabilidad del instrumento, hallándose un coeficiente alfa de Cronbach con un valor de 0.909, el cual permitió corroborar que el instrumento en su versión de 50 preguntas y con una escala de respuestas tipo Likert resultó altamente confiable.

Por último, se tuvo en consideración el consentimiento informado de los escolares que participaron en el estudio, acto que se hizo extensivo por medio de la autorización de los padres de familia, luego de explicárseles de forma transparente la naturaleza de la investigación y los objetivos del estudio.

RESULTADOS

En esta parte, el procesamiento y análisis de los datos se realizó a través de la estadística descriptiva, empleándose las distribuciones de frecuencias absolutas y porcentuales para describir los resultados de cada una de las fases de entrada y salida; mientras, en el plano inferencial se aplicó la prueba estadística comparativa no paramétrica U Mann Whitney, permitiendo observar las diferencias significativas entre una y otra fase, tal como se muestra en las siguientes tablas adjuntas.

Tabla 1. Resultados Descriptivos de habilidades sociales en alumnos del sexto grado de primaria. Colegio Claretiano. Lima-Perú

| Variable y dimensiones | Niveles | Pretest | | | | Posttest | | | |
|--------------------------------|---------|---------------------|------|--------------------------|------|---------------------|------|--------------------------|------|
| | | (n = 30) Control | | (n = 30) Experimental | | (n = 30) Control | | (n = 30) Experimental | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Variable | | | | | | | | | |
| Habilidades sociales | Bajo | 6 | 20.0 | 7 | 23.3 | 6 | 20.0 | 0 | 0 |
| | Medio | 24 | 80.0 | 23 | 76.7 | 23 | 76.7 | 19 | 63.3 |
| | Alto | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.3 | 11 | 36.7 |
| Dimensiones | | | | | | | | | |
| Habilidades sociales básicas | Bajo | 22 | 73.0 | 22 | 73.3 | 6 | 20.0 | 0 | 0.0 |
| | Medio | 8 | 27.0 | 8 | 26.7 | 23 | 76.7 | 19 | 63.3 |
| | Alto | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.3 | 11 | 36.7 |
| Habilidades sociales avanzadas | Bajo | 28 | 93.0 | 28 | 93.3 | 14 | 46.7 | 0 | 0.0 |
| | Medio | 1 | 3.3 | 2 | 6.7 | 9 | 30.0 | 23 | 76.7 |
| | Alto | 1 | 3.3 | 0 | 0 | 7 | 23.3 | 7 | 23.3 |
| | Bajo | 23 | 77.0 | 28 | 93.3 | 6 | 20.0 | 0 | 0.0 |

| | | | | | | | | | |
|--|-------|----|------|----|------|----|------|----|------|
| Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos | Medio | 7 | 23.0 | 2 | 6.7 | 24 | 80.0 | 13 | 43.3 |
| | Alto | 0 | 0.0 | 0 | 0 | 0 | 0.0 | 17 | 56.7 |
| Habilidades sociales alternativas a la agresión | Bajo | 25 | 83.0 | 29 | 96.7 | 5 | 16.7 | 0 | 0.0 |
| | Medio | 4 | 13.0 | 1 | 3.3 | 18 | 60.0 | 14 | 46.7 |
| | Alto | 1 | 3.3 | 0 | 0 | 7 | 23.3 | 16 | 53.3 |
| Habilidades sociales para hacer frente al estrés | Bajo | 24 | 80.0 | 25 | 83.3 | 13 | 43.3 | 0 | 0.0 |
| | Medio | 6 | 20.0 | 5 | 16.7 | 11 | 36.7 | 18 | 60.0 |
| | Alto | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 20.0 | 12 | 40.0 |
| Habilidades de planificación | Bajo | 27 | 90.0 | 26 | 86.7 | 8 | 26.7 | 0 | 0.0 |
| | Medio | 3 | 10.0 | 4 | 13.3 | 21 | 70.0 | 18 | 60.0 |
| | Alto | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.3 | 12 | 40.0 |

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla adjunta se aprecia con respecto a las habilidades sociales, en la fase de pretest, tanto el grupo de control (80.0%) como el experimental (76.7%), mostraron valores porcentuales prevalentes en el nivel medio, sin mayores diferencias significativas; sin embargo, en la fase de postest, se observa una situación diferente a partir de los resultados, el grupo de control alcanzó en el nivel alto un 3.3%, mientras el grupo experimental logró en ese mismo nivel 36.7%. Por tanto, esto revela un incremento significativo a favor del grupo experimental de 33.4 puntos porcentuales en comparación al grupo de control.

De manera similar, se observa variaciones porcentuales favorables para el grupo experimental en el nivel alto, con respecto a habilidades sociales básicas (33.4%), habilidades sociales relacionadas con los sentimientos (56.7%), habilidades sociales alternativas a la agresión (20.0%), habilidades sociales para hacer frente al estrés (20.0%) y habilidades de planificación (36.7%); mientras que en el nivel medio destaca las habilidades sociales avanzadas en el nivel medio (46.7%). En suma, en la fase de postest, se evidencia diferencias porcentuales significativas en las habilidades sociales y en cada una de sus dimensiones.

Tabla 2: Resultados Inferencial de habilidades sociales en alumnos del sexto grado de primaria. Colegio Claretiano. Lima-Perú

| Estadístico de contraste | Variable Habilidades sociales | | | | |
|--------------------------|---|--------------|---------------------------------------|--------------|--|
| | Pretest | | Postest | | |
| | Control | Experimental | Control | Experimental | |
| U de Mann Whitney | U = 435.000 Z = -.311 p = .756 | | U = 243.000 Z = -3.801 p = .000 | | |
| | Dimensiones Habilidades sociales básicas | | | | |
| | Pretest | | Postest | | |
| | Control | Experimental | Control | Experimental | |
| U de Mann Whitney | U = 450.000 Z = .000 | | U = 281.000 Z = -2.839 | | |

| | | | | | |
|----------------------|--|--|--------------|-------------|--------------|
| | | $p = 1.000$ | | | $p = .005$ |
| | | Habilidades sociales avanzadas | | | |
| | | Pretest | | Posttest | |
| U de Mann Whitney | | U = 449.000 | | U = 289.000 | |
| | | Z = -.034 | | Z = -2.624 | |
| | | $p = .973$ | | $p = .009$ | |
| | | Habilidades sociales relacionadas con los sentimientos | | | |
| | | Pretest | | Posttest | |
| U de Mann Whitney | | Control | Experimental | Control | Experimental |
| | | U = 375.000 | | U = 156.000 | |
| | | Z = -1.793 | | Z = -5.046 | |
| | | $p = .073$ | | $p = .000$ | |
| | | Habilidades sociales alternativas a la agresión | | | |
| | | Pretest | | Posttest | |
| U de Mann Whitney | | Control | Experimental | Control | Experimental |
| | | U = 389.000 | | U = 280.000 | |
| | | Z = -1.720 | | Z = -2.825 | |
| | | $p = .085$ | | $p = .005$ | |
| | | Habilidades sociales para hacer frente al estrés | | | |
| | | Pretest | | Posttest | |
| U de Mann Whitney | | Control | Experimental | Control | Experimental |
| | | U = 435.000 | | U = 243.000 | |
| | | Z = -.311 | | Z = -3.319 | |
| | | $p = .741$ | | $p = .001$ | |
| | | Habilidades de planificación | | | |
| | | Pretest | | Posttest | |
| U de Mann Whitney | | Control | Experimental | Control | Experimental |
| | | U = 435.000 | | U = 213.000 | |
| | | Z = -.399 | | Z = -4.150 | |
| | | $p = .690$ | | $p = .000$ | |

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla adjunta, con respecto a las habilidades sociales, en la fase de pretest se encontró que las puntuaciones categóricas, tanto del grupo de control como del grupo experimental al ser comparadas entre sí no diferían significativamente, al hallarse un valor de $Z = -.311 > -1.96$ (punto crítico), asociado con un valor de $p = .756 > .05$, por lo cual se concluye que los estudiantes del grupo de control y del experimental, al inicio presentaron resultados similares en relación a las habilidades sociales de los estudiantes, por lo que no se advirtieron mayores diferencias significativas en sus puntuaciones.

Sin embargo, en la fase de posttest, los resultados exhibidos en la tabla indican que entre el grupo de control y el grupo experimental si existen diferencias significativas en sus puntuaciones categóricas, al encontrarse un valor $Z = -3,801 < -1,96$ (punto crítico) vinculado con un $p = .001$

< .05, comprobándose de este modo que, la aplicación del programa de habilidades sociales influye positivamente en los alumnos del grupo experimental, al haberse corroborado la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones categóricas de ambos grupos.

Seguidamente, se establecieron sendas comparaciones entre cada una de las dimensiones de las habilidades sociales, comprobándose en la fase de pretest, la presencia de puntuaciones categóricas similares en cada una de ellas. Esto permitió advertir que no existían mayores diferencias significativas en las puntuaciones categóricas en cada uno de los grupos de estudio evaluados.

En cambio, en la fase de posttest, se comprobó para cada una de las dimensiones evaluadas: habilidades sociales básicas ($Z = -2.839 < -1.96$; $p = .005 < .05$), habilidades sociales avanzadas ($Z = -2.624 < -1.96$; $p = .009 < .05$), habilidades sociales relacionadas con los sentimientos ($Z = -5.046 < -1.96$; $p = .000 < .05$), habilidades sociales alternativas a la agresión ($Z = -2.825 < -1.96$; $p = .005 < .05$), habilidades sociales para hacer frente al estrés ($Z = -3.319 < -1.96$; $p = .001 < .05$) y habilidades de planificación ($Z = -4.150 < -1.96$; $p = .000 < .05$), la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones categóricas halladas. Por lo tanto, es evidente que en cada una de las dimensiones existan diferencias significativas. Estas diferencias no pueden ser fruto del azar sino de la aplicación consecuente del programa de habilidades sociales entre los estudiantes del grupo experimental.

DISCUSIÓN

Las habilidades sociales son comportamientos adoptados por las personas de manera natural que se manifiestan en forma de nexos interpersonales con otras personas en diversas situaciones del contexto sociocultural. Por lo tanto, es imprescindible su aprendizaje en el marco social.

El hallazgo coincide con el trabajo de Flores (2018), cuyo estudio siguió la misma metodología, dado que se enfocó en la aplicación de un programa de habilidades sociales de 18 sesiones, encontrando en la fase de salida que este sí influyó en la convivencia escolar. La importancia de este programa fue que logró la mejora de la convivencia escolar, las misma que abordó las relaciones interpersonales, en este caso con sus pares y docentes, así como la conflictividad dentro de la escuela. Es decir, cuando los alumnos llegan a interiorizar las habilidades sociales concibiéndolo como un conjunto de herramientas que están listas para ser aplicadas atendiendo al contexto, les permite interactuar con otras personas o con sus pares y resolver de manera asertiva las diferencias y superar obstáculos.

En esta misma línea, cabe citar el trabajo de Ahumada y Orozco (2019) realizado en un grupo de mujeres de 7 a 9 años de edad, en una institución educativa de Barranquilla, Colombia, siguiendo la misma metodología, lo que significó desarrollar el programa de habilidades sociales en 9 sesiones con el objetivo de producir un efecto positivo en la convivencia escolar, trabajando la asertividad, empatía y resolución de problemas, y produciendo un cambio favorable, luego del entrenamiento lo que evidentemente se ha reflejado en la conducta de las alumnas, es decir, implicó la reducción de comportamientos agresivos y pasivos de las alumnas, posibilitándole nuevas oportunidades en su vida escolar y social. Por tanto, se justifica una intervención preventiva.

Otro hallazgo obtenido en el presente estudio coincide con el trabajo de Dasilva (2015), quien siguiendo una metodología similar demostró la influencia del programa de habilidades para vivir, la misma que estuvo dirigida a mejorar la convivencia escolar y de sus componentes convivencia, conflictividad escolar y respuesta a la conflictividad, demostrando en sus tres componentes diferencias significativas. Por tanto, la habilidad social para vivir significó para la convivencia escolar mejorar las relaciones entre pares, así como con los profesores, en la medida que se lograron aplicar las normas y hacer que los padres también se involucraran en las nuevas experiencias socializadoras, porque afrontaron con seguridad la resolución de conflictos entre estudiantes, así como con los profesores.

Otro hallazgo que sigue la perspectiva de la presente investigación en el plano empírico, tiene que ver con el programa de habilidades sociales y la convivencia democrática que implementaron Tapia y Robles (2017), esta última variable tuvo como componentes la comunicación-dialogo, respeto, participación, toma de decisiones, consenso y negociación y la motivación.

Finalmente, señalar que el trabajo de Duárez (2019) se enfocó dentro del programa de habilidades sociales en la dimensión conductual abordando aspectos importantes como el desarrollo de diálogos altruistas, expresar los afectos reales como forma de reforzar el aprecio y la empatía en el grupo, protegerse así mismo, asumiendo una conducta asertiva, pero siendo firme cuando se busca modificar una conducta errada; mientras que, en el plano personal, el programa se enfocó en conocerse a sí mismo, a través de identificar carencias, distinciones, agrados y aspiraciones privadas y colectivas; asimismo, ser congruente en su comportamiento acorde con las normas establecidas por la sociedad, asertividad y manejar sus estados de ánimo. Todo ello orientado a producir un cambio en la convivencia escolar, en la cual se enfocó en la violencia y acoso, y, la convivencia.

En suma, los estudios consignados en la presente discusión partieron de un enfoque preventivo. Esto quiere decir que la escuela se ha convertido es un importante escenario en el que se refleja la cruda realidad del país, donde la violencia cotidiana adquiere diversos ribetes (física, psicológica y sexual), lo que ha motivado acciones concretas del Ministerio de Educación (2013) con la creación de la plataforma Siseve, y encausar su política educativa con una convivencia escolar positiva, sana y generadora de aprendizajes en niños y adolescentes. (Barros-Bastidas & Gebera, 2020).

Por ello que, desde una perspectiva de intervención, los programas psicopedagógicos y socioemocionales concebidos como acciones preventivas para mejorar una realidad crítica se han convertido en estrategias de mejora del aspecto psicosocial y de bienestar socioemocional en los alumnos, generando un impacto positivo entre los estudiantes en el plano de la integración social y el rendimiento académico. Esta práctica que se han desarrollado a lo largo y ancho del país y a nivel internacional, son el claro reflejo del papel de la psicología educativas en las escuelas, abordando desde los docentes desde su propia práctica pedagógica, la necesidad de modificar el statu quo reinante en el clima de aula y apuntalar a reducir las brechas de aprendizaje y empoderar a los estudiantes a aprender a aprender en un contexto dinámico donde la convivencia sea una expresión de consenso, discusión asertiva, ejercicio de la democracia, el respeto individual y de grupo, comunicación y solidaridad para afrontar en equipo las adversidades y el cumplimiento de objetivos. De allí la importancia que tiene dentro de la escuela,

fomentar buenas prácticas pedagógicas interventoras ante una realidad adversa para los aprendizajes de los estudiantes, porque el aprendizaje si bien es cierto significa adquirir conocimientos, sin embargo, no es posible lograrlo sin considerar la parte afectiva de los estudiantes, esto es el motor que se refleja en una actitud mental positiva para hacer las cosas. Finalmente, una limitación que se observó en la adopción de estrategias preventivas en relación a la convivencia escolar, a partir de habilidades sociales, es que los docentes hacen esfuerzos individuales que, si bien es cierto son loables, porque buscan gestionar el cambio a través de la enseñanza de las habilidades sociales, sin embargo, es perentorio, que se sistematicen estas prácticas de psicología educativa puesta en acción en la escuela y que se complementa con la acción tutorial, para mejorar y definir una metodología robusta que implique reforzar de manera sistemática la enseñanza de las habilidades sociales en la escuela.

CONCLUSIONES

El programa de habilidades sociales alternativas ante la agresión, influye positivamente en los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Claretiano. Lima-Perú; pues en la fase de postest al compararse las puntuaciones categóricas entre el grupo de control y experimental, estas difieren ($U=243,000$; $Z = -3,801 < -1,96$; $p =,000$)

El programa de habilidades sociales alternativas ante la agresión, en el grupo habilidades sociales básicas, influye positivamente en los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Claretiano. Lima 2014; pues en la fase de postest al compararse las puntuaciones categóricas entre el grupo de control y experimental, estas difieren ($U=281,000$; $Z = -2,839 < -1,96$; $p =,005$).

El programa de habilidades sociales alternativas ante la agresión, en el grupo habilidades sociales avanzadas, influye positivamente en los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Claretiano. Lima 2014; pues en la fase de postest al compararse las puntuaciones categóricas entre el grupo de control y experimental, estas difieren ($U=289,000$; $Z = -2,624 < -1,96$; $p =,009$). El programa de habilidades sociales alternativas ante la agresión, en el grupo de habilidades relacionadas con los sentimientos, influye positivamente en los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Claretiano. Lima 2014; pues en la fase de postest al compararse las puntuaciones categóricas entre el grupo de control y experimental, estas difieren ($U=156,000$; $Z = -5,046 < -1,96$; $p =,000$).

El programa de habilidades sociales alternativas ante la agresión, en el grupo de habilidades alternativas a la agresión, influye positivamente en los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Claretiano. Lima 2014; pues en la fase de postest al compararse las puntuaciones categóricas entre el grupo de control y experimental, estas difieren ($U=280,000$; $Z = -2,825 < -1,96$; $p =,005$).

El programa de habilidades sociales alternativas ante la agresión, en el grupo de habilidades para hacer frente al estrés, influye positivamente en los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Claretiano. Lima 2014; pues en la fase de postest al compararse las puntuaciones categóricas entre el grupo de control y experimental, estas difieren ($U=243,000$; $Z = -3,319 < -1,96$; $p =,001$).

El programa de las habilidades sociales alternativas ante la agresión, en el grupo de habilidades de planificación, influye positivamente en los alumnos del sexto grado de primaria del Colegio Claretiano. Lima 2014.; pues en la fase de posttest al compararse las puntuaciones categóricas entre el grupo de control y experimental, estas difieren significativamente.

En la ciudad de Bogotá existen 14,135 ESAL, por tal motivo se entendería que con este gran número de entidades sin ánimo de lucro el nivel de bienestar en la comunidad debería ser alto, sin embargo, la población presenta problemas de acceso a salud, vivienda, empleo entre otros y aunque algunos logran acceder no reciben el mejor servicio en las diferentes dimensiones sociales lo que termina evidenciando una labor social no lucrativa escasa. Al parecer las asociaciones sin ánimo de lucro no están cumpliendo con el propósito de satisfacer las necesidades básicas que poseen los habitantes de la ciudad de Bogotá. Las ESAL y el Estado no se encuentran trabajando de manera conjunta y por lo tanto no cumplen con el propósito de realizar actividades complementarias.

La situación económica y social de la población capitalina es bastante difícil, debido a que los resultados evidencian que Bogotá cuenta con un alto nivel de desempleo. El índice Gini el cual se encuentra en promedio en 0,571 indica que desde el año 2002 a 2018 existe desigualdad en el ingreso en los habitantes de la ciudad, sin embargo, se puede identificar que el índice presenta una tendencia leve a la mejoría. Las Localidades que tienen menor nivel de ingresos son las que se encuentran hacia el sur de la ciudad, estas son: Usme, Bosa, Ciudad Bolívar y San Cristóbal. También se determina que las localidades entre sí tienen un nivel de ingresos poco equitativo.

En cuanto a la condición de empleo en la ciudad, se identifica que existe una tendencia al crecimiento en el número de personas desempleadas en el periodo comprendido entre 2002 a 2017. Esto se debe, entre otros factores, al crecimiento que existe entre la población en edad de trabajar. También es de anotar que, en Bogotá, en promedio, las personas están ingresando a su primer trabajo a la edad de 20,8 años y a los 23,6 como independientes, esto comparado con la PEA (Población Económicamente Activa) indica que están ingresando después de cinco años a la actividad laboral y después de ocho a la empresarial. Hay que mencionar además que muchos de los habitantes empleados se sostienen en su actual trabajo, pero no todos se encuentran satisfechos y por tal motivo están a la espera de mejorar las condiciones laborales.

Se recomienda al gobierno nacional en sus políticas y planes incluir acciones específicas que coadyuven a la labor que realizan las ESAL para poder tener acceso a los diferentes recursos que necesitan para poder ampliar la cobertura de los beneficios sociales en la ciudad de Bogotá, como solicitar a las entidades financieras líneas de crédito para actividades no lucrativas con

tasas de interés bajas, también legislar para que las ESAL pequeñas o con poco tiempo de funcionamiento puedan recibir transferencias de grandes empresas con requisitos básicos. Es importante incrementar el apoyo por parte de las instituciones públicas en cuanto a capacitación, fuentes de información, mercadeo, asesoría y soporte técnico para incentivar a los emprendedores sociales a continuar con sus ideas sociales y no tener que cerrar por falta de recursos. Así mismo generar un canal de comunicación adecuado entre el Estado y las ESAL con el objetivo de poder realizar alianzas estratégicas que redunden en la satisfacción de las necesidades básicas de los habitantes de la localidad.

A las organizaciones civiles se les sugiere realizar alianzas estratégicas con el gobierno local y entre ellas para así poder fortalecer el desarrollo de las actividades sociales, especialmente en actividades de capacitación, mercadeo, fuentes de información, soporte técnico, asesoría y financiación. Esto va a permitir que los esfuerzos sean distribuidos entre varios actores y a su vez sean menos costosos, además los canales de comunicación van a mejorar lo que ayudará a identificar la situación que tiene la población y así colocarse de acuerdo de tal forma que todas las personas que tienen necesidades puedan ser beneficiadas, esto a su vez va a poder incrementar el número de personas que reciben beneficios.

REFERENCIAS

- Ahumada, A. y Orozco C. (2019). Entrenamiento de habilidades sociales: Una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la convivencia escolar, Universidad de la Costa CUC, Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5144/Entrenamiento%20de%20habilidades%20sociales%20una%20estrategia%20de%20intervenci%C3%B3n%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alarcón, R. (1991). Métodos y diseños de investigación del comportamiento. Lima, Perú: Fondo editorial Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Almaraz, D., Coeto, G. y Camacho, E. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10 (9), pp. 191 – 206. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706. Disponible en https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/706
- Ambrosio, T. (1995). Conducta Tipo A y habilidades sociales en estudiantes del primer al quinto año de Psicología de una Universidad Nacional de Lima. Tesis para optar el grado de Licenciatura en Psicología. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Andreau, R. (2015). Destrezas sociales. Madrid: Editorial Síntesis. Recuperado de <https://www.sintesis.com/data/indices/9788490773611.pdf>
- Ballester, L y Dolores, M (2002) La importancia de desarrollar las habilidades sociales. Valparaíso, Chile.
- Bandura, A. (1982) Educación Moral y democracia. (2ª edición). México D.F.: Educa.
- Barros-Bastidas, C., & Gebera, O. T. (2020). Training in research and its incidence in the scientific production of teachers in education of a public university of Ecuador.

- Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla, 50(2), 167–185. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13952>
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, XI(XXIII), 159-182. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (1993) *Las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Carrillo, G. (2016). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años (Tesis doctoral)*. Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dasilva, Ll. (2015). Programa “habilidades para vivir” en la convivencia escolar en los estudiantes de segundo de secundaria, 2015. Universidad Cesar Vallejo, Perú. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/344316015_Programa_habilidades_para_vivir_en_la_convivencia_escolar_en_los_estudiantes_de_segundo_de_secundaria_2015
- Duárez, S. (2019). *Habilidades Sociales para mejorar la convivencia escolar en estudiantes de la Institución Educativa “Antonio Raimondi Dell Acqua”- Saltur*. Universidad Cesar Vallejo, Chiclayo, Perú. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38255/Du%c3%a1rrez_BSV.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flores, G. (2018). *Influencia del Programa “Entrenando mis habilidades Sociales” en la convivencia escolar en estudiantes de sexto grado de primaria (Tesis para optar el título de licenciada en psicología)*. Universidad San Martin de Porres, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4538/flores_mgs.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Gamboa, M., Barros, L., & Barros, C. (2019). Childhood Aggressiveness, Learning and Self-Regulation in Primary Students. *Luz. Revista Electrónica Trimestral de La Universidad de Holguín*, 53(9), 1689–1699. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/743/637>
- García, J. y Pulgar, N. (2010). Globalización: aspectos políticos, económicos y sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XVI, (4), octubre-diciembre, pp. 721-726. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28016613014>
- Goldstein y col. (1983) *Programa de habilidades sociales*. Madrid, España: Editorial: Esos 4 caballos.
- Goldstein y col. (1989) *Programa de habilidades sociales avanzadas*. Madrid, España: Editorial: Esos 4 caballos.

- Gonzales, R. (2008) Didáctica o dirección del aprendizaje. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Guilford, J. (1954). Psychometric Methods, New York: McGraw-Hill
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2008). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales (4ª. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Magnusson, D. (1976). Teoría de los Tests, México, Trillas.
- Marsellach, M. (2005) La música una estrategia para el desarrollo de las habilidades sociales. Lima Perú.
- Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Lima, Perú: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2016). Currículo nacional de Educación Básica. Lima, Perú: MINEDU.
- Rubiños, M. (2019). Deserción escolar (Trabajo académico para optar el título de segunda especialidad Profesional de Investigación y Gestión Educativa). Trujillo, Perú: Universidad Nacional de Tumbes. Disponible en <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/UNITUMBES/1588/Rubi%C3%B1os%20Vizcarra%2C%20Miriam%20Anghella.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). Metodología y diseños en la investigación científica (5ª edición). Lima: Business Support Aneth.
- Tapia, R. y Robles, E. (2017). Programa de habilidades sociales y convivencia democrática en estudiantes del segundo grado de secundaria. Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA, 13(3): 45-52. Disponible en: <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/1873>