



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUNYA

Desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo colaborativo. Una intervención con estudiantes universitarios

Trabajo Recepcional

Que para obtener el grado de:

Maestra en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Presenta

Adriana Rodríguez Sáinz

Director

Oscar Ulises Reynoso González

Codirectora

María del Rosario Zamora Betancourt

Tepatitlán de Morelos, Jalisco, abril de 2021

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUNYA

**Desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo
colaborativo. Una intervención con estudiantes universitarios**

Trabajo Recepcional

Que para obtener el grado de:

Maestra en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Presenta

Adriana Rodríguez Sáinz

Director

Oscar Ulises Reynoso González

Codirectora

María del Rosario Zamora Betancourt

Tepatitlán de Morelos, Jalisco, abril de 2021

Maestría en Procesos Innovadores del Aprendizaje
Desarrollo de habilidades sociales a través del Trabajo Colaborativo.
Una intervención con estudiantes universitarios.
Adriana Rodríguez Sáinz



Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de los Altos

Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje



UNIVERSITAT POLITÈCNICA
DE CATALUNYA
BARCELONATECH

Aprobación de la presentación oral / Junta Académica

La Junta Académica de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje según acta de la sesión del 25 de febrero del presente, dio por aceptada la solicitud de la maestrante **Adriana Rodríguez Sainz** para que se dé trámite a su proceso de titulación. Como primera etapa la revisión de su trabajo recepcional titulado: **Desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo colaborativo. Una intervención con estudiantes universitarios.** Para tal actividad se designó como sínodo a:

- Dr. Oscar Ulises Reynoso González
- Dra. María del Rosario Zamora Betancourt
- Dra. María Obdulia González Fernández
- Mtra. Alma Azucena Jiménez Padilla
- Mtra. María Guadalupe Medina González

Aunado a lo anterior se estableció que la fecha tentativa de la sustentación del examen de grado será el día 14 de abril del presente a las 11 hrs, en el Centro Universitario de los Altos.

Atentamente

Tepatitlán de Morelos, Jalisco; 26 de febrero de 2021

Dra. Claudia Islas Torres

Centro Universitario de los Altos
División de Ciencias Sociales y de la Cultura
Departamento de Estudios Jurídicos,
Sociales y de la Cultura
Coordinación Maestría en Procesos Innovadores
en el Aprendizaje

Presidente de la Junta Académica de la MPIA

Centro Universitario de los Altos

Código: 2301458

Maestría en Procesos Innovadores del Aprendizaje
Desarrollo de habilidades sociales a través del Trabajo Colaborativo.
Una intervención con estudiantes universitarios.
Adriana Rodríguez Sáinz

Aprobación del director de trabajo recepcional

Yo, Oscar Ulises Reynoso González en mi calidad de director del trabajo de titulación, modalidad **Tesis**, elaborado por **Adriana Rodríguez Sáinz**; cuyo título es: "**Desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo colaborativo. Una intervención con estudiantes universitarios**", previo a la obtención del **Grado de Maestro en Procesos Innovadores en el Aprendizaje**; considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios en los aspectos metodológicos y referenciales, para ser sometido a la evaluación por parte del sínodo que se designe, por lo que **Apruebo** que dicho trabajo sea revisado, a fin de que se pueda continuar con el proceso de titulación determinado por el Centro Universitario de los Altos.

Atentamente
Tepatitlán de Morelos, Jalisco; 03 de Marzo de 2021
Dr. Oscar Ulises Reynoso González



Profesor de asignatura
Centro Universitario de los Altos
Código: 2951578

Agradecimientos

A Dios y a mi familia por alentarme, por su apoyo y por su amor absoluto. Al equipo docente de la Maestría y del Centro Universitario, en especial al Dr. Oscar Ulises Reynoso González, director de este proyecto, por sus enseñanzas, por su dedicación y porque sin su ayuda no habría sido posible este logro. A mis compañeros de generación por todo lo que aprendí de ellos.

Maestría en Procesos Innovadores del Aprendizaje
Desarrollo de habilidades sociales a través del Trabajo Colaborativo.
Una intervención con estudiantes universitarios.
Adriana Rodríguez Sáinz

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
Introducción	12
OBJETIVO GENERAL	14
Objetivos Específicos	14
PREGUNTA GENERAL	14
Preguntas Específicas	14
Problematización	15
Justificación	18
Estado del arte	20
MARCO TEÓRICO	23
Introducción	23
Habilidades sociales	23
Dimensiones	27
Modelos	29
Trabajo colaborativo	33
Características del trabajo colaborativo	35
Usos del trabajo colaborativo	38
Marco empírico	42
HIPÓTESIS GENERAL	49
Hipótesis Específicas	49
MÉTODO	50
Diseño	50
Operacionalización	50
Participantes	50
Criterios de inclusión y exclusión	51

Instrumentos	51
Estructura de la intervención	52
Procedimiento	53
Consideraciones éticas	53
Análisis de datos	53
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	54
Resultados descriptivos	54
Resultados inferenciales	58
DISCUSIÓN	65
CONCLUSIONES	71
REFERENCIAS	73
ANEXOS	81
Anexo 1. Descripción de las actividades	81
Anexo 2. Formato de Consentimiento informado	115
Anexo 3. Instrumento. Escala de Habilidades Sociales	116
Anexo 4. Formato de Co evaluación	117
Anexo 5. Formato de evaluación de la actividad.	118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias Trabajo colaborativo y Trabajo Cooperativo	24
Tabla 2. Modelo de estrategias de TC aplicables en la enseñanza universitaria	26
Tabla 3. Habilidades sociales en la medición previa	38
Tabla 4. Habilidades sociales en la medición posterior	41
Tabla 5. Comparación entre la preprueba y la posprueba del grupo experimental	43
Tabla 6. Comparación entre la preprueba y la posprueba del grupo control	45
Tabla 7. Comparación entre las diferencias de ambos grupos	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de las Habilidades sociales en la medición previa	40
Figura 2. Distribución de las Habilidades sociales en la medición posterior	42
Figura 3. Comparación entre preprueba y posprueba del grupo experimental	45
Figura 4. Comparación entre preprueba y posprueba del grupo control	47
Figura 5. Distribución de las Habilidades sociales en la medición posterior	48

Resumen

Las habilidades sociales han sido referidas por diferentes autores que dan cuenta del impacto de éstas en las relaciones y la comunicación interpersonal. Valorando la importancia de que una persona se desenvuelva de manera óptima en cualquier ámbito, se asume también de gran valía que los futuros profesionistas cuenten éstas, sobre todo al enfrentarse al mundo laboral.

Una manera de que las personas las desarrollen o adquieran es a través del entrenamiento, el cual puede darse en un contexto educativo, una vez que se ha detectado que es necesario llevarlo a cabo.

En consecuencia, para el presente trabajo se ha determinado que las variables habilidades sociales y trabajo colaborativo son elementos que pueden ser parte de la transformación que requieren los procesos que involucran la enseñanza y el aprendizaje al situar al estudiante como protagonista de este proceso, hecho que sucede cuando se utiliza el trabajo colaborativo. Mientras que al desarrollar las habilidades sociales podrá enfrentarse a situaciones en las que tendrá que demostrar que puede expresarse sin ansiedad, que tiene capacidad para negociar, para defender sus derechos, entre otros.

Se plantea entonces el hecho de que existe un déficit de habilidades sociales, la relevancia de que los jóvenes las desarrollen y cómo podría llevarse a cabo una intervención a través de un taller de tutoría especializada utilizando una metodología innovadora como es el trabajo colaborativo.

Es por ello, que a la investigación que aquí se presenta se le dio un enfoque cuantitativo de tipo cuasiexperimento, aplicado a dos grupos de universitarios de primer ingreso inscritos en una institución pública del estado de Jalisco.

Los resultados nos muestran que la utilización del trabajo colaborativo para el desarrollo de las habilidades sociales a través de un taller de tutoría especializada, puede ser una manera eficaz de llevar a cabo el entrenamiento en HS. Considerando su realización como parte de la formación integral del estudiante.

Palabras clave: Habilidades sociales. Trabajo colaborativo. Universitarios. Tutoría.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Introducción

El trabajo colaborativo es considerado una metodología innovadora, está comprobado que transforma el proceso en que la persona interactúa y aprende del otro durante el trabajo en grupo. Es por eso que se ha utilizado para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales, aplicado como estrategia que aporta elementos esenciales para la comunicación, las relaciones, la escucha, y la interdependencia positiva, competencias que se consideran transversales en el proceso de aprendizaje.

Con base en las investigaciones realizadas sobre el tema se puede determinar que es importante que los jóvenes no sólo tengan conocimientos de una determinada asignatura, sino que reciban una formación que les ayude a mejorar sus relaciones y comunicación. Dado que las habilidades sociales no son competencias incluidas en el plan de estudios, para el trabajo que aquí se expone, se optó por realizar un taller de tutoría especializada a través del cual realizar la intervención.

Por consiguiente, para realizar la intervención, se presenta la situación que se vive a nivel global, nacional y local sobre las variables de estudio, de donde se surgen las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis. Da cuenta de lo que diferentes autores han estudiado sobre el tema de las habilidades sociales y el trabajo colaborativo. Asimismo, plantea la existencia de un déficit de habilidades sociales en jóvenes, así como los motivos por los que se cree es importante que las desarrollen, cómo impacta en sus relaciones, en su rendimiento académico, en su proceso de aprendizaje, y por qué el trabajo colaborativo es la metodología indicada para este ejercicio.

En consecuencia, el marco teórico del trabajo aquí expuesto recopila investigaciones previas, antecedentes, datos relevantes, modelos y teorías que diferentes autores hacen sobre los temas de las habilidades sociales, del trabajo colaborativo y de la actividad tutorial.

El estado del arte ha sido construido utilizando la revisión de estudios realizados sobre habilidades sociales y trabajo colaborativo, así como las experiencias y resultados de dichas investigaciones.

El marco empírico muestra cifras, resultados y población de las investigaciones realizadas sobre las variables de estudio a nivel internacional, nacional y local. Así como los resultados, metodología empleada y consideraciones de los investigadores.

Mientras que en el método se expone el diseño utilizado, participantes, criterios de inclusión y exclusión, viabilidad, instrumentos, estructura de la intervención con la cantidad de sesiones y tema de cada una de ellas, procedimientos y consideraciones éticas para llevar a cabo la intervención.

Los resultados se dividen en dos partes, en la primera están los de la medición previa. Mientras que, en la segunda se evidencia el análisis posterior a la intervención de las pruebas aplicadas a los grupos.

En el apartado de la discusión se agrupan los resultados más importantes y su relación con estudios que se han realizado sobre el tema, así como coincidencias y discrepancias con los mismos.

Por último, están las conclusiones que se obtuvieron de la revisión teórica, del trabajo metodológico, del alcance, limitaciones y áreas de mejora de la intervención.

OBJETIVO GENERAL

- Determinar si una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios.

Objetivos Específicos

- Comparar las habilidades sociales en estudiantes universitarios antes y después de una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo.
- Identificar las habilidades sociales en estudiantes universitarios del grupo control con ausencia de intervención.
- Comparar las habilidades sociales entre el grupo con una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo y el grupo control con ausencia de intervención.

PREGUNTA GENERAL

- ¿La aplicación de una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios?

Preguntas Específicas

- ¿Existen diferencias en las habilidades sociales de estudiantes universitarios antes y después de una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo?
- ¿Existe una similitud en las habilidades sociales de estudiantes universitarios en la medición previa y posterior del grupo control con ausencia de intervención?
- ¿Existen diferencias en las habilidades sociales entre el grupo con una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo y el grupo control con ausencia de intervención?

Problematización

En años recientes la sociedad ha sido parte de grandes transformaciones en todos los ámbitos, lo que ha ocasionado que las personas, instituciones y organizaciones enfrenten nuevos retos. Estos cambios han creado escenarios innovadores que requieren de mayor complejidad como el rol del docente, del estudiante, la globalización y la evolución de la tecnología son ejemplo de ello.

En el centro de estos cambios se encuentra la profundización y expansión del conocimiento, el cual se constituye en el determinante de las ventajas comparativas de los países, basadas en el desarrollo del talento humano, cuyos conocimientos y habilidades no solo hacen posible mejorar los beneficios competitivos en la economía, sino también en encontrar alternativas de solución a los problemas económicos, sociales y ambientales en diferentes entornos (Romero, 2002).

Para el sistema educativo, un elemento clave para lograr la transformación es el docente/tutor a quien se le atribuye la responsabilidad de formar a los jóvenes, de facilitar su inclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje, hacerlos partícipes de este proceso, ayudarlos a “aprender a aprender” de manera autorregulada y autónoma en esta cultura del cambio, de promover su desarrollo cognitivo y personal a través de actividades que promuevan el desarrollo de pensamiento crítico, habilidades para la vida, inteligencia social, entre otras.

En este sentido, ¿cuál es el rol de la Educación Superior ante esta situación? Las instituciones de educación superior deben adaptarse a estas nuevas realidades. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005, pág. 106)

Las instituciones de enseñanza superior tendrán que mostrarse más flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y preverlas. Esto se aplica sobre todo a los países en desarrollo, en los que es urgente establecer nuevos modelos universitarios más adaptados a las necesidades.

A partir de tal consideración, resulta pertinente que las instituciones educativas realicen acciones no solo por la transmisión de contenidos del plan de estudios, sino por responder a las necesidades del entorno, del estudiante y de la sociedad.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señala que la Educación Media Superior:

Constituye el último nivel educativo que, en consecuencia, debe brindar a todos los jóvenes mexicanos las herramientas básicas para desenvolverse en la sociedad; de no lograrlo, difícilmente habrá otros espacios escolares para la gran mayoría de la población mexicana”. (INEE) (2019, pág. 131)

Lo que trae consigo la necesidad de ofrecer a los estudiantes herramientas para un desarrollo integral de sus habilidades, capacidades y la adquisición de competencias sociales para enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio.

Especialistas del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM realizaron un estudio dirigido a los jóvenes con el fin de conocer actitudes, opiniones, valores y patrones culturales que inciden en las prácticas de la población joven de México. Para el presente trabajo se recuperan los siguientes rubros de Educación, Trabajo y concepciones sobre el éxito.

Particularmente, sobre el tema de educación se menciona que el 60.4% identifica la existencia de algún tipo de violencia en el contexto escolar, específicamente, el 26.8% considera que el maestro incurre en acciones violentas y 31.1% considera que la violencia es ejercida contra el maestro. Al hablar de lo que se espera obtener de la educación, el 80% de los respondientes sugieren que la educación se traduce en éxito, y que, a través de ella, podrán conseguir un buen empleo (53%) (IIJ-UNAM, 2012). En dicho sentido, se considera necesario que los jóvenes cuenten con habilidades para trabajar en grupo, resolución de conflictos con asertividad, expresión y defensa de sus derechos sin perjuicio al otro, resolución de problemas, comunicación efectiva, habilidades que se requieren para un mejor rendimiento académico, mejorar la convivencia escolar y social.

Enseguida, sobre el tema del trabajo, los jóvenes mencionaron que entre las características más importantes que debe de tener un empleo son: una adecuada remuneración (84.6%), Estabilidad y seguridad (42.6%) y que, además, deberán de asignar prestaciones superiores a lo que marca la ley (40.4%) (IIJ-UNAM, 2012). En consecuencia, el déficit en habilidades sociales disminuye en buena parte la posibilidad de obtener un empleo bien pagado y con prestaciones que superen a las que marca la ley. Lo cual impacta en la calidad de vida de una persona, en consecuencia, mejora el desarrollo económico del país.

Por último, sobre la concepción de éxito, los respondientes destacaron algunos elementos, como una buena educación (52.2%), el trabajar duro (25.8%), contar con una familia unida y estable (9.1%) y, además, tener buenas conexiones y contactos (5.2%) (IIJ-UNAM, 2012). Para los jóvenes el éxito está ligado a obtener educación, trabajo, familia y la mejora de sus relaciones. Son motivos para ofrecerles opciones que coadyuven a lograrlo. Una de ellas es el entrenamiento en habilidades sociales y la realización de tareas que se lleven a cabo de manera colaborativa.

Por lo tanto, se pretende que la realización de esta intervención contribuya en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios, permitiéndoles obtener competencias personales necesarias para mejorar la comunicación y la interdependencia positiva, lo que dará paso a que amplíen sus perspectivas de crecimiento personal en diferentes ámbitos.

Justificación

El presente trabajo se enfoca en estudiar si los estudiantes de bachillerato al ingresar a la universidad poseen habilidades sociales, si es posible o no desarrollarlas a través de un taller de intervención con una tutoría especializada, y si el trabajo colaborativo como metodología activa puede coadyuvar en lograr los objetivos.

Al respecto, la innovación en el aprendizaje está relacionada con la forma en que ha revolucionado la enseñanza también conocida como tradicional, es así que los procesos de enseñanza y aprendizaje se han convertido en el centro de los cambios que requieren las instituciones educativas. Cuando hablamos de innovación en el ámbito educativo, no siempre nos referimos a los avances en tecnología, también a la transformación que implica la mejora de lo existente. En la práctica docente, se refiere a adecuar la metodología, los recursos con los que se cuenta al contexto, a las necesidades de los agentes educativos y de los estudiantes.

En este sentido, el trabajo colaborativo es considerado una metodología innovadora al contribuir en el desarrollo de las habilidades sociales, utilizado como estrategia que aporta elementos esenciales para la comunicación, las relaciones, la escucha, la interdependencia positiva y que pone en el centro del proceso al estudiante.

Se ha verificado que una forma de adquirir o desarrollar las habilidades sociales es a través del entrenamiento, el cual puede darse en el contexto educativo. No obstante, éste no está considerado en la currícula del bachillerato, ni en la institución educativa en la que se desarrolla la presente intervención. Además, para una adecuada intervención se requiere de personal preparado, así como la detección de la necesidad de llevar a cabo la intervención. Es así que, se surge la iniciativa de que se lleve a cabo a través de la tutoría, la cual se entiende como una actividad complementaria a la práctica docente.

Bajo esta perspectiva, Tuning América Latina 2011-2013, Innovación Educativa y Social, es un proyecto que se ha desarrollado en el extenso campo de reflexión sobre la educación superior resultado de los cambios sociales. En este proyecto se afirma que una buena cantidad de alumnos que ingresan a la universidad, lo hacen sin haber adquirido algunas competencias básicas como matemáticas, lectura, escritura, capacidad de análisis y síntesis. También se

puede asegurar que ingresan sin tener en su repertorio de competencias, las sociales. En este tenor, el proyecto Tuning resalta la importancia, dada la situación que se vive a nivel global, de preparar a los estudiantes para tener:

...flexibilidad mental, capacidad para adaptarse a los nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos (Tuning-América Latina) (2007, pág. 41)

Cabe considerar, por otra parte, las competencias sociales establecidas en el proyecto (Tuning-América Latina, 2013) relacionadas con las variables de estudio del presente trabajo y que podrían estar incluidas en los planes de estudio de algunas instituciones educativas:

- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- Capacidad para tomar decisiones
- Capacidad de trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad para trabajar en forma autónoma

Es por ello que, a partir de la enunciación de la importancia de las habilidades sociales, las tutorías como espacio para el desarrollo de competencias blandas y el trabajo colaborativo como metodología activa, la presente investigación se planteó como objetivo determinar si una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios.

Estado del arte

Particularmente, entendemos por habilidades sociales el conjunto de conductas por las que una persona expresa sus ideas, sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de una manera acorde a la situación, respetando ese comportamiento en los demás, favoreciendo la resolución de los problemas inmediatos de la situación y reduciendo la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1997).

Dentro del aula, el trabajo colaborativo tiene lugar cuando los estudiantes trabajan de manera integrada. Al estimular la confrontación de opiniones moviliza las estructuras intelectuales, incrementando las habilidades sociales y comunicativas, por lo que el trabajo realizado por los estudiantes se enriquece con propuestas y soluciones derivadas de los conocimientos, experiencias y habilidades. El éxito de la estrategia se logra cuando los miembros del grupo aprenden unos de otros, cada uno de ellos debe centrarse en lo que se pretende lograr e involucrarse para lograr el objetivo, considerando que el éxito o fracaso también es para todos.

En este sentido, dada la importancia que las habilidades sociales representan, sería pertinente la búsqueda y establecimiento de un espacio específico dentro del plan de estudios para el desarrollo de esta y otras competencias blandas. En realidad, en algunas instituciones de Educación Superior en México, hay dentro de su estructura organizativa y de sus planes de desarrollo, actividades vinculadas a las tutorías (Caldera *et al.*, 2006).

Puesto que las relaciones interpersonales, base de la vida en sociedad, han sido objeto de estudio en diferentes áreas del conocimiento. Lo relacionado a la evaluación y promoción de la competencia social constituye un campo de investigación y de aplicación de conocimiento de la Psicología, denominado Entrenamiento de las Habilidades Sociales (EHS). Así lo señala Del Prette, Del Prette y Mendes (1999) en un trabajo que realizaron con estudiantes del curso de graduación de Psicología de la Universidad de Federal de São Carlos ubicada en São Carlos, estado de São Paulo, Brasil. Este estudio destaca los principales indicadores de los efectos del Programa de Desenvolvimento Interpersonal Profissional (PRODIP), en un diseño experimental de grupo con medidas pre-post.

Las adquisiciones identificadas, tanto entre participantes que presentaban mayor dificultad como entre los que presentaban indicadores de un repertorio elaborado de HS, permiten situar esta intervención dentro de un programa de promoción del desarrollo interpersonal, así como de prevención de problemas en este tema.

En sus conclusiones muestran que es posible e importante para la formación del psicólogo y de otros profesionales trabajar en la ampliación de programas de este tipo en la investigación relativa a la enseñanza. Esto ocasiona, en el ámbito de las habilidades sociales, evaluar (como investigador) y demostrar (como profesor) a la par, la validez y aplicabilidad de los conocimientos que son objeto y objetivos de la enseñanza.

En una investigación realizada por Mendo, León, Felipe, Polo y Palacios (2016) en la que se estudia la capacidad de mejora de las Habilidades Sociales, así como la reducción de ansiedad de estudiantes de Grado en la Universidad de Extremadura, España, encontraron que resulta especialmente relevante la necesidad de influir en la formación para que ésta se otorgue de manera integral. Generar cambios en la Universidad, nuevas y mayores exigencias de calidad, determinando las competencias sociales y profesiones de los estudiantes universitarios.

Mientras que Holst, Galicia, Gómez y Degante (2017) encontraron que la importancia de la promoción de habilidades sociales en estudiantes universitarios se debe a que la interacción social es esencial en su realización profesional. Además, que éstas son necesarias para tener relaciones interpersonales satisfactorias y un desempeño profesional óptimo.

Por otra parte, Arranz y Suárez (2019) presentan una experiencia de trabajo colaborativo desarrollada en la materia de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo de la Universidad de Alcalá, España. En la que los estudiantes participaron voluntariamente. Esta experiencia tuvo un doble objetivo: mejorar la evaluación y la puesta en práctica de técnicas de aprendizaje en colaboración, para incrementar el rendimiento de los alumnos. Del trabajo realizado, destacan en sus conclusiones que, el uso de métodos de enseñanza-aprendizaje, con trabajo colaborativo, ha permitido mejorar la motivación en las actividades individuales y grupales generando cambios significativos que hicieron mejorar sus notas de la asignatura.

De esta manera, el aprendizaje colaborativo se percibe como facilitador del desarrollo de saberes técnicos, teóricos, prácticos y formativos; estos últimos permiten enfrentar a la sociedad en constante cambio con pensamiento crítico, así como habilidades de relación, comunicación, tolerancia, respeto y disposición a escuchar. Estas competencias tienen su base en la participación orientada a la colaboración (Barragán de Anda, De Aguinaga, & Ávila, 2010).

Es en la sociedad del conocimiento donde la educación exige estudiantes con capacidades transformadoras, capaces de reconocer que los problemas actuales demandan una visión interdisciplinaria con frescas propuestas de solución. Este nuevo paradigma destaca la necesidad de competencias genéricas tales como: Comunicación. Trabajo colaborativo. Solución de problemas. Pensamiento crítico, pensamiento creativo, las cuales son parte de las habilidades sociales.

Justamente un elemento básico de toda organización es la comunicación. Generalmente, las habilidades sociales relacionadas con la comunicación interpersonal corresponden a conductas aprendidas que pueden ser orientadas a metas para funcionar de manera eficaz dentro de un grupo de trabajo. En numerosas ocasiones implican aspectos relacionados con la actitud con la que se comunica Moreno-Jiménez *et al.* (2014)

Indudablemente, para el profesor supone un reto la preparación y aplicación de una metodología nueva, lo que significa disponer de tiempo, esfuerzo, sobre todo el fijarse una meta construida con la motivación de hacer una transformación en el aula, convertirla en un espacio abierto al diálogo en el que los estudiantes participen activamente. En efecto, con una apropiada intervención se puede coadyuvar a mejorar, en este caso, las relaciones y la comunicación.

MARCO TEÓRICO

Introducción

El desarrollo del marco teórico que se presenta a continuación es una recopilación de antecedentes, investigaciones previas y consideraciones teóricas en las que se sostiene el presente trabajo de investigación. Empieza con la definición de habilidades sociales lo que permitirá conocer qué son, si se nace con ellas, si es posible desarrollarlas a través de una intervención y en qué beneficia que los estudiantes las desarrollen.

Enseguida, se señala la importancia de las habilidades sociales en los jóvenes y cómo pueden mejorar las relaciones interpersonales cuando se utilizan de manera asertiva en cualquier ámbito. Continuamos con la descripción de las dimensiones de las habilidades sociales, así como de los seis factores contenidos en la escala que se aplicó a los estudiantes y en la cual se basan las actividades a desarrollar. Enseguida, se abordan los modelos de habilidades sociales analizando modelos clásicos y modelos interactivos.

Después, se dirige la mirada hacia el trabajo colaborativo. En esta parte se consideran algunas definiciones para comprender qué es y por qué se cree que puede favorecer el desarrollo de las habilidades sociales. Asimismo, se señalan las características del trabajo colaborativo como metodología innovadora y como una herramienta centrada en el estudiante.

Por último, se mencionan los usos que se le han dado al trabajo colaborativo y los casos en que ha sido utilizado para el entrenamiento de Habilidades sociales.

Habilidades sociales

Hace aproximadamente setenta años que aumentó el interés por las habilidades sociales y su entrenamiento en el campo de la psicología social y del trabajo; en la Universidad de Michigan se realizaron algunos estudios, que fueron ampliamente replicados en distintas partes del mundo e integrados a actividades de entrenamiento. A nivel educativo, también se han estudiado y desarrollado programas de HS dada su importancia en variables educativas tan importantes como el rendimiento académico, el autoconcepto, la autoestima, solución de conflictos, la escucha activa, entre otras. (Gismero, 1996).

En la revisión de la literatura encontramos a diferentes autores que abordan el tema de las habilidades sociales, sin que hasta ahora se pueda afirmar que existe una definición universal del término, todas ellas refieren en algún punto similitudes sobre los elementos que componen a las HS. Uno de los autores más citados en este tema es Vicente Caballo (1997), quien las define como el conjunto de conductas por las que una persona expresa sus ideas, sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en el otro, y que, por lo general, resuelve un problema inmediato de la situación mientras reduce la probabilidad de futuros problemas.

En opinión de Goldstein (1980) el ser humano vive en un proceso continuo de desarrollo y aprendizaje en el que interactúan su programación genética y su medio social. Al ser social por naturaleza, una persona necesita de su entorno para desarrollarse integralmente, por lo que resulta fundamental la adquisición y desarrollo de las habilidades que le permitan adecuadas relaciones interpersonales.

Como plantean Monjas y González (1998) al hablar de habilidades hay que referirse al conjunto de conductas aprendidas y que en el caso de las sociales se resumen a las capacidades o destrezas específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal.

Mientras que Gismero (2010) las define como el conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes en situaciones específicas a través de las cuales una persona expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, consecuencia del auto reforzamiento maximizando las probabilidades de conseguir refuerzo externo.

Por su parte, García (2010) nos conduce hacia la experiencia personal mostrando que pasamos una gran parte del tiempo en interacción social, asegura que las relaciones positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. La competencia social de una persona tiene una contribución importante a su competencia personal, supone que hoy

en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales que con las habilidades cognitivas.

Al respecto, Durán, Parra y Márceles (2015) enfatizan la importancia de que los universitarios adquieran las HS como parte de su formación, las definen como un conjunto de hábitos que involucran a las emociones, lo cual permite a la persona mejorar las relaciones interpersonales, sentirse bien, obtener lo que quiere y conseguir que los demás no le impidan lograr sus objetivos. Al mismo tiempo, cuando se habla de HS, se involucran variables afines tales como la asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional, las cuales son inducidas o proporcionales a las HS con las que cuenta una persona.

Una forma de mejorar las HS es involucrando la asertividad, considerada por algunos autores una habilidad implícita en las HS y característica de la conducta socialmente positiva, la cual consiste en defender nuestros derechos respetando los de las demás personas. Es una conducta contraria a la agresividad, por lo que se considera como conducta equilibrada. Las capacidades asertivas permiten un apropiado manejo interpersonal de situaciones sociales, y los sentimientos de bienestar contribuyen a la cantidad de tranquilidad y optimismo suficientes como para ampliar estrategias de afrontamiento ante los problemas diarios, en especial los relativos a la línea ocupacional del estudiante: la dedicación escolar (Garrido, Ortega, Escobar, & García, 2010).

Es del conocimiento de todos que existen diferentes formas de hablar con las personas, por lo que, cuando se desarrollan las habilidades sociales se intenta de todas las maneras posibles asimilar las mejores. Al poseer buenas habilidades sociales es muy probable que mejoren las relaciones con las demás personas, lo cual implica mejor conocimiento de sí mismo y de los demás, mayor rendimiento académico y profesional (Costales, Fernández, & Macías, 2014).

A las HS las encontramos también como un conjunto de hábitos, en nuestras conductas, en nuestros pensamientos y emociones, nos proporcionan relaciones interpersonales satisfactorias, sentimiento de bienestar en las relaciones con los demás, el logro de nuestros objetivos y una comunicación eficaz con todo aquel que nos rodee (Roca, 2014). Tanto la inteligencia emocional interpersonal, como las habilidades sociales, incluyen ser capaces de

expresar adecuadamente nuestras emociones de forma verbal y no verbal. Las HS implican la necesidad de establecer una efectiva comunicación con los demás, el desarrollo y entrenamiento en éstas depende en gran medida de la comunicación, elemento clave en este tema cualquiera que sea el lenguaje que utilicemos.

Nos referimos entonces a que las habilidades son conductas aprendidas y adquiridas que pueden mejorarse a través de la experiencia de un entrenamiento adecuado. Cabe mencionar que el entrenamiento en HS no es algo nuevo, aunque anteriormente se utilizaba como terapia psicológica, en la actualidad se conoce como procedimiento psicoeducativo y que se ha aplicado a un gran número de problemas de conducta que afectan la calidad de las relaciones interpersonales. Este proceso de aprendizaje de habilidades sociales se lleva a cabo mediante la interacción de variables personales, ambientales y conductuales en la interacción social.

El desarrollo o adquisición de las HS se basa principalmente en el entrenamiento, no sólo en la instrucción verbal, para lo cual se requiere que el docente/tutor se encuentre debidamente preparado y haya detectado la necesidad de que sus educandos requieren desarrollar o adquirir HS. Antes de iniciar se hace observación y registro para conocer el nivel en que se encuentran y poder determinar la necesidad o no de llevar a cabo el entrenamiento.

Tapia y Cubo (2017) resaltan que las HS son conductas verbales y no verbales, observables en las distintas situaciones de interacción que tiene una persona con otra. A su vez, son respuestas específicas, pues su efectividad depende del contexto concreto de la interacción y de los parámetros que en ella se activan. Se adquieren principalmente por medio del aprendizaje, de carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento específico.

En razón de lo señalado anteriormente, las HS no son hereditarias, sino que se aprenden, puede ser por imitación, por refuerzo o por lo que se ha transmitido a la persona como modelo de comportamiento. Por tal motivo, éstas se pueden mejorar a través del entrenamiento adecuado a las necesidades particulares del estudiante. Algunas de estas actividades se llevan a cabo de manera complementaria al plan de estudios, como parte de una tutoría y en otros casos como terapia.

En efecto, somos seres sociales y como tal, las relaciones constituyen un elemento básico en todos los ámbitos. Cualquiera que sea el trabajo de una persona, para relacionarse de una manera sana requerirá de una eficiente comunicación con los seres que le rodean, por lo que tener habilidades sociales le ayudará a que esta comunicación sea más efectiva. Mientras que, la insuficiencia de habilidades sociales puede llevar al aislamiento, al rechazo social, a tener un bajo rendimiento académico y ocasionar problemas de salud.

El tema de las habilidades sociales es cada vez más común en diferentes ámbitos incluyendo el laboral. Los beneficios de que una persona cuente con habilidades sociales se han estudiado más y se ha vuelto más común su estudio e impacto, en el éxito de una profesión, de un emprendedor, de un vendedor, en la capacidad de negociar, en suma, se considera básico para mejorar la calidad de las relaciones y la comunicación.

Por consiguiente, una vez que se han revisado y consultado diferentes aportaciones sobre el tema de las HS, se espera que las habilidades sociales aporten múltiples beneficios, como la libertad de decidir si se utilizan o no, la seguridad al momento de enfrentar situaciones, de conocer, defender y respetar los derechos propios y de otros. Lo que influye directa y positivamente en la estabilidad emocional de una persona, coadyuvando también en su rendimiento académico.

Dimensiones

En algunos casos se podría pensar que una persona posee habilidades sociales porque se expresa sin ansiedad en distintas situaciones, puede hacer peticiones de manera clara y precisa, comunicarse con el sexo opuesto de manera confiada y segura. En otros casos, puede tener la habilidad de pedir favores, pero no de mostrar enfado o inconformidad con familiares y amigos, les resulta imposible mostrar su descontento y decir no. Por ello, se considera necesario que para poder determinar que una persona tiene habilidades sociales, sus relaciones interpersonales deben ser con total respeto hacia el otro, es decir, de manera asertiva, considerando que la manera de comunicarnos es esencial para iniciar y mantener relaciones humanas satisfactorias.

En el presente trabajo se han incluido como componentes de las habilidades sociales tres dimensiones o sistemas de respuesta: conductual, cognitiva y situacional o contextual. La conductual se refiere al comportamiento esperado en diferentes situaciones, así como a los elementos que se pueden observar: el lenguaje verbal y no verbal. En el lenguaje verbal están el volumen de la voz, el tono, la fluidez. En el lenguaje no verbal: los gestos, la mirada, la postura.

La cognitiva alude a elementos que no se observan como la percepción, los pensamientos, las creencias, los valores, mecanismos de procesamiento de la información y demás aprendidas en la historia particular que determinan que la persona lleve a cabo o no determinada conducta.

En la situacional o contextual encontramos los factores socioculturales, geográficos, elementos físicos como el ruido, el olor, la temperatura y las personas. Por lo que puede esperarse que la persona tenga un comportamiento diferente cuando se encuentra en un lugar limpio y con una temperatura adecuada a cuando se encuentra en un espacio sucio y con mal olor.

Adicional a estas dimensiones, algunos expertos sugieren otros factores que pueden influir en la conducta interpersonal como los fisiológicos (tartamudez, Parkinson), ansiedad y sudoración.

Con relación a estas dimensiones (Buj, 2017) plantea que el sustento sobre el que se despliegan las habilidades sociales debe:

- Permitir el conocimiento de uno mismo y de los demás contribuyendo a la formación del autoconcepto. Por lo tanto, las relaciones interpersonales proporcionan un contexto que es crucial tanto para la individualización como para la socialización.
- Facilitar el desarrollo de determinadas conductas, habilidades, estrategias y aspectos del conocimiento social necesarias para la relación con los demás.
- Proporcionar el autocontrol y la autorregulación de la conducta propia dependiendo de si los demás la refuerzan o la castigan.

- Ser fuente de apoyo emocional y disfrute ya que de la relación con los iguales se puede obtener afecto, intimidad, alianza, sentimientos de pertenencia, etc.
- Facilitar el aprendizaje del rol sexual, el desarrollo moral y el aprendizaje de valores.

Las dimensiones arriba mencionadas están implícitas en los seis factores conductuales que serán objeto de intervención en el presente estudio, si bien, estas tres como tal, no serán medidas, si se encuentran dentro de lo que hemos considerado como HS y de los factores que se muestran a continuación: autoexpresión en situaciones sociales (capacidad de expresarse sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales), defensa de los propios derechos como consumidor (expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los derechos en situaciones de consumo), expresión de enfado o disconformidad (capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y desacuerdos con otras personas), decir no y cortar interacciones (habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener así como el negarse a prestar algo cuando disgusta hacerlo), hacer peticiones (expresión de peticiones a otras personas de algo que se desea) e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (habilidad para iniciar una conversación y hacer halagos o cumplidos a una persona que resulta atractiva) (Gismero, 2010 citado en Caldera, Reynoso, Angulo, Cadena, & Ortíz, 2018).

Modelos

Los modelos de habilidades sociales han sido definidos por diversos autores que abordan este tema desde distintas perspectivas, así que, para el presente trabajo se han seleccionado los más congruentes con los objetivos, los que nos proporcionan información orientada al logro de estos, en este caso, los que nos permitan identificar las conductas socialmente hábiles.

Modelo interactivo o interaccionista

Caballo (1997) asegura que los modelos interactivos enfatizan el papel de las variables ambientales, las características personales y las interacciones entre ellas para producir la conducta. Estos modelos interactivos son los más comunes, en ellos, se resaltan tres elementos: la persona, la situación y la interacción entre los mismos. Cada uno abarca varios

aspectos, todos indispensables para entender el comportamiento habilidoso de una persona en determinada situación.

Es importante entonces, precisar los elementos en la persona y en la situación como las variables principales que se destacan de este modelo (Vived, 2011). En la persona se encuentran factores de edad y sexo. Elementos relativos a la incorporación de las personas a etnias, religión, grupos. Factores fisiológicos, procesos cognitivos, expectativas realistas, habilidades cognitivas interpersonales, solución de problemas, empatía, asertividad, procesamiento de la información. No obstante, en ciertos contextos se les ha dado mayor importancia a las habilidades cognitivas. Respecto a las situaciones, algunos componentes son las reglas o normas desarrolladas gradualmente como productos culturales (aprendidas y aceptadas), cuyo cumplimiento puede provocar sanciones o el rompimiento de la relación. Algunas de éstas son universales y otras son específicas del tipo de situación. Las secuencias de conducta se refieren al orden en el que se espera que transcurra el comportamiento social. El repertorio de elementos conductuales, son los que pueden ser manifestados en una situación determinada, incluyen acciones, palabras y emociones.

Modelo de competencia social

Dentro de este marco, el modelo de McFall (1982) menciona que la interacción es el resultado de una serie de conductas que parten de la recepción correcta de estímulos interpersonales, seguida de un procesamiento de éstos para generar y evaluar las posibles respuestas para terminar seleccionando la emisión apropiada. Plantea la hipótesis de que la historia previa de la persona y el medio ambiente influyen en la manera en que ésta se enfrenta a una situación. Divide el proceso en tres componentes:

1. Habilidades de decodificación: recepción, percepción e interpretación.
2. Habilidades de decisión: búsqueda de respuesta, prueba de respuesta, selección de respuestas, búsqueda de repertorio y evaluación de la utilidad.
3. Habilidades de codificación: ejecución y autocontrol.

Todos los factores anteriores interactúan para producir la respuesta, que luego puede juzgarse como competente o incompetente. Este modelo señala que la persona es quien busca y

procesa la información, hace observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr sus objetivos.

Desde la perspectiva de Trower (1984) los paradigmas conductistas limitan los objetivos y el método de los tipos de formación en habilidades sociales. Menciona que el hombre es un agente social que construye activamente sus propias experiencias y comportamiento dirigido a objetivos a partir de esos constructos. Argumenta que el entrenamiento en HS se realiza de manera continua e informal, es decir, la enseñanza y el aprendizaje en HS es parte del proceso de socialización normal. Existe la posibilidad de mejorar y aprender de este proceso natural para ayudar a quienes se ven privados de estas oportunidades de aprendizaje, lo cual debe procurar hacerse de la manera más eficaz. La propuesta del autor para que esto suceda es que al momento de llevar a cabo el entrenamiento se pide a la persona expresar sus deseos, intenciones, autoconcepto, expectativas, ya que estas variables subjetivas (supuestamente inobservables) tienen utilidad directa en el comportamiento. Afirma que el entrenamiento en HS debe dar prioridad al proceso que genera la producción de la conducta en la interacción social. Para hacerlo, ha de considerarse el objetivo que la persona pretende, los esquemas cognitivos que especifican la realidad de la situación, las creencias sobre las opciones de acción, los resultados esperados y la autoeficacia. Por lo tanto, el desempeño es primordial, ya que se produce una acción que se puede cambiar y mejorar mediante la retroalimentación. Lo que lleva a desarrollar una forma de entrenamiento en desempeño de habilidades, diseñada no para enseñar qué hacer, sino a aprender qué hacer.

En tanto, Kelly (2002) plantea que las conductas sociales básicas se pueden desarrollar y mantener por sus consecuencias reforzantes. La persona dirige su propia conducta hacia una meta establecida, durante el trayecto, una serie de factores imperan en la forma en que la historia de reforzamiento personal moldea el desarrollo natural de las habilidades sociales. Así que, el valor reforzante de conductas como jugar, conversar, acordar encuentros o recibir comentarios positivos de otras personas, es distinto en cada persona. Si estas acciones no son reforzadores importantes para alguien, es probable que las habilidades sociales se desarrollen deficientemente. Señala también que, el enfrentamiento de situaciones interpersonales es aprendido como resultado de la experiencia directa en dichas situaciones, específicamente

como resultado del reforzamiento que moldea paso a paso la conducta. Asimismo, destaca que las personas desarrollan nuevas competencias para manejar las situaciones observando los modelos a su alrededor y la forma en que enfrentan las situaciones (familia, amigos, vecinos, compañeros de clase, de trabajo, etc.), y esta es la forma inicial de aprender habilidades sociales.

Teoría del Aprendizaje Social

La Teoría del Aprendizaje Social se considera relevante para comprender el comportamiento social, -aunque su teoría no sea precisamente sea un modelo de habilidades sociales- considerando que las personas no nacemos con un repertorio de conductas, sino que éstas se aprenden. En esta teoría se enfatiza la forma en que influye la experiencia con los factores fisiológicos. Determina también que la persona, el ambiente y la conducta constituyen una importante contribución que se relaciona con las variables fundamentales (persona y situación) que tienen que ser consideradas para comprender y predecir la actuación adecuada. Desde esta óptica, las HS se adquieren como consecuencia de mecanismos básicos de aprendizaje por los que la observación de recompensas y castigos altera los pensamientos, sentimientos y acciones de las personas (Bandura & Walters, 1974).

De acuerdo con Hidalgo y Abarca (1999) desde esta teoría, las HS se aprenden a través de experiencias interpersonales directas o vicarias y son mantenidas y/o modificadas por las consecuencias de un determinado comportamiento, en donde el refuerzo social tiene un valor informativo y de incentivo en las siguientes conductas sociales. El comportamiento de otros es una retroalimentación para la persona acerca de su propia conducta. Estas representaciones de aprendizaje, instrucción y experiencia van originando las expectativas de autoeficacia en el plano interpersonal. Las expectativas de autoeficacia aluden a la creencia respecto a si uno va a ser capaz de enfrentar determinada situación. Estas expectativas permiten que la persona decida si se involucra o no en una situación social.

Modelo psicosocial

En el modelo psicosocial básico de Argyle y Kendon (1967), los autores hacen una analogía de la persona con una máquina en las relaciones interpersonales y se atribuye como una

habilidad social. En este modelo se integran los procesos cognitivos, los procesos perceptivos y las conductas motoras. Mencionan que, en cualquier situación de relación social se debe reconocer que tiene lugar dentro de un encuentro y, por lo tanto, está interrelacionado con el desempeño y respuesta de la otra persona.

En dicho estudio explican la relación entre las habilidades sociales y las motrices, es decir, que la habilidad social implica habilidades de otro tipo, como la destreza motriz utilizada para operar una máquina o conducir un automóvil. Esto significa que, así como es posible adquirir una habilidad motora con el debido entrenamiento, también lo es el adquirir una habilidad social. Demuestra que gran parte de la formación en habilidades sociales consiste en que las personas puedan enfrentar a otras personas o situaciones específicas y que las HS pueden variar en función de la actuación de la otra persona implicada, su respuesta y la tarea que desempeñen en el momento del encuentro.

Se plantea entonces que las HS son aprendidas como comportamientos útiles en el repertorio de una persona para favorecer la calidad de las relaciones que establece con otras personas. Estos comportamientos se caracterizan por su elevado grado de dependencia del contexto social y cultural (Del Prette & Del Prette, 2008). Como se cita en Rosa, Navarro y López (2014), lo que dificulta los procesos de transferencia automática entre diferentes entornos comunicativos haciendo necesario desarrollarlas a través del entrenamiento.

Trabajo colaborativo

Desde hace algunos años se le ha dado mayor importancia al trabajo cooperativo/colaborativo, trabajo en equipo o trabajo en grupo, en donde la interacción social y la actividad colaborativa son consideradas esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, articulando interacción y correspondencia entre los que aprenden como condición necesaria para la construcción del conocimiento. (Martínez, 2015)

En relación a la idea anterior, un escenario donde se viven esas experiencias es en un ambiente de aprendizaje. Nos referimos al aprendizaje como el proceso que ocurre en una persona bajo ciertas condiciones, el cual produce cambios en sus esquemas y representaciones mentales.

Por consiguiente, el trabajo en grupo en el ámbito escolar, se puede definir como una experiencia única, vinculada al contexto en que se desarrolla, influenciada por la interacción en la que participa especialmente el profesor/tutor y el estudiante, así como la que se da entre pares.

Ahora bien, trabajar en el aula para fines comunes utilizando las estrategias adecuadas a las necesidades del grupo, puede ocasionar que los estudiantes desarrollen habilidades interpersonales y niveles de pensamiento que les permita un mayor conocimiento del contenido (Chaljub, 2014). De forma tal, que haya reciprocidad entre el grupo con el fin de lograr que aprendan a disentir sus puntos de vista para generar un proceso de construcción del conocimiento. Desde este concepto se debe tomar en cuenta lo que sucede internamente en el estudiante, así como la forma conjunta y social de promover el aprendizaje para unirlo a lo nuevo de manera que se origine a una estructura de pensamiento más pertinente con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En función de lo planteado por Díaz y Morales (2008-2009) quienes definen el trabajo colaborativo como un proceso donde interactúan dos o más personas para construir aprendizaje a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones, en un espacio en el que se pretende que los participantes, además de compartir información y conocimientos, trabajen en conjunto y participen en proyectos de interés común, facilitando así la solución de problemas mediante consenso. Señalan que la colaboración en el aula no se da sólo porque los alumnos formen equipos y el profesor de instrucciones para la realización de la tarea, sino que los factores más importantes que definen lo que ocurre en un entorno colaborativo son: el nivel de logro individual con respecto del grupal, la conformación de grupos, el tipo de actividades, las instrucciones, los roles o el tipo de interacciones entre los participantes, las habilidades interpersonales para el trabajo en equipo y el tiempo para la colaboración.

Como señala Díaz Barriga (2006), la institución educativa prioriza en la práctica una enseñanza transmisiva, centrada en la apropiación de herramientas cognitivas de bajo nivel y en interacciones poco colaborativas. En distintos estudios se ha encontrado que, generalmente, en la escuela se enfatiza un aprendizaje individualista y competitivo, que se

ve plasmado no sólo en el currículo, el trabajo en clase y en la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos.

Mientras que Maldonado (2007) señala que el trabajo colaborativo, en un el ámbito escolar, constituye un modelo de aprendizaje participativo, que promueve en los estudiantes la unión para construir determinada actividad, para lo cual, es necesario que compartir esfuerzos, talentos y competencias a través acuerdos por los que se encaminan al logro de las metas establecidas. El trabajo colaborativo puede ser considerado como una filosofía de interacción y forma de trabajo, que involucra la práctica de actitudes como el respeto a las aportaciones de los miembros del grupo.

Desde el punto de vista de Roselli (2016), el trabajo cooperativo es una división y repartición de tareas asignadas y dirigidas casi siempre por el profesor, las cuales están encaminadas a integrar y articular el producto. Mientras que, en el trabajo colaborativo, desde el principio el trabajo es integrado, los participantes se comprometen con la tarea, participan aportando sus conocimientos para la realización del producto. Puede darse, como en toda comunicación, la posibilidad de diferencias de opiniones, siendo esto parte de una dinámica interactiva y del intercambio de ideas para la construcción del conocimiento individual y compartido.

En la perspectiva que aquí se adopta se considera necesario que se promuevan y utilicen cada vez más, metodologías innovadoras que involucren el trabajo colaborativo con actividades que impliquen la interacción, el compromiso, la coordinación y el consenso para el logro de una meta.

Características del trabajo colaborativo

Es importante señalar que, en diversos textos encontramos los conceptos de trabajo cooperativo y trabajo colaborativo con el mismo significado, si bien comparten objetivos, no se puede considerar que la metodología sea igual, por lo que, más adelante se describen las características del trabajo colaborativo y sus diferencias con el trabajo cooperativo. De acuerdo con Mora-Vicarioli y Hooper-Simpson (2016) la diferencia entre trabajo colaborativo y trabajo cooperativo radica en que en el primero se requiere una mayor

interacción, en donde todos trabajan por igual para el logro del objetivo. Mientras que, en el trabajo cooperativo, la mayoría de las veces el profesor desconoce en qué medida las tareas fueron realizadas por la totalidad de los integrantes del grupo. En relación con lo anterior, se puede afirmar que tanto el papel del docente, como el de los estudiantes, son distintos de acuerdo con la metodología. El rol del profesor es el de dinamizador, facilitador y guía del proceso de construcción del aprendizaje.

El trabajo colaborativo como metodología activa está centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante, por lo tanto, se pretende que como resultado de la utilización de las estrategias de interacción y colaboración se obtenga la construcción del conocimiento de cada uno de los integrantes del grupo, lo cual da paso al aprendizaje colaborativo.

De acuerdo con algunos autores, el trabajo cooperativo está dirigido a alumnos de nivel básico, mientras que el trabajo colaborativo es utilizado comúnmente en universitarios. Esto, debido a que se requiere de cierta madurez cognitiva para la realización de las actividades que con esta metodología contienen mayor grado de complejidad.

Tabla 1. *Diferencias Trabajo colaborativo y Trabajo Cooperativo*

Aprendizaje Colaborativo	Aprendizaje Cooperativo
Tiene sus orígenes en el constructivismo. El aprendizaje se construye a través de los procesos sociales en los que se involucra a la persona.	Es una propuesta pedagógica que se utiliza como alternativa a la educación tradicional.
El profesor confía autoridad al grupo. El grupo utiliza la autogestión para el logro de los objetivos.	El profesor es el centro de la autoridad en la clase, el que define el rumbo.
Las actividades son más abiertas, menos estructuradas y más complejas.	Suelen ser concretas, específicas y cerradas.

Aprendizaje Colaborativo	Aprendizaje Cooperativo
No existe liderazgo definido sino compartido.	El liderazgo es definido.
La evaluación se define de manera compartida con el grupo. Suele utilizarse la Autoevaluación, Coevaluación y heteroevaluación.	El profesor define la evaluación de acuerdo con sus criterios. Suele ser heteroevaluación

Fuente: elaboración propia a partir de Zarzar (2010)

En el salón de clase, el trabajo colaborativo tiene lugar cuando un grupo de estudiantes trabaja de manera integrada. Produce confrontación de opiniones movilizandando las estructuras intelectuales. Incrementa las habilidades sociales y comunicativas, el trabajo realizado por los estudiantes está enriquecido con propuestas y soluciones derivadas de los conocimientos, experiencias y habilidades. Para que este proceso tenga éxito, los miembros del grupo deben aprender unos de otros, cada uno de ellos debe comprender lo que se pretende lograr y participar para llegar a la meta establecida, considerando que el éxito o fracaso también es conjunto.

De acuerdo con lo que señala Driscoll y Vergara (1997), para que se considere como para que exista un auténtico trabajo colaborativo, se requiere algo más que trabajar en grupo, se requiere colaborar para lograr una meta que difícilmente se puede alcanzar de forma individual. Son cinco los elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo:

- 1) Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
- 2) Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
- 3) Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo conjunto, liderazgo y solución de conflictos.

- 4) Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
- 5) Proceso de grupo: el grupo hace una reflexión constante, evalúa su funcionamiento y realiza los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

Además, Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero (2011) mencionan que el grupo debe poseer como características imprescindibles:

- Metas estructuradas de manera que los alumnos no se interesen sólo por el esfuerzo y rendimiento propio, sino también por el de los demás.
- Liderazgo compartido por todos los miembros del equipo.
- Lograr que todos los miembros del grupo aprendan lo máximo posible.

Usos del trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo ha sido estudiado desde hace tiempo y puesto en práctica en diferentes contextos, no obstante, en la actualidad se requiere utilizar más estrategias innovadoras que optimicen el clima en el aula, que estén más centradas en el estudiante, impulsando el logro de competencias necesarias para enfrentar el futuro cercano.

La realización de este proyecto de intervención expone la necesidad de realizar actividades utilizando una metodología de aprendizaje activa que potencie los conocimientos y las habilidades de los universitarios. Mientras que, para el docente/tutor es rico en experiencias y conocimientos la utilización de más prácticas innovadoras que involucren al estudiante con las que sea posible (re)conocerlos diferentes y únicos, como seres integrales y en sus diferencias encontrar la forma de orientarlos de acuerdo con sus necesidades y ser mediadores en el proceso de construcción del aprendizaje.

El trabajo colaborativo es una metodología con estas características, como primer paso es necesario que el docente/tutor hayan identificado la necesidad de aplicarla en el grupo, enseguida, tener los conocimientos para llevarla a cabo. por lo que, en esta parte se muestra cómo ha sido utilizado en el aula.

Con base en lo que expresan Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo (2018), para incorporar en el aula el trabajo colaborativo como estrategia didáctica y que origine un aprendizaje colaborativo, es necesario utilizar técnicas para poner en práctica la estrategia. Cabe señalar que, cada técnica se utiliza de acuerdo con un propósito particular y pueden complementarse de acuerdo con las necesidades detectadas por el docente.

El trabajo colaborativo es utilizado por los agentes educativos en el entorno virtual y en el presencial para crear espacios de interacción humana y tecnológica con el objetivo de promover la colaboración, mejorar las relaciones, la comunicación y participar en la construcción del conocimiento desde una posición de facilitador del aprendizaje de la asignatura de estudio, así como de la del aprendizaje humano.

Roselli (2016) propone un modelo que contiene las técnicas metodológicas más utilizadas, las cuales se enmarcan en estrategias específicas para lograr un aprendizaje colaborativo. Las estrategias se refieren a distintos factores que por lo general vemos involucrados en todo proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe resaltar la importancia de que el docente/tutor planifique cuidadosamente cada una de las estrategias con base en las necesidades detectadas previamente; objetivos, tamaño del grupo, espacio, materiales y condiciones del medio ambiente, así como mantenerse atento a responder las dudas que se presenten en lo individual y de manera grupal.

El modelo sugiere algunas de las técnicas más comunes, además de las que van surgiendo con la experiencia las cuales se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2. *Modelo de estrategias de TC aplicables en la enseñanza universitaria*

Estrategia	Técnica metodológica	Objetivos
Estímulo del diálogo, la escucha del otro y la evaluación recíproca	Tormenta de ideas, transmisión mediada de opiniones, evaluación	Estímulo de la comunicación, la participación, la escucha

Estrategia	Técnica metodológica	Objetivos
	recíproca por pareja, comisión evaluadora, juego de roles.	activa y equidad en la participación.
De colaboración para la negociación y creación de consenso	Debate crítico, mesa redonda con moderador, conferencia comentada, grupo de discusión con observadores (“pecera”).	Estímulo del intercambio y de la confrontación de ideas, de la metacognición social, desarrollo de la empatía, de la capacidad analítica grupal.
Organización de la actividad	Realización de breves investigaciones teóricas y empíricas exploratorias.	Desarrollo de la capacidad de organizarse en la realización de una tarea de distintos grados de complejidad.
De estudio y apropiación de la información bibliográfica	Enseñanza recíproca (“rompecabezas”), estudio en casa, desarrollo grupal de la comprensión lectora.	Sistematización en clase de la lectura bibliográfica en casa, desarrollar la comprensión lectora a través del intercambio y el consenso.
Elaboración conceptual	Integración temática (bibliográfica) con pares, elaboración grupal de organizadores conceptuales.	Mejorar la comprensión retrospectiva, la creatividad y desarrollar la integración conceptual.

Estrategia	Técnica metodológica	Objetivos
Escritura colectiva	Distribución de funciones en la redacción de un informe colectivo, comparación de textos individuales para producir un texto colectivo.	Sistematizar una redacción colectiva, desarrollar la capacidad de análisis y síntesis en la comparación de textos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Roselli (2016)

Marco empírico

- Contexto internacional

Existen diversos trabajos que abordan el tema de las habilidades sociales en diferentes niveles educativos, con distintos métodos y estrategias. Algunos de ellos se han llevado a cabo en el contexto de la educación superior.

Uno de ellos es el realizado por García (2010) en el que se menciona que la competencia social de una persona tiene una contribución importante a su competencia personal, al opinar que, en el presente, el éxito personal y social parece estar mayormente atribuido a las habilidades interpersonales que a las habilidades cognitivas e intelectuales. Dicha afirmación se basa en una intervención que realizó con una muestra de 195 estudiantes de pregrado en Educación Social, en la Universidad de Huelva, España, en la que utilizó la Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2010). Expone como resultado que los estudiantes que han recibido una adecuada formación en habilidades sociales mejoran su conducta interpersonal en aceptación social entre sus compañeros/as, asertividad, repertorio de habilidades sociales, autoconcepto y autoestima.

Puesto que las relaciones interpersonales, base de la vida en sociedad, han sido objeto de interés en diferentes áreas del conocimiento. Lo relacionado a la evaluación y promoción de la competencia social constituye un campo de investigación y de aplicación de conocimiento de la Psicología, denominado Entrenamiento de las Habilidades Sociales (EHS). Así lo señala Del Prette, Del Prette y Mendes (1999) en un trabajo que realizaron con estudiantes del curso de graduación de Psicología de la Universidad de Federal de São Carlos ubicada en São Carlos, estado de São Paulo, Brasil. Este estudio destaca los principales indicadores de los efectos del Programa de Desenvolvimento Interpersonal Profissional (PRODIP), en un diseño experimental de grupo con medidas pre-post.

Las adquisiciones identificadas, tanto entre participantes que presentaban mayor dificultad como entre los que presentaban indicadores de un repertorio elaborado de HS, permiten situar esta intervención dentro de un programa de promoción del desarrollo interpersonal, así como de prevención de problemas en este tema.

En sus conclusiones muestran que es posible e importante para la formación del psicólogo y de otros profesionales trabajar en la ampliación de programas de este tipo en la investigación relativa a la enseñanza. Esto ocasiona, en el ámbito de las habilidades sociales, evaluar (como investigador) y demostrar (como profesor) a la par, la validez y aplicabilidad de los conocimientos que son objeto y objetivos de la enseñanza.

Desde la perspectiva de los maestros que han participado en programas de intervención que se han llevado a cabo con estudiantes universitarios, revelan que hay mejora en el comportamiento de los alumnos.

Algunos autores señalan que las habilidades sociales difícilmente se adquieren si no se llevan a cabo actividades educativas de forma deliberada, es decir, que no mejoran por la simple instrucción informal, sino que es necesario una intervención directa, intencionada y sistemática.

De acuerdo con Barber y Mourshed (2008), Fernández Domínguez, Palomero y Teruel (2009), Imbernón (2006), Naranjo (2007) y Singh (2004), citados por Tapia y Cubo (2017), un individuo que se considere como socialmente hábil tendrá mejores posibilidades de:

- Aprender y enseñar,
- Insertarse en su mundo social,
- Lograr una participación activa,
- Mantener relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas,
- Mantener una buena salud mental y
- Desempeñarse eficaz y eficientemente en el campo laboral

Asimismo, diversas investigaciones realizadas en contextos de educación superior a nivel internacional, relacionadas con los factores predominantes sobre el desarrollo de habilidades sociales dan cuenta de la necesaria inclusión de las HSE como parte de la formación del estudiante.

Esta afirmación parte del supuesto que, la llegada de la tecnología y el aumento en las expectativas de que las personas puedan ser reemplazadas por máquinas no ha disminuido el que sea un requisito en algunos puestos de trabajo el contar con habilidades sociales para obtener un empleo.

De acuerdo con lo que señalan Moreno-Jimenez, Blanco-Donoso, Aguirre-Camacho, De Rivas, y Herrero (2014), el efecto masivo de las nuevas tecnologías ha consistido en el aumento de la intercomunicación y la interdependencia. El auge de las nuevas tecnologías ha originado el desarrollo de nuevas aptitudes que favorezcan la interacción directa, indirecta y virtual. Este requerimiento de contar con HS no es igual para cualquier trabajo.

Si bien en el párrafo anterior hablamos de las HS en el ámbito laboral, debemos pensar en el futuro al que se enfrentarán los estudiantes de hoy. Aún si consideramos que el estudiante de hoy no termina la carrera en la que está inscrito, debe, en algún momento, verse en la necesidad de competir por obtener un empleo o dirigir una empresa. Entonces requiere invariablemente contar, principalmente, con la habilidad para comunicarse con los demás de manera asertiva. La comunicación, por supuesto, agregada a otras habilidades sociales como, trabajo en equipo, conductas asertivas.

Un elemento básico de toda organización es la comunicación. Generalmente, las habilidades sociales relacionadas con la comunicación interpersonal corresponden a conductas aprendidas que pueden ser orientadas a metas para funcionar de manera eficaz dentro de un grupo de trabajo. En numerosas ocasiones implican aspectos relacionados con la actitud con la que se comunica Moreno-Jiménez *et al.* (2014)

En una investigación realizada por Mendo, León, Felipe, Polo y Palacios (2016) en la que se estudia la capacidad de mejora de las Habilidades Sociales, así como la reducción de ansiedad de estudiantes de Grado en la Universidad de Extremadura, España, encontraron que resulta especialmente relevante la necesidad de influir en la formación para que ésta se otorgue de manera integral. Generar cambios en la Universidad, nuevas y mayores exigencias de calidad, determinando las competencias sociales y profesiones de los estudiantes universitarios.

- Contexto nacional

En el contexto nacional uno de los estudios que abordan el tema de las habilidades sociales en estudiantes universitarios, es el que llevaron a cabo Caldera *et al.* (2018) en el que participaron estudiantes de una Institución de Educación Superior del estado de Jalisco. La investigación tuvo como objetivo estudiar la relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto en estudiantes universitarios. Encontraron relaciones significativas entre las Habilidades Sociales y el Autoconcepto y recomiendan promover diferentes acciones educativas enfocadas a mejorar la manera en que los jóvenes se perciben a sí mismos, con el fin de incrementar sus habilidades sociales.

Mientras que Holst, Galicia, Gómez y Degante (2017) encontraron que la importancia de la promoción de habilidades sociales en estudiantes universitarios se debe a que la interacción social es esencial en su realización profesional. Y que éstas son necesarias para tener relaciones interpersonales satisfactorias y un desempeño profesional óptimo.

Además, en un estudio realizado por Garrido *et al.* (2010) se evaluó la asertividad en estudiantes universitarios mexicanos con bajo rendimiento académico, mediante un taller de control de las emociones y habilidades sociales. Como resultado señalan que las habilidades sociales y la asertividad son conductas adquiridas a través del aprendizaje, por lo que es fundamental diseñar estrategias de intervención educativas para entrenar a los jóvenes en la potenciación de algunas habilidades sociales.

- Intervenciones con metodología TC

Puesto que en diversos textos hemos encontrado que el Trabajo Colaborativo favorece en gran medida el desarrollo de las HS al influir en la interdependencia positiva, la comunicación y la interacción. Qué mejor espacio que el aula para fortalecer y promover las relaciones sociales y el trabajo en grupo, considerando que una de las características del TC es que la persona es responsable tanto de su propio aprendizaje como del aprendizaje de los demás integrantes del grupo con el que trabaja.

Uno de estos estudios es el que realizaron Ibarra y Rodríguez (2007) sobre cómo valoran el trabajo colaborativo los universitarios. Analizan si las valoraciones realizadas son fiables mediante un diseño de investigación de tipo transversal. Lo hicieron con 274 estudiantes de pregrado en la Universidad de Cádiz, España. Como resultado exponen que la valoración que los estudiantes universitarios tienen del trabajo colaborativo comprueba que este es valorado de manera positiva como una estrategia interesante. Asimismo, mencionan que la valoración global positiva del trabajo en grupo es mayor en los estudiantes de los cursos superiores. Por lo que, consideran que un reto del profesorado universitario es el de abordar el trabajo colaborativo como una tarea que debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la carrera.

Es entonces, que se considera a esta metodología activa participativa como una herramienta esencial para utilizarla como apoyo, si queremos potencializar en el aula el desarrollo de las HS. El trabajo colaborativo es aplicado por docentes de diversas asignaturas y niveles, como en la resolución de conflictos, para mejorar la comunicación entre el grupo y para lograr un aprendizaje significativo.

Por otra parte, Arranz y Suárez (2019) presentan una experiencia de trabajo colaborativo desarrollada en la materia de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo de la Universidad de Alcalá, España. En la que los estudiantes participaron voluntariamente. Esta experiencia tuvo un doble objetivo: mejorar la evaluación y la puesta en práctica de técnicas de aprendizaje en colaboración, para incrementar el rendimiento de los alumnos. Del trabajo realizado, destacan en sus conclusiones que, el uso de métodos de enseñanza-aprendizaje, con trabajo colaborativo, ha permitido mejorar la motivación en las actividades individuales y grupales generando cambios significativos que hicieron mejorar sus notas de la asignatura.

- Relación entre Habilidades sociales y trabajo colaborativo

Por consiguiente, se considera que el comportamiento social de una persona constituye un aprendizaje continuo de conductas que incluyen aspectos afectivos, cognitivos y sociales que se obtienen a través de un proceso de aprendizaje en continua interacción con el medio social.

Además, para un adecuado desarrollo social que permita relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas se requieren habilidades cognitivas y destrezas organizadas armoniosamente en un curso integrado de acciones, dirigidas a metas interpersonales y culturalmente aceptadas.

El aprendizaje colaborativo facilita el desarrollo de saberes técnicos, teóricos, prácticos y formativos; estos últimos permiten enfrentar a la sociedad en constante cambio con pensamiento crítico, así como habilidades de relación, comunicación, tolerancia, respeto y disposición a escuchar. Estas competencias tienen su base en la participación orientada a la colaboración (Barragán de Anda, De Aguinaga, & Ávila, 2010).

En efecto, es necesario reiterar la influencia que tiene el trabajo colaborativo en el desarrollo de las HS; en el ámbito educativo, configura un modelo de aprendizaje interactivo que estimula a los estudiantes a construir en grupo, para ello, se requiere sumar esfuerzos, talentos, compartir conocimientos, experiencias y habilidades para el logro de la meta establecida en consenso. Esto conduce a que la estructura del diálogo que se plantea al interior del grupo sea compleja y las habilidades sociales son indispensables para lograr una interacción de esta calidad. Asimismo, Maldonado (2007) en su investigación documental recomienda emplear el trabajo colaborativo, como estrategia de aprendizaje y así descubrir su potencial educativo, al tiempo que se coadyuva a la formación de los estudiantes, para aceptar la diversidad social con un enfoque multicultural.

Indudablemente para el profesor supone un reto la preparación y aplicación de una metodología nueva, lo que significa disponer de tiempo, esfuerzo, sobre todo el fijarse una meta construida con la motivación de hacer una transformación en el aula, convertirla en un espacio abierto al diálogo en el que los estudiantes participen activamente. En efecto, con

una apropiada intervención se puede coadyuvar a mejorar, en este caso, las relaciones y la comunicación.

Es en la sociedad del conocimiento donde la educación exige estudiantes con capacidades transformadoras, capaces de reconocer que los problemas actuales demandan una visión interdisciplinaria con frescas propuestas de solución. Este nuevo paradigma destaca la necesidad de competencias genéricas tales como: Comunicación. Trabajo colaborativo. Solución de problemas. Pensamiento crítico, pensamiento creativo, las cuales son parte de las habilidades sociales.

Asimismo, si la educación evoluciona integrando a las habilidades sociales en los procesos del conocimiento se podría afirmar que cumple con uno de los fines máximos de la educación, que es un desarrollo humano más pleno, participando en la construcción de la competencia social de los universitarios. (López, 2008).

HIPÓTESIS GENERAL

- Se demostrará la efectividad de una intervención en la que se utilicen estrategias de aprendizaje colaborativo para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios.

Hipótesis Específicas

- Existen diferencias en las habilidades sociales de estudiantes universitarios antes y después de una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo.
- Existe una similitud en las habilidades sociales de estudiantes universitarios en la medición previa y posterior del grupo control con ausencia de intervención.
- Existen diferencias en las habilidades sociales entre el grupo con una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo y el grupo control con ausencia de intervención.

MÉTODO

Diseño

El enfoque de la investigación fue Cuantitativo, bajo un diseño cuasi experimental de tipo pre/posprueba (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Se contó con un grupo experimental y un grupo control.

G1	01	X	02
G2	03	-	04

G1: Grupo experimental no aleatorio

G2: Grupo control no aleatorio

01-02-03-04: Medición de las habilidades sociales

X/-: Presencia/ausencia de intervención basada en trabajo colaborativo

Operacionalización

El desarrollo de habilidades sociales se operacionalizó de acuerdo con la puntuación obtenida en la Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2010), antes y después de la intervención. Por otro lado, la intervención se operacionalizó como la presencia y ausencia de un taller cuyas características se especifican en la sección de “Estructura de la Intervención”.

Participantes

La población de interés del estudio se basó en estudiantes universitarios de una institución de educación pública del estado de Jalisco. Se utilizó una muestra de 82 personas (41 de cada grupo), todos ellos respondieron la preprueba. En el grupo experimental participaron la totalidad del grupo (41 estudiantes). La respuesta de la posprueba la realizaron 39 estudiantes del grupo experimental y 40 del grupo control, en total 79 estudiantes. El tipo de muestreo fue no probabilístico a través del método de selección de Conveniencia.

Criterios de inclusión y exclusión

- Participaron exclusivamente estudiantes universitarios de primer ingreso de las carreras de Negocios Internacionales y de Administración.
- No se consideró a estudiantes universitarios que estuvieran cursando una segunda licenciatura.

Instrumentos

- Escenario y materiales: El diseño experimental se desarrolló en el aula, en las instalaciones de la Institución y fue necesario equipo de cómputo, bocinas, proyector, hojas blancas e impresora.
- Instrumentos específicos: La variable dependiente se manipuló a través la Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2010) ([Anexo 3](#)) la cual consta de 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. Consta de 4 alternativas de respuesta, desde “No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría” a “muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos”. A mayor puntuación global, la persona expresa más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos. Contiene 6 factores:
 1. Autoexpresión en situaciones sociales.
 2. Defensa de los propios derechos como consumidor.
 3. Expresión de enfado o disconformidad.
 4. Decir no y cortar interacciones.
 5. Hacer peticiones con el sexo opuesto.
 6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Estructura de la intervención

- **Cantidad de sesiones:** De forma inicial se estipuló la ejecución de seis sesiones, debido a la contingencia sanitaria solo pudieron llevarse a cabo cuatro.
- **Duración de las sesiones:** Tiempo estimado para cada sesión 45 minutos.
- **Instalaciones:** Se llevaron a cabo dentro de las instalaciones de la institución de educación superior.
- **Material necesario:** Equipo de cómputo, bocinas, proyector, hojas blancas, lápices e impresora.
- **Contenido temático:**
 - **Sesión 1: Autoexpresión en situaciones sociales** (capacidad de expresarse sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales)
 - **Sesión 2: Defensa de los propios derechos como consumidor** (expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los derechos en situaciones de consumo)
 - **Sesión 3: Expresión de enfado o disconformidad** (capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y desacuerdos con otras personas)
 - **Sesión 4: Decir no y cortar interacciones** (habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener, así como el negarse a prestar algo cuando disgusta hacerlo)
 - **Sesión 5: Hacer peticiones** (expresión de peticiones a otras personas de algo que se desea)
 - **Sesión 6: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto** (habilidad para iniciar una conversación y hacer halagos o cumplidos a una persona que resulta atractiva)

En el [Anexo 1](#) se describen en extenso las características de las actividades.

Procedimiento

- Fase 1. Se solicitó permiso al jefe del Departamento y a la Unidad de Tutorías de la Institución para realizar la intervención.
- Fase 2. Elaboración de las actividades y guía de aplicación.
- Fase 3. Organización de las actividades por sesiones.
- Fase 4. Selección de los participantes, definiendo los grupos experimental y control.
- Fase 5. Aplicación del instrumento preprueba a los dos grupos.
- Fase 6. Desarrollo de las actividades con el grupo experimental.
- Fase 8. Medición de la intervención.
- Fase 9. Comparación de los resultados.

Consideraciones éticas

La presente investigación no involucró algún tipo de daño en los participantes, no obstante, se cuidó la confidencialidad de los datos personales manteniendo el anonimato, se utilizó el formato de consentimiento informado proporcionado por el Comité de Ética en Investigación de la Institución ([Anexo 2](#)).

Análisis de datos

En primera instancia se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) para cada uno de los factores que componen la escala de habilidades sociales. Enseguida se revisó la normalidad de cada uno de los elementos, tanto en el grupo control, como en el grupo experimental, así como en la preprueba y la posprueba, mediante el estadístico de Shapiro Wilk. Los resultados confirmaron que los datos se comportaban de acuerdo con una distribución normal, permitiendo el uso de herramientas paramétricas.

Como consecuencia, se utilizó un conjunto de pruebas *t de student*, tanto en su versión para muestras independientes como relacionadas (dependiendo el caso). Adicionalmente, se agregó la *d de cohen* para la estimación del tamaño del efecto.

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Los resultados del presente estudio fueron segmentados en dos partes. La primera contiene los hallazgos descriptivos, obtenidos a través de medidas de tendencia central y de dispersión. Esta sección muestra las habilidades sociales y sus respectivas dimensiones, tanto en el grupo experimental como en el control, en su medición previa y posterior a la intervención. La segunda parte denominada resultados inferenciales, está destinada a la comparación entre la medición previa y posterior de los grupos control y experimental, tanto en el total de las habilidades sociales como en cada una de las dimensiones que la conforman.

Resultados descriptivos

Como se mencionó con anterioridad, en esta sección se identifican las habilidades sociales y sus respectivas dimensiones en la medición previa a la intervención. La Tabla 3 muestra las medias y desviaciones estándar de los grupos experimental y control, así como un promedio general para todos los participantes del estudio en la medición previa.

Tabla 3. *Habilidades sociales en la medición previa*

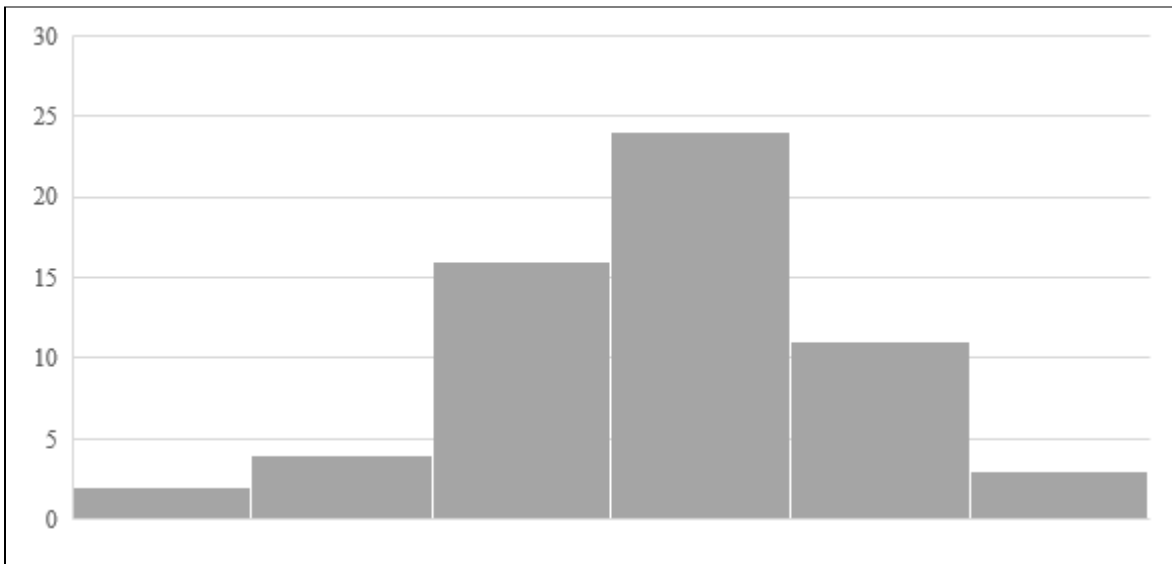
Total/Factores	Grupo Control		Grupo Experimental		Total	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Habilidades sociales	2.91	.470	2.75	.437	2.83	.457
Autoexpresión en situaciones sociales	3.17	.627	2.85	.520	3.01	.594
Defensa de los derechos propios	2.73	.644	2.74	.401	2.73	.532
Expresión de enfado o disconformidad	2.93	.670	2.78	.708	2.85	.688
Decir no y cortar interacciones	2.87	.614	2.85	.621	2.86	.612
Hacer peticiones	2.74	.504	2.79	.623	2.77	.562
Iniciar interacción con el sexo opuesto	2.89	.653	2.41	.556	2.65	.648

Fuente: Elaboración propia

Para facilitar la interpretación de tales promedios se optó por realizar una segmentación a partir del rango posible. Considerando que las puntuaciones podían oscilar entre 1 y 4 (indicando que el aumento de los valores es sinónimo de mejores habilidades sociales), los promedios entre 1 y 1.99 se categorizaron como bajos, es decir, un nivel deficiente de habilidades sociales; aquellos entre 2 y 2.99 se categorizaron como medios o satisfactorios, mientras que aquellos entre 3 y 4 se clasificaron como altos, indicando un nivel de habilidades sociales sobresaliente.

Como se aprecia en la Tabla 3, tanto el total como todos los factores de las habilidades sociales del grupo experimental se encuentran en un nivel medio o satisfactorio, siendo las dimensiones “Autoexpresión en situaciones sociales” ($M=2.85$; $DE=.520$) y “Decir no y cortar interacciones” ($M=2.85$; $DE=.621$) ligeramente superiores, mientras que “Iniciar interacción con el sexo opuesto” fue la habilidad menos desarrollada ($M=2.41$; $DE=.566$). Una situación similar se presentó en el grupo control, ya que la mayoría de los factores de las habilidades sociales tuvieron un nivel medio o satisfactorio. Únicamente el factor “Autoexpresión en situaciones sociales” llegó al nivel alto o sobresaliente ($M=3.17$; $DE=.627$). Adicionalmente, en la figura 1 se muestra un histograma con la distribución de las habilidades sociales en la muestra del estudio.

Figura 1. *Distribución de las Habilidades sociales en la medición previa*



Fuente: Elaboración propia

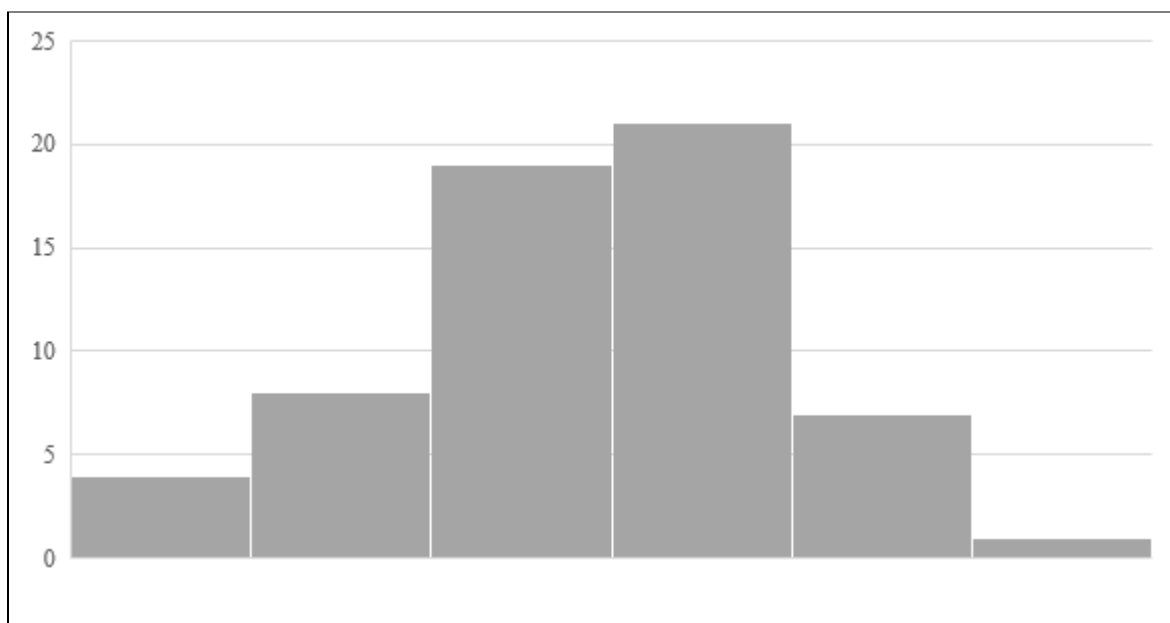
Enseguida, al identificar las puntuaciones de la medición posterior, llaman fuertemente la atención algunos cambios. La Tabla 4 muestra las medias y desviaciones estándar de los grupos experimental y control, así como un promedio general para todos los participantes del estudio en la medición posterior. En ella se observa que en el grupo experimental los niveles de la puntuación total ($M=3.09$; $DE=.337$) y de los factores “Autoexpresión en situaciones sociales” ($M=3.29$; $DE=.456$), “Defensa de los derechos propios” ($M=3.07$; $DE=.488$), “Expresión de enfado o disconformidad” ($M=3.17$; $DE=.651$) y “Decir no y cortar interacciones” ($M=3.24$; $DE=.530$) llegaron a niveles altos o sobresalientes. Esta situación no se presenta en los promedios del grupo control, ya que solamente “Autoexpresión en situaciones sociales” ($M=3.01$; $DE=.456$) se mantuvo, por muy poco, en un nivel superior, mientras que el resto siguió en el nivel medio o satisfactorio. Aunque estos aspectos pudieran evidenciar la efectividad del taller, es necesaria la ejecución de una prueba de hipótesis que confirme la presencia de diferencias estadísticamente significativas, por lo que, en el siguiente apartado, se ejecutan tales contrastes. Para terminar con los resultados descriptivos, la figura 2 muestra un histograma con la distribución de las habilidades sociales en la medición posterior.

Tabla 4. *Habilidades sociales en la medición posterior*

Total/Factores	Grupo Control		Grupo Experimental		Total	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Habilidades sociales	2.86	.560	3.09	.337	2.98	.472
Autoexpresión en situaciones sociales	3.01	.761	3.29	.456	3.15	.638
Defensa de los derechos propios	2.75	.653	3.07	.488	2.91	.593
Expresión de enfado o disconformidad	2.98	.673	3.17	.651	3.08	.663
Decir no y cortar interacciones	2.86	.698	3.24	.530	3.05	.643
Hacer peticiones	2.79	.587	2.89	.560	2.84	.571
Iniciar interacción con el sexo opuesto	2.72	.735	2.74	.639	2.73	.683

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. *Distribución de las Habilidades sociales en la medición posterior*



Fuente: Elaboración propia

Resultados inferenciales

Este apartado tiene como objetivo analizar las diferencias en los niveles de las habilidades sociales entre el grupo control y el grupo experimental, antes y después de la intervención realizada. Para llevar a cabo tal acción, fue necesario identificar en primera instancia el tipo de distribución de la variable de interés, a fin de asegurar la presencia de normalidad. A través de la prueba de Shapiro Wilk y una serie de histogramas fue posible constatar tal distribución, permitiendo entonces el uso de pruebas estadísticas paramétricas.

En dicho sentido, se realizó en primer lugar el contraste entre las mediciones previas y posteriores del grupo experimental. La Tabla 5 muestra los promedios y desviaciones estándar de las habilidades sociales y sus respectivos factores, los hallazgos de la prueba *t de student para muestras correlacionadas* y el cálculo del tamaño del efecto para identificar la magnitud de las diferencias.

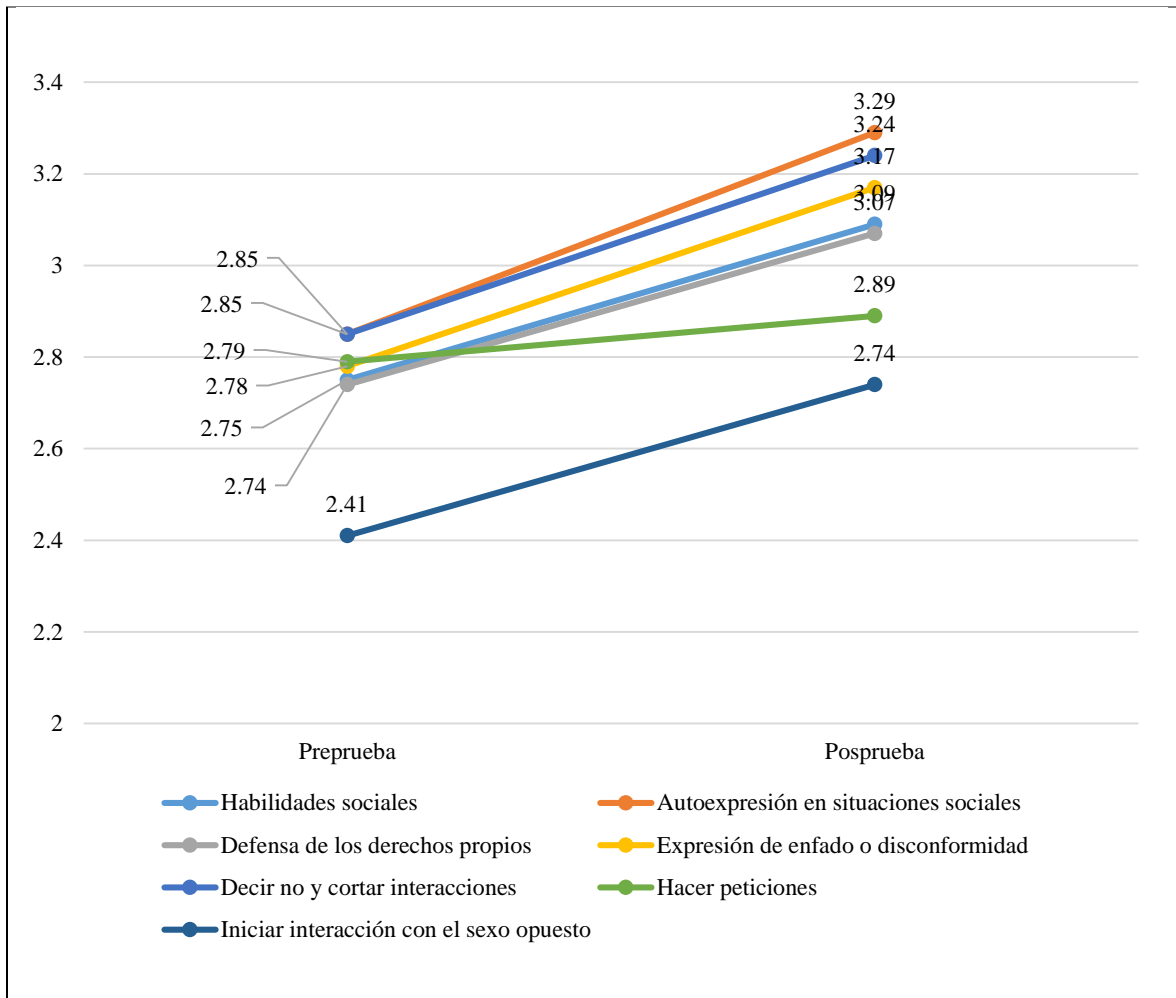
Tabla 5. *Comparación entre la preprueba y la posprueba del grupo experimental*

Total/Factores	Preprueba		Posprueba		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Habilidades sociales	2.75	.437	3.09	.337	-6.603	29	.000	.87
Autoexpresión en situaciones sociales	2.85	.520	3.29	.456	-5.711	29	.000	.90
Defensa de los derechos propios	2.74	.401	3.07	.488	-3.921	29	.000	.73
Expresión de enfado o disconformidad	2.78	.708	3.17	.651	-3.273	29	.003	.57
Decir no y cortar interacciones	2.85	.621	3.24	.530	-4.199	29	.000	.67
Hacer peticiones	2.79	.623	2.89	.560	-0.768	29	.449	.16
Iniciar interacción con el sexo opuesto	2.41	.556	2.74	.639	-2.874	29	.008	.55

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla anterior, existen diferencias significativas en el total de habilidades sociales ($t(29)=-6.603$; $p<.01$; $d=.87$) y en los factores “Autoexpresión en situaciones sociales” ($t(29)=-5.711$; $p<.01$; $d=.90$), Defensa de los derechos propios ($t(29)=-3.921$; $p<.05$; $d=.73$), Expresión de enfado o disconformidad ($t(29)=-3.273$; $p=.003$; $d=.57$), Decir no y cortar interacciones ($t(29)=-4.199$; $p<.01$; $d=.67$) e Iniciar interacción con el sexo opuesto ($t(29)=-6.603$; $p=.008$; $d=.55$). Únicamente en el factor “Hacer peticiones” no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t(29)=-.768$; $p=.449$; $d=.$). Adicionalmente la magnitud o tamaño de las diferencias en todos los casos es entre baja y moderada. En tal sentido, estos hallazgos demuestran la efectividad de la intervención en la mejora de las habilidades. La Figura 3 muestra gráficamente las diferencias entre las puntuaciones.

Figura 3. Comparación entre preprueba y posprueba del grupo experimental



Fuente: Elaboración propia

Enseguida, se repitió el proceso anterior, pero en el grupo control. Esta acción permitió detectar la presencia de variables extrañas en el diseño experimental. De igual forma se ejecutó una serie de pruebas *t de student para muestras relacionadas* junto a la estimación del tamaño del efecto para detectar la magnitud de las diferencias (en caso de existir). La Tabla 6 muestra tales hallazgos.

Tabla 6. Comparación entre la preprueba y la posprueba del grupo control

Total/Factores	Preprueba		Posprueba		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Habilidades sociales	2.91	.470	2.86	.560	1.356	29	.186	.09
Autoexpresión en situaciones sociales	3.17	.627	3.01	.761	2.235	29	.033	.22
Defensa de los derechos propios	2.73	.644	2.75	.653	-0.479	29	.636	.03
Expresión de enfado o disconformidad	2.93	.670	2.98	.673	-0.641	29	.527	.07
Decir no y cortar interacciones	2.87	.614	2.86	.698	0.138	29	.891	.01
Hacer peticiones	2.74	.504	2.79	.587	-0.575	29	.570	.09
Iniciar interacción con el sexo opuesto	2.89	.653	2.72	.735	2.247	29	.032	.24

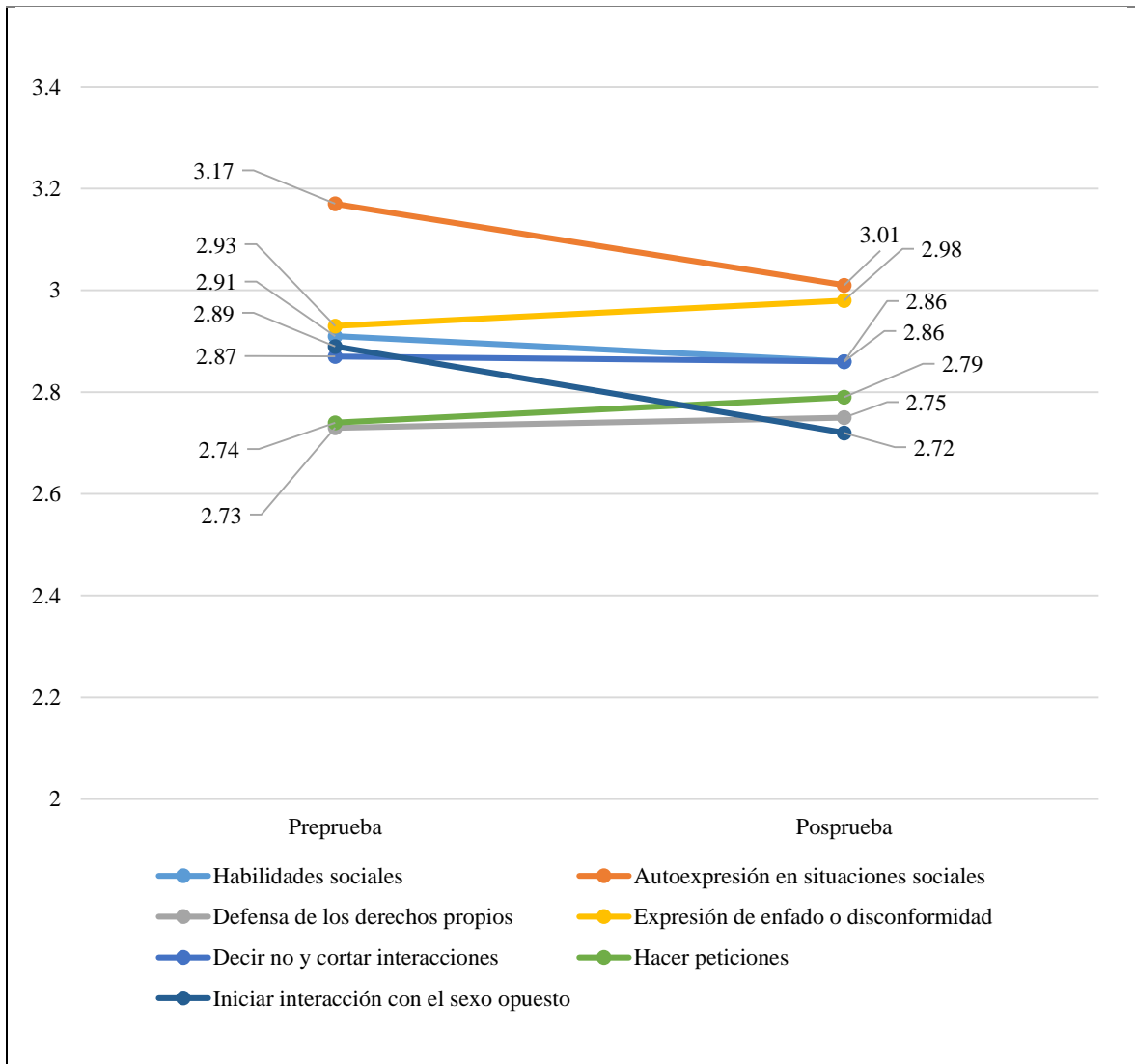
Fuente: Elaboración propia

A diferencia de lo encontrado en el grupo experimental, el grupo control no mostró mejoría alguna ni en el total de habilidades sociales, ni en sus respectivas dimensiones. Por el contrario, en las dimensiones “Autoexpresión en situaciones sociales” ($t(29)=-2.235$; $p<.033$; $d=.22$) e “Iniciar interacción con el sexo opuesto” ($t(29)=2.247$; $p=.032$; $d=.24$) se encontró un nivel significativamente más bajo, aunque con una diferencia mínima. La Figura 4 muestra la comparación entre los promedios de tal grupo entre la preprueba y la posprueba.

Para cerrar el proceso de análisis de resultados se realizó un contraste adicional entre las diferencias encontradas entre el grupo experimental y el grupo control. Para llevar a cabo tal proceso, se realizó una resta entre los promedios de la preprueba y la posprueba de cada grupo, lo cual mostraría, en el caso del grupo experimental las diferencias generadas por la

intervención efectuada, mientras que, en el grupo control, el mismo proceso evidenciaría las diferencias generadas por variables extraños o factores no controlados.

Figura 4. Comparación entre preprueba y posprueba del grupo control



Fuente: Elaboración propia

Debido a que en tal proceso los contrastes provienen de grupos distintos, se utilizó un conjunto de pruebas de *t de student para muestras independientes* para identificar las diferencias acompañadas de una prueba de magnitud del efecto en cada caso. La Tabla 7 y la Figura 5 muestran los resultados encontrados en el análisis.

Tabla 7. Comparación entre las diferencias de ambos grupos

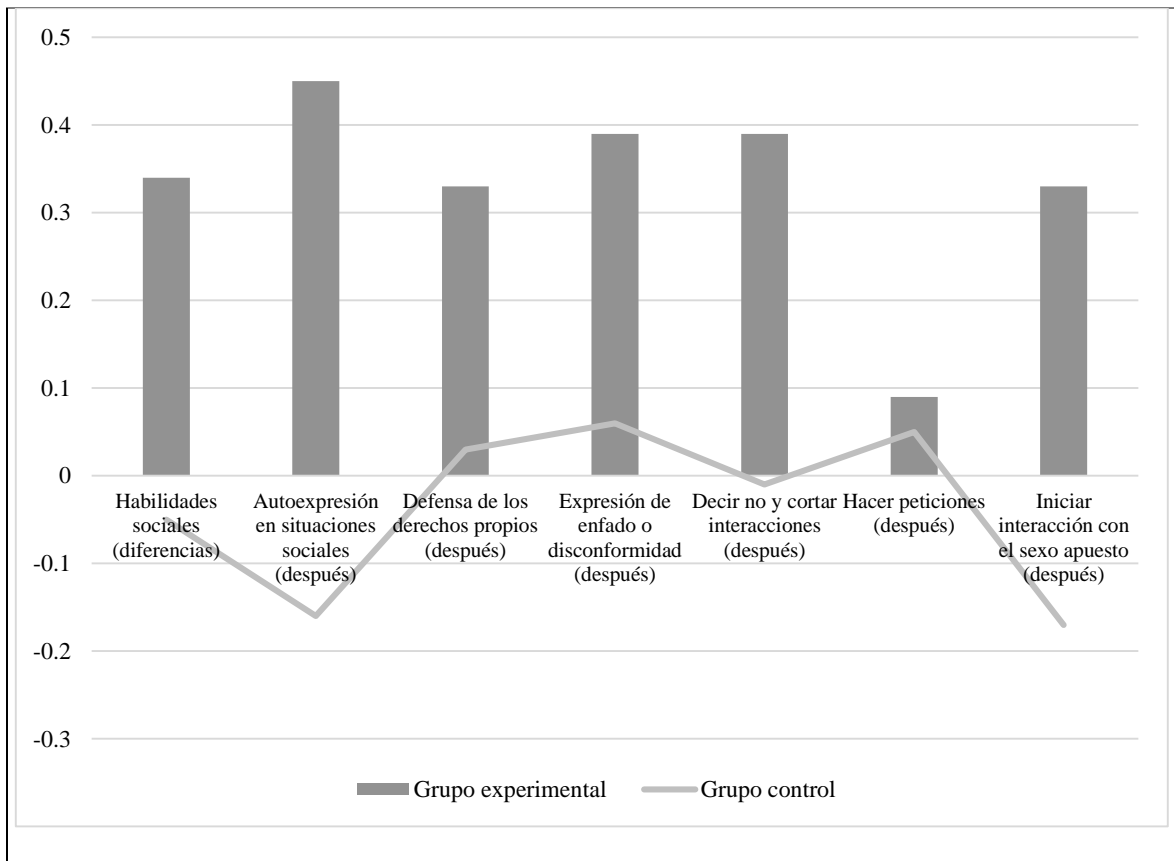
Total/Factores	Experimental		Control		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
Habilidades sociales	.34	.282	-.05	.200	-6.168	58	.000	1.59
Autoexpresión en situaciones sociales	.45	.428	-.16	.398	-5.702	58	.000	1.47
Defensa de los derechos propios	.33	.456	.03	.305	-2.994	50.60	.004	.77
Expresión de enfado o disconformidad	.39	.655	.06	.499	-2.217	54.14	.031	.56
Decir no y cortar interacciones	.39	.507	-.01	.440	-3.263	58	.002	.84
Hacer peticiones	.09	.666	.05	.445	-0.319	50.57	.751	.07
Iniciar interacción con el sexo opuesto	.33	.623	-.17	.423	-3.640	58	.001	.93

Fuente: Elaboración propia

Es posible apreciar que existen diferencias significativas en el total de habilidades sociales ($t(58)=-6.168$; $p<.01$; $d=1.59$) y en las dimensiones “Autoexpresión en situaciones sociales” ($t(58)=-5.702$; $p<.01$; $d=1.47$), “Defensa de los derechos propios” ($t(50.60)=-2.994$; $p=.004$; $d=.77$), “Expresión de enfado o disconformidad” ($t(54.14)=-2.217$; $p<.01$; $d=.56$), “Decir no y cortar interacciones” ($t(58)=-6.168$; $p<.01$; $d=1.59$) e “Iniciar interacción con el sexo opuesto” ($t(29)=-6.168$; $p<.01$; $d=1.59$). De hecho, resalta la magnitud de las diferencias en el total y en el factor “Autoexpresión en situaciones sociales”, ya que el tamaño del efecto es entre moderado y grande. Únicamente en el factor “Hacer peticiones” no se presentó una diferencia significativa entre los grupos ($t(29)=-6.168$; $p<.01$; $d=1.59$). En tal sentido, dado

que existen discrepancias entre las diferencias encontradas en el grupo experimental y el grupo control es posible confirmar la efectividad del tratamiento y el control adecuado de variables extrañas.

Figura 5. *Distribución de las Habilidades sociales en la medición posterior*



Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue determinar si una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios.

Para cumplir con tal objetivo general, el estudio planteó en primera instancia comparar las habilidades sociales en estudiantes universitarios antes y después de una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo. Enseguida, identificar las habilidades sociales en estudiantes universitarios de un grupo control con ausencia de intervención. Por último, comparar las habilidades sociales entre el grupo con una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo y el grupo control con ausencia de intervención.

Con respecto al primero de los objetivos particulares, los resultados obtenidos muestran la existencia de diferencias significativas en las habilidades sociales entre la medición previa y posterior del grupo experimental (expuesto a la intervención con la estrategia de trabajo colaborativo). Estas diferencias se presentaron en la puntuación total y en las dimensiones: *Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de los derechos propios, Expresión de enfado o disconformidad, Decir no y cortar interacciones e Iniciar interacción con el sexo opuesto*. Únicamente el factor *Hacer peticiones* no presentó discrepancias entre las mediciones.

Es importante mencionar que la intervención no logró concluirse debido a la contingencia sanitaria que se dio a nivel mundial, lo que ocasionó que se suspendieran las actividades presenciales, razón por la cual se estuvo a la espera de indicaciones para volver a las aulas. Con esta expectativa transcurrió el ciclo escolar, por lo que no fue posible cambiar las sesiones para llevarse a cabo de manera virtual, ni completar la intervención prevista para 6 sesiones, de las cuales se llevaron a cabo las primeras 4:

- Autoexpresión en situaciones sociales
- Defensa de los derechos propios
- Expresión de enfado o disconformidad
- Decir no y cortar interacciones

No se realizaron:

- Hacer peticiones
- Iniciar interacción con el sexo opuesto

Debido a lo anterior, se considera que el motivo por el que en los últimos factores se obtuvo un resultado más bajo ha sido porque no se abordaron esos temas, especialmente en *Iniciar interacción con el sexo opuesto* al ser la habilidad menos desarrollada de acuerdo con la medición previa. Además de ser una habilidad que, de acuerdo con lo que señalan diferentes autores, es la menos desarrollada por los jóvenes.

Enseguida, con el propósito de confirmar la ausencia de variables extrañas, se contrastaron las habilidades sociales en un grupo control de estudiantes universitarios (con ausencia de intervención). De igual forma, se contrastó una medición de habilidades sociales efectuada al inicio escolar y su complemento al finalizar el ciclo. En tal contraste se encontró que el grupo control no mostró mejoría, ni en el total de habilidades sociales, ni en las respectivas dimensiones, por el contrario, en *Autoexpresión en situaciones sociales* e *Iniciar interacciones con el sexo opuesto* se encontró un nivel ligeramente más bajo. La idea de contar con el grupo control para asegurar la efectividad del tratamiento radica en lo mencionado por Herrera, Frevtes, López, & Olaz (2012), quienes refieren la necesidad de contar con instrumentos de entrenamiento en habilidades sociales y del estudio sistemático de la efectividad de las intervenciones que se implementan para la formación de los estudiantes de todas las carreras.

Para el último de los objetivos particulares, sobre la existencia de diferencias en las habilidades sociales entre el grupo con una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo y el grupo control con ausencia de intervención, pudieron identificarse puntuaciones significativamente superiores en el grupo experimental, situación que confirma su efectividad. Fue interesante apreciar que, nuevamente, la única dimensión que no mostró diferencia entre los grupos fue *Hacer peticiones* que, como se mencionó con anterioridad, no fue posible integrar dentro de la intervención debido a la contingencia sanitaria. El hecho de no encontrar una mejora en tal aspecto proporciona cierto grado de validez, ya que, al no manipularse tal habilidad, no se vio modificada.

Ahora bien, retomando finalmente el objetivo general, es posible determinar que una intervención basada en estrategias de aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. Además, con este resultado se puede afirmar que el aprendizaje de las habilidades sociales está ligado a diferentes factores en los jóvenes, en la mayoría de los casos no se presentan las circunstancias adecuadas para su desarrollo, por lo que una alternativa eficaz para el desarrollo de las habilidades sociales son los programas de intervención (Redondo-Pacheco, Parra-Moreno, & Luzardo-Briceño, 2015).

Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones en donde se han utilizado diferentes programas para la mejora de las habilidades sociales en jóvenes, así como en la importancia de desarrollarlas y el hecho de que para lograrlo sea necesario el entrenamiento. Por ejemplo, en todos los casos analizados por Lacunza (2012), los datos empíricos mostraron la efectividad de la intervención para el desarrollo de las habilidades sociales, además, sugieren que el contexto escolar es un escenario importante para el aprendizaje de las habilidades sociales. Entonces puede considerarse que la intervención puede ser una forma de mejorar o desarrollar habilidades sociales en los jóvenes. De acuerdo con lo que señalan Villasana y Dorrego (2007), la aplicación de métodos de trabajo colaborativo en un contexto universitario ofrece ventajas, entre las que destacan las habilidades de comunicación, rendimiento académico y mejora de las habilidades sociales.

Por tal motivo y de acuerdo con lo que afirma Del Prette y Del Prette (2013), los nuevos estudios deberían centrarse también en las limitaciones de los programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), para identificar problemas y poblaciones en los cuales pueden no ser efectivos, lo cual resulta muy interesante debido a que encontramos textos que en los que se observan los efectos del programa de intervención y se dedica poco espacio para las limitaciones.

En el caso de esta investigación, la principal limitación fue la contingencia sanitaria, lo que ocasionó que, al desconocer la fecha de regreso a las aulas no dio tiempo para transformar las dos últimas sesiones, las cuales pudieron llevarse a cabo a distancia. Así que, en la espera

de regresar al salón de clases y concretar la intervención se llegó el fin de ciclo escolar. Cabe mencionar que la aplicación de la posprueba se realizó a través de un formulario en línea, lo que ocasionó que no todos los estudiantes respondieron o que, en caso de hacerlo, fuera tiempo después del solicitado. Asimismo, se considera que pudo ser una de las causas por las que se observan variables extrañas en los resultados, la posibilidad de responder por presión, tanto de los profesores para el cambio de clases presenciales a virtuales, el cambio de forma de tomar las clases y lo que esto afectó a un gran número de estudiantes, puede pensarse que respondieron sin interés, con poca concentración y posiblemente por sentirse presionados.

También es preciso mencionar las condiciones en las que la posprueba fue respondida. Aunado a la brecha tecnológica, a las dificultades que tuvieron algunos estudiantes para adaptarse a una modalidad diferente, a situaciones socio emocionales, así como a las desigualdades que se han agudizado con la crisis sanitaria y económica en el mundo, incluyendo la escasez de dinero y alimentos y que se percibieron desde principios de la epidemia (Lloyd, 2020).

Por consiguiente, fue necesario insistir en que respondieran la posprueba. De hecho, una de las respuestas que se obtuvo del concejal del grupo al solicitar sus respuestas fue la siguiente: *“ahora nos resulta más difícil tomar las clases en línea, algunos por la falta de conectividad a Internet, falta de equipo de cómputo, quienes trabajamos, algunos tenemos más trabajo ahora y falla la concentración, razón por la que no han respondido, nos sentimos más presionados y saturados”*. Por lo tanto, luego de un tiempo considerable pidiendo que respondieran, se llegó el fin de ciclo escolar, y al no obtener más respuestas, se determinó cerrar la aplicación de la posprueba con las respuestas logradas.

Vale la pena señalar dentro de este apartado, que en un diseño cuasiexperimental como el utilizado para la presente intervención, se utilizaron grupos ya constituidos debido a la imposibilidad hacer la selección aleatoria. Esto trae consigo que la variable independiente (Trabajo colaborativo) pueda ser confundida con variables extrañas, porque desconocemos si el cambio en la variable dependiente (habilidades sociales) se debe a si la intervención con

trabajo colaborativo produjo el cambio. Asimismo, el hecho de que en el cuasiexperimento se utilicen grupos conformados no garantiza que la muestra sea representativa.

Para subsanar una de estas limitaciones, se consideró retomar el taller con grupos de nuevo ingreso en el siguiente ciclo escolar, no obstante, al continuar la pandemia por tiempo indefinido, se optó por concluir la intervención, ya que no sería posible su realización y se tendrían que modificar las actividades para ser llevadas a cabo a distancia, así como el hecho de que podría no autorizarse debido a que se llevó a cabo a través de una tutoría especializada, lo cual no aseguraba su puesta en práctica.

No obstante, se recomienda la realización de este taller con todas las sesiones y la utilización del trabajo colaborativo, llevar un seguimiento de los estudiantes para que, previo a su egreso de la carrera, se pueda aplicar nuevamente el instrumento y así poder conocer qué cambios hubo hasta ese momento.

Como ya se mencionó, el trabajo colaborativo no sólo ayuda a desarrollar las habilidades sociales, sino que mejora la interdependencia positiva, el rendimiento académico, la empatía, el compartir metas, recursos, logros, liderazgo, toma de decisiones y resolución de conflictos.

Asimismo, se recomienda promover programas de intervención para la mejora de las habilidades sociales, llevar un seguimiento y evaluación de estos, que permita conocer las debilidades y áreas de oportunidad de manera que cada que se aplique haya mejoras en su aplicación y en los resultados.

La estrategia utilizada en la presente intervención nos permite conocer resultados positivos, aunque no podamos asegurar, por las limitaciones de contingencia sanitaria que ya se mencionaron, que el hecho de que realizarlo con grupos ya establecidos pueda ser lo mejor, podría hacerse con grupos aleatorios y comprobar la diferencia.

Gil, Cantero y Antino (2013) recomiendan persistir en garantizar la generalización y mantenimiento de los logros alcanzados. Se refiere a conocer la eficacia y el alcance de los entrenamientos en habilidades sociales asegurando en qué medida estos cambios y mejoras se deben a los mismos. Así como seguir investigando nuevas medidas que faciliten la

generalización y el mantenimiento de los resultados y por otra, aplicar sistemáticamente medidas consolidadas que hayan demostrado efectividad. De igual manera, es importante considerar las necesidades de los estudiantes, es decir, realizar una medición previa y con base en los resultados, llevar a cabo las actividades que fortalezcan sólo las habilidades que sean necesarias.

Las actividades de este taller, así como la metodología son susceptibles de ser mejoradas, al igual que podrían ser adaptadas para ser llevadas a cabo de manera virtual.

CONCLUSIONES

Se puede considerar que los estudiantes de primer ingreso de la institución y carrera en la que se realizó el presente proyecto lograron desarrollar habilidades sociales con una intervención en la que se llevaron a cabo actividades utilizando la metodología de trabajo colaborativo.

Una de las ventajas de utilizar el trabajo colaborativo es que cuando los estudiantes trabajan en grupo utilizan la comunicación como un elemento trascendental que favorece el desempeño de las tareas de interdependencia, retroalimentación e intercambio de información (León, Felipe, Mendo, & Iglesias, 2015).

Asimismo, uno de los múltiples elementos que contribuyen a consolidar o transformar el sistema social es la educación. Ante los cambios que estamos viviendo en todos los ámbitos, es necesario transformar la manera en que se imparte la educación de conformidad con las necesidades actuales y con miras al futuro.

De tal modo, se puede asegurar que es necesario la transformación de la escuela a un lugar en el que se pueda mejorar el aprendizaje con actividades complementarias a las establecidas en el currículo y que fortalezcan las habilidades para la vida que servirán para mejorar las relaciones interpersonales (Maldonado & Sánchez, 2012).

Cabe mencionar, la relevancia de que los agentes educativos conozcan la importancia del desarrollo socioemocional, cognitivo y social en los jóvenes para generar estrategias que favorezcan el aprendizaje, así como la adquisición de las competencias y habilidades que se requieren para establecer relaciones socio afectivas sanas y desarrollarse profesionalmente.

Se puede afirmar que la manera más utilizada y recomendada para desarrollar las habilidades sociales es a través del entrenamiento, lo cual, según diversos estudios, puede hacerse utilizando diferentes técnicas de intervención, todas ellas muestran resultados optimistas. No obstante, aún no se ha comprobado si las habilidades desarrolladas pueden permanecer por tiempo indefinido.

Asimismo, es necesario tener en cuenta que la aplicación de la innovación en la práctica tutorial –entendida como una actividad complementaria a la docente- y que, en un gran número de instituciones, la tutoría la lleva a cabo el docente, estaríamos asegurando que para innovar no es necesario lucir lo más reciente y lo más novedoso en estrategias de aprendizaje.

Podríamos asegurar que cuando el docente/tutor se interesa en sus estudiantes más allá de sólo impartir una clase centrada en la transmisión de su asignatura, cuando observa, evalúa, se dispone transformar el aula y su práctica, cuando pone al estudiante como protagonista de este proceso, podemos decir que está innovando su práctica, que está transformando el proceso de enseñanza y aprendizaje. El desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo colaborativo como metodología activa, es parte de este proceso al lograr que el docente identifique, quiera y logre mejorar lo que ya existe. Para el estudiante la transformación está en recibir aprendizajes que le ayudará a mejorar la forma en que se comunica y sus relaciones en todos los ámbitos; a la institución al tener estudiantes y, posteriormente egresados con competencias sociales de gran valía para su futuro profesional.

Si bien, el aprendizaje y la actividad docente propiamente dicha, no son variables de estudio del presente trabajo, si están implícitas en las actividades desarrolladas, pueden ser llevadas a cabo por el docente y son susceptibles de mejora incluyendo en la intervención la variable aprendizaje.

Se trata pues, de prestar atención a nuestros estudiantes para conocer qué es lo que necesitan para adquirir las competencias que les permitan aprender, analizar y transformar la realidad física y social, con total respeto al medio ambiente, para el desarrollo de habilidades para convivir y comunicarse con los otros y que cuenten con la libertad para elegir, conocer y decidir sobre su forma, proyecto y estilo de vida. Trabajar en el presente de manera que podamos actuar en el futuro que se visualiza en constante cambio.

REFERENCIAS

- Argyle, M., & Kendon, A. (1967). The Experimental Analysis of Social Performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
[http://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60342-1](http://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60342-1)
- Arranz, J., & Suárez, C. (2019). Experiencia de trabajo colaborativo en la evaluación continua de asignaturas de Econometría: un análisis con técnicas de evaluación de impacto. *e-pública Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública* (25), 21-34. <http://e-publica.unizar.es/wp-content/uploads/2019/09/252ArranzSuarez.pdf>
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.
- Barragán de Anda, A., De Aguinaga, P., & Ávila, C. (2010). Apertura. Revista de innovación educativa. *El trabajo colaborativo y la inclusión social*, 2(1).
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/19/26>
- Buj, M. (2017). *Habilidades sociales Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años* (Vol. Volumen 51 de Colección Manuales). Horsori.
- Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Caldera, J., Peralta, G., Andrés, N., Pulido, B., Zamora, M., & Martínez, M. G. (2006). *Propuesta de programa institucional de tutoría para el Centro Universitario de Los Altos*. Universidad de Guadalajara.
- Caldera, J., Reynoso, O., Angulo, M., Cadena, A., & Ortiz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), 144-153.
<http://doaj.org/article/17c4a69ad0a64e7185ab656bfa070688>

- Castanyer, O. (2020). *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. DESCLÉE DE BROUWER.
- Chaljub, J. (2014). Trabajo Colaborativo como estrategia de Enseñanza en la Universidad. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 64-71.
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/3442/344255038007/html/index.html>
- Costales, Y., Fernández, A., & Macías, C. (2014). Algunas consideraciones teóricas sobre las habilidades sociales. *Revista de Información Científica*, 87(5), 949-958.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145460>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2008). Un sistema de categorías de habilidades sociales educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. <http://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31(3), 67-76.
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/300/280>
- Del Prette, A., Del Prette, Z., & Mendes, M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 27-47. <http://psycnet.apa.org/record/1999-13782-001>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz, F., & Morales, L. (2008-2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 22-23(46-47), 4-25.
https://www.academia.edu/41728221/Frida_Diaz_Barriga_Aprendizaje_colaborativo_en_entornos_virtuales_Un_Modelo_de_dise%C3%B1o_instruccional_para_la_formaci%C3%B3n_profesional_continua

- Driscoll, M., & Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento educativo*, 21(1), 82-89.
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/100>
- Durán, S., Parra, M., & Márceles, V. (2015). Potenciación de habilidades para el desarrollo de emprendedores exitosos en el contexto universitario. *Opción*, 31(77), 200-215.
<http://www.redalyc.org/pdf/310/31041172012.pdf>
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI, Revista de Educación* (12), 225-240.
<http://core.ac.uk/download/pdf/60647851.pdf>
- Garrido, E., Ortega, N., Escobar, J., & García, R. (2010). Evaluación de la asertividad en estudiantes universitarios, con bajo rendimiento académico. *Revista electrónica de Psicología de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo*(9), 53-69.
http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icsa/LI_ProcCogn/Jorge_Torres/8.pdf
- Gil, F., Cantero, F., & Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 51-57.
http://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14015/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gismero, E. (1996). *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*. Universidad Pontificia Comillas.
- Gismero, E. (2010). *Escala de Habilidades Sociales*. TEA Madrid.
- Goldstein, A. (1980). *Lista de chequeo de Habilidades Sociales (LCHS)*. Projective Way.
- Gutiérrez, A. (agosto de 2008). Proyecto: Liderazgo juvenil, emprendimiento y sostenibilidad económica. *Cuadernos de trabajo. Habilidades para la vida. Para organizaciones juveniles*. <http://www.cedro.org.pe/liderazgo-juvenil-emprendimiento-y-sostenibilidad-economica/>

- Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S., & Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 179-194.
<http://www.redalyc.org/pdf/567/56717469013.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Herrera, A., Frevtes, M., López, G., & Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277-287.
<https://www.ijpsy.com/volumen12/num2/331/un-estudio-comparativo-sobre-las-habilidades-ES.pdf>
- Hidalgo, C., & Abarca, N. (1999). *Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Alfaomega Grupo Editor.
- Holst, I., Galicia, Y., Gómez, G., & Degante, A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/vertientes/vre-2017/vre172c.pdf>
- Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación* (344), 355-375.
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91728378-8834-4e38-b8e0-027ed02e5446/re34415-pdf.pdf>
- IIJ-UNAM. (2012). *Universidad Nacional Autónoma de México*.
<http://historico.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/envaj/resumen.htm>
- INEE. (2019). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Informe complementario*. México.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D258.pdf>

- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Desclée De Brouwer, S.A.
- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate*, 12(0), 63-84. <http://doi.org/10.18682/pd.v12i0.367>
- León, B., Felipe, E., Mendo, S., & Iglesias, D. (2015). Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 23(2), 191-214. <http://www.behavioralpsycho.com/producto/habilidades-sociales-en-equipos-de-aprendizaje-cooperativo-en-el-contexto-universitario/>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En I. d. Educación, *Educación y pandemia. Una visión académica* (págs. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- López, M. (2008). La Integración de las Habilidades Sociales en la Escuela como Estrategia para la. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>
- Maldonado, M., & Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Educare*, 16(2), 93-118. <http://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/188/182>
- Martínez, N. (2015). El trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales. En E. Ruíz, L. Galindo, N. Martínez, & R. Galindo, *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales* (págs. 15-37). Editorial Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente. Cenid AC.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Journal of Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33. <https://doi.org/10.1007/BF01321377>

- Mendo, S., León, B., Felipe, E., Polo, M., & Palacios, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156.
<https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/14031/0>
- Monjas, I. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. CEPE Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Monjas, M., & Gonzalez, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
<http://core.ac.uk/download/pdf/41588698.pdf>
- Mora-Vicarioli, F., & Hooper-Simpson, C. (2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. *Educare*, 20(2), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435020>
- Moreno-Jimenez, B., Blanco-Donoso, L., Aguirre-Camacho, A., De Rivas, S., & Herrero, M. (2014). Habilidades sociales para las nuevas organizaciones. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 587-604. http://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/11.Moreno_22-3oa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Organización de las Naciones Unidas. http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
- Redondo-Pacheco, J., Parra-Moreno, J., & Luzardo-Briceño, M. (2015). Efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad. *Pensando Psicología*, 11(18), 45-58.
<http://doi.org/10.16925/pe.v11i18.1003>
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C., & Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la

- programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.
<http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE Ediciones.
<https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>
- Romero, A. (2002). *Globalización y pobreza*. Ediciones Unariño.
<http://www.eumed.net/cursecon/libreria/arglobal/AR-glob-libro.pdf>
- Rosa, G., Navarro, L., & López, P. (2014). El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la Universidad. Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400004>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Sarramona, J. (1989). *Concepto de educación*. CEAC.
- SEP. (Octubre de 2019). *Construye T*. Obtenido de Lecciones Docentes:
<http://www.construye-t.org.mx/lecciones/docentes/>
- Tapia, C., & Cubo, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp>
- Torres, M. (Septiembre de 2014). Las habilidades sociales. Un programa de Intervención en Educación Secundaria. *Las habilidades sociales. Un programa de Intervención en Educación Secundaria*. Granada, España.
http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_maste_r/tfmhabilidadesociales/

- Trower, P. (1984). *Radical Approaches to Social Skills Training*. (P. Trower, Ed.) Routledge.
- Tuning-América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-America Latina (2004-2007)*. Deusto: Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Tuning-América Latina. (2013). *Tuning América Latina. 2011-2013 Innovación Educativa y Social*. <http://www.tuningal.org>
- Villasana, N., & Dorrego, E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 45-74. <http://doi.org/10.5944/ried.2.10.993>
- Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía y autorregulación*. Prensas de la Universidad de Zaragoza. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tYT1DAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=modelos+de+habilidades+sociales&ots=cYagDmYOfW&sig=B7fkQU6b7s0KeXQK3YuQz4LefXA#v=onepage&q=modelos%20de%20habilidades%20sociales&f=false>
- Zarzar, C. (2010). *Instrumentación didáctica por competencias*. Grupo Editorial Patria.

ANEXOS

Anexo 1. Descripción de las actividades

Cantidad de sesiones

Las actividades se realizarán en 6 sesiones durante el ciclo escolar.

Duración de las sesiones

Tiempo estimado para cada sesión 45 minutos.

Instalaciones

Se llevará a cabo dentro de las instalaciones de la institución de educación superior.

Material necesario

Equipo de cómputo, bocinas, proyector, hojas blancas, lápices e impresora.

Contenido temático

Sesión 1: Autoexpresión en situaciones sociales (capacidad de expresarse sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales),

Sesión 2: Defensa de los propios derechos como consumidor (expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los derechos en situaciones de consumo),

Sesión 3: Expresión de enfado o disconformidad (capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y desacuerdos con otras personas),

Sesión 4: Decir no y cortar interacciones (habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener, así como el negarse a prestar algo cuando disgusta hacerlo),

Sesión 5: Hacer peticiones (expresión de peticiones a otras personas de algo que se desea)

Sesión 6: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (habilidad para iniciar una conversación y hacer halagos o cumplidos a una persona que resulta atractiva)

Descripción particular de sesiones

Sesión 1

- **Objetivo específico de la sesión**

Que el estudiante desarrolle habilidades para expresarse en situaciones sociales de diversa índole con seguridad y confianza.

- **Contenido temático**

Autoexpresión en situaciones sociales.

- **Duración**

45 minutos

- **Material necesario para la sesión**

Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica, equipo de cómputo, proyector de diapositivas.

- **Procedimiento**

- Saludo y bienvenida
- Se agradece la asistencia.
- Se nombra lista
- Estrategias para activar y usar los conocimientos previos

Se da inicio presentando el tema. Se pregunta a los estudiantes sobre el concepto que tienen de habilidades sociales y de trabajo colaborativo. Una vez que han compartido sus respuestas, se les expone que las habilidades sociales son el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (Caballo, 1997) Por lo que, se considera

pertinente que los universitarios desarrollen las habilidades sociales como una competencia personal que coadyuve a ampliar las perspectivas de crecimiento en diferentes ámbitos.

- Estrategia de enseñanza / modelo de innovación.

Las actividades se llevarán a cabo a través del Trabajo Colaborativo. Para esta sesión se utiliza la dinámica de “juego de roles”, es una dramatización improvisada en la que los participantes asumen el papel de una situación previamente establecida como preparación para enfrentarse a una situación similar o para aproximarse a una situación antigua.

- Estrategia de evaluación: Co evaluación y Evaluación.

- **Desarrollo**

El tutor realiza una presentación digital con las definiciones de expresión y de comunicación, los elementos de la comunicación verbal y no verbal, así como recomendaciones para iniciar y/o mantener una conversación.

Definiciones según la RAE:

Expresión: Especificación, declaración de algo para darlo a entender. Palabra, locución o conjunto de palabras sujetas a alguna pauta. Efecto de expresar algo sin palabras. Manifestación de los afectos y de las emociones por medio de la gesticulación.

Comunicación: Acción y efecto de comunicar o comunicarse. Trato, correspondencia entre dos o más personas. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.

Elementos de la comunicación verbal

Voz: volumen, entonación, claridad, velocidad, timbre.

Perturbaciones del habla: Pausas/silencios en la conversación, muletillas, vacilaciones.

Elementos de la comunicación no verbal

- Mirada
- Sonrisa
- Expresión facial
- Postura
- Distancia/Contacto físico
- Expresión corporal
- Silencio

Recomendaciones para iniciar y/o mantener una conversación

- o Elegir el momento adecuado.
- o Sé positivo/a (evita los temas negativos para iniciar una conversación, pues, normalmente la gente estará menos receptiva y más receptiva si estás en una situación relajada o de ocio).
- o Sé directo/a (no mires al techo o digas las cosas “al aire”, para ver si la otra persona las “caza al vuelo”), dirígete a la persona.
- o Usa el sentido del humor (la gente que te hace reír, de entrada, resulta más agradable).
- o Pregúntate a ti mismo/a como responderías a esa iniciación, si te resultaría agradable o por el contrario desagradable o intrusiva.
- o Haz preguntas con finales abiertos, si das opciones a contestar sólo con monosílabos será mucho más complicado mantener la conversación.
- o Insiste (pero no seas pesado/a), si no obtienes contestación “a la primera”, no te rindas antes de comenzar.
- o Sonríe y mira a la persona.
- o Acostúmbrate a saludar con una sonrisa.
- o Procura no resultar brusco/a ni intimidar.

El tutor forma grupos de 3 personas, dos de ellos se sitúan uno enfrente del otro para representar durante 5 minutos una situación que habrá sido previamente proporcionada en un papel escrito por el tutor, deberán hacerlo tratando de comportarse en la forma en la que lo harían habitualmente. La tercera persona deberá observar la conversación, fijándose en la conducta verbal y no verbal de ambos y anotando todo aquello que le parezca relevante, tanto lo que hacen bien como aquello que podrían mejorar. Al pasar los 5 minutos se volverá a reunir toda la clase y cada uno de los observadores explicará al grupo sus anotaciones. Entre todos comentarán si están de acuerdo con el observador y añadirán sus propias opiniones.

Tienen 5 minutos para establecer quién inicia y quién es el observador. Transcurrido ese tiempo, el tutor indica que es momento de iniciar la representación.

Se entrega una tarjeta por equipo que contienen las siguientes situaciones mismas que deberán representar mediante la dinámica “juego de roles”:

1. En una fiesta ves a una persona atractiva a quién te gustaría conocer.
2. De camino a casa, coincides con un compañero de clase con el que no tienes mucha relación, pero te gustaría hablarle.
3. Te han invitado a una reunión dónde no conoces a nadie y te gustaría acercarte a alguien para hablar.
4. La persona que te gusta está sentada al lado tuyo en el autobús.
5. Llegas a clases una semana después de iniciado el curso, necesitas los apuntes de las clases iniciales y no los tienes.
6. Están convocando a formar un grupo artístico en el que te gustaría integrarte, pero no conoces a nadie.
7. Un grupo de amigos está discutiendo un tema relevante, tiene una misma opinión, pero tú no estás de acuerdo y tienes argumentos para defender tu opinión.

Cada uno de ellos deberá reflejar tanto con sus palabras como su tono de voz, gestos, o posición, el mismo mensaje.

Al finalizar, los compañeros analizarán la representación, comentando en qué aspectos de la comunicación no verbal han observado que el mensaje era coherente con la comunicación verbal.

- **Cierre**

- Compartir experiencias.
- Recabar dudas y comentarios.
- Despedir e invitar a la siguiente sesión: día y hora.
- Invitar a los estudiantes a que pongan en práctica la habilidad desarrollada en esta sesión en situaciones de la vida cotidiana.

- **Evaluación**

- Formato de Co evaluación
- Formato de evaluación

- **Recursos didácticos y bibliografía de la sesión**

Gutiérrez, A. (agosto de 2008). Proyecto: Liderazgo juvenil, emprendimiento y sostenibilidad económica. *Cuadernos de trabajo. Habilidades para la vida. Para organizaciones juveniles*. Obtenido de <http://www.cedro.org.pe/liderazgo-juvenil-emprendimiento-y-sostenibilidad-economica/>

SEP. (Octubre de 2019). *Construye T*. Obtenido de Lecciones Docentes: <https://www.construye-t.org.mx/lecciones/docentes/>

Torres, M. (Septiembre de 2014). Las habilidades sociales. Un programa de Intervención en Educación Secundaria. *Las habilidades sociales. Un programa de Intervención en Educación Secundaria*. Granada, España. Obtenido de [https://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades sociales/!](https://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades sociales/)

Sesión 2

- **Objetivo específico de la sesión**

El estudiante desarrollará habilidades para defender sus derechos de forma asertiva ante situaciones sociales donde se ve en desventaja, así como impulsar el respeto por los derechos, opiniones y sentimientos de los demás.

- **Contenido temático**

Defensa de los derechos propios

- **Duración**

45 minutos

- **Material necesario para la sesión**

Hojas blancas y lapiceras

- **Procedimiento**

- Saludo y bienvenida
- Se agradece la asistencia
- Se nombra lista
- Se presenta el tema del día: “Defensa de los derechos propios”
- Estrategias para activar y usar los conocimientos previos

Se utiliza la técnica de pregunta detonadora: “¿Qué es un derecho?”. Los alumnos deberán escribir en una hoja blanca una definición personal del concepto de derecho. Se les pide expresamente que no sea una definición de “diccionario”, sino que ésta sea realizada con sus propias palabras.

Una vez realizado el ejercicio, se les solicita que guarden la hoja para comparar sus respuestas posteriormente.

- Estrategia de enseñanza: Trabajo colaborativo a través del Sociodrama. El sociodrama es un instrumento de estudio en grupo, que permite conocer una problemática a través de los diversos puntos de vista de los participantes, quienes hacen una representación de cómo han visto o vivido cierta situación, y posteriormente, se establece una discusión acerca de los diversos puntos de vista expuestos.

- Estrategia de evaluación. Co evaluación y Evaluación

- **Desarrollo**

Explicar a los estudiantes los distintos estilos de comunicación, (puede ser a través de una presentación digital, leerlo o si dominas el tema mencionarlo)

Existen tres estilos comunicativos: el agresivo, el pasivo y asertivo.

Agresivo

Se caracteriza por defender sus propios intereses y deseos sin tener en cuenta a los demás.

Se expresa de una manera hostil y amenazadora, manifestando una conducta agresiva, tanto física como verbal.

Pasivo

Tiende a negar los derechos personales priorizando a los intereses de los demás.

Se deja dominar por otras personas, involucrándose en situaciones que pueden resultar desagradables.

Se siente inseguro/a, evita los conflictos y tiene miedo de expresar lo que siente o lo que quiere. Siente culpabilidad por rechazar peticiones de los demás, aunque éstas sean abusivas.

Asertivo

Se caracterizan por mostrar respeto hacia sí mismo y hacia los demás.

Implica saber decir que no, realizar y aceptar críticas, pedir favores, saber elogiar y recibir halagos, llegar a acuerdos y expresar los criterios y sentimientos propios.

El objetivo de esta técnica asertiva es mostrarse de acuerdo en todos los puntos posibles.

A continuación, se forman equipos de manera aleatoria, con cinco o seis integrantes (depende del número del grupo). Entregar una hoja por equipo con una de las situaciones que van a representar, ésta debe contener también uno de los estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo. Deben incluirse todos los estilos de comunicación.

- Estás pagando un artículo en el super mercado, al momento de pagar, te hacen el cobro a un precio diferente al que viste en el estante.
- Estas haciendo fila para hacer un pago y dos personas se cuelan en la fila por delante de ti.
- Compras un artículo en una tienda, cuando llegas a casa lo abres, te das cuenta de que está roto.
- El profesor te aplico un examen y te evaluó mal. Son 3 puntos menos a tu calificación global. Es un profesor muy estricto y apático.
- Compraste un producto que tiene garantía, éste falla antes de que expire la garantía.

Los estudiantes tienen cinco minutos para ponerse de acuerdo y representar el sociodrama con la situación. Una parte de los equipos tendrán la encomienda de preparar una respuesta

pasiva, otra parte lo hará de manera agresiva y otra parte de manera asertiva ante cada situación.

Uno a uno, los equipos pasarán al frente y harán la dramatización que les fue asignada. Al finalizar las presentaciones de todos los equipos comienza el ejercicio de retroalimentación con las siguientes preguntas:

- En la situación de “Meterse en la fila”
 - ¿Por qué es importante ser asertivo?
 - ¿Por qué una respuesta pasiva o agresiva puede ser mala?
 - ¿Cómo se puede ser asertivo en estas situaciones?
- En la situación de “Objeto en mal estado”
 - ¿Por qué es importante ser asertivo?
 - ¿Por qué una respuesta pasiva o agresiva puede ser mala?
 - ¿Cómo se puede ser asertivo en estas situaciones?
- En la situación de “Calificación incorrecta”
 - ¿Por qué es importante ser asertivo?
 - ¿Por qué una respuesta pasiva o agresiva puede ser mala?
 - ¿Cómo se puede ser asertivo en estas situaciones?

● **Estrategia de evaluación**

- Formato de Co evaluación (Anexo 4)
- Formato de evaluación (Anexo 5)

Para finalizar el curso se les pide que retomen la definición de derecho realizada al inicio de la sesión para reflexionar sobre la forma en que se conciben tal concepto. Se le pide al alumno realizar una pequeña reflexión sobre lo visto en el día. Se registra su participación en el sociodrama y la entrega de su reflexión.

Como ejercicio final se les pide que durante la semana pongan en práctica lo aprendido en diversas situaciones familiares, con los amigos, compañeros o en distintos escenarios sociales.

- **Recursos didácticos y bibliografía de la sesión**

Castanyer, O. (2020). *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. Bilbao: DESCLÉE DE BROUWER.

Sesión 3

- **Objetivo específico de la sesión**

Que el estudiante desarrolle la habilidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y desacuerdos con otras personas de manera asertiva.

- **Contenido temático**

Expresión de enfado o disconformidad.

- **Duración**

45 minutos

- **Material necesario para la sesión**

Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para reunir a todos los alumnos que participan en la dinámica, equipo de cómputo, proyector de diapositivas, hojas blancas (una por equipo) y lapiceras.

- **Procedimiento**

- Saludo y bienvenida.
- Se agradece la asistencia.
- Se nombra lista.
- Estrategias para activar y usar los conocimientos previos:

Presentar el tema, reforzando con algunos elementos revisados en las actividades anteriores.
Lea lo siguiente a los estudiantes:

Durante las sesiones anteriores hemos realizado actividades relacionadas con dos habilidades sociales: La autoexpresión en situaciones sociales y La defensa de los derechos propios y con ello han tenido la oportunidad de practicar ejercicios para el desarrollo de estas dos capacidades, así como la oportunidad de ponerlas en práctica en situaciones de la vida real. En la sesión del día de hoy tendrán la oportunidad de

aprender la habilidad de Expresión de enfado o disconformidad y poder utilizarla de manera asertiva.

Exponga en una presentación digital el siguiente texto recalcando la importancia de expresar su opinión y sentir, mencionar que hay muchas situaciones en las que es difícil saber cómo actuar correctamente. Otras veces se sabe cómo hacerlo, pero es difícil expresarlo como quisiéramos.

La expresión de enfado o disconformidad es una habilidad social con la que expresamos nuestro sentir y nuestras opiniones personales. Es importante hacerlo de forma adecuada, sin forzar a los demás a que las acepten o, incluso, a que las escuchen. Es así que, cuando expresemos nuestras opiniones es conveniente hacerlo de manera clara y firme, sabiendo que tenemos el derecho de hacerlo. Algunas veces sucede que la(s) persona(s) se puedan molestar o castigarnos de algún modo cuando expresamos nuestro sentir o nuestra opinión. Esto es algo que debemos tener en cuenta al momento de decidir si lo expresamos o no. No obstante, la expresión de manera adecuada constituye una importante habilidad social (Caballo, 2007).

- Estrategia de enseñanza/modelo de innovación.

Para esta sesión se utilizará la técnica de escritura colaborativa que es un tipo de narrativa redactado con la colaboración de varios autores, suele utilizarse mediada por las TIC, sin embargo, para esta actividad se utilizará para construir una historia breve y se llevará a cabo en el aula de manera presencial. Esta técnica se utiliza como una herramienta que sirve de medio para pensar con otros y reflexionar de forma conjunta.

- Estrategia de evaluación: Co evaluación y Evaluación

- **Desarrollo**

El tutor forma equipos de 4 estudiantes. Expone en el pizarrón o en una diapositiva las pautas para realizar la actividad:

Tendrán 2 minutos para ponerse de acuerdo en elegir una situación que van a desarrollar por escrito. Debe estar relacionada con una vivencia en la que hayan tenido que expresar **enfado o inconformidad** en cualquier ámbito, familiar, laboral, escolar, etc.

El tutor indica en qué momento y quien inicia la escritura, lo cual harán en silencio. En una hoja en blanco el primer participante empieza a escribir la historia de la vivencia que acordaron. Después de un minuto, le pasa la hoja a su compañera(o) de la derecha. Cada vez que uno recibe la historia la lee y decide cómo continuarla, escribiendo una o dos frases.

Cuando la hoja llega al último participante éste deberá escribir el final. Con esto termina esta parte de la actividad. Tienen 4 minutos para realizar la escritura (un minuto por alumno). Transcurrido el tiempo establecido, el tutor anuncia al grupo que la actividad de escritura ha terminado.

Se procede a que un representante de cada equipo lea la historia que construyó con su equipo.

- **Cierre**

- Compartir experiencias.
- Recabar dudas y comentarios.
- Despedir e invitar a la siguiente sesión: día y hora.
- Invitar a los estudiantes a que pongan en práctica la habilidad desarrollada en esta sesión en situaciones de la vida cotidiana.

- **Evaluación**

- Formato de Co evaluación (Anexo 4)
- Formato de evaluación (Anexo 5)

- **Recursos didácticos y bibliografía de la sesión**

Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

SEP. (Octubre de 2019). *Construye T*. Obtenido de Lecciones Docentes:
<https://www.construye-t.org.mx/lecciones/docentes/>

Sesión 4

- **Objetivo específico de la sesión**

Que el estudiante desarrolle la habilidad de cortar interacciones que no desea mantener y que lo haga de manera asertiva.

- **Contenido temático**

Decir no y cortar interacciones.

- **Duración**

45 minutos

- **Material necesario para la sesión**

Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la actividad, equipo de cómputo, proyector de diapositivas, Plantilla de la Actividad 4 impresa para el desarrollo de la actividad, una por equipo.

- **Procedimiento**

- Saludo y bienvenida
- Se agradece la asistencia.
- Se nombra lista
- Estrategias para activar y usar los conocimientos previos

Se da inicio presentando el tema y reforzando lo aprendido en la actividad anterior. Preguntar si han puesto en práctica la habilidad de expresar enfado o disconformidad cuando quieren hacerlo y la forma en que lo han llevado a la práctica. Se les invita a compartir sus experiencias y se retroalimenta de acuerdo con la aportación. Se ha de procurar que la retroalimentación sea positiva en todo momento para motivar a los estudiantes a que continúen poniendo en práctica estas habilidades.

Explicar a los estudiantes cuál será el material de apoyo que utilizarán para esta sesión y la manera en que llenarán el formato:

Plantilla de la Actividad 4, impresa, la cual deberán responder en equipo cuando se les indique.

A través de una presentación digital exponga lo siguiente:

Con la realización de esta actividad darán otro paso en el camino hacia el desarrollo de las habilidades sociales, para lo cual, identificarán una situación en la que pondrán en práctica el “Decir no y cortar interacciones” de manera asertiva.

Haga las siguientes preguntas a algunos estudiantes, si no obtiene participación, elija al azar:

¿Has hecho algo que no querías porque no supiste decirle “no” a alguien?

¿Te has encontrado en alguna situación en la que querías decir “sí” o hacer algo que querías y no lo hiciste?

¿Cómo te sentiste?

Habrán notado que algunas personas tienen problemas en decir no a los demás y a la vez, ofrecen excusas por no ser capaces de satisfacer las peticiones de la otra persona, cuando la verdadera razón es que no quieren acceder a ellas.

- Estrategia de enseñanza / modelo de innovación.

Se utilizará la técnica de preguntas abiertas la cual nos sirve para profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. También se puede obtener de los alumnos información sobre sentimientos, experiencias y de la memoria a corto y largo plazo. Los estudiantes trabajarán con el equipo de la actividad anterior, elaborarán un conjunto de respuestas, todos deben estar de acuerdo, todos deben ser capaces de explicar las estrategias utilizadas para responder esta actividad.

- Estrategia de evaluación. Co evaluación y Evaluación.

- **Desarrollo**

El tutor expone a los alumnos mediante una presentación digital la siguiente información:

Dentro del apartado de derechos asertivos, todas las personas tenemos el derecho a decir “no” y rechazar peticiones, y no tenemos por qué sentirnos culpables por ello, ni ceder para conseguir la aprobación de los demás. Es muy frecuente que otras personas nos pidan que hagamos algo que no queremos e insistan intentando manipular, haciéndonos sentir culpables o dándonos múltiples razones de por qué deberíamos hacer lo que nos dicen o piden. Debemos recordar que tenemos derecho a expresar nuestros sentimientos y opiniones, juzgar nuestras necesidades, establecer nuestras prioridades y tomar decisiones, decir “no” sin sentirnos culpables y de la misma forma pedir lo que queremos entendiendo que las otras personas también tienen el derecho a decir “no”.

A continuación, se expone una guía en la que se marcan las pautas a seguir para decir no y responder y recibir negativas de manera asertiva.

Decir “no” de manera asertiva.

- 1. Decidir por ti mismo que no quieres o no debes hacer lo que te piden.*
- 2. Buscar el momento y el lugar apropiado para comunicar nuestra decisión a la otra persona (cuando haya poca gente, pudiendo estar a solas con la otra persona, cuando consideremos que el otro se encuentra relajado y dispuesto a escucharnos...)*
- 3. Utilizar las expresiones verbales correctas e intentar expresarlo de una forma directa, sin rodeos, breve y clara.*
- 4. Acompañar nuestra comunicación verbal de nuestra comunicación no verbal, utilizando un lenguaje corporal asertivo (contacto ocular, expresión corporal tranquila, tono de voz firme y seguro...)*
- 5. En el caso que lo consideremos oportuno, sugerir una alternativa.*
- 6. Agradecer a la otra persona que haya comprendido y aceptado tu decisión.*

Recibir y responder a una negativa de manera asertiva.

1. *Escuchar con atención e interés lo que nos está diciendo la otra persona al negarse a nuestra petición.*
2. *Ponernos en el lugar de la otra persona para comprender lo que nos dice y su punto de vista.*
3. *Controlar el enfado y aquellas sensaciones desagradables que nos produzca escuchar la negativa de la otra persona.*
4. *Actuar en consecuencia a lo que nos dice la otra persona (abandonar el tema, pedir más aclaraciones, seguir insistiendo si se cree necesario...)*

Con la información sobre el por qué es importante “decir no y cortar interacciones” que se ha expuesto previamente. Los alumnos se reunirán con su equipo y en consenso responderán lo planteado en la Plantilla de la Actividad 4. Tienen 5 minutos para responder lo planteado en el formato. Especifique a los estudiantes que utilicen una experiencia o situación de la vida cotidiana.

Transcurrido los 5 minutos, el tutor anuncia que ha finalizado la escritura.

A continuación, se reúne todo el grupo para escuchar las respuestas de cada equipo. El tutor indica qué equipo comienza y así sucesivamente va dando la palabra a un integrante de cada equipo para que exponga. Se consideran 15 minutos para las exposiciones de todo el grupo.

Una vez que han expuesto todos los equipos, se recaban experiencias, comentarios y aportaciones sobre este tema.

- **Cierre**

- Compartir experiencias
- Recabar dudas y comentarios
- Despedir e invitar a la siguiente sesión: día y hora
- Invitar a los estudiantes a que pongan en práctica la habilidad desarrollada en esta sesión en situaciones de la vida cotidiana.

- **Evaluación**

- Formato de Co evaluación
- Formato de evaluación

● **Recursos didácticos y bibliografía de la sesión**

Monjas, I. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. España: CEPE Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

Monjas, I. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. España: CEPE Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

SEP. (Octubre de 2019). *Construye T*. Obtenido de Lecciones Docentes:
<https://www.construye-t.org.mx/lecciones/docentes/>

Plantilla de la actividad 4

Actividad 4. Decir no y cortar interacciones

Situación en la que tuve que decir no:

Por qué:

Situación en la que tuve que cortar una interacción:

Por qué:

Por qué elegimos estas situaciones:

Sesión 5

- **Objetivo específico de la sesión**

Que el estudiante interiorice la habilidad de expresar una petición a otra persona sobre algún asunto específico y reconozca el estilo de comunicación que utiliza en esta conducta.

- **Contenido temático**

Hacer peticiones.

- **Duración**

45 minutos.

- **Material necesario para la sesión**

Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la actividad, equipo de cómputo, proyector de diapositivas, hoja impresa con la situación que representarán.

- **Procedimiento**

- Saludo y bienvenida
- Se agradece la asistencia.
- Se nombra lista
- Estrategias para activar y usar los conocimientos previos.

Se da inicio presentando el tema y reforzando lo aprendido en la actividad anterior. Preguntar si han puesto en práctica la habilidad de decir no de manera asertiva y cómo lo han hecho. Se les invita a compartir sus experiencias y se retroalimenta de acuerdo con la aportación. Se

ha de procurar que la retroalimentación sea positiva en todo momento para motivar a los estudiantes a que continúen poniendo en práctica estas habilidades. Lea lo siguiente:

Los seres humanos somos seres sociales, por lo que es habitual que en nuestro día a día tengamos que hacer peticiones a otras personas. Como hemos estado viendo, las personas asertivas se esfuerzan por conseguir sus objetivos, satisfacer sus necesidades y hacer realidad sus deseos. Por lo que debemos entender estas peticiones como algo natural y positivo, tanto para nosotros como para nuestras relaciones interpersonales.

- Estrategia de enseñanza / modelo de innovación.

Las actividades se llevarán a cabo a través del sociodrama. El sociodrama ayuda representar hechos o situaciones de la vida real y posteriormente analizarlas en grupo. Los estudiantes ponen en práctica la habilidad en el uso de la comunicación cuando hay una situación que resolver. Para esta actividad los estudiantes trabajarán en equipos de 4 integrantes.

- Estrategia de evaluación: Co evaluación y Evaluación.

● **Desarrollo**

El tutor expone a los alumnos mediante una presentación digital la siguiente información (Caballo, 1997)

- *El reconocer los derechos de los demás es la mejor protección de los propios derechos.*
- *Es totalmente aceptable hacer peticiones cuando se necesita.*
- *A veces, cuando hacemos una petición, la persona no entiende totalmente la naturaleza de nuestra petición o no ha decidido si quiere satisfacerla. Como resultado, sus respuestas a veces no son claras. En estos casos, parece apropiado volver a expresar o clarificar la petición una o más veces.*

Algunas recomendaciones para practicar la habilidad de hacer peticiones son:

- Ser directo*
- No es necesario ninguna justificación, aunque las explicaciones ayudan.*
- No es necesaria alguna disculpa.*
- No hay que tomar una respuesta negativa de modo personal.*
- Hay que estar preparado para oír tanto un “no” como un “sí” y respetar el derecho de la otra persona de decirlo.*

Recomendaciones para poner en práctica la dramatización:

- Todos los integrantes del equipo participan en la puesta en escena.*
- Cada uno representa un papel distinto, el estilo de comunicación aplica para todos, es decir, si es asertivo, todos deben hacerlo de esta manera.*
- Eviten salirse del tema.*
- Están representando una situación de la realidad, que se vea reflejado en su escenificación.*
- Se les entregará una hoja con 3 situaciones, deberán elegir una o más considerando el tiempo para representarla (5 minutos).*

Para esta actividad, el tutor integra equipos de 4 personas. Les entrega una hoja con la situación que van a representar. Les informa que tienen dos minutos para ponerse de acuerdo, mencionando que todos los integrantes tienen que participar en la puesta en escena.

Transcurridos los dos minutos el tutor da la indicación para iniciar dramatización. Comenzando por el equipo 1...y así sucesivamente de acuerdo con el número que tenga cada equipo. Indique que tienen 5 minutos, por equipo, para hacer la dramatización.

Una vez terminada la representación, inicie la reflexión grupal con la participación de todo el grupo con el objetivo de compartir experiencias.

- **Cierre**

- Compartir experiencias.
 - Recabar dudas y comentarios.
 - Despedir e invitar a la siguiente sesión: día y hora.
 - Invitar a los estudiantes a que pongan en práctica la habilidad desarrollada en esta sesión en situaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo, ir a una tienda y pedir que te muestren distintos artículos sin comprar alguno. Pedir a una amistad que te preste algo...
- **Evaluación**
 - Formato de Co evaluación (Anexo 4)
 - Formato de evaluación (Anexo 5)

 - **Recursos didácticos y bibliografía de la sesión**

Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

SEP. (Octubre de 2019). *Construye T*. Obtenido de Lecciones Docentes: <https://www.construye-t.org.mx/lecciones/docentes/>

Situaciones para utilizar en la actividad 5

Utiliza el estilo de comunicación asertivo

Seleccionar una o más situaciones de las que se describen a continuación. Consideren el tiempo para realizar la dramatización (5 minutos).

- Pedir a un amigo cercano que te devuelva un libro que prestaste.
- Pedir a un amigo que te pague dinero que te debe desde hace mucho tiempo.
- Pedir a un amigo un favor.

Participan **todos** los integrantes del equipo.

Utiliza el estilo de comunicación asertivo

Seleccionar una o más situaciones de las que se describen a continuación.

- El platillo que te llevan no es el que pediste.
- Si es el platillo que pediste, pero no es como en la descripción del menú.
- El platillo que te sirven se encuentra en un estado de mala higiene.

Participan **todos** los integrantes del equipo.

Utiliza el estilo de comunicación asertivo

Seleccionar una o más situaciones de las que se describen a continuación.

- El mesero se cobra propina que no autorizaste.
- En un establecimiento comercial realizas un pago, al salir te das cuenta de que te dieron mal el cambio.

Participan **todos** los integrantes del equipo.

Utiliza el estilo de comunicación pasivo

Seleccionar una o más situaciones de las que se describen a continuación. Consideren el tiempo para realizar la dramatización (5 minutos).

- Pedir a un amigo cercano que te devuelva un libro que prestaste.
- Pedir a un amigo que te pague dinero que te debe desde hace mucho tiempo.
- Pedir a un amigo un favor.

Participan **todos** los integrantes del equipo.

Utiliza el estilo de comunicación pasivo

Seleccionar una o más situaciones de las que se describen a continuación.

- El platillo que te llevan no es el que pediste.
- Si es el platillo que pediste, pero no es como en la descripción del menú.
- El platillo que te sirven se encuentra en un estado de mala higiene.

Participan **todos** los integrantes del equipo.

Utiliza el estilo de comunicación pasivo

Seleccionar una o más situaciones de las que se describen a continuación.

- El mesero se cobra propina que no autorizaste.
- En un establecimiento comercial realizas un pago, al salir te das cuenta de que te dieron mal el cambio.

Participan **todos** los integrantes del equipo.

Utiliza el estilo de comunicación agresivo

Seleccionar una o más situaciones de las que se describen a continuación. Consideren el tiempo para realizar la dramatización (5 minutos).

- Pedir a un amigo cercano que te devuelva un libro que prestaste.
- Pedir a un amigo que te pague dinero que te debe desde hace mucho tiempo.
- Pedir a un amigo un favor.

Participan **todos** los integrantes del equipo.

Utiliza el estilo de comunicación agresivo

Seleccionar una o más situaciones de las que se describen a continuación.

- El platillo que te llevan no es el que pediste.
- Si es el platillo que pediste, pero no es como en la descripción del menú.
- El platillo que te sirven se encuentra en un estado de mala higiene.

Participan **todos** los integrantes del equipo.

Utiliza el estilo de comunicación agresivo

Seleccionar una o más situaciones de las que se describen a continuación.

- El mesero se cobra propina que no autorizaste.
- En un establecimiento comercial realizas un pago, al salir te das cuenta de que te dieron mal el cambio.

Participan **todos** los integrantes del equipo.

Sesión 6

- **Objetivo específico de la sesión**

Que el estudiante conozca y desarrolle maneras distintas de entablar comunicación con el sexo opuesto.

- **Contenido temático**

Iniciar interacción con el sexo opuesto.

- **Duración**

45 minutos

- **Material necesario para la sesión**

Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica, equipo de cómputo, proyector de diapositivas, plantilla de la actividad 6 impresa.

- **Procedimiento**

- Saludo y bienvenida
- Agradece la asistencia.
- Nombra lista.
- Presenta el tema del día: “Iniciar interacción con el sexo opuesto”.
- Estrategias para activar y usar los conocimientos previos.

Comienza mencionando los elementos revisados en las sesiones anteriores, continúa con la presentación del tema:

Durante las sesiones anteriores hemos abordado diferentes factores de las habilidades sociales y la manera de desarrollarlas a través del trabajo colaborativo utilizando distintas técnicas. Con ello han tenido la oportunidad de conocer los factores básicos de dichas habilidades y la manera en que pueden ponerlas en práctica de manera asertiva, en todos los ámbitos de su vida. En esta actividad reflexionarán sobre las formas de iniciar interacciones con el sexo opuesto a través de la construcción de respuestas a planteamientos sobre este tema.

Explicar a los estudiantes cuál será el material de apoyo que utilizarán para esta sesión y la manera en que llenarán el formato:

Plantilla de la actividad 6 impresa la cual deberán responder en equipo cuando se les indique.

- Estrategia de enseñanza/ modelo de innovación.

Se utilizará la técnica de preguntas abiertas la cual nos sirve para profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. También se puede obtener de los alumnos información sobre sentimientos, experiencias y de la memoria a corto y largo plazo.

- Estrategia de evaluación: Co evaluación y Evaluación.

- **Recursos didácticos y bibliografía de la sesión**

Plantilla impresa.

- **Desarrollo**

Exponer en una presentación digital lo siguiente:

Para la mayoría de los individuos, las relaciones con el otro sexo tienen una importancia básica vital. A nivel popular, hay una gran cantidad de información (o desinformación, muchas veces) sobre las relaciones chico-chica.

En este tema, la conducta verbal es un componente importante en la conducta de iniciación. Normalmente no se necesitan frases complicadas ni astutas. Una simple frase de iniciación neutra o ligeramente positiva será suficiente para muchas situaciones. Sin embargo, hay que tener cuidado para no verbalizar frases negativas, especialmente las dirigidas hacia la otra persona. Cuando una persona quiere iniciar una interacción con otra del sexo opuesto, es relativamente frecuente escuchar la siguiente frase “¿qué le digo?” el autor recomienda tener un repertorio de frases de iniciación. (Caballo, 2007) por ejemplo:

Situaciones generales

- *¡Hola! Me siento un poco nervioso al tomar esta iniciativa, pero me gustaría conocerte.*
- *Llevas un (suéter, reloj, pulsera, etc.) muy bonito.*
- *Tienes un/os (ojos, cabello, etc.) muy bonito(s).*
- *No nos han presentado, pero me gustaría conocerte.*

El tutor integra equipos de 4 personas. Entrega una la plantilla de la actividad 6 impresa por equipo. Entre todos los integrantes, en consenso, construirán la respuesta a cada pregunta. Quiero mencionarles que, todos deben estar de acuerdo, todos deben ser capaces de explicar las estrategias utilizadas para responder cada una de las preguntas. Tienen 10 minutos para responder.

Una vez transcurrido este tiempo el tutor da la indicación de que la actividad de escritura ha terminado. Un representante de cada equipo leerá las respuestas a las preguntas dadas, para esta tarea cuentan con 15 minutos.

- **Cierre**

- Compartir experiencias.
- Recabar dudas y comentarios.
- Despedir e invitar a la siguiente sesión: día y hora.
- Invitar a los estudiantes a que pongan en práctica la habilidad desarrollada en esta sesión en situaciones de la vida cotidiana.

- **Evaluación**

- Formato de Co evaluación (Anexo 4)
- Formato de evaluación (Anexo 5)

- **Recursos didácticos y bibliografía de la sesión.**

Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

SEP (Octubre de 2019). *Construye T*. Obtenido de Lecciones Docentes:
<https://www.construye-t.org.mx/lecciones/docentes/>

Plantilla Actividad 6. Iniciar interacciones

1. Por qué es importante iniciar una interacción con el sexo opuesto.

¿Cómo consideran que sería la manera correcta de hacerlo?

2. ¿Qué significado puede tener hacer o recibir un halago?

¿Cuál sería la manera correcta de hacerlo?

3. ¿Cuál es el sentido de invitar a salir a alguien que te gusta?

¿Qué le dices?

EVALUACIÓN

Se llevará a cabo en tres momentos, de la siguiente manera:

- ***Coevaluación.***

Por medio de una rúbrica, los estudiantes evaluarán el trabajo realizado en su equipo, sus logros y nivel de cumplimiento de la actividad. ([Anexo 4](#))

- ***Evaluación de la actividad***

Rúbrica que contiene los criterios que permitan conocer si se logró el objetivo de cada actividad de forma grupal y en lo individual, en el mismo se registrará lo que el docente/tutor observó durante la realización de las actividades. ([Anexo 5](#))

Anexo 2. Formato de Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO EXPRESO E INFORMADO DE NO CONFIDENCIALIDAD

Con fundamento en el artículo 22 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Jalisco y sus Municipios, el que suscribe (NOMBRE DEL TITULAR DE LA INFORMACIÓN Y/O DATOS PERSONALES), por medio de este documento, otorgo mi consentimiento expreso e informado de no confidencialidad de información y/o datos personales para que el C. (NOMBRE DEL INVESTIGADOR), con motivo de la realización de la investigación titulada (NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN), realice tratamiento (como difusión, distribución, publicación, transferencia o comercialización) de la información y/o datos personales confidenciales (como origen étnico o racial, características físicas, morales o emocionales, vida afectiva o familiar, domicilio particular, número telefónico y correo electrónico particular, patrimonio, ideología, opinión política, afiliación sindical o convicción religiosa y filosófica, estado de salud física y mental e historial médico, preferencia sexual y cualquier otra análoga que afecten o pudiera llegar a afectar mi intimidad, o pudiera dar origen a discriminación o que pueda o pudiera llegar a representar un riesgo a mi persona) que con motivo de la investigación (NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN), en este momento proporciono.

Así mismo en este acto, me reservo el derecho con forme al artículo 23 de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Jalisco y sus Municipios, en todo momento conservo para conocer la utilización, procesos, modificaciones y transmisiones de que sea objeto la información y/o datos personales confidenciales que en este acto otorgo, así como para hacer uso de mis derechos ARCO en el momento en que yo así lo disponga.

(Lugar en que se firma)

(Fecha en que se firma)

(Nombre y firma del titular de la información y/o datos personales)

TESTIGOS

(Nombre y firma de primer testigo)

(Nombre y firma de primer testigo)

Anexo 3. Instrumento. Escala de Habilidades Sociales

EHS, Escala de Habilidades Sociales

Autora: Elena Gismero González. Universidad Pontificia Comillas (Madrid). Facultad de Filosofía y Letras, sección psicología

Nombre y apellidos _____

Edad _____ Centro _____

Fecha _____

Anote sus respuestas rodeando la letra de la alternativa que mejor se ajuste a su modo de ser o de actuar. Compruebe que rodea la letra en la misma línea de la frase que ha leído.

- A** No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

- | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| 1 | A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido. | A | B | C | D |
| 2 | Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. | A | B | C | D |
| 3 | Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprobado, voy a la tienda a devolverlo. | A | B | C | D |
| 4 | Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo. | A | B | C | D |
| 5 | Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no desde en absoluto, paso mal rato para decirle que "no". | A | B | C | D |
| 6 | A veces me resulta difícil pedir que se devuelva algo que dejé prestado. | A | B | C | D |
| 7 | Si en un restaurante no me traen la comida como lo había pedido, llamo al camarero y pido que me lo hagan de nuevo. | A | B | C | D |
| 8 | A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto. | A | B | C | D |
| 9 | Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir. | A | B | C | D |
| 10 | Tiendo a guardar más opiniones para mí mismo. | A | B | C | D |
| 11 | A veces evito reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. | A | B | C | D |
| 12 | Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle. | A | B | C | D |
| 13 | Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | A | B | C | D |
| 14 | Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarle. | A | B | C | D |
| 15 | Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. | A | B | C | D |
| 16 | Si salgo de una tienda y me doy cuenta que me han dado mal el vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto. | A | B | C | D |
| 17 | No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. | A | B | C | D |
| 18 | Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. | A | B | C | D |
| 19 | Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. | A | B | C | D |
| 20 | Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales. | A | B | C | D |
| 21 | Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. | A | B | C | D |
| 22 | Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. | A | B | C | D |
| 23 | Nunca sé, cómo cortar a un amigo que habla mucho. | A | B | C | D |
| 24 | Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona me cuesta mucho comunicarle mi decisión. | A | B | C | D |
| 25 | Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. | A | B | C | D |
| 26 | Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. | A | B | C | D |
| 27 | Soy incapaz de pedir a alguien una cita. | A | B | C | D |
| 28 | Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico. | A | B | C | D |
| 29 | Me cuesta expresar mi opinión en grupos, en clase, en reuniones, etc. | A | B | C | D |
| 30 | Cuando alguien se me "cuela" en una fila, hago como si no me diera cuenta. | A | B | C | D |
| 31 | Me cuesta mucho expresar, agresividad o enfado hacia el otro sexo, aunque tenga motivos justificados. | A | B | C | D |
| 32 | Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quitarme del medio" para evitar problemas con otras personas. | A | B | C | D |
| 33 | Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. | A | B | C | D |

Anexo 4. Formato de Co evaluación

El trabajo colaborativo con el grupo ha favorecido:	Nada 1	Algo 2	Suficiente 3	Mucho 4
La integración de los compañeros en un trabajo común.				
La implicación en el grupo para conseguir un objetivo.				
La comunicación de mis ideas y propuestas.				
La capacidad para escuchar las opiniones de los otros.				
La capacidad para aceptar las propuestas de los compañeros, aunque sean diferentes a las mías.				
La confianza en los demás compañeros.				
La valoración de otros compañeros.				
La cohesión entre los integrantes del grupo.				
La capacidad para aprovechar los conocimientos e ideas de otros.				
La toma de decisiones a nivel personal.				
La toma de decisiones de forma consensuada en el grupo.				
La organización de mi tiempo y tareas.				
Respetar los tiempos de trabajo del grupo.				
La responsabilidad con las tareas individuales.				
El compromiso con el resultado del trabajo final.				

Anexo 5. Formato de evaluación de la actividad.

Para el Docente: Marque con un X el número que considere que corresponde a lo que ocurrió en la actividad, donde 1 representa la valoración mínima y 5 la máxima:

Rubro	1	2	3	4	5
Se logró el objetivo de la actividad					
El estudiante exteriorizó interés y se involucró					
Se percibió confianza en los participantes					

1) Escriba los resultados favorables de realizar la actividad

2) Escriba las dificultades encontradas y áreas de mejora

3) Mencione otras observaciones o resultados

4) Qué cambios haría para que la mejorar la próxima actividad
