



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EFFECTOS DEL PROGRAMA WANÖPO EN EL FORTALECIMIENTO DE
HABILIDADES SOCIALES EN LOS ADOLESCENTES INDÍGENAS EN UN
ALBERGUE DE MADRE DE DIOS

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Social

Autora:

Bontemps Trujillo, Karla

Asesora:

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth

ORCID: 0000-0001-6213-3018

Jurado:

Figueroa Gonzales, Julio Lorenzo

Mendoza Huamán, Vicente Eugenio

Campaña Cruzado, Frey Antonio

Lima - Perú

2024



EFFECTOS DEL PROGRAMA WANÖPO EN EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS ADOLESCENTES INDÍGENAS EN UN ALBERGUE DE MADRE DE DIOS

INFORME DE ORIGINALIDAD

28%

INDICE DE SIMILITUD

26%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

12%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	7%
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	3%
3	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	eprints.ucm.es Fuente de Internet	1%
5	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
6	scielo.senescyt.gob.ec Fuente de Internet	1%
7	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	1%
8	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal Trabajo del estudiante	<1%



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EFFECTOS DEL PROGRAMA *WANÖPO* EN EL FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS ADOLESCENTES INDÍGENAS EN UN ALBERGUE DE MADRE DE DIOS

Línea de investigación: Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título profesional de licenciada en Psicología con mención en psicología
social

Autora:

Bontemps Trujillo, Karla

Asesora:

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth

ORCID: 0000-0001-6213-3018

Jurado:

Figuroa Gonzales, Julio Lorenzo

Mendoza Huamán, Vicente Eugenio

Campaña Cruzado, Frey Antonio

Lima – Perú

2024

Dedicatoria

A mi mamá y abuela por creer en mí, por acompañarme en cada paso que doy.

A todas y todos los indígenas que luchan y defienden sus territorios y conocimientos ancestrales.

Agradecimiento

A la Federación de Comunidades de Madre de Dios y Afluentes (FENAMAD) por brindarme un espacio de conocimiento.

A los 24 jóvenes indígenas con los que compartir y aprendí durante un año.

A mi familia por todo su apoyo.

Índice

Resumen	VIII
Abstract	IX
I. Introducción	1
1.1 Descripción y formulación del problema	2
1.2 Antecedentes	6
1.3 Objetivos	11
1.3.1 Objetivo General	11
1.3.2 Objetivo Específico	11
1.4 Justificación	11
1.5 Hipótesis	12
II. Marco Teórico	14
2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación	14
III. Método	24
3.1 Tipo de investigación	24
3.2 Ámbito temporal y espacial	24
3.3 Variables	25
3.4 Población y muestra	28
3.5 Instrumentos	29
3.6 Procedimientos	32
3.7 Análisis de datos	34
3.8 Consideraciones éticas	34
IV. Resultados	36
V. Discusión de resultados	46

VI. Conclusiones	52
VII. Recomendaciones	53
VIII. Referencias	
IX. Anexos	

Índice de Tablas

N°	Título	Pág.
Tabla 1	Talleres del programa Wanöpo	26
Tabla 2	Operacionalización de la variable habilidades sociales	27
Tabla 3	Correlación Ítem-test del cuestionario EHS	31
Tabla 4	Estadísticos de confiabilidad del cuestionario EHS	32
Tabla 5	Análisis pre test y post test del nivel de habilidades sociales y sus dimensiones	36
Tabla 6	Prueba de normalidad	39
Tabla 7	Comparación de rangos de Wilcoxon de las habilidades sociales	40
Tabla 8	Comparación de rangos de Wilcoxon del autoconocimiento	40
Tabla 9	Comparación de rangos de Wilcoxon de la comunicación asertiva	41
Tabla 10	Comparación de rangos de Wilcoxon de la resolución de conflictos	42

Índice de Figuras

N°	Título	Pág.
Figura 1	Modelo de trabajo propuesto por la autora	21
Figura 2	Localización de FENAMAD en el mapa	25
Figura 3	Niveles pre test y post test de las habilidades sociales y sus dimensiones	37

Resumen

La presente tesis tuvo como objetivo determinar el efecto del programa *Wanöpo* sobre las habilidades sociales de las y los adolescentes en un albergue de Madre de Dios. Metodológicamente, la investigación fue de tipo aplicada y el diseño pre experimental. La población estuvo conformada por 24 estudiantes indígenas de nivel superior provenientes de comunidades nativas que viven en la ciudad de Puerto Maldonado, que ingresaron a cuatro instituciones educativas de nivel superior con apoyo de la Federación de Comunidades Nativas de Madre de Dios (FENAMAD). Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Habilidades Sociales EHS antes y después del programa. Los resultados mostraron que en el pre test el 60,0% de los adolescentes indígenas tuvieron un nivel bajo de habilidades sociales, el 26,7% se encontraban en un nivel medio y el 13,3% evidenciaron un nivel alto. Después de la aplicación del programa (pos test) se halló que el 13,3% de los jóvenes presentaban un nivel bajo en habilidades sociales, el 20,0% obtuvo un nivel medio y el 66,7% un nivel alto. Se concluye que el programa *Wanöpo* fortaleció el desarrollo de habilidades sociales de las y los adolescentes indígenas, siendo efectivo en su objetivo de contribuir al desarrollo social de los participantes, proporcionándoles herramientas y habilidades que se traducen en una mejora cuantificable en su capacidad para interactuar y relacionarse con los demás.

Palabras clave: programa, habilidades sociales, autoconocimiento, comunicación, resolución de conflictos.

Abstract

The objective of this thesis was to determine the effect of the Wanöpo program on the social skills of adolescents in a shelter in Madre de Dios. Methodologically, the research was applied and the design was pre-experimental. The population was made up of 24 indigenous higher-level students from native communities living in the city of Puerto Maldonado, who entered four higher-level educational institutions with support from the Federation of Native Communities of Madre de Dios (FENAMAD). The EHS Social Skills Scale was used to collect data before and after the program. The results showed that in the pre-test, 60.0% of the indigenous adolescents had a low level of social skills, 26.7% were at a medium level and 13.3% showed a high level. After the application of the program (post test) it was found that 13.3% of the young people had a low level of social skills, 20.0% obtained a medium level and 66.7% a high level. It is concluded that the Wanöpo program strengthened the development of social skills of indigenous adolescents, being effective in its objective of contributing to the social development of the participants, providing them with tools and skills that translate into a quantifiable improvement in their ability to interact and relate with others.

Keywords: program, social skills, self-knowledge, communication, conflict resolution.

I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la psicología y el desarrollo humano, las habilidades sociales desempeñan un papel fundamental en la formación integral de los individuos. Estas habilidades incluyen la capacidad para establecer relaciones saludables, comunicarse eficazmente y resolver conflictos de manera constructiva. En este contexto, se reconoce la importancia de abordar el fortalecimiento de habilidades sociales en la adolescencia, una etapa crucial para el desarrollo personal. Por ello, es esencial comprender el impacto de las habilidades sociales en el bienestar y la adaptación de los adolescentes indígenas.

En la presente tesis, se estudió sobre los efectos del programa *Wanöpo* en el fortalecimiento de habilidades sociales en los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios. La investigación abordó la problemática mediante una detallada descripción y formulación del problema, respaldada por exhaustivos antecedentes que contextualizan la investigación. Los objetivos se estructuraron de manera jerárquica, con un objetivo general que enmarca la investigación y objetivos específicos que detallan áreas específicas de interés. En ese sentido, los aportes del programa *Wanöpo* fortalecen el desarrollo de habilidades sociales de las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.

La justificación fundamentó la importancia y pertinencia del estudio, mientras que la hipótesis proporciona una base teórica sobre la cual se realizará la investigación. En el marco teórico, se exploraron las bases conceptuales y teóricas relacionadas con el tema de investigación, estableciendo un sólido fundamento para el análisis posterior.

En la sección de método, se detallaron aspectos cruciales como el tipo de investigación aplicada, el diseño pre experimental, el ámbito temporal y espacial, la variable habilidades sociales y sus dimensiones autoconocimiento, comunicación asertiva y resolución de conflictos. Además, se trabajó con una población de 24 jóvenes y muestra de 15 estudiantes indígenas de nivel superior provenientes de comunidades nativas que viven en Puerto Maldonado, que

ingresaron a cuatro instituciones de nivel superior con apoyo de la Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes (FENAMAD). El instrumento utilizado fue la Escala de Habilidades Sociales EHS. También se abordaron los procedimientos de recolección de datos, análisis de datos y consideraciones éticas asociadas al estudio.

Los resultados obtenidos se presentan de manera clara, seguidos por una discusión detallada que busca interpretar y contextualizar los hallazgos. Las conclusiones derivadas del análisis de resultados se presentan a continuación, respaldadas por recomendaciones dirigidas a posibles aplicaciones prácticas.

El aporte de esta investigación radica en su capacidad para proporcionar evidencia empírica concreta sobre la eficacia del programa *Wanöpo* en un contexto específico. Al abordar la importancia del fortalecimiento de habilidades sociales en la adolescencia, especialmente entre los adolescentes indígenas en situaciones de albergue en Madre de Dios, este estudio contribuye de manera significativa al campo de la psicología y el desarrollo humano. Además, este estudio no solo agrega conocimiento académico al campo, sino que también ofrece perspectivas valiosas para aquellos involucrados en la planificación y ejecución de programas de desarrollo social en comunidades indígenas. El programa *Wanöpo* emerge como una herramienta efectiva y valiosa para fortalecer las habilidades sociales, promoviendo así el bienestar integral de los adolescentes indígenas en situaciones de albergue en Madre de Dios.

1.1 Descripción y formulación del problema

Las habilidades sociales juegan un papel fundamental en la vida de los individuos, especialmente durante la etapa de la adolescencia, que es un período crucial para el desarrollo emocional, cognitivo y social, por lo que existe preocupación sobre las consecuencias que puede traer consigo la ausencia de modelos que les permitan desarrollar estas habilidades en dicha etapa de su vida. La necesidad del trabajo sobre las habilidades sociales puede manifestarse de diversas formas, tales como dificultad para establecer relaciones

interpersonales, incapacidad para comunicar efectivamente pensamientos y emociones, falta de empatía o capacidad limitada para resolver conflictos de manera constructiva. Estas deficiencias pueden resultar en consecuencias negativas, principalmente a nivel emocional, pero puede llegar a afectar, incluso, otros aspectos como el académico.

En ese sentido, se plantea que la falta de habilidades sociales puede derivar en la incapacidad para comunicarse eficazmente con compañeros y profesores, dificultades para trabajar en equipo, falta de habilidades para expresar ideas y opiniones en el aula, o en problemas de comportamiento derivados de la falta de control emocional, afectando de manera negativa, con el tiempo, su desarrollo y desempeño en el ámbito académico. Esto puede manifestarse en tasas más altas de deserción escolar, bajo rendimiento académico y menor participación en actividades extracurriculares. De acuerdo con el informe del Banco Mundial (Ferreyra et al., 2017) en los países de América Latina y El Caribe, el abandono de la educación superior es del 50% en alumnos matriculados en edades entre 25 y 29 años; representando esta cifra al 53% en inscritos a carreras técnicas. Asimismo, el informe especifica que el 37% de estudiantes matriculados de todas las edades no concluyen la universidad; se indica que los alumnos con bajos recursos y habilidades son los más propensos a desertar.

Las causas más frecuentes que explican dicho fenómeno residen en el ámbito económico, de interacción, institucional, social y psicológico (Cortés-Cáceres et al., 2019), siendo estas dos últimas de suma relevancia para el propio manejo del individuo sobre la decisión de continuar o no una vida con estudios técnicos o universitarios (Cano y Robles, 2018). Las evidencias muestran que estudiantes desertores y con bajo rendimiento se perfilan a tener un escaso desarrollo de recursos y competencias que involucran habilidades para desenvolverse socialmente y hacer frente a situaciones relacionadas con el proceso de formación, limitando el potencial intelectual emergente de jóvenes que se encuentran en la

franja etaria referida, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2019).

Peña, 2017; Tinto, 1989; Bean y Metzner, 1985 concuerdan que entre las características más relevantes de estos estudiantes se destaca la limitación en la persistencia para obtener titulaciones, la motivación, la capacidad para hacer frente a las adversidades, sumándose a estas el desgaste del estudiante ante la presión social del entorno en el que se desenvuelven.

Además, las consecuencias de la deserción pueden abarcar desde problemas personales, como la frustración por no poder continuar los estudios, sentimiento de fracaso, la carencia de formación que genera escasez de conocimientos y competencias y habilidades que permiten a la persona ingresar a trabajos bien remunerados, ensanchando así las brechas económicas y sociales (Lakin y Gasperini, 2004; Páez-Castro et al., 2020).

Ahora bien, habiendo mencionado esto, algunos avances desde el frente de alternativas o acciones para frenar dicha problemática de los que se tienen conocimiento, las actividades centradas en el desarrollo de habilidades sociales desde la tutoría tienen un papel preventivo sobre la deserción académica hacia el contexto universitario, contrarrestando situaciones de riesgo, donde el conocimiento de las propias habilidades y la capacidad de toma de decisiones para resolver problemas son fundamentales (Páez-Castro et al., 2020; Cano y Robles, 2018).

A nivel nación, el Ministerio de Educación (MINEDU), con el Programa Nacional de Becas y Créditos Educativos (PRONABEC), por ejemplo, por medio de Beca 18 beneficia a jóvenes que terminan la secundaria en condiciones de pobreza y pobreza extrema con el objetivo de mejorar el acceso, permanencia y culminación de la educación superior, cubriendo así los gastos de estudios de dichos jóvenes. Según la Memoria Anual de PRONABEC (2019), el programa Beca 18 ha otorgado 66.465 becas desde el 2012 hasta el 2019 en ocho diferentes modalidades; sin embargo, 17.825 jóvenes que representaron al 25% del total de beneficiarios no concluyeron su carrera. Es sabido que, de las ocho modalidades de ingreso al programa

durante el 2019, la modalidad de comunidades nativas amazónicas tuvo el porcentaje más alto de deserción, a comparación de otras, llegando al 14%. Esto visibiliza una problemática a nivel nacional lo que genera que las brechas de desigualdad sigan creciendo y afectando a poblaciones vulnerables, como son los pueblos indígenas.

Como se mencionó anteriormente, la falta de habilidades cumple un rol significativo en el bienestar emocional de los adolescentes. La incapacidad para establecer relaciones sólidas y satisfactorias con sus pares, la sensación de soledad o aislamiento social, así como la dificultad para manejar situaciones conflictivas de manera adecuada, pueden contribuir al desarrollo de problemas emocionales como la ansiedad, la depresión y la baja autoestima, los mismos que, a su vez, pueden afectar negativamente la motivación, el autoconcepto y la percepción de sí mismos como individuos competentes y valiosos.

En este contexto, es crucial comprender en qué medida la falta de habilidades sociales pueden impactar sobre el rendimiento académico y el bienestar emocional de los adolescentes. Identificar las causas subyacentes de estas dificultades y desarrollar estrategias efectivas de intervención son pasos importantes para apoyar el desarrollo integral de los adolescentes y promover su éxito tanto en el ámbito académico como en el personal.

En el departamento de Madre de Dios jóvenes pertenecientes a las 37 comunidades nativas de la FENAMAD migran en su mayoría a Puerto Maldonado para estudiar en universidades o institutos que tiene acuerdos con la federación; sin embargo, se identificó que de cada 20 estudiantes indígenas que son beneficiados con los acuerdos, sólo 3 acaban su carrera (Dumas, 2019, donde se incluye el apoyo a los jóvenes indígenas con alimentación y actividades de tutoría académica. Sin embargo, sigue existiendo aún una cantidad muy alta que abandona los estudios.

Como parte de la realidad analizada, es evidente que el apoyo percibido por este grupo de estudiantes no es suficiente, ya que muchos de ellos se enfrentan a situaciones emocionales

nuevas, como la discriminación por parte de sus compañeros, problemas para mostrar y expresar sus emociones y para relacionarse con los demás, entre otros (Peña, 2017; Páez-Castro et al., 2020). Toda esta problemática afecta su desempeño académico, evidenciando el escaso desarrollo de habilidades sociales que limita su adaptación efectiva a nuevos contextos. Es, por tanto, que en la presente se ha propuesto el desarrollo de un programa para el fortalecimiento de habilidades sociales en adolescentes del albergue de la FENAMAD, para prevenir riesgos de deserción.

Por todo lo anterior mencionado, se formula la siguiente interrogante: ¿Cuál es el efecto del programa *Wanöpo* sobre las habilidades sociales en los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios?

1.2 Antecedentes

1.2.1 Antecedentes Nacionales

En el caso de investigaciones realizadas a nivel nacional sobre habilidades sociales, se tuvo a Estrada et al. (2020) quienes estudiaron sobre la evaluación del impacto de la implementación de estrategias psicoeducativas en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de quinto grado de educación secundaria de una institución educativa rural en Madre de Dios, Perú. El enfoque de este estudio fue cuantitativo, con un diseño experimental de tipo pre-experimental, y la muestra estuvo compuesta por 25 estudiantes. Los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,000<0,05$) entre las puntuaciones promedio antes (132,56) y después (161,68) de la intervención. Por ello, se pudo concluir que las estrategias psicoeducativas aplicadas ejercieron un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes.

Asimismo, una investigación realizada por Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres (2009) en Huancavelica tuvo por objetivo el determinar la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en el marco de las escuelas promotoras de la salud, en adolescentes

escolares de una institución educativa del distrito. Tuvieron como participantes a 284 estudiantes de educación secundaria entre varones y mujeres. El diseño que emplearon fue experimental, con una preprueba y posprueba y grupo control no equivalente. Las variables analizadas fueron; comunicación, autoestima, asertividad, toma de decisiones, sexo y edad. Al finalizar del programa se observó un incremento significativo en el desarrollo de las habilidades de comunicación y asertividad en los estudiantes del grupo experimental, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de la habilidad de toma de decisiones y la autoestima.

Cacho-Becerra et al. (2019) desarrollaron un estudio que tuvo por objeto la prevención y reducción de conductas de riesgo a partir del desarrollo de habilidades sociales a estudiantes de primero a quinto de Secundaria de una institución educativa pública del departamento de La Libertad. Con una muestra de 60 escolares de una población total de 176, se evaluó el instrumento elaborado “Cuestionario Estratégico para Identificar Conductas de riesgo” para identificar las conductas de riesgo; y a la muestra seleccionada se les aplicó los talleres de habilidades sociales. El diseño que emplearon para el desarrollo de la investigación fue cuasi experimental con medidas pre y post-test. La propuesta estuvo formulada en función del fortalecimiento de la autoestima, asertividad, control de las emociones y toma de decisiones, como ejes principales para el desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes, los cuales contribuyeron de manera efectiva a los mismos. Se concluyó que los talleres realizados produjeron cambios positivos en las conductas de riesgo en los adolescentes.

Huambachano y Huairé (2018) desarrollaron un programa educativo con el objeto de mejorar las habilidades sociales en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La población de la investigación fue de 30 estudiantes como parte del grupo control y 30 como grupo experimental; se les aplicó el cuestionario (EHS) Escala de Habilidades Sociales de Gismero antes y después de desarrollar los módulos de habilidades

sociales; el diseño característico del estudio fue cuasiexperimental con medidas pre y post. En los resultados refirieron que las sesiones individuales y grupales del programa tuvo impacto positivo en las habilidades sociales mejorando los comportamientos prosociales. Concluyeron que es necesario propiciar las intervenciones de programas educativos sobre habilidades sociales.

Arellano (2012) determinó la efectividad de un programa de habilidades sociales en alumnos de un colegio diocesano de Lima. Utilizaron el diseño de investigación cuasi experimental con medidas pre y post test con grupo de control. Para la investigación aplicaron el cuestionario de Inés Monja que evaluó seis áreas de las habilidades sociales a 54 alumnos. Los resultados del programa al cabo de 16 sesiones durante 4 meses reflejaron mejoras en las habilidades de interacción social en el grupo experimental, adicionalmente incrementaron su motivación y rendimiento académico. La autora mencionó la importancia de realizar más investigaciones sobre habilidades sociales y los procesos de acompañamiento en los procesos educativos.

1.2.2 Antecedentes Internacionales

En las investigaciones realizadas sobre programas de habilidades sociales a nivel internacional se identificaron a:

Green et al. (2022) quienes tuvieron como finalidad investigar el impacto del programa de tutoría para adolescentes SPARK sobre las habilidades sociales, las habilidades de comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas. El estudio incluyó a 396 estudiantes de noveno a duodécimo grado de cuatro escuelas secundarias en Estados Unidos; con diseño experimental, donde 200 estudiantes pertenecieron al grupo de control y 172 estudiantes al grupo intervenido. Los estudiantes en la condición de intervención recibieron el programa SPARK, mientras que los estudiantes en la condición de comparación continuaron con el plan de estudios escolar programado regularmente. Los resultados revelaron que los

niveles de conocimiento de habilidades sociales, habilidades de comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas aumentó en un 75% para los estudiantes que recibieron la intervención y disminuyó o permaneció sin cambios para los estudiantes que no recibieron la intervención. Concluyeron que existe eficacia en el programa SPARK con jóvenes en edad de escuela secundaria y se demuestran los efectos positivos en la capacidad emocional e interpersonal requerida para la mejora de las habilidades sociales y el éxito académico

Pereira-Guizzo et al. (2018) tuvieron el propósito evaluar los efectos de un programa de habilidades sociales para superación de dificultades interpersonales en distintas situaciones del cotidiano, evaluaron a 26 adolescentes que buscaban oportunidades de trabajo entre 14 y 16 años de una ciudad en San Paulo – Brasil. Utilizaron como instrumentos para la evaluación al Inventario de habilidades sociales para adolescentes y el diario de campo. Aplicaron un diseño experimental, con evaluación previa y posterior a la prueba. Los participantes fueron distribuidos por sorteo en dos grupos; uno que recibió la intervención y se denominó EG (Grupo Experimental) y el segundo que fue denominado grupo control. Producto de la intervención señalaron un efecto significativo en la superación de dificultades interpersonales relacionadas a las habilidades sociales, concluyendo que existe influencia de las HHSS sobre las dificultades interpersonales.

Asimismo, Rivera et al. (2019) desarrollaron un estudio que tuvo por objeto el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios en la ciudad de Bogotá, Colombia. Participaron para ello un total de 25 estudiantes universitarios entre hombres y mujeres, el diseño empleado fue experimental, con medidas pre y post test, con la aplicación de la Escala Multidimensional Expresión Social Parte Motora y Parte Cognitiva. Sostuvieron como resultado del programa unas mejoras en el desarrollo de las habilidades sociales, debido a que se evidencio que los estudiantes antes de la aplicación del programa carecían de habilidades

sociales lo cual cambio al finalizar dicho programa. Recomendaron continuar aplicando el programa en poblaciones similares.

Lacunza (2012) realizó una sistematización sobre programas de intervención en habilidades sociales hechos en América Latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Perú, Chile y Venezuela) entre los años 2005-2011 en poblaciones infanto-juveniles. Se encontró que la mayoría de las intervenciones estuvo centrada solo en la intervención de comportamientos sociales; en cambio, otros incluyeron las habilidades para la vida, comportamientos prosociales, autoconcepto, afrontamiento, regulación emocional y otros constructos salugénicos. Menciona que la mayor parte de las investigaciones emplearon baterías de instrumentos, tanto en la fase pre y pos-test. Los instrumentos más utilizados fueron los autoinformes. Respecto al diseño metodológico, los estudios emplearon diseños experimentales o cuasi experimentales, donde tomaron en cuenta la presencia de grupos experimentales y de control. Finalmente, en todos los casos, los datos empíricos mostraron la efectividad de la intervención, además de sugerir que el contexto escolar fuera un escenario muy importante para el aprendizaje de habilidades sociales. También consideraron que, para la conservación de los efectos de la intervención a lo largo del tiempo, se debe tener en cuenta la dependencia de otros factores personales, tales como los cognitivos, las características de la personalidad y los sustratos neurofisiológicos.

En la revisión de antecedentes se pudo identificar una investigación realizada por Arancibia y Peres (2007) en la cual se pretendió proporcionar una estrategia para incrementar la autoeficacia en las habilidades sociales en adolescentes mediante talleres y técnicas creativas. Se trabajó con una muestra de 38 adolescentes mujeres entre 16 y 18 años que cursaron el 4° de secundaria de una institución en la ciudad de La Paz, en Bolivia. La investigación fue de tipo cuasi experimental en la cual se establecieron dos grupos de trabajo: uno con mayor nivel de autoeficacia y otro con el menor nivel, los cuales recibieron un pre-test, un tratamiento y un pos-test de manera simultánea. Aplicaron la Escala General de Autoeficacia LS, la Escala de

Autoeficacia Social SE-SOC y el Test Analógico de Simulación TAS. Una vez concluido los talleres y el entrenamiento se observaron que la aplicación del programa elevó los niveles de autoeficacia en las adolescentes, lo que repercutió en el mecanismo regulador de las habilidades sociales; esto favoreciendo la toma de decisiones en el transcurso de sus vidas.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar el efecto del programa *Wanöpo* sobre las habilidades sociales en las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Determinar el efecto del programa *Wanöpo* sobre el autoconocimiento de las y los adolescentes en un albergue de Madre de Dios.
- Determinar el efecto del programa *Wanöpo* sobre la comunicación asertiva de las y los adolescentes en un albergue de Madre de Dios.
- Determinar el efecto del programa *Wanöpo* sobre la resolución de conflictos de las y los adolescentes en un albergue de Madre de Dios.

1.4 Justificación

A nivel social, el desarrollo de habilidades sociales a partir de las estrategias implementadas en el programa permitió el fortalecimiento de interacciones a nivel intra e interpersonal, teniendo en cuenta las situaciones de migración y los estigmas experimentados por los adolescentes indígenas en el marco del entorno académico hacia la vida universitaria o técnica. En las comunidades nativas, la dinámica social difería notablemente de la de la ciudad. Aquellas personas que migraron de las comunidades hacia la ciudad, motivadas por diversas razones, enfrentaron cambios significativos. Para los adolescentes y jóvenes, este proceso podía resultar sumamente desafiante al experimentar el choque entre dos culturas distintas, lo cual cuestionaba sus aprendizajes, costumbres y creencias. Este fenómeno afectaba la percepción de

su identidad y comunidad, generando sentimientos de aislamiento, deserción escolar y universitaria, así como el consumo inadecuado de alcohol y drogas, fracasos en las relaciones sociales, ansiedad, depresión, entre otros desafíos.

A nivel metodológico, la propuesta del modelo para desarrollar habilidades sociales en jóvenes o adolescentes en condiciones similares ha aportado un nuevo instrumento con análisis de validez y confiabilidad esperados. Este enfoque permitió proporcionar soporte y replicabilidad a futuras implementaciones en programas sociales dirigidos a comunidades indígenas en el país, respaldado por evidencias sólidas de trabajo que generan oportunidades para el desarrollo y la sostenibilidad psicológica.

En el ámbito práctico, el desarrollo de habilidades sociales para los adolescentes y jóvenes de la comunidad ha posibilitado que tomen decisiones conscientes en relación con su propio desarrollo académico y profesional. Este proceso ha contribuido a reducir las brechas entre las oportunidades presentes y los escasos recursos interpersonales, que se ven afectados por la estigmatización cultural y los desafíos que implica la novedad de la situación. Con estos esfuerzos, se buscó reducir la tasa de deserción universitaria, lo cual motivó la realización del programa mencionado.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis general

Hi: La aplicación del programa *Wanöpo* fortalece el desarrollo de habilidades sociales de las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.

1.5.2 Hipótesis específicas

H₁: La aplicación del programa *Wanöpo* incrementa significativamente el autoconocimiento de los y las adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.

H₂: La aplicación del programa *Wanöpo* incrementa significativamente la comunicación asertiva de los y las adolescentes indígenas albergados en un albergue de Madre de Dios.

H₃: La aplicación del programa *Wanöpo* aumenta significativamente el desarrollo de la resolución de conflictos en adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas sobre Habilidades Sociales

Las habilidades sociales, según Bandura (1977) son el conjunto de conductas que se manifiestan como parte de un aprendizaje social. Por ende, el enfoque que abarca dicha variable es la teoría del aprendizaje social, la cual destaca la importancia del comportamiento, el entorno y los factores personales. Según Rumjaun y Narod (2020), el comportamiento de una persona está influenciado por su educación, antecedentes y desarrollo de la personalidad, todo lo cual tiene un impacto en otros aspectos como las habilidades sociales. En otras palabras, dado que ciertas circunstancias pueden resultar en formas particulares de conducta, la interacción, la personalidad y los factores de comportamiento dependerán del entorno y de las personas. Por ello, se realizó el desarrollo de diferentes aspectos teóricos asociados a esta premisa, desde los cuales se contemplan las manifestaciones comportamentales más importantes en el desarrollo de los individuos para definir los lineamientos o ejes sobre los cuales se estableció el programa.

Para In et al. (2019) las habilidades sociales son características o reacciones que son consistentes a lo largo del tiempo y en una variedad de contextos. Nielsen y Klyver (2020) indican que en ella se incluyen la defensa de los derechos de uno, hacer y rechazar solicitudes, ofrecer cumplidos, iniciar y concluir conversaciones, expresar todas las emociones positivas (como afecto, simpatía y amor), expresar las opiniones únicas de uno y expresar razonablemente cualquier emoción desagradable (ira, molestia, disgusto).

Salavera et al. (2017) indican que las habilidades sociales son un grupo de comportamientos fundamentales para comprometerse y relacionarse con los demás de manera eficaz y amistosa. Sirven para exhibir la capacidad de comportarse de una manera que resulte en una recompensa y para evitar actuar de una manera que resulte en un castigo o desprecio por parte de otras personas. Ante ello, Salazar et al. (2020) agrega que son un tipo de

comportamiento que exhibe una persona en un entorno interpersonal cuando expresa sus deseos, actitudes, sentimientos, opiniones o derechos de una manera apropiada para la situación en cuestión, mostrando respeto por estos comportamientos en los demás, y trabajando para resolver los problemas inmediatos de la situación mientras disminuye la posibilidad de poseer problemas futuros.

De acuerdo con Romero-López et al. (2021) tales habilidades se aprenden a través de experiencias directas o vicarias, y son mantenidas y/o modificadas por las consecuencias sociales de un determinado comportamiento. La conducta de las personas que se encuentran en la situación de interacción constituye una retroalimentación del desempeño del propio sujeto. El aprendizaje, ya sea por imitación, enseñanza directa o por experiencia, va generando expectativas de autoeficacia, siendo estas expectativas las que van a determinar si el individuo se va a exponer o no a determinadas situaciones sociales.

Para Bandura (1977), los modelos ejemplares para el desarrollo de HHSS suelen reflejar normas sociales, y de esta forma sirven para describir o mostrar, con diversos grados de detalle, la conducta apropiada ante determinadas situaciones de estimulación. La teoría de Bandura está centrada principalmente en los procesos cognitivos que intervienen en la conducta, con un componente social que es interventor o mediador para ellos.

Conforme con Balbino et al. (2021) el primer componente involucrado en el desarrollo de las habilidades sociales está relacionado con el autoconocimiento. Para Aránega et al. (2019), el presentar conocimientos profundos del sí mismo, dentro de la cultura de identidad, la autoestima y el manejo de emociones, son aspectos que suman a la percepción de la autoeficacia del individuo, el cual presenta comportamientos regulados por el ambiente con una serie de representaciones simbólicas de cada elemento presente sobre él.

Según Eady et al. (2021), entre las manifestaciones comportamentales, se define el concepto de autoeficacia como la autopercepción del individuo para realizar actividades

concretas de manera efectiva y eficiente, con el menor desgaste o esfuerzo presente. La autoeficacia forma parte de las características más básicas que se desprendan del individuo para hacer frente a las situaciones cotidianas que pueden resultar motivantes hacia el desarrollo de un objetivo cualquier otra actividad prevista. Esta valoración puede ser tanto favorable como desfavorable en la propia calificación del individuo, como un agente del entorno social, cual ultimo impacta directamente sobre sus repercusiones a nivel psicológico y comportamental.

También refiere, Moeller y Seehuus (2019) sostuvieron que los criterios evaluativos del ser autoeficaz varían en función de las ejecuciones en distintos ámbitos (p. ej., en el ámbito social, intelectual, profesional y deportivo) produciendo autoevaluaciones distintas. El derivado de externalizar este conocimiento en sociedad implica el desarrollo de la comunicación asertiva, la cual direcciona a diferentes procesos de interacción entre pares sobre los cuales la autoeficacia se ve también manifestada al momento de transmitir opiniones, gustos con a pareceres y negativas hacia la idea de los demás, al ser confrontada con la de los propios individuos. Para Bessa et al. (2019) Este segundo elemento como en conjunto al manejo de emociones permite realizar una aproximación conceptual y metodológica al desarrollo de habilidades sociales que se han definido a lo largo de los años en protocolos de trabajo para la educación básica regular como la educación superior.

Asimismo, según Kiema-Junes et al. (2020) otro elemento de suma importancia para hacer efectiva la comunicación asertiva que puede estar manifestada de una manera externalizada o internalizada; la cual se refiere por empatía. Esta misma empatía es considerada otro de los ejes fundamentales de las habilidades sociales, habiendo sido tomada de manera inclusiva en otros modelos que han trabajado sobre el desarrollo de habilidades para la vida desde las estipulaciones de la Organización Mundial de la salud. El carácter de estos 2 componentes anteriormente mencionados propicie la toma de decisiones en conjunto como a

nivel individual, facilitando la resolución de problemas y conflictos entre pares como con otras personas en diversos ambientes sociales de los cuales emerja interacción.

Sumado a estos conceptos, de acuerdo con Trigueros et al. (2020) el manejo emocional puede ser referido como inteligencia emocional la cual se caracteriza por 5 diferentes componentes que, en síntesis, se han venido desarrollando de manera pragmática a lo largo de los alcances de diversos estudios. En tal sentido, componentes intrapersonales como interpersonales pueden ser incluidos en las manifestaciones cognitivas o de autopercepción en sociedad que se han venido refiriendo hasta este momento. El concepto de inteligencia emocional se hace tan grande como el de habilidad social si es que es desglosado de manera operativa por las manifestaciones comportamentales y objetivas sobre las cuales diversas premisas teóricas se sostienen.

También refiere, cabe considerar las perspectivas de Suswandari et al. (2020) quien redefine el concepto de habilidades sociales, de acuerdo con el concepto de comportamiento complejo que involucra actitudes, conocimientos y procesos cognitivos, denominados competencias. Para Hartati et al. (2020), estas se reflejan a partir de 5 componentes, las cuales se definen por la conciencia de sí mismo, el autocontrol, conciencia social, la toma de decisiones y las habilidades relacionales. Estas trascienden al círculo social, referido en el aprendizaje contextualizado en las aulas, escuelas y comunidades; tanto para el aspecto familiar como de la sociedad de manera general.

Conforme con Voukelatou (2019), el papel de la formación de las competencias para el desarrollo de habilidades sociales trasciende sobre diversos actores en el marco de la educación. Es así como puede verse reflejada la preparación de diversas actividades insertas en marco de los planes de estudio, las políticas institucionales para el desarrollo de la formación y las asociaciones comunales, involucrando familias y comunidades de la sociedad. Definiendo los

componentes sobre los cuales dichas habilidades dictaminan el comportamiento de las personas, se definen estos a continuación:

- *Conciencia de sí mismo*. Definida como la capacidad de las personas de identificar sus emociones y pensamientos, teniendo en consideración el impacto que generan sobre sí mismas. Involucra dentro del concepto a la eficiencia personal, la confianza en sí mismo, el reconocimiento de fortalezas y la autopercepción correcta del individuo.
- *Autocontrol*. Que se define por la capacidad de controlar o regular las emociones ante situaciones diversas, de manera efectiva. Entre los principales aspectos que circunscriben el concepto, pueden ser involucrados agentes estresores, motivadores, de habilidades organizativas, entre otros.
- *Consciencia social*. Referida como la capacidad de comprender el punto de vista de otras personas que permite interactuar de manera adecuada con los demás. Dentro de este componente, se involucran habilidades como la empatía y la toma de perspectiva subjetiva del otro.
- *Habilidades relacionales*. Referidas desde la capacidad para el establecimiento y manutención de interacciones gratificantes con las demás personas del entorno, siendo amigos, familiares o conocidos. En este componente se realiza a la comunicación, el compromiso social, trabajo en equipo y la sana construcción de relaciones.
- *Toma de decisiones responsables*. Es el aspecto final que evidencia el desarrollo de otras habilidades sociales que involucra: el evaluar, reflexionar, analizar situaciones y comportarse de manera ética ante los problemas o circunstancias de la vida diaria.

El modelo estructural de las habilidades sociales de Goldstein (1981) ha tenido precedentes en las teorías de Bandura (1977), siendo desarrollado para el control de la ira y la mejora de habilidades interpersonales con razonamiento moral en la etapa escolar; sobre todo en el entorno del desarrollo madurativo de los adolescentes. Este modelo, considera aspectos

vinculares, morales, evolutivos y afectivos en el desarrollo de la personalidad, en la misma interacción del adolescente con sus pares.

También Barrios (2019) refiere que las habilidades sociales básicas se destacan por diversos comportamientos asociados al hecho de manifestar ideas o deseos, expresar reciprocidad con otros, escuchar, saber sostener pláticas con las demás personas, hacer agradecimientos, cumplidos y formular preguntas adecuadas el entorno social. A la par, Mareta et al. (2020) definen habilidades sociales secundarias como las cuales se involucran con el impacto que podemos generar en los demás, a partir de la influencia, la orientación y el entorno de confianza que podemos generar en otras personas, además del expresar críticas y saber recepcionarlas, aceptarlas y sostener discusiones con otras personas.

Al mismo tiempo, Kian et al. (2020) definen habilidades sociales asociadas a los sentimientos, las cuales consisten en la expresión de afecto, como la reciprocidad, cariño y otros gestos derivados de la afectividad, con ellos es posible establecer relaciones a largo plazo con otras personas, dando cuenta de los propios sentimientos y la percepción de los de los demás. A esta serie de habilidades se les suman las alternativas a la agresión, las cuales permiten hacer manejo de las propias emociones ante situaciones de conflicto, en función de la respuesta que los individuos puedan emitir cuando son agredidos de manera individual o colectiva.

Chandra et al. (2020) también definen habilidades sociales orientadas al manejo del estrés y a la planificación, que involucra el establecimiento y toma de decisiones para la resolución de problemas en la vida cotidiana, como diversos mecanismos de afrontamiento ante las crisis que se puedan presentar en el transcurso de la vida y del desarrollo en la adolescencia. Para Caballo (2005) las habilidades sociales se caracterizan por tres componentes principales, entre los cuales se encuentran los conductuales, fisiológicos y cognitivos. Dentro de estos últimos, existen concordancias con los modelos anteriormente referidos que retratan a las actividades del pensamiento y consciencia del individuo al momento de emitir respuestas en

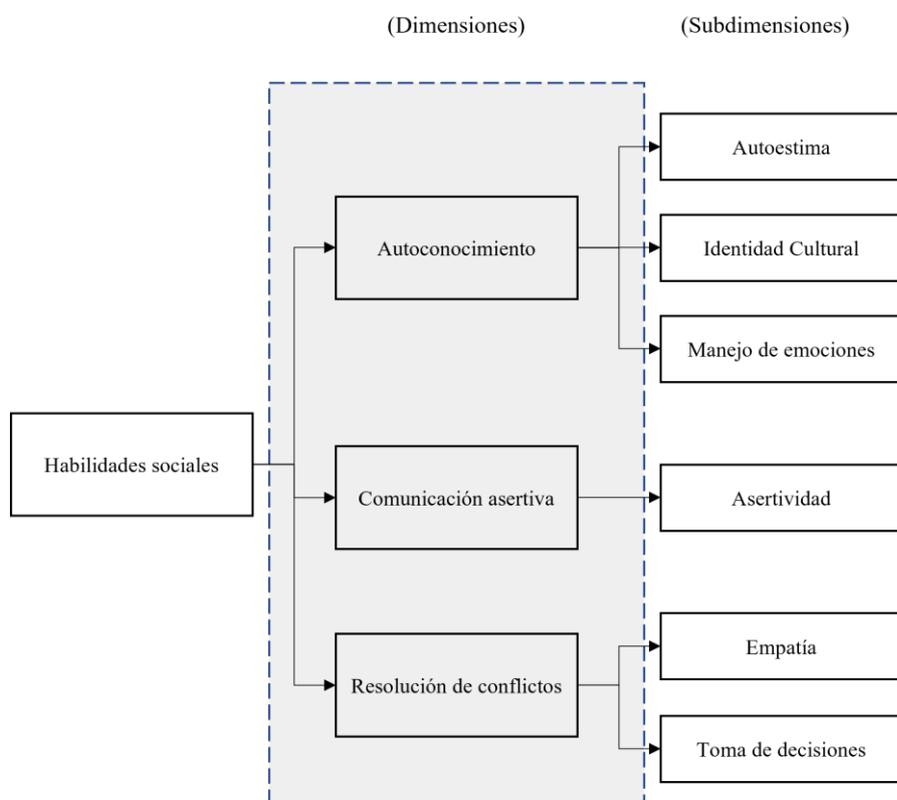
situaciones sociales, desde donde la variación de dichas actividades se constituye de sujeto a sujeto.

Tales componentes cognitivos, asociados al desarrollo de las habilidades sociales se reflejan para Caballo (2005) en el conocimiento de la propia emisión de una conducta habilidosa apropiada, las costumbres sociales y de diferentes señales de respuesta. Además de esto, el autor incluye otras manifestaciones importantes como lo son: el (1) Saber ponerse en el lugar de la otra persona (empatía) y (2) la capacidad por resolver problemas, sumado a otros componentes que involucran las expectativas, esquemas cognitivos, habilidades de procesamiento de la información, constructos personales, entre otros.

Por tanto, el planteamiento de componentes que serán tratados para el desarrollo de los talleres de habilidades sociales circunscritos a esta investigación, tomarán precedentes del paradigma social cognitivo, cognitivo y conductual de Bandura (1977), Caballo (2005) y Goldstein (1981), tomando como referencia indicadores coincidentes en los diversos planteamientos teóricos que han formado parte del análisis y fundamento de la investigación, los cuales apuntan a un conjunto de capacidades con más saberes y habilidades comportamentalmente operativas que se definen de la siguiente manera (Figura 1).

Figura 1

Modelo de trabajo propuesto por la autora



Según Suryanto et al. (2021), el autoconocimiento dentro del contexto de las habilidades sociales se refiere a la conciencia y comprensión de un individuo de sus propios pensamientos, emociones, fortalezas y limitaciones. Implica la capacidad de evaluar introspectivamente la propia personalidad, valores y creencias, contribuyendo a una comprensión más profunda de uno mismo en las interacciones sociales. Asimismo, Dogan y Kaya-Tosun (2020) define el autoconocimiento en el ámbito de las habilidades sociales como la percepción cognitiva y emocional que poseen los individuos sobre su propia identidad. Esto incluye la comprensión de las motivaciones y preferencias personales y la capacidad de reflexionar sobre el propio comportamiento.

Conforme con Balbino et al. (2021), el autoconocimiento es la base de la competencia social. Implica la capacidad de reconocer y articular las propias emociones, deseos y valores,

destacando que las personas con un alto nivel de autoconocimiento están mejor equipadas para navegar situaciones sociales con autenticidad, ya que poseen una comprensión clara de su propia identidad. Del mismo modo, Estrada (2019) señala que el autoconocimiento es un concepto multifacético que abarca la conciencia del individuo de sus fortalezas, debilidades y atributos personales. Esta conciencia facilita una autopresentación eficaz y una percepción más precisa del propio papel dentro de diversos contextos sociales.

Por otro lado, Demirdağ (2021) define la comunicación asertiva en el marco de las habilidades sociales como la capacidad de expresar los pensamientos, necesidades y sentimientos de forma abierta y honesta, respetando los derechos y perspectivas de los demás. En este caso, los comunicadores asertivos son expertos en mantener un equilibrio entre la autoexpresión y la consideración por los demás de una manera clara y constructiva. Asimismo, para Rahman et al. (2019) la comunicación asertiva implica la expresión hábil de las opiniones y deseos de uno de una manera clara, directa y respetuosa, de manera que los comunicadores asertivos sean capaces de defender sus necesidades sin vulnerar los derechos de los demás, fomentando relaciones interpersonales sanas y efectivas.

En la perspectiva de Ibrahim et al. (2019), la comunicación asertiva se caracteriza por la expresión segura y directa de pensamientos, sentimientos y necesidades. Por ello, los individuos asertivos comunican eficazmente sus límites, preferencias e inquietudes, contribuyendo a un entorno social positivo y constructivo. Además, Pratama et al. (2019) define la comunicación asertiva como la habilidad de expresarse abierta, honesta y directamente, manteniendo un enfoque considerado y empático hacia los demás. Según Calua et al. (2021), los comunicadores asertivos son capaces de articular sus puntos de vista sin agresión ni pasividad, fomentando una comunicación clara y mutuamente respetuosa en las interacciones sociales.

Sanjaya et al. (2022) define la resolución de conflictos dentro del contexto de las habilidades sociales como la capacidad de abordar y resolver disputas o desacuerdos de una manera que promueva la comprensión y la colaboración. Según Rahmat (2022), la resolución eficaz de conflictos implica encontrar soluciones mutuamente aceptables y fomentar relaciones positivas incluso frente a opiniones diferentes. Asimismo, para Ay et al. (2019) la resolución de conflictos se caracteriza por la gestión y resolución hábil de los conflictos de una manera que minimice los impactos negativos en las relaciones. La importancia de la empatía, la escucha activa y el compromiso como elementos clave en el proceso de resolución de conflictos, contribuyendo a interacciones sociales armoniosas.

De acuerdo con Bickmore (2019), la resolución de conflictos abarca la capacidad de superar desacuerdos o tensiones de una manera que conduzca a un resultado satisfactorio y mutuamente beneficioso. La resolución eficaz de conflictos implica estrategias de comunicación que promuevan la comprensión, el compromiso y la preservación de las conexiones interpersonales. Además, Terepyshchy y Khomenko (2019), definen la resolución de conflictos como la capacidad de abordar y resolver conflictos o disputas con énfasis en encontrar soluciones que se adapten a las necesidades y preocupaciones de todas las partes involucradas. Según Hatiboğlu et al. (2019), los estudiantes capacitados en la resolución de conflictos emplean técnicas constructivas de comunicación y negociación para llegar a acuerdos que contribuyan al bienestar general de las relaciones sociales.

III. MÉTODO

3.1 Tipo de investigación

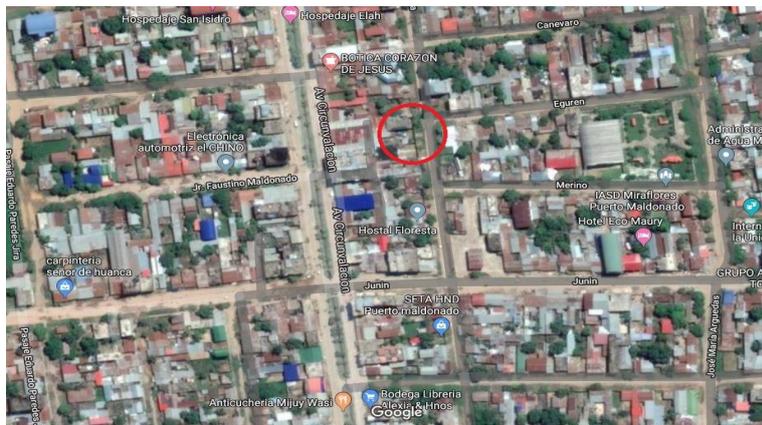
La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, y corresponde a un estudio causal con diseño experimental de tipo preexperimental con pre y post test de un solo grupo. Con corte longitudinal, dado los dos momentos en tiempo y espacio sobre los cuales las medidas objetivas son obtenidas para evaluar el impacto o efectividad de este, respecto a la aplicación de un taller orientado al desarrollo de habilidades sociales.

3.2 Ámbito temporal y espacial

La investigación se desarrolló en el albergue administrado por la Federación Nativa del Rio Madre de Dios y Afluentes (FENAMAD), el cual se encuentra localizado en el Jr. Ramón Castilla S/N de la Ciudad de Puerto Maldonado, distrito de Tambopata, de la región de Madre de Dios. En el albergue se encuentra viviendo jóvenes indígenas de diversas comunidades nativas y pueblos indígenas, este albergue fue creado para facilitar la educación de los jóvenes en la ciudad de Puerto Maldonado. La presente investigación inicio en enero con las coordinaciones y permiso correspondientes con la FENAMAD y la aplicación del programa se realizó de marzo a diciembre del 2022 (Figura 2).

Figura 2

Localización de FENAMAD en el mapa



3.3 Variables

Variable independiente: Programa *Wanöpo*

El programa *Wanöpo* fue diseñado como estrategia educativa para el acompañamiento de jóvenes indígenas con el propósito de fortalecer sus habilidades sociales. El nombre del programa se origina del idioma Harakbut, y se traduce como ‘centro de las emociones’. Para la cosmovisión indígena, las emociones y la energía se encuentran en un punto céntrico, en la parte media de la espalda. Se considera la mitad del cuerpo, donde acaba la columna vertebral. Para ellos, es ahí donde nacen las emociones.

El grupo experimental fue expuesto al programa, el cual estuvo conformado de doce talleres grupales que abordaban el autoconocimiento, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. Los talleres se realizaron considerando el enfoque intercultural, de género y derechos humanos. (Tabla 1).

Tabla 1*Talleres del programa Wanöpo*

Talleres	Objetivos	Dimensiones
Nos conocemos más	Fomentar la interacción entre los adolescentes	Autoconocimiento
Construyendo mi autoestima-primera parte	Reforzar la autoestima de los adolescentes de la casa estudiantil FENAMAD	Autoconocimiento
Construyendo mi autoestima-segunda parte	Reforzar la autoestima de los adolescentes de la casa estudiantil FENAMAD	Autoconocimiento
Mi comunidad y yo	Incentivar la identidad con su pueblo indígena en los adolescentes del albergue de la FENAMAD	Autoconocimiento
Las emociones	Reconocer las emociones.	Autoconocimiento
Las emociones 2	Identificar emociones positivas y negativas	Autoconocimiento
Control de emociones- parte 1	Reconocer las emociones en otros	Comunicación asertiva
La emociones - parte 2	Identificar emociones positivas y negativas. Descubre estrategias para manejar emociones negativas.	Comunicación asertiva
Comunicación asertiva-parte 1	Comprender la importancia de la comunicación sobre el comportamiento, mediante la elaboración de máscaras.	Comunicación asertiva
Comunicación asertiva-parte 2	Comprender la importancia de la comunicación sobre el comportamiento, mediante la elaboración de máscaras.	Comunicación asertiva/Resolución de conflictos
Comunicación asertiva-parte 3	Reforzar la expresión verbal y corporal.	Resolución de conflictos
Cierre de aprendizajes	Elaboración de planes de vida.	Resolución de conflictos

Variable dependiente: Habilidades sociales

Para la presente investigación se considera las habilidades sociales como las competencias definidas por Suryanto et al. (2021) como el comportamiento que un individuo puede tener en su entendimiento de los diversos códigos sociales, en sus actitudes y sus expresiones en la sociedad. Las habilidades sociales permiten a una persona expresar sus propios sentimientos, necesidades y opiniones, lo que permite el bienestar personal, que es el primer paso para una mayor integración social. (Tabla 2)

Tabla 2

Operacionalización de la variable habilidades sociales

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición y valores	Escala de medida	Intervalos
Autoconocimiento	Autoestima	1; 2; 3; 4	Likert		
	Identidad cultural	5; 6; 7; 8	- Nunca (1)	Alto	[82-102]
	Manejo de emociones	9; 10; 11	-A veces (2)	Medio	[58-81]
Comunicación asertiva	Asertividad	12; 13; 14	- Casi siempre (3)	Bajo	[34-57]
Resolución de conflictos	Empatía	15; 16; 17; 18			
	Toma de decisiones	19; 20; 21; 22	- Siempre (4)		

3.4 Población y muestra

La población estuvo conformada por 24 estudiantes indígenas de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 17 y 29 años, que cursaban estudios de nivel superior. Estos jóvenes procedían de comunidades nativas y residían en Puerto Maldonado. Su presencia en la ciudad se debía a que habían ingresado a cuatro instituciones de nivel superior con el respaldo de la FENAMAD, entidad que mantenía convenios con dichas instituciones. Este grupo estaba compuesto por individuos pertenecientes a los pueblos indígenas Yine, Ese Eja, Harakbut y Matsiguenga. La razón de su traslado desde las comunidades nativas hacia Puerto Maldonado radicaba en la búsqueda de oportunidades para acceder a la educación superior en diversas instituciones, como universidades, institutos tecnológicos y pedagógicos.

En el caso de la muestra estuvo compuesta por 15 estudiantes indígenas de nivel superior que pertenecen al albergue de la FENAMAD provenientes de comunidades nativas que participan de los talleres de Habilidades Sociales. Se optó por trabajar con toda la población, por lo cual no se realizó el muestreo de manera probabilística o no probabilística, dadas las condiciones logísticas para desarrollar el taller.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes que participen voluntariamente y de manera consentida.
- Estudiantes indígenas de educación superior que vivan en Puerto Maldonado, en el albergue de FENAMAD y que asistan a más del 70% de los talleres.
- Estudiantes de la segmentación anteriormente referida que cuenten con adecuadas condiciones de salud para el desarrollo del programa.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes con alguna adicción o drogodependencia a sustancias químicas.

3.5 Instrumento

El instrumento utilizado fue la Escala de Habilidades Sociales EHS, el cual fue elaborado para la presente investigación bajo el modelo teórico propuesto, el instrumento fue sometido a juicio de experto y al análisis de consistencia interna.

La Escala de Habilidades Sociales (EHS) tuvo como objetivo medir el nivel de habilidades sociales en estudiantes indígenas de nivel superior provenientes de comunidades nativas. La administración del instrumento fue individual, con una duración aproximada de 20 minutos. La EHS constó de 22 preguntas distribuidas en tres dimensiones: Autoconocimiento (ítems 1-11), Comunicación Asertiva (ítems 12-14) y Resolución de Conflictos (ítems 15-22). Asimismo, utilizó una escala Likert con opciones (1) Nunca, (2) A veces, (3) Casi siempre, (4) Siempre. Los niveles y rangos se clasificaron de manera ordinal en Bajo [34-57], Medio [58-81] y Alto [82-102]. El instrumento fue aplicado a estudiantes en el pre test en marzo de 2022 y en el post test en diciembre de 2022, proporcionando valiosa información sobre sus habilidades sociales en el contexto de su formación académica.

La organización de los 22 ítems en la Escala de Habilidades Sociales (EHS) se estructuró en tres dimensiones. En la dimensión de Autoconocimiento, los indicadores evaluados incluyeron la autoestima, identidad cultural y manejo de emociones, abordados a través de los ítems 1 al 11. La dimensión de Comunicación Asertiva se centró en evaluar el asertividad, considerando los ítems 12, 13 y 14. Por último, la dimensión de Resolución de Conflictos abordó indicadores como la empatía y toma de decisiones a través de los ítems 15 al 22. Para cada ítem, se utilizó una escala de Likert, que variaba desde "Nunca" (1) hasta "Siempre" (4), proporcionando así una medida detallada y diferenciada del nivel de habilidades sociales en las diversas dimensiones evaluadas.

De acuerdo con Sürücü y Maslakci (2020) la confiabilidad consiste en determinar si el instrumento al diseñarse se pudo mantenerse consistente conforme a la muestra estudiada. En

el contexto de esta investigación, la confiabilidad fue evaluada utilizando el Alfa de Cronbach, que mide el nivel de consistencia de los instrumentos a través de los rangos de valoración para la fiabilidad. Este instrumento fue evaluado previamente de acuerdo con las puntuaciones de la escala construida en un grupo piloto con 15 individuos para garantizar su adecuado funcionamiento en la población objetivo.

Conforme con Galicia et al. (2017), la validez de los instrumentos se establece mediante las evaluaciones de los mismos por jueces idóneos en el área, quienes emiten una valoración de acuerdo a su aplicabilidad. Por ello, se obtuvo la opinión de tres jueces expertos. Dichos especialistas evaluaron los instrumentos para determinar si son apropiados para su utilización en el estudio. En el análisis de V de Aiken determinó la validez de contenido del cuestionario Escala de Habilidades Sociales (EHS), ya que, al determinar la consistencia en las evaluaciones de jueces expertos sobre la relevancia y representatividad de los ítems individuales en relación con el constructo que se está midiendo, se tuvo valores mayores a 0,80.

Asimismo, se realizó el análisis de correlación ítem-test (tabla 3), encontrándose que la mayoría de los ítems presentan correlaciones mayores .80 y son estadísticamente significativos ($p < 0.05$) con el cuestionario total.

Tabla 3*Correlación Ítem-test del cuestionario EHS*

Ítem	Correlación Ítem-test	p
Acepto mi cuerpo como es.	,875	,000
Puedo controlar mis ideas y acciones cuando estoy molesto.	,852	,000
Siento que no tengo cualidades de las cuales sentirme orgulloso.	,844	,000
Soy capaz de hacer las cosas como todos los demás.	,859	,000
Ser indígena es un problema para mí.	,866	,000
Hablo mi lengua en presencia de personas desconocidas sin vergüenza a que me vean mal.	,857	,001
Me siento orgulloso del pueblo indígena al que pertenezco.	,846	,000
Practico alguna de las costumbres de mi comunidad nativa o pueblo indígena.	,851	,000
Cuando me molesto con uno de mis compañeros, le grito y comienzo a discutir	,845	,000
Cuando me siento muy triste dejo de hacer mis cosas con normalidad porque siento que no saldré de la tristeza nunca.	,845	,000
Puedo reconocer fácilmente cuando empiezo a molestarme o ponerme triste.	,838	,000
Si estoy molesto con una persona, le explico de buena manera lo que estoy sintiendo.	,843	,000
Cuando alguien que está molesto viene a hablar conmigo reacciono como él me trata.	,846	,000
Si un compañero me molesta con apodo que no me agrada, me quedo callado como si nada pasara, aunque me sientas molesto.	,847	,022
Cuando veo a alguien triste, entiendo lo que está sintiendo y lo apoyo.	,859	,000
Puedo reconocer cuando un compañero se siente triste, molesto, feliz, etc.	,848	,000
Intento no herir los sentimientos de los demás cuando quiero decirles algo que pienso sobre ellos.	,856	,000
Creo que los demás deben entender cómo me siento y tratarme de una forma especial siempre que me pase algo.	,852	,001
Cuando tengo un problema espero que alguien más lo resuelva.	,859	,000
Cuando estoy en una discusión trato de buscar el punto medio para solucionar el problema.	,839	,000
Cuando tengo un problema soy yo el que da la solución.	,855	,000
Cuando tengo una discusión me altero rápido y empiezo a levantar la voz.	,870	,000

En la tabla 4 se observa la confiabilidad a través de alfa, los valores varían entre 0,838 y 0.875 para las dimensiones, destacando alta consistencia interna para todos los casos que supera el punto crítico de 0,70 y en la escala total (22 ítems) la magnitud del coeficiente de confiabilidad es muy alta 0,859.

Tabla 4

Estadísticos de confiabilidad del cuestionario EHS

Variable	Ítems	Alfa[IC95%]
Autoconocimiento	11	.853[.838, .875]
Comunicación asertiva	7	.850[.843, .859]
Resolución de conflictos	4	.856[.839, .870]
Escala total	22	.859 [.840, .895]

3.6 Procedimientos

En el marco de la investigación realizada, se solicitó permiso al área de educación de FENAMAD para trabajar con los jóvenes indígenas del albergue. En la solicitud, se presentó el cronograma de trabajo y los temas a abordar. Se continuó solicitando el consentimiento y el compromiso de los jóvenes para participar en la investigación. Se coordinaron los horarios más adecuados para llevar a cabo los talleres y el acompañamiento individual.

Una vez obtenidas las autorizaciones y establecidos los horarios, se procedió a realizar la evaluación de la escala de habilidades sociales de manera individual. Esta escala fue validada previamente por expertos. Se llevaron a cabo los 12 talleres establecidos en el programa, así como el acompañamiento individual. Al concluir la intervención, se realizó nuevamente la evaluación de la Escala de habilidades sociales. Con los datos recopilados, se llevó a cabo un análisis estadístico para evaluar la efectividad del módulo.

En cuanto al desarrollo del programa, con un enfoque intercultural, de género, derechos humanos y transgeneracional, se llevaron a cabo un total de 12 sesiones, centradas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, que abordaron tres dimensiones fundamentales: la autoestima, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. Estas sesiones se llevaron a cabo con el objetivo de fomentar la reflexión sobre los temas tratados, lo que, a su vez, permitió la construcción de conocimiento y la promoción de la participación activa de todos los participantes en los talleres. Durante las capacitaciones, se utilizó material de apoyo visual, como láminas, para facilitar la comprensión de los conceptos teóricos, complementados con ejemplos de casos reales que ilustraban problemáticas específicas, desafiando a los participantes a aplicar sus reflexiones y conocimientos previos. Además, se promovió la dinámica y la integración en los talleres. A lo largo de todas las sesiones, se implementaron estrategias de motivación que incentivaron la participación de los asistentes en las 12 sesiones planificadas. Paralelamente, se proporcionó apoyo psicológico individual, en su mayoría en sesiones semanales, junto con orientación en la gestión de tareas y otros aspectos, en un enfoque de acompañamiento psicosocial integral.

En cuanto a las herramientas, se hizo uso de los estudios de casos, un método de investigación comúnmente empleado en las ciencias de la salud y las ciencias sociales, el cual se aplicó por su requerimiento de un proceso riguroso de búsqueda, indagación y el análisis sistemático de uno o varios casos. Además, se usó la escucha activa, la cual es una técnica comunicativa y de atención, se basó en la estructuración de los mensajes dentro de las sesiones para optimizar la absorción de contenidos. Esto se logró mediante la identificación de palabras clave que sustenten el mensaje y la subsiguiente relación de dichas palabras clave para derivar las ideas principales.

Asimismo, se hizo uso de los video-foros, alineados con los objetivos y contenidos del programa, para fomentar un aprendizaje auténtico y la comprensión del estudiante. Si bien el

foro posterior a la visualización del video, a menudo, representó uno de los desafíos más complejos de gestionar. Por otro lado, las plenarias constituyeron la piedra angular de las sesiones, donde se vertieron de manera exhaustiva los contenidos principales, respaldados por sólidos fundamentos de conocimiento, alcanzando a cada participante de manera oportuna y abordando todos los puntos de discusión y las problemáticas que requerían solución.

En cuanto al trabajo grupal, el curso se centró en la creación de una herramienta de trabajo funcional para cada funcionario, organizándolos en grupos de 5 personas. Estos grupos colaboraron en la elaboración de rutas de atención y materiales informativos con aplicabilidad práctica durante sus labores, especialmente en relación con las temáticas abordadas en el curso.

3.7 Análisis de datos

Para el análisis de datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS v. 26 original, generando una base de datos donde se ingresaron individualmente los valores resultantes de las pruebas y la información relevante para llevar a cabo la medición de la intervención. En términos de análisis, se emplearon estadísticos de comparación de medias o rangos promedio, adaptándose a la distribución de puntuaciones derivadas de los participantes del estudio. Además, se realizaron procesamientos de medidas repetidas para evaluar la variación en las puntuaciones a lo largo del tiempo.

Posteriormente, se llevó a cabo la evaluación de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, dado que el tamaño de la muestra es inferior a 50. Para el análisis inferencial, se empleó la prueba de comparación de rangos de Wilcoxon, una herramienta no paramétrica, dado que tanto la variable analizada como sus dimensiones carecen de una distribución normal. Este enfoque permitió obtener hallazgos significativos sobre los efectos de la intervención en las habilidades sociales de los participantes, respaldando así la evaluación de la efectividad del programa *Wanöpo* en el fortalecimiento de dichas habilidades.

3.8 Consideraciones éticas

Dada la naturaleza de la población con la que se trabajó, se consideró fundamental la aplicación de un enfoque intercultural y de género, dado que los participantes provenían de comunidades nativas. En este contexto, se solicitó el permiso de los participantes para llevar a cabo la evaluación, así como una carta de compromiso de participación en los talleres. Además, los resultados del estudio fueron auditados de manera imparcial, sin manipulación alguna, mediante el monitoreo de especialistas en análisis de datos. Este proceso garantizó la integridad y validez de los hallazgos, contribuyendo a la robustez y confiabilidad de los resultados obtenidos en el marco de la investigación.

IV. RESULTADOS

Se presentan los resultados para la variable habilidades sociales entre el pre test y post test y también para sus dimensiones, según el análisis aplicado a los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios y se muestran los niveles y rangos para el proceso de interpretación de los resultados.

Análisis descriptivo

Se realizó el análisis descriptivo de las frecuencias de las habilidades sociales y sus dimensiones autoconocimiento, comunicación asertiva y resolución de conflictos. La evaluación detallada de las frecuencias permitió obtener una comprensión más profunda del nivel en el cual se hallaron los estudiantes, proporcionando así una base sólida para la interpretación y contextualización de los resultados obtenidos en cada dimensión.

Tabla 5

Análisis pre test y post test del nivel de habilidades sociales y sus dimensiones

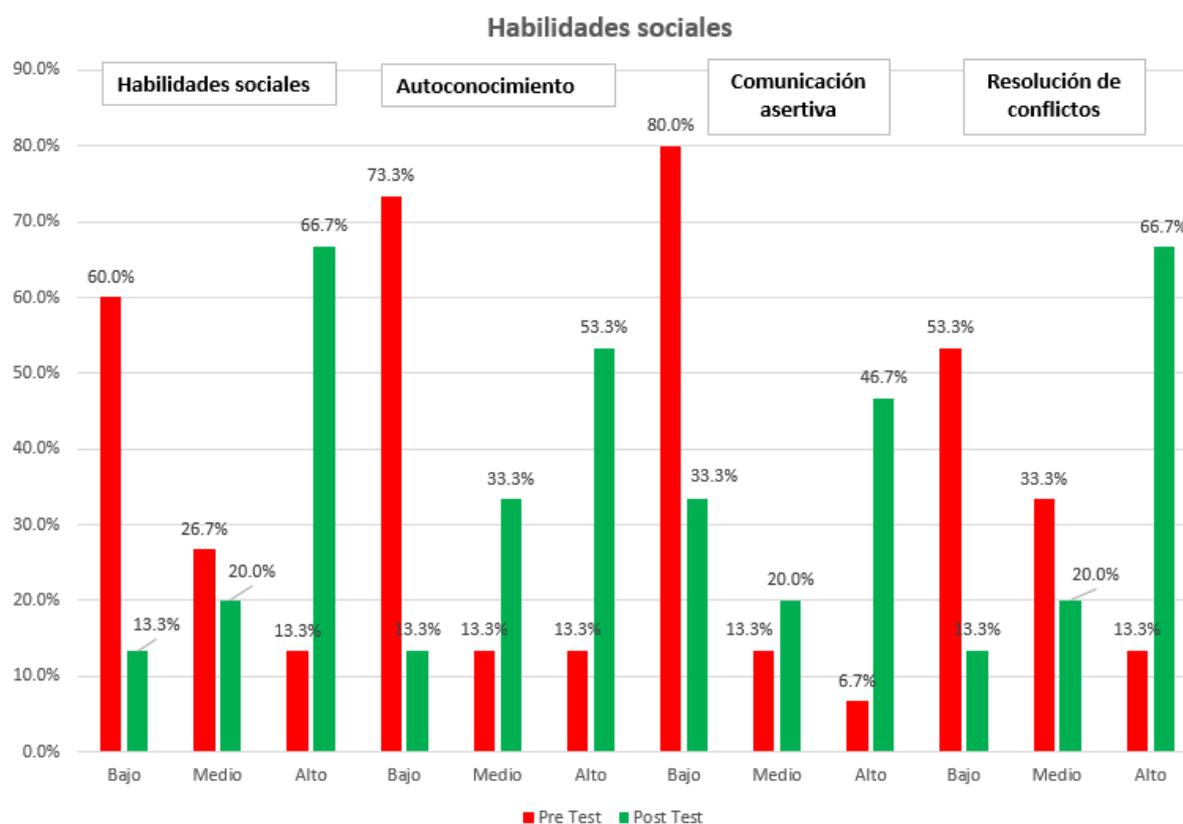
		Habilidades sociales		Autoconocimiento		Comunicación asertiva		Resolución de conflictos	
		Pre test	Post test	Post test	Post test	Post test	Post test	Post test	Post test
Bajo	Recuento	9	2	11	2	12	5	8	2
	%	60,0%	13,3%	73,3%	13,3%	80,0%	33,3%	53,3%	13,3%
Medio	Recuento	4	3	2	5	2	3	5	3
	%	26,7%	20,0%	13,3%	33,3%	13,3%	20,0%	33,3%	20,0%
Alto	Recuento	2	10	2	8	1	7	2	10
	%	13,3%	66,7%	13,3%	53,3%	6,7%	46,7%	13,3%	66,7%
Total	Recuento	15	15	15	15	15	15	15	15
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Según la tabla 5 los resultados descriptivos sobre las habilidades sociales en el pre test, antes de la aplicación del programa *Wanöpo* se observa que el 60,0% de los adolescentes indígenas tuvieron un nivel bajo, el 26,7% se encontraban en un nivel medio y el 13,3% evidenciaron un nivel alto. Luego de la aplicación del programa *Wanöpo*, se tuvo como

resultados en el post test que el 13,3% se hallaron en un nivel bajo, el 20,0% obtuvo un nivel medio y el 66,7% un nivel alto. Por lo cual, se deduce antes de la aplicación del programa, los jóvenes indígenas tuvieron un nivel bajo de habilidades sociales, mientras luego de la aplicación su nivel fue alto. A continuación, la figura 3 sobre los niveles pre test y post test de las habilidades sociales y sus dimensiones.

Figura 3

Niveles pre test y post test de las habilidades sociales y sus dimensiones



En el caso de la figura 3 para las dimensiones, conforme con los resultados descriptivos sobre el autoconocimiento en el pre test, antes de la aplicación del programa *Wanöpo* se observa que el 73,3% de los adolescentes indígenas tuvieron un nivel bajo, el 13,3% se encontraban en un nivel medio y el 13,3% evidenciaron un nivel alto. Luego de la aplicación del programa *Wanöpo*, se tuvo como resultados en el post test que el 13,3% se hallaron en un nivel bajo, el 33,3% obtuvo un nivel medio y el 53,3% un nivel alto. Por lo cual, se deduce antes de la

aplicación del programa, los jóvenes indígenas tuvieron un nivel bajo de autoconocimiento, mientras luego de la aplicación su nivel fue alto.

De acuerdo con los resultados descriptivos sobre la comunicación asertiva en el pre test, antes de la aplicación del programa *Wanöpo* se observa que el 80,0% de los adolescentes indígenas tuvieron un nivel bajo, el 13,3% se encontraban en un nivel medio y el 6,7% evidenciaron un nivel alto. Luego de la aplicación del programa *Wanöpo*, se tuvo como resultados en el post test que el 33,3% se hallaron en un nivel bajo, el 20,0% obtuvo un nivel medio y el 46,7% un nivel alto. Por lo cual, se deduce antes de la aplicación del programa, los jóvenes indígenas tuvieron un nivel bajo de la comunicación asertiva, mientras luego de la aplicación su nivel fue alto.

Asimismo, según los resultados descriptivos sobre la resolución de conflictos en el pre test, antes de la aplicación del programa *Wanöpo* se observa que el 53,3% de los adolescentes indígenas tuvieron un nivel bajo, el 33,3% se encontraban en un nivel medio y el 13,3% evidenciaron un nivel alto. Luego de la aplicación del programa *Wanöpo*, se tuvo como resultados en el post test que el 13,3% se hallaron en un nivel bajo, el 20,0% obtuvo un nivel medio y el 66,7% un nivel alto. Por lo cual, se deduce antes de la aplicación del programa, los jóvenes indígenas tuvieron un nivel bajo de resolución de conflictos, mientras luego de la aplicación su nivel fue alto.

Análisis de normalidad

La normalidad de las habilidades sociales y sus dimensiones entre el pre-test y el post-test, se realizó mediante la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, ya que la muestra es menor a 50.

Se planteó la hipótesis nula (H_0) de que las habilidades sociales y sus respectivas dimensiones presentan una distribución normal, mientras que la hipótesis de investigación (H_1) postulaba que no mantienen dicha distribución. Aplicando la regla de decisión con un nivel de

significancia de $p < 0,05$, se procedió a analizar los resultados obtenidos a través del SPSS V.26. Los hallazgos indicaron que el valor p fue inferior a 0,05, lo que condujo al rechazo de la H_0 y, por ende, a la aceptación de la H_1 . Estos resultados sugieren que las habilidades sociales y sus dimensiones no siguen una distribución normal en la población estudiada, proporcionando información valiosa sobre la naturaleza de la variable bajo investigación.

Tabla 6

Prueba de normalidad

	<i>S-W</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Habilidades sociales (Pre Test)	,716	15	,000
Autoconocimiento (Pre Test)	,596	15	,000
Comunicación asertiva (Pre Test)	,525	15	,000
Resolución de conflictos (Pre Test)	,755	15	,001
Habilidades sociales (Post Test)	,663	15	,000
Autoconocimiento (Post Test)	,755	15	,001
Comunicación asertiva (Post Test)	,751	15	,001
Resolución de conflictos (Post Test)	,663	15	,000

De la tabla 6, se observa que tanto el pre test y el post test las habilidades sociales y sus dimensiones tienen un valor de 0,000 que es menor a 0,05 de nivel de significancia; por lo tanto, se aplicó una prueba no paramétrica, dado que los datos no presentaron una distribución normal, por ello se utilizó la prueba de hipótesis de Wilcoxon la cual compara el rango medio de dos muestras relacionadas, para determinar si existen diferencias entre ellas.

Análisis inferencial

En la tabla 7, se percibe la diferencia de los rangos del post test menos el pre test. De estos resultados se demuestra que después la aplicación del programa *Wanöpo* existe una mejora en 11 jóvenes indígenas a quienes se le aplicó el programa. Para la contrastación de la hipótesis se usó el test de Wilcoxon, obteniéndose el resultado $Z = -3,035$ con tendencia de cola a la izquierda. Así mismo se halló que el valor de significancia es $0,002 < 0,05$ concluyéndose

que la aplicación del programa *Wanöpo* fortalece el desarrollo de habilidades sociales de las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.

Tabla 7

Comparación de rangos de Wilcoxon de las habilidades sociales

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
Post test Habilidades sociales - Pre test	Rangos negativos	0	,00	,00	-3,035	,002
	Rangos positivos	11	6,00	66,00		
Habilidades sociales	Empates	4				
	Total	15				

En la tabla 8, se observa la diferencia de los rangos del post test menos el pre test. De estos resultados se demuestra que después la aplicación del programa *Wanöpo* existe una mejora en 11 jóvenes indígenas a quienes se le aplicó el programa. Para la contrastación de la hipótesis se usó el test de Wilcoxon, obteniéndose el resultado $Z = -3,035$ con tendencia de cola a la izquierda. Así mismo se halló que el valor de significancia es $0,002 < 0,05$ concluyéndose que la aplicación del programa *Wanöpo* fortalece el desarrollo del autoconocimiento de las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.

Tabla 8

Comparación de rangos de Wilcoxon del autoconocimiento

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
Post test	Rangos negativos	0	,00	,00	-3,035	,002
Autoconocimiento - Pre test	Rangos positivos	11	6,00	66,00		
Autoconocimiento	Empates	4				
	Total	15				

En la tabla 09, se observa la diferencia de los rangos del post test menos el pre test. De estos resultados se demuestra que después la aplicación del programa *Wanöpo* existe una

mejora en 9 jóvenes indígenas a quienes se le aplicó el programa. Para la contrastación de la hipótesis se usó el test de Wilcoxon, obteniéndose el resultado $Z = -2,739$ con tendencia de cola a la izquierda. Así mismo se halló que el valor de significancia es $0,006 < 0,05$ concluyéndose que la aplicación del programa *Wanöpo* fortalece el desarrollo de la comunicación asertiva de las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.

Tabla 09

Comparación de rangos de Wilcoxon de la comunicación asertiva

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
Post test	Rangos negativos	0	,00	,00	-2,739	,006
Comunicación asertiva - Pre test	Rangos positivos	9	5,00	45,00		
	Empates	6				
Comunicación asertiva	Total	15				

En la tabla 10, se aprecia la diferencia de los rangos del post test menos el pre test. De estos resultados se demuestra que después la aplicación del programa *Wanöpo* existe una mejora en 10 jóvenes indígenas a quienes se le aplicó el programa. Para la contrastación de la hipótesis se usó el test de Wilcoxon, obteniéndose el resultado $Z = -2,889$ con tendencia de cola a la izquierda. Así mismo se halló que el valor de significancia es $0,004 < 0,05$ concluyéndose que la aplicación del programa *Wanöpo* fortalece el desarrollo de la resolución de conflictos de las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.

Tabla 10*Comparación de rangos de Wilcoxon de la resolución de conflictos*

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
Post test	Rangos negativos	0	,00	,00	-2,889	,004
Resolución	Rangos positivos	10	5,50	55,00		
asertiva - Pre	Empates	5				
test Resolución	Total	15				
asertiva						

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis general, indicando que la implementación del programa *Wanöpo* ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de habilidades sociales de los adolescentes indígenas en el albergue de Madre de Dios. La mejora observada en el post test, donde el 66,7% de los participantes alcanzaron un nivel alto en habilidades sociales, frente al 13,3% en el pre test, sugiere que el programa ha sido efectivo en fortalecer estas habilidades. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas como la de Green et al. (2022), que demostró la eficacia de un programa de tutoría en el aumento de habilidades sociales en adolescentes. La conclusión de que existe eficacia en programas similares respalda la validez de los resultados obtenidos en este estudio.

Además, los resultados respaldan la noción de que los modelos ejemplares para el desarrollo de habilidades sociales reflejan normas sociales Bandura (1977). Asimismo, la importancia de las habilidades sociales en la interacción social se alinea con la conceptualización de Balbino et al. (2021), quienes sugieren que estas habilidades son fundamentales para comprometerse y relacionarse de manera efectiva y amistosa. El cambio observado en los niveles de habilidades sociales después del programa indica no solo una mejora cuantitativa, sino también una transformación cualitativa en la capacidad de los adolescentes. Los resultados del análisis inferencial respaldan la hipótesis general, evidenciando una mejora significativa en las habilidades sociales de los adolescentes indígenas después de la implementación del programa *Wanöpo*.

El incremento en los niveles de habilidades sociales se alinea con las teorías de Goldstein (1981) y Trigueros et al. (2020), que destacan la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo personal y las interacciones sociales. La intervención del programa no solo ha demostrado ser efectiva en mejorar el comportamiento social, sino que conforme con

Voukelatou (2019), también ha impactado positivamente en la autopercepción y la competencia social de los adolescentes.

Asimismo, la aplicación del programa *Wanöpo* ha llevado a una mejora significativa en el autoconocimiento de los adolescentes indígenas. La transición desde un nivel bajo (73,3% en el pre test) a un nivel alto (53,3% en el post test) indica que el programa ha contribuido positivamente al desarrollo del autoconocimiento de los participantes. Estos resultados concuerdan con la investigación de Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres (2009), que también destacó la mejora en la autoestima y la comunicación como resultado de un programa educativo. La consistencia en los hallazgos sugiere que el fortalecimiento del autoconocimiento es una dimensión importante en el desarrollo de habilidades sociales.

Asimismo, los hallazgos son respaldados por Voukelatou (2019) quien indica que las habilidades sociales se aprenden a través de experiencias directas o vicarias y se mantienen o modifican por las consecuencias sociales del comportamiento. En este sentido, los resultados post test reflejan no solo un aumento en las habilidades sociales, sino también una adaptación exitosa a las interacciones sociales, evidenciando la eficacia del programa *Wanöpo* en proporcionar a los adolescentes las herramientas necesarias para desenvolverse en su entorno interpersonal.

La teoría respalda esta mejora, especialmente en la conceptualización de Suryanto et al. (2021), quienes definen el autoconocimiento como la conciencia y comprensión de los propios pensamientos, emociones, fortalezas y limitaciones. El programa, al abordar aspectos relacionados con el autoconocimiento, como la identificación de emociones y la reflexión sobre la propia personalidad, parece haber contribuido a una comprensión más profunda de los adolescentes sobre sí mismos.

La conexión entre el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades sociales se refuerza al considerar la propuesta de Romero-López et al. (2021), quienes sostienen que el

autoconocimiento es la base de la competencia social. Los resultados reflejan una mejora significativa en esta base, lo que podría haber contribuido directamente a la mejora general de las habilidades sociales observadas.

Asimismo, la teoría cognitiva de Caballo (2005), que destaca la importancia de los componentes cognitivos, como el conocimiento de las propias acciones y la capacidad para resolver problemas, respalda la discusión sobre el autoconocimiento. La intervención del programa, al abordar estos componentes, parece haber tenido un impacto positivo en el desarrollo del autoconocimiento de los adolescentes indígenas.

Estos hallazgos son coherentes con la teoría de Dogan y Kaya-Tosun (2020), que sostiene que el autoconocimiento como la percepción cognitiva y emocional de la propia identidad. Además, conforme con Estrada (2019), la intervención del programa ha contribuido a que los adolescentes sean más conscientes de sus pensamientos, emociones, fortalezas y limitaciones, favoreciendo una comprensión más profunda de sí mismos, como sugiere. Salavera et al. (2017) sostiene que la mejora en el autoconocimiento también se relaciona con la conceptualización de autoconocimiento como base de la competencia social.

Del mismo modo, se evidencia una mejora significativa en la comunicación asertiva de los adolescentes indígenas después de la implementación del programa *Wanöpo*. La reducción del porcentaje de participantes con un nivel bajo (del 80,0% al 33,3%) y el aumento en el nivel alto (del 6,7% al 46,7%) señala una mejora sustancial en esta habilidad. Esta mejora en la comunicación asertiva se alinea con la investigación de Cacho-Becerra et al. (2019), que resaltó la importancia de programas educativos para fortalecer el asertividad en adolescentes. La consistencia en los resultados sugiere que la aplicación de programas como *Wanöpo* puede tener un impacto positivo en la comunicación asertiva.

En este caso, los estudios de Demirdağ (2021) respalda estos hallazgos, dado que, la comunicación asertiva implica la expresión hábil de pensamientos y sentimientos de manera

clara y constructiva. La intervención del programa, al centrarse en este componente, parece haber capacitado a los adolescentes para expresar sus opiniones de manera efectiva, contribuyendo así a una mejora en la comunicación asertiva.

La mejora en la expresión segura y directa de pensamientos y necesidades, como propugnado por Ibrahim et al. (2019), puede interpretarse como un indicador de la capacidad adquirida por los adolescentes para comunicarse eficazmente sin infringir en los derechos de los demás. Este cambio en la dinámica comunicativa puede traducirse en interacciones más saludables y respetuosas en diversas situaciones sociales.

El énfasis en la comunicación asertiva, según Calua et al. (2021), también implica la capacidad de articular puntos de vista sin recurrir a la agresión o la pasividad. La disminución en el porcentaje de adolescentes con niveles bajos y el aumento correspondiente en aquellos con niveles altos de comunicación asertiva post programa reflejan un desarrollo significativo en la habilidad de los adolescentes para expresar sus opiniones de manera efectiva y respetuosa.

La mejora en la expresión segura y directa de pensamientos y necesidades está alineada con las teorías de Ibrahim et al. (2019) y Calua et al. (2021), que destacan la importancia de la comunicación clara y respetuosa en las interacciones sociales. Conforme con Pratama et al. (2019), la aplicación del programa ha fortalecido la capacidad de los adolescentes para expresarse abierta y honestamente, manteniendo un equilibrio entre la autoexpresión y la consideración por los demás.

Además, la aplicación del programa *Wanöpo* ha llevado a una mejora sustancial en la resolución de conflictos, evidenciada por el aumento significativo en el porcentaje de participantes con un nivel alto (del 13,3% al 66,7%). Estos resultados son coherentes con la investigación de Huambachano y Huiré (2018), que destacó mejoras en habilidades sociales, incluida la resolución de conflictos, a través de programas educativos. La consistencia en los

hallazgos subraya la importancia de abordar la resolución de conflictos como parte integral del desarrollo de habilidades sociales en adolescentes.

Además, los estudios de Rahmat (2022), respaldan los hallazgos destacando la importancia de la resolución eficaz de conflictos en la promoción de relaciones positivas incluso frente a opiniones divergentes, se alinea con los resultados observados en la resolución de conflictos. La intervención del programa, al proporcionar estrategias y enfoques para abordar desacuerdos y disputas, parece haber contribuido directamente a la mejora en la capacidad de los adolescentes para gestionar conflictos de manera constructiva.

La mejora en la capacidad para abordar y resolver disputas de manera efectiva se alinea con las teorías de Sanjaya et al. (2022) y Terepshchyi y Khomenko (2019), que destacan la importancia de estrategias de comunicación constructivas en la resolución de conflictos. Para Ay et al. (2019) la aplicación del programa ha dotado a los adolescentes indígenas de habilidades clave, como la empatía, la escucha activa y el compromiso, contribuyendo a un entorno social más positivo y constructivo.

En comparación con los antecedentes, los resultados de la presente investigación respaldan y amplían la evidencia existente sobre la efectividad de programas similares en el fortalecimiento de habilidades sociales. La consistencia en los hallazgos, tanto en términos de mejora general de habilidades sociales como en dimensiones específicas como el autoconocimiento, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, sugiere que el programa *Wanöpo* sigue la tendencia positiva observada en investigaciones anteriores. Además, la investigación de Estrada et al. (2020) a nivel nacional en Madre de Dios refuerza la relevancia de estrategias psicoeducativas, alineándose con los resultados obtenidos en este estudio. La consistencia a nivel nacional respalda la aplicabilidad y efectividad del programa *Wanöpo* en contextos específicos, como el albergue de Madre de Dios.

VI. CONCLUSIONES

- a.** La aplicación del programa *Wanöpo* fortalece el desarrollo de habilidades sociales de las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios, este progreso subraya la relevancia del programa en potenciar la capacidad de los adolescentes para comprender y responder adecuadamente a las complejidades sociales, contribuyendo así a su desenvolvimiento efectivo en el entorno interpersonal.
- b.** La aplicación del programa *Wanöpo* incrementa significativamente el autoconocimiento de los y las adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios. Este fortalecimiento del autoconocimiento no solo facilita la toma de decisiones informadas y la gestión efectiva de las relaciones interpersonales, sino que también promueve una autoimagen más precisa y congruente con los valores personales.
- c.** La aplicación del programa *Wanöpo* incrementa significativamente la comunicación asertiva de los y las adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios. De esta manera, los estudiantes lograron desarrollar la habilidad de expresar sus pensamientos, sentimientos y necesidades de manera clara y directa, respetando simultáneamente los derechos y perspectivas de los demás.
- d.** La aplicación del programa *Wanöpo* aumenta significativamente el desarrollo de la resolución de conflictos en adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios. Este avance implica que los estudiantes han fortalecido su habilidad para identificar las fuentes de conflicto, comprender las perspectivas de todas las partes involucradas y buscar soluciones que satisfagan de manera equitativa las necesidades y preocupaciones de todos los implicados.

VII. RECOMENDACIONES

- a.** Promover e integrar continuamente programas que promuevan el desarrollo de habilidades sociales en los jóvenes indígenas de FENAMAD y otras organizaciones reconociendo la importancia de su aplicación, así como sus impactos positivos o beneficios.
- b.** Realizar evaluaciones periódicas a los jóvenes para monitorear el progreso del programa a lo largo del tiempo, permitiendo elaborar ajustes para maximizar los beneficios psicosociales del programa.
- c.** Reforzar el enfoque en programas que fomenten la autoexploración y el conocimiento personal acorde a las características de cada grupo etario.
- d.** Fomentar la implementación continua de actividades y recursos centrados en el autoconocimiento, adaptados a las necesidades específicas de los adolescentes indígenas, como una estrategia clave para el desarrollo psicológico individual.
- e.** Promover la inclusión de estrategias y actividades similares en los planes de estudio, con énfasis en la realización de talleres continuos sobre habilidades de comunicación para consolidar y expandir los logros alcanzados, promoviendo la expresión efectiva y la comprensión interpersonal desde una perspectiva intrínseca y emocional.
- f.** Promover programas que aborden la gestión efectiva de conflictos, sugiriendo la integración de enfoques prácticos y situacionales en el aprendizaje.
- g.** Reconocer la relevancia de la aplicación de programas que fortalezcan las habilidades sociales para el desarrollo del bienestar psicológico, que permitan la adaptación saludable de los adolescentes indígenas a entornos educativos y sociales más amplios.

VIII. REFERENCIAS

- Arancibia, G. & Peres, X. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. *AJAYU*, 5(2), 133-155. <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545472001.pdf>
- Aránega, A. Y., Sánchez, R. C. & Pérez, C. G. (2019). Mindfulness' effects on undergraduates' perception of self-knowledge and stress levels. *Journal of Business Research*, 101, 441–446. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.01.026>
- Arellano, M. A. (2012). *Efectos de un programa de intervención psicoeducativa para la optimización de habilidades sociales de alumnos de primer grado de educación secundaria del centro educativo diocesano El Buen Pastor* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2740/Arellano_om.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arequipa, V. G. & Yanque, C. P. (2020). *Sistema de detección de estudiantes en riesgo académico SDERA* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio de la UNSA. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/12584>
- Balbino, G. G., Benevides, A. & Bastos, R. V. (2021). Effects of social skills training on school climate. *Psicología: Teoría e Práctica*, 23(2), 1–22. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE13553>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman.

- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Caballo, V.E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Cacho, Z. V., Silva, M. G. & Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186-205. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n2/2077-2955-trf-15-02-186.pdf>
- Cano, M. A. & Robles, R. (2018). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 15(35), 1-25. <https://doi.org/10.31206/rmdo072018>
- Casel. (2017). *Competencias del aprendizaje social y emocional (SEL)*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-wheel-competencies-Spanish.pdf>
- Casel. (2020). *Collaborative for the Advancement of Social Emotional Learning*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Chirinos, A. & Zegarra, M. (2005). *Educación Indígena en el Perú*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149699>
- Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 169-181. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642009000200002>
- Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M., & Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Perspectiva*, 20(1), 13-25.

https://www.upagu.edu.pe/files_ojs/journals/27/articles/618/submission/618-133-2227-1-2-20190624.pdf

- Dumas, J. (2019, 15 de Julio). *Estudiantes indígenas siguen siendo discriminados*. SERVINDI. <https://www.servindi.org/actualidad-noticias/18/07/2019/estudiantes-indigenas-siguen-siendo-discriminados>
- Durán, J. & Díaz, G. (1990). Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista de Educación Superior*, 19(74). <http://publicaciones.anuies.mx/revista/74>
- Eady, M. J., Woolrych, T. J. and Green, C. A. (2021). Indigenous primary school teachers' reflections of cultural pedagogy-developing positive social skills and increased student self-awareness in the modern day classroom. *Multicultural Education Review*, 13(3), 211–228. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1964263>
- Estrada, E. G., Mamani, H. J. & Gallegos, N. A. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria. *Revista San Gregorio*, 39, 116–129. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i39.1374>
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Grupo Banco Mundial. <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/83253/LaeducacionsuperiorAmericaLatina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gestión. (2017, 24 de Abril). *Pronabec: ¿Por qué el 15% de becarios abandonan la carrera?* Lima. <https://archivo.gestion.pe/empleo-management/pronabec-que-15-becarios-abandonan-carrera-2188054>
- Goldstein, A. (1989). *Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia*. Martínez Roca.

- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K. and Wheeldon-Reece, B. (2022). Effects of the SPARK Teen Mentoring Program for high school students. *Child and Family Studies*, 31(7), 1982–1993. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02298-x>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Huambachano, A. M. & Huaire, E. J. (2018). Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 123-130. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/issue/view/13>
- In, H., Kim, H. & Carney, J. L. V. (2019). The relation of social skills and school climate of diversity to children's life satisfaction: The mediating role of school connectedness. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1023–1036. <https://doi.org/10.1002/PITS.22247>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2009). *Encuesta Nacional de Hogares sobre Condición de Vida y Pobreza (ENAH0-2009)*. http://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/366/datafile/F27
- Lacunza, A. B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate*, 12, 63-84. <https://doi.org/10.18682/pd.v12i0.367>
- Lakin, M. & Gasperini, L. (2004). *La educación en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas en Atchoarena*. En Atchoarena, D., Desmond, D., Gasperini, Lavinia., Gomes, C. A., Green, K., Grieshop, J., Lakin, M., Maguire, C., Subramaniam, A., Taylor, P., Wallace, I. (eds.), *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política* (pp. 81- 188). UNESCO.
- Ministerio de Educación de Colombia (2018). *Reporte sobre deserción y graduación en Educación Superior*. Ministerio de Educación de Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/>

- Moeller, R. W. & Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of Adolescence*, 73, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.006>
- Nielsen, M. S. & Klyver, K. (2020). Meeting entrepreneurs' expectations: the importance of social skills in strong relationships. *Entrepreneurship & Regional Development*, 32(9), 737–756. <https://doi.org/10.1080/08985626.2020.1757159>
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Páez-Castro, E. E., González-Giraldo, C. M. & Oswaldo-Eslava, A. (2020). *La consejería como estrategia para prevenir la deserción estudiantil en la Universidad de los Llanos* [Tesis de Posgrado. Universidad Tecnológica de Panamá]. <https://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/11427>
- Peña, A. (2017). ¿La experiencia Universitaria influye en el abandono de la Universidad? *INNOVA Research Journal*, 2(10), 162-168. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.2017.531>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (06 de Julio de 2017). *¿Por qué sí se van? Etnicidad y deserción estudiantil universitaria*. PUCP. <https://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/noticias/por-que-si-se-van-etnicidad-y-desercion-estudiantil-universitaria/>
- Quintero, I. (2016). *Análisis de las causas de deserción universitaria*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
- Rahmat, N. H. (2020). Conflict Resolution Strategies in Class Discussions. *International Journal of Education*, 12(3), 49-66. <https://doi.org/10.5296/ije.v12i3.16914>.

- Rivera, J., Moreno, M. E., Pérez, A., Lay, N., Rocha, G., Parra, M. y Torres Rivas, E. (2019). Programa de entrenamiento para desarrollar habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista espacios*, 40(31), 10-25. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7334/Programa%20de%20entrenamiento%20para.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero-López, M., Pichardo, C., De Hoces, I. y García-Berbén, T. (2021). Problematic Internet use among university students and its relationship with social skills. *Brain Sciences*, 11(10), 1301. <https://doi.org/10.3390/brainsci11101301>
- Rumjaun, A. y Narod, F. (2020). Social Learning Theory—Albert Bandura. *Science Education in Theory and Practice*, 85–99. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_7
- Salavera, C., Usán, P. y Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39–46. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2017.07.009>
- Sánchez, M. (2012). Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 60-83. <https://doi.org/10.19083/ridu.6.42>
- Secretaría Nacional de la Juventud. (2020). *Informe Nacional de juventud 2020 - Ser joven en el primer año de pandemia*. <https://juventud.gob.pe/wp-content/uploads/2021/10/Informe-Nacional-de-Juventudes-2020.pdf>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior* 71, 33-51.

IX. ANEXOS

Anexo A: Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Método				
Problema General:	Objetivo general:	Hipótesis general:	Variable Dependiente: Habilidades sociales				
¿En qué medida el programa <i>Wanöpo</i> influye en el desarrollo de las habilidades sociales en las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios?	Determinar el efecto del programa <i>Wanöpo</i> sobre las habilidades sociales en las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.	La aplicación del programa <i>Wanöpo</i> fortalece el desarrollo de las habilidades sociales de las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Rangos
			Autoconocimiento	Autoestima	1; 2; 3; 4	Likert	Nivel:
Problemas Específicos:	Objetivos Específicos:	Hipótesis Específicas:	Identidad cultural	5; 6; 7; 8	(2)	- Nunca (1)	Rango:
			Manejo de emociones	9; 10; 11	- Casi siempre (3)	- A veces	- Alto
PE1: ¿En qué medida el programa <i>Wanöpo</i> influye en el desarrollo del autoconocimiento en las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios?	OE1: Determinar el efecto del programa <i>Wanöpo</i> sobre el autoconocimiento de las y los adolescentes en un albergue de Madre de Dios.	HE1: La aplicación del programa <i>Wanöpo</i> incrementa significativamente el autoconocimiento de los y las adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.				- Siempre (4)	[82-102]
PE2: ¿En qué medida el programa <i>Wanöpo</i> influye en el desarrollo de la comunicación asertiva en las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios?	OE2: Determinar el efecto del programa <i>Wanöpo</i> sobre la comunicación asertiva de las y los adolescentes en un albergue de Madre de Dios.	HE2: La aplicación del programa <i>Wanöpo</i> incrementa significativamente la comunicación asertiva de los y las adolescentes indígenas albergados en un albergue de Madre de Dios.	Comunicación asertiva	Asertividad	12; 13; 14		-Bajo [34-57]
PE3: ¿En qué medida el programa <i>Wanöpo</i> influye en el	OE3: Determinar el efecto del programa <i>Wanöpo</i> sobre la	H3: La aplicación del programa <i>Wanöpo</i> aumenta	Resolución de conflictos	Empatía	15; 16; 17; 18		

desarrollo de la resolución el desarrollo de la resolución de conflictos en las y los adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios?

resolución de conflictos de las y los adolescentes en un albergue de Madre de Dios.

significativamente el desarrollo de la resolución de conflictos en adolescentes indígenas en un albergue de Madre de Dios.

Toma de decisiones 19; 20; 21; 22

Nivel- diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
<p>Tipo: Investigación aplicada</p> <p>Nivel: Explicativo</p> <p>Diseño: Pre experimental</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p>	<p>Población: 24 estudiantes indígenas de nivel superior provenientes de comunidades nativas que viven en Puerto Maldonado. Dicho grupo pertenece a los pueblos indígenas Yine, Ese Eja, Harackbut y Matsiguenga.</p> <hr/> <p>Tamaño de muestra: 15 estudiantes indígenas de nivel superior</p>	<p>Variable dependiente: Habilidades sociales</p> <p>Técnica: Observación</p> <p>Instrumentos: Escala de Habilidades Sociales EHS</p> <p>Autor: Bontemps Trujillo, Karla</p> <p>Año: 2022</p> <p>Ámbito de aplicación: Puerto Maldonado</p> <p>Forma de administración: Individual</p> <p>Unidad de análisis: Estudiantes indígenas de nivel superior.</p>	<p>Estadística descriptiva: - Tablas de frecuencia - Figuras estadísticas - Análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach - Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk</p> <p>Estadística inferencial: - Prueba de hipótesis con el test de Wilcoxon.</p>

Anexo B: Instrumento

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

EDAD: SEXO:.....

INST. EDUCATIVA:

CICLO: FECHA:

INSTRUCCIONES:

A continuación, se presentan frases que describen diferentes situaciones, tienes que leerlas muy atentamente y responde cuanto te identificas o no con cada una de ellas. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que marques con la máxima sinceridad posible.

Marca con un aspa (x) la alternativa escogida a la derecha, en la misma línea donde está la frase.

N°	PREGUNTAS	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	Acepto mi cuerpo como es.				
2	Puedo controlar mis ideas y acciones cuando estoy molesto.				
3	Siento que no tengo cualidades de las cuales sentirme orgulloso.				
4	Soy capaz de hacer las cosas como todos los demás.				
5	Ser indígena es un problema para mí.				
6	Hablo mi lengua en presencia de personas desconocidas sin vergüenza a que me vean mal.				
7	Me siento orgulloso del pueblo indígena al que pertenezco.				
8	Practico alguna de las costumbres de mi comunidad nativa o pueblo indígena.				
9	Cuando me molesto con uno de mis compañeros, le grito y comienzo a discutir				
10	Cuando me siento muy triste dejo de hacer mis cosas con normalidad porque siento que no saldré de la tristeza nunca.				

11	Puedo reconocer fácilmente cuando empiezo a molestarme o ponerme triste.				
12	Si estoy molesto con una persona, le explico de buena manera lo que estoy sintiendo.				
13	Cuando alguien que está molesto viene a hablar conmigo reacciono como él me trata.				
14	Si un compañero me molesta con algo que no me agrada, me quedo callado como si nada pasara, aunque me sientas molesto.				
15	Cuando veo a alguien triste, entiendo lo que está sintiendo y lo apoyo.				
16	Puedo reconocer cuando un compañero se siente triste, molesto, feliz, etc.				
17	Intento no herir los sentimientos de los demás cuando quiero decirles algo que pienso sobre ellos.				
18	Creo que los demás deben entender cómo me siento y tratarme de una forma especial siempre que me pase algo.				
19	Cuando tengo un problema espero que alguien más lo resuelva.				
20	Cuando estoy en una discusión trato de buscar el punto medio para solucionar el problema.				
21	Cuando tengo un problema soy yo el que da la solución.				
22	Cuando tengo una discusión me altero rápido y empiezo a levantar la voz.				

Anexo C: Consentimiento informado



CARTA COMPROMISO VOLUNTARIO

**Razón: Asistencia a los Talleres del Habilidades Sociales en el Marco del Proyecto:
“Desarrollo de Habilidades Sociales en adolescentes del albergue FENAMAD”**

Fecha:.....

Yo, _____ perteneciente a la Comunidad Nativa de _____, identificado con DNI N° _____ mediante la presente hago constar que **voluntariamente me comprometo a asistir a los talleres de habilidades sociales**, que se realizarán de marzo a diciembre, en la maloca del albergue FENAMAD. Así mismo, acepto poner atención y participar activamente de los talleres llegando puntualmente a las actividades, respetando las normas de convivencia establecidas y fomentando el respeto entre el resto de los participantes.

Del mismo modo, doy mi consentimiento para que la información recabada sea de uso exclusivo de las actividades en el proyecto marco, siendo necesario solicitar mi consentimiento para usar dicha información bajo otros objetivos o la relación a actividades no relacionadas a la intervención.

Temática del taller	Actividad	Contenido a trabajarse
Comunicación asertiva	Talleres participativos	Estilos de comunicación
		Asertividad
		Lenguaje verbal y no verbal
Resolución de conflictos toma de decisiones	Talleres participativos	Empatía
		Resolución de conflictos
		Sesión de estudio de casos
Evaluación final y cierre de intervención.	Prueba psicométrica	Escala de HHSS

Nombre: _____

Anexo D: Guiones metodológicos del programa de *Wañopo*

Taller I: “Nos conocemos más”							
Objetivo:	Fomentar la interacción entre los adolescentes.						
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material		
Presentación de la facilitadora.	Presentación de la facilitadora.	Dinámica de presentación.	La facilitadora pedirá a todos que se sienten en el suelo en un círculo para que pueda presentarse dando su nombre, diciendo que es lo que más les gusta, contara sobre la labor que cumple en la casa y que espera del taller.	5 min	- Plumones - Cartulinas		
Presentación de los participantes	Presentación de los participantes para conocer sus nombres, intereses, su lengua original y las comunidades de dónde vienen.	Dinámica de presentación. “Tarjetas partida para conocernos”.	Mientras los participantes estén sentados se les pasara la mitad de una tarjeta la cual tendrá preguntas para que interactúen y la mitad de un dibujo, se les solicitará ponerse de pie y buscar la tarjeta que complemente el dibujo que tiene; al reunirse con el compañero se les pedirá que se sienten juntos y se les explicara que tienen que conocerse entre ellos, haciéndose las siguientes preguntas, que estarán detrás de la tarjeta: <ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Como les gusta que lo llamen - Cuantos años tiene - Comunidad - Pueblo indígena - Lengua hablan - Que es lo que más les gusta de su comunidad - Que van a estudiar y donde - ¿Qué les motivo a estudiar eso? - Que les gusta hacer cuando tienen tiempo libre 	40 min	- Tarjetas - Stickers con nombres		

				<ul style="list-style-type: none"> - Que no les gusta hacer - Preguntas libres entre ellos <p>Luego de que ellos se presenten, tendrá que presentar a su compañero en público y mencionar como les pareció la experiencia.</p>		
Normas de convivencia y sanciones.	de y	Plantear las normas de convivencia dentro del albergue.	Dinámica de trabajo y en equipo.	<p>Se separar en dos grupos a los participantes, el primer grupo serán los que trabajaron las normas de convivencia en una sesión anterior y conversaran sobre cómo les fue les en ese tiempo y si tienen alguna modificación; el otro grupo planteara normas y sanciones para para el albergue.</p> <p>Al finalizar tendrán que exponer lo planteado por grupo y de todo lo expuesto se sintetizara participativamente las normas de convivencia para el albergue.</p>	20 min	<ul style="list-style-type: none"> - Papeles - Papelotes - Plumones - Lapiceros
Evaluación de Habilidades sociales	de	Evaluar las habilidades sociales de los adcentes del albergue.	Evaluación escrita.	Se les entregará la hoja de evaluación donde marcaran y contestara algunas preguntas relacionadas con habilidades sociales.	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Lapiceros - Hojas de evaluación
Cierre y conclusiones	y	Dinámica grupal	Conversación grupal	<p>Se les pide a los participantes que formen un círculo y se sienten; luego la facilitadora inducirá a la reflexión de la sesión.</p> <p>Para finalizar agradecerá la participación de todos los adolescentes.</p>	20 min	

Taller II: “Construyendo mi autoestima-primer parte”

Objetivo:	Reforzar la autoestima de los adolescentes de la casa estudiantil FENAMAD.						
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material		
Dinámica de presentación	Presentación de la facilitadora, de las normas de convivencia y del taller.	Dinámica de presentación	de Se iniciará con la presentación de la facilitadora, a continuación, se presentará las normas de convivencias que fueron planteadas entre todos en la sesión pasada y para finalizar se explicara brevemente el contenido de los módulos y del taller.	10 min	Rótulos: -Normas de convivencia		
El lazarillo	Confianza	Dinámica de activación	de Se agrupará de dos a los participantes y se le entregará un pañuelo para cubrir los ojos; se les pidiera que entre ellos escojan quien se cubrirá los ojos. Cuando tengan los ojos vendados se les colocara en una línea a todos juntos con su pareja y se les indicara que ganará el participante vendado que llegue a la meta y la única manera de ser guiado será con los gritos de su compañera o compañero. Para iniciar se les pedirá que los que tengan los ojos vendados giren 3 veces y se hará sonar un silbato para iniciar. Se volverá hacer lo mismo pro con el oro compañero. Para motivarlos se tendrá un premio para el equipo ganador.	15 min	- Pañoletas para cubrir los ojos		
Conocimientos previos	Evaluación previa sobre habilidades sociales.	Evaluación individual.	Se indicará a los participantes que se les entregará un cuestionario el cual servirá como una evaluación de conocimientos previos, se hará énfasis en que la evaluación es solo para tener una referencia sobre los conocimientos previos y no hay una calificación. Se les pedirá que resuelvan una evaluación individual y se indicará que no hay respuestas malas.	10 min	- Evaluación		

Lluvia de ideas	Reconocer conocimientos previos y establecer concepto de autoestima	Dinámica de conocimiento	de Se iniciará cuestionando a los participantes sobre el concepto de autoestima; la facilitadora realizará diversas preguntas para guiar a la conceptualización de autoestima.	10 min	Rótulo: - Autoestima
Conociendo la autoestima	Crear conceptos sobre autoestima, definir autoestima baja y autoestima alta.	Dinámica en grupo.	Se dividirá en tres grupos a los participantes y se les mostrara el esquema de autoestima sin rellenar (anexo), se les asignara una cantidad igual de rótulos los cuales tendrán que ser colocados correctamente en el esquema y en el menor tiempo. El equipo que logre colocar en menor tiempo y tenga mayores aciertos ganaran y se le premiara. Para finalizar se explicará con más detalles los conceptos mencionados.	15 min	Rótulos: - Pirámide de autoestima) - Autoestima alta - Autoestima baja
Mi comunidad	Rescatar la importancia de la identidad cultural.	Dinámica en grupo	Se les pedirá a los participantes que formen grupos con los de su comunidad o pueblo indígena, después tendrán que pensar en lo que les enorgullece o les gusta de su comunidad (artesanía, aniversario, paisaje, etc.). Como consigna tendrán hacer una escena estática (como una foto), en la cual se tendrá que observe lo que más les guste de su comunidad y tendrán que explicarlo. Después de 20 minutos se les pedirá que muestren a todos los participantes la representación, La facilitadora orientara la explicación del grupo mediante las siguientes preguntas: - ¿Por qué les enorgullece de su comunidad? -Alguien de ustedes participa de la actividad -Que otros momentos pensaron antes de elegir este para representar	30 min	Rótulo: “Mi comunidad”

-Todos estuvieron de acuerdo con representar esta situación

-Les gustaría cambiar algo de la actividad para que sea mejor.

Receso de 20 min

Un paseo por el bosque	Reconocer cualidades positivas y acéptalas como suyas.	Trabajo individual	<p>La facilitadora indica a los alumnos que dibujen un árbol en un folio, con sus raíces, ramas, hojas y frutos. En las raíces escribirán las cualidades positivas que cada uno cree tener, en las ramas, las cosas positivas que hacen y en los frutos, los éxitos o triunfos.</p> <p>Una vez terminen, deben escribir su nombre y sus apellidos en la parte superior del dibujo.</p> <p>A continuación, los alumnos formarán grupos de 4 personas, y cada uno pondrá en el centro del grupo su dibujo, y hablará como si fuese ellos el árbol.</p> <p>Seguidamente, los alumnos se colocarán el árbol en el pecho, de forma que el resto de sus compañeros puedan verlo, y darán un paseo “por el bosque”, de modo que cada vez que encuentren un árbol lean en voz alta lo que hay escrito en el dibujo, diciendo “Tu eres...”</p> <p>Y se pedirá que a cada participante añadan “raíces” y “frutos” que los demás le reconocen e indican.</p> <p>Para finalizar la facilitadora realizara preguntas generales para saber la experiencia de la dinámica.</p>	30 min	- Hojas - Lápiz
Plan de vida	Realizar la matriz de plan de vida	Trabajo individual	<p>Se les pedirá a los participantes que se sienten cómodamente y se les repartirá una hoja con una matriz de plan de vida la cual será completara individualmente.</p> <p>Se les pedirá que en base a las diversas actividades trabajadas individualmente y grupalmente, llenar la matriz.</p>	30 min	- Matriz de plan de vida

Al finalizar se les pedirá que voluntariamente comparta su matriz con los demás compañeros.

Taller III: “Construyendo mi autoestima-segunda parte”

Objetivo:	Reforzar la autoestima de los adolescentes de la casa estudiantil FENAMAD.					
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material	
Dinámica de presentación	Presentación de la facilitadora, de las normas de convivencia y del taller.	Dinámica de presentación	Se iniciará con la presentación de la facilitadora, a continuación, se presentará las normas de convivencia que fueron planteadas entre todos en la sesión pasada y para finalizar se explicara brevemente el contenido de los módulos y del taller.	10 min	Rótulos: -Normas de convivencia	
Mis aspectos negativos	Identificar debilidades y limitaciones en los adolescentes	Dinámica individual	<p>I. La facilitadora expondrá al grupo: " Todos tenemos debilidades, fallas y limitaciones. Si el yo ideal está muy lejos del yo real, está distancia provocará una autoestima baja, frustración y desilusión. Si la persona pudiera darse cuenta que el ser humano es imperfecto, y aceptará sus debilidades, sabiendo que se está haciendo lo mejor que se puede por ahora, su autoestima mejoraría notablemente. Este ejercicio está diseñado para ayudarle a ver algunas de sus fallas, qué estas no lo hacen menos valioso que ser humano y que gracias a ellas es como buscará como superarlas. Por ello la frase: "En tu debilidad está tu fuerza".</p> <p>II. El instructor pedirá que cada participante escriba tres o cuatro cosas que más le molestan de sí mismo, sus más grandes fallas o debilidades, lo que no le gusta de sí mismo, pero que sin embargo admite como cierto.</p> <p>III. Cada participante escogerá un compañero y hablará sobre lo que escribió, tratando de no tener una actitud defensiva.</p>	35 min	- Papel - Lápiz	

			IV. Sentados en el suelo en círculo cada participante dirá su debilidad más importante, empezando con "yo soy..." Ejemplo: "yo soy muy agresivo", "yo soy floja", etc. V. Que cada persona diga cómo puede transformar esa debilidad en logro, ya que si la menciona es que le afecta. VI. El instructor sugerirá que se atrevan a llevarlo a cabo, ya que sólo así se irán dando cuenta de la fuerza de su yo profundo. VII. El instructor guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.		
Etiquetas en la espalda	Los compañeros reconozcan cualidades y debilidades de sus compañeros	Dinámica grupal	La facilitadora entregara dos hojas de diferentes colores a cada participante, se les pedirá que en la hoja roja escriban como títulos cualidades y en hoja verde debilidades. Después se les pegarán las hojas en la espalda y la facilitadora explicará que todos tienen que escribir en la espalda de todos sus compañeros una cualidad y una debilidad. Para finalizar los participantes se sacarán las hojas y compartirán la experiencia que tuvieron.	20 min	- Hojas rojas y verdes - Cinta adhesiva - Lapiceros
Mis Volantes	Cada uno reconozca sus cualidades y se sienta orgulloso.	Dinámica individual.	La facilitadora explicará la importancia de conocerse a un mismo, luego se pedirá a los participantes que individualmente piensen en todas sus cualidades, recordando las dinámicas pasadas que se realizaron, y que realicen un volante promocionando sus cualidades. Para finalizar tendrán que exponer sus volantes.	40 min	- Hojas - Colores - Hojas de colores

Cierre	Expresar las experiencias en el taller.	Conversación grupal.	La facilitadora pedirá a los participantes que se sienten en círculo y les pregunta: - ¿Como se han sentido en las dinámicas? - ¿Qué es lo que más les gusta? - ¿Qué es lo que menos te gusta? - ¿Que han aprendido en la sesión?	15 min
--------	---	----------------------	---	--------

Taller IV: “Mi comunidad y yo”

Objetivo:	Incentivar la identidad con su pueblo indígena en los adolescentes del albergue de la FENAMAD.				
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material
Presentación de la facilitadora y repaso de normas para la sesión.	Presentación de la facilitadora y repaso de normas para las sesiones.	Dinámica de presentación.	La facilitadora se presentará y dará a conocer el módulo de trabajo y la formada trabajar. Se planteará norma para las sesiones que serán válidos para todas las sesiones	15 min	- Plumones - Cartulinas
Recordando a mi comunidad	Exponer sobre la comunidad a la que pertenecen	Dinámica grupal	Se les entregará un mapa impreso a cada grupo y se les pedirá que identifique: <ol style="list-style-type: none"> 1. En qué lugar se encuentran sus comunidades. 2.Cuál es la historia de creación de sus pueblos indígenas 3. Como es la vestimenta típica de su s pueblo indígena 4. Una historia sobre la comunidad indígena <p>Al finalizar tendrán que exponer todo esto a sus compañeros.</p> <p>La segunda parte del taller todos se sentarán en un círculo y se les pedirá que cada uno indique que diferencia encontraron entre su pueblo indígena y los otros; que es lo que a cada uno le hace sentir orgulloso de su pueblo y que es lo que representa más a su pueblo.</p>	60 min	- Mapa impreso
“Me conozco mejor”	Reconocer cualidades físicas, psicológicas, etc. En los participantes.	Dinámica individual	La facilitadora entregará a cada participante una copia del formato "Me conozco mejor". Se les pedirá que completen la ficha entregada las hojas. Para terminar la facilitadora guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.	45 min	- Hoja impresa - Lapiceros

Taller V: “Las emociones”

Objetivo:		Reconocer las emociones.				
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material	
Presentación de la facilitadora y repaso de normas para la sesión.	Presentación de la facilitadora y repaso de normas para las sesiones.	Dinámica de presentación.	La facilitadora se presentará y dará a conocer el módulo de trabajo y la formada trabajar. Se planteará norma para las sesiones que serán válidos para todas las sesiones.	15 min	- Plumones - Cartulinas	
¿Qué emoción soy?	Reconocer las emociones	Trabajo grupal	Para iniciar a cada participante se le coloca en la frente una etiqueta con una emoción escrita, de modo que, todos menos él pueda ver la emoción que tiene. Cada participante saldrá al frente y el resto del grupo debe indicarle situaciones que a ellos les provocan dicha emoción para que, con esa información, el participante pueda auto descubrir de qué emoción se trata. Dicho procedimiento se realizará individualmente con cada participante. La facilitadora les pedirá que se sienten y explicara con mayor detalle y con ayuda de los participantes sobre las emociones: - Qué son las emociones - Cuáles son primarias y secundarias - Funciones de las emociones - Por qué tenemos emociones	45 min	Etiquetas con emociones: - Enojo - Entusiasmo - Envidia - Miedo - Frustración - Decepción - Incomodidad, etc.	
Cogiendo la pelota	Competitividad	Dinámica grupal	Se dividirá en dos grupos a los participantes y se les pedirá que formen dos filas. Se les asignara números similares a las dos filas y se les indicara que cuando mencionen un número las dos personas asignadas a ese número tendrán que correr a coger el balón. Gana el que tiene primero el balón.	30 min		
Cierre de sesión	Diálogo grupal	Dinámica grupal	La facilitadora pedirá a los adolescentes sentarse en círculo en el piso e inducirán la conversación a las conductas de sus compañeros frente a las	30 min	- Hoja impresa - Lapiceros	

dinámicas anteriores, para finalizar se les pedirá que realicen un compromiso para la semana.

Taller VI: “Control de emociones”

Objetivo:	Identificar emociones positivas y negativas. Descubre estrategias para manejar emociones negativas.					
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material	
Presentación de la facilitadora y repaso de normas para la sesión.	Presentación de la facilitadora y repaso de normas para las sesiones.	Dinámica de presentación y romper el hielo “la cebolla”	La facilitadora se presentará y dará a conocer el módulo de trabajo y la formada trabajar. Se planteará norma para las sesiones que serán válidos para todas las sesiones. Desarrollo de la dinámica grupal.	15 min	- Plumones - Cartulinas	
Repaso del taller anterior	Recordar la definición de emociones y recordar el compromiso establecido.	Trabajo individual	Se iniciará con una pequeña lluvia de ideas para recordar la definición de emociones y los temas trabajados el taller pasado. Se continuará entregando una ficha a cada participante en la cual tendrán que escribir: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Que son las emociones? - ¿Qué emociones sienten frecuentemente? - ¿A que me comprometí? 	10 min	- Ficha de emociones	
Expresamos emociones	Reconocer las expresiones de emociones en otros	Dinámica individual	La facilitadora explica cómo conocer las emociones en sí mismos y en los demás. Para ello les pide que utilicen la ficha de emociones. Guiándose de la imagen, les explica lo siguiente: “Es importante reconocer la expresión facial en sí mismo y en los demás para detectar qué emoción es la que se está expresando. Para ello (señalando la imagen) debemos fijarnos en la frente o cejas, en los ojos o párpados y en la parte inferior de la cara. Las cejas son un gran punto de referencia. Si nos detenemos a observarlas nos puede brindar información importante sobre cómo se siente una persona. Así, (señalando la imagen) si las cejas se encuentran levantadas, podríamos decir que la emoción que experimenta la persona es de sorpresa, si se encuentran totalmente fruncidas.	5 min	- Ficha de emociones	

Proyección de un video	Analizar las emociones en otros	Visualización de un video	<p>Se indica a los jóvenes prestar atención a lo que ocurre en la vida del joven protagonista. Enseguida se proyecta el video.</p> <p>Tras la proyección del video, el facilitador pregunta lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué emociones despertó en ustedes este video? / ¿Qué sentimientos (alegría, pena, aversión...) crees que aparecen en el joven al enterarse de que la niña de la calle asistía al colegio? / ¿Consideras que él se da cuenta de lo que siente? ¿cómo? / ¿Cómo maneja el joven sus emociones? ¿se descontroló en algún momento? / ¿Qué emociones causó en los demás? 	15 min	- Video
Autoconocimiento emocional	Reconocer el funcionamiento de las emociones	Trabajo grupal	<p>A partir de las ideas mencionadas, se define qué es autoconciencia emocional:</p> <p>Autoconciencia emocional:</p> <p>“Es darnos cuenta de la emoción que vivenciamos. Las emociones afectan nuestra vida, a todo lo que somos; si no somos conscientes de su presencia podemos vernos desbordados por ellas. Las emociones están siempre, aunque a veces no les hacemos caso. Es importante prestarles atención porque es un componente clave de la conciencia emocional. Las preguntas: ¿Qué me pasa?, ¿Por qué me siento así?, ¿es una respuesta emocional adecuada o inadecuada?, ayudan a darnos cuenta de las emociones que experimentamos en una determinada situación, para luego controlarla o regularla. De ahí la importancia de la autoevaluación que nos realicemos”.</p> <p>Seguidamente se les explica cuáles son las preguntas que nos ayudan a volvernos conscientes de nuestras emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué me pasa? 	10 min	- PPT de preguntas

-
- ¿Porque me siento así?
 - ¿Es una respuesta emocional adecuada o inadecuada?
 - ¿Cuál podría ser mi reacción la próxima vez?

Luego se les muestra un ejemplo para entender mejor.

Nos reconocemos	Reconocer emociones.	las	Dinámica grupal	Se les indica que cierren los ojos y recuerden una situación que les haya generado cualquier tipo de emoción y respondan las preguntas de las fichas de trabajo.	20 min	- Ficha de trabajo
Me pongo en las emociones de otros	Discusión para	grupal	Sociodrama	Se divide a los participantes en tres grupos y se les entrega una pequeña historia, se le indica que tendrá que representar la historia y plantear una solución.	30 min	- 3 historias
Cierre de sesión	Diálogo grupal		Dinámica grupal	La facilitadora pedirá a los adolescentes sentarse en círculo en el piso e inducirán la a la expresión de las emociones en el taller.	10 min	

Taller VII: “Control de emociones – parte 1”

Objetivo:	Reconocer las emociones.					
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material	
Presentación de la facilitadora y repaso de normas para la sesión.	Presentación de la facilitadora y repaso de normas para las sesiones.	Dinámica de presentación	La facilitadora se presentará y dará a conocer el módulo de trabajo y la formada trabajar. Se planteará norma para las sesiones que serán válidos para todas las sesiones.	15 min	- Plumones - Cartulinas	
¿Qué emoción soy?	Reconocer las emociones	Trabajo grupal	Para iniciar a cada participante se le coloca en la frente una etiqueta con una emoción escrita, de modo que, todos menos él pueda ver la emoción que tiene. Cada participante saldrá al frente y el resto del grupo debe indicarle situaciones que a ellos les provocan dicha emoción para que, con esa información, el participante pueda auto-descubrir de qué emoción se trata. Dicho procedimiento se realizará individualmente con cada participante. La facilitadora les pedirá que se sienten y explicara con mayor detalle y con ayuda de los participantes sobre las emociones: <ul style="list-style-type: none"> - Qué son las emociones - Cuáles son primarias y secundarias - Funciones de las emociones - Por qué tenemos emociones 	45 min	Etiquetas con emociones: - Enojo - Entusiasmo - Envidia - Miedo - Frustración - Decepción - Incomodidad, etc.	
Cogiendo la pelota	Competitividad	Dinámica grupal	Se dividirá en dos grupos a los participantes y se les pedirá que formen dos filas. Se les asignara números similares a las dos filas y se les indicara que cuando mencionen un número las dos personas asignadas a ese número tendrán que correr a coger el balón. Gana el que tiene primero el balón.	30 min		

Cierre de sesión	Diálogo grupal	Dinámica grupal	La facilitadora pedirá a los adolescentes sentarse en círculo en el piso e inducirán la conversación a las conductas de sus compañeros frente a las dinámicas anteriores, para finalizar se les pedirá que realicen un compromiso para la semana.	30 min	- -	Hoja impresa Lapiceros
------------------	----------------	-----------------	---	--------	--------	---------------------------

Taller VIII: “Las emociones – parte 2”

Objetivo:	Identificar emociones positivas y negativas. Descubre estrategias para manejar emociones negativas.					
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material	
Presentación de la facilitadora y repaso de normas para la sesión.	Presentación de la facilitadora y repaso de normas para las sesiones.	Dinámica de presentación y romper el hielo “la cebolla”	La facilitadora se presentará y dará a conocer el módulo de trabajo y la formada trabajar. Se planteará norma para las sesiones que serán válidos para todas las sesiones. Desarrollo de la dinámica grupal.	15 min	- Plumones - Cartulinas	
Repaso del taller anterior	Recordar la definición de emociones y recordar el compromiso establecido.	Trabajo individual	Se iniciará con una pequeña lluvia de ideas para recordar la definición de emociones y los temas trabajados el taller pasado. Se continuará entregando una ficha a cada participante en la cual tendrán que escribir: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué son las emociones? - ¿Qué emociones sienten frecuentemente? - ¿A que me comprometí? 	10 min	- Ficha de emociones	
Expresamos emociones	Reconocer las expresiones de emociones en otros	Dinámica individual	La facilitadora explica cómo conocer las emociones en sí mismos y en los demás. Para ello les pide que utilicen la ficha de emociones. Guiándose de la imagen, les explica lo siguiente: “Es importante reconocer la expresión facial en sí mismo y en los demás para detectar qué emoción es la que se está expresando. Para ello (señalando la imagen) debemos fijarnos en la frente o cejas, en los ojos o párpados y en la parte inferior de la cara. Las cejas son un gran punto de referencia. Si nos detenemos a observarlas nos puede brindar información importante sobre cómo se siente una persona. Así, (señalando la imagen) si las cejas se encuentran levantadas, podríamos decir que la	5 min	- Ficha de emociones	

				emoción que experimenta la persona es de sorpresa, si se encuentran totalmente fruncidas.		
Proyección de un video	Analizar las emociones en otros	Visualización de un video	Se indica a los jóvenes prestar atención a lo que ocurre en la vida del joven protagonista. Enseguida se proyecta el video. Tras la proyección del video, el facilitador pregunta lo siguiente: – ¿Qué emociones despertó en ustedes este video? / ¿Qué sentimientos (alegría, pena, aversión...) crees que aparecen en el joven al enterarse de que la niña de la calle asistía al colegio? / ¿Consideras que él se da cuenta de lo que siente? ¿cómo? / ¿Cómo maneja el joven sus emociones? ¿se descontroló en algún momento? / ¿Qué emociones causó en los demás?	15 min	- Video	
Autoconocimiento emocional	Reconocer el funcionamiento de las emociones	Trabajo grupal	A partir de las ideas mencionadas, se define qué es autoconciencia emocional: Autoconciencia emocional: “Es darnos cuenta de la emoción que vivenciamos. Las emociones afectan nuestra vida, a todo lo que somos; si no somos conscientes de su presencia podemos vernos desbordados por ellas. Las emociones están siempre, aunque a veces no les hacemos caso. Es importante prestarles atención porque es un componente clave de la conciencia emocional. Las preguntas: ¿Qué me pasa?, ¿Por qué me siento así?, ¿es una respuesta emocional adecuada o inadecuada?, ayudan a darnos cuenta de las emociones que experimentamos en una determinada situación, para luego controlarla o regularla. De ahí la importancia de la autoevaluación que nos realicemos”. Seguidamente se les explica cuáles son las preguntas que nos ayudan a volvernos conscientes de nuestras emociones:	10 min	- PPT de preguntas	

				<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué me pasa? - ¿Porque me siento así? - ¿Es una respuesta emocional adecuada o inadecuada? - ¿Cuál podría ser mi reacción la próxima vez? <p>Luego se les muestra un ejemplo para entender mejor.</p>		
reconocemos	Reconocer las emociones.	las	Dinámica grupal	Se les indica que cierren los ojos y recuerden una situación que les haya generado cualquier tipo de emoción y respondan las preguntas de las fichas de trabajo.	20 min	- Ficha de trabajo
Me pongo en las emociones de otros	Discusión para	grupal	Sociodrama	Se divide a los participantes en tres grupos y se les entrega una pequeña historia, se le indica que tendrá que representar la historia y plantear una solución.	30 min	- 3 historias
Cierre de sesión	Diálogo grupal		Dinámica grupal	La facilitadora pedirá a los adolescentes sentarse en círculo en el piso e inducirán la a la expresión de las emociones en el taller.	10 min	

Taller IX: "Comunicación asertiva – parte 1"

Objetivo:	Comprender la importancia de la comunicación sobre el comportamiento, mediante la elaboración de máscaras.				
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material
Presentación de la facilitadora y repaso de normas para la sesión.	Presentación de la facilitadora y repaso de normas para las sesiones.	Dinámica de presentación	La facilitadora se presentará y dará a conocer el módulo de trabajo y la formada trabajar. Se recordará las normas para las sesiones.	15 min	- Plumones - Cartulinas
Compromiso voluntario	Compromiso de asistencia a los talleres de habilidades sociales.	Individual	Se entregará una hoja de compromiso a cada participante, luego se leerá con todos los compromisos y se les pedirá que firmen voluntariamente a los que desean participar de los talleres de habilidades sociales.	10 min	- Hoja de compromiso voluntario
Preparación de la mascara	Realizar una máscara	Trabajo en pares	Se pedirá a los participantes que se junten por afinidad con uno de sus compañeros, después se les explicara paso a paso el procedimiento de la realización de la máscara: <ol style="list-style-type: none"> 1. Echaran vaselina en la cara de sus compañeros. 2. Pegaran las hojas partidas junto con la cola en el rostro de sus compañeras dándole la base de la máscara. 3. Se pegarán de 3 a 4 capas de papel con cola. 4. Se esperará de 30 a 40 min para que seque la máscara. 	45 min	- Hoja partidas en pequeños cuadrados - Cola - Agua - Vaselina
Diseño de la mascar	Diseñar la máscara	Trabajo individual	Se mostrará diversos modelos de máscaras en imágenes y se les entregará una hoja bond, lápices y colores para que puedan diseñar sus propias mascararas mientras esperan que seque para quitárselas.	30 min	- Hoja bond - Lápices de colores
Cierre de sesión	Reflexionar sobre el trabajo en pares	Conversación grupal	La facilitadora guiara la conversación hacia la reflexión del trabajo en grupo, la empatía y la comunicación que tuvieron al realizar la máscara.	15 min	

Taller X: "Comunicación asertiva – parte 2"

Objetivo:	Comprender la importancia de la comunicación sobre el comportamiento, mediante la elaboración de máscaras.				
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material
Presentación de la facilitadora y repaso de normas para la sesión.	Presentación de la facilitadora y repaso de normas para las sesiones.	Dinámica de presentación	La facilitadora se presentará y dará a conocer el módulo de trabajo y la formada trabajar. Se recordará las normas para las sesiones.	15 min	- Plumones - Cartulinas
Diseño de la mascara	Expresar emociones	Trabajo individual	Se entregará el diseño que cada uno de los participantes realizaron el taller anterior y se les entregara una hoja en blanco; se les indicara que la máscara tiene que expresar una característica propia (como ser alegres, renegones, etc.) ya sea en un rostro humano o en algún rostro animal y pueden mejorar la máscara o darle la característica que consideren.	15 min	- Hoja en blanco - Plumones
Pintado de la mascara	Pintar la máscara	Trabajo individual	Después de diseñar las máscaras se procederá a pintar las máscaras individualmente y siguiendo el diseño que realizaron.	45 min	- Témperas - Ligas para máscaras
Cierre de sesión	Reflexionar sobre el trabajo en pares	Conversación grupal	La facilitadora guiara la conversación hacia la reflexión del trabajo en grupo, la empatía y la comunicación que tuvieron al realizar la máscara.	15 min	

Taller XI: "Comunicación asertiva – parte 3"

Objetivo:	Incentivar la comunicación asertiva y Reforzar la expresión verbal y corporal.				
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material
Presentación de la facilitadora y repaso de normas para la sesión.	Presentación de la facilitadora y repaso de normas para las sesiones.	Dinámica de presentación	La facilitadora se presentará y dará a conocer el módulo de trabajo y la formada trabajar. Se recordará las normas para las sesiones.	15 min	- Plumones - Cartulinas
Presentación de las mascararas	Expresión verbal	Trabajo individual	Se pedirá a los participantes que se pongan las máscaras y la presenten en primera persona, haciendo énfasis en lo que representa de cada uno la masca, para escoger a la persona que salga se utilizara una pelota de trapo que se será lanzada. En caso de los participantes que no cuenten con una máscara se les pedirá que piensen en que les gustaría que representen y salgan a explicar.	20 min	- Pelota de trapo - Máscaras
Representación	Estilos de comunicación y lenguaje verbal y no verbal	Trabajo grupal	Se formarán grupos de dos y tres personas los cuales realizarán una escena en la cual representen un problema y la manera en cómo solucionarla resaltando las características de sus máscaras.	45 min	- Papelote donde estarán escritas las condiciones de trabajo.
Comunicación asertiva	Reflexión sobre estilos de comunicación.	Conversación Grupal	Se pedirá a los participantes que formen un círculo y se sienten en el piso y se les pedirá que recuerden los talleres en los cuales se creó la máscara y se dará énfasis en: <ul style="list-style-type: none"> - La relación que tuvieron con sus compañeros al momento de crear la máscara la diferencia entre trabajar junto y solos. - Reflexionar sobre el trabajo en grupo que realizaron. 	30 min	- Pelota de trapo - Plumones para pizarra Fichas con palabras clave: - Comunicación - Tipos de comunicación

				- Conversar sobre la comunicación con apoyo de fichas se definirá que es comunicación asertiva, asertividad, tipos de comunicación.	-Asertividad
Cierre de sesión	Reflexionar sobre el trabajo en pares	el	Conversación grupal	La facilitadora cerrara la sesión hacia una reflexión final del trabajo, agradecer el trabajo y cierra el módulo de comunicación.	5 min

Taller XII: "Cierre de aprendizajes"

Objetivo:	Elaboración de planes de vida.				
Actividad	Contenidos	Técnicas	Acciones	Tiempo	Material
Presentación	Reflexión sobre sí mismos.	Conversación grupal.	Se entrega a cada estudiante unas hojas en blanco donde deben escribir sobre los cambios positivos que han evaluado sobre sí mismos. Posteriormente, previo a un conversatorio, los jóvenes dan a conocer los aspectos positivos y negativos de convivir en la vivienda durante el periodo académico.		
	Comunicación Empatía Emociones Reflexión	Conversación grupal	Se formarán grupos de tres a 4 personas, y uno de ellos debe salir del grupo para recibir un mensaje oral sobre una persona en específico, que luego debe compartir con sus demás compañeros de grupo. Posteriormente cuando todos hayan oído el mensaje, se forma una ronda en donde un voluntario debe comentar a su compañero de la derecha lo que ha oído. Cuando el mensaje llegue hasta el último estudiante, este deberá compartir lo que le informaron. Al final se reflexiona sobre cómo se han sentido al escuchar información de una persona, y por distintas fuentes. Deberán indicar los tipos de comunicación que han identificado. Y las emociones que se han transmitido.	45 min	- Papelote donde estarán escritas las condiciones de trabajo.
	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo Comunicación	Dinámica de huellas: Los estudiantes elaboran con plumones, huellas de manos y pies sobre hojas de papel bond. Las que deberán colocarse a lo largo del piso. Se forman grupos que deberán cruzar la línea de huellas, colocando la propia sobre ellas hasta completar el circuito.		- Papel bond - Plumones

Cierre de sesión	Reflexionar sobre el trabajo en pares	Conversación grupal	La facilitadora cerrara la sesión hacia una reflexión final del trabajo, agradecer el trabajo y cierra el módulo de talleres con un compartir (refrigerios)	5 min
------------------	---	------------------------	---	-------
