



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRIA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**TESIS: Taller de ciudadanía para mejorar habilidades sociales en estudiantes de  
secundaria de una Institución Educativa de Trujillo**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**  
Maestra Psicología Educativa

**AUTORA:**

Br. Judith Angélica Jolay Benites (0000-0002-0389-5255)

**ASESORA:**

Dra. Kony Luby Duran Llaro (0000-0003-4825-3683)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y aprendizaje

**TRUJILLO – PERÚ**

**2019**

## **Página del Jurado**

---

Dr. Carlos Alberto Yengle Ruíz

**Presidente**

---

Dr. Henry Villacorta Valencia

**Secretario**

---

Dra. Kony Luby Duran Llaro

**Vocal**

## DEDICATORIA

A mi madrecita querida María Benites Valdivia (QEPD)  
Que ha sabido inculcarme buenos sentimientos, valores;  
Por su amor, ayuda incondicional; Por su gran ejemplo de  
mujer luchadora, emprendedora, y de profunda fe que me  
inspira a superar cada día a salir adelante aún en medio de  
las dificultades.

Te llevo presente en mi corazón con amor eterno.

A mi hermana Pilar, que con su constante aliento ha  
permitido que no desmaye en la culminación de esta meta. En ti  
veo el espejo en el cual quiero reflejar tus virtudes. Ejemplo de  
superación y de fe. Gracias por ser la mejor hermana por tus  
sabios consejos que son una guía y acompaña mi camino.

A mi hermano José Luis, este logro lo comparto contigo.  
Por todo el apoyo, cuidado y paciencia que tienes hacia  
mi, muchas veces asumiendo el rol de padre premuroso.

A mi querida sobrina Rut, gracias por tus oraciones,  
aliento y devocional compartido, digno ejemplo de mujer  
virtuosa. Me siento bendecida al tener una sobrina como tú.

La Autora

## **AGRADECIMIENTO**

Ante todo, mi gratitud a mi ABBA Padre, por su amor e infinita misericordia, por ser mi sustentador, protector, luz en las tinieblas, porque renuevas mis fuerzas y me guía por sendas de justicia.

A la Dra Kony Luby Duran Llaro, gracias por su valiosa guía y asesoramiento por creer en mi trabajo y la confianza depositada. Al Profesor Carlos Yengle Ruiz y Henry Villacorta Valencia por sus sugerencias brindadas y a todos los profesores, prestigiosos profesionales de la UCV, UNT, Instituto Indoamerica, que dejaron huella brindándonos lo mejor no sólo de sus conocimientos; sino también de su calidad humana, enriqueciéndonos nuestras vidas, como maestros líderes, formadores de ciudadanos dignos que merece nuestra sociedad.

A los estudiantes de la Institución Educativa Signos de Fé La Salle por su disponibilidad y colaboración en la aplicación y ejecución del trabajo de investigación y a todos mis alumnos que son fuente de inspiración para dar lo mejor de mí.

A mis amigos que me han brindado su aliento. A mis amigas del colegio, de la maestría y de la UNT, Yovanna, Mery, Flor, Lucía por su amistad y ser modelos de coraje, fuerza y admiración.

Judith A. Jolay Benites

## **DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD**

Yo, Judith Angelica Jolay Benites, estudiante del Programa de Maestría en Psicología educativa de la Escuela de PosGrado de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI 17863589, declara bajo juramento que la tesis titulada “Taller de ciudadanía para mejorar habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Trujillo” 2019, lo siguiente:

1. Soy autora de la Tesis “Taller de ciudadanía para mejorar habilidades sociales estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Trujillo”. La misma que presento para optar el grado de Magister en Psicología educativa.
2. Se ha respetado las normas internacionales de citas, referencias y de todas las fuentes empleadas en la elaboración de la presente tesis.
3. La tesis no ha sido previamente presentada ni publicada completa ni parcialmente para la obtención de algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falsificados, ni copiados, ni duplicados de consecuencia los resultados que se presenten constituirán un aporte a La realidad investigada.
5. La tesis presentada no atenta contra los derechos de terceros.

Por lo expuesto mediante la presente asumo frente a la UNIVERSIDAD la responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, veracidad y originalidad del contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra y/o invención presentada. De identificarse, plagio, piratería fraude, falsificación o que el trabajo realizado haya sido publicado anteriormente, asumo las consecuencias y sanciones que determinan los procedimientos disciplinarios de la Universidad César Vallejo.

**Trujillo, 03 de Agosto 2019**



---

**Judith Angélica Jolay Benites**

**DNI : 17863589**

## INDICE

Carátula.....	i
Pàgina del Jurado.....	ii
Dedicatoria.....	iii
..	
Agradecimiento.....	iv
.	
Declaratoria de Autenticidad	v
Índice	vi
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	10
II. MÉTODO	23
2.1. Tipo y diseño de investigación .....	23
2.2. Operacionalizaciòn de variables.....	24
2.3. Poblaciòn, muestra y muestreo (criterios de selecciòn).....	26
2.4. Tècnicas e instrumentos de recolecciòn de datos, validez y confiabilidad.	28
2.5. Procedimiento.....	30
2.6. Mètodo de análisis de datos .....	30
2.7. Aspectos èticos .....	31
III. RESULTADOS	32
3.1. Descripción de los resultados.....	32
3.2. Anàlisis de normalidad.....	40
3.3. Contrastaciòn de hipòtesis.....	41
IV. DISCUSIÓN.....	66
V. CONCLUSIONES.....	69
VI. RECOMENDACIONES.....	70
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	71
ANEXOS.....	74

ANEXO 1	Matriz de consistencia	75
ANEXO 2	Confiabilidad dl instrumento	76
ANEXO 3	Base datos	82
ANEXO 4	Inventario de Buena Convivencia	86
ANEXO 5	Formato de asentimiento para estudiantes	91
ANEXO 6	Matriz validación 1er juez	92
ANEXO 7	Matriz de validadción 2do juez	93
ANEXO 8	Matriz de validadción 3er juez	94
ANEXO 9	Matriz de validadción 4to juez	95
ANEXO 10	Matriz validadción completa	96
ANEXO 11	Permiso a la institución Educativa	10
		5
ANEXO 12	Constancia de Aplicación	10
		6
ANEXO 13	Secuencia del taller	10
		7
ANEXO 14	Guía de observación	10
		9
ANEXO 15	Talleres	11
		0

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito determinar si el Taller de ciudadanía mejora las habilidades sociales en estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa de Trujillo,.

El tipo de estudio es experimental con diseño cuasiexperimental y el tipo de muestreo es no probabilístico siendo la muestra de 53 estudiantes del sexto ciclo. Para la medición de la variable se adaptó la escala de Habilidades Sociales de Gismero en cuatro dimensiones: Autoexpresión en situaciones sociales, Autoexpresión de enfado, Hacer peticiones, Interacciones con el sexo opuesto. La variable Taller de ciudadanía tuvo 3 dimensiones: Construcción de convivencia, Interacción mediada, Reflexión de práctica ciudadana, desarrollada en 9 sesiones. De acuerdo con los resultados: En el pretest, los resultados de la prueba U-Mann Whitney, el *p-valor* es mayor a 0,05 ( $p > 0,05$ ;  $0,871 > 0,05$ ). Entonces, se acepta la hipótesis nula y rechaza la hipótesis alterna; es decir; no existe diferencias significativas en las habilidades sociales y sus dimensiones en los sujetos investigados, antes del Taller de ciudadanía. Mientras en el postest, los resultados de la prueba U-Mann Whitney, el *p-valor* fue menor a 0,05 ( $p < 0,05$ ;  $0,000 < 0,05$ ), en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y acepta la hipótesis alterna, cuya conclusión fue: existe diferencias significativas en las habilidades sociales y sus dimensiones en los sujetos investigados, después del Taller de ciudadanía.

La mejora del Taller se reflejó en general en un resultado en un nivel muy alto 87% de sus habilidades sociales. En consecuencia, los resultados observados en sus dimensiones confirman el hecho; pues en autoexpresión 87,10%, en el nivel alto; expresión de enfado 87,10% en el nivel alto; Peticiones en el nivel muy alto 77,42% e Interacciones positivas, 80,65%. En consecuencia, se concluye que existe diferencias significativas en las habilidades sociales del pretest y postest.

**Palabras clave:** Taller- ciudadanía- habilidades sociales-cognitivo social.



## ABSTRACT

The purpose of this study was to determine if the Citizenship workshop improves social skills in Secondary Education students of the Trujillo Educational Institution.

The type of study is experimental with a quasi-experimental design and the type of sampling is not probabilistic being the sample of 53 students of the sixth cycle. For the measurement of the variable, the Gismero Social Skills scale was adapted in four dimensions: Self-expression in social situations, Self-expression of anger, Making requests, Interactions with the opposite sex. The variable Workshop of citizenship had 3 dimensions: Building of coexistence, Mediated interaction, Reflection of citizen practice, developed in 9 sessions. According to the results: In the pretest, the results of the U-Mann Whitney test, the p-value is greater than 0.05 ( $p > 0.05$ ,  $0.871 > 0.05$ ). Then, the null hypothesis is accepted and rejects the alternative hypothesis; that is to say; there are no significant differences in social skills and their dimensions in the subject investigated, before the Citizenship Workshop. While in the posttest, the results of the U-Mann Whitney test, the p-value was less than 0.05 ( $p < 0.05$ ,  $0.000 < 0.05$ ), consequently, the null hypothesis is rejected and accepted the alternative hypothesis, whose conclusion was : there are significant differences in social skill and their dimensions in the subjects investigated, after the Citizenship Workshop. The improvement of the Workshop was generally reflected in a result at a very high level 87% of their social skills. However, the results observed in its dimensions confirm the fact; because in self-expression 87.10%, in the high level; 87.10% anger expression at the high level; Petitions at the very high level 77.42% and Positive interactions, 80.65%. Consequently, it is concluded that there are significant differences in the social skills of pretest and posttest.

**Keyword:** Workshop, citizenship, social skill, cognitive social.

## I. INTRODUCCIÓN

Los púberes y adolescentes vivencian situaciones sociales; las cuales demandan la adquisición de habilidades básicas para establecer relaciones armoniosas y satisfactorias con sus compañeros, sean éstas interacciones duales, relaciones sociales o experiencias dentro del grupo. Sin embargo, púberes y adolescentes a lo largo de su desarrollo social experimentan dificultades para construir vínculos sociales con los demás, debido a la ausencia o escaso desarrollo de la retroalimentación de los resultados o secuelas de las habilidades sociales (Flores y Ramos, 2015).

En este contexto, existen dos tendencias, teórica y diametralmente opuestas: genética y ambientalista. Así, Troncoso y Burgos (2015) sostienen que las habilidades sociales con la cual uno nace, son aquellas que se debe desarrollar y perfeccionar, para que la persona se encuentre en las mejores condiciones. En cambio, Caballo (1997) considera a las habilidades sociales como conductas o respuestas de una persona a un contexto interpersonal, donde se manifiestan actitudes, deseos, sentimientos, derechos u opiniones, pertinente a la situación y personas, con el cual se resuelven los problemas en forma inmediata o se minimizan los mismos.

En el panorama internacional, Mangrulkar, Whitman y Posner (2008) investigadores de la Organización Panamericana de Salud, OPS, promovieron habilidades para la vida, dirigida a las escuelas; éstas se tradujeron en un decálogo de habilidades al contexto de una educación formal: Comunicación asertiva, empatía, manejo de emociones y sentimientos, autoconocimiento, relaciones interpersonales, pensamiento crítico, conflicto, toma de decisiones, solución de problemas y pensamiento creativo. Ellos afirmaron que estas habilidades son básicas para lograr una conducta y comportamiento positivo y adecuado, para hacer frente a las situaciones de la vida; las cuales deben aprehenderse en las escuelas.

En el panorama nacional, Arellano (2012) afirma que los estudios en el Perú, son pocas las investigaciones relacionadas a las habilidades sociales en estudiantes de Educación Secundaria; incluso ante el reto de un Diseño Curricular Nacional, donde el área de Persona, familia y cívica demanda el desarrollo de habilidades sociales en la interacción del aula. Esta situación es corroborada por Bless (2018) quien

interpreta a las habilidades sociales como las habilidades blandas; las cuales son el resultado de una combinación entre éstas, la forma de ser, comunicación y acercamiento a los demás; asimismo sostiene que el 20% de los jóvenes no estudian ni trabajan por ausencia de dichas habilidades blandas. Por otro lado, la consecuencia de no adquirir habilidades sociales se evidencia en rechazo, infelicidad, aislamiento e insatisfacción personal (Pañafiel y Serrano, 2010).

El Ministerio de Educación ha ido desarrollando un enfoque cognitivo-conductual de las habilidades sociales en sus manuales, guías y cartillas desde hace quince años y considera que promover las habilidades sociales logrará destrezas de prevención de conductas de riesgo en adolescentes en las aulas (Uribe, Escalante, Arévalo, Cortez y Velásquez, 2005). De la misma manera, lo confirman en la cartilla desarrollando nuestras habilidades sociales, se las percibe operativamente, como conjunto de comportamientos, adquiridos en interacción con los demás, (Rivera, 2006). Se inicia la dimensión cognitiva, cuando se sostiene que las habilidades sociales son aprendizajes conectados con las actitudes y sentimientos; los cuales te permiten interactuar competentemente (Cubas, 2007); se completa esta postura al considerar a las habilidades sociales como parte de la competencia social con las Rutas de aprendizaje de ciudadanía (Alcázar, Balvín, y Moody, 2015).

En el contexto institucional los estudiantes del sexto ciclo del nivel Secundario vivencian dificultades en el manejo de sus habilidades sociales. Los discursos tienen una escasa secuencia fluida, cuando el estudiante se encuentra delante de sus compañeros; asimismo, muchas de las veces ocultan sus sentimientos verdaderos, emitiendo falsos mensajes emocionales al grupo o a su par, la autenticidad de los estudiantes se ve opacada por la escasa asertividad de la disconformidad en el plano interpersonal e intrapersonal, las decisiones o la forma de dirigirse a un grupo a un compañero, no es la más adecuada; pues muchas de las veces, no es oportuna o deteriora la autoestima de sus compañeros, en algunos estudiantes sobre todo en el grado superior del sexto ciclo no son amables o por lo contrario existe una inhibición en la forma de tratar o mantener una relación de un varón con sus compañeras o viceversa. Por lo antes mencionados pretende lograra que los estudiantes mejoren sus habilidades sociales para establecer vínculos de sana convivencia y hacer efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje

A nivel internacional se encontrò estudios vinculados a las habilidades sociales. En México, Devia (2018), en su estudio realizado en estudiantes de cuarto grado de Educación Básica, arriba a conclusiones significativas: El trabajo cooperativo fortalece significativamente las habilidades sociales en estudiantes de cuarto grado de Educación Básica, pues lograron establecer relaciones recíprocas, como ser creativos sin cuestionamientos en función a sus capacidades y las habilidades sociales más desarrolladas fueron identificarse consigo mismo y con los demás; finalmente, el diseño de la actividades permitió generar expectativas e interés de participación. Asimismo, en Colombia, Betancourth, Zambrano, Ceballos, Benavides y Villota (2017), en su investigación efectuado en adolescentes del décimo ciclo de Educación en Bogotá, sobre habilidades sociales llegaron a las conclusiones: primero, los adolescentes alcanzaron un nivel de habilidades sociales por encima de la media; y segundo, los estudiantes en general se ubican en un nivel alto de las escalas de habilidades sociales, con respecto al proceso de comunicación. En España, Carrillo, (2018) en su estudio de Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años, llegó a las siguientes conclusiones: Los efectos del Programa JAHSO en los estudiantes del grupo experimental son las conductas asertivas y la disminución de la ansiedad; de la misma manera para mejorar las habilidades sociales se requiere del entrenamiento y la enseñanza; es decir, se necesita de una intervención sistemática, directa y deliberada.

En España, Tenerife, Garcés, Santana y García (2012), arribaron a conclusiones significativas: los adolescentes son pocos asertivos, sin embargo, después de participar de la estrategia de integración lograron: aceptar críticas, pedir por favor y disculpas, y rechazar opiniones; identifican el área donde han mejorado y existe la necesidad de trabajar capacidades personales para tener éxito en la construcción de habilidades sociales. En Guatemala, Monzón (2014), su investigación realizada reveló competencias y debilidades en adolescentes entre catorce y diecisiete años, con respecto a sus habilidades sociales; los adolescentes de 14 años mostraròn actitudes como dar gracias, pedir ayuda, seguir instrucciones, autorrecompensarse, negociar, defender sus derechos, hacer frente a las presiones del grupo, tomar decisiones, autocontrol, pedir permiso, resolver el medio, formular una pregunta y escuchar; y los adolescentes de 17 años el 76,7% se calificó como inadecuado para expresar sentimientos a los demás. En Argentina, Lacunza (2011) en su estudio de

habilidades sociales en estudiantes de enseñanza media, concluyó que: las estrategias de intervención tienen sus límites y alcances, las habilidades sociales determinan las interacciones y situaciones entre los estudiantes, la ausencia de asertividad ocasiona conductas disfuncionales dentro y fuera de las escuelas.

En el Perú, Bless (2018) quien interpreta a las habilidades sociales como las habilidades blandas; las cuales son el resultado de una combinación entre éstas, la forma de ser, comunicación y acercamiento a los demás; asimismo sostiene que el 20% de los jóvenes no estudian ni trabajan por ausencia de dichas habilidades blandas. Por otro lado, la consecuencia de no adquirir habilidades sociales se evidencia en rechazo, infelicidad, aislamiento e insatisfacción personal (Pañafiel y Serrano, 2010).

Reyes (2017), en su estudio realizado en Lima, con estudiantes de cuarto de secundaria sobre el efecto del taller de estrategias comunicativas en las habilidades sociales, sus resultados encontrados le permitieron establecer la existencia de las diferencias significativas en el postest entre el grupo experimental y control, en las habilidades sociales como en sus dimensiones ( $p < .01$ ), obteniéndose un mayor efecto en relaciones interpersonales. De la misma manera, en Lima, Ikemiyashiro, (2017), en un estudio realizado entre el uso de las redes sociales y las habilidades sociales, arribó a las siguientes conclusiones que existe una relación inversa y negativa entre el uso de las redes sociales y las habilidades sociales, en los adolescentes investigados; por otro lado las diferencias entre mujeres y hombres es ligeramente mayor.

Asimismo, Pando (2015), encontró eficiencia en el reforzamiento de las habilidades sociales en estudiantes de primero de secundaria, después desarrollar un taller de aprendizaje la cual implicó avances significativos en todas sus dimensiones investigadas: comunicación, asertividad, toma de decisiones y autoestima, corroborados con la U de Mann-Whitney. En Chiclayo, Landauro, (2015), en su estudio relacional sobre las habilidades sociales y resiliencia en estudiantes de secundaria entre 15 y 17 años, Concluyo que no existe relación significativa entre las variables mencionadas; es decir, se registró un mayor nivel de habilidades sociales y un bajo nivel de resiliencia.

En contexto regional y local se constató estudios en Trujillo. Así, Pretell (2016), en su investigación obtiene resultados favorables en las habilidades sociales, a partir del Programa educativo basado en dinámicas grupales en estudiantes de segundo de secundaria, con respecto a las habilidades intrapersonales e interpersonales; en la cuales se recurre a la memoria, inferencia y codificación, en las primeras; y a la conversación y asertividad en las segundas. Por otro lado, Verde, (2015), en El Porvenir, en su estudio realizado en estudiantes de primer grado de secundaria, concluye que hubo incrementó significativo en el desarrollo de habilidades sociales, después del Taller aprendiendo a convivir.

El Taller de ciudadanía propuesto en este estudio, *filosóficamente* se organiza, a partir de la teoría intercultural crítica de Walsh (2012). Esta constituye una posición distinta de formar ciudadanos del futuro; pues descarta que el problema se deba en esencia a las discriminación étnico-cultural de los grupos humanos o la exclusión de los mismos; y sostiene que la verdadera causa es la estructura de la sociedad (social, política y económica), existente en los diferentes lugares. Es decir, el problema de la formación ciudadana no es una cuestión relacional o funcional; sino estructural, específicamente de poder y de gestión democrática. En consecuencia, la solución sería en esas dimensiones. En la posición intercultural crítica, se considera que la diferencia de los grupos humanos se origina en la estructura de la sociedad. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es una estrategia, proceso y proyecto que se construye con el grupo humano de abajo hacia arriba a través de la legitimidad, simetría, respeto, equidad e igualdad. Lo más relevante es el posicionamiento social y epistémico de saberes y conocimientos, donde se apunta a cambiar no solo relaciones; sino estructuras de poder que mantienen desigualdad, discriminación, racionalización e interiorización, (Walsh, 2012). Por lo tanto, el problema de la interculturalidad para formar ciudadanos no se encuentra en los grupos indígenas o afrodescendientes; sino en todos los sectores de la sociedad. La educación en las escuelas, es un escenario donde puede germinar el cambio de conciencia a través de diálogo, análisis, discusión y consensos entre los docentes y estudiantes, abordando casos reales con miras a no cambiar solo la relaciones o funciones entre las personas; sino avizorar un cambio social, político y económico.

Psicológicamente, el taller de ciudadanía está basado en la teoría histórico-cultural de Vigostky (2009). Este autor explica que el aprendizaje se origina a partir de la existencia de una zona de desarrollo próximo entre el aprendiz y un mediador; éste último puede ser desempeñado por el profesor, padre, madre o compañero. La zona de desarrollo próximo es la interacción entre el mediador y el estudiante; y está constituido por el conjunto de acciones, actividades o estrategia orientadas a ayudar a que el aprendiz puede transitar del desarrollo real al desarrollo potencial. El desarrollo real es capacidad que el individuo tiene de hacer alguna tarea sin ayuda de nadie; mientras el desarrollo potencial, es aquello que puede lograr con ayuda del mediador (Vigostky, 2009). En consecuencia, la distancia entre del desarrollo real y desarrollo potencial es la zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo puede explicar cómo varios individuos de la misma edad cronológica, tienen un desarrollo intelectual diferente; pues el aprendizaje debe a muchos factores. El nivel de desarrollo real alcanzado por el individuo determina la madurez de las funciones psicológica. Así, por ejemplo, existe atención voluntaria entre 4 y 5 años y una atención estable entre los 11 y 14 años, (Vigostky, 2009). Finalmente, la experiencia y el uso del lenguaje resulta fundamental para lograr una zona de desarrollo potencial. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso de representación mental de la realidad, mediante el lenguaje, en forma compleja y colectiva. La complejidad del aprendizaje se produce mediante un proceso de interpersonal, es decir, a partir de otros; y más adelante, en forma intrapersonal, por sí solo.

Este estudio ha optado por asumir el modelo *pedagógico* de Taller desarrollado por Ander-Egg (2010), menciona que el taller es el sistema de enseñanza-aprendizaje donde teoría y práctica se combinan para lograr un producto. En este constructo considera cuatro principios básicos para tener éxito. Primero, la interacción profesor-estudiante supera el paternalismo del profesor y el papel receptor del estudiante; segundo, las metas del equipo se imponen ante las actitudes competitivas de sus integrantes; tercero, el docente asume un el rol de orientador de la cogestión con los estudiantes; cuarto, el control y la decisión se realizan simultáneamente en los procesos pedagógicos.

El taller se activa cuando el docente direcciona o marca la pauta, o los estudiantes detienen o se desvían; es en ese marco, donde le docente se convierte mediador y orientador del proceso de la enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva estructural,

y según las experiencias realizadas, se puede distinguir tres formas del taller. Taller total, donde docentes y estudiantes participan de un proyecto; Taller vertical, cuando incluyen a estudiantes de diferentes grados, pero todos desempeñan tareas en un proyecto común; y el taller horizontal, cuando los participantes corresponden a un mismo grado, (Ander-Egg, 2010). Desde el contexto de las reflexiones anteriores, el Taller de ciudadanía es el sistema de enseñanza-aprendizaje con enfoque intercultural-mediado, desde situaciones cotidianas, con la finalidad de mejorar las habilidades sociales en estudiantes de Educación secundaria, (Walsh, 2012; Vigostky, 2009 y Ander-Egg, 2010). Así mismo, en ese sentido, el Taller de ciudadanía es la secuencia didáctica orientada a reflexionar desde situaciones cotidianas de temas de interés público, a través del enfoque intercultural y mediado, orientado a la mejora de habilidades sociales, en tres fases: Construcción de convivencia, Interacción mediada y Reflexión de práctica ciudadana.

Fase de la construcción de convivencia es la fase de motivación y reflexión de la ciudadanía a partir de casos, con temas públicos, orientadas al desarrollo de habilidades sociales; los cuales abarcan cuatro procedimientos: Ubica a los estudiantes donde todos pueden mirarse; negocia normas básicas; plantea el morador temas públicos; e inicia asambleas para seleccionar un tema de interés público. Fase de la interacción mediada es la fase de gestión y acompañamiento de habilidades sociales, centradas en la discusión y argumentación de dilemas de ciudadanos, para encontrar una solución. Supone las siguientes actividades: Organiza a los estudiantes en dos grupos con solución opuesta a un tema público; leen textos con información básica; miran videos, intervienen representantes de los grupos argumentando sus posiciones en forma colegiada; consensuan y reconocen sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las soluciones. Fase de reflexión de práctica ciudadana es la fase final del Taller en donde se verifica la construcción gradual de las habilidades sociales; esta etapa implica con las siguientes acciones: Analiza fortalezas y debilidades del tema de interés público en el aula; identifica el logro de metas en habilidades sociales; evalúa el avance de habilidades sociales usando una ficha; y toma decisiones sobre las habilidades sociales.

Las habilidades sociales han sido percibidas desde la filosofía del Pensamiento complejo de Morin (2013). Dentro de esta concepción, la realidad o mundo es una



interconexión de hechos, determinaciones e incertidumbres, contradicciones, acciones e interacciones; esta se expresa en un orden, desorden y reorganización de lo múltiple y lo particular. La interconexión es explicada por el principio dialógico, hologramático y la recursividad. El principio hologramático afirma que el todo está en la parte, y la parte está en el todo; un ejemplo es el genoma humano; la célula posee información de todo el ser humano y a su vez, todo el cuerpo está lleno de células. El principio de recursividad considera que las causas producen efectos; los cuales serán causas de otros efectos; así en el aula, la enseñanza causa un efecto: desarrollo de competencias y a su vez, estas son causas de otros efectos, desarrollo de habilidades sociales. Y el principio diálogo, sostiene que todo en el universo está constituido en dos lógicas: contrarias, antagónicas y complementarias. Un ejemplo es la educación, es un proceso de enseñanza y aprendizaje, ambas son contrarias, complementarias y antagónicas. En esta postura, el mundo es concebido por conjunción e implicación, dejando a un lado la reducción y disyunción. En consecuencia, el paradigma de simplificación usado por la ciencia para entender al hombre es un error; en biología el hombre es un ser vivo, en psicología es un ser sensible y emocional. En lugar, de asumir interpretarlo desde el pensamiento complejo, como un ser en su contexto, ser vivo, sensible, emocional y social, mirada desde una tendencia interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria. En otras palabras, el hombre es visto como una unidad y un todo, en relación con su entorno.

En este estudio, las habilidades sociales han sido percibidas desde la teoría cognitiva social de Bandura (2012). Desde este constructo, el aprendizaje es producto de una interacción en tres dimensiones: personales, conductuales y ambientales. Esta teoría resulta básica para entender a las habilidades sociales; en tanto, que estas se manifiestan como una conducta visible en diferentes situaciones y escenarios, las habilidades sociales tienen su origen en la auto-eficacia; es decir, en el concepto que el individuo tiene de su capacidad o posibilidad de tener éxito en determinadas situaciones. Desde esa óptica, las habilidades sociales son competencias cognitivas y conductuales, pues pueden definirse como el dominio de información y capacidad para usarla en un contexto determinado. En este constructo, las habilidades sociales se aprenden de experiencias directas o vicarias (o de observación); las cuales son

modificadas o mantenidas por la previsión de sus consecuencias en el comportamiento. La conducta humana se encuentra en una interacción constante; la cual actúa como una retroalimentación del mismo individuo. El aprendizaje por enseñanza directa, experiencia, o imitación, desarrolla expectativas de auto-eficacia que influyen en la persona, si se va exponer o no a situaciones sociales. En la dimensión personal, la motivación personal determina la conducta. Ésta implica cuatro procesos cognitivos: expectativas, retroalimentación, perspectivas de autoeficacia y auto-regulación. Las expectativas es la capacidad de anticiparse a los actos del futuro. La retroalimentación es la información de los resultados de los actos con respecto a los objetivos y expectativas. La auto-regulación es la auto-evaluación de objetivos y calidad obtenida, en relación a la conducta. Bandura (2012) afirma que el aprendizaje se produce por observación de modelos a través de cuatro procesos: atención, retención, reproducción motora y reforzamiento. La atención es la focalización en determinados modelos; y depende de lo atractivo y eficacia de la conducta del modelo. La retención es el proceso donde la conducta observada se almacena en la memoria, previa transformación de los estímulos en símbolos e imágenes. La reproducción motora es el paso de las representaciones en acciones motoras; es decir, cuando la conducta se replica en el espacio y el tiempo. El reforzamiento es el proceso por el cual se fija o logra la conducta observada; en este contexto, el aprendizaje se alcanza, si el individuo se anticipa a consecuencias beneficiosas; es decir, repite la conducta o aprendizaje, si comprueba que los refuerzos o condicionamientos (recompensas o castigos) son eficaces; el aprendizaje es más efectivo, si el refuerzo es directo.

En esta investigación, el Modelo interactivo de León y Medina (2014) se ha asumido como fundamento pedagógico de las habilidades sociales. Desde este constructo, se parte de la premisa: el ser humano es influido por los demás; pero también él influye en los demás, para cambiar su conducta y lograr un ambiente social propio. Estos autores sostienen que el individuo busca información, la procesa, genera observaciones y actúa sobre el contexto, en forma controlada. Explican que las habilidades sociales son consecuencias de un conjunto de procesos cognitivos; los cuales se inicia con la interpretación de los estímulos interpersonales, procesamiento flexible, para luego evaluar posibles alternativas o respuestas y

terminar con la expresión de la mejor respuesta seleccionada. En este escenario, las habilidades sociales son conductas visibles durante la interacción de las personas; así mismo, son comportamientos que se adquieren o mejoraran a través del aprendizaje. Las habilidades sociales están orientadas por objetivos y estos propósitos son personales, sociales y materiales; los cuales actúan como refuerzos. Igualmente, las habilidades sociales deben estar bajo el control de la persona y adaptarlas de acuerdo a los interlocutores y el contexto. Finalmente, las habilidades sociales son capacidades para ejecutar conductas aprendidas, destinadas a satisfacer comunicaciones interpersonales en función a un contexto. En forma concreta, las habilidades sociales son respuestas pertinentes para desempeñar eficazmente: Obtener reforzadores en situaciones de interacción social, mejorar la relación contra persona, impedir anular el refuerzo social mediado; disminuir el estrés asociado a situaciones interpersonales y mantener la autoestima. Las habilidades sociales son capacidades para ejecutar conductas aprendidas, destinadas a satisfacer comunicaciones interpersonales en función a un contexto (Morin, 2013; Bandura, 2012; León y Medina, 2014).

Según Gísmo (2010) las habilidades sociales son respuestas pertinentes para desempeñar eficazmente, cuatro dimensiones: Autoexpresión de situaciones, Expresión de enfado, Hacer peticiones e Interacciones positivas con sexo opuesto. La dimensión autoexpresión de situaciones es la habilidad social consisten en exteriorizar sentimientos y emociones, de la forma más adecuada. Supone: Control del miedo, fluidez de comunicación con los demás, relación con los demás, exterioriza la comunicación con los demás, y expresión de sentimientos. La dimensión de expresión de enfado es la habilidad social por la cual mostramos nuestra disconformidad. Implica los siguientes rasgos: Asertividad en decisiones con los demás, pasividad de disconformidad con uno mismo, pasividad de disconformidad con los demás, asertividad de disconformidad con otro y asertividad de disconformidad con uno mismo. La dimensión de hacer peticiones es la habilidad social de hacer peticiones en forma pertinente y adecuada según el contexto. Esta implica asumir lo siguiente: asertividad de peticiones con otra persona, pasividad de peticiones con los demás; asertividad de peticiones con los demás; asertividad de peticiones con un amigo; pasividad de peticiones con otra persona. La dimensión

interacciones positivas con sexo opuesto es la habilidad social de interacción, relación y comunicación adecuada: Pasividad con interacciones con el género opuesto, pasividad en citas con el género opuesto, asertividad de interacciones con otra persona, pasividad con los cumplidos con el género opuesto y asertividad en conversaciones con otra persona.

¿En qué medida el Taller de ciudadanía mejora las habilidades sociales en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo?

En esta investigación, se justifica en cinco premisas; las cuales explican las razones e implicancias del estudio del Taller de ciudadanía y las habilidades sociales en estudiantes de Educación Secundaria. Desde el *aspecto práctico*, podrán promover el taller que permitirá resolver el problema de las habilidades sociales de los estudiantes primer y segundo grado de Educación Secundaria, en su escenario más básico de su formación académica: el aula, en situaciones reales con sus pares. En el *campo teórico*, orienta sus variables de estudio en teorías, modelos y enfoques, actuales y vigentes. Con respecto al Taller de ciudadanía, es percibido desde el enfoque intercultural de Walsh (2012), la teoría histórico-cultural de Vigostky (2009) y el modelo del Taller pedagógico de Ander-Egg (2010). De la misma manera, las habilidades sociales se concibieron a partir de teoría del pensamiento complejo de Morín (2013), teoría del aprendizaje social de Bandura (2012) y modelo interactivo de León y Medina (2014). Este estudio será *conveniente* porque los resultados y conclusiones, se constituirán en referentes e insumos para los docentes, con los cuales podrán efectuar los ajustes a las unidades y sesiones didácticas de Desarrollo personal, Formación ciudadana y cívica. La *relevancia social* de estudio se orienta en formar en los estudiantes, futuros ciudadanos con enfoque intercultural crítico, basados no en la tolerancia de las diferencias, sino establecer relaciones simétricas con manejo consistente de habilidades sociales; las cuales serán permanente cuando se genere prácticas democráticas en todos los escenarios. Finalmente, en el *aspecto metodológico*, el equipo de docentes de Ciencias sociales contará con una alternativa didáctica para mejorar las habilidades sociales de sus estudiantes, en contextos auténticos. Las hipótesis generales son: H<sub>1</sub>= El Taller de

ciudadanía mejora las habilidades sociales en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, y  $H_0$ = El Taller de ciudadanía no mejora las habilidades sociales en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.

Las Hipòtesis específicas son :  $h_1$ = El Taller de ciudadanía mejora la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.  $h_0$ = El Taller de ciudadanía no mejora la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa de Trujillo.  $h_2$ = El Taller de ciudadanía mejora la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las habilidades sociales, en estudiantes de Educación Secundaria del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.  $h_0$ = El Taller de ciudadanía no mejora la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa de Trujillo.  $h_3$ = El Taller de ciudadanía mejora la dimensión Hacer peticiones de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa de Trujillo.  $h_0$ = El Taller de ciudadanía no mejora la dimensión Hacer peticiones de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa de Trujillo.  $h_4$ = El Taller de ciudadanía mejora la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa de Trujillo.  $h_0$ = El Taller de ciudadanía no mejora la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo. El Objetivo general es: Determinar si el Taller de ciudadanía mejora las habilidades sociales en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo. Los Objetivos específicos son : Demostrar si el Taller de ciudadanía mejora la *dimensión Autoexpresión en situaciones sociales* de las habilidades sociales, en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, en el pre y posttest. Demostrar si el Taller de ciudadanía mejora la *dimensión Expresión de enfado o disconformidad* de las

habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo en el pre y postest. Demostrar si el Taller de ciudadanía mejora la *dimensión Hacer peticiones* de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo en el pre y postest. Demostrar si el Taller de ciudadanía mejora la *dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto* de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, en el pre y postest.

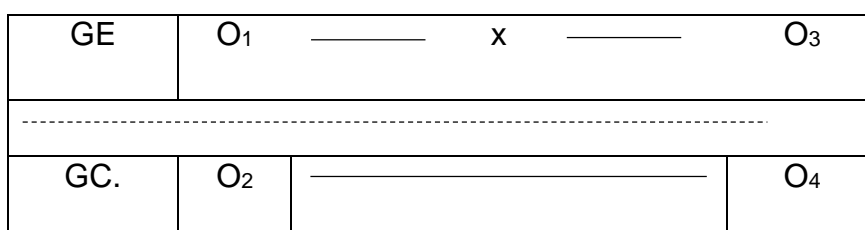
## **II. MÉTODO**

### **2.1. Diseño de investigación**

En este estudio, con el propósito de contrastar en la práctica si el Taller de ciudadanía mejora las habilidades sociales en estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria, se asumió el diseño de investigación cuasiexperimental, con dos grupos no equivalentes, con pretest y postest (Sánchez y Reyes, 2013). La ejecución de este diseño de investigación implicó tres procedimientos:

- a. Medición inicial de la variable dependiente de estudio: Habilidades sociales, mediante un pretest.
- b. Aplicación de la variable independiente: Taller de ciudadanía.
- c. Evaluación final de la variable dependiente de estudio: Habilidades sociales, mediante un postest.

El diseño de investigación cuasiexperimental anterior tuvo como ideograma el siguiente:



Donde:

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

X : Taller de ciudadanía, variable independiente.

----- : Control únicamente de la variable independiente.

O<sub>1</sub> : Observación de las habilidades sociales del grupo experimental, antes del Taller de ciudadanía, mediante un pretest.

O<sub>2</sub> : Observación de las habilidades sociales del grupo control, antes del Taller de ciudadanía, mediante un pretest.

O<sub>3</sub> : Observación de las habilidades sociales del grupo experimental, después del Taller de ciudadanía, mediante un postest.

O<sub>4</sub> : Observación de las habilidades sociales del grupo control, después del Taller de ciudadanía, mediante un postest.

## 2.2. Variables, operacionalización

### 2.2.1. Variables

#### a. Variable independiente:

##### **Taller de ciudadanía**

##### **Definición conceptual**

Taller de ciudadanía es el sistema de enseñanza-aprendizaje con enfoque intercultural-mediado, desde situaciones cotidianas, con la

finalidad de mejorar las habilidades sociales en estudiantes de Educación secundaria, (Walsh, 2012; Vigostky, 2009 y Ander-Egg, 2010).

### **Definición operacional**

Taller de ciudadanía es la secuencia didáctica de 9 sesiones orientada a reflexionar desde situaciones cotidianas de temas de interés público, a través del enfoque intercultural y mediado, orientado a la mejora de habilidades sociales, en tres fases: Construcción de convivencia, Interacción mediada y Reflexión de práctica ciudadana.

#### **b. Variable dependiente:**

##### **Habilidades sociales**

##### **Definición conceptual**

Las habilidades sociales son capacidades para ejecutar conductas aprendidas, destinadas a satisfacer comunicaciones interpersonales en función a un contexto (Morin, 2013; Bandura, 2012; León y Medina, 2014)

##### **Definición operacional**

Las habilidades sociales son respuestas pertinentes para desempeñar eficazmente, en cuatro dimensiones: Autoexpresión de situaciones, Expresión de enfado, Hacer peticiones e Interacciones positivas con sexo opuesto.

### **2.2.2. Operacionalización**

Variable		Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala/ instrumento
Independiente	Taller de ciudadanía	Taller de ciudadanía es el sistema de enseñanza-aprendizaje con enfoque intercultural-mediado, desde situaciones cotidianas,	Taller de ciudadanía es la secuencia didáctica de 9 sesiones orientada a reflexionar desde situaciones cotidianas de temas de	Construcción de convivencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubica a los estudiantes donde todos pueden mirarse.</li> <li>- Negocia normas básicas.</li> <li>- Plantea un tema de interés público</li> <li>- Inicia asambleas para seleccionar un tema de interés público.</li> </ul>	Ordinal



		con la finalidad de mejorar las habilidades sociales en estudiantes de Educación secundaria, (Walsh, 2012; Vigostky, 2009 y Ander-Egg, 2010)	interés público, a través del enfoque del intercultural y mediado, orientado a la mejora de habilidades sociales, en tres fases: Construcción de convivencia, Interacción Mediada y Reflexión de práctica ciudadana.	Interacción mediada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiza a los estudiantes en dos grupos con solución opuesta a un tema público.</li> <li>- Leen textos con información básica.</li> <li>- Intervienen representantes de los grupos argumentando sus posiciones en forma colegiada.</li> <li>- Consensuan y reconocen sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las soluciones.</li> </ul>	
				Reflexión de práctica ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza fortalezas y debilidades del tema de interés público en el aula.</li> <li>- Identifica el logro de metas en habilidades sociales</li> <li>- Evalúa el avance de habilidades sociales usando una ficha.</li> <li>- Toma decisiones sobre las habilidades sociales</li> </ul>	
<b>Dependiente</b>	<b>Habilidades sociales</b>	Las habilidades sociales son capacidades para ejecutar conductas aprendidas, destinadas a satisfacer comunicación es interpersonales en función a un contexto (Morin, 2013; Bandura, 2012; León y Medina, 2014)	Las habilidades sociales son respuestas pertinentes para desempeñar eficazmente, en cuatro dimensiones: Autoexpresión de situaciones, Expresión de enfado, Hacer peticiones e Interacciones positivas con sexo opuesto.	Autoexpresión de situaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control del miedo.</li> <li>- Fluidez de comunicación con los demás.</li> <li>- Relación con los demás.</li> <li>- Exterioriza la comunicación con los demás. Expresión de sentimientos.</li> </ul>	Intervalo
				Expresión de enfado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asertividad en decisiones con los demás</li> <li>- Pasividad de disconformidad con uno mismo.</li> <li>- Pasividad de disconformidad con los demás.</li> <li>- Asertividad de disconformidad con otro.</li> <li>- Asertividad de disconformidad con uno mismo.</li> </ul>	

				Hacer peticiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asertividad de peticiones con otra persona.</li> <li>- Pasividad de peticiones con los demás.</li> <li>- Asertividad de peticiones con los demás.</li> <li>- Asertividad de peticiones con un amigo.</li> <li>- Pasividad de peticiones con otra persona.</li> </ul>	
				Interacciones positivas con sexo opuesto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasividad con interacciones con el género opuesto.</li> <li>- Pasividad en citas con el género opuesto.</li> <li>- Asertividad de interacciones con otra persona.</li> <li>- Pasividad con los cumplidos con el género opuesto.</li> <li>- Asertividad en conversaciones con otra persona.</li> </ul>	

## 2.3. Población y muestra

### 2.3.1. Población

La población objetivo estuvo conformada por todos los estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa Signos de fe, La Salle de Trujillo, 2019, ascendente a 53 estudiantes, (Tabla 1).

**Tabla 1**

Distribución de la población del sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa Signos de fe, La Salle de Trujillo, 2019.

Grado	Sexo		Número de estudiantes
	Hombres	Mujeres	
Primero	13	9	22
Segundo	18	13	31

Total	31	22	53
-------	----	----	----

**Fuente:** *Actas del sexto ciclo, SIGES, de la Institución Educativa Signos de fe, La Salle de Trujillo, 2019*

### 2.3.2. Muestra

La muestra abarcó a toda la población; 53 estudiantes de sexto ciclo de la Educación Secundaria de la Institución Educativa Signos de fe, La Salle de Trujillo, 2019, distribuidos en dos grados y con secciones únicas: Primer y segundo grado, en grupo control y experimental, respectivamente, (Tabla 2).

**Tabla 2**

Distribución de la población del sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa Signos de fe, La Salle de Trujillo, 2019.

Grupo	Sexo		Número de estudiantes
	Hombres	Mujeres	
Control (Primero)	13	9	22
Experimental (Segundo)	18	13	31
Total	31	22	53

**Fuente:** *Actas del sexto ciclo, SIGES, de la Institución Educativa Signos de fe, La Salle de Trujillo, 2019*

El tipo de muestreo asumido fue no probabilístico e intencional, porque los grupos seleccionados estuvieron preformados y tomados por conveniencia; en este caso según las necesidades de la investigación.

Sustentan criterios de selección: Asistencia regular al área de Persona, familia y cívica; participar voluntariamente al taller de ciudadanía. Los criterios de exclusión: 30% de Inasistencia del taller; manifiestan la voluntad de no participar o retirarse del Taller de ciudadanía.

## 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

### 2.4.1. Técnicas

Las técnicas de investigación seleccionadas fueron la observación directa, la encuesta y la experimentación. La observación directa fue utilizada para controlar la aplicación de las fases y procedimientos del taller de ciudadanía en los estudiantes de segundo grado, grupo

experimental. Asimismo, la encuesta y la experimentación sirvió para verificar las habilidades sociales antes y después del taller de ciudadanía.

#### **2.4.2. Instrumentos**

Los instrumentos de investigación seleccionados fueron la guía de observación directa (Anexo 14) que es el instrumento de control para monitorear las fases y procedimientos del taller de ciudadanía y la Escala de habilidades sociales cuya autora es Elena Gismero Gonzáles (2002) de la Universidad Pontificia Comillas (Madrid), pero fue adaptado por Judith Angélica Jolay Benites y Ada Violeta Purizaca Gallo (2019), con el nombre de Inventario de buena convivencia (Anexo 4).

El Inventario de buena convivencia están constituido por 40 ítemes, con una escala total [ 40 – 200] organizados y distribuidas en cuatro dimensiones: Autoexpresión de situaciones, expresión de enfado, hacer peticiones e interacciones positivas con sexo opuesto, cada una con 10 ítemes y con una escala de [10–50]. De la misma manera, la *dimensión Autoexpresión de situaciones* está constituida por cinco indicadores: Control del miedo, fluidez de comunicación con los demás, relación con los demás, exterioriza la comunicación con los demás y expresión de sentimientos. *La dimensión expresión de enfado está constituida por cinco indicadores*: asertividad en decisiones con los demás, pasividad de disconformidad con uno mismo, pasividad de disconformidad con los demás, asertividad de disconformidad con otro y asertividad de disconformidad con uno mismo. *La dimensión hacer peticiones está constituida por cinco indicadores*: Asertividad de peticiones con otra persona, pasividad de peticiones con los demás, asertividad de peticiones con los demás, asertividad de peticiones con un amigo y Pasividad de peticiones con otra persona. *La dimensión interacciones positivas con sexo opuesto está constituida por cinco indicadores*: Pasividad con interacciones con el género opuesto, pasividad en citas con el género opuesto, asertividad de interacciones con otra persona, pasividad con los cumplidos con el género opuesto y asertividad en conversaciones con otra persona. Las opciones de respuesta es de tipo likert con cinco alternativas .Cada ítem, tuvo como valores: nunca= (1), casi nunca= (2), alguna

vez=(3), Casi siempre=(4) y Siempre=(5), su aplicación o administración, duró un promedio de 15 a 20 minutos, su escala fue de tipo ordinal. Se puede aplicar de manera personal o en grupo.

#### **2.4.3. Validez y confiabilidad del instrumento**

En la validez del Instrumento “Inventario de buena convivencia”, se asumió que este instrumento fue válido, si mide realmente o registra el concepto de las habilidades sociales en los estudiantes del sexto ciclo de Educación Básica. El tipo de validez empleado corresponde a la validez de contenido, el cual se realizó mediante un método, análisis lógico; una técnica, juicios de expertos; y una prueba, V-Aiken (Anexo 3 ).

Los expertos fueron la Silvia Ana Valverde Zavaleta, Doctora en Ciencias de la Educación; Yvi Esperanza Espinoza Zegarra, Magíster en Psicología Educativa; José Rodolfo Ramírez Sánchez; Magíster en Psicología Educativa; Morales Salazar, Pedro Otoniel, Doctor en Administración de Educación; Rodríguez Acosta, Juana Rosa, Maestra en Investigador y docencia universitaria; Vilma Liliana Alvarado Rodríguez, Maestra en Pedagogía Universitaria; y Rocío Marisol Salazar López, Magíster en Psicología Educativa. La validación de contenido abarcó dos momentos. En el primer momento, los ítems observados fueron: 9, 16 y 38, con valores de Aiken, 0,57; 0,71 y 0,86; asimismo los valores asociados alcanzados fueron: 0,054; 0,171 y 0,234. En el segundo momento, los valores de Aiken fueron equivalente o igual a (1) y con un valor asociado 0.008; es decir, un p-valor  $< 0,005$ .

Con respecto a la confiabilidad de inventario de buena convivencia, se utilizó como método, consistencia interna; prueba, alfa de Cronbach y técnica, ítem total-correcto. El Piloto abarcó a 20 estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa “...x...”, en donde se obtuvo un alfa de todo el instrumento ( $\alpha = 0,932$ ) y de sus dimensiones. Así en su dimensión Autoexpresión de situaciones ( $\alpha = 0,762$ ); expresión de enfado ( $\alpha = 0,816$ ); hacer peticiones ( $\alpha = 0,809$ ); y dimensión interacciones positivas con sexo opuesto ( $\alpha = 0,836$ ); como se corrobora en las siguientes tablas y se evidencia el ítem total-correcto ( Anexo 2)

## **2.5. Procedimientos:**

Los procedimientos seguidos y estandarizados en este estudio fueron los siguientes:

- a) Antes de iniciar con el proceso de la recolección de datos de los estudiantes y la aplicación del taller, se solicitó al director de la Institución Educativa privada, el permiso para efectuar la investigación en su institución ( Anexo 11)
- b) Una vez obtenido la autorización para desarrollar los talleres se coordinó con la docente del área y la tutora para realizar la aplicación del pretest y postest.
- c) Selección y adaptación de La escala de habilidades sociales de Elena Gismero González (2002) de la Universidad Pontificia Comillas (Madrid);
- b) Validación y confiabilidad del Instrumento adaptado “Inventario de buena convivencia” seleccionado;
- c) Aplicación del pretest (Inventario de buena convivencia) en ambos grupos.
- d) Intervención y control en los grupos de estudio. La intervención del grupo experimental (estudiantes de segundo) se realizó mediante el desarrollo del taller de ciudadanía; en cambio, en el grupo control (estudiantes de primero), se logró el control, asegurando y vigilando ausencia o cero-estímulo, de taller de ciudadanía.
- e) El taller de ciudadanía estaba constituido de 9 sesiones que fueron realizadas con el asentimiento que firmaron los estudiantes. ( Anexo 5 )
- f) Aplicación del postest (Inventario de buena convivencia) en ambos grupos.

## **2.6. Método de análisis de datos**

En este estudio, los procedimientos del método de análisis de datos comprendieron dos fases: previa y analítica.

En la etapa previa, los datos recogidos del pretest y postest sobre las habilidades sociales (Inventario de buena convivencia) se organizaron en tablas o matrices en Excel 2016; luego se exportaron al Programa Estadístico de Ciencias Sociales, SPSS 23, para efectuar el procesamiento de los datos, en función al diseño cuasiexperimental de investigación.

La etapa analítica abarcó dos aspectos marcados: el análisis inferencial y descriptivo. El análisis inferencial se encontró en dos momentos: al inicio, en el cálculo de la normalidad de los dos grupos en el pretest y postest, para ello se utilizó

estadístico de prueba Shapiro-Wilk, en función a los resultados se determinó la prueba hipótesis más adecuada; así mismo al final, en la prueba de hipótesis, se hizo uso estadístico no paramétrico, U de Mann-Whitney para comparar dos muestras independientes (grupo control y experimental) en el pretest y postest; y la prueba W de Wilcoxon para muestras relacionadas o de un mismo grupo en dos momentos: pretest y postest, para el grupo control y experimental.

En el análisis descriptivo, se elaboraron tablas y gráficas de barras de las frecuencias simples y porcentuales de las habilidades sociales. Asimismo, se usaron medidas de tendencia central, como la mediana y de forma (asimetría) para observar el comportamiento de la variable en estudio durante el pretest y postest. También ésta se categorizó en escalas, en función a sus ítemes y valores de las respuestas.

## 2.7. Aspectos éticos

En este estudio se consideró criterios: asentimiento, aceptación, confidencialidad y veracidad. La investigación fue autorizada por el centro educativo correspondiente. El director otorgó el permiso para realizar el trabajo de investigación con la aplicación de los talleres, se informó a los estudiantes que su participación era voluntaria en la investigación; luego la investigadora se entrevistó con cada adolescente con la finalidad de lograr su aceptación en la muestra; así mismo la investigadora se comprometió en guardar el anonimato de la identidad de los estudiantes; y finalmente en el momento de exponer los datos la autora de la investigación informará los hechos con veracidad y sin alterar alguno de ellos.

## III. RESULTADOS

### 3.4. Descripción de los resultados

#### 3.1.1 Resultados a nivel de la variable dependiente: Desarrollo de las habilidades sociales

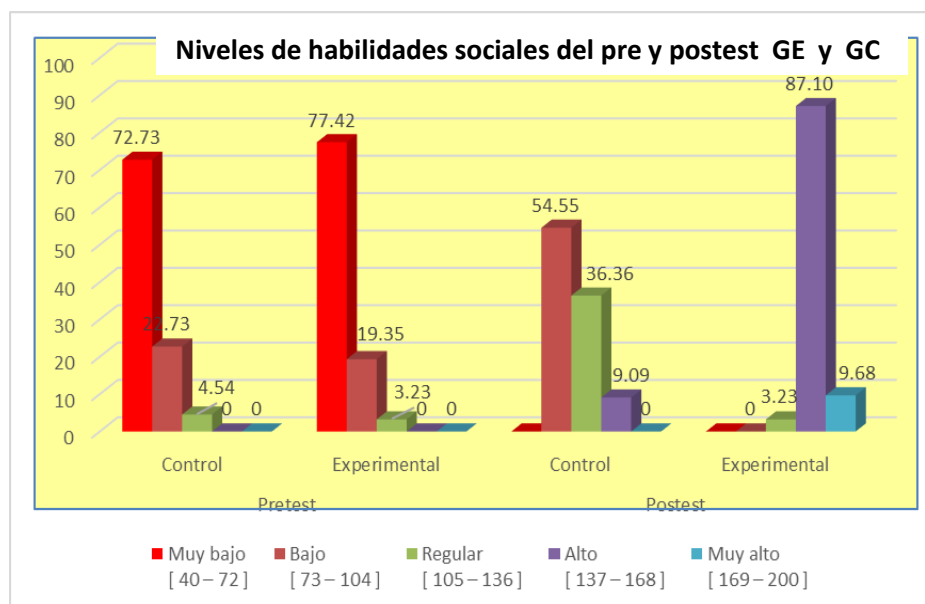
**Tabla 3**

*Niveles de las habilidades sociales del pretest y postest de grupo experimental y control en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.*

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy bajo [ 40 – 72 ]	16	72.73	24	77.42	0	0	0	0

Bajo								
[ 73 – 104 ]	5	22.73	6	19.35	12	54.55	0	0
Regular								
[ 105 – 136 ]	1	4.54	1	3.23	8	36.36	1	3.23
Alto								
[ 137 – 168 ]	0	0	0	0	2	9.09	27	87.10
Muy alto								
[ 169 – 200 ]	0	0	0	0	0	0	3	9.68
Total	22	100	31	100	22	100	31	100

Fuente: *Pretest y postest de buena convivencia.*



Fuente: *Tabla 3*

### **Figura 1**

*Niveles de las habilidades sociales del pretest y postest de grupo experimental y control en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.*

## **Interpretación**

Como se aprecia en la Tabla 3 y Figura 1, en el pretest, el 72,73% (16) estudiantes del grupo control de un total de 22 estudiantes alcanzó el nivel muy bajo y solo el 4.54% (1), el nivel regular; mientras el 72,42% (24) estudiantes del grupo experimental de 31 estudiantes, obtuvo el nivel muy bajo y solo 3,23% (1), el nivel regular. Estos datos confirman que la tendencia en ambos grupos es mantenerse en el nivel regular.

En el postest, el 54,55% (12) estudiantes del grupo control de un total de 22 estudiantes alcanzó el nivel regular y solo el 9.09% (2), el nivel regular; mientras el 87,10% (27) estudiantes del grupo experimental de 31 estudiantes, obtuvo el



nivel alto y solo 9,68% (3), el nivel muy alto. Estos datos confirman que la tendencia del grupo control es el nivel regular y en el grupo experimental, el nivel alto.

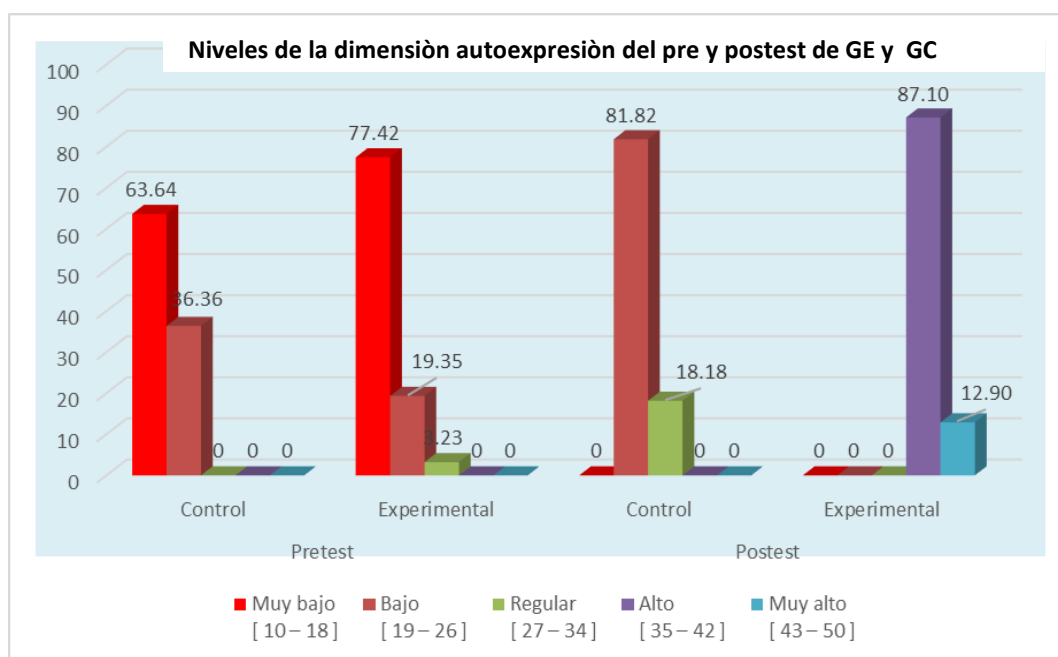
### 3.1.2 Resultados a nivel de dimensiones

**Tabla 4**

*Niveles de la dimensión autoexpresión del pretest y postest de grupo experimental y control en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.*

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy bajo [ 10 – 18 ]	14	63.64	24	77.42	0	0	0	0
Bajo [ 19 – 26 ]	8	36.36	6	19.35	18	81.82	0	0
Regular [ 27 – 34 ]	0	0	1	3.23	4	18.18	0	0
Alto [ 35 – 42 ]	0	0	0	0	0	0	27	87.10
Muy alto [ 43 – 50 ]	0	0	0	0	0	0	4	12.90
Total	22	100	31	100	22	100	31	100

Fuente: *Pretest y postest de buena convivencia.*



Fuente: *Tabla 4*

## Figura 2

*Niveles de la dimensión autoexpresión del pretest y posttest de grupo experimental y control en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.*

### Interpretación

Como se observa en la Tabla 4 y Figura 2, con respecto a la dimensión autoexpresión, en el pretest, el 63,64% (14) estudiantes del grupo control de un total de 22 estudiantes alcanzó el nivel muy bajo y solo el 36,36% (8), el nivel bajo; mientras el 77,42% (24) estudiantes del grupo experimental de 31 estudiantes, obtuvo el nivel muy bajo y solo 3,23% (1), el nivel regular. Estos datos confirman que la tendencia en el grupo control es el nivel regular y en el grupo experimental, el nivel muy bajo.

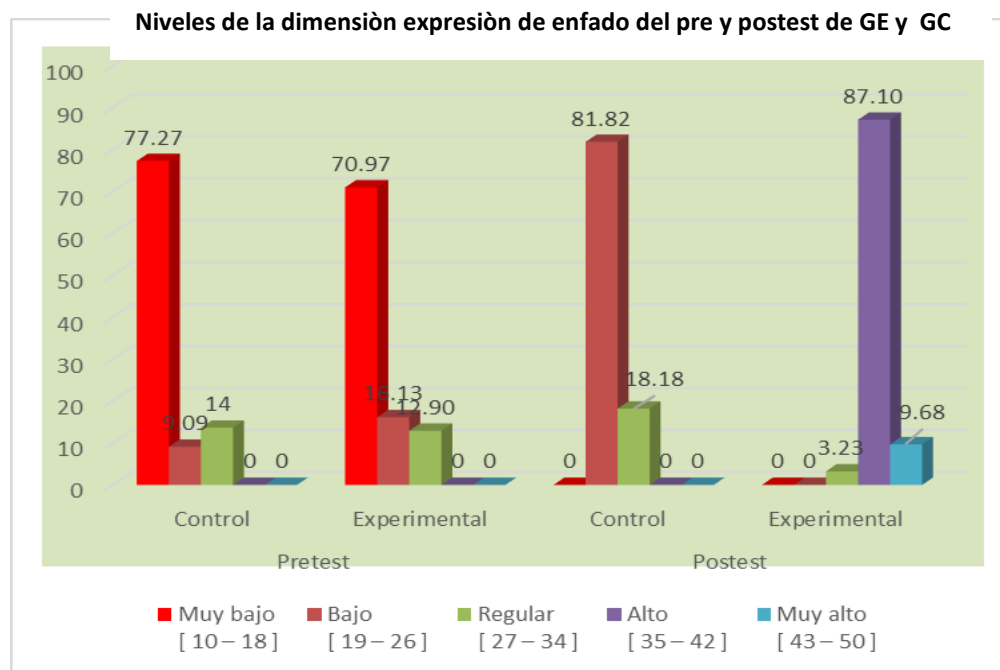
En el posttest, el 81,82% (18) estudiantes del grupo control de un total de 22 estudiantes alcanzó el nivel muy bajo y solo el 18,18% (4), el nivel regular; mientras el 87,10% (27) estudiantes del grupo experimental de 31 estudiantes, obtuvo el nivel alto y solo 12,90% (4), el nivel muy alto. Estos datos confirman que la tendencia del grupo control es el nivel muy bajo y en el grupo experimental, el nivel alto.

### Tabla 5

*Niveles de la dimensión expresión de enfado del pretest y posttest de grupo experimental y control en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.*

Niveles	Pretest				Posttest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy bajo [ 10 – 18 ]	17	77.27	22	70.97	0	0	0	0
Bajo [ 19 – 26 ]	2	9.09	5	16.13	18	81.82	0	0
Regular [ 27 – 34 ]	3	14	4	12.90	4	18.18	1	3.23
Alto [ 35 – 42 ]	0	0	0	0	0	0	27	87.10
Muy alto [ 43 – 50 ]	0	0	0	0	0	0	3	9.68
Total	22	100	31	100	22	100	31	100

Fuente: *Pretest y posttest de buena convivencia.*



Fuente: *Tabla 5*

**Figura 3**

*Niveles de la dimensión expresión de enfado del pretest y postest de grupo experimental y control en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.*

**Interpretación:**

Como se observa en la *Tabla 5* y *Figura 3*, con respecto a la dimensión expresión de enfado, se aprecia que, en el pretest, el 77,27% (17) estudiantes del grupo control de un total de 22 estudiantes alcanzó el nivel muy bajo y solo el 9,09% (2), el nivel bajo; mientras el 70,97% (22) estudiantes del grupo experimental de 31 estudiantes, obtuvo el nivel muy bajo y solo 12,90% (4), el nivel regular. Estos datos confirman que la tendencia en del grupo control es el nivel muy bajo y en el grupo experimental, el nivel muy bajo.

En el postest, el 81,82% (18) estudiantes del grupo control de un total de 22 estudiantes alcanzó el nivel bajo y solo el 18,18% (4), el nivel regular; mientras el 87,10% (27) estudiantes del grupo experimental de 31 estudiantes, obtuvo el nivel alto y solo 9,68% (3), el nivel muy alto. Estos datos confirman que la

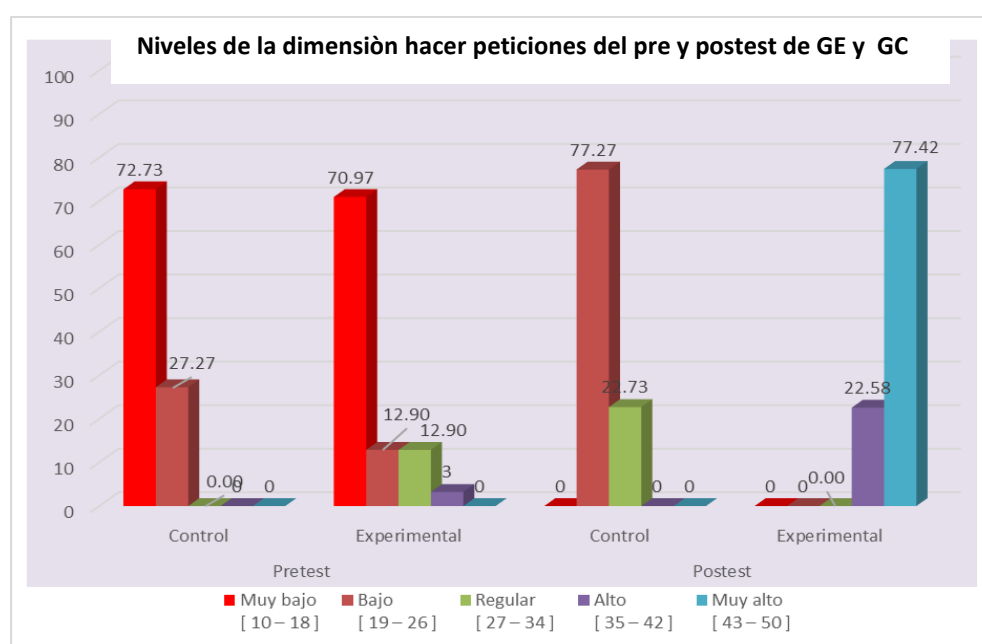
tendencia del grupo control es el nivel muy bajo y en el grupo experimental, el nivel alto.

**Tabla 6**

*Niveles de la dimensión hacer peticiones del pretest y postest de grupo experimental y control en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.*

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy bajo [ 10 – 18 ]	16	72.73	22	70.97	0	0	0	0
Bajo [ 19 – 26 ]	6	27.27	4	12.90	17	77.27	0	0
Regular [ 27 – 34 ]	0	0	4	12.90	5	22.73	0	0
Alto [ 35 – 42 ]	0	0	1	3	0	0	7	22.58
Muy alto [ 43 – 50 ]	0	0	0	0	0	0	24	77.42
Total	22	100	31	100	22	100	31	100

Fuente: *Pretest y postest de buena convivencia.*



Fuente: *Tabla 6*

**Figura 4**

*Niveles de la dimensión hacer peticiones del pretest y postest de grupo experimental control en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.*

**Interpretación:**

Como se puede observar en la Tabla 6 y Figura 4, con respecto a la dimensión hacer peticiones, se aprecia que, en el pretest, el 72,73% (16) estudiantes del grupo control de un total de 22 estudiantes alcanzó el nivel muy bajo y solo el 27,27% (6), el nivel bajo; mientras el 70,97% (22) estudiantes del grupo experimental de 31 estudiantes, obtuvo el nivel muy bajo y solo 12,90% (4), el nivel regular. Estos datos confirman que la tendencia en el grupo control y experimental, el nivel muy bajo.

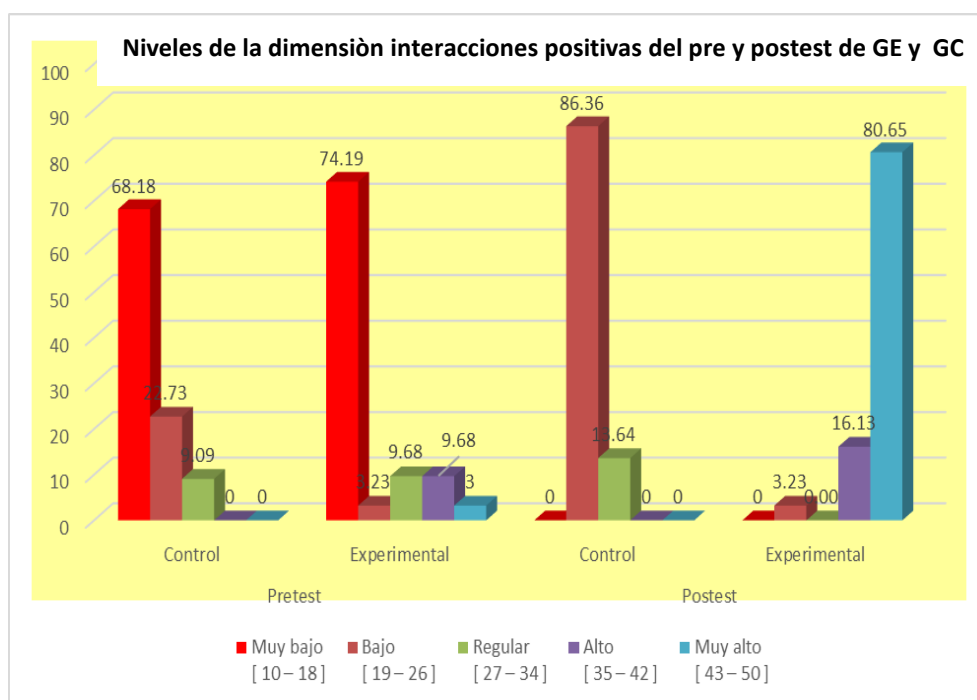
En el postest, el 77,27% (17) estudiantes del grupo control de un total de 22 estudiantes alcanzó el nivel bajo y solo el 22,73% (5), el nivel regular; mientras el 77,42% (24) estudiantes del grupo experimental de 31 estudiantes, obtuvo el nivel muy alto y solo 22,58% (7), el nivel alto. Estos datos confirman que la tendencia del grupo control es el nivel bajo y en el grupo experimental, el nivel muy alto.

**Tabla 7**

Niveles de la dimensión interacciones positivas del pretest y postest de grupo experimental y control en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo.

Niveles	Pretest				Postest			
	Grupo control		Grupo experimental		Grupo control		Grupo experimental	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy bajo [ 10 – 18 ]	15	68.18	23	74.19	0	0	0	0
Bajo [ 19 – 26 ]	5	22.73	1	3.23	19	86.36	1	3.23
Regular [ 27 – 34 ]	2	9.09	3	9.68	3	13.64	0	0
Alto [ 35 – 42 ]	0	0	3	10	0	0	5	16.13
Muy alto [ 43 – 50 ]	0	0	1	3	0	0	25	80.65
Total								

Fuente: *Pretest y postest de buena convivencia.*



Fuente: *Tabla 7*

### Figura 5

*Niveles de la dimensión interacciones positivas del pretest y postest de grupo experimental y control en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo*

### Interpretación:

Como se puede observar en la Tabla 7 y figura 5, con respecto a la dimensión interacciones positivas, se aprecia que, en el pretest, el 68,18% (15) estudiantes del grupo control de un total de 22 estudiantes alcanzó el nivel muy bajo y solo el 9,09% (2), el nivel regular; mientras el 74,19% (23) estudiantes del grupo experimental de 31 estudiantes, obtuvo el nivel muy bajo y solo 9,68% (3), el nivel regular. Estos datos confirman que la tendencia en del grupo control y experimental, el nivel muy bajo.

En el postest, el 86,36% (19) estudiantes del grupo control de un total de 22 estudiantes alcanzó el nivel bajo y solo el 13,64% (3), el nivel regular; mientras el 80,65% (25) estudiantes del grupo experimental de 31 estudiantes, obtuvo el nivel muy alto y solo 16,13% (5), el nivel alto. Estos datos

confirman que la tendencia del grupo control es el nivel bajo y en el grupo experimental, el nivel muy alto.

### **3.5. Análisis de normalidad**

#### **3.5.1. Normalidad para muestras independientes**

Para realizar el análisis de normalidad se formuló las siguientes hipótesis:

$H_0$ = Los puntajes tienen distribución normal.

$H_1$ = Los puntajes no tienen distribución normal.

El criterio para rechazar o aceptar la hipótesis nula es la siguiente:

Se acepta la hipótesis nula si ( $p > 0,05$ ); es decir, los puntajes tienen distribución normal.

Se rechaza la hipótesis nula si ( $p < 0,05$ ); es decir, los puntajes no tienen distribución normal.

Tabla 8: Prueba de normalidad

Test	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			Distribución Normal
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
PreexpD1	.389	31	.000	.692	31	.000	No
PosexpD1	.315	31	.000	.587	31	.000	No
PrecontD1	.345	22	.000	.760	22	.000	No
PoscontD1	.183	22	.053	.822	22	.001	No
PreexpD2	.282	31	.000	.802	31	.000	No
PosexpD2	.295	31	.000	.811	31	.000	No
PrecontD2	.184	22	.050	.826	22	.001	No
PoscontD2	.184	22	.050	.827	22	.001	No
PreexpD3	.322	31	.000	.718	31	.000	No
PosexpD3	.314	31	.000	.886	31	.003	No
PrecontD3	.209	22	.013	.849	22	.003	No
PoscontD3	.165	22	.120	.855	22	.004	No
PreexpD4	.347	31	.000	.676	31	.000	No
PosexpD4	.298	31	.000	.784	31	.000	No
PrecontD4	.200	22	.023	.865	22	.006	No
PoscontD4	.249	22	.001	.831	22	.002	No
PreexpHS	.170	31	.022	.903	31	.009	No
PosexpHS	.202	31	.002	.772	31	.000	No
PrecontHS	.170	22	.096	.869	22	.007	No
PoscontHS	.128	22	.200*	.903	22	.035	No

Fuente: *Pretest y postest de buena convivencia.*

## Interpretación

En la tabla 8, se muestra los resultados de dos pruebas de normalidad: Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. En este estudio, como el grupo control tiene (22) estudiantes y el grupo experimental (31) y en ambos casos son menores a 50 ( $n < 50$ ); se utilizará la prueba Shapiro-Wilk.

Según los resultados de la prueba Shapiro-Wilk, los puntajes de los pretest y postest de la variable HS y de sus dimensiones no tienen distribución normal ( $p < 0, 05$ )

### 3.6. Contrastación de hipótesis

#### 3.6.1. Hipótesis general

$H_i$  = Existe diferencias significativas en las habilidades sociales en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )



$H_0$  = No existe diferencias significativas en las habilidades sociales en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía.

( $\alpha=0.05$ )

### 3.6.1.1. Prueba de equivalencia de grupos

Para determinar la equivalencia de los grupos control y experimental, compararemos el pretest del grupo experimental con el pretest del grupo control, usando la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes; pues los puntajes de ambos grupos del pretest no tienen distribución normal.

#### Prueba U-Mann Whitney

##### 1. Formulación de hipótesis

$H_i$  = Existe diferencias significativas en las habilidades sociales en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 \neq \widetilde{x}_2$$

$H_0$  = No existe diferencias significativas en las habilidades sociales en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 = \widetilde{x}_2$$

**Tabla 9**

*Rangos para el pretest del grupo experimental y pretest del grupo control*

PRETEST		N	Rango promedio	Suma de rangos
	Precontrol	22	27.41	603.00
Habilidades sociales	Preexperimental	31	26.71	828.00
	<b>Total</b>	<b>53</b>		

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 10**

*Prueba U-Mann Whitney para el pretest del grupo experimental y pretest del grupo control*

Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

Habilidades sociales

U de Mann-Whitney	332.000
W de Wilcoxon	828.000
Z	-.163
Sig. asintótica (bilateral)	.871

a. Variable de agrupación: PRETEST

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 9, se puede observar que el promedio del rango pretest del experimental es mínimamente menor que pretest del grupo control; lo que significa que el grupo experimental tiene un promedio semejante que el grupo control.

En la tabla 10, se puede observar que el p-valor es mayor que 0,05 ( $p > 0,05$ ); esto quiere decir que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas del pretest del grupo experimental y control, para un nivel de confianza del 95%.

Entonces, se concluye que no existen diferencias significativas entre los resultados del pretest de ambos grupos. Este resultado permite considerar los grupos experimental y control como equivalentes antes de aplicar el tratamiento.

También respalda a estos resultados, los obtenidos en la Tabla 9, donde se puede apreciar que el promedio del rango del preexperimental es 26.71 es menor al pretest del grupo control solo en 0,70.

### 3.6.1.2. Prueba de comparación del postest experimental- postest control.

Considerando que los puntajes del postest del grupo experimental y postest del grupo control no tiene distribución normal, se aplica la prueba no paramétrica. En este caso, la prueba de U-Mann Whitney.

**Tabla 11**

*Rangos para el postest del grupo experimental y postest del grupo control*

POSTEST		N	Rango promedio	Suma de rangos
Habilidades sociales	Poscontrol	22	11.73	258.00
	Posexperimental	31	37.84	1173.00

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 12**

***Prueba U-Mann Whitney para el postest del grupo experimental y postest del grupo control***

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	Habilidades sociales
U de Mann-Whitney	5.000
W de Wilcoxon	258.000
Z	-6.070
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Variable de agrupación: POSTEST

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 11, se puede observar que el promedio del rango postest del experimental es ampliamente mayor que postest del grupo control; lo que significa que el grupo experimental tiene un promedio mayor que el grupo control.

En la tabla 12, se puede observar que el *p-valor* es menor que 0,05 ( $p > 0,05$ ); esto quiere decir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas del postest del grupo experimental y control, para un nivel de confianza del 95%.

Entonces, se concluye que existe diferencias significativas entre los resultados del postest de ambos grupos. Deduciéndose que hubo mejores resultados en los estudiantes que participaron en el taller. También respalda a estos resultados, los obtenidos en la Tabla 11, donde se puede apreciar que el promedio del rango del Posexperimental es 37.84 es mayor al postest del grupo control en 26,11.

**3.6.1.3. Prueba de comparación del pretest y postest experimental**

Considerando que el pretest del grupo experimental y postest del grupo experimental no tiene distribución normal, se aplica una prueba no

paramétrica. En este caso, la prueba Wilcoxon, por tratarse de muestras relacionadas.

**Tabla 13**

*Prueba de rangos de la variable de desarrollo de Habilidades Sociales del pretest y postest experimental*

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PreexpHS - PosexpHS	Rangos negativos	31 <sup>a</sup>	16.00	496.00
	Rangos positivos	0 <sup>b</sup>	0.00	0.00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	31		

a. PreexpHS < PosexpHS

b. PreexpHS > PosexpHS

c. PreexpHS = PosexpHS

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 14**

*Estadísticos de prueba de rangos de la variable de desarrollo de Habilidades Sociales del pretest y postest experimental*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
PreexpHS - PosexpHS	
Z	-4,861 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 13, se puede observar que el promedio de rangos negativos es 16.00; es decir, si existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo experimental.

En la tabla 14 se observa que el  $p < 0,05$ ; es decir, existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo experimental.

#### 3.6.1.4. Prueba de comparación del pretest y postest control

**Tabla 15**

*Prueba de rangos de la variable de desarrollo de Habilidades Sociales del pretest y postest control*

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
	Rangos negativos	21 <sup>a</sup>	12.00	252.00

<b>PrecontHS - PoscontHS</b>	<b>Rangos positivos Empates Total</b>	<b>1<sup>b</sup> 0<sup>c</sup> 22</b>	<b>1.00</b>	<b>1.00</b>
----------------------------------	---	---	-------------	-------------

a. PrecontHS < PoscontHS

b. PrecontHS > PoscontHS

c. PrecontHS = PoscontHS

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 16**

*Estadísticos de prueba de rangos de la variable de desarrollo de Habilidades Sociales del pretest y postest control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	PrecontHS - PoscontHS
Z	-4,076 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 15, se puede observar que el promedio de rangos negativos es 12.00; es decir, si existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo control

En la tabla 16 se observa que el  $p < 0,05$ ; es decir, existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo control.

### 3.6.2. Hipótesis específicas por dimensiones

#### 3.6.2.1. Hipótesis específicas de la *dimensión autoexpresión*

**h<sub>1</sub>** = Existe diferencias significativas en *autoexpresión* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\tilde{x}_1 \neq \tilde{x}_2$$

**h<sub>0</sub>** = No existe diferencias significativas en *autoexpresión* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\tilde{x}_1 = \tilde{x}_2$$

### 3.6.2.1.1. Prueba de equivalencia de grupos de la *dimensión autoexpresión*

Para determinar la equivalencia de los grupos control y experimental, compararemos el pretest del grupo experimental de la dimensión autoexpresión con el pretest del grupo control de la dimensión autoexpresión, usando la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes; pues los puntajes de ambos grupos del pretest no tienen distribución normal en esta dimensión.

#### Prueba U-Mann Whitney

##### 1. Formulación de hipótesis

$H_i$  = Existe diferencias significativas en la *dimensión autoexpresión* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 \neq \widetilde{x}_2$$

$H_0$  = No existe diferencias significativas en la *dimensión autoexpresión* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 = \widetilde{x}_2$$

**Tabla 17**

*Rangos para el pretest del grupo experimental y pretest del grupo control*

	PRETEST	N	Rango promedio	Suma de rangos
<i>Autoexpresión</i>	Precontrol	22	28.95	637.00
	Preexperimental	31	25.61	794.00
	<b>Total</b>	<b>53</b>		

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 18**

*Prueba U-Mann Whitney para el pretest del grupo experimental y pretest del grupo control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	<i>Autoexpresión</i>

U de Mann-Whitney	298.000
W de Wilcoxon	794.000
Z	-.880
Sig. asintótica (bilateral)	.379

a. Variable de agrupación: PRETEST

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 17, se puede observar que el promedio del rango pretest del experimental es mínimamente menor que pretest del grupo control; lo que significa que el grupo experimental tiene un promedio semejante que el grupo control.

En la tabla 18, se puede observar que el p-valor es mayor que 0,05 ( $p > 0,05$ ); esto quiere decir que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas del pretest del grupo experimental y control, para un nivel de confianza del 95%.

Entonces, se concluye que no existe diferencias significativas entre los resultados del pretest de ambos grupos. Deduciéndose que no hubo mejores resultados en los estudiantes que antes del taller. También respalda a estos resultados, los obtenidos en la Tabla 17, donde se puede apreciar que el promedio del rango del preexperimental es 25.61 es menor al pretest del grupo control solo en 3,43.

### 3.6.2.1.2. Prueba de comparación del postest experimental- postest control.

Considerando que los puntajes del postest del grupo experimental y postest del grupo control no tiene distribución normal, se aplica la prueba no paramétrica. En este caso, la prueba de U-Mann Whitney.

**Tabla 19**

*Rangos para el postest del grupo experimental y postest del grupo control*

	POSTEST	N	Rango promedio	Suma de rangos
<i>Autoexpresión</i>	Poscontrol	22	11.50	253.00
	Posexperimental	31	38.00	1178.00
	<b>Total</b>	<b>53</b>		

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 20**

***Prueba U-Mann Whitney para el postest del grupo experimental y postest del grupo control***

---

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	<b><i>Autoexpresión</i></b>
U de Mann-Whitney	0.000
W de Wilcoxon	253.000
Z	-6.310
Sig. asintótica (bilateral)	.000

---

a. Variable de agrupación: POSTEST

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 19, se puede observar que el promedio del rango postest del experimental es ampliamente mayor que postest del grupo control; lo que significa que el grupo experimental tiene un promedio mayor que el grupo control.

En la tabla 20, se puede observar que el *p-valor* es menor que 0,05 ( $p < 0,05$ ); esto quiere decir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas del postest del grupo experimental y control, para un nivel de confianza del 95%.

Entonces, se concluye que existe diferencias significativas entre los resultados del postest de ambos grupos. Deduciéndose que hubo mejores resultados en los estudiantes que participaron en el taller.

También respalda a estos resultados, los obtenidos en la Tabla 19, donde se puede apreciar que el promedio del rango del Posexperimental es 38.00 es mayor al postest del grupo control en 11,50

**3.6.2.1.3. Prueba de comparación del pretest y postest experimental**

Considerando que el pretest del grupo experimental y postest del grupo experimental no tiene distribución normal, se aplica una prueba no paramétrica. En este caso, la prueba Wilcoxon, por tratarse de muestras relacionadas.

**Tabla 21**

***Prueba de rangos de la dimensión de autoexpresión del pretest y postest experimental***

---

**Rangos**



		N	Rango promedio	Suma de rangos
PreexpD1 – PosexpD1	Rangos negativos	31 <sup>a</sup>	16.00	496.00
	Rangos positivos	0 <sup>b</sup>	0.00	0.00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	31		

a. PreexpHS < PosexpD1

b. PreexpHS > PosexpD1

c. PreexpHS = PosexpD1

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 22**

*Estadísticos de prueba de rangos de la dimensión Autoexpresión del pretest y postest experimental*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	PreexpD1 – PosexpD1
Z	-4,895 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 21, se puede observar que el promedio de rangos negativos es 16.00; es decir, si existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo experimental.

En la tabla 22 se observa que el  $p < 0,05$ ; es decir, existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo experimental.

#### 3.6.2.1.4. Prueba de comparación del pretest y postest control

**Tabla 23**

*Prueba de rangos de la autoexpresión del pretest y postest control*

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PrecontD1 – PoscontD1	Rangos negativos	17 <sup>a</sup>	9.00	153.00
	Rangos positivos	0 <sup>b</sup>	0.00	0.00
	Empates	5 <sup>c</sup>		
	Total	22		

a. PrecontD1 < PoscontD1

b. PrecontD1 > PoscontD1

c. PrecontD1 = PoscontD1  
 Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 24**

*Estadísticos de prueba de rangos de la dimensión de Autoexpresión del pretest y postest control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	PrecontD1 – PoscontD1
Z	-4,076 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 23, se puede observar que el promedio de rangos negativos es 9.00; es decir, si existe poca diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo control

En la tabla 24 se observa que el  $p < 0,05$ ; es decir, existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo control.

### 3.6.2.2. Hipótesis específicas de la *dimensión enfado*

**h<sub>1</sub>** = Existe diferencias significativas en la *dimensión enfado* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 \neq \widetilde{x}_2$$

**h<sub>0</sub>** = No existe diferencias significativas en la *dimensión enfado* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 = \widetilde{x}_2$$

#### 3.6.2.2.1. Prueba de equivalencia de grupos de la *dimensión enfado*

Para determinar la equivalencia de los grupos control y experimental, compararemos el pretest del grupo experimental de la dimensión enfado con

el pretest del grupo control de la dimensión enfado, usando la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes; pues los puntajes de ambos grupos del pretest no tienen distribución normal.

### Prueba U-Mann Whitney

#### 2. Formulación de hipótesis

**H<sub>i</sub>** = Existe diferencias significativas en la *dimensión enfado* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 \neq \widetilde{x}_2$$

**H<sub>0</sub>** = No existe diferencias significativas en la *dimensión enfado* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 = \widetilde{x}_2$$

**Tabla 25**

*Rangos para el pretest del grupo experimental y pretest del grupo control*

PRETEST		N	Rango promedio	Suma de rangos
Enfado	Precontrol	22	27.75	610.50
	Preexperimental	31	26.47	820.50
	<b>Total</b>	<b>53</b>		

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 26**

*Prueba U-Mann Whitney para el pretest del grupo experimental y pretest del grupo control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
U de Mann-Whitney	Enfado 324.500
W de Wilcoxon	820.500
Z	-.309
Sig. asintótica (bilateral)	.757

a. Variable de agrupación: PRETEST

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 25, se puede observar que el promedio del rango pretest del experimental es mínimamente menor que pretest del grupo control; lo que significa que el grupo experimental tiene un promedio semejante que el grupo control.

En la tabla 26, se puede observar que el p-valor es mayor que 0,05 ( $p > 0,05$ ); esto quiere decir que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas del pretest del grupo experimental y control, para un nivel de confianza del 95%.

Entonces, se concluye que no existe diferencias significativas entre los resultados del pretest de ambos grupos. Deduciéndose que no hubo mejores resultados en los estudiantes que antes del taller.

También respalda a estos resultados, los obtenidos en la Tabla 27, donde se puede apreciar que el promedio del rango del preexperimental es 26.47 es menor al pretest del grupo control solo en 1,28.

### 3.6.2.2.2. Prueba de comparación del postest experimental- postest control.

Considerando que los puntajes del postest del grupo experimental y postest del grupo control no tiene distribución normal, se aplica la prueba no paramétrica. En este caso, la prueba de U-Mann Whitney.

**Tabla 27**

*Rangos para el postest del grupo experimental y postest del grupo control*

	POSTEST	N	Rango promedio	Suma de rangos
Enfado	Poscontrol	22	11.66	256.50
	Posexperimental	31	37.89	1174.50
	Total	53	11.66	256.50

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 28**

*Prueba U-Mann Whitney para el postest del grupo experimental y postest del grupo control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>
-------------------------------------

	<b>Enfado</b>
U de Mann-Whitney	3.500
W de Wilcoxon	256.500
Z	-6.202
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Variable de agrupación: POSTEST

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 27, se puede observar que el promedio del rango posttest del experimental es ampliamente mayor que posttest del grupo control; lo que significa que el grupo experimental tiene un promedio mayor que el grupo control.

En la tabla 28, se puede observar que el *p-valor* es menor que 0,05 ( $p < 0,05$ ); esto quiere decir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas del posttest del grupo experimental y control, para un nivel de confianza del 95%.

Entonces, se concluye que existe diferencias significativas entre los resultados del posttest de ambos grupos. Deduciéndose que hubo mejores resultados en los estudiantes que participaron en el taller.

También respalda a estos resultados, los obtenidos en la Tabla 29, donde se puede apreciar que el promedio del rango del Posexperimental es 37.89 es mayor al posttest del grupo control en 26,23.

### 3.6.2.2.3. Prueba de comparación del pretest y posttest experimental

Considerando que el pretest del grupo experimental y posttest del grupo experimental no tiene distribución normal, se aplica una prueba no paramétrica. En este caso, la prueba Wilcoxon, por tratarse de muestras relacionadas.

**Tabla 29**

*Prueba de rangos de la dimensión de enfado del pretest y posttest experimental*

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PreexpD2 – PosexpD2	Rangos negativos	30 <sup>a</sup>	15.50	465.00
	Rangos positivos	0 <sup>b</sup>	0.00	0.00
	Empates	1 <sup>c</sup>		

Total	31
a. PreexpD2 < PosexpD2	
b. PreexpD2 > PosexpD2	
c. PreexpD2 = PosexpD2	

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 30**

*Estadísticos de prueba de rangos de la dimensión de enfado del pretest y postest experimental*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	PreexpD2 – PosexpD2
Z	-4,804 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 29, se puede observar que el promedio de rangos negativos es 15.50; es decir, si existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo experimental.

En la tabla 30 se observa que el  $p < 0,05$ ; es decir, existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo experimental.

#### 3.6.2.2.4. Prueba de comparación del pretest y postest control

**Tabla 31**

Prueba de rangos de la dimensión *enfado* del pretest y postest control

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PrecontD1 –	Rangos negativos	19 <sup>a</sup>	11.58	220.00
PoscontD1	Rangos positivos	2 <sup>b</sup>	5.50	11.00
	Empates	1 <sup>c</sup>		
	Total	22		

a. PrecontD2 < PoscontD2

b. PrecontD2 > PoscontD2

c. PrecontD2 = PoscontD2

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 32**

Estadísticos de prueba de rangos de la dimensión de *enfado* del pretest y postest control

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	PrecontD2 – PoscontD2
Z	-3,637 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 31, se puede observar que el promedio de rangos negativos es 11.58; es decir, si existe poca diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo control

En la tabla 32 se observa que el  $p < 0,05$ ; es decir, existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo control.

### 3.6.2.3. Hipótesis específicas de la *dimensión Peticiones*

**$h_1$**  = Existe diferencias significativas en la *dimensión peticiones* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 \neq \widetilde{x}_2$$

**$h_0$**  = No existe diferencias significativas en la *dimensión peticiones* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 = \widetilde{x}_2$$

#### 3.6.2.3.1. Prueba de equivalencia de grupos de la *dimensión peticiones*

Para determinar la equivalencia de los grupos control y experimental, compararemos el pretest del grupo experimental de la *dimensión peticiones* con el pretest del grupo control de la *dimensión peticiones*, usando la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes; pues los puntajes de ambos grupos del pretest no tienen distribución normal.

## Prueba U-Mann Whitney

### 3. Formulación de hipótesis

**H<sub>i</sub>** = Existe diferencias significativas en la *dimensión peticiones* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 \neq \widetilde{x}_2$$

**H<sub>0</sub>** = No existe diferencias significativas en la *dimensión peticiones* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 = \widetilde{x}_2$$

**Tabla 33**

*Rangos para el pretest del grupo experimental y pretest del grupo control*

	PRETEST	N	Rango promedio	Suma de rangos
<i>Peticiones</i>	Precontrol	22	28.95	637.00
	Preexperimental	31	25.61	794.00
	Total	53		

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 34**

*Prueba U-Mann Whitney para el pretest del grupo experimental y pretest del grupo control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
<b>U de Mann-Whitney</b>	<b><i>Peticiones</i> 298.000</b>
<b>W de Wilcoxon</b>	<b>794.000</b>
<b>Z</b>	<b>-.821</b>
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	<b>.412</b>

a. Variable de agrupación: PRETEST

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 33, se puede observar que el promedio del rango pretest del experimental es mínimamente menor que pretest del grupo control; lo que



significa que el grupo experimental tiene un promedio semejante que el grupo control.

En la tabla 34, se puede observar que el p-valor es mayor que 0,05 ( $p > 0,05$ ); esto quiere decir que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas del pretest del grupo experimental y control, para un nivel de confianza del 95%.

Entonces, se concluye que no existe diferencias significativas entre los resultados del pretest de ambos grupos. Deduciéndose que no hubo mejores resultados en los estudiantes que antes del taller.

También respalda a estos resultados, los obtenidos en la Tabla 35, donde se puede apreciar que el promedio del rango del preexperimental es 25.61es menor al pretest del grupo control solo en 3,34.

### 3.6.2.3.2. Prueba de comparación del postest experimental- postest control.

Considerando que los puntajes del postest del grupo experimental y postest del grupo control no tiene distribución normal, se aplica la prueba no paramétrica. En este caso, la prueba de U-Mann Whitney.

**Tabla 35**

*Rangos para el postest del grupo experimental y postest del grupo control*

	POSTEST	N	Rango promedio	Suma de rangos
Peticiones	Poscontrol	22	11.50	253.00
	Posexperimental	31	38.00	1178.00
	Total	53		

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 36**

*Prueba U-Mann Whitney para el postest del grupo experimental y postest del grupo control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	Peticiones
U de Mann-Whitney	0.000
W de Wilcoxon	253.000
Z	-6.221
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Variable de agrupación: POSTEST

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 35, se puede observar que el promedio del rango postest del experimental es ampliamente mayor que postest del grupo control; lo que significa que el grupo experimental tiene un promedio mayor que el grupo control.

En la tabla 36, se puede observar que el *p-valor* es menor que 0,05 ( $p < 0,05$ ); esto quiere decir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas del postest del grupo experimental y control, para un nivel de confianza del 95%.

Entonces, se concluye que existe diferencias significativas entre los resultados del postest de ambos grupos. Deduciéndose que hubo mejores resultados en los estudiantes que participaron en el taller. También respalda a estos resultados, los obtenidos en la Tabla 37, donde se puede apreciar que el promedio del rango del Posexperimental es 38.00 es mayor al postest del grupo control en 26,50.

### 3.6.2.3.3. Prueba de comparación del pretest y postest experimental

Considerando que el pretest del grupo experimental y postest del grupo experimental no tiene distribución normal, se aplica una prueba no paramétrica. En este caso, la prueba Wilcoxon, por tratarse de muestras relacionadas.

**Tabla 37**

*Prueba de rangos de la dimensión de Peticiones del pretest y postest del grupo experimental*

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PreexpD3 – PosexpD3	Rangos negativos	31 <sup>a</sup>	16.00	496.00
	Rangos positivos	0 <sup>b</sup>	0.00	0.00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	<b>Total</b>	31		

a. PreexpD3 < PosexpD3

b. PreexpD3 > PosexpD3

c. PreexpD3 = PosexpD3

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 38**

*Estadísticos de prueba de rangos de la dimensión Peticiones del pretest y postest experimental*

Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

	<b>PreexpD3 – PosexpD3</b>
<b>Z</b>	-4,876 <sup>b</sup>
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 37, se puede observar que el promedio de rangos negativos es 16; es decir, si existe diferencia significativa entre el pretest y posttest del grupo experimental.

En la tabla 38 se observa que el  $p < 0,05$ ; es decir, existe diferencia significativa entre el pretest y posttest del grupo experimental.

#### 3.6.2.3.4. Prueba de comparación del pretest y posttest control

**Tabla 39**

*Prueba de rangos de la dimensión peticiones del pretest y posttest control*

		<b>Rangos</b>		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PrecontD3 – PoscontD3	Rangos negativos	19 <sup>a</sup>	12.63	240.00
	Rangos positivos	3 <sup>b</sup>	4.33	13.00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	22		

a. PrecontD3 < PoscontD3

b. PrecontD3 > PoscontD3

c. PrecontD3 = PoscontD3

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 40**

*Estadísticos de prueba de rangos de la dimensión de peticiones del pretest y posttest control*

<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>	
<b>PrecontD3 – PoscontD3</b>	
<b>Z</b>	<b>-3,690<sup>b</sup></b>
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	<b>.000</b>

a. *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon*

b. *Se basa en rangos positivos.*

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 39, se puede observar que el promedio de rangos negativos es 12.63; es decir, si existe poca diferencia significativa entre el pretest y posttest del grupo control

En la tabla 40 se observa que el  $p < 0,05$ ; es decir, existe diferencia significativa entre el pretest y posttest del grupo control.

#### **3.6.2.4. Hipótesis específicas de la dimensión interacciones positivas**

**$h_1$**  = Existe diferencias significativas en la *dimensión interacciones positivas* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 \neq \widetilde{x}_2$$

**$h_0$**  = No existe diferencias significativas en la *dimensión interacciones positivas* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 = \widetilde{x}_2$$

##### **3.6.2.4.1. Prueba de equivalencia de grupos de la dimensión interacciones positivas**

Para determinar la equivalencia de los grupos control y experimental, compararemos el pretest del grupo experimental de la dimensión interacciones positivas con el pretest del grupo control de la dimensión enfado, usando la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes; pues los puntajes de ambos grupos del pretest no tienen distribución normal

#### **Prueba U-Mann Whitney**

#### **4. Formulación de hipótesis**

**$H_i$**  = Existe diferencias significativas en la *dimensión interacciones positivas* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía. ( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 \neq \widetilde{x}_2$$

$H_0$  = No existe diferencias significativas en la *dimensión interacciones positivas* en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes del Taller de ciudadanía.  
( $\alpha=0.05$ )

$$\widetilde{x}_1 = \widetilde{x}_2$$

**Tabla 41**

*Rangos para el pretest del grupo experimental y pretest del grupo control*

PRETEST	N	Rango promedio	Suma de rangos
Precontrol	22	29.05	639.00
<i>Interacciones positivas</i> Preexperimental	31	25.55	792.00
Total	53		

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 42**

*Prueba U-Mann Whitney para el pretest del grupo experimental y pretest del grupo control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	Interacciones positivas
U de Mann-Whitney	<b>296.000</b>
W de Wilcoxon	<b>792.000</b>
Z	<b>-.872</b>
Sig. asintótica (bilateral)	<b>.383</b>

a. Variable de agrupación: PRETEST

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 41, se puede observar que el promedio del rango pretest del experimental es mínimamente menor que pretest del grupo control; lo que significa que el grupo experimental tiene un promedio semejante que el grupo control.

En la tabla 42, se puede observar que el p-valor es mayor que 0,05 ( $p>0,05$ ); esto quiere decir que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas del pretest del grupo experimental y control, para un nivel de confianza del 95%.

Entonces, se concluye que no existe diferencias significativas entre los resultados del pretest de ambos grupos. Deduciéndose que no hubo mejores resultados en los estudiantes que antes del taller.

También respalda a estos resultados, los obtenidos en la Tabla 43, donde se puede apreciar que el promedio del rango del preexperimental es 25.55 es menor al pretest del grupo control solo en 3,50.

### 3.6.2.4.2. Prueba de comparación del postest experimental- postest control.

Considerando que los puntajes del postest del grupo experimental y postest del grupo control no tiene distribución normal, se aplica la prueba no paramétrica. En este caso, la prueba de U-Mann Whitney.

**Tabla 43**

*Rangos para el postest del grupo experimental y postest del grupo control*

	POSTEST	N	Rango promedio	Suma de rangos
<i>Interacciones positivas</i>	Poscontrol	22	12.30	270.50
	Posexperimental	31	37.44	1160.50
	Total	53		

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 44**

*Prueba U-Mann Whitney para el postest del grupo experimental y postest del grupo control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	<b>Interacciones positivas</b>
U de Mann-Whitney	<b>17.500</b>
W de Wilcoxon	<b>270.500</b>
Z	<b>-5.865</b>
Sig. asintótica (bilateral)	<b>.000</b>

a. Variable de agrupación: POSTEST

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 43, se puede observar que el promedio del rango postest del experimental es ampliamente mayor que postest del grupo control; lo que significa que el grupo experimental tiene un promedio mayor que el grupo control.

En la tabla 44, se puede observar que el *p-valor* es menor que 0,05 ( $p < 0,05$ ); esto quiere decir que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medianas del postest del grupo experimental y control, para un nivel de confianza del 95%.

Entonces, se concluye que existe diferencias significativas entre los resultados del postest de ambos grupos. Deduciéndose que hubo mejores resultados en los estudiantes que participaron en el taller.

También respalda a estos resultados, los obtenidos en la Tabla 45, donde se puede apreciar que el promedio del rango del Posexperimental es 37.44 es mayor al postest del grupo control en 25,14.

### 3.6.2.4.3. Prueba de comparación del pretest y postest experimental

Considerando que el pretest del grupo experimental y postest del grupo experimental no tiene distribución normal, se aplica una prueba no paramétrica. En este caso, la prueba Wilcoxon, por tratarse de muestras relacionadas.

**Tabla 45**

**Prueba de rangos de la dimensión de *Interacciones positivas* del pretest y postest del grupo experimental**

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PreexpD4 – PosexpD4	Rangos negativos	31 <sup>a</sup>	16.00	496.00
	Rangos positivos	0 <sup>b</sup>	0.00	0.00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	31		

a. PreexpD4 < PosexpD4

b. PreexpD4 > PosexpD4

c. PreexpD4 = PosexpD4

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 46**

***Estadísticos de prueba de rangos de la dimensión Interacciones positivas del pretest y postest experimental***

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	PreexpD4 – PosexpD4
Z	-4,868b
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 45, se puede observar que el promedio de rangos negativos es 16; es decir, si existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo experimental.

En la tabla 46 se observa que el  $p < 0,05$ ; es decir, existe diferencia significativa entre el pretest y postest del grupo experimental.

#### 3.6.2.4.4. Prueba de comparación del pretest y postest control

**Tabla 47**

*Prueba de rangos de la dimensión interacciones positivas del pretest y postest control*

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
PrecontD4 –	Rangos negativos	18 <sup>a</sup>	12.19	219.50
PoscontD4	Rangos positivos	3 <sup>b</sup>	3.83	11.50
	Empates	1 <sup>c</sup>		
	<b>Total</b>	<b>22</b>		

a. PrecontD4 < PoscontD4

b. PrecontD4 > PoscontD4

c. PrecontD4 = PoscontD4

Fuente: Anexo 3 Base de datos

**Tabla 48**

*Estadísticos de prueba de rangos de la dimensión de Interacciones positivas del pretest y postest control*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	PrecontD4 – PoscontD4
Z	-3,621 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.



Fuente: Anexo 3 Base de datos

En la tabla 47, se puede observar que el promedio de rangos negativos es 12,19; es decir, si existe poca diferencia significativa entre el pretest y posttest del grupo control

En la tabla 48 se observa que el  $p < 0,05$ ; es decir, existe diferencia significativa entre el pretest y posttest del grupo control.

#### **IV. DISCUSIÓN**

Los estudiantes investigados del sexto ciclo de Educación Secundaria, antes del Taller de ciudadanía, en su mayoría alcanzaron el nivel muy bajo en habilidades sociales, con una significancia de un  $(0,871 \geq .05)$ . Estos resultados del pretest, coinciden con Garcés, Santana y García (2012), cuando asegura que los adolescentes son pocos asertivos; asimismo, con Monzón (2014); el cual revela que el 76,7% de estudiantes de diecisiete expresan sus sentimientos a los demás, inadecuadamente. En este estudio, los estudiantes tienen discursos con escasa fluidez, específicamente cuando el estudiante se encuentra delante de sus compañeros; pues muchas de las veces ocultan sus sentimientos verdaderos, emitiendo falsos mensajes emocionales al grupo, o a sus pares. Sin embargo, tiene que advertirse que la mitad de ellos son púberes y la otra, propiamente adolescentes. Comparado con estudiantes peruanos de Secundaria, se confirma lo expresado por Arellano (2012), que el área de Persona, familia y cívica demanda el desarrollo de habilidades sociales en la interacción del aula. Esta situación encuentra su razón práctica en la ausencia de una innovación pedagógica para revertir estos resultados; teóricamente tiene su explicación en no haber desarrollado una experiencia bajo la teoría intercultural crítica de Walsh

(2012); el cual constituye un referente para formar ciudadanos del futuro, y una opción para germinar el cambio de conciencia a través de diálogo, análisis, discusión y consensos en los docentes y estudiantes, con escasas habilidades sociales. Asimismo, estos resultados son deficientes y básicos porque los docentes en esta etapa del estudio no desarrollan actividades organizadas como zonas de desarrollo próximo, desde la perspectiva de Vigostky (2009); finalmente, no existe específicamente, un Taller de ciudadanía; el cual implementado desde el enfoque de Ander-Egg (2010), cambiaría el escenario de las habilidades sociales.

Después del Taller de ciudadanía, los estudiantes investigados del sexto ciclo del nivel Secundario, alcanzaron el nivel alto de las habilidades sociales, con un nivel de significancia ( $0.000 < .05$ ). En esta nueva situación, los estudiantes sujetos de investigación lograron vencer dificultades y apropiarse en la dimensión autoexpresión de situaciones, de la fluidez de comunicación con los demás y expresión de sentimientos ( $0.000 < .05$ ); en la dimensión expresión de enfado, asertividad en decisiones con los demás y pasividad de disconformidad con uno mismo ( $0.000 < .05$ ); en la dimensión hacer peticiones, asertividad de peticiones con otra persona ( $0.000 < .05$ ) y en la dimensión interacciones positivas con sexo opuesto, asertividad de interacciones con otra persona ( $0.000 < .05$ ).

Los efectos de la intervención coincidieron con Pando (2015), el cual obtuvo avances significativos de las habilidades sociales en la comunicación, asertividad, toma de decisiones y autoestima. Asimismo, con Verde, (2015), logro un incremento significativo en el desarrollo de habilidades sociales, después del Taller aprendiendo a convivir. Las habilidades sociales y sus dimensiones del grupo experimental mejorar con respecto al grupo control ( $p < 0,05$ ;  $0,000 < 0,05$ ). Ambos estudios, son productos del desarrollo de un taller de intervención; en donde los estudiantes manifiestan habilidades que antes no lo tenía. Este fenómeno de la conducta humana se explica si es percibido desde el pensamiento complejo de Morin (2013); es decir, en lo común y diverso de los estudiantes; pues los primeros responden y experimentan cambios en busca de su identidad: lo común de la especie humana. Por otro lado, lo diverso se encuentra en los diferentes contextos sociales: Lima y

Trujillo; mientras, los investigados pertenecen a un contexto Institucional: Signos de fe-La Salle de Trujillo, 2019. Estos logros tienen su explicación, desde la teoría cognitiva social de Bandura (2012), pues la habilidad social se desarrolla a partir de tres factores: personal, social y ambiental, en este caso el taller de ciudadanía ha sido un catalizador. Asimismo, León y Medina (2014) corrobora los avances significativos de los resultados; pues desde su Modelo interactivo; estos autores sostienen que el individuo busca información, la procesa, genera observaciones y actúa sobre el contexto, en forma controlada; lo que sucedido con los estudiantes investigados y de la misma manera con Pando (2015) y Verde, (2015). También confirma el estudio de Carrillo (2018), con la diferencia que el rango de edades, ubicaban a los sujetos en parte como niños y en la otra, adolescentes; y que la intervención no fue con un taller sino con un Programa lúdico.

Todo lo anterior, con lleva a entender los resultados obtenidos en la prueba de hipótesis “U” de Mann-Whitney; el promedio del rango postest del experimental es ampliamente mayor que postest del grupo control; lo que significa que el grupo experimental tiene un promedio mayor desarrollo de habilidades sociales que el grupo control (Posexperimental, 37.84 > Poscontrol, 11.73). Entonces, se infiere que existe diferencias significativas entre los resultados del postest de ambos grupos. Deduciéndose que hubo mejores resultados en los estudiantes que participaron en el taller que aquello que no lo hicieron.

Los efectos se reflejaron en los resultados de las pruebas de hipótesis de las dimensiones. Así, en la prueba de hipótesis “W”, en autoexpresión, *p*-valor (0.000 <.05) y un  $Z = -4,895$ ; expresión de enfado, *p*-valor (0.000 <.05) y un  $Z = -4,804$ ; Hacer peticiones, *p*-valor (0.000 <.05) y un  $Z = -4,876$ ; e interacciones positivas con sexo opuesto, *p*-valor (0.000 <.05) y un  $Z = -4,868$ ; pues todos los valores  $Z$  caen fuera de la región de aceptación (-1,96 a +1,96). En consecuencia, se rechaza las hipótesis nulas de cada dimensión y se acepta la hipótesis de investigación. Esta situación confirma la Teoría del pensamiento complejo de Morin (2013); Teoría cognitiva social de Bandura (2012), Modelo de León y Medina (2014), sobre todo en la dimensión expresión como la habilidad social más desarrollada.

## V. CONCLUSIONES

1. El Taller de ciudadanía mejora significativamente las habilidades sociales en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, como lo evidencia la prueba “U” del postest, (p-valor  $< \alpha$ ; 0,000).
2. El Taller de ciudadanía mejora significativamente la *dimensión Autoexpresión en situaciones sociales* de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, como lo evidencia la prueba “U” del postest, (p-valor  $< \alpha$ ; 0,000).
3. El Taller de ciudadanía mejora significativamente la *dimensión Expresión de enfado o disconformidad* de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, como lo evidencia la prueba “U” del postest, (p-valor  $< \alpha$ ; 0,000).
4. El Taller de ciudadanía mejora la *dimensión Hacer peticiones* de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, como lo evidencia la prueba “U” del postest, (p-valor  $< \alpha$ ; 0,000).

5. El Taller de ciudadanía mejora la dimensión *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto* de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, como lo evidencia la prueba “U” del posttest, ( $p\text{-valor} < \alpha; 0,000$ ).

## **VI. RECOMENDACIONES**

1. Considerar que el Taller de ciudadanía tiene una influencia favorable en el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes del sexto Ciclo , el Director debe replicar este taller en otros contextos.
2. El director de la Institución Educativa Signos de fe – La Salle de Trujillo mediante una resolución hacer extensiva a toda la plana docente para que se ponga en práctica en las diferentes áreas.
3. El coordinador de secundaria debe realizar reuniones con los docentes de otras áreas para que integren este Taller y potencialicen como un taller transversal.
4. Se recomienda a los docentes de otros ciclos realizar un diagnóstico antes de aplicar el taller de ciudadanía.
5. Implementar otros programas sobre habilidades sociales avanzadas que fortalezcan el taller de ciudadanía
6. Trabajar conjuntamente docentes y tutores temas relacionados a la etapa adolescencia centrándose en las habilidades sociales, lo que permitirá una observación de cambios positivos y negativos en ellos.
7. Involucrar a los padres en los talleres para mejorar las habilidades sociales.

8. Coordinar capacitaciones constantes para los docentes, padres de familia, personal administrativo y adolescentes con Psicólogos, Coach con temas sobre la importancia de desarrollar y mejorar las habilidades sociales.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (2010). *El taller*. Buenos Aires: Magisterio.

Arellano, M. A. (2012). *Efectos del programa de intervención psicoeducativa en la optimización de habilidades sociales en estudiantes de primero de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad de ciencias y humanidades. Lima.

Alcázar, J.L., Balvín, P.H y Moody, M. D. (2015). *¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Área, Persona, Familia y Relaciones Humanas*. Lima: Quad.

Bandura, A. (2012). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bandura, A. (1969). *Social-Learning theory of identificatory Processes*. In D. A. Gosolin (Ed), *Handbook of socialization theory and Research*. Chicago, IL: Ran McNally&Company

Bless, K. (2018). *Habilidades blandas: necesidad de los jóvenes para el éxito de las empresas*. En: *Diario Gestión*. Publicado: 18-10-2018.

Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A. K., Benavides, V. y Villota, N. (2017). *Habilidades sociales con el proceso de comunicación en adolescentes* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

- Carrillo, G. B. (2018). *Validación de un programa lúdica para la mejora de las habilidades sociales* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada.
- Caballo, V. (1997). *Teoría, acción y habilidades sociales*. Valencia: Catedral.
- Cubas, A. (2007). *Proceso socio-afectivo*. Lima: El comercio.
- Coronel, C.P., Levin, M.& Mejail, S. (2011). *Social skills in early adolescents from different contexts socioeconomic*. Acta. Colomb. 9 (1), 242-262. DOI: 293122834012
- Devia, M. A. (2018). *Fortalecimiento de habilidades sociales a través del trabajo cooperativo* (Tesis de maestría). Universidad del Tolima. México.
- Flores, N. y Prado, L. (2015). *Enseñando habilidades sociales en el aula*. México: Crecer.
- Garcés, Y., Santana, L. E. y García, L. F. (2012). *Desarrollo de habilidades sociales: Estrategia para potenciar integración de menores en riesgo de exclusión* (Tesis de maestría). Universidad La Laguna. España.
- Gismero, E. (2010). *Manual Escala de habilidades sociales*. Madrid: Tea.
- Gonzalez, F. , Guevara, Y., Jimenez, J. & Alcázar, R. (2017). Relationship between assertiveness, academic performance and anxiety in a sample of Mexican high School students
- Ikemiyashiro, J. (2017). *Uso de las redes sociales y las habilidades sociales en adolescentes* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Lacunza, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y adolescentes* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Landauro, J. (2015). *Habilidades sociales y Resiliencia en estudiantes de secundaria en una Institución de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad Señor de Sipán. Chiclayo.
- León, J. y Medina, S. (2014). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. y Posner, M. (2008). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

- Pando, L. (2015). *Talleres de aprendizaje para reforzar habilidades sociales en estudiantes de Educación Secundaria (Tesis de doctorado)*. Universidad César Vallejo. Lima.
- Pretell, K. S. (2016). Programa educativo basado en dinámicas grupales para mejora habilidades sociales (Tesis de maestría). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo
- Morin, E. (2013). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Monzón, J.A. (2014). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados entre 14 y 17 años*, (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Peña, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editext.
- Sánchez, M. y Reyes, H. (2013). *Diseños y metodología de la investigación*. Lima: San Marcos.
- Troncoso, G. y Burgos, X. (2015). *Desarrollo de habilidades sociales en niños, niñas y jóvenes en protección simple* (Tesis). Universidad Católica. Chile
- Rivera, P.A. (2006). *Desarrollando nuestras habilidades sociales*. Lima: Ministerio de Educación.
- Uribe, R., Escalante, M., Arévalo, M., Cortez, E. y Velásquez, W. (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Lima: Inversiones escarlata y negro.
- Reyes, M.S. (2017). *Efectos del Taller de estrategias comunicativas en las habilidades sociales en una Institución Educativa*. (Tesis de doctorado). Universidad César Vallejo. Lima.
- Vigostky, L.S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Verde, R. Y. (2015). Taller aprendiendo a convivir para el desarrollo de habilidades sociales en estudiante de primero de secundaria, El Porvenir, Trujillo. (Tesis de maestría). Universidad Privada Antenor Orrego.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito.



# **ANEXOS**



## Anexo N° 01

### MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO : Taller de ciudadanía mejora las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Trujillo

AUTORA: Judith Angèlica Jolay Benites

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	MARCO TEÓRICO (ESQUEMA)	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
¿En qué medida el Taller de ciudadanía mejora las habilidades sociales en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo?	<p><b>General:</b> Determinar si el Taller de ciudadanía mejora las habilidades sociales en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, antes y después del Taller de ciudadanía.</p> <p><b>Específico:</b> - Demostrar si el Taller de ciudadanía mejora la <i>dimensión Autoexpresión en situaciones sociales</i> de las habilidades sociales, en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa en el pre y postest. - Demostrar si el Taller de ciudadanía mejora la <i>dimensión Expresión de enfado o disconformidad</i> de las habilidades sociales, en estudiantes de sexto ciclo de</p>	<p><b>General:</b> - H<sub>i</sub>= El Taller de ciudadanía mejora las habilidades sociales en estudiantes del sexto ciclo de Educación. - H<sub>0</sub>= El Taller de ciudadanía no mejora las habilidades sociales en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria.</p> <p><b>Específicas:</b> - El Taller de ciudadanía mejora la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria - El Taller de ciudadanía mejora la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las habilidades sociales, en estudiantes de Educación</p>	<p><b>V. Independiente</b> Taller de ciudadanía</p> <p><b>V. Dependiente</b> Habilidades sociales</p>		<p><b>VI:</b> Taller de ciudadanía con una secuencia didáctica de 9 sesiones orientada a reflexionar desde situaciones cotidianas</p>	<p><b>Por su finalidad:</b> Aplicada</p> <p><b>Por su naturaleza:</b> Cuantitativa</p> <p><b>Por el Tipo:</b> Experimental</p> <p><b>Por su carácter:</b> Explicativa</p>

	<p>Educación Secundaria de la Institución Educativa de Trujillo, en el pre y postest.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar si el Taller de ciudadanía mejora la <i>dimensión Hacer peticiones</i> de las habilidades sociales, en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa de Trujillo, en el pre y postest.</li> <li>- Demostrar si el Taller de ciudadanía mejora la <i>dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto</i> de las habilidades sociales, en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de la Institución Educativa Signos de fe-La Salle de Trujillo, en el pre y postest.</li> </ul>	<p>Secundaria del sexto ciclo de Educación Secundaria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El Taller de ciudadanía mejora la dimensión Hacer peticiones de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria.</li> <li>- El Taller de ciudadanía mejora la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las habilidades sociales, en estudiantes del sexto ciclo de Educación Secundaria.</li> <li>-</li> </ul>				
--	---	--	--	--	--	--

## Anexo N° 02

### Confiabilidad del Instrumento

Alfa de todo el instrumento:

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,932	,930	40

Autoexpresión de situaciones

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,762	,757	10

**Estadísticos de resumen de los elementos**

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,465	4,250	4,550	,300	1,071	,009	10
Varianzas de los elementos	,348	,261	,474	,213	1,818	,006	10

**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR00001	40,4000	8,989	,542	,714	,727
VAR00002	40,1500	10,029	,178	,408	,776
VAR00003	40,1000	9,147	,429	,450	,742
VAR00004	40,1000	9,884	,292	,547	,758
VAR00005	40,2500	8,724	,566	,682	,722
VAR00006	40,2000	9,853	,302	,388	,757
VAR00007	40,1000	9,674	,361	,579	,750
VAR00008	40,2500	9,461	,343	,615	,754
VAR00009	40,1500	8,239	,599	,901	,714
VAR00010	40,1500	8,134	,630	,929	,709

## Expresión de enfado

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,816	,807	10

### Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,495	4,350	4,700	,350	1,080	,015	10
Varianzas de los elementos	,376	,221	,576	,355	2,607	,015	10

### Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR00001	40,4500	11,313	,606	,554	,788
VAR00002	40,6000	11,621	,547	,734	,795
VAR00003	40,3500	12,871	,286	,503	,819
VAR00004	40,6000	10,779	,577	,620	,791
VAR00005	40,4000	13,200	,187	,640	,827
VAR00006	40,2500	12,618	,394	,582	,810
VAR00007	40,5000	10,368	,657	,608	,780
VAR00008	40,6000	10,674	,692	,657	,777
VAR00009	40,4500	11,945	,439	,409	,806
VAR00010	40,3500	11,608	,537	,748	,796

## Hacer peticiones

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,809	,823	10

### Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,385	4,050	4,650	,600	1,148	,037	10
Varianzas de los elementos	,424	,261	,589	,329	2,263	,013	10

### Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR00001	39,5000	13,000	,535	,727	,787
VAR00002	39,4000	12,779	,704	,763	,774
VAR00003	39,6500	13,292	,308	,806	,816
VAR00004	39,8000	13,221	,384	,587	,804
VAR00005	39,4000	12,779	,570	,731	,784
VAR00006	39,2000	12,800	,586	,751	,782
VAR00007	39,3500	12,766	,416	,565	,802
VAR00008	39,3000	13,063	,498	,727	,791
VAR00009	39,7000	12,642	,455	,407	,797
VAR00010	39,3500	12,766	,570	,796	,783

## Interacciones positivas con el sexo opuesto

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,836	,837	10

### Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,450	4,200	4,700	,500	1,119	,027	10
Varianzas de los elementos	,382	,221	,589	,368	2,667	,016	10

### Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR00001	40,3000	11,589	,620	,685	,811
VAR00002	39,8000	14,379	,230	,728	,843
VAR00003	40,0500	12,471	,511	,875	,823
VAR00004	40,1500	12,029	,549	,820	,820
VAR00005	40,1000	12,832	,521	,484	,821
VAR00006	40,2500	12,303	,605	,809	,813
VAR00007	40,1000	12,516	,602	,819	,814
VAR00008	40,0000	12,842	,508	,525	,823
VAR00009	39,8500	13,187	,561	,853	,819
VAR00010	39,9000	13,042	,586	,763	,817

## Anexo N° 03

### BASE DATOS

D	Autoexpresión en situaciones sociales											Expresión de enfado o disconformidad												
	it1v2	it2v2	it3v2	it4v2	it5v2	it6v2	it7v2	it8v2	it9v2	it10v2	D1V2	NivD1v2	it11v2	it12v2	it13v2	it14v2	it15v2	it16v2	it17v2	it18v2	it19v2	it20v2	D2V2	NivD2v2
1	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	45	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50	5
2	4	5	3	5	4	4	4	4	5	5	43	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	42	4
3	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	46	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	47	5	
4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	49	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	46	5	
5	4	3	4	4	3	4	5	5	3	3	38	4	3	3	4	3	4	4	2	3	4	3	33	3
6	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	43	5	4	5	4	3	4	5	4	4	3	5	41	4
7	3	5	4	4	5	5	4	5	4	5	44	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	47	5
8	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	44	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	47	5
9	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	44	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	5	45	5
10	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	47	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	46	5
11	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	41	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	43	5
12	5	4	5	5	4	5	5	5	4	4	46	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	45	5
13	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	43	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	43	5
14	4	5	4	5	4	4	4	3	3	3	39	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	45	5
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	49	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	49	5
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50	5
17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	48	5
18	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	46	5	4	4	5	5	5	4	3	4	5	44	5	
19	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	43	5	5	4	4	3	5	5	4	4	5	5	44	5
20	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	43	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	44	5

Hacer peticiones												Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto										Habilidades Sociales			
it21v2	it22v2	it23v2	it24v2	it25v2	it26v2	it27v2	it28v2	it29v2	it30v2	D3V2	NivD3v2	it31v2	it32v2	it33v2	it34v2	it35v2	it36v2	it37v2	it38v2	it39v2	it40v2	D4V2	NivD4v2	HS	NivHS
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	42	4	187	5
4	4	3	3	4	4	5	5	4	4	40	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	44	5	169	5
5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	46	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	49	5	188	5
5	5	3	3	4	5	5	5	3	5	43	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	47	5	185	5
4	4	3	4	3	4	2	4	4	3	35	3	2	5	3	3	3	4	4	5	5	5	39	3	145	4
4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	44	5	4	5	4	3	5	4	5	5	5	5	45	5	173	5
4	4	4	4	4	5	4	5	3	5	42	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5	44	5	177	5
4	4	3	3	4	5	5	4	5	4	42	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	47	5	180	5
4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	42	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	47	5	178	5
5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	49	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	48	5	190	5
4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	47	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	45	5	176	5
4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	46	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	44	5	181	5
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4	166	5
3	4	5	3	4	5	5	4	4	5	42	4	4	5	5	5	4	3	4	4	4	4	42	4	168	5
5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	46	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	49	5	193	5
5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	49	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50	5	199	5
5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	48	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	48	5	194	5
5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	46	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	46	5	182	5
4	4	5	4	5	4	5	4	3	4	42	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	37	3	166	4
4	4	5	4	4	3	4	3	3	4	38	5	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	37	3	162	4

Cuantitativo		Cualitativo	
Global	Parcial		
Del 169 al 200	Del 43 al 50	Muy alto	5
Del 137 al 168	Del 35 al 42	Alto	4
Del 105 al 136	Del 27 al 34	Regular	3
Del 73 al 104	Del 19 al 26	Bajo	2
Del 40 al 72	Del 10 al 18	Muy bajo	1



EJEMPLO DE PRESENTACIÓN DE UNA MATRIZ DE DATOS CON TOTALES DE DIMENSIONES Y DE VARIABLES (cada variable tiene cuatro dimensiones)										
RESULTADOS PRETEST										
GRUPO	CONTROL				EXPERIMENTAL					
Subjetos	D1VDC	D2VDC	D3VDC	D4VDC	DC	D1VDE	D2VDE	D3VDE	D4VDE	DE
1	10	16	19	10	55	14	21	24	27	86
2	21	16	18	19	74	27	28	29	12	96
3	20	15	17	16	68	10	17	10	10	47
4	26	12	13	14	65	21	31	10	17	79
5	21	23	17	16	77	10	10	16	10	46
6	24	28	25	27	104	10	10	10	10	40
7	10	11	16	17	54	10	16	10	18	54
8	10	11	10	15	46	26	10	11	10	57
9	10	10	16	10	46	10	17	10	10	47
10	17	18	19	21	75	10	10	14	10	44
11	10	13	10	10	43	17	10	10	19	56
12	10	10	14	10	44	10	18	10	10	48
13	21	17	26	12	76	10	10	27	10	57
14	10	23	10	21	64	10	19	10	10	49
15	10	27	10	10	57	16	16	19	17	68
16	10	10	26	10	56	10	10	10	10	40
17	24	16	10	17	67	10	10	10	10	40
18	17	10	10	10	47	17	17	26	10	70
19	10	10	18	10	48	10	10	10	29	59
20	10	10	10	19	49	19	10	10	10	49
21	10	10	10	26	56	10	10	29	10	59
22	26	27	26	28	107	10	19	11	33	73
23						21	12	31	10	74
24						10	26	10	10	56
25						10	10	10	36	66
26						23	27	10	10	70
27						10	10	19	10	49
28						10	10	10	37	67
29						25	10	10	10	55
30						10	27	16	43	96
31						10	24	37	41	112

D1VDC
D2VDC
D3VDC
D4VDC
C
D1VDE
D2VDE
D3VDE
D4VDE
E

**EJEMPLO DE PRESENTACIÓN DE UNA MATRIZ DE DATOS CON  
 TOTALES DE DIMENSIONES Y DE VARIABLES**  
 (cada variable tiene cuatro dimensiones)

RESULTADOS POSTEST											
GRUPO	CONTROL					EXPERIMENTAL					
Sujeto	D1VDC	D2VDC	D3VDC	D4VDC	TOTALVDC	D1VDE	D2VDE	D3VDE	D4VDE	TOTALVDE	
1	19	19	21	22	82	39	44	44	35	162	D1VDC
2	21	21	23	21	88	39	44	44	35	162	D2VDC
3	33	33	32	31	132	37	38	44	44	163	D3VDC
4	26	26	27	26	109	36	31	37	20	124	D4VDC
5	25	25	25	25	105	37	37	46	47	167	TOTALVDC
6	24	24	24	22	100	38	36	36	37	147	D1VDE
7	33	33	32	33	138	38	36	39	40	153	D2VDE
8	19	19	19	21	86	43	42	44	45	174	D3VDE
9	19	19	22	19	88	36	38	44	45	163	D4VDE
10	21	21	21	21	94	36	36	46	43	161	TOTALVDE
11	19	19	19	19	87	48	36	43	48	175	
12	19	19	19	19	88	36	36	43	44	159	
13	21	21	21	22	98	36	36	50	43	165	
14	19	19	19	19	90	36	41	43	45	165	
15	27	27	27	26	122	36	39	43	36	154	
16	22	22	23	22	105	48	36	37	43	164	
17	24	24	24	24	113	36	36	43	48	163	
18	19	19	19	20	95	36	36	43	43	158	
19	21	21	21	21	103	36	40	43	43	162	
20	23	23	22	23	111	36	36	39	49	160	
21	23	22	21	22	109	41	36	43	43	163	
22	32	31	31	32	148	36	36	43	50	165	
23						36	42	43	47	168	
24						36	36	37	48	157	
25						36	40	43	43	162	
26						36	36	43	43	158	
27						36	36	47	47	166	
28						48	37	43	43	171	
29						36	36	48	43	163	

EJEM MATRIZ DATOS 3

### Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig. (p)
D1VDC	0.345	22	0.000	0.760	22	0.000
D2VDC	0.184	22	0.050	0.826	22	0.001
D3VDC	0.209	22	0.013	0.849	22	0.003
D4VDC	0.200	22	0.023	0.865	22	0.006
TOTALVDC	0.170	22	0.096	0.869	22	0.007

a. Corrección de significación de Lilliefors

Colocar un comentario de cada cuadro, tipo : Según los resultados de la tabla se demuestra que los resultados de la Variable Dependiente y sus dimensiones no cumplen con una distribución normal (  $p < 0.05$  ) por lo tanto se aplicarán pruebas de hipótesis no paramétricas.

### Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig. (p)
D1VDE	0.389	31	0.000	0.692	31	0.000
D2VDE	0.282	31	0.000	0.802	31	0.000
D3VDE	0.322	31	0.000	0.718	31	0.000
D4VDE	0.347	31	0.000	0.676	31	0.000
TOTALVDE	0.170	31	0.022	0.903	31	0.009

a. Corrección de significación de Lilliefors

## Prueba de Mann-Whitney

### Rangos

	VAR00012	N	Rango promedio	Suma de rangos
	1,00	31	26.71	828.00
	2,00	22	27.41	603.00
VAR00011	Total	53		

### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

	VAR00011
U de Mann-Whitney	332.000
W de Wilcoxon	828.000
Z	-0.163
Sig. asintótica (bilateral)	0.871
	VAR00012





## V-Aiken Items Observados

1	Valverde Zavaleta, Silvia Ana
2	Espinoza Zegarra, Yvi Esperanza
3	Ramírez Sánchez, José Rodolfo
4	Morales Salazar, Pedro Otoniel
5	Rodríguez Acosta, Juana Rosa
6	Alvarado Rodríguez, Vilma Liliana
7	Salazar López, Rocio Marisol

Escriba aquí la ecuación. 
$$V = \frac{S}{[n(c - 1)]}$$

Ítems	Expertos							Número [n]	Número de valores [c]	Sumatoria de valores (s)	V-Aiken	p-valor	Comparación	Resultado
	Opinión													
	1	2	3	4	5	6	7							
1	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
2	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
3	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
4	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
5	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
6	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
7	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
8	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
9	1	0	0	0	1	1	1	7	2	4	0.57	0.234	p≥0.05	No válido
10	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
11	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
12	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
13	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
14	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
15	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
16	1	0	1	0	1	1	1	7	2	5	0.71	0.164	p≥0.05	No válido
17	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
18	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
19	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
20	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
21	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
22	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
23	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
24	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
25	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
26	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
27	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
28	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
29	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
30	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
31	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
32	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
33	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
34	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
35	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
36	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
37	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
38	1	1	1	0	1	1	1	7	2	6	0.86	0.054	p≥0.05	No válido
39	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido
40	1	1	1	1	1	1	1	7	2	7	1.00	0.008	p<0.05	Válido

IA = Índice de acuerdo  
 PB= Probabilidades asociadas  
 V = Coeficiente Valor de Aiken

IA = Índice de acuerdo    P  
 07 acuerdos = 1.00    0.008  
 06 acuerdos = 0.86    0.054  
 05 acuerdos = 0.71    0.164  
 04 acuerdos = 0.57    0.234  
 03 acuerdos = 0.43    0.312

## Anexo N° 04



### INVENTARIO DE BUENA CONVIVENCIA

**Autora:**

*Elena Gismero Gonzáles (2002). Universidad Pontificia Comillas (Madrid)*

**Adaptado por:**

*Judith Angélica Jolay Benites y Ada Violeta Purizaga Gallo (2019). Universidad César Vallejo (Trujillo)*

#### 1. Datos

1.1. Institución Educativa:

1.2. Grado: ..... Edad: ..... Sexo: M ( ) F ( )

#### 2. Propósito:

Medir las habilidades sociales de los estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo. En cuatro dimensiones: Autoexpresión de situaciones, Expresión de enfado, Hacer peticiones e interacciones positivas con sexo opuesto.

#### 3. Instrucción:

Estimado estudiante, tienes 40 enunciados, con cinco alternativas; selecciona la que consideres conveniente. Responde con sinceridad.

##### Autoexpresión de situaciones

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a hacer el ridículo  
*Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)*
2. Defiendo mis opiniones con claridad ante los demás.  
*Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)*
3. Me atrevo a contar chistes a mi grupo.  
*Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)*
4. Suelo comunicarme fácil y espontáneamente cuando estoy relajado.  
*Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)*
5. Soy positivo con los demás  
*Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)*
6. Expreso con claridad las cosas que quiero lograr.  
*Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)*
7. Tengo dificultad para expresar mis sentimientos a los demás.  
*Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)*
8. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo.  
*Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)*

9. Reflexiono sobre cómo puedo mejorar la comunicación con mis amigos.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
10. Acostumbro a guardar mis opiniones  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

### **Expresión de enfado**

11. Soy decidido cuando es necesario.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
12. Si salgo de una tienda y me doy cuenta que me han dado mal el vuelto regreso para pedir el cambio correcto.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
13. Cuando un amigo expresa una idea con la que no comparto prefiero callarme a manifestar mi propia opinión de desacuerdo.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
14. Cuando un amigo o familiar cercano me molesta prefiero ocultar mi fastidio antes que expresar mi enfado.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
15. Muchas veces prefiero callar o retirarme del lugar para evitar problemas con otras personas.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
16. Ciertas cosas no me gustan prestar, pero si me las piden no sé cómo negarme.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
17. Cuando estoy haciendo cola y se mete otra persona delante de mí, protesto.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
18. Si estoy en el cine y alguien habla mucho demuestro mi fastidio haciéndolo callar.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
19. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en la compra voy a la tienda y lo devuelvo.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
20. Si en un restaurante no me traen la comida como la pedí, no la como.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

### **Hacer peticiones**

21. Si algún amigo al que le preste dinero y no me lo devuelve, se lo hago recordar.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
22. Si estoy en el cine y alguien habla mucho le pido que no haga bulla.  
Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

23. Me es difícil pedir favores.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

24. Me es difícil pedir que me devuelvan algo que presté.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

25. Respeto y promuevo el buen trato.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

26. Soy capaz de pedir que se cambie algo en lo que no estoy de acuerdo.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

27. Cuando voy de prisa y me llama una amiga por teléfono me cuesta mucho cortarla.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

28. Me da vergüenza pedir que me repitan las instrucciones a un profesor.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

29. Me da vergüenza pedir rebajas o descuentos cuando compro.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

30. Si en un restaurante no me traen la comida como la pedí, llamo al mozo no digo nada.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

### **Interacciones positivas con sexo opuesto**

31. Trato adecuadamente a mis compañeras (os).

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

32. A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

33. Me es difícil hacer un cumplido alguien que me gusta.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

34. Me da vergüenza pedir a alguien una cita.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

35. Me gusta halagar al sexo opuesto.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

36. Soy capaz de dominar mis impulsos para llevarnos bien.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

37. Me incomoda cuando alguien del sexo opuesto manifiesta que le gusta algo sobre mí físico.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

38. Cuando me invitan y no deseo salir con esa persona me cuesta decirlo que no.



Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

39. Si conozco a una persona del sexo opuesto que me agrada, tomo la iniciativa para conversar con ella.

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

40. Soy cordial con mis compañeros (as).

Nunca (1) Casi nunca (2) Alguna vez (3) Casi siempre (4) Siempre (5)

### Escala /Ítem

Criterios	Puntaje
Nunca	1
Casi nunca	2
Alguna vez	3
Casi siempre	4
Siempre	5

### Escala total de Instrumento/Habilidades sociales

Niveles	Rango
Muy alto	[169-200]
Alto	[137-168]
Regular	[105-136]
Bajo	[ 73-104 ]
Muy bajo	[ 40 – 72 ]

### Escala total /Dimensión autoexpresión en situaciones sociales

Niveles	Rango
Muy alto	[43-50]
Alto	[35-42]
Regular	[27-34]
Bajo	[19-26]
Muy bajo	[10–18]

### Escala total /Dimensión de enfadado

Niveles	Rango
Muy alto	[43-50]
Alto	[35-42]
Regular	[27-34]
Bajo	[19-26]
Muy bajo	[10–18]

### Escala total /Dimensión de hacer peticiones

Niveles	Rango
Muy alto	[43-50]
Alto	[35-42]
Regular	[27-34]
Bajo	[19-26]
Muy bajo	[10-18]

**Escala total /Dimensión Interacciones positivas con sexo opuesto**

Niveles	Rango
Muy alto	[43-50]
Alto	[35-42]
Regular	[27-34]
Bajo	[19-26]
Muy bajo	[10-18]

## Anexo N° 05

### Formato de asentimiento informado para estudiantes

Taller de ciudadanía para mejorar habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, 2019

#### ASENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTE

Yo, \_\_\_\_\_ acepto participar en el “Taller de ciudadanía para mejorar habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Trujillo”, el cual tiene por objetivo determinar si el Taller de ciudadanía mejora las habilidades sociales en estudiantes de sexto ciclo de Educación Secundaria de \_\_\_\_\_ la Institución Educativa Signos de fe-La Salle de Trujillo, 2019. Entiendo que la información aquí recolectada es confidencial y anónima y solo se utilizará para fines investigativos, también que puedo conocer los resultados o abandonar mi participación poniéndome en contacto con la investigadora responsables a través de los datos que se encuentran a continuación:

Datos del contacto investigadora responsable

INVESTIGADORA	DNI	CORREO ELECTRONICO
Judith A. Jolay Benites	17863589	judithjolay@gmail.com

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

## Anexo N° 06

### Matriz validación 1er juez

#### MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: INVENTARIO DE BUENA CONVIVENCIA

OBJETIVO: Conocer la capacidad de buena convivencia de los alumnos del VI ciclo de educación secundaria de la Institución Educativa Privada de Trujillo - 2019

DIRIGIDO A : Estudiantes del VI ciclo ( 1ero y 2do ) de educación secundaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Ramirez Sanchez Jose Rodolfo

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Magister en Tutoría y Orientación Educativa

VALORACIÓN :

MUY ALTO	ALTO	REGULAR	BAJO	MUY BAJO
----------	------	---------	------	----------

FIRMA DEL EVALUADOR

DNI: 181834 11

Anexo N° 07

Matriz validación 2do juez

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: INVENTARIO DE BUENA CONVIVENCIA

OBJETIVO: Conocer la capacidad de buena convivencia de los alumnos del VI ciclo de educación secundaria de la Institución Educativa Privada de Trujillo - 2019

DIRIGIDO A: Estudiantes del VI ciclo ( 1ero y 2do ) de educación secundaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Esperanza Zegarra Vri Esperanza

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Magister

VALORACIÓN :

MUY ALTO ✓	ALTO	REGULAR	BAJO	MUY BAJO
------------	------	---------	------	----------



FIRMA DEL EVALUADOR  
M<sup>te</sup> E. ESPINOZA ZEGARRA  
PSICOLOGA  
C.P. N° 10716

Anexo N° 08

Matriz validación 3er juez

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: INVENTARIO DE BUENA CONVIVENCIA

OBJETIVO: Conocer la capacidad de buena convivencia de los alumnos del VI ciclo de educación secundaria de la Institución Educativa Privada de Trujillo - 2019

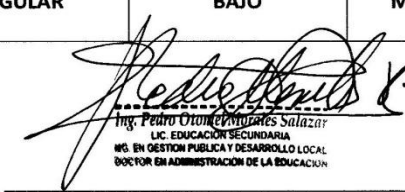
DIRIGIDO A : Estudiantes del VI ciclo ( 1ero y 2do ) de educación secundaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR : Morales Salazar Pedro Otomiel

GRADO ACÁDEMICO DEL EVALUADOR : Doctor en administración de la educación

VALORACIÓN :

MUY ALTO	ALTO	REGULAR	BAJO	MUY BAJO
----------	------	---------	------	----------

  
Ing. Pedro Otomiel Morales Salazar  
LIC. EDUCACION SECUNDARIA  
ING. EN GESTION PUBLICA Y DESARROLLO LOCAL  
DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

FIRMA DEL EVALUADOR

Anexo N° 09

Matriz validación 4to juez

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: INVENTARIO DE BUENA CONVIVENCIA

OBJETIVO: Conocer la capacidad de buena convivencia de los alumnos del VI ciclo de educación secundaria de la Institución Educativa Privada de Trujillo - 2019

DIRIGIDO A : Estudiantes del VI ciclo ( 1ero y 2do ) de educación secundaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR : Varela Lavaleta Irma Ana

GRADO ACÁDEMICO DEL EVALUADOR : Doctora en Ciencias de la Educación

VALORACIÓN :

MUY ALTO	✓ ALTO	REGULAR	BAJO	MUY BAJO
----------	--------	---------	------	----------



FIRMA DEL EVALUADOR

## Anexo N° 10

### Matriz validación completa

#### MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS : Taller de Ciudadanía para mejorar Habilidades Sociales en estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa de Trujillo

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
				Siempre	Casi siempre	Alguna vez	Casi nunca	Nunca	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM		RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
HABILIDADES SOCIALES	Autoexpresión De situaciones sociales	Miedo a preguntar ante el ridículo	A veces evito hacer preguntas por miedo a hacer el ridículo						/	/	/	/					
		Temor a expresarse	Prefiero no expresar mis opiniones y callarme para evitar problemas con otras personas						/	/	/	/					
		Muestra actitudes positivas	Soy positivo						/	/	/	/					
		Reconoce la importancia de la comunicación	Reflexiono sobre cómo puedo mejorar la comunicación con mis amigos						/	/	/	/					
		Vergüenza a expresar opiniones , sentimientos	Tengo dificultad para expresar mis sentimientos a los demás Expreso con claridad las cosas que quiero lograr						/	/	/	/					
		Dificultad de expresión en grupo	Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo						/	/	/	/					
		Capacidad de defender sus derechos	Defiendo mis opiniones con claridad ante los demás						/	/	/	/					
			Me atrevo a contar chistes a mi grupo						/	/	/	/					



		Facilidad para expresar ideas	Suelo comunicarme fácil y espontáneamente cuando estoy relajado							/	/	/	/			
<b>Expre- sion  De  Enfado o  Disconfor- midad</b>		Capacidad en la toma de decisiones	Soy decidido/a cuando es necesario							/	/	/	/			
		Reclamar en tiendas	Si salgo de una tienda y me doy cuenta que me han dado mal el vuelto regreso para pedir el cambio correcto							/	/	/	/			
			Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en la compra voy a la tienda y lo devuelvo								/	/	/	/		
		Protestar ante las injusticias	Cuando estoy haciendo cola y se mete otra persona delante de mí, protesto								/	/	/	/		
			Si en un restaurante no me traen la comida como la pedí, no la como								/	/	/	/		
		Callar a quien fastidia	Si estoy en el cine y alguien habla mucho demuestro mi fastidio haciéndolo callar								/	/	/	/		
		Ocultar opiniones	Cuando un amigo expresa una idea con la que no comparto prefiero callarme a manifestar mi propia opinión de desacuerdo.								/	/	/	/		
		Evitar problemas	Ciertas cosas no me gusta prestar pero si me las piden no sé como negarme								/	/	/	/		
		No expresar sensaciones de fastidio	Cuando un amigo o familiar cercano me molesta prefiero ocultar mi fastidio antes que expresar mi enfado								/	/	/	/		
			Muchas veces prefiero callar o retirarme del lugar para evitar problemas con otras personas								/	/	/	/		

<b>Hacer peticiones</b>	Facilidad para cobrar	Si algún amigo al que le preste dinero y no me lo devuelve, se lo hago recordar								/	/	/	/					
	Dificultad para pedir favores	Me es difícil pedir favores								/	/	/	/					
	Dificultad para cortar una conversación	Cuando voy de prisa y me llama una amiga por teléfono me cuesta mucho cortarla								/	/	/	/					
	Vergüenza para pedir descuentos y pedir que le devuelvan objetos prestados	Me da vergüenza pedir rebajas o descuentos cuando compro									/	/	/	/				
		Me es difícil pedir que me devuelvan algo que presté									/	/	/	/				
	Capacidad para hacer callar	Si estoy en el cine y alguien habla mucho le pido que no haga bulla									/	/	/	/				
	Facilidad para hacer un reclamo	Si en un restaurante no me traen la comida como la pedí, llamo al camarero y pido que me la cambien									/	/	/	/				
		Soy capaz de pedir que se cambie algo en lo que no estoy de acuerdo									/	/	/	/				
	Promover el buen trato	Respeto y promuevo el buen trato.									/	/	/	/				
	Vergüenza que le repitan las cosas	Me da vergüenza pedir que me repitan las instrucciones									/	/	/	/				
<b>Iniciar Interacciones</b>		Trato adecuadamente a mis compañeras (os).								/	/	/	/					
	Vergüenza a personas del sexo opuesto	A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto								/	/	/	/					
	Dificultad para halagar	Me es difícil hacer un cumplido alguien que me gusta.									/	/	/	/				

<b>positivas con el sexo opuesto</b>	Vergüenza para pedir cita	Me da vergüenza pedir a alguien una cita.							/	/	/	/		
		Me incomoda cuando alguien del sexo opuesto manifiesta que le gusta algo sobre mi físico.							/	/	/	/		
	Facilidad para halagar al sexo opuesto	Me gusta halagar al sexo opuesto						/	/	/	/			
	Facilidad para iniciar conversación con el sexo opuesto	Si conozco a una persona del sexo opuesto que me agrada, tomo la iniciativa para conversar con ella.						/	/	/	/			
	Dificultad para decir no ante invitaciones no deseadas	Cuando me invitan y no deseo salir con esa persona me cuesta decirlo que no						/	/	/	/			
	Capacidad de autoregular sus impulsos	Soy cordial con mis compañeros (-as).						/	/	/	/			
		Soy capaz de dominar mis impulsos para llevarnos bien						/	/	/	/			

*Bain A*

FIRMA DEL EVALUADOR

DNI 18183411

## Anexo N° 10a

### MATRIZ DE VALIDACIÓN

**TÍTULO DE LA TESIS: Taller de ciudadanía para mejorar habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa**

VARIABLE <sup>1</sup>	DIMENSIÓN <sup>2</sup>	INDICADOR <sup>3</sup>	ITEMS <sup>4</sup>	OPCIÓN O CONSTRUCCION DE RESPUESTA <sup>5</sup>		CRITERIOS DE EVALUACIÓN <sup>6</sup>								Observación o recomendaciones <sup>7</sup>				
						Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta						
						SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO					
<b>Habilidades sociales</b>	<b>Autoexpresión de situaciones</b>	- Control del miedo	1. A veces evito hacer preguntas por miedo a hacer el ridículo.															
			2. Defiendo mis opiniones con claridad ante los demás.															
		- Fluidez de comunicación con los demás.	3. Me atrevo a contar chistes a mi grupo															
			4. Suelo comunicarme fácil y espontáneamente cuando estoy relajado															
		- Relación con los demás.	5. Soy positivo con los demás.															
			6. Expreso con claridad las cosas que quiero lograr.															
		- Exterioriza la comunicación con los demás.	7. Tengo dificultad para expresar mis sentimientos a los demás.															
			8. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo															
		- Expresión de sentimientos.	9. Reflexiono sobre cómo puedo mejorar la comunicación con mis amigos.															

			10. Acostumbro a guardar mis opiniones																	
	Expresión de enfado	- Asertividad en decisiones con los demás	11. Soy decidido cuando es necesario.																	
			12. Si salgo de una tienda y me doy cuenta que me han dado mal el vuelto regreso para pedir el cambio correcto.																	
		- Pasividad de disconformidad con uno mismo.	13. Cuando un amigo expresa una idea con la que no comparto prefiero callarme a manifestar mi propia opinión de desacuerdo.																	
			14. Cuando un amigo o familiar cercano me molesta prefiero ocultar mi fastidio antes que expresar mi enfado.																	
		- Pasividad de disconformidad con los demás.	15. Muchas veces prefiero callar o retirarme del lugar para evitar problemas con otras personas.																	
			16. Ciertas cosas no me gustan prestar, pero si me las piden no sé cómo negarme.																	
		- Asertividad de disconformidad con otro.	17. Cuando estoy haciendo cola y se mete otra persona delante de mí, protesto.																	
			18. Si estoy en el cine y alguien habla mucho demuestro mi fastidio haciéndolo callar.																	
		- Asertividad de disconformidad con uno mismo.	19. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en la compra voy a la tienda y lo devuelvo.																	
			20. Si en un restaurante no me traen la comida																	



			34. Me da vergüenza pedir a alguien una cita.																
		- Asertividad de interacciones con otra persona.	35. Me gusta halagar al sexo opuesto.																
			36. Soy capaz de dominar mis impulsos para llevarnos bien.																
		- Pasividad con los cumplidos con el género opuesto.	37. Me incomoda cuando alguien del sexo opuesto manifiesta que le gusta algo sobre mí físico.																
			38. Cuando me invitan y no deseo salir con esa persona me cuesta decirlo que no.																
		- Asertividad en conversaciones con otra persona.	39. Si conozco a una persona del sexo opuesto que me agrada, tomo la iniciativa para conversar con ella.																
			40. Soy cordial con mis compañeros (as).																

\_\_\_\_\_  
FIRMA DEL EVALUADOR  
DNI

---

Imprimir esto en hoja al final en hoja aparte, fuera de la matriz.

- <sup>1</sup> Si el estudio es descriptivo se coloca solo la variable de estudio dinámica, donde está dirigida el estudio; no la fija que solo sirve para discriminar o tener control estadístico. Sin embargo, si el estudio es relacional, mínimo debe ser dos variables, cada una en una matriz diferente, señalando variable 1 o variable 2 según el caso.
- <sup>2</sup> La dimensión es el aspecto de una variable y son tantas en función al respaldo teórico o empírico demostrable.
- <sup>3</sup> Indicador es la característica observable, cuantificable y medible dentro de una dimensión.
- <sup>4</sup> Los ítems son los reactivos o preguntas que permitirán recoger información por cada indicador, puede ser uno o varios.
- <sup>5</sup> Es opción de respuesta si el ítem es cerrado; por ejemplo: "Siempre", "a veces", "nunca", esto obedecerá a las valoraciones propuestas de usted, como investigador. En cambio, es de construcción de respuestas, si es abierto; en esta situación solo se consignará los indicadores de evaluación, con su valoración numérica.
- <sup>6</sup> El criterio de evaluación es la norma o pauta que los jueces tienen para decir si el ítem se acepta o rechaza.
- <sup>7</sup> Las observaciones o recomendaciones, son aquella donde los jueces argumentan o describen su razón de rechazo o la posibilidad de reformular el ítem.



## Anexo N°11

### Permiso a la Institución Educativa

"AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN E IMPUNIDAD"



**SOLICITO: Permiso para realizar Trabajo de Investigación**

**SEÑOR DIRECTOR : NICOLAS GAVIDIA VALVERDE  
DIRECTOR DE LA I.E.P." SIGNOS DE FE LA SALLE "**

Yo, **JUDITH ANGELICA JOLAY BENITES**, identificada con DNI N° 17863589, con domicilio Calle Fermin Tangüis 373 - Urbanización Los Granados de Trujillo, alumna de la Escuela de Posgrado , ante Ud. respetuosamente me presento y expongo: Que estando por culminar mis estudios en Psicología Educativa en la Universidad César vallejo, solicito a Ud. permiso para realizar un trabajo de Investigación en su Institución Educativa donde aplicaré un Taller que lleva por nombre "**TALLER DE CIUDADANIA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL VI CICO DE SECUNDARIA**" para optar el grado de Magister.

El Taller se realizará entre los meses de Mayo a Junio del presente año, siendo la muestra los estudiantes de 1ro y 2do secundaria (VI ciclo educación secundaria).


Es importante señalar que esta actividad no conlleva ningún gasto para su institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias del centro.

Desde ya agradecemos su disposición y su colaboración, es muy importante para el éxito del Proyecto que será en beneficio de los estudiantes de secundaria del VI ciclo

**POR LO EXPUESTO:**

Ruego a usted acceder a mi solicitud.

Trujillo, 16 de Abril del 2019

  
\_\_\_\_\_  
**LIC. JUDITH A. JOLAY BENITES**  
DNI: 17863589



## Anexo N°12

### Constancia de aplicación Taller



Institución Educativa  
**"Signos de Fe de la Salle"**

"Año de la lucha contra la corrupción e impunidad"

## CONSTANCIA

El Director de la Institución Educativa Privada **SIGNOS DE FE LA SALLE** de la ciudad de Trujillo, que suscribe;

## HACE CONSTAR

Que, la estudiante del Programa de Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo: **JUDITH ANGELICA JOLAY BENITES**, identificada con DNI **17863589**, ha realizado la aplicación del instrumento: Inventario de Buena Convivencia para su Taller de Ciudadanía para mejorar las Habilidades Sociales en los Estudiantes del VI Ciclo de Secundaria.

Brindamos las facilidades del caso a fin de que pueda realizar el trabajo de investigación (Tesis) titulada: "Taller de Ciudadanía para mejorar las Habilidades Sociales en los Estudiantes del VI Ciclo de Secundaria de la Institución Educativa Privada Signos de Fe La Salle".

Se le expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que considere conveniente.

Trujillo, 18 de julio del 2019



*Lucía Gavidia Valverde*  
LUCÍA GAVIDIA VALVERDE  
Director

MZ. CH 1 - LT. 3 - URB. SAN ISIDRO - TRUJILLO - TELF.: 470678

## Anexo 13

### Secuencia didáctica del Taller

Número	Nombre de sesión	Competencia	Capacidades	Conocimientos	Desempeños	Indicadores
1	“Solucionamos conflictos personales”	Convive y participa democráticamente	– Interactúa con todas las personas.	Conflictos personales	Demuestra respeto por sus compañeros	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analiza el conflicto personal suscitado en el aula.</li> <li>– Asume postura ética frente al conflicto.</li> <li>– Propone alternativas de solución ante conflictos personales</li> </ul>
2	“Construimos consenso”			Consenso	Asume el consenso en diálogo y deliberación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Discrimina los criterios de consenso.</li> <li>– Explica el consenso en forma razonado.</li> <li>– Construye consenso orientado al bien común.</li> </ul>
3	“Defendemos una posición”		– Asume una posición sobre un asunto público de identidad, con miras a un consenso.	Asunto público de identidad	Defiende su posición ante el asunto público de identidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identifica datos y hechos.</li> <li>– Explica criterios.</li> <li>– Defendemos una posición sobre un asunto público de identidad</li> </ul>
4	“Reconocemos la diversidad intercultural”		– Se relaciona interculturalmente desde su identidad, enriqueciéndose mutuamente.	Relación intercultural	Establece lazos con personas con culturas diferentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identifica diferentes grupos culturales.</li> <li>– Integra a personas diferentes sin discriminar.</li> <li>– Identifica conductas y actitudes generados de conflicto.</li> </ul>

5	“Evitamos la discriminación entre las personas”		– Interactúa con todas las personas.	Fuente de conflicto	Explica cómo evitar la discriminación entre las personas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identifica las personas diferentes.</li> <li>– Acepta las personas con sus particularidades.</li> <li>– Argumenta tesis inclusivas sobre las personas.</li> </ul>
6	“Identificamos situaciones de vulneración de derechos”		– Interactúa con todas las personas.	Situaciones de vulneración de derechos	Reconoce que todos los sujetos tienen derechos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconoce sus deberes y derechos.</li> <li>– Identifica a la exclusión y violencia generadoras de discriminación.</li> <li>– Explica donde las personas son discriminadas por su origen cultural y étnico.</li> <li>– Contrasta opiniones con sus compañeros.</li> </ul>
7	“Usamos habilidades sociales”		– Maneja conflictos de manera constructiva a través de pautas y canales apropiadas.	Habilidades sociales	Usa habilidades sociales para resolver conflictos sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Explica el conflicto en la convivencia.</li> <li>– Emplea habilidades sociales para resolver conflictos.</li> <li>– Utiliza pautas o normas, recomendadas para prevenir conflictos.</li> </ul>
8	“Reconocemos las actitudes hacia la cultura”		– Se relaciona interculturalmente desde su identidad, enriqueciéndose mutuamente.	Actitudes hacia la cultura	Reconoce actitudes hacia la cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identifica las actitudes.</li> <li>– Explica la diversidad de distintos grupos.</li> <li>– Integra a personas diferentes sin discriminar.</li> </ul>
9	“Respetamos el derecho a ser distinto”		– Se relaciona interculturalmente desde su identidad, enriqueciéndose mutuamente.	Derechos a ser distinto	Exige un trato respetuoso de a personas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identifica la individualidad de las personas.</li> <li>– Reconoce sus derechos a las personas.</li> <li>– Integra a la persona diferentes sin discriminar</li> </ul>

**Anexo 14**



## Anexo 15

### TALLERES



### Sesión 1

#### 1. Datos:

- 1.1. Institución Educativa: IEP Signos de fe, La Salle.
- 1.2. Ciclo: : VI
- 1.3. Grado: : Segundo
- 1.4. Nombre: “Solucionamos conflictos personales”
- 1.5. Responsable: Judith Angélica Jolay Benites
- 1.6. Duración: 90 minutos

#### 1. Propósito:

Reflexiona sobre los conflictos personales relacionados a contextos y situaciones de los estudiantes de vivencias cotidianas en el aula

#### 2. Materiales o recursos a utilizar :

- Papelotes.
- Plumones, evidenciadores
- Limpia tipo o cinta masking tape.
- Anexos 1 y 2
- 

#### 3. Competencia y capacidades:

Competencias	Capacidades	Desempeños	Indicadores
Convive y participa democráticamente	– Resuelve conflictos personales.	Demuestra respeto por sus compañeros	– Analiza el conflicto personal suscitado en el aula. – Asume postura ética frente al conflicto. – Propone alternativas de solución ante conflictos personales

#### 4. Secuencia:

Momentos	Fases	Estrategias	Tiempo
Inicio	Construcción de convivencia	<b>Construcción de convivencia</b> – La docente saluda y organiza a los estudiantes en media luna, de tal manera que todos se pueden observar e interactuar entre sí y con la profesora. – Negocia tres normas básicas y las exhiben a un costado: a. Respeta el turno para hablar b. No se burla de las opiniones de sus compañeros.	

		<p>c. Escuchan mientras los demás hablan.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Plantea la docente el tema: Conflictos personales a través de dos casos (<b>Anexo 1, caso A y B</b>)</li> <li>– Inicia asambleas para seleccionar el caso de interés, establece un diálogo, mediante las interrogantes prevista par caso.</li> <li>– Comunica el propósito y se muestra el instrumento de evaluación.</li> </ul>	
<b>Proceso</b>	Interacción mediada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organiza a los estudiantes en dos grupos con solución opuesta a un tema público, mediante un caso común (<b>Anexo 1, caso A y B</b>).</li> <li>– Leen textos con información básica de <b>conflictos personales</b> (<b>Anexo 2, Hoja informativa</b>).</li> <li>– Intervienen representantes de los grupos argumentando sus posiciones en forma colegiada, usando la información de <b>conflictos personales</b>.</li> <li>– Consensuan y reconocen sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las soluciones, <b>mediante la deliberación</b>.</li> </ul>	
<b>Cierre</b>	Reflexión de práctica ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los estudiantes representantes de cada grupo analizan las fortalezas y debilidades de los conflictos personales, en el aula.</li> <li>– El docente con pospreguntas abiertas identifican el logro de metas en habilidades sociales</li> <li>– El docente registra el avance de habilidades sociales usando una ficha grupal. (<b>Anexo 3, Instrumento de evaluación</b>).</li> <li>– Toma decisiones sobre las habilidades sociales.</li> </ul>	

## Caso A

Una estudiante llega a clase y grita e insulta a otro alumno, delante del resto de la clase y de la profesora, que en ese momento está en el aula. Le recrimina haber hecho comentarios desagradables sobre ella, en una foto colgada en Facebook. El estudiante responde a los insultos de la misma manera, generándose una situación que causa molestias graves para el desarrollo de la clase. Finalmente, el alumno carga la responsabilidad en la alumna, por haber subido ella las fotos y le recuerda que, desde ese momento, son algo público, por lo que ya no puede quejarse

1. ¿Cuál es el conflicto entre los estudiantes?
2. ¿Cuáles son las causas y consecuencias de este hecho?
3. ¿Cuál es el límite de las opiniones de una imagen pública en Facebook?

## Caso B

Juan, Ricardo y Manuel durante el recreo, observan un meme de María, en Whatsapp; se carcajean y se burlan. No contentos con esta situación lo suben al grupo de aula y lo reenvía a otros compañeros de otras secciones. María a los pocos minutos se entera, los ubica y les reclama, con insultos. Juan responde, nosotros solo reproducimos lo que otros nos han enviado; no somos ni los autores ni los de la idea.

1. ¿Cuál es el conflicto entre los estudiantes?
2. ¿Cuáles son las causas y consecuencias de este hecho?
3. ¿Quién tiene la razón? María o Juan



## Conflictos Personales

### Propósito:

Reflexiona sobre los conflictos personales relacionados a contextos y situaciones de los estudiantes de vivencias cotidianas en el aula.

### 1. Definición de conflictos personales

El conflicto personal es una situación donde dos o más personas, tienen intereses opuestos. Es decir, un mismo hecho es percibido en forma distinta; y cuya solución tiene una toma de decisión contraria. Así, por ejemplo, dos estudiantes observan el aula sucia; sin embargo, una sostiene que se debe recoger los papeles, pero otra opina que quien debe limpiarla son aquellos que la ensuciaron.

### 2. Características de conflictos personales

Los conflictos personales se distinguen por los siguientes rasgos:

- Soluciones opuestas
- Dos o tres antagonistas
- Manifiesta en una interacción

### 3. Elementos y tipos de conflictos personales

#### 3.1. Elementos de conflictos personales

- a. Intereses y necesidades
- b. Percepciones del problema
- c. Valores y principios

#### 3.2. Tipos conflictos

- a. Conflictos de relación
- b. Conflictos de valores y creencia
- c. Conflictos de intereses y necesidades

### 4. Causas de conflictos personales

- a. Diferentes puntos de vista
- b. Déficit en la comunicación y desinformación
- c. Rivalidad entre los grupos por ganar

### 5. Resolución de conflictos personales

- a. Competición
- b. Cooperación
- c. Evasión
- d. Sumisión



promiso



## Sesión 2

### 1.-Datos:

- 1.7. Institución Educativa: IEP Signos de fe, La Salle.  
 1.8. Ciclo: : VI  
 1.9. Grado: : Segundo  
 1.10. Nombre: “Construimos consensos”  
 1.11. Responsable: : Judith Angélica Jolay Benites  
 1.12. Duración: : 90 minutos

### 2.- Propósito:

Reflexiona sobre los conflictos personales relacionados al bien común y a situaciones de los estudiantes de vivencias cotidianas en el aula.

### 3.- Materiales o recursos a utilizar :

- Copia de normas de años anteriores o de otros grados
- Plumones, evidenciadores
- Limpia tipo o cinta masking tape.
- Texto sobre normas

### 4.- Competencia y capacidades:

Competencias	Capacidades	Desempeños	Indicadores
Convive y participa democráticamente	– Interactúa con todas las personas.	Asume el consenso en diálogo y deliberación	– Discrimina los criterios de consenso. – Explica el consenso en forma razonado. – Construye consenso orientado al bien común.

### 5. Secuencia:

Momentos	Fases	Estrategias	Tiempo
<b>Inicio</b>	Construcción de convivencia	<p><b>Construcción de convivencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La docente saluda y organiza a los estudiantes en media luna, de tal manera que todos se pueden observar e interactuar entre sí y con la profesora.</li> <li>– Negocia tres normas básicas y las exhiben a un costado:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>d. Respeta el turno para hablar</li> <li>e. No se burla de las opiniones de sus compañeros.</li> <li>f. Escuchan mientras los demás hablan.</li> </ul> </li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– La docente les recuerda el trabajado anterior en la sesión sobre los conflictos más frecuentes en el aula, del por qué se dan y cómo podemos enfrentarlos y solucionarlos.</li> <li>– Luego plantea el tema: Hoy trataremos como construir consensos, acuerdos</li> <li>– Inicia asambleas para seleccionar el caso de interés, establece un diálogo, mediante las interrogantes prevista par caso.</li> <li>– Comunica el propósito que es elaborar normas de convivencia y se muestra el instrumento de evaluación.</li> </ul>					
<b>Proceso</b>	Interacción mediada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organiza a los estudiantes en dos grupos con solución opuesta a un tema público, mediante un caso común (Anexo 1, ).Se le entregará una copia de las normas del aula de años anteriores o de las establecidas por las otras aulas</li> <li>– Pídeles leer con atención cada una de las normas. Oriéntales a que conversen entre ellos y analicen si promueven el bien común o la convivencia armónica entre todos; también que observen si las normas están escritas en forma negativa.</li> <li>– Solicita que después de leer y conversar entre ellos, encierren aquellas normas que consideran injustas y que no promueven una convivencia armónica entre todos, por ejemplo: “No hablar en clase”, “Saludar a las personas mayores”.</li> <li>– Diles que completen el siguiente cuadro y que elijan a un representante para que exponga el trabajo al grupo total.</li> </ul> <table border="1" data-bbox="603 1417 1262 1563" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Normas que promueven el bien común</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">– Normas que se deben cambiar</td> </tr> <tr> <td style="height: 30px;"></td> <td style="height: 30px;"></td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Intervienen representantes de los grupos argumentando en forma colegiada sus posiciones en la clasificación que hicieron, usando la información de las normas.(Anexo1)</li> <li>– Dialoga con ellos a partir de lo expuesto, luego pregúntales: ¿qué pasaría si queremos conseguir nuestras metas afectando el derecho de los compañeros?, ¿podríamos decir por qué son importantes las normas?</li> </ul>	Normas que promueven el bien común	– Normas que se deben cambiar			
Normas que promueven el bien común	– Normas que se deben cambiar						

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diles que para conocer lo importante que son las normas, leeremos un texto en cadena. (Anexo2)</li> <li>– Luego de haber leído el texto ,solicita que elaboren una lista de cuatro normas para su aula, teniendo en cuenta las recomendaciones del texto leído y lo que está pasando en su aula.</li> <li>– Diles que en una asamblea decidiremos cuáles de las normas quedan, deberán elegir solo cinco normas.Elige de entre los estudiantes un representante para presidir la asamblea, luego nombra a un secretario (quién anotará los acuerdos a los que se llegue y leerá el acta final). Ubica a los estudiantes en semicírculo y pide que observen las listas que el presidente ha pegado en la pizarra.</li> <li>– Cuando todos terminan de hacer su elección, pide al secretario que lea los acuerdos a los que han llegado.</li> <li>– Pide al presidente de la asamblea que pregunte si están de acuerdo con lo leído por el secretario.</li> <li>– Recuerda que se debe construir un consenso ,que todos estén de acuerdo.</li> <li>– Diles a los estudiantes que pueden decidir entre todos si hacen ajustes a alguna de las normas con la finalidad de que contribuyan a mejorar la convivencia en su aula.</li> <li>– Pídeles que acuerden en conjunto el lugar del aula donde irán las normas.</li> <li>– Acuerda con los estudiantes cada cuánto tiempo evaluarán sus normas.</li> <li>– Consensuan y reconocen sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las soluciones, mediante la deliberación.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p>	<p style="text-align: center;">Reflexión de práctica ciudadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los estudiantes representantes de cada grupo analizan las fortalezas y debilidades de las normas de convivencia, en el aula.</li> <li>– El docente con pospreguntas abiertas identifican el logro de metas en habilidades sociales</li> <li>– El docente registra el avance de habilidades sociales usando una ficha grupal. (Anexo 3, Instrumento de evaluación).</li> <li>– Toma decisiones sobre las habilidades sociales.</li> </ul>	

Anexo 1 :

# NORMAS DE CLASES

- ❖ Soy puntual al entrar a clase después de recreo.
- ❖ Entro a clase con normalidad y sin correr.
- ❖ Levanto la mano para hablar.
- ❖ Escucho mis compañeros/as.
- ❖ Cuido al material propio y el de la clase.
- ❖ Mantengo el material y el de la clase ordenado.
- ❖ Pregunto las dudas que tengas.
- ❖ No me ríos de los fallos o errores de los demás.
- ❖ Me siento correctamente en la silla.
- ❖ Pido permiso para levantarme del sitio.

Yo y mis profesores	Yo y mis compañeros
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respetar y obedecer al profesor dentro y fuera del aula en sus explicaciones, indicaciones o amonestaciones.</li> <li>• Esperar al profesor <b>dentro del aula</b>.</li> <li>• Participar adecuadamente en el proceso de enseñanza, colaborando en tareas y actividades.</li> <li>• Traer todos los días el <b>material</b> necesario para trabajar en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener una <b>actitud positiva</b> hacia mis compañeros.</li> <li>• Respetar el <b>turno de palabra</b>.</li> <li>• <b>Saber escuchar</b> a los demás.</li> <li>• <b>Colaborar</b> en la creación de un ambiente de aprendizaje en el aula que beneficie a todos.</li> <li>• Cuidar y <b>respetar el material</b> común.</li> </ul>
Yo en el aula	Yo fuera del aula
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener el <b>aula</b> y su <b>mobiliario</b> en buen estado.</li> <li>• Cuidar de la <b>limpieza del aula</b>, no arrojando papeles ni objetos al suelo.</li> <li>• Manifestar una <b>buena actitud</b>, en el saber estar sentado y en no comer ni beber en clase.</li> <li>• Evitar levantarse y pasearse por el aula <b>sin permiso</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar que los cambios de aula se realicen <b>respetando a los demás</b> y el trabajo que se desarrolla en otras aulas.</li> <li>• Está <b>prohibido permanecer en el pasillo</b>.</li> <li>• Ser <b>puntual</b> a la entrada a clase, evitando los retrasos y faltas injustificadas.</li> <li>• Mantener los <b>pasillos y el patio limpios</b>.</li> </ul>

Anexo 2 :

Las normas de convivencia son instrumentos que nos ayudan a regular el funcionamiento y la dinámica del aula, de manera que todos y todas estemos a gusto en ella. Implica que todos y todas nos comprometamos a respetarnos unos a otros, regulando nuestras acciones personales.

Estas normas deben ser pensadas en el día a día, en cómo estamos conviviendo actualmente y cómo nos gustaría estar. Como son para el beneficio de todos y todas, debemos elaborarlas en conjunto, de preferencia como parte de una asamblea. Sin embargo, no nos quedemos en tenerlas... ¡lo más importante es ponerlas en práctica! Eso tiene que ver con dos aspectos.

Por un lado, hacerles seguimiento constante: ¿estoy cumpliendo las normas que hemos propuesto?, ¿estamos cumpliéndolas como salón? Por otro, las evaluamos cada cierto tiempo. Las normas no son para siempre, van cambiando según nuestras necesidades como grupo. Puede que algunas desaparezcan luego de un tiempo o que surjan otras nuevas.

Todo esto exige que estemos dispuestos y dispuestas al diálogo, discusión y concertación sobre los asuntos que conciernen al grupo.

Tomado de: Ministerio de Educación (2013). ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Ejerce plenamente su ciudadanía. V ciclo. Quinto y sexto grados de Educación Primaria, p. 90.



**Anexo 3 Sesión 2 : Construimos consensos**

N° ORD.	Indicadores	1.7. Analiza la construcción de consensos en el aula.									1.8. Asume postura ética frente a la construcción de consensos.									1.9. Propone alternativas de solución frente a la construcción de consensos									TOTAL				
		Identifica las necesidades y			Discrimina percepciones del problema			Relaciona Valores y principios			Reflexiona sobre la construcción de consenso			Evalúa una posición sobre la construcción de consenso.			Toma una posición sobre la construcción de consenso			Defiende una posición sobre la construcción de consenso			Evalúa las posibles alternativas de solución sobre la construcción			Organiza las posibles alternativas de solución sobre la construcción de				Prioriza las posibles alternativas de solución a la construcción de			
Apellidos y nombres		2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0		
1																																	
2																																	
3																																	
4																																	
5																																	
6																																	

Nivel	Escala/ subindicador
Logrado	2
En Proceso	1
En Inicio	1





## Sesión 3



### 2. Datos:

- 2.1. Institución Educativa: IEP Signos de fe, La Salle.
- 2.2. Ciclo: : VI
- 2.3. Grado: : Segundo
- 2.4. Nombre: “Defendemos una posición”
- 2.5. Responsable: Judith Angélica Jolay Benites
- 2.6. Duración: 90 minutos

### 6. Propósito:

Reflexiona sobre la importancia de asumir una posición democrática en asuntos públicos y situaciones de vivencias cotidianas en el aula.

### 7. Materiales o recursos a utilizar :

- Papelotes.
- Plumones, evidenciadores
- Limpia tipo o cinta masking tape.
- Anexos 1 y 2
- 

### 8. Competencia y capacidades:

Competencias	Capacidades	Desempeños	Indicadores
Convive y participa democráticamente	– Asume una posición sobre un asunto público de identidad, con miras a un consenso.	Defiende su posición ante el asunto público de identidad	– Identifica datos y hechos. – Explica criterios. – Defendemos una posición sobre un asunto público de identidad

### 9. Secuencia:

Momentos	Fases	Estrategias	Tiempo
Inicio	Construcción de convivencia	<b>Construcción de convivencia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La docente saluda y organiza a los estudiantes en media luna, de tal manera que todos se pueden observar e interactuar entre sí y con la profesora.</li> <li>– Negocia tres normas básicas y las exhiben a un costado:               <ol style="list-style-type: none"> <li>g. Respeta el turno para hablar</li> <li>h. No se burla de las opiniones de sus compañeros.</li> <li>i. Escuchan mientras los demás hablan.</li> </ol> </li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plantea la docente el tema: “Defendemos una posición” a través de dos casos (<b>Anexo 1, caso A y B</b>)</li> <li>– Inicia asambleas para seleccionar el caso de interés, establece un diálogo, mediante las interrogantes prevista por caso.</li> <li>– Comunica el propósito y se muestra el instrumento de evaluación.</li> </ul>	
<b>Proceso</b>	Interacción mediada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organiza a los estudiantes en dos grupos con solución opuesta a un tema público, mediante un caso común (Anexo 1, caso A y B).</li> <li>– Leen textos con información básica de “Defendemos una posición” (Anexo 2, Hoja informativa).</li> <li>– Intervienen representantes de los grupos argumentando sus posiciones en forma colegiada, usando la información de “Defendemos una posición”.</li> <li>– Consensuan y reconocen sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las soluciones, mediante el debate.</li> </ul>	
<b>Cierre</b>	Reflexión de práctica ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los estudiantes representantes de cada grupo analizan las fortalezas y debilidades de los conflictos personales, en el aula.</li> <li>– El docente con pospreguntas abiertas identifican el logro de metas en habilidades sociales</li> <li>– El docente registra el avance de habilidades sociales usando una ficha grupal. (Anexo 3, Instrumento de evaluación).</li> <li>– Toma decisiones sobre las habilidades sociales.</li> </ul>	

## **Anexo 1**

### **Caso A**

El aula del segundo grado de la escuela “Líderes del Futuro” tiene programada una actividad de estudios al aire libre; la docente promueve el diálogo y solicita a sus estudiantes que participen eligiendo una de las dos opciones: visita al museo ChanChan o visita a las Huacas del Sol y la Luna; cuando empieza la votación los compañeros y compañeras no se ponen de acuerdo, Manolo empieza a incitar a sus compañeros que no voten por ninguna de las dos opciones y que lo mejor sería programar entre ellos una salida al cine; sin embargo una de las compañeras, Luisa levanta la mano y participa diciendo que el lugar de programar una salida entre compañeros al cine deberían sugerir a la docente colocar otra alternativa con una actividad más entretenida que incluya a todos. ¿Cuál es el conflicto entre los estudiantes?

4. ¿Qué piensas del conflicto entre compañeras y compañeros?
5. ¿Qué manera crees que hay para resolver el conflicto?
6. ¿Qué harías tú en esa situación?

### **Caso B**

Juana y Esther son candidatas a la alcaldía municipal de la escuela y durante la presentación de su plan de trabajo, observan que uno de sus compañeros critica y discute violentamente con otro compañero utilizando palabras y frases desagradables para defender a su candidata. Juana responde, que nosotras somos estudiantes candidatas y que si no le agrada el plan propuesto por una de ellas entonces puede elegir otra opción pero que ellas sólo están aquí para informar y presentar sus ideas.

4. ¿Cuál es el conflicto entre los estudiantes?
5. ¿Cuáles son las causas y consecuencias de este hecho?
6. ¿Qué harías tú en esa situación?

## Anexo 2

### Módulo 1

#### “Defendemos una posición”

##### Propósito:

Reflexiona sobre la importancia de asumir una posición democrática en asuntos públicos y situaciones de vivencias cotidianas en el aula.

##### 6. Definición de convivencia democrática

El conflicto personal es una situación donde dos o más personas, tienen intereses opuestos. Es decir, un mismo hecho es percibido en forma distinta; y cuya solución tiene una toma de decisión contraria. Así, por ejemplo, dos estudiantes observan el aula sucia; sin embargo, una sostiene que se debe recoger los papeles, pero otra opina quien debe limpiarla son aquellos que la ensuciaron.

##### 7. Características de convivencia democrática

- 2.1 Convivencia social
- 2.2 Convivencia familiar
- 2.3 Convivencia escolar
- 2.4 Convivencia humana

##### 8. Definición de asuntos públicos

Está relacionado con todo tema que resulta de interés general y está relacionado con los derechos de las personas y el bienestar colectivo. Puede tratar de aspectos sociales, políticos, económicos, éticos, culturales y medioambientales.

##### 9. Definición de conflictos

El conflicto surge cuando dos o más personas piensan y sienten que sus deseos, intereses o necesidades son opuestos o contrarios. Cuando interactuamos con otras personas, es normal que, en algún momento, surja un conflicto, ya que pueden presentarse algunos desacuerdos o distintas maneras de pensar frente a una misma situación. Lo importante es aprovechar esa situación de conflicto como una oportunidad para aprender a construir juntos, mediante el diálogo, una solución con la que ambas partes se sientan beneficiadas.

##### 10. Resolución de conflictos a través del consenso

El proceso de consenso crea una dinámica cooperativa, sólo una propuesta a la vez es considerada. Todas las personas trabajan juntas para llegar a la mejor decisión posible para todo el grupo. Todos los desacuerdos que surjan deben ser considerados y resueltos, quizás uno por uno, pero todas las voces tienen que ser escuchadas. Partiendo desde el punto de vista de que las propuestas no son más propiedad de una expositora se podrá conseguir una solución más cooperativa.



**Anexo 3 Sesión 1: Defendemos una posición**

N° ORD.	Apellidos y nombres	Indicadores										TOTAL										
		1.10. Identifica datos y hechos del conflicto suscitado en la escuela.			1.11. Defiende su posición sobre un asunto público de identidad.						1.12. Explica los criterios del conflicto.											
		Subindicadores			- Reflexiona sobre el conflicto.		- Evalúa una posición sobre el conflicto.		- Toma una posición sobre el conflicto.		- Defiende una posición sobre el conflicto.		- Evalúa las posibles alternativas de solución al conflicto	- Organiza las posibles alternativas de solución al conflicto.	- Prioriza las posibles alternativas de solución al conflicto							
2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0		
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						

Nivel	Escala/ subindicador
Logrado	2
En Proceso	1
En Inicio	1



## Sesión 4

### 1.- Datos:

- 1.1.-Institución Educativa: IEP Signos de fe, La Salle.  
 1.2.- Ciclo: VI  
 1.3.- Grado: Segundo  
 1.4.- Nombre: “Reconocemos la diversidad intercultural”  
 1.5.- Responsable: Judith Angélica Jolay Benites  
 1.6.- Duración: 90 minutos

### 2.- Propósito:

Reflexiona sobre la diversidad intercultural relacionados a contextos y situaciones de los estudiantes de vivencias cotidianas en el aula.

### 3.- Materiales o recursos a utilizar :

- Copia de artículos
- Plumones, evidenciadores
- Limpia tipo o cinta masking tape.
- Hoja informativa

### 4.- Competencia y capacidades:

Competencias	Capacidades	Desempeños	Indicadores
Convive y participa democráticamente	– Resuelve conflictos personales.	Establece lazos con personas con culturas diferentes	– Identifica diferentes grupos culturales. – Integra a personas diferentes sin discriminar. – Identifica conductas y actitudes generados de conflicto.

### 5.- Secuencia:

Momentos	Fases	Estrategias	Tiempo
<b>Inicio</b>	Construcción de convivencia	<b>Construcción de convivencia</b> – La docente saluda y organiza a los estudiantes en media luna, de tal manera que todos se pueden observar e interactuar entre sí y con la profesora. – Negocia tres normas básicas y las exhiben a un costado: j. Respeta el turno para hablar k. No se burla de las opiniones de sus compañeros. l. Escuchan mientras los demás hablan.	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plantea la docente el tema: reconocemos la diversidad intercultural a través de dos casos (<a href="#">Anexo 1, caso A y B</a>)</li> <li>– Inicia asambleas y establece un diálogo, mediante las interrogantes prevista par caso.</li> <li>– Comunica el propósito y se muestra el instrumento de evaluación.</li> </ul>	
<b>Proceso</b>	Interacción mediada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organiza a los estudiantes en dos grupos con solución opuesta al tema, mediante un caso común (<a href="#">Anexo 1, caso A y B</a>).</li> <li>– Leen textos con información básica de diversidad cultural e intercultural (<a href="#">Anexo 2, Hoja informativa</a>).</li> <li>– Intervienen representantes de los grupos argumentando sus posiciones en forma colegiada, usando la información brindada.</li> <li>– Consensuan y reconocen sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las soluciones, <a href="#">mediante la deliberación</a>.</li> </ul>	
<b>Cierre</b>	Reflexión de práctica ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los estudiantes representantes de cada grupo analizan las fortalezas y debilidades de los conflictos personales, en el aula.</li> <li>– El docente con pospreguntas abiertas identifican el logro de metas en habilidades sociales</li> <li>– El docente registra el avance de habilidades sociales usando una ficha grupal. (<a href="#">Anexo 3, Instrumento de evaluación</a>).</li> <li>– Toma decisiones sobre las habilidades sociales.</li> </ul>	

## Anexo 1

## Caso A

### **DIVERSIDAD EN EL ENTORNO FAMILIAR**

Ramón y Andrea son una pareja de recién casados que proviene de familias con distintos valores y costumbres. Al iniciar la convivencia, las diferencias se convirtieron en obstáculos cada vez más difíciles de superar.

Ramón nació en Huaraz, donde vivía en una gran casa con sus padres, hermanos y abuelos. En su familia solo los varones trabajaban; las mujeres se dedicaban a cuidar el hogar y atender a los niños y ancianos.

Andrea nació en Piura y creció en una familia nuclear. Como sus padres se separaron cuando ella tenía 11 años, quedó al cuidado de su madre, que era profesora universitaria y dedicaba mucho tiempo a su trabajo.

Ella enseñó a sus hijos a ser independientes y perseverar en sus objetivos.

Las primeras divergencias surgieron por la comida. En principio, porque Andrea no podía cocinar todos los días y, luego, porque no sabía preparar los platos que le gustaba a Ramón. Más adelante, en semana Santa, Andrea planeaba ir a la playa, mientras que Ramón quería viajar a Huaraz.

La situación se agudizó cuando Andrea recibió la oferta de trabajo de un banco. Ramón le dijo que prefería que no aceptara, pues habían acordado tener un bebé en su segundo año de matrimonio y ella debía dedicarse al cuidado de la casa y del bebé.

Andrea está muy desilusionada, pues piensa que puede trabajar y cuidar de su familia. Ramón está confundido. Quiere mucho a Andrea, pero cree que ella debe priorizar su rol de madre y esposa, y dejar de lado lo profesional.



## Caso B

Fragmento de la entrevista ““Para lograr la paz social se debe apostar por la interculturalidad” a **Enrique Banús, docente de la Facultad de Humanidades de la UDEP y experto en Interculturalidad,**

### ¿Sobre qué bases es posible construir una interculturalidad?

La educación es el cimiento para lograr la interculturalidad, es un aspecto íntimamente relacionado con el desarrollo social y comunitario. El estado necesita establecer una intensa acción educativa, los políticos deben desarrollar una acción estratégica en educación a medio y largo plazo. El problema es que no hay una continuidad de proyectos entre los gobernantes y la sociedad debería presionar y conseguir ese pacto. Asimismo, las universidades tendrán que hacer un esfuerzo de capacitación a profesores y programas de mejoras de la calidad educativa.

### La interculturalidad solo se da a nivel de discurso. ¿Por qué no se apuesta por ella?

Una razón es que la historia contemporánea de Perú ha sido muy agitada: riesgos para la democracia, terrorismo o la mala situación económica. Para lograr la superación de las diferencias, se requiere de una cierta estabilidad social; es condición necesaria para el diálogo y, como consecuencia del dialogo, la paz social. Hoy, el Perú ha conseguido una estabilidad social y económica, que permite pensar en un proyecto de sociedad que vaya más allá de continuar lo que se tiene. Otra razón es que existen personas que creen que si se avanza van a perder privilegios; esto no es así. La interculturalidad es posible. El gobierno debe establecer reformas en la educación, con la promesa de continuidad, pues esta es necesaria para generar el diálogo y vencer las barreras de la desigualdad, la exclusión social y la discriminación.

## LA ENTREVISTA

### PARA LOGRAR PAZ SOCIAL

# Apostemos por la interculturalidad

*El Perú es un país pluriétnico, multicultural y plurilingüe, características que, muchas veces, han generado, trabas para lograr la paz social y la igualdad. Enrique Banús, docente de la Facultad de Humanidades de la UDEP y experto en Interculturalidad, afirma que los gobiernos deben apostar por reformas eficaces en la educación, pues esta es la clave para alcanzar un diálogo entre culturas.*

POR KATTIA CAÑOLA MORALES

#### ¿Cómo se entiende la interculturalidad en el Perú?

En el Perú existen diversas culturas, y esa multiculturalidad no necesariamente supone el diálogo entre ellas. Es a partir de la interculturalidad que se logra el diálogo en condiciones de igualdad, de democracia y de enriquecimiento mutuo. Hay dos sentidos desde donde se puede explicar el término intercultural: por una parte, están las relaciones entre la población peruana con un trasfondo cultural, histórico, étnico, y por otra, está el agente cultural, personas que vienen de otros países. Son las personas los principales portadores de la cultura y los protagonistas del encuentro cotidiano.

#### Entonces, ¿la interculturalidad es una forma de encuentro y diálogo?

Sí. El enfoque del diálogo intercultural, que no hay que confundirlo con la idea de una sociedad multicultural, tiende a la superación de prejuicios y a la capacidad de encontrar a la persona en aquello que se tiene en común y en lo que es legítimamente diferente. Hay diferencias en las culturas, elementos positivos y negativos, pero el diálogo intercultural está ahí para que esos elementos problemáticos se vuelvan aceptados socialmente.

#### ¿Cómo lograr el diálogo?

La educación es un factor muy importante para lograr el diálogo intercultural, pues supone la capacidad de reconocer esos prejuicios y la capacidad de superarlos. Ningún diálogo parte de cero. Cuando yo me encuentro con una persona me encuentro con mi historia, con mi biografía y con mis prejuicios que serán provenientes de mi historia familiar, de mi experiencia personal y de mi bagaje cultural. Pero el

encuentro no implica que se produzca el diálogo, por lo tanto, la educación para el diálogo intercultural trata de generar esa voluntad y esa capacidad de encuentro.

#### ¿Sobre qué bases es posible construir una interculturalidad?

La educación es el cimiento para lograr la interculturalidad, es un aspecto íntimamente relacionado con el desarrollo social y comunitario. El estado necesita establecer una intensa acción educativa, los políticos deben desarrollar una acción estratégica en educación a medio y largo plazo. El problema es que no hay una continuidad de proyectos entre los gobernantes y la sociedad debería presionar y conseguir ese pacto. Asimismo, las universidades tendrán que hacer un esfuerzo de capacitación a profesores y programas de mejoras de la calidad educativa.

#### La interculturalidad solo se da a nivel de discurso. ¿Por qué no se apuesta por ella?

Una razón es que la historia contemporánea de Perú ha sido muy agitada: riesgos para la democracia, terrorismo o la mala situación económica. Para lograr la superación de las diferencias, se requiere de una cierta estabilidad social, es condición necesaria para el diálogo y, como consecuencia del diálogo, la paz social. Hoy, el Perú ha conseguido una estabilidad social y económica, que permite pensar en un proyecto de sociedad que vaya más allá de continuar lo que se tiene. Otra razón es que existen personas que creen que si se avanza van a perder privilegios; esto no es así. La interculturalidad es posible. El gobierno debe establecer reformas en la educación, con la promesa de continuidad, pues esta es necesaria para generar el diálogo y vencer las barreras de la desigualdad, la exclusión social y la discriminación.

■ Enrique Banús



## **Anexo 2 Hoja Informativa :**

Todo ser humano es parte de una cultura porque nos comportamos de acuerdo con un modelo de vida aprendido en los espacios que forman parte de ella: la familia, la escuela, la iglesia, etc...

Se podría definir a la cultura como un sistema de creencias, valores, costumbres, conductas, conocimientos y saberes que los miembros de una sociedad comparten y transmiten de generación en generación a través del aprendizaje.

La **Interculturalidad** es la interacción entre culturas, es el proceso de comunicación entre diferentes grupos humanos, con diferentes costumbres, siendo la **característica** fundamental: "la Horizontalidad", es decir que ningún grupo cultural está por encima del otro, promoviendo la igualdad, integración y convivencia

El término **diversidad cultural** se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas que componen una sociedad. Esta diversidad se aprecia tanto en las actividades que realiza cada grupo social como en sus modos de adaptarse al medio y la manera de manifestar sus estados de ánimo y expresar su pensamiento. La diversidad cultural se presenta en espacios donde conviven grupos.

### **Diversidad cultural en la escuela**

La diversidad cultural se manifiesta en el aula y en la institución educativa cuando los educandos provienen de grupos culturales diferentes. El compartir el aula con niños de diferente raza o costumbres, lejos de ser un motivo de conflicto, debe motivar en nosotros actitudes de respeto e interés por aprender de ellos.

La diversidad cultural en la familia y en el aula es un patrimonio que debemos valorar, pues son una oportunidad para nutrirnos de distintas formas de interpretar la realidad y de expresar social, cultural y lingüísticamente el mundo que nos rodea.

### **Retos de la diversidad en el entorno familiar**

La familia es una de las instituciones básicas de la sociedad y, por lo tanto, un espacio privilegiado para el aprendizaje de la cultura. En las familias usualmente confluyen diferentes orígenes culturales. Mucho más en países tan multiculturales como el Perú, en donde podemos encontrar familias en las que el padre y la madre provienen de tradiciones culturales distintas. Así también, las diferentes generacionales entre los miembros de una familia diversifican aún más su composición, pues tanto los padres como los hijos se han criado en contextos culturales distintos.



## Sesión 5

### 3. Datos:

- 3.1. Institución Educativa: IEP Signos de fe, La Salle.  
 3.2. Ciclo: : VI  
 3.3. Grado: : Segundo  
 3.4. Nombre: **“Evitemos la discriminación entre las personas”**  
 3.5. Responsable: Judith Angélica Jolay Benites  
 3.6. Duración: 90 minutos

### 10. Propósito:

Reflexiona los estudiantes sobre el respeto a las diferencias y el rechazo a la discriminación en la vida cotidianas y en el aula

### 11. Materiales o recursos a usar:

- Tiras de papel con “personajes”
- Papelotes
- Plumones
- Cinta adhesiva

### 12. Competencia y capacidades:

Competencias	Capacidades	Desempeños	Indicadores
Convive y participa democráticamente	– Interactúa con todas las personas	Explica cómo evitar la discriminación entre las personas.	– Identifica las personas diferentes. – Acepta las personas con sus particularidades. – Argumenta tesis inclusivas sobre las personas.

### 13. Secuencia:

Momentos	Fases	Estrategias	Tiempo
<b>Inicio</b>	Construcción de convivencia	<b>Construcción de convivencia</b> – La docente saluda y organiza a los estudiantes en media luna, de tal manera que todos se pueden observar e interactuar entre sí y con la profesora.  – Negocia tres normas básicas y las exhiben a un costado: m. Respeto el turno para hablar	



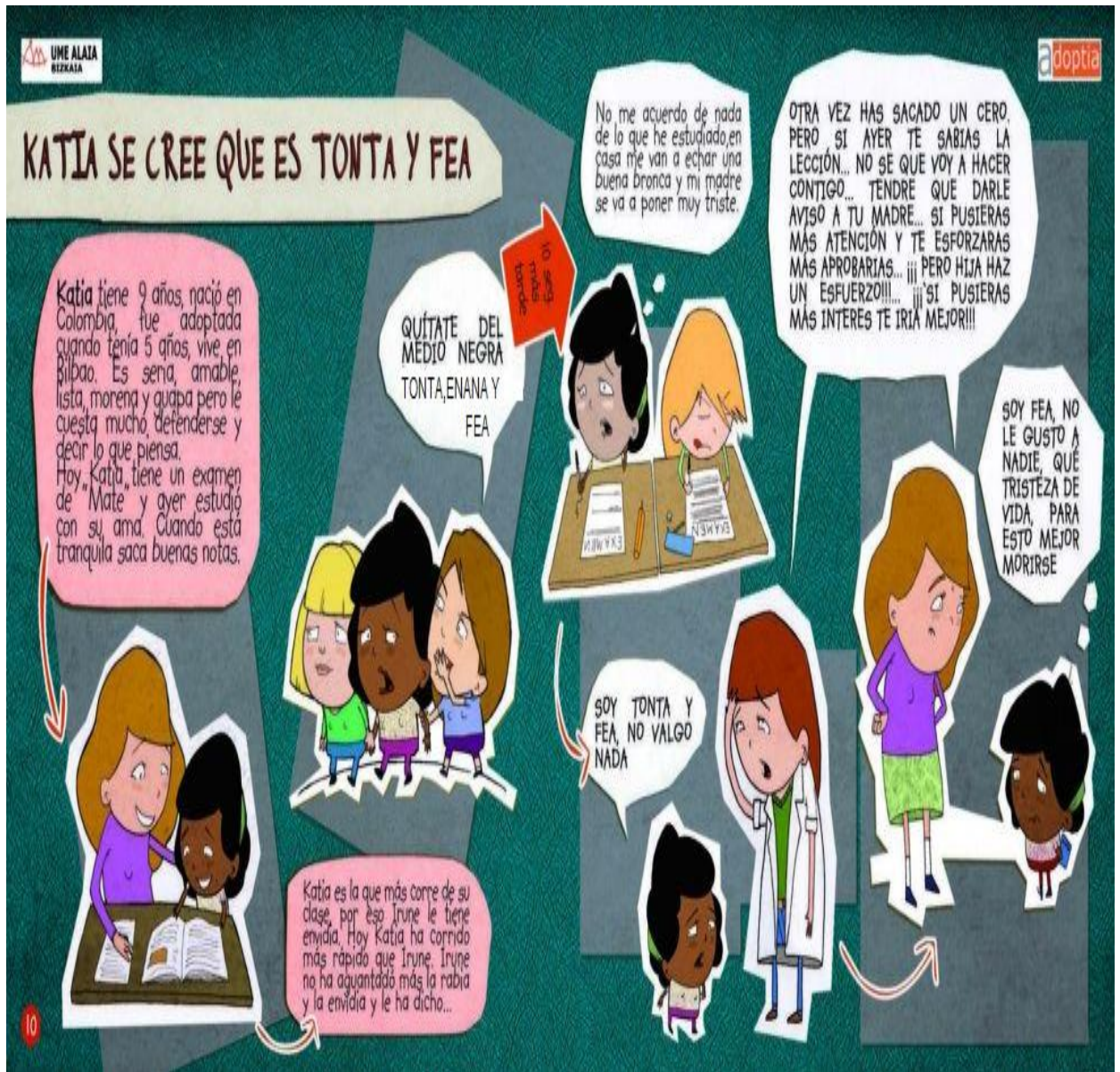
		<p>n. No se burla de las opiniones de sus compañeros. o. Escuchan mientras los demás hablan.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Plantea la docente el tema: Evitemos la discriminación entre las personas través de una lectura (<a href="#">Anexo 1</a>)</li> <li>– Inicia asambleas y establece un diálogo, mediante las interrogantes prevista par caso.</li> <li>– Comunica el propósito y se muestra el instrumento de evaluación.</li> <li>– Se inicia la sesión preguntando a las y los estudiantes, a partir de qué características o cualidades diferenciamos a las personas, como por ejemplo su aspecto físico (tamaño, color de su piel, facciones del rostro, contextura, etc.), su forma de hablar y expresarse, y su condición social, entre otros. La docentes recoge las respuestas y las sistematiza en la pizarra o papelote.</li> <li>– Leen textos con información básica de la discriminación y tipos (<a href="#">Anexo 2, Hoja informativa</a>).</li> <li>–</li> </ul>	
<p><b>Proceso</b></p>	<p>Interacción mediada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conformar 4 grupos. Entrega a cada uno una tira de papel que contiene una frase que identifica a una persona (Ver Anexo 3).</li> <li>– Solicita luego que elaboren una breve historia relacionada con la persona que les ha correspondido, según la siguiente pauta: la historia debe expresar sus principales características: rasgos físicos, a qué se dedican, cómo son tratados por las demás personas, cómo se comportan, qué piensas del futuro.</li> <li>– Cada grupo dispondrá de 10 minutos para elaborar su historia en un papelote, la cual se colocará en la pizarra o en un lugar visible del aula, para compartirla con el resto de sus compañeras y compañeros, de manera voluntaria. Calcula el tiempo disponible.</li> <li>– Al finalizar las exposiciones, pregunta: ¿Consideran que la persona de su historia puede ser discriminada?, ¿por qué motivo? Cierra esta parte de la sesión recurriendo a las ideas clave. Destaca las diferencias entre las diversas situaciones trabajadas en las historias.</li> <li>– Intervienen representantes de los grupos argumentando sus posiciones en forma colegiada,</li> </ul>	

		<p>usando la información de <a href="#">la discriminación y sus tipos</a>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Consensuan y reconocen sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las soluciones, <a href="#">mediante la deliberación</a>.</li> </ul>	
<b>Cierre</b>	Reflexión de práctica ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los estudiantes representantes de cada grupo analizan las fortalezas y debilidades del tema.</li> <li>– Haz evidente que existen diferencias entre las personas, que muchas veces nos llevan a situaciones de discriminación por falta de empatía, comunicación, desconocimiento del otro</li> <li>– El docente con pospreguntas abiertas identifican el logro de metas en habilidades sociales.</li> <li>– La docente Invita a las y los estudiantes a conversar con su familia acerca de la importancia de respetar las diferencias y evitar la discriminación.</li> <li>– El docente registra el avance de habilidades sociales usando una ficha grupal. (<a href="#">Anexo 3, Instrumento de evaluación</a>).</li> <li>– Toma decisiones sobre las habilidades sociales.</li> </ul>	

## ANEXO 1 LECTURAS

1.- En una ocasión, cuando era estudiante de Primaria, en la hora de recreo quise jugar a “Las chapadas” con mis compañeros varones, pero ellos no quisieron aceptarme. Y es que decían que era muy lenta y que no corría rápido, por lo que su equipo siempre perdía cuando yo lo integraba. Esto me hacía sentir muy triste, era notorio que no me querían y no me aceptaban como a los demás. Hasta que un día, decidí buscar otras amistades, así me acerqué a unas niñas que jugaban “Matagente”, les pregunté amablemente si me permitirían jugar con ellas, y aceptaron gustosas. Esas niñas me aceptaron tal como era y me trataron muy bien. Eso me hizo sentir muy contenta.

2.-



## ANEXO 2 Qué es la discriminación y sus tipos



## ¿Qué es la Discriminación ?

**La discriminación.** Consiste en la distinción, exclusión o restricción de los derechos de algunas personas o grupos. La discriminación atenta contra la convivencia democrática porque afecta la dignidad de las personas y anula su capacidad para participar en ámbitos como la política, la economía y la cultura.

### La discriminación y los prejuicios

- La discriminación es una situación que afecta a determinadas personas o grupos que pertenecen a una categoría social minoritaria o diferente a la de los grupos que tienen el poder en una sociedad. Esta diferenciación negativa puede ser de varios tipos: por la apariencia física, por el sexo, por la etnia, por la orientación sexual o por el rango socio económico.
- Las actitudes discriminatorias se deben, en gran medida, a los prejuicios. Los prejuicios son ideas preconcebidas sobre determinadas personas. Muchos prejuicios se han transmitido de generación en generación, mientras que otros han sido creados en el presente. Usualmente, los prejuicios parten del desconocimiento de la persona discriminada.
- Cuando los prejuicios se arraigan en la cultura y en la mente de las personas, se expresan en forma de generalizaciones que surgen de la ignorancia o de la intención de mantener un sistema de exclusión. Por ejemplo: los negros son ladrones, los "serranos" son sucios, el sida es una enfermedad de prostitutas y homosexuales, etc

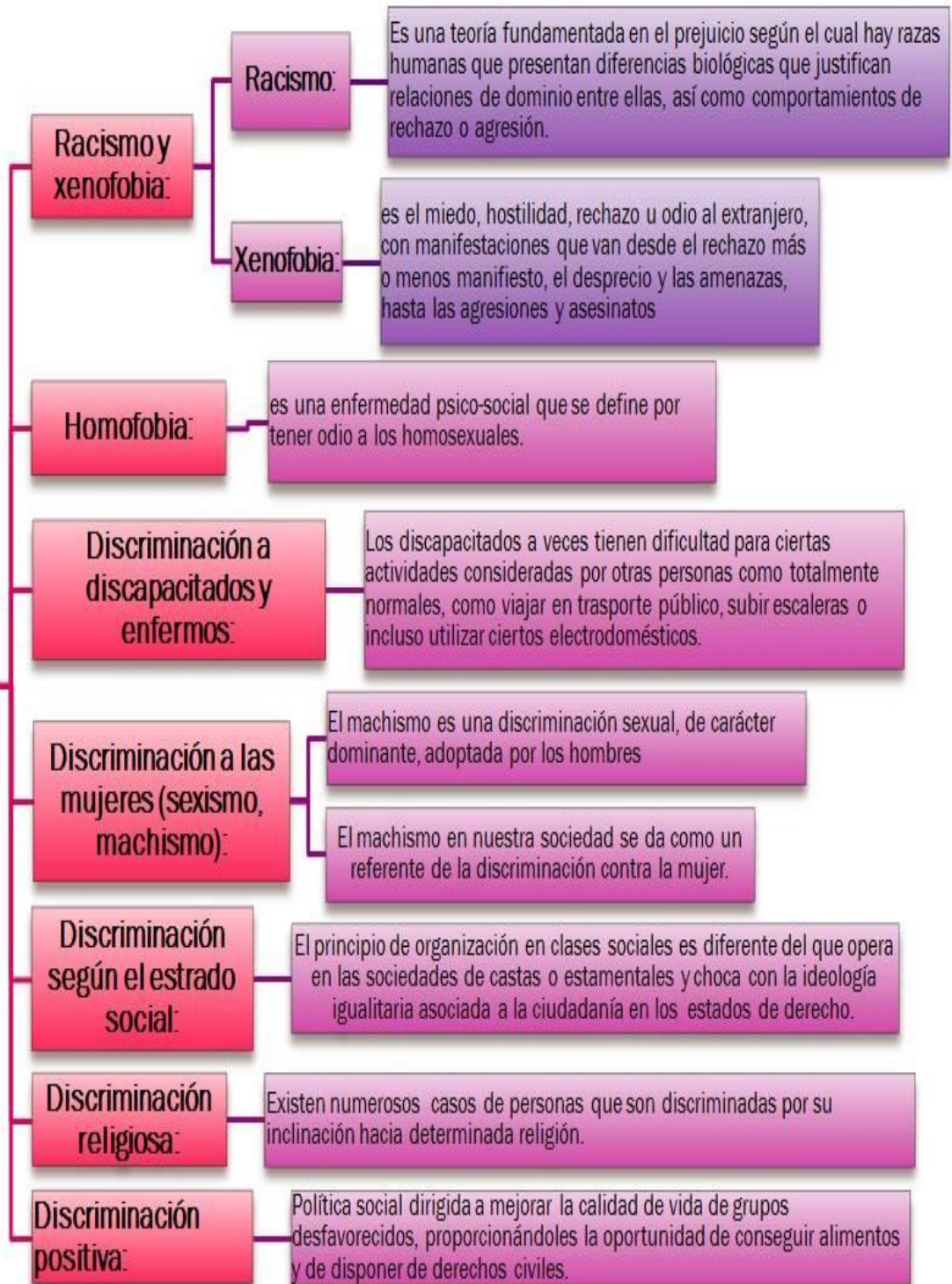
### **DISCRIMINACION ETNICA**

Una etnia (del griego *ἔθνος* ethnos, "pueblo" o "nación") es una población humana en la cual los miembros se identifican entre ellos, normalmente con base en una real o presunta genealogía y ascendencia común, o a otros lazos históricos. Las etnias están también normalmente unidas por unas prácticas culturales, comportamiento, lingüísticas, o religiosas comunes. Dichas comunidades comúnmente reclaman para sí una estructura social, política y un territorio.

**DISCRIMINACIÓN POR GÉNERO** La discriminación de género o sexismo es un fenómeno social, puesto que son necesarias representaciones de ambos sexos para que pueda darse esta situación: no existe una igualdad de género a partir de la cual denunciar la discriminación o desigualdad. Al contrario: la base de este fenómeno es la supuesta supremacía de uno de los géneros.

### **TIPOS DE DISCRIMINACIÓN:**

# TIPOS DE DISCRIMINACIÓN



### **Anexo3: Tiras de papel: personajes para elaborar las historias.**

“Soy una adolescente gorda”

“Soy gay”

“Soy un adolescente varón y quiero tener mi primera relación sexual cuando sea adulto”

“Soy una adolescente rural y hablo quechua”

“Soy una adolescente embarazada”

“Soy un afrodescendiente y toco cajón”

“Soy una persona con VIH”

“Soy un niño y tengo síndrome de Down”

“Soy adolescente y trabajo como empleada doméstica”

“Soy una mujer que sufre violencia”

“Soy estudiante de un colegio público

“Soy una adolescente – madre soltera “

### **REFLEXIONES**

- La diversidad es una característica propia de los grupos humanos. Reconocer y aceptar la diversidad, y las diferencias de las personas, así como respetar sus deseos y expectativas, es un paso importante para garantizar la convivencia armoniosa entre las personas con las que interactuamos cotidianamente.
- Los derechos humanos son los principios sobre los cuales se construye la igualdad entre los seres humanos, sin importar sus diferencias de sexo, género, condición social, orientación sexual, origen étnico, nacional, estado de salud, características físicas, lengua, entre otros.
- La discriminación se encuentra vinculada a nuestras actitudes, prejuicios, creencias y valoraciones sociales que marcan o estigmatizan a las personas, a sus formas de ser, comportarse y expresarse, entre otros; excluyéndolas, desvalorizándolas, menospreciándolas y subestimándolas por “no corresponder” con los modelos y estereotipos sociales.



**Anexo 4 Sesión 5 : Evitemos discriminación entre las personas**

N° ORD.	Indicadores	1.16. Analiza la discriminación entre las personas en el aula.									1.17. Asume postura ética frente a la discriminación entre las personas.									1.18. Propone alternativas de solución ante la discriminación entre las personas.									TOTAL			
		Identifica las necesidades			Discrimina percepciones del problema			Relaciona Valores y principios			Reflexiona sobre la discriminación entre las personas.			Evalúa una posición sobre la discriminación entre las personas..			Toma una posición sobre la discriminación entre las personas..			Defiende una posición sobre la discriminación entre las personas.			Evalúa las posibles alternativas de solución frente a discriminación			Organiza las posibles alternativas de solución frente a la				Prioriza las posibles alternativas de solución frente a la		
		2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0				
Apellidos y nombres																																
1																																
2																																
3																																
4																																
5																																
6																																

Nivel	Escala/ subindicador
Logrado	2
En Proceso	1
En Inicio	1



#### 4. Datos:

- 4.1. Institución Educativa: IEP Signos de fe, La Salle.  
4.2. Ciclo: : VI  
4.3. Grado: : Segundo  
4.4. Nombre: “Identificamos situaciones de vulneración de derechos”  
4.5. Responsable: Judith Angélica Jolay Benites  
4.6. Duración: 90 minutos

#### 14. Propósito:

Los alumnos y alumnas deben aprender cuáles son sus derechos y saber que son importantes para su adecuado desarrollo físico, social y emocional. Además, que son inherentes a cada uno desde su nacimiento y que nadie puede quitárselos.

#### 15. Materiales o recursos a utilizar :

- Plumones, lápices, lapiceros
- Fotocopias del Anexo n°1 ,2
- Fotocopia del Anexo n°3,4
- Fotocopia del Anexo n° 5
- Tijeras , goma
- Papelote

#### 16. Competencia y capacidades:

Competencias	Capacidades	Desempeños	Indicadores
Convive y participa democráticamente	– Interactúa con todas las personas.	Reconoce que todos los sujetos tienen derechos.	– Reconoce sus deberes y derechos. – Identifica a la exclusión y violencia generadoras de discriminación. – Explica donde las personas son discriminadas por su origen cultural y étnico. – Contrasta opiniones con sus compañeros.

#### 17. Secuencia:

Momentos	Fases	Estrategias	Tiempo
Inicio	Construcción de convivencia	<b>Construcción de convivencia</b> – La docente saluda y organiza a los estudiantes en media luna, de tal manera que todos se pueden observar e interactuar entre sí y con la profesora. – Negocia tres normas básicas y las exhiben a un costado: p. Respetar el turno para hablar q. No se burla de las opiniones de sus compañeros.	

		<p>r. Escuchan mientras los demás hablan.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Luego, pregúntales si saben cuáles son sus “deberes y derechos”</li> <li>– Así mismo pregunta: ¿ Que significara la palabra “inalienable”? Luego, solicita que un voluntario explique la inalienabilidad de los derechos a la clase y pregunta: ¿habrá algún derecho que no sea inalienable? Tras sus respuestas, recuérdales que ningún derecho puede ser negado a una persona, todos los derechos son importantes para el desarrollo integral del ser humano y deben ser respetados y cumplidos como tales.</li> <li>– Plantea la docente el tema: Vulneración de derechos a través de imágenes (<b>Anexo 1</b>)</li> <li>– Inicia asambleas con una lluvia de ideas, establece un diálogo, mediante las interrogantes prevista par caso.</li> <li>– Organiza a los estudiantes en grupos de tres integrantes y pide que cada grupo se reúna solo con un lápiz, lapicero o plumón. Comenta que iniciarán la sesión realizando una actividad que consiste en hallar términos. Entrega la hoja del <b>Anexo 2 – Pupiletras</b> y señala que en la sopa de letras deberán encontrar diez términos, de los cuales varios son derechos de los niños y las niñas.</li> <li>– Señala que el grupo que ubique primero todos los términos, será el ganador.</li> <li>– Cuando todos los grupos hayan identificado los términos, anótalos en la pizarra y, luego, pregunta: ¿cuáles de los términos encontrados son derechos y cuáles no?, ¿conocen todos estos derechos</li> <li>– Comunica el propósito, hoy analizarán un caso referido al maltrato y al trabajo infantil y explicarán qué sienten ante esa situación y frente a los derechos que están siendo vulnerados y se muestra el instrumento de evaluación.</li> </ul>	
<p><b>Proceso</b></p>	<p>Interacción Mediada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dialoga con los estudiantes sobre el tema de la sesión. Pregúntales si han oído hablar sobre sus derechos: ¿qué saben de ellos?, ¿qué es un derecho?, ¿en qué situaciones escuchan hablar de ellos?, ¿por qué son importantes?</li> <li>– Escucha las cosas que dicen y lo que saben sobre el tema.</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Luego díles que en esta sesión van a aprender un poco más sobre sus derechos y las situaciones donde se vulnerables los derechos. ¿qué derechos no se están respetando?</li> <li>– Anota en mitad de la pizarra lo que saben y lo que quisieran sabe y luego elaborar un esquema para registrar sus ideas.</li> <li>– Refuerza siempre la participación y las ideas de los estudiantes. Incluso si hay ideas poco claras o precisas acéptalas y trabájalas en la sesión. Esto les ayudará a clarificar sus conceptos.</li> <li>– Explícales que la vulneración de los derechos impiden el desarrollo del niño y del adolescente y que la familia, el colegio y la sociedad deben contribuir a que se cumplan para todas las personas.</li> <li>– Organiza a los estudiantes en cuatro grupos de preferencia que en cada grupo hayan alumnos de ambos géneros.</li> <li>– Señala que revisarán un caso sobre el testimonio de un niño, a través del cual identificarán la vulneración de algunos derechos. Los que deberán identificar cuáles son . (Anexo 3, testimonio ).</li> <li>– A medida que los estudiantes vayan compartiendo, puedes preguntar a cada uno sobre todas las posibilidades que permite a un niño ejercer su derecho a la educación y a la recreación, para generar su opinión. Hazlo mediante estas preguntas: ¿qué efectos produce en la vida de un niño o una niña el ejercer a plenitud el derecho a la educación?, ¿qué beneficios trae a la vida de un niño o una niña el tener derecho a la recreación?, ¿por qué la recreación es importante en la vida de las personas?</li> <li>– En caso de que sea necesario, reorganizar o complementar la información e incluir algunas ideas clave. Guíate del siguiente cuadro</li> </ul> <table border="1" data-bbox="600 1563 1262 1966"> <thead> <tr> <th data-bbox="600 1563 935 1603">Derecho a la educación</th> <th data-bbox="935 1563 1262 1603">Derecho a la recreación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="600 1603 935 1966"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación es el derecho vital para el desarrollo económico, social y cultural de todas las sociedades.</li> <li>• La educación permite también transmitir principios comunes a las</li> </ul> </td> <td data-bbox="935 1603 1262 1966"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La recreación fortalece el cuerpo y evita las enfermedades, prepara a los niños y a las niñas para otras actividades.</li> <li>• La recreación y el juego también</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	Derecho a la educación	Derecho a la recreación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación es el derecho vital para el desarrollo económico, social y cultural de todas las sociedades.</li> <li>• La educación permite también transmitir principios comunes a las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La recreación fortalece el cuerpo y evita las enfermedades, prepara a los niños y a las niñas para otras actividades.</li> <li>• La recreación y el juego también</li> </ul>	
Derecho a la educación	Derecho a la recreación						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación es el derecho vital para el desarrollo económico, social y cultural de todas las sociedades.</li> <li>• La educación permite también transmitir principios comunes a las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La recreación fortalece el cuerpo y evita las enfermedades, prepara a los niños y a las niñas para otras actividades.</li> <li>• La recreación y el juego también</li> </ul>						

		<p>nuevas generaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación posibilita a las personas desarrollar su personalidad e identidad, así como sus capacidades físicas e intelectuales.</li> </ul>	<p>permiten desarrollar aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La recreación reduce los síntomas de estrés y depresión; y mejora la autoestima.</li> <li>• La recreación ayuda a las personas a relacionarse mejor con otras.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pregunta a los estudiantes qué o cómo se sienten ante el caso del niño payaso . Genera un momento de especial atención para que puedan explicar sus sentimientos frente a la situación del trabajo infantil y los derechos vulnerados, que se evidencian en el testimonio o en algún otro caso particular que conozcan.</li> <li>– Al finalizar van a realizar un juego sobre los derechos. Antes del inicio del juego léeles las indicaciones. (Anexo 4)</li> <li>– Invita a los estudiantes a sentarse en 2 filas uno frente al otro para que todos puedan verse y escucharse en la conversación sobre el juego de los derechos</li> <li>– Pregúntales:¿identificaron rápidamente todos los derechos?, ¿qué derechos están representados? Los derechos se cumplen para todos?, ¿qué pasaría si no tuviéramos derechos que nos protejan?</li> <li>– ¿Quiénes se encargan de proteger nuestros derechos?</li> <li>– Diles a los estudiantes que piensen en cuatro derechos que sean los que más se cumplen con él o ella tanto en casa, colegio como en todo lugar.</li> <li>– A manera de conclusión : No importa el género, el color de la piel, la situación física o económica, todos y todas merecemos los mismos derechos y la ley debe respetarlo, ya que por el simple hecho de estar aquí y tener las características de un ser humano debemos ser respetados y tratados como a la demás gente, no debe existir distinción en las comunidades ni en los pueblos indígenas , todos sentimos y nos afecta lo que le pase a nuestro planeta, debemos contribuir como sociedad a debatir la ignorancia y el maltrato físico y psicológico que se les da a estas personas, ellos también sienten, no debemos ser injustos, las comisiones de derechos humanos, por</li> </ul>				



		<p>su parte debería cumplir sus leyes para brindar a toda la gente la misma seguridad, los mismos valores y sobre todo el mismo trato</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Intervienen representantes de los grupos argumentando sus posiciones en forma colegiada.</li> <li>– Consensuan y reconocen si es que hubieran sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las soluciones ( tutela de los derechos del niño y adolescente ) <a href="#">mediante la deliberación</a>.</li> </ul>	
<b>Cierre</b>	Reflexión de práctica ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Indica a los estudiantes que recuerden las actividades realizadas durante la sesión. Pregúntales: ¿qué hemos aprendido hoy?, ¿cómo lo aprendimos?, ¿para qué nos servirá lo aprendido?</li> <li>– El docente con pos preguntas abiertas identifican el logro de metas en habilidades sociales</li> <li>– El docente registra el avance de habilidades sociales usando una ficha grupal. (<a href="#">Anexo 6, Instrumento de evaluación</a>).</li> <li>– Toma decisiones sobre las habilidades sociales.</li> </ul>	

## Anexo 1 Vulneración de derechos a través de imágenes



**DERECHOS DE LOS GRUPOS  
VULNERABLES**

## Anexo 2 Pupiletras Tenemos derechos

EDUCACION - IDENTIDAD - SALUD - NOMBRE - RECREACION  
VIDA - COLABORAR - CONVIVENCIA - TAREAS - CLONAR

Encuentren diez términos en la sopa de letras e identifiquen cuáles de ellos son derechos de los niños y las niñas.

# Tenemos derechos

...encuétralos...



## Anexo N° 3 Testimonio



Niño payaso en las calles de México  
 cartel del día mundial en contra del trabajo infantil - asociación mexicana DIF, 2010.  
 source affiche: <http://www.diftorreon.gob.mx/prensa.html>  
 note traduction affiche : el trabajo infantil : *le travail des enfants*

### La realidad cotidiana de Alfredo

A eso de las 9 de la mañana empiezo<sup>1</sup> a lustrar<sup>2</sup> zapatos, hasta las 5 o las 6 de la tarde. A veces tengo dolores de cabeza, fiebre por el frío, me duele siempre la espalda<sup>3</sup> [...], creo que es por el trabajo. Yo pido un sol<sup>4</sup> por los zapatos que lustro, pero no todos te dan, a veces sólo 0,50. ¿Qué si creo que este trabajo puede afectar a mi futuro? No entiendo, ¿Cómo mi futuro? (Silencio)...Es el testimonio<sup>5</sup> de Alfredo Ramos, un niño peruano de 14 años y que refleja<sup>6</sup> la realidad cotidiana de millones de niños y niñas en el mundo [...]

La Explotación Laboral Infantil provoca analfabetismo por asistencia irregular a la escuela, absentismo o abandono escolar.(...) Un niño sufre y siente que pierde la oportunidad de ser niño, de vivir su infancia y de desarrollarse<sup>7</sup> cuando pierde la oportunidad de ir al colegio.

### Anexo 4 : INSTRUCCIONES DEL JUEGO - JUGAMOS RECONOCIENDO MIS DERECHOS



1. Se forman grupos de cuatro participantes, quienes se ubicarán frente al tablero.
2. Cada grupo recibe un tablero con 20 tarjetas.
3. Se colocan las tarjetas volteadas en el centro de la mesa.
4. Cada jugador coge una tarjeta, la lee por imagen o palabra, reconoce el derecho expresado en ella y la ubica en el tablero.
5. Cuando un compañero no ubica la tarjeta, otro le puede ayudar.
6. Termina el juego cuando uno de los equipos ubica correctamente todas las tarjetas en el tablero.
7. Terminado el juego se constituyen en asamblea para compartir qué les pareció

## CARTILLAS :- DERECHOS DE LOS NIÑOS

10 cartillas de los derechos de los niños





**Anexo 5 Sesión 6 : Identificamos situaciones de vulneración de derechos**

N° ORD.	Indicadores	1.19. Analiza situaciones de vulneración de derechos personal suscitado en el aula.									1.20. Asume postura ética frente a situaciones de vulneración de derechos .									1.21. Propone alternativas de solución ante situaciones de vulneración de derechos									TOTAL			
		Identifica intereses y necesidades			Discrimina percepciones del problema			Relaciona Valores y principios			Reflexiona sobre situaciones de vulneración de			Evalúa una posición sobre situaciones de vulneración de			Toma una posición sobre situaciones de vulneración de			Defiende una posición sobre vulneración de derechos.			Evalúa las posibles alternativas de solución frente a vulneración de			Organiza las posibles alternativas de solución frente a la vulneración				Prioriza las posibles alternativas de solución frente a la vulneración		
		2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0				
Apellidos y nombres																																
1																																
2																																
3																																
4																																
5																																
6																																

Nivel	Escala/ subindicador
Logrado	2
En Proceso	1
En Inicio	1



## Sesión 7

### 5. Datos:

- 5.1. Institución Educativa: IEP Signos de fe, La Salle.
- 5.2. Ciclo: : VI
- 5.3. Grado: : Segundo
- 5.4. Nombre: “Usamos habilidades sociales”
- 5.5. Responsable: Judith Angélica Jolay Benites
- 5.6. Duración: 90 minutos

### 18. Propósito:

Reflexiona sobre la importancia de manejar los conflictos de manera constructiva a través de pautas y canales apropiados en situaciones de vivencias cotidianas en el aula.

### 19. Materiales o recursos a utilizar :

- Papelotes.
- Plumones, evidenciadores
- Limpia tipo o cinta masking tape.
- Anexos 1 y 2
- 

### 20. Competencia y capacidades:

Competencias	Capacidades	Desempeños	Indicadores
Convive y participa democráticamente.	– Maneja conflictos de manera constructiva a través de pautas y canales apropiadas.	Usa habilidades sociales para resolver conflictos sociales.	– Explica el conflicto en la convivencia. – Emplea habilidades sociales para resolver conflictos. - Utiliza pautas o normas, recomendadas para prevenir conflictos.

### 21. Secuencia:

Momentos	Fases	Estrategias	Tiempo
<b>Inicio</b>	Construcción de convivencia	<b>Construcción de convivencia</b> – La docente saluda y organiza a los estudiantes en media luna, de tal manera que todos se pueden observar e interactuar entre sí y con la profesora.  – Negocia tres normas básicas y las exhiben a un costado: s. Respeta el turno para hablar t. No se burla de las opiniones de sus compañeros. u. Escuchan mientras los demás hablan.	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plantea la docente el tema: “Usamos habilidades sociales” a través de dos casos (<b>Anexo 1, caso A y B</b>)</li> <li>– Inicia asambleas para seleccionar el caso de interés, establece un diálogo, mediante las interrogantes prevista por caso.</li> <li>– Comunica el propósito y se muestra el instrumento de evaluación.</li> </ul>	
<b>Proceso</b>	Interacción mediada	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organiza a los estudiantes en dos grupos con solución opuesta a un tema público, mediante un caso común (Anexo 1, caso A y B).</li> <li>– Leen textos con información básica de “Usamos habilidades sociales” (Anexo 2, Hoja informativa).</li> <li>– Intervienen representantes de los grupos argumentando sus posiciones en forma colegiada, usando la información de “Usamos habilidades sociales”</li> <li>– Consensuan y reconocen sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las soluciones, mediante el debate.</li> </ul>	
<b>Cierre</b>	Reflexión de práctica ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los estudiantes representantes de cada grupo analizan las fortalezas y debilidades de los conflictos personales, en el aula.</li> <li>– El docente con pospreguntas abiertas identifican el logro de metas en habilidades sociales</li> <li>– El docente registra el avance de habilidades sociales usando una ficha grupal. (Anexo 3, Instrumento de evaluación).</li> <li>– Toma decisiones sobre las habilidades sociales.</li> </ul>	



## Anexo 1

### Caso A

El director de una escuela ha convocado a una reunión de urgencia debido a los bajos resultados del segundo trimestre, por otro lado los delegados del aula se han reunido y algunos de ellos han llegado a la conclusión de que podrían desaprobado el año mientras que los otros piensan que han aprendido muy poco. Por otra parte algunos estudiantes opinan que los chicos con dificultades impedían que ellos obtuvieran mejores resultados y coincidieron que deberían dividirse en dos grupos, los que tienen mejores resultados y los que tienen peores resultados. En la asamblea frente a la propuesta un grupo de estudiantes expresó su opinión diciendo ¡Eso es discriminador e injusto! Otros estudiantes hacían golpes en las carpetas y otros gritaban ¡flojonazos, flojonazos! El director pidió a los docentes que intervinieran para calmar a los estudiantes. Una docente estaba haciendo el uso de la palabra y un estudiante gritó ¿Cómo nos van a adiferenciar solo por tener malas notas? El director tuvo que suspender la reunión.

7. ¿Con qué posición o grupo te identificas más? ¿Por qué?
8. ¿Qué harías tú para resolver la situación que atraviesa la escuela?

### Caso B

Ya termina el año y los estudiantes del primer grado deben presentar sus proyectos de ciencia y tecnología. La profesora divide a los grupos de tres en tres haciendo una excepción con Tomás ya que le tocaría trabajar con Alberto y como siempre Tomás debía calmar a Alberto si este se enoja o se pone nervioso, Tomás sabe que es un riesgo trabajar con Alberto pero a su vez sabe que puede aprender bastante. En la exposición de los proyectos la bulla puso a Alberto muy nervioso y él empezó a golpear la mesa, gritó y cerró los ojos. La docente muy fastidiada pidió a uno de sus estudiantes que retiraran a Alberto de la exposición pues éste no dejaba trabajar a sus compañeros. Tomás expresó su opinión diciendo que le parecía demasiado lo que hacían con Alberto y que no es para tanto, pero su compañera María respondió diciendo que eso no justifica que nos distraiga a todos los que sí queremos trabajar.

7. ¿Crees que la medida que tomó la docente fue la adecuada? ¿Por qué?
8. ¿Qué crees que se debería hacer en este tipo de situaciones?
9. ¿Qué harías tú si estuvieras en el lugar de Tomás? ¿Por qué?

## Anexo 2

### Módulo 1

#### “Usamos habilidades sociales”

#### Propósito:

. Reflexiona sobre la importancia de manejar los conflictos de manera constructiva a través de pautas y canales apropiados en situaciones de vivencias cotidianas en el aula

#### 11. Definición de habilidades sociales

Las habilidades sociales son el conjunto de estrategias de conducta y las capacidades para aplicar dichas conductas que nos ayudan a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está.

#### 12. Definición de conflictos sociales

Un conflicto surge cuando dos o más personas piensan y sienten que sus deseos, intereses o necesidades son opuestos o contrarios. **El conflicto social** es un proceso complejo en el que sectores de la sociedad, el Estado o las empresas perciben que sus objetivos, intereses, valores o necesidades son contradictorios

#### 13. Elementos de un conflicto

- a. Personas
- b. Proceso
- c. Problema

#### 14. Tipos de conflictos en la escuela

- 4.1 Diferencia de valores y creencias
- 4.2 Diferentes perspectivas del problema
- 4.3 Mala comunicación

#### 15. Resolución de un conflicto a través de la negociación

- 5.1 Importancia de las habilidades sociales y la comunicación
- 5.2 Importancia del manejo de las emociones para resolver un conflicto.





## Sesión 8



### 6. Datos:

- 6.1. Institución Educativa: IEP Signos de fe, La Salle.
- 6.2. Ciclo: : VI
- 6.3. Grado: : Segundo
- 6.4. Nombre: **“Reconocemos las actitudes hacia la Cultura”**
- 6.5. Responsable: Judith Angélica Jolay Benites
- 6.6. Duración: 90 minutos

### 22. Propósito:



Reflexiona cómo la diversidad de los distintos pueblos y sus cultura enriquecen y completan nuestras vidas cotidianas en el aula.

### 23. Competencia y capacidades:

Competencias	Capacidades	Desempeños	Indicadores
Convive y participa democráticamente	– Se relaciona interculturalmente desde su identidad, enriqueciéndose mutuamente	Reconoce actitudes hacia la cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identifica las actitudes.</li> <li>– Explica la diversidad de distintos grupos.</li> <li>– Integra a personas diferentes sin discriminar.</li> </ul>

### 24. Secuencia:

Momentos	Fases	Estrategias	Tiempo
Inicio	Construcción de convivencia	<p><b>Construcción de convivencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La docente saluda y organiza a los estudiantes en media luna, de tal manera que todos se pueden observar e interactuar entre sí y con la profesora.</li> <li>– Negocia tres normas básicas y las exhiben a un costado:               <ul style="list-style-type: none"> <li>v. Respeta el turno para hablar</li> <li>w. No se burla de las opiniones de sus compañeros.</li> <li>x. Escuchan mientras los demás hablan.</li> </ul> </li> <li>– Plantea la docente el tema: Reconocemos las actitudes hacia la cultura.</li> <li>– El docente invita a los estudiantes a visualizar las siguientes imágenes y a responder las preguntas:</li> </ul>	

					
<p><b>Proceso</b></p>	<p>Interacción mediada</p>	<p>– ¿Por qué se dice que el Perú es un país de todas las sangres?  – ¿Cuál es la relación de estas imágenes con la pluriculturalidad?  – Inicia asambleas para seleccionar el caso de interés, establece un diálogo, mediante las interrogantes prevista par caso.  – Algunos voluntarios socializan sus respuestas. A partir de estas el docente precisa que en nuestro país coexisten diferentes grupos, por lo cual es fundamental establecer las características de la pluriculturalidad.  – Luego los estudiantes observan el video “El rostro del Perú multicultural” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lwX_bFYlcoE">https://www.youtube.com/watch?v=lwX_bFYlcoE</a>, luego el docente formula la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los problemas que podían generar la coexistencia de varias culturas en un mismos espacio?  – Algunos estudiantes socializan sus respuestas y el docente va sistematizando la información precisando la importancia de reconocer los derechos de los grupos culturales que coexisten en un espacio.  – Comunica el propósito y se muestra el instrumento de evaluación.</p> <p>_ Organiza a los estudiantes en dos grupos, primero leen de manera individual el (Anexo 1), “La Pluriculturalidad” texto “El sentido de pertenencia y la identidad” (Minedu 2012: 18), y el (Anexo 2) “La multiculturalidad “ identifican las ideas principales aplicando la técnica del subrayado y responden individualmente las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo definirías a la pluriculturalidad?</li> <li>• ¿Por es importante la pluriculturalidad?</li> <li>• ¿Por qué se dice que toda sociedad es pluricultural?</li> <li>• ¿Cómo podrías definir a la multiculturalidad?</li> <li>• ¿Cuáles son los aspectos que tiene la multiculturalidad?</li> <li>• ¿Cuáles son las características de un estado multicultural?</li> </ul> <p>_ Finalmente, se organizan en equipos de trabajo de seis integrantes y elaboran un organizador de información (mapa mental, cuadros sinópticos, esquemas, etc.) para presentar las respuestas.</p> <p>– Intervienen representantes de los grupos presentando sus respuestas.  – Consensuan y reconocen sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las actitudes hacia la cultura, mediante la deliberación.</p>			

<p><b>Cierre</b></p>	<p>Reflexión de práctica ciudadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los estudiantes representantes de cada grupo analizan las fortalezas y debilidades de las actitudes hacia las culturas , en el aula.</li> <li>– Algunos estudiantes socializan sus organizadores de información mediante la técnica del museo, los estudiantes y el docente realizan comentarios y sugerencias.</li> <li>– El docente con pospreguntas abiertas identifican el logro de metas en habilidades sociales.</li> <li>– El docente registra el avance de habilidades sociales usando una ficha grupal. (<a href="#">Anexo 3, Instrumento de evaluación</a>).</li> <li>– Toma decisiones sobre las habilidades sociales.</li> </ul>	
----------------------	--	---	--

### LA PLURICULTURALIDAD

La pluriculturalidad es un concepto que tipifica la particularidad de una región en su diversidad sociocultural. En esta definición no se hace referencia al tipo de relaciones entre los diferentes grupos culturales. Se trata de un primer reconocimiento de la diferencia, casi constatación, sin acción como consecuencia.

El de pluriculturalidad es un concepto relativamente nuevo en nuestro idioma y que se emplea para dar cuenta de la variedad de culturas que se encuentra presentes en una comunidad, en una nación, en un grupo, entre otros. En tanto, el concepto es mayormente empleado a instancias de referirse a aquellos lugares geográficos en los que se unen y conviven de manera armoniosa diversas costumbres y tradiciones culturales que fueron oportunamente desarrolladas por diferentes etnias.

Cabe destacarse, que la pluriculturalidad está considerada como un gran valor dado que la presencia arraigada de varias culturas en un mismo lugar terminará por enriquecer al mismo en materia de conocimientos, usos, costumbres, tradiciones, ritos, mitos y leyendas, entre otras cuestiones.

Como todos sabemos dentro de una cultura existe básicamente la pluriculturalidad. Esto quiere decir que, toda comunidad y su manera de vivir se forma a partir de distintas manera de pensar, maneras de actuar y de sentir.

Es decir que dentro de una comunidad existen varias culturas que hacen rica una cultura en sí, a través del mestizaje y la unión de diferentes manera de pensar.

Toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente los intercambios culturales no tendrán todas las mismas características y efectos. Pero es a partir de estos contactos que se produce el mestizaje cultural, la hibridación cultural.

Adaptado de <http://sumaqpillpintu.blogspot.pe/>

## La multiculturalidad

La multiculturalidad pretende promover la igualdad y diversidad de las culturas. Significa que coexisten diferentes culturas en un mismo espacio geográfico. Debido a las jerarquías tanto sociales como políticas, se crean conflictos y se menosprecian otras culturas. Lo cual no es objetivo de la multiculturalidad, sino al contrario promover que todos tienen los mismos derechos. Es la coexistencia de diferentes culturas en un país sin atender a la manera en que puedan interactuar. Sin embargo, la misma presencia de diversas culturas en un mismo espacio plantea el problema de su integridad y convivencia.

Algunos aspectos del multiculturalismo son:

- Respeto y aceptación de todas las culturas.
- Derecho a la diferencia y a la organización de la sociedad.
- Igualdad de oportunidades y de trato.
- Apertura de espacios de participación en la vía pública y social de los individuos y grupos de diversas culturas.

En un Estado multicultural se debe:

- Reconocer y aceptar la existencia del otro.
- Respetar la dignidad y los derechos de los diversos grupos culturales, lo que supone reconocer la igualdad en dichos términos.
- Garantizar la inclusión de todos los colectivos culturales en el desarrollo de la nación.

Esto implica su participación en la toma de decisiones en todos los ámbitos.

- Rechazar toda forma de desigualdad, exclusión y opresión, y eliminar la discriminación y marginación.

Adaptado de

<http://marinabugella.files.wordpress.com/2006/12/multiculturalidad.pdf>

<http://lorefilosofia.aprenderapensar.net/2011/11/21/multiculturalidad/>







## Sesión 9

### 1. Datos:

- 1.1- Institución Educativa: IEP Signos de fe, La Salle.  
 1.2- Ciclo: : VI  
 1.3- Grado: : Segundo  
 1.4- Nombre: **“Respetamos el derecho a ser distintos”**  
 1.5- Responsable: Judith Angélica Jolay Benites  
 1.6- Duración: 90 minutos

### 2.- Propósito:

Reflexiona sobre el derecho a ser distintos, sin perder su valor, su identidad y que los derechos se deben cumplir sin distinción de la procedencia, del género, del color de piel, de la lengua, de la situación económica, de las creencias y, menos aún, de las capacidades físicas o mentales.

### 3.- Competencia y capacidades:

Competencias	Capacidades	Desempeños	Indicadores
Convive y participa democráticamente	– Se relaciona interculturalmente desde su identidad, enriqueciéndose mutuamente.	Exige un trato respetuoso de las personas.	– Identifica la individualidad de las personas. – Reconoce sus derechos a las personas. – Integra a la persona diferentes sin discriminar

### 4.-Secuencia:

Momentos	Fases	Estrategias	Tiempo
<b>Inicio</b>	Construcción de convivencia	<b>Construcción de convivencia</b> – La docente saluda y organiza a los estudiantes en media luna, de tal manera que todos se pueden observar e interactuar entre sí y con la profesora. – Negocia tres normas básicas y las exhiben a un costado: y. Respeta el turno para hablar z. No se burla de las opiniones de sus compañeros. aa. Escuchan mientras los demás hablan.	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plantea la docente el tema: Respetamos el derecho a ser distintos</li> <li>– El docente invita a los estudiantes a visualizar el video <i>12 de octubre - Día del Respeto a la Diversidad Cultural</i> (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=bVUIG22XFZw">https://www.youtube.com/watch?v=bVUIG22XFZw</a>).</li> <li>– El docente propone a los estudiantes la siguientes preguntas para reflexionar sobre lo visualizado en el video: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué se entiende por diversidad cultural?</li> <li>• ¿Cómo se manifiesta la diversidad cultural en nuestro país?</li> <li>• ¿En qué espacios cercanos a ti se manifiesta la diversidad cultural?</li> </ul> </li> <li>– Inicia la asambleas para establecer un diálogo, mediante las interrogantes prevista para el caso.</li> <li>– Comunica el propósito y se muestra el instrumento de evaluación.</li> </ul>													
<p style="text-align: center;"><b>Proceso</b></p>	<p style="text-align: center;">Interacción mediada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organiza a los estudiantes en dos grupos con solución opuesta a un tema público, mediante un caso común (<a href="#">Anexo 1, caso A</a>).</li> <li>– Los estudiantes en forma individual leen el documento “Retos de la diversidad en el entorno familiar” (Minedu 2012: 15) e identifican las características de la diversidad cultural en el caso que se propone. Luego en equipos de trabajo completan el siguiente cuadro</li> <li>– Intervienen representantes de los grupos argumentando sus posiciones en forma colegiada, usando la información de <a href="#">diversidad en el entorno familiar</a>.</li> </ul> <table border="1" data-bbox="603 1435 1262 1711" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;"></th> <th style="width: 25%;">Lugar de origen</th> <th style="width: 25%;">Hábitos personales</th> <th style="width: 25%;">Situaciones de conflicto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left;">Ramón</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Andrea</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Los estudiantes se reúnen en equipos de trabajo para responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué los intereses de Ramón y Andrea son tan diferentes?</li> </ul>		Lugar de origen	Hábitos personales	Situaciones de conflicto	Ramón				Andrea				
	Lugar de origen	Hábitos personales	Situaciones de conflicto												
Ramón															
Andrea															

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál hubiera sido la decisión para superar estas dificultades?</li> </ul> <p>– Consensuan y reconocen sus discrepancias en sus posiciones los estudiantes sobre las soluciones, <b>mediante la deliberación</b>.</p>	
<b>Cierre</b>	Reflexión de práctica ciudadana	<p>– Los estudiantes representantes de cada grupo analizan las fortalezas y debilidades de los conflictos personales, en el aula.</p> <p>– El docente con pospreguntas abiertas identifican el logro de metas en habilidades sociales</p> <p>– El docente registra el avance de habilidades sociales usando una ficha grupal. (<b>Anexo 3, Instrumento de evaluación</b>).</p> <p>– Toma decisiones sobre las habilidades sociales.</p>	

## Anexo 1 – Caso A

# CASO :

Ramón y Andrea son una pareja de recién casados que provienen de familias con distintos valores y costumbres. Al iniciar la convivencia las diferencias se convirtieron en obstáculos cada vez más difíciles de superar. Ramón nació en Huaraz, donde vivía en una gran casa con sus padres, hermanos y abuelos. En su familia solo los varones trabajaban; las mujeres se dedicaban a cuidar el hogar y atender a los niños y ancianos.

Andrea nació en Piura y creció en una familia nuclear. Como sus padres se separaron cuando ella tenía 11 años, quedó al cuidado de su madre, que era profesora universitaria y dedicaba mucho tiempo a su trabajo. Ella enseñó a sus hijos a ser independientes y a perseverar en sus objetivos.

Las primeras diferencias surgieron por la comida. En principio porque Andrea no podía cocinar todos los días y, luego, porque no sabía preparar los platos que le gustaba a Ramón, más adelante, en Semana Santa, Andrea planteaba ir de visita a la isla los Uros, mientras que Ramón quería viajar a Huancané.

La situación se agudizó cuando Andrea recibió la oferta de trabajo de un banco, Ramón le dijo que prefería que no aceptara, pues había acordado tener un bebé y ella debía dedicarse al cuidado de la casa y del bebé.

Andrea está muy desilusionada, pues piensa que puede trabajar y cuidar de su familia. Ramón está confundido y quiere mucho a Andrea, pero cree que ella debe priorizar su rol de madre y esposa y dejar de lado lo profesional.





Anexo 3 Sesión 9: Respetamos el derecho a ser distintos

N° ORD.	Indicadores	1.28. Analiza el conflicto personal suscitado en el aula.			1.29. Asume postura ética frente al conflicto.				1.30. Propone alternativas de solución de conflictos personales ante				TOTAL						
		Subindicadores			- Reflexiona sobre el conflicto.	- Evalúa una posición sobre el conflicto.	- Toma una posición sobre el conflicto.	- Defiende una posición sobre el conflicto.	- Evalúa las posibles alternativas de solución al conflicto	- Organiza las posibles alternativas de solución al conflicto.	- Prioriza las posibles alternativas de solución al conflicto								
		- Identifica las necesidades y	- Discrimina percepciones del problema	- Relaciona Valores y principios															
Apellidos y nombres	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			

Nivel	Escala/ subindicador
Logrado	2
En Proceso	1
En Inicio	1