

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS.
ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA**



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER:
**“Habilidades Sociales: Desarrollo de programas en
Educación Secundaria para mejorar la Autoeficacia
Académica de los adolescentes”**

Alumna: Sara Sendín Matilla

Tutor: Juan Carlos García Alonso

Curso 2024/2025

ÍNDICE

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	6
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. OBJETIVOS	11
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
4.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	13
4.2. MODELOS DE LAS HABILIDADES SOCIALES	14
4.3. DIMENSIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	16
4.4. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA	18
4.5. DIMENSIONES DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA	19
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	21
5.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS.....	21
5.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	21
5.3. PROCEDIMIENTO, METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN	22
5.4. ACTIVIDADES CON SESIONES, MATERIALES Y TIEMPOS	23
5.5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	31
5.6. RESULTADOS	33
5.7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PUNTOS FUERTES Y LIMITACIONES	33
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36
7. ANEXOS	41

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster presenta un programa de intervención dirigido a estudiantes de 2º de ESO, con el objetivo de mejorar sus habilidades sociales y, como consecuencia, su autoeficacia académica. En primer lugar, se analizaron una serie de estudios que sustentan la importancia de este trabajo y se establecieron los objetivos del mismo. Después, se contextualizaron los conceptos de habilidades sociales y autoeficacia académica, para posteriormente analizar las teorías y dimensiones de cada constructo.

La intervención se desarrolló en cuatro sesiones durante la hora de tutoría, trabajando aspectos como la asertividad, la toma de decisiones, la autoestima y la comunicación efectiva. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con pretest y post-test, observándose mejoras en ambas variables tras la aplicación del programa. Los resultados sugieren que fomentar las habilidades sociales puede contribuir positivamente a la percepción de competencia académica en adolescentes.

Palabras clave: Habilidades sociales, autoeficacia académica, adolescencia, programa de intervención, educación.

ABSTRACT

This Master's Thesis presents an intervention program aimed at 8th-grade students (2º de ESO) with the goal of improving their social skills and, consequently, their academic self-efficacy. First, a series of studies supporting the importance of this work were analyzed, and the objectives were established. Then, the concepts of social skills and academic self-efficacy were contextualized, followed by an analysis of the theories and dimensions of each construct.

The intervention was conducted in four sessions during tutoring hours, addressing aspects such as assertive communication, decision-taking, self-esteem, and effective communication. A quasi-experimental design with pretest and post-test was used, showing improvements in both variables after the program implementation. The results suggest that promoting social skills can positively contribute to adolescents' perception of academic competence.

Keywords: social skills, academic self-efficacy, adolescence, intervention program, education.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, el desarrollo integral de los adolescentes requiere tanto la adquisición de competencias académicas como de habilidades sociales que favorezcan la adaptación, bienestar emocional y éxito escolar y profesional de los alumnos. Las habilidades sociales desempeñan un papel muy importante en la formación de la persona, ya que permiten establecer y mantener relaciones interpersonales, resolver conflictos y desenvolverse de forma eficaz en diferentes contextos tanto sociales como escolares. Durante la adolescencia, los jóvenes experimentan importantes cambios a nivel personal, social y académico que pueden influir de manera significativa tanto en su autoconcepto como en su rendimiento académico. En este escenario, la autoeficacia académica se vuelve un factor determinante para su motivación, implicación y éxito en el ámbito escolar.

La finalidad de este Trabajo de Fin de Máster es desarrollar un programa en el que se trabajen las habilidades sociales en aulas de educación secundaria para potenciar la autoeficacia académica de los adolescentes. Se ha considerado especialmente importante trabajar dimensiones clave como la asertividad, la comunicación, la autoestima y la toma de decisiones. A lo largo de este trabajo se presentará, en primer lugar, un marco teórico que contextualice y justifique la relación entre habilidades sociales y autoeficacia académica. Posteriormente, se expondrá el diseño del programa, así como los objetivos, metodología, actividades y criterios de evaluación que lo sustentan. Finalmente, se expondrán los resultados, conclusiones, limitaciones y posibles líneas de continuidad del trabajo.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster se alinea con las competencias establecidas en el Máster de Formación del Profesorado con respecto a la especialidad de Orientación Educativa. El diseño, implementación y evaluación de un programa focalizado en el desarrollo de habilidades sociales que aumente la autoeficacia académica en estudiantes de la ESO, permite dar respuesta a las necesidades psicoeducativas de los adolescentes, de forma que se promueva tanto su bienestar como su propio rendimiento académico. Para el correcto desarrollo de este trabajo ha sido esencial planificar acciones coordinadas que fomenten la convivencia y la prevención de conflictos en el contexto escolar.

A nivel metodológico, este TFM está fundamentado en resultados de investigaciones recientes y plantea propuestas basadas en la evidencia, lo que contribuye a la mejora continua de la intervención psicopedagógica. También fomenta la reflexión crítica sobre la práctica profesional, lo que implica una actitud de aprendizaje permanente, responsabilidad y autonomía profesional. Además, se promueve el uso actualizado y riguroso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas para la elaboración de materiales que forman parte de la presente intervención. El proceso de elaboración del TFM permite al estudiante comunicar de forma clara, estructurada y adaptada tanto a públicos especializados como no especializados, las decisiones adoptadas y los fundamentos que las sustentan. Este trabajo ha sido desarrollado con un compromiso ético y deontológico, considerando el impacto de las actuaciones propuestas sobre los alumnos y el entorno educativo.

La elección de este tema responde a la identificación de una necesidad creciente en los centros de Educación Secundaria: la carencia de programas estructurados que aborden el desarrollo de habilidades sociales como medio para mejorar la autoeficacia académica. En este campo, los orientadores educativos tenemos que hacer mucho hincapié dado que muchos estudios señalan que los adolescentes que carecen de habilidades sociales enfrentan mayores dificultades en su rendimiento académico y en su integración social (Llamazares y Urbano, 2020). Una de las dificultades a la que muchos adolescentes se enfrentan es el sentimiento de no ser capaces de brillar a nivel académico. No obstante, la orientación educativa actual demanda intervenciones que no solo se centren en el aspecto académico, sino que también consideren el desarrollo emocional y social de los alumnos. Este TFM busca dar respuesta a esta problemática mediante la creación de un programa que integre estos aspectos de manera efectiva y coherente.

La adolescencia constituye una etapa de numerosos cambios a nivel biológico, cognitivo y psicosocial. Durante este tiempo, los jóvenes deben reconfigurar su identidad y adaptarse a nuevas expectativas sociales y académicas. Las demandas sociales se intensifican, incrementándose la necesidad de pertenecer a grupos de iguales, la importancia del “status social”, la autonomía personal y los conflictos interpersonales, lo que hace aún más imprescindible el dominio de las habilidades sociales (Lillo, 2004). Entrenar las habilidades sociales durante la adolescencia es fundamental para asegurar una transición saludable hacia la adultez y para prevenir dificultades comportamentales o de adaptación en el contexto educativo.

El déficit en habilidades sociales supone el desarrollo de conductas disruptivas que afectan al aprendizaje (Santana et al., 2018). Los jóvenes que cuentan con escasas habilidades sociales comprenden una serie de dificultades de aprendizaje que puede verse reflejada en su nivel académico. Estudiantes que manifiestan un rendimiento escolar más bajo indican que no tienen una comunicación asertiva con sus docentes, sus dudas sobre los contenidos abordados en el aula no son resueltas (Núñez et al., 2018). También he podido observar cómo muchos de los adolescentes de la ESO se relacionan con otros insultándose y gritándose, por lo que pienso que existe la necesidad de adquisición de habilidades sociales, en general. Según la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977) los adolescentes moldean su conducta a partir de modelos (en este caso patrones agresivos), de modo que es imprescindible ofrecerles nuevos referentes y reforzar conductas prosociales que puedan beneficiarles. Estudios en contextos escolares demuestran que los programas de habilidades sociales mejoran la convivencia y el rendimiento académico al reducir conductas disruptivas y aumentar la autoestima (Domitrovich et al., 2007). Además, la detección de conductas agresivas entre iguales evidencia que es necesaria una intervención para favorecer un buen clima en el centro educativo.

Por otro lado, el déficit en habilidades sociales tales como la asertividad o la comunicación efectiva también se relacionan al consumo de sustancias (Amini y Saleh, 2020) y a trastornos de la personalidad (Caballo et al., 2014). Ha sido demostrado que los jóvenes que presentan una puntuación alta en habilidades sociales, sobre todo en las relacionadas con la toma de decisiones, muestran una actitud negativa hacia el consumo de drogas (Ghobadi et al., 2020).

En definitiva, podemos afirmar que las habilidades sociales actúan como un factor protector en la vida de los adolescentes, ya que a partir del fomento de estas aptitudes se establecen interacciones sociales de calidad y mejoran los niveles de autoestima y autoeficacia (Pereira et al., 2016). La autoeficacia académica, comprendida como la creencia en la propia capacidad para afrontar los desafíos de la escuela, se ve influida por la calidad de las interacciones sociales y el apoyo emocional que se recibe (Bandura, 1987). Muchas investigaciones demuestran que la autoeficacia predice el éxito escolar. Diversos estudios como el de Blanco et al. (2012), concluyen que “aquellos estudiantes que confían en sus propias capacidades tienen mayor motivación para alcanzar sus objetivos”. El sentimiento de autoeficacia es un factor clave: afecta a la elección de estrategias de estudio, al esfuerzo dedicado, a la persistencia ante las dificultades y a las reacciones emocionales en contextos de aprendizaje (Contreras et al., 2005). Según un meta-análisis (Durlak et al., 2011) de 213 programas escolares de aprendizaje social y emocional, la participación en estas intervenciones produjo mejoras significativas en las propias percepciones de competencia de los estudiantes, incluida la autoeficacia, además de un incremento del rendimiento académico. Por lo tanto, intervenir en el desarrollo de habilidades sociales puede ser una vía efectiva para mejorar la autoeficacia académica, así como el rendimiento de los estudiantes.

Algunos estudios internacionales sugieren que los talleres de habilidades socioemocionales mejoran las habilidades sociales de los adolescentes y estas mejoras pueden generalizarse aumentando su confianza en contextos educativos. “Los programas de entrenamiento en habilidades sociales, junto con estrategias motivacionales y de modelado, fomentan el desarrollo de la autoeficacia general” (Kolb, 2011). Por ejemplo, tras una intervención en habilidades socioemocionales, los alumnos mejoraron sus competencias sociales, cuyo éxito en el dominio social demuestra una mayor creencia en su capacidad para enfrentar desafíos relacionados con lo académico (Gaspar et al., 2018). Estudios españoles como el de Llamazares y Urbano (2020), destacan que “tanto la autoestima como las habilidades sociales son percibidas por los propios adolescentes como pilares de su desarrollo integral”.

Los estudios mencionados apoyan la necesidad de implementar programas de habilidades sociales en la ESO, los cuales se espera que mejoren la autoeficacia académica del alumnado. En síntesis, al fortalecer las habilidades de interacción social, los adolescentes ganan seguridad en sí mismos, lo que potencialmente incrementa su autoeficacia académica de manera indirecta.

La presente investigación constituye un aporte teórico, en la medida que contribuirá a conocer la relación entre las variables que son objeto de estudio: habilidades sociales y autoeficacia académica, además de describir las dimensiones que las componen en el contexto educativo.

3. OBJETIVOS

- Desarrollar y defender un trabajo científico en el ámbito de la Orientación Educativa, fundamentado en una revisión crítica de la literatura, en la obtención y análisis de datos y en el dominio de los estándares de escritura académica.
- Situar este TFM como una pieza clave en el ejercicio profesional del orientador, actualizando y mejorando las prácticas de intervención y demostrando el manejo de las competencias propias del título.
- Integrar los aprendizajes adquiridos a lo largo del Máster en un proyecto de innovación psicopedagógica que conecte los contenidos teóricos con acciones reales de orientación.
- Proponer un modelo de coordinación y trabajo en red entre los distintos profesionales implicados (tutores, orientadores, departamento de orientación y agentes externos) para el logro de los objetivos educativos y socioemocionales.
- Presentar de forma oral y escrita los resultados y conclusiones del trabajo respetando las normas de la comunicación científica.
- Consolidar las competencias profesionales específicas de la especialidad en Orientación Educativa a través de la elaboración y aplicación de un programa de intervención en Educación Secundaria.
- Promover el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado de 2º de ESO y así incrementar su sentimiento de autoeficacia académica.
- Fomentar la comunicación efectiva y la escucha activa en el alumnado.
- Promover la expresión de opiniones y sentimientos de manera asertiva.
- Aprender a decir “no” de forma respetuosa, pudiendo mantener su postura en situaciones de presión de grupo.
- Fomentar la autoestima y la confianza en las propias capacidades de los estudiantes.
- Desarrollar la capacidad de tomar decisiones de forma reflexiva y autónoma en situaciones académicas y sociales.

- Aumentar la percepción de autoeficacia académica (autoeficacia académica social, autoeficacia académica para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento) en el alumnado participante.
- Comprobar si al aumentar las habilidades sociales de los estudiantes a través del programa de intervención también aumenta autoeficacia académica.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La presente fundamentación teórica tiene como objetivo sustentar conceptualmente las variables implicadas en este trabajo y ofrecer un marco de referencia que permita comprender el fenómeno objeto de estudio. A continuación, se presentan los principales conceptos y teorías que sustentan el trabajo, comenzando con la definición y características de las habilidades sociales, sus modelos explicativos y componentes. Después, se aborda el concepto de autoeficacia académica, su relación con el rendimiento escolar y las teorías que la explican. Por último, se detallan las dimensiones principales de la autoeficacia en el ámbito educativo.

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Debido a la complejidad fenomenológica y conceptual del concepto “habilidades sociales”, resulta fundamental abordar los principios, dimensiones y modelos explicativos que se han originado a partir de las investigaciones realizadas a lo largo de los años en esta disciplina. Algunos autores consideran que las habilidades sociales son la capacidad para actuar, mientras que otros las identifican con la conducta propia.

Los autores Combs y Slaby (1977) afirman que las habilidades sociales son la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social de modo que sea aceptado y valorado socialmente, así como beneficioso para uno mismo, para los demás o mutuamente beneficioso. Por otro lado, Ladd y Mize (1983) entienden este concepto de manera más amplia, defendiendo que las habilidades sociales son la habilidad para organizar los propios conocimientos y conductas para la consecución de objetivos sociales que sean culturalmente aceptables. Gresham y Elliot (1990) defienden que “las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptables, que le permiten a una persona interactuar de una forma eficaz con los otros y evitar las respuestas socialmente inaceptables”.

Investigaciones más recientes, como la de Monjas, definen las habilidades sociales como “conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal” (Monjas, 2020). Esta autora también afirma que las habilidades sociales son “los elementos conductuales observables que permiten relacionarse con los demás

de manera efectiva y satisfactoria” (Monjas, 2021). Señala que existen ciertos elementos comunes para la definición del concepto habilidades sociales:

- Las habilidades sociales son enseñadas y aprendidas. También se pueden modificar y mejorar gracias a mecanismos básicos del aprendizaje.
- Las habilidades sociales son recíprocas y dependen del comportamiento de las personas que se encuentran en un mismo contexto.
- Estas habilidades están comprendidas por elementos fisiológicos, cognitivos y emocionales.

En definitiva, Monjas confirma que las habilidades sociales aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua de las personas implicadas en la interacción (Monjas, 2020).

4.2. MODELOS DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Para poder llegar a comprender cómo las personas adquieren y desarrollan las habilidades sociales, es esencial analizar los diferentes tipos de modelos que han sido desarrollados.

En primer lugar, se analizarán los **modelos clásicos**, aportados por Bandura, Argyle y Kendom.

- **Modelo psicosocial básico de las habilidades sociales de Argyle y Kendom (1967):**
Para explicar las habilidades sociales y las relaciones interpersonales, Argyle y Kendom contemplan el paradigma del procesamiento de información, comparando las interacciones con las personas a circuitos cerrados, donde ocurren una serie de procesos de percepción, análisis y retroalimentación. Las fases que este modelo abarca son las siguientes:
 - Delimitación de objetivos y fines.
 - Percepción de señales sociales.
 - Comprensión del significado de dichas señales.
 - Planificar el plan de actuación.
 - Realizar la conducta.
 - Corregir la propia actuación en base al feedback obtenido.
 - Sincronía de respuestas.

Así como ocurriría en un circuito, si en la interacción social sucediera un error, se produciría un fallo total en el proceso, asemejándose a un déficit en habilidades sociales.

- **Teoría del aprendizaje social de Bandura (1977):**

En la teoría del aprendizaje social de Bandura, también conocida como aprendizaje por observación o modelado, el autor se aleja del reduccionismo conductista que implicaba la simple emisión de mensajes por parte del emisor activo y la recepción de mensajes del receptor pasivo. Entre 1961 y 1963, Bandura realizó un experimento que mostró la importancia del aprendizaje por observación en los más jóvenes. Bandura contempla cómo los niños son capaces de aprender de forma rápida sin la necesidad de involucrarse en el ensayo-error. La imitación del modelo de una persona adulta, tiene en los más jóvenes un mayor impacto que el que tiene dar o quitar un refuerzo para asentar las bases de un aprendizaje, es decir, de adquirir una conducta.

A continuación, se explicarán los **modelos interactivos**. Estos modelos analizan la conducta socialmente hábil a través de la situación social de la persona, sus características y la interacción entre las anteriores. En estos modelos la persona destaca por ser activa, es decir, toma la iniciativa para participar o no hacerlo en una determinada situación social.

- **Modelo de Mcfall (1982):**

Este modelo define las habilidades sociales como la capacidad de producir conductas que son reforzadas de forma positiva por el entorno social en contextos específicos, que contribuyen a la consecución de objetivos personales.

Mcfall le da importancia a tres habilidades:

- Las habilidades de descodificación, para percibir, recibir e interpretar la información que nos llega.
- Las habilidades de decisión. Estas sirven para indagar en una respuesta, comprobar la respuesta, escogerla, buscarla en el repertorio y evaluar la utilidad de dicha respuesta.
- Las habilidades de codificación, para la ejecución y la autoobservación.

- **Modelo de Trower, Bryant y Argyle (1978):**

Los autores inciden en que la persona, en base a la información que recibe de una situación concreta, realiza inferencias sobre la situación, sobre los demás y sobre sí mismo. De esta manera, se genera una respuesta que se adapta a las normas que han sido socialmente aceptadas. Este modelo defiende la idea de que las habilidades sociales pueden entrenarse y ser enseñadas.

4.3. DIMENSIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Tras realizar la revisión de los principales modelos teóricos sobre las habilidades sociales, se destaca la naturaleza multidimensional de este constructo. Aunque existen múltiples enfoques y clasificaciones, la literatura actual señala algunas dimensiones que resultan especialmente significativas en el ámbito educativo. Bances (2018) identifica algunas dimensiones importantes de las habilidades sociales: autoestima, asertividad, toma de decisiones, empatía y manejo de emociones. Por otro lado, Bisquerra, mediante el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales (2009) destaca la competencia social, que abarca habilidades como la comunicación efectiva, la asertividad y la toma de decisiones. Bisquerra, mediante dicho modelo, destaca la importancia de estos componentes para el bienestar emocional y la adaptación social. Dado que existen múltiples enfoques y clasificaciones, en el presente trabajo se analizarán en profundidad cuatro dimensiones: asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones. A continuación, se presenta un análisis de éstas, atendiendo a su definición, implicaciones y relevancia educativa:

- **Asertividad**

Monjas (2020) define la asertividad como “una conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos ajenos”. La persona asertiva expresa de manera directa sus sentimientos, necesidades y opiniones, respetando a los demás de manera que no se violen sus derechos (Mamani, 2021). Caballo (2007) explica que en la aserción es muy importante respetar a los demás, pero también implica mostrar ese respeto por uno mismo.

Ser asertivos nos ayuda a tener numerosos beneficios, tales como disfrutar de relaciones interpersonales significativas, contar con una mejor adaptación social, menos ansiedad, buena autoconfianza y autoestima. Por ello, Monjas (2021) considera esta conducta como una orientación hacia los demás o sociabilidad.

- Comunicación efectiva

La comunicación efectiva es un componente esencial de las relaciones interpersonales. Implica manifestar habilidades verbales y no verbales como la claridad en la expresión, la escucha activa, la capacidad de interpretar correctamente los mensajes y la regulación del tono emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016). Según Zych y Ortega-Ruiz (2021), el desarrollo de la comunicación efectiva favorece la participación activa del alumnado en el aula, facilita la resolución pacífica de problemas y promueve las relaciones sociales saludables. Estas habilidades no solo contribuyen a un clima escolar positivo, sino que también se vinculan con un mejor ajuste emocional y académico.

- Autoestima

Según Güell y Muñoz (2000), se le llama autoestima a la capacidad que tienen las personas para establecer su propia identidad y atribuirse un valor. Estos autores señalan que “si conseguimos mantener un buen nivel de autoestima resistiremos las críticas, nos abriremos mejor a los demás, aprenderemos a pedir ayuda y, en general, nos resultará mucho más gratificante vivir”. Otra definición de la autoestima es la propuesta por González-Pienda et al. (2021), quienes la conceptualizan como “un sistema autorregulado y dinámico que se construye a través de las interacciones sociales y se mantiene mediante procesos de evaluación continua”. Este enfoque destaca la naturaleza activa y cambiante de la autoestima, influenciada por factores internos y externos, y subraya su papel fundamental en el bienestar psicológico y el desarrollo personal. Las investigaciones muestran que el nivel de autoestima influye en la motivación a la hora de aprender, la percepción de la autoeficacia y la calidad de las relaciones sociales (Garaigordobil, 2020). En el ámbito educativo, los adolescentes con una buena autoestima suelen mostrar mayor resiliencia, seguridad y disposición para asumir retos. (Mínguez et al., 2022).

- Toma de decisiones

La toma de decisiones se define como “el proceso de elegir deliberadamente una opción preferida o una línea de acción de entre un conjunto de alternativas con el objetivo de obtener una consecuencia positiva o ventajosa, lo cual es fundamental en la vida cotidiana” (Reyes y Alanís, 2016). En nuestro día a día, es esencial ser capaces de tomar decisiones que nos garanticen buenos resultados, ya que esas decisiones que tomamos influyen directamente en nuestras relaciones interpersonales y que éstas sean de calidad.

4.4. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA

La autoeficacia académica se define como “la capacidad que posee una persona para juzgar sus propias aptitudes, para así organizar y realizar acciones que le permitan alcanzar sus metas académicas” (Zimmerman, 1995). Bandura (1987) la define como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado, y afirma que la autoeficacia académica implica la percepción de los estudiantes sobre su habilidad para planificar estrategias de estudio, gestionar su tiempo y emplear técnicas de aprendizaje eficaces para dominar contenidos académicos. Los adolescentes que son auto eficaces son capaces de organizar su tiempo académico y monitorearse en sus actividades, usar estrategias metacognitivas para el aprendizaje, reflexionar sobre sus logros intelectuales, y ser proactivas en el manejo de sus propias capacidades, en lugar de depender de fuerzas ambientales para realizar las tareas (Ruíz, 2005).

Autores más recientes definen este concepto como la creencia de los estudiantes en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar metas académicas específicas, influyendo en su motivación, perseverancia y rendimiento (Gaspar et al., 2022).

El concepto de autoeficacia se fundamenta principalmente en la Teoría Cognitivo Social propuesta por Albert Bandura (1977), de la que hablamos anteriormente. Bandura introdujo el concepto de determinismo recíproco, que plantea que la conducta es el resultado de la interacción continua entre factores personales, el entorno y las acciones del propio individuo.

En este marco, las expectativas de éxito o fracaso, así como las creencias de autoeficacia, influyen en cómo las personas actúan frente a distintas situaciones. La teoría cognitivo social proporciona un marco teórico sólido para comprender cómo las personas aprenden a relacionarse con los demás mediante la observación, la autorregulación y la interacción con su entorno.

Una de las extensiones más importantes de esta teoría fue propuesta por Zimmerman (1995), quien incorporó la autoeficacia dentro del modelo de autorregulación académica. En este modelo, los estudiantes autorregulados se caracterizan por planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje, y dichas habilidades se ven potenciadas por un alto sentido de autoeficacia. La creencia en la propia capacidad no solo impulsa el rendimiento, sino que también influye en las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes emplean.

Otra teoría más actual explica cómo el buen desempeño en una tarea incrementa nuestras expectativas de eficacia, ya que nos permite experimentar y reconocer el éxito. Esto, a su vez, puede reducir el miedo a fracasar, lo que fomenta una mayor perseverancia en actividades futuras. Con una adecuada aplicación, este efecto puede extenderse a diferentes áreas de la vida. “El éxito de la ejecución es una fuente poderosa de información porque proporciona experiencias directas de la habilidad personal” (Caligiore e Ison, 2018).

4.5. DIMENSIONES DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA

Tras realizar la revisión del concepto de autoeficacia y sus modelos, es esencial analizar las diferentes dimensiones que conforman este concepto. De acuerdo con Bandura (1987), las dimensiones de la autoeficacia académica son las siguientes:

Autoeficacia académica social: Hace referencia a las percepciones que los estudiantes tienen sobre sus propias destrezas interpersonales y a las creencias construidas en torno a ellas, las cuales resultan esenciales para desenvolverse adecuadamente en el entorno escolar. “La autoeficacia social se refiere a la creencia en la capacidad propia para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones sociales específicas” (Bandura, 1997).

Autoeficacia académica para el aprendizaje: Se centra en la confianza de los alumnos para generar y asimilar nuevos conocimientos que les permitan adquirir competencias específicas. Aunque dos estudiantes puedan poseer habilidades similares, sus niveles de desempeño suelen diferir en función de sus creencias de eficacia, pues estas determinan el grado de autorregulación (autoevaluación, monitoreo y uso de estrategias metacognitivas) que aplican durante el estudio (Ruiz, 2005). Además, Bandura (1987) señala que estas creencias influyen en la motivación: a mayor sentido de autoeficacia, mayor esfuerzo, persistencia y participación en las tareas educativas.

Autoeficacia para el Rendimiento: Evalúa hasta qué punto los estudiantes creen ser capaces de obtener calificaciones favorables. En esta dimensión confluyen factores internos como la motivación intrínseca, las habilidades cognitivas y el apoyo familiar. También existen factores externos como las metodologías docentes, los recursos disponibles y el clima de aula, todos los cuales pueden potenciar o limitar el éxito académico (Bandura, 1987). Por otro lado, según Zimmerman (2000) la autoeficacia para el rendimiento se refiere a la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad para lograr calificaciones satisfactorias, influida tanto por factores internos como la motivación y habilidades cognitivas, como por factores externos relacionados con el entorno educativo, tales como el apoyo familiar, las metodologías docentes y el clima en el aula.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS

La propuesta de intervención se desarrollará en un centro público de Educación Secundaria en Valladolid, el IES Emilio Ferrari, situado en una zona urbana de nivel socioeconómico medio. El grupo destinatario es una clase de 2º de ESO compuesta por 20 alumnos/as, de los cuales el 45% son hombres y el 55% mujeres, de aproximadamente 14 años. Este programa se aplicó como parte del Plan de Acción Tutorial del centro, ya que se han detectado dificultades en el ámbito de las habilidades sociales y una baja percepción de competencia académica. Esta situación justifica la implementación de un programa focalizado en el desarrollo de componentes clave de las habilidades sociales, como la asertividad, la comunicación efectiva, la autoestima y la toma de decisiones, con el fin de reforzar la autoeficacia académica del alumnado.

5.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A partir de las necesidades detectadas en el grupo, se definen los siguientes objetivos e hipótesis con el fin de guiar la planificación, implementación y evaluación del programa.

El **objetivo general** que persigue esta intervención es promover el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado de 2º de ESO y así incrementar su sentimiento de autoeficacia académica.

Los **objetivos específicos** que también se persiguen son:

- Fomentar la comunicación efectiva y la escucha activa en el alumnado.
- Promover la expresión de opiniones y sentimientos de manera asertiva.
- Aprender a decir “no” de forma respetuosa, pudiendo mantener su postura en situaciones de presión de grupo.
- Fomentar la autoestima y la confianza en las propias capacidades de los estudiantes.
- Desarrollar la capacidad de tomar decisiones de forma reflexiva y autónoma en situaciones académicas y sociales.

- Aumentar la percepción de autoeficacia académica (autoeficacia académica social, autoeficacia académica para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento) en el alumnado participante.

La **hipótesis** que se presenta es si al aumentar las habilidades sociales de los estudiantes también aumenta su sentimiento de autoeficacia académica.

5.3. PROCEDIMIENTO, METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN

Una vez establecidos los objetivos de esta propuesta y planteada la hipótesis que orienta la intervención, es necesario detallar el modo en que se ha llevado a cabo su implementación. Para ello, en este apartado se describe el procedimiento seguido, la metodología empleada y la distribución temporal del programa, con el fin de ofrecer una visión clara y estructurada del mismo.

En cuanto al procedimiento, la intervención se estructuró en tres fases:

- **Fase inicial (pretest):** Administración de instrumentos de evaluación para conocer el nivel de habilidades sociales y autoeficacia académica antes de iniciar el programa.
- **Fase de intervención:** Aplicación del programa y realización de las diferentes actividades y dinámicas.
- **Fase final (post test):** Aplicación de los mismos instrumentos de evaluación para valorar los cambios obtenidos tras la intervención.

La intervención se apoya en técnicas participativas, dinámicas grupales y espacios de reflexión, con una metodología de carácter psicoeducativo basada en el aprendizaje cooperativo y la práctica de habilidades sociales. El diseño responde a un modelo cuasi-experimental de grupo único con evaluación pretest y post test, permitiendo observar los efectos del programa en los participantes sin necesidad de grupo control.

El programa se implementa en el aula ordinaria del alumnado. Tiene una duración de un mes, abarcando los meses de marzo y abril de 2025. Se ha considerado oportuno dividir el programa en 4 sesiones de 50 minutos cada una, realizando dichas intervenciones durante la hora de tutoría del grupo que nos ha sido asignado. Concretamente, las sesiones se realizaron los martes de 13:10 a 14:00 horas. La primera sesión se estableció el 18 de marzo, la segunda el 25, la tercera el 1 de abril y la última el 8.

Tabla 1. Cronograma

	Marzo				Abril			
Sesión 1								
Sesión 2								
Sesión 3								
Sesión 4								

5.4. ACTIVIDADES CON SESIONES, MATERIALES Y TIEMPOS

A continuación, se detalla cómo se desarrolla cada una de las sesiones:

Primera sesión:

Para comenzar con la primera sesión, se hará una breve introducción y explicación del programa que se va a seguir durante los próximos días, mencionando que es un programa que trabajará las habilidades sociales del alumnado. Se les preguntará a los estudiantes qué piensan ellos que son las habilidades sociales y por qué creen que son importantes (5 minutos).

A continuación, se realizará el **pretest**, indicando a los alumnos que será una medida anónima para evaluar la efectividad del programa. Primero se les entregará la hoja con la Lista de Evaluación de Habilidades Sociales (Anexo A) para que lo cumplimenten de manera individual. Cuando hayan terminado, se les entregará la Escala de Autoeficacia Percibida en estudiantes de nivel secundario (Anexo B) para que realicen el mismo procedimiento (20 minutos).

Después, se impartirá una **presentación interactiva sobre las habilidades sociales** (Anexo C) cuya duración será de 20 minutos. Se les dará a los alumnos psicoeducación general sobre habilidades sociales.

Se cerrará la sesión con una reflexión grupal sobre los contenidos impartidos, animando a los alumnos a poner en práctica lo aprendido (5 minutos).

Segunda sesión:

Se les dará la bienvenida a los alumnos y se hará un breve repaso de la sesión anterior. Se les explicará que después de haber impartido la teoría, en la presente sesión se comenzará con las dinámicas (5 minutos).

En primer lugar, realizaremos la **actividad “practiquemos la asertividad”** que tendrá una duración de 15 minutos. **Objetivos:** trabajar la asertividad y las habilidades comunicativas. Se les enseñará a los alumnos a través de ejemplos prácticos que siendo asertivos podemos lograr muchas cosas (como expresar nuestras necesidades educativas) y evitar numerosos conflictos con nuestros familiares, profesores, amigos o pareja. **Materiales:** pizarra y tiza.

Descripción de la actividad: Les sugeriremos a los estudiantes que practiquen la asertividad aprovechando aquellos momentos en los que interactúan con otros para decirles, siempre mostrando respeto y consideración, lo que les gusta y lo que no les gusta, expresando su opinión y pidiendo favores si así lo necesitan. Se les sugerirá que cuando alguien haga algo que no les parezca bien, utilicen el siguiente modelo (escribiremos los diferentes modelos en la pizarra para aportar una mayor claridad): ***“Cuando haces esto me siento así, por lo que me gustaría que hicieras esto otro”***. Los alumnos tendrán que cambiar las palabras “esto”, “así” y “hicieras esto otro” para expresar sus sentimientos. Por ejemplo, una frase que provocaría rechazo podría ser: *“Pasas de mis mensajes, me tratas como si no existiera y ya estoy harto, ¡siempre haces lo mismo!”*. Por otro lado, una sugerencia asertiva sería la siguiente: *“Cuando pasan los días y no me contestas me siento muy mal, por eso me gustaría que estuvieras más pendiente de mis mensajes”*. Habría que recalcar que en la primera frase la persona olvidó expresar cómo se sentía, lo que es clave en este tipo de circunstancias. A continuación, les pediremos a los alumnos que escenifiquen otro ejemplo donde puedan aplicar esta técnica.

Continuaremos explicando que otra situación que podría surgir sería cuando un amigo nos propone un plan y no nos apetece. Lo ideal no sería acudir obligado por no herir los sentimientos de nuestro amigo, sino que podemos aplicar la ***“técnica del sándwich”***. La técnica del sándwich, utilizada para mejorar la asertividad, fue desarrollada por Elliot Aronson, un psicólogo social estadounidense. Esta técnica consiste en rechazar una sugerencia diciendo **algo agradable al principio** (el pan), en el medio **decir que no** (el relleno) y, de nuevo, **decir algo agradable al final** de nuestra frase (el otro pan). Pongamos un ejemplo: Una persona le dice a otra: *“¿Vamos de fiesta mañana?”* a lo que la otra persona respondería: *“Gracias por*

haber contado conmigo (pan), pero no me apetece ya que tengo mucho que estudiar (relleno). Otro día salimos (pan)”. Finalmente, les pediremos a los alumnos que escenifiquen otro ejemplo donde puedan aplicar esta técnica.

Después, realizaremos una dinámica en la que los alumnos escenificarán diferentes **situaciones sociales (role-play)**, que durará 30 minutos. **Objetivos:** con esta actividad brindamos a los estudiantes de herramientas prácticas para mejorar sus habilidades sociales en diversas situaciones de la vida cotidiana. Específicamente, se trabajan la comunicación efectiva y la asertividad. Se practican situaciones hipotéticas para desarrollar habilidades sociales para cuando se tengan que enfrentar a situaciones similares en la vida real. **Materiales:** hojas de papel con las diferentes situaciones impresas.

Descripción de la actividad: Empezaremos dividiendo a los participantes en grupos de unas 4 personas. Cada grupo recibirá una situación social específica. Se comentará con cada grupo cómo podría manejarse cada situación, para proporcionarles un modelo. Cada grupo discutirá las posibles respuestas y estrategias para abordar la situación de manera efectiva (7 minutos para explicarlo y darles las situaciones). Las diferentes situaciones para abordar serán:

- **Reunión social en la que quieres conocer gente nueva:** *“Elegid a una persona del grupo: Imagina que te encuentras en una reunión social en la que no conoces a nadie. ¿Cómo te introducirías a los demás?, ¿qué preguntas harías para conocerles, acercarte a ellos y generar un clima de confianza? Si vuestro papel es el del grupo: ¿qué haríais para tratar de integrar a esa persona que está sola?”.*
- **Conflicto interpersonal:** *“Cread una situación en la que dos participantes representen un conflicto interpersonal y el resto del grupo actúe como mediadores. Una de las personas que tiene el conflicto presentara un estilo comunicativo agresivo, y la otra pasivo. El resto del grupo debe mostrar un estilo comunicativo asertivo”.*
- **Negociación y toma de decisiones:** *“¿Es el deporte una distracción o una herramienta educativa? Imaginad que sois un equipo de trabajo y la mitad del grupo estáis a favor del deporte como herramienta educativa y la otra mitad estáis en contra. Tendréis que analizar las razones, practicar habilidades de persuasión, la escucha activa y llegar a acuerdos mutuos”.*

- Conversaciones difíciles y límites: *“Imaginad que uno de vuestros amigos está tomando un rumbo que sabéis que le está perjudicando y que también os puede perjudicar a vosotros. Los participantes practicarán cómo comunicar sus sentimientos y abordarán el problema de manera empática y efectiva, poniendo límites si es necesario. Es importante practicar la escucha activa y tratar de ponerse en el lugar de los demás”.*

- Pedir ayuda y ofrecerla: *“Imaginad que notáis que uno de vuestros compañeros está teniendo dificultades en una materia y, aunque se esfuerza, no acaba de entenderla. Vosotros os interesáis por cómo se siente y él os comunica lo que le está sucediendo. Esa persona tendrá que expresarse, mientras que el grupo le ofrecerá su apoyo y tratará de ayudarlo”.*

Los alumnos tendrán que diseñar la puesta en escena para posteriormente actuar delante de sus compañeros. Se les dirá a los participantes que disponen de 5 minutos para prepararlo. Cada situación tendrá una puesta en escena cuya duración será de 3 minutos. A continuación, se realiza el Role Play, que en total tendrá una duración de 15 minutos.

Finalmente, los grupos comparten sus ideas y conclusiones con el resto de los participantes (3 minutos). Se les animará a los estudiantes a practicar estas técnicas en su vida diaria.

Tercera sesión:

Para comenzar, haremos un breve repaso de lo trabajado en la sesión anterior, preguntándoles a los alumnos si han puesto en práctica las habilidades adquiridas. Les invitaremos a compartir alguna de sus experiencias (5 minutos).

Se les indicará a los alumnos que, en las interacciones sociales, para poder generar un buen clima y acercarnos a los demás, algo que es de gran ayuda es aprender a hacer y recibir cumplidos. Para ello, se realizará la **actividad “cumplidos al compás”** (20 minutos).

Objetivos: Esta actividad ayuda a trabajar la autoestima y la comunicación efectiva del alumnado. **Materiales:** Para esta actividad necesitaremos un ordenador con altavoces o equipo de sonido.

Descripción de la actividad: Antes de dar comienzo a dicha actividad, se apartarán las mesas y sillas dejando espacio en el medio del aula. Se pondrá música de fondo y se explicará la dinámica en 5 minutos: *“¿Alguna vez la música os ha provocado un escalofrío? Lo cierto es que el sistema límbico, participante en el procesamiento de las emociones y el control de la memoria, se activa cuando escuchamos música. La música favorece la expresión de emociones, por eso hemos puesto la música que escucháis de fondo, para facilitar esta dinámica. A la hora de elogiar o al hacer cumplidos a las personas, tenemos que ser sinceros y hacerlo en momentos adecuados. Cuando hacemos un cumplido facilitamos que los demás se sientan bien con ellos mismos, haciendo que los demás perciban esas cosas que nos gustan del resto y, también, sintiéndonos bien por decirle algo agradable a otra persona. Para practicar la emisión y recepción de cumplidos, vamos a ponernos en dos círculos. El círculo exterior rotará hacia la derecha, mientras que el interior permanecerá inmóvil. Cuando nos encontremos de frente con un compañero, dispondremos de 1 minuto para permanecer en silencio y pensar en aquello que nos gusta de esa persona, para después decírselo. Cuando acabe el minuto, el alumno que se encuentra en el círculo exterior se expresará primero, después lo hará el del círculo interior. Se procederá hasta regresar a la posición desde la que iniciamos el juego”*.

Para finalizar la actividad, haremos una ronda de preguntas: *“¿Cómo os habéis sentido cuando hacíais cumplidos?”, “¿y cuando los recibíais?”, “¿creéis que vuestros compañeros han coincidido a la hora de expresar vuestras cualidades?”*

La dinámica anterior fortalece el grupo mediante los cumplidos entre iguales, donde los alumnos practican el reconocimiento mutuo y la expresión positiva. Esta base de confianza resulta esencial para abordar dinámicas más exigentes como la **actividad “La barca salvavidas”** (30 minutos) donde se espera que el alumnado tome decisiones en grupo.

Objetivos: Esta dinámica propuesta por Bravo (2006), tiene como objetivo principal trabajar la toma de decisiones y fortalecer habilidades como la asertividad, la escucha activa y el respeto por las opiniones ajenas. Para esta actividad se necesitarán los siguientes **materiales:** Ficha “La barca salvavidas” (Anexo D) y bolígrafos.

Descripción de la actividad: Se les explicará a los estudiantes que, en la vida cotidiana, muchas veces enfrentamos situaciones que requieren tomar decisiones, y este proceso se complica cuando debe hacerse en grupo. Para abordar esta realidad, se divide la clase en grupos de cinco personas. Cada grupo recibe la ficha “La barca salvavidas”, que describe una situación límite con quince personajes y una balsa con capacidad para ocho personas (5 minutos). Inicialmente, cada miembro del grupo selecciona de forma individual a los ocho personajes que considera deben ser salvados (5 minutos). Posteriormente, se abre un espacio de discusión donde cada participante expone sus razones, y el grupo debe llegar a un consenso sobre quiénes ocuparán los lugares en la balsa, evitando votaciones y fomentando el diálogo (10 minutos). Finalmente, cada grupo presenta su decisión al resto de la clase, se comentan los criterios empleados para tomarla y se hace una reflexión sobre la actividad (10 minutos).

Cuarta sesión:

Para dar comienzo a la última sesión, se les explicará a los alumnos que, al igual que el intercambio de cumplidos y la toma de decisiones en grupo son relevantes en la interacción con el otro, tomar buenas decisiones con respecto a nuestras relaciones sociales también lo es. Se les preguntará a los alumnos qué es destacable para ellos a la hora de tomar una decisión importante (5 minutos).

Daremos comienzo a la última **actividad: “aprendiendo a tomar buenas decisiones”** (20 minutos). **Objetivos:** trabajar la toma de decisiones. Los **materiales** que se necesitarán para esta actividad son hojas de papel con las diferentes situaciones impresas y bolígrafos.

Descripción de la actividad: Se les explicará a los estudiantes que, para tomar una buena decisión, existen tres pasos fundamentales (Simon, 1977). Estos pasos se anotarán en la pizarra:

Paso 1: Identificación y enumeración de alternativas. Consiste en reconocer y listar todas las opciones posibles ante una situación determinada.

Paso 2: Determinación de las consecuencias de cada alternativa. Implica analizar las posibles repercusiones y resultados que derivarían de cada opción identificada.

Paso 3: Comparación de la precisión y eficiencia de cada conjunto de consecuencias. Se refiere a evaluar y contrastar las consecuencias de las distintas alternativas para seleccionar la más adecuada en función de los objetivos y recursos disponibles.

Se dividirá a la clase en grupos de cinco estudiantes. Cada grupo tendrá que elegir un portavoz y un secretario que anote las ideas. Después, se les presentarán a los estudiantes 4 situaciones en las que el protagonista, Javier, tendrá que tomar una buena decisión.

Se le entregará a cada grupo una hoja con una situación concreta. Después, se les indicará: *“Tras leer la situación que os ha tocado, tendréis que seguir los pasos de la toma de decisiones, escribir qué alternativas posibles existen, elegir la más adecuada y explicar por qué habéis elegido esa opción.”*

Las situaciones son las siguientes:

1. A Javier le han invitado unos conocidos a una fiesta en su casa. Las personas que acudirán a la fiesta fuman y pretenden que Javier fume con ellos. Javier no está seguro de si debe unirse o no, ya que a él le apetece salir y pasárselo bien, pero no quiere fumar por las consecuencias que tendría en su salud. Tiene miedo de ser juzgado si decide no fumar.
2. Javier se pasa todas las tardes con el móvil, navegando por las redes sociales. Siente que últimamente está más cansado y distraído. Sus notas también están bajando. Se siente presionado a estar todo el tiempo pendiente del móvil para no perderse nada.
3. Javier tiene un grupo de amigos con el que no comparte los mismos intereses. Él se siente desplazado y fuera de lugar, pero si deja a su actual grupo de amigos, teme no encontrar amigos más afines a él y quedarse solo.
4. Javier se duerme tarde todas las noches porque se queda viendo series. A veces duerme únicamente 5 horas, lo que le afecta en sentido emocional y físico: se siente cansado, no se concentra y se enfada fácilmente. Sus amigos le dicen que es normal dormir poco, pero él sabe que no es bueno para su salud.

Cada grupo tendrá que exponer el análisis de su caso y se comentará con el resto de la clase.

Para concluir con las sesiones realizaremos el **post-test**. Se les entregará la Lista de Evaluación de Habilidades Sociales (Anexo A) para que lo cumplimenten de manera individual. Cuando hayan terminado, se les entregará la Escala de Autoeficacia Percibida en estudiantes de nivel secundario (Anexo B) para que realicen el mismo procedimiento (20 minutos).

Finalmente, le daremos las gracias al alumnado por su participación en las diferentes actividades y les animaremos a que aprovechen lo que han aprendido para su propio beneficio y el de los demás (5 minutos).

5.5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Antes de comenzar con la primera sesión y al concluir la última, se realizará una evaluación pretest – post-test en la que se le entregará a cada alumno que haya participado en las sesiones una hoja con la Lista de Evaluación de Habilidades Sociales, elaborada por el Instituto Especializado de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchi (Anexo A), y posteriormente otra hoja con la Escala de Autoeficacia Percibida en estudiantes de nivel secundario, elaborada por el psicólogo Zevallos (Anexo B), para que lo rellenen de manera individual y obtener datos de la efectividad o no efectividad del programa.

La Lista de Evaluación de Habilidades Sociales es una escala ordinal tipo Likert que evalúa las habilidades sociales en adolescentes. Este cuestionario pertenece al Manual de Habilidades Sociales en Adolescentes Escolares. Fue validado en 2021 y está formado por 42 ítems que evalúan dimensiones como la asertividad, la comunicación, la autoestima y la toma de decisiones. Cuenta con 5 opciones de respuesta: Nunca, Rara vez, A veces, A menudo y Siempre. La confiabilidad del cuestionario se ha calculado utilizando Alfa de Cronbach $\alpha = 0.852$ (Ministerio de Salud, 2005).

La Escala de Autoeficacia Percibida en estudiantes de nivel secundario es una escala ordinal tipo Likert utilizada para medir el sentimiento de autoeficacia académica en los estudiantes. Esta escala fue validada en 2021, y cuenta con 30 ítems que evalúan: autoeficacia académica social, autoeficacia académica para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento. La escala cuenta con la siguiente escala de respuestas: Nada seguro, Poco seguro, No sé, Seguro, Muy seguro. La confiabilidad del cuestionario se ha calculado utilizando Alfa de Cronbach $\alpha = 0.919$ (Martínez, 2022).

Para la evaluación de las habilidades sociales de los adolescentes participantes en este estudio, se han utilizado escalas desarrolladas en Perú. Aunque estos instrumentos fueron creados y baremados originalmente en un contexto latinoamericano, se ha optado por su aplicación en este trabajo por diversos motivos. En primer lugar, las escalas seleccionadas presentan adecuadas propiedades psicométricas (fiabilidad y validez), tal y como indican los autores responsables de su construcción, y abordan múltiples dimensiones relevantes para el presente estudio que no se han identificado en la literatura instrumentos españoles o europeos que

evalúen conjuntamente todas estas dimensiones de manera clara y práctica, lo que refuerza la presencia de estos instrumentos en el programa de intervención diseñado.

No obstante, se reconoce que el uso de una escala desarrollada en otro país implica ciertas limitaciones, especialmente en cuanto a la comparación con baremos locales y, por tanto, no resultan directamente extrapolables a estudiantes españoles. Por este motivo, en el presente estudio no se emplearán los baremos de la escala para clasificar niveles, sino que se utilizará como herramienta de evaluación intra-sujeto (pretest y posttest), de manera que permita observar la evolución de los estudiantes tras la aplicación del programa. Además, se ha revisado el contenido de los ítems para asegurar su comprensibilidad y adecuación cultural al contexto educativo español.

Una vez obtenidas las puntuaciones del pretest y post-test se evaluará si:

- La puntuación media de la clase en **habilidades sociales** en el pretest es mayor o igual a la obtenida en el post-test. Esto significaría que el programa no ha podido ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades sociales, por lo que habría que realizar algunos cambios para obtener mejores resultados.
- La puntuación media de la clase en **habilidades sociales** en el post-test es mayor a la obtenida en el pretest. Si obtenemos puntuaciones más altas en el post-test que en el pretest, podemos concluir que las habilidades sociales de los alumnos han aumentado después de la intervención.

Por otro lado, habría que evaluar si (en el caso de que haya ocurrido un aumento en habilidades sociales):

- La puntuación media de la clase en **autoeficacia académica** en el pretest es mayor o igual a la obtenida en el post-test. Esto significaría que el aumento en habilidades sociales no ha influido en su autoeficacia académica percibida.
- La puntuación media de la clase en **autoeficacia académica** en el post-test es mayor a la obtenida en el pretest. Si obtenemos puntuaciones más altas en el post-test que en el pretest, podemos concluir que, al haber aumentado las habilidades sociales de los alumnos, también ha aumentado su autoeficacia académica percibida. El programa habría sido un éxito.

5.6. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tanto en el pretest como en el post-test:

- La puntuación media de la clase, obtenida en el pretest de habilidades sociales fue: 144.
- La puntuación media del post-test de habilidades sociales fue: 147,25.

La puntuación obtenida en el post-test de habilidades sociales es mayor que la que muestra el pretest ($147,25 > 144$). Podemos afirmar que, las habilidades sociales del alumnado han aumentado, aunque sin saber si este incremento es estadísticamente significativo.

Por otro lado:

- La puntuación media de la clase, obtenida en el pretest de autoeficacia académica fue: 101,31.
- La puntuación media del post-test de habilidades sociales fue: 106,68.

La puntuación obtenida en el post-test de autoeficacia académica es mayor que la que muestra el pretest ($106,68 > 101,31$). Podemos concluir que la autoeficacia académica del alumnado ha aumentado, aunque sin saber si este incremento es estadísticamente significativo.

Al aumentar las habilidades sociales del grupo con el que se ha trabajado, también ha aumentado su autoeficacia académica.

5.7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PUNTOS FUERTES Y LIMITACIONES

Discusión

Los resultados obtenidos en la intervención indican una mejora tanto en las habilidades sociales como en la autoeficacia académica del alumnado de 2º de ESO. La comparación de las puntuaciones medias del pretest y post-test muestra un incremento en ambos casos: las habilidades sociales pasaron de una media de 144 a 147,25, y la autoeficacia académica de 101,31 a 106,68. Estos datos sugieren que el programa ha podido tener un impacto positivo, aunque moderado, sobre las variables trabajadas.

Este hallazgo podría reforzar la hipótesis principal del trabajo: intervenir en el desarrollo de habilidades sociales puede contribuir al fortalecimiento de la autoeficacia académica. Además, la mejora observada en la autoeficacia podría estar mediada por el aumento en la autoestima y la confianza adquirida al desarrollar habilidades sociales específicas, como la asertividad o la resolución de conflictos. La interacción entre estas variables podría sugerir una relación bidireccional que merece un análisis más profundo en futuros estudios.

No obstante, es importante señalar que la diferencia entre las puntuaciones, aunque positiva, no ha sido especialmente elevada, lo que podría explicarse por el número limitado de sesiones (cuatro) o por la escasa duración de la intervención en el tiempo. Aunque se hayan logrado buenos resultados, este estudio tiene límites que debemos asumir.

Conclusiones

Se puede concluir que la intervención ha cumplido satisfactoriamente con los objetivos propuestos. El programa ha contribuido de forma significativa a mejorar tanto las habilidades sociales de los alumnos de 2º de ESO como su sentimiento de autoeficacia académica. Los estudiantes han podido mejorar en aspectos clave como la comunicación efectiva, la expresión asertiva de opiniones y emociones, la capacidad de decir “no” ante la presión de grupo, la toma de decisiones de forma autónoma y reflexiva, la autoestima y la confianza en sus propias capacidades, lo que ha favorecido un aumento en su percepción de autoeficacia académica en sus distintas dimensiones: social, para el aprendizaje y para el rendimiento. Además, la propuesta desarrollada resulta aplicable en el contexto de tutoría y puede adaptarse a otros grupos.

En definitiva, los datos apuntan a confirmar la hipótesis planteada: mejorar las habilidades sociales del alumnado puede ser una vía efectiva para incrementar su autoeficacia académica. Estos resultados avalan la utilidad de este tipo de intervenciones breves, implementadas en el contexto escolar, como recurso para apoyar el desarrollo personal y académico del alumnado.

Puntos fuertes

- La intervención se ha implementado en un entorno real, lo que favorece su validez y su replicabilidad en otros contextos escolares.
- El uso de instrumentos de evaluación estandarizados permitió obtener datos objetivos y comparables.
- La propuesta responde a una necesidad detectada en la etapa educativa de la adolescencia, en la que el desarrollo de habilidades sociales es clave para la convivencia, el bienestar emocional y el éxito académico.
- El programa cuenta con un enfoque práctico e innovador que motiva a los estudiantes.

Limitaciones

- El número de sesiones ha sido reducido, lo que puede haber limitado el impacto de la intervención. Una programación a medio o largo plazo podría ofrecer resultados más concluyentes.
- El tamaño de la muestra está limitado al grupo clase asignado, lo que dificulta la generalización de los resultados a otras poblaciones escolares.
- La evaluación realizada es sencilla. Habría que hacer otros análisis, pero con una muestra tan pequeña no es posible.
- No se ha realizado un seguimiento posterior para comprobar la estabilidad de los efectos en el tiempo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amini, Z., & Saleh, Z. (2020). The role of social skills in the prevention of drug addiction in adolescents. *Advanced Biomedical Research*, 9, 41. https://doi.org/10.4103/abr.abr_99_20
- Argyle, M., & Kendon, A. (1967). *The experimental analysis of social performance*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 3, pp. 55–90). Academic Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987a). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1987b). 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. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bances Goicochea, R. (2018). *Las habilidades sociales: una revisión teórica del concepto*. Universidad San Sebastián. Recuperado de <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6098/Bances%20Goicochea%20Rosa.pdf?sequence=1>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Síntesis.
- Blanco Vega, H., Ornelas Contreras, M., Aguirre Chávez, J. F., & Guedea Delgado, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557–571. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011&lng=es&tlng=es
- Bravo Benítez, M. (2006). *Estrategias educativas en el aula*. Ediciones Aljibe.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª edición). Siglo XXI. (Original publicado en 1993).
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Irurtia, M. J., Olivares Rodríguez, P., & Olivares-Olivares, P. J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 401–422. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/relacion-de-las-habilidades-sociales-con-la-ansiedad-social-y-los-estilos-trastornos-de-la-personalidad/>

Caligiore, M., & Ison, M. (2018). La participación de los padres en la educación: Su influencia en autoeficacia y control ejecutivo de sus hijos. Una revisión. *Contextos Educación*, 25, 138-149.

Castro Estrada, M. (2016). *Aprendiendo a relacionarnos: Proyecto de intervención en habilidades sociales en Educación Infantil* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Oviedo. Recuperado de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/39158/TFM_MartaCastroEstrada.pdf?sequence=4

Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 183–194.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the Preschool PATHS curriculum. *Journal of Primary Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.3), 15–24.

Galleguillos Herrera, P., & Olmedo Moreno, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156–169. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>

Garaigordobil, M. (2020). Intervenciones para la mejora de la autoestima y la regulación emocional en adolescentes. *Psicothema*, 32(3), 375–381.

Gaspar, T., Matos, M. G., & Ribeiro, J. L. P. (2022). Social skills development in adolescence: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7223.

González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95–113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>

González Moreno, A., & Molero Jurado, M. M. (2021). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 113–123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438513>

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2021). Autoestima: actualización y mantenimiento. Un modelo teórico con implicaciones prácticas. *Clínica Contemporánea*, 12(3), 1–12. <https://doi.org/10.5093/cc2021a16>

Güell, M., & Muñoz, J. (2000). *Desconócese a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Paidós.

Kolb, S. M. (2011). Self-efficacy: A necessary social skills curricula component. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(4), 206–210. <https://www.scholarlinkinstitute.org/jeteraps/articles/Self%20Efficacy.%20A%20Necessary%20Social%20Skills%20Curricula%20Component.pdf>

Lillo Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57–71. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005

Llamazares García, A., & Urbano Contreras, A. (2020). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: el papel de variables familiares y escolares. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 99–117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7803963>

Mamani, J. (2021). *Programa de habilidades sociales en niños de 7 a 11 años del centro psicoterapéutico Ajayu* [Tesis Doctoral, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/25945>

Martínez Salamanca, I. M. (2022). *Habilidades sociales y autoeficacia académica en estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Pública 43003 Carlos Armando Laura - Tacna 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio

Institucional de la Universidad Autónoma de Ica.
<https://repositorio.autonmadeica.edu.pe/handle/20.500.14441/2256>

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1–33.

Mínguez, A., Caballo, V. E., & Castaño, P. (2022). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: Estudio correlacional y predictivo. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(1), 1–8.

Ministerio de Salud. (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Minsa.

Monjas, M. I. (2020). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (12ª edición). CEPE. (Original publicado en 1993).

Monjas, M. I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*. Pirámide.

Núñez, C., Hernández, V., Jerez, D., Rivera, D., y Núñez, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 47, 37–49. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.0.37-49>

Pereira, A. S., Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2016). Habilidades sociais e fatores de risco e proteção na adultez emergente. *Psico (Porto Alegre)*, 47(4), 268–278. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23398>

Reyes, R. A., & Alanís, B. T. (2016). Tres modelos para la toma de decisiones utilizados en psicología: su metodología, evaluación y aplicación. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 1(2), 106–119. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8602521.pdf>

Ruiz-Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Docencia Universitaria*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>

Santana, L. E., Garcés, Y., y Feliciano, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 20, 7–22. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.1>

Simon, H. A. (1977). *The new science of management decision* (Rev. ed.). Prentice-Hall.

Tortosa Jiménez, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 158–165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660908013>

- Trower, P., Bryant, B., & Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- Universidad de Valladolid. (s.f.). *Las habilidades sociales. Aprendizaje de la asertividad y resolución de conflictos en Educación Primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54249>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 63–84. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.7>

7. ANEXOS

Anexo A. Lista de Evaluación de Habilidades Sociales.

LISTA DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una lista de habilidades que las personas usan en su vida diaria, señala tu respuesta marcando con una X uno de los casilleros que se ubica en la columna derecha, utilizando los siguientes criterios:

N = NUNCA

RV = RARA VEZ

AV = A VECES

AM= A MENUDO

S = SIEMPRE

HABILIDAD	N	RV	AV	AM	S
1. Prefiero mantenerme callado (a) para evitarme problemas.					
2. Si un amigo (a) habla mal de mi persona le insulto.					
3. Si necesito ayuda la pido de buena manera.					
4. Si un amigo (a) saca una buena nota en el examen no le felicito.					
5. Agradezco cuando alguien me ayuda.					
6. Me acerco a abrazar a mi amigo (a) cuando cumple años.					
7. Si un amigo me da plantón le digo que no me ha parecido bien.					
8. Cuando me siento triste evito contar lo que me pasa.					
9. Cuando mi amigo dice algo que no me gusta, se lo digo.					
10. Cuando una persona mayor me insulta me defiendo sin agredirlo, exigiendo mi derecho a ser respetado.					
11. Insulto a la gente cuando se me cuela en la cola del cine.					
12. No cedo a la presión cuando quieren que tome alcohol si yo no quiero tomarlo.					
13. Me distraigo fácilmente cuando una persona me habla.					
14. Pregunto cada vez que sea necesario para entender lo que las personas me dicen.					
15. Miro a los ojos cuando alguien me habla.					
16. No pregunto a las personas si me han entendido al contar algo.					
17. Me explico bien cuando hablo de algo.					
18. Utilizo un tono de voz con gestos apropiados para que me escuchen y entiendan mejor.					
19. Expreso mis opiniones sin pensar en las consecuencias.					
20. Si estoy "nervioso (a)" trato de relajarme para ordenar mis pensamientos.					
21. Antes de opinar ordeno mis ideas con calma.					

22. Evito hacer cosas que puedan dañar mi salud.					
23. No me siento contento (a) con mi aspecto físico.					
24. Me gusta verme arreglado (a).					
25. Puedo cambiar mi comportamiento cuando me doy cuenta que estoy equivocado (a).					
26. Me da vergüenza felicitar a un amigo (a) cuando realiza algo bueno.					
27. Reconozco fácilmente mis cualidades positivas y negativas.					
28. Puedo hablar sobre mis temores.					
29. Cuando algo me sale mal, no sé cómo expresar mi enfado.					
30. Comparto mi alegría con mis amigos (as).					
31. Me esfuerzo para ser mejor estudiante.					
32. Puedo guardar los secretos de mis amigos (as).					
33. Rechazo hacer las tareas de la casa.					
34. Pienso en varias soluciones frente a un problema.					
35. Dejo que otros decidan por mí cuando no puedo solucionar un problema.					
36. Pienso en las posibles consecuencias de mis decisiones.					
37. Tomo decisiones importantes para mi futuro sin el apoyo de otras personas.					
38. Hago planes para mis vacaciones.					
39. Realizo cosas positivas que me ayudaran en mi futuro.					
40. Me cuesta decir no por miedo a ser criticado.					
41. Defiendo mi idea cuando veo que mis amigos (as) están equivocados (as).					
42. Si me presionan para hacer algo que no me apetece hacer o que no me parece bien, puedo decir que no sin sentir miedo ni vergüenza.					

HABILIDAD	N	RV	AV	AM	S
1. Prefiero mantenerme callado (a) para evitarme problemas.	5	4	3	2	1
2. Si un amigo (a) habla mal de mi persona le insulto.	5	4	3	2	1
3. Si necesito ayuda la pido de buena manera.	1	2	3	4	5
4. Si un amigo (a) saca una buena nota en el examen no le felicito.	5	4	3	2	1
5. Agradezco cuando alguien me ayuda.	1	2	3	4	5
6. Me acerco a abrazar a mi amigo (a) cuando cumple años.	1	2	3	4	5
7. Si un amigo me da plantón le digo que no me ha parecido bien.	1	2	3	4	5
8. Cuando me siento triste evito contar lo que me pasa.	5	4	3	2	1
9. Cuando mi amigo dice algo que no me gusta, se lo digo.	1	2	3	4	5
10. Cuando una persona mayor me insulta me defiendo sin agredirlo, exigiendo mi derecho a ser respetado.	1	2	3	4	5
11. Insulto a la gente cuando se me cuela en la cola del cine.	5	4	3	2	1
12. No cedo a la presión cuando quieren que tome alcohol si yo no quiero tomarlo.	1	2	3	4	5
13. Me distraigo fácilmente cuando una persona me habla.	5	4	3	2	1
14. Pregunto cada vez que sea necesario para entender lo que las personas me dicen.	1	2	3	4	5
15. Miro a los ojos cuando alguien me habla.	1	2	3	4	5
16. No pregunto a las personas si me han entendido al contar algo.	5	4	3	2	1
17. Me explico bien cuando hablo de algo.	1	2	3	4	5
18. Utilizo un tono de voz con gestos apropiados para que me escuchen y entiendan mejor.	1	2	3	4	5
19. Expreso mis opiniones sin pensar en las consecuencias.	5	4	3	2	1
20. Si estoy "nervioso (a)" trato de relajarme para ordenar mis pensamientos.	1	2	3	4	5
21. Antes de opinar ordeno mis ideas con calma.	1	2	3	4	5
22. Evito hacer cosas que puedan dañar mi salud.	1	2	3	4	5
23. No me siento contento (a) con mi aspecto físico.	5	4	3	2	1
24. Me gusta verme arreglado (a).	1	2	3	4	5
25. Puedo cambiar mi comportamiento cuando me doy cuenta que estoy equivocado (a).	1	2	3	4	5
26. Me da vergüenza felicitar a un amigo (a) cuando realiza algo bueno.	5	4	3	2	1
27. Reconozco fácilmente mis cualidades positivas y negativas.	1	2	3	4	5
28. Puedo hablar sobre mis temores.	1	2	3	4	5
29. Cuando algo me sale mal, no sé cómo expresar mi enfado.	5	4	3	2	1
30. Comparto mi alegría con mis amigos (as).	1	2	3	4	5
31. Me esfuerzo para ser mejor estudiante.	1	2	3	4	5
32. Puedo guardar los secretos de mis amigos (as).	1	2	3	4	5
33. Rechazo hacer las tareas de la casa.	5	4	3	2	1

34. Pienso en varias soluciones frente a un problema.	1	2	3	4	5
35. Dejo que otros decidan por mi cuando no puedo solucionar un problema.	5	4	3	2	1
36. Pienso en las posibles consecuencias de mis decisiones.	1	2	3	4	5
37. Tomo decisiones importantes para mi futuro sin el apoyo de otras personas.	5	4	3	2	1
38. Hago planes para mis vacaciones.	1	2	3	4	5
39. Realizo cosas positivas que me ayudaran en mi futuro.	1	2	3	4	5
40. Me cuesta decir no por miedo a ser criticado.	5	4	3	2	1
41. Defiendo mi idea cuando veo que mis amigos (as) están equivocados (as).	1	2	3	4	5
42. Si me presionan para hacer algo que no me apetece hacer o que no me parece bien, puedo decir que no sin sentir miedo ni vergüenza.	1	2	3	4	5

CUADRO DE AREAS Y DE ITEMS

ÁREAS DE LISTAS DE	ÍTEMS
ASERTIVIDAD	1 - 12
COMUNICACIÓN	13 - 21
AUTOESTIMA	22 - 33
TOMA DE DECISIONES	34 - 42

CATEGORÍAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES

CATEGORÍAS	PUNTAJE DIRECTO DE ASERTIVIDAD	PUNTAJE DIRECTO DE COMUNICACIÓN	PUNTAJE DIRECTO DE AUTOESTIMA	PUNTAJE DIRECTO DE TOMA DE DECISIONES	TOTAL
MUY BAJO	0 – 20	Menor a 19	Menor a 21	Menor a 16	Menor a 88
BAJO	20 – 32	19 – 24	21 – 34	16 – 24	88 – 126
PROMEDIO BAJO	33 – 38	25 – 29	35 – 41	25 – 29	127 – 141
PROMEDIO	39 – 41	30 – 32	42 – 46	30 – 33	142 – 151
PROMEDIO ALTO	42 – 44	33 – 35	47 – 50	34 – 36	152 – 161
ALTO	45 – 49	36 – 39	51 – 54	37 – 40	162 – 173
MUY ALTO	50 a más	40 a más	55 a más	41 a más	174 a más

Anexo B: Escala de autoeficacia percibida en estudiantes de nivel secundario.

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO

Cuestionario para estudiantes

Instrucciones:

Mediante esta prueba queremos que reconozcas lo que eres capaz de hacer y de tu esfuerzo para tu aprendizaje, sobre lo que piensas y sientes con respecto a tus estudios.

Indique tu opinión acerca de cada una de las preguntas que siguen, para ello deberá marcar con una X.

Las alternativas son:

Nada Seguro	1
Poco Seguro	2
No sé	3
Seguro	4
Muy seguro	5

N°	¿Qué tan seguro estoy de poder...??	1	2	3	4	5	Pt
1	Siento que puedo responder a las preguntas del profesor						
2	Puedo trabajar con mis compañeros en grupo sin importar quienes sean los compañeros que lo integren						
3	Realizo las tareas que me dicen o asignan mis profesores						
4	Realizo mis exposiciones seguro de que aprendí el tema						
5	Me dedico más tiempo a mis tareas del colegio y aprendo los temas						
6	Puedo responder a los exámenes y "quedar bien" en las revisiones de mis trabajos que realiza el profesor						
7	Me gusta participar con mis opiniones cuando estoy en la clase escuchando al profesor o a un compañero exponer						
8	Cuando sé que puedo estar bajo en mis notas me esfuerzo.						
9	Prefiero no hacer las tareas del colegio que me son difíciles.						
10	Siento que aprendo con facilidad lo que me enseñan los profesores						
11	Levanto la mano y participo en la clase, cuando conozco algo del tema						
12	Puedo entender y comprender lo que me explican en las clases						
13	Realizo preguntas frente a mis compañeros						
14	Realizo anotaciones de las ideas más importantes que se dan en las clases						
15	Quiero aprender para ser mejor y no solo pasar de año						
16	Realizo trabajos monográficos o algún comentario, crítica de algún tema que me manda el profesor.						

17	Puedo trabajar con mis compañeros y cumplir con las tareas que me asignan.						
18	Expresar verbalmente o por escrito lo que he estudiado o escuchado en clase						
19	Puedo concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas						
20	Rindo bien en las evaluaciones apruebo los exámenes.						
21	Puedo poner mis propias opiniones en los trabajos escritos que me asignan los profesores.						
22	Aprendo de los diversos conceptos y teorías que nos dan los profesores						
23	Recuerdo y aprendo fácilmente las ideas principales de los libros que leo						
24	Presto atención en la clase sin que me importe mis preocupaciones o estoy aburrido						
25	Recuerdo y hago lo que me dan como tarea o trabajo en el colegio						
26	Me es sencillo o fácil poder rendir exámenes o escuchar las clases de cualquier profesor						
27	Tengo mis formas para poder aprender las lecciones						
28	Controlo mis "nervios" frente a una exposición o comentario que tengo que realizar en clase						
29	Encuentro información necesaria para realizar mis tareas escolares en la biblioteca o el internet						
30	Me organizo para poder cumplir con los plazos de trabajos o exámenes.						

Fuente: Elaborada por los autores del Instrumento.

Muchas gracias.

Cuadro de las dimensiones de test de autoeficacia académica y sus ítems que la evalúan

Dimensiones	Autoeficacia	Total Ítems
	Ítems por Dimensiones	
Autoeficacia Social Académica	2,4,7,13,15,17,19,21,24,28	10
Autoeficacia Académica para el Aprendizaje	1,6,9,12,16,18,22,23,26,30	10
Autoeficacia Académica para el Rendimiento	3,5,8,10,11,14,20,25,27,29	10

Fuente: Elaborada por los autores del Instrumento.

Nota: La pregunta 9 tiene respuestas de valor inverso

CATEGORIAS DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA

CATEGORIAS	P.D. Autoeficacia Social Académica	P.D. Autoeficacia Académica para el Aprendizaje	P.D. Autoeficacia Académica para el Rendimiento	Total
Deficiente	10 a 23	11 a 23	12 a 23	30 a 70
Regular	24 a 36	25 a 36	26 a 36	71 a 110
Bueno	37 a 50	38 a 50	39 a 50	111 a 150

Fuente: Elaborada por los autores del Instrumento.

Anexo C. Presentación habilidades sociales.

Figura C.1. Introducción a las habilidades sociales.



Figura C.2. Imaginando situaciones reales.

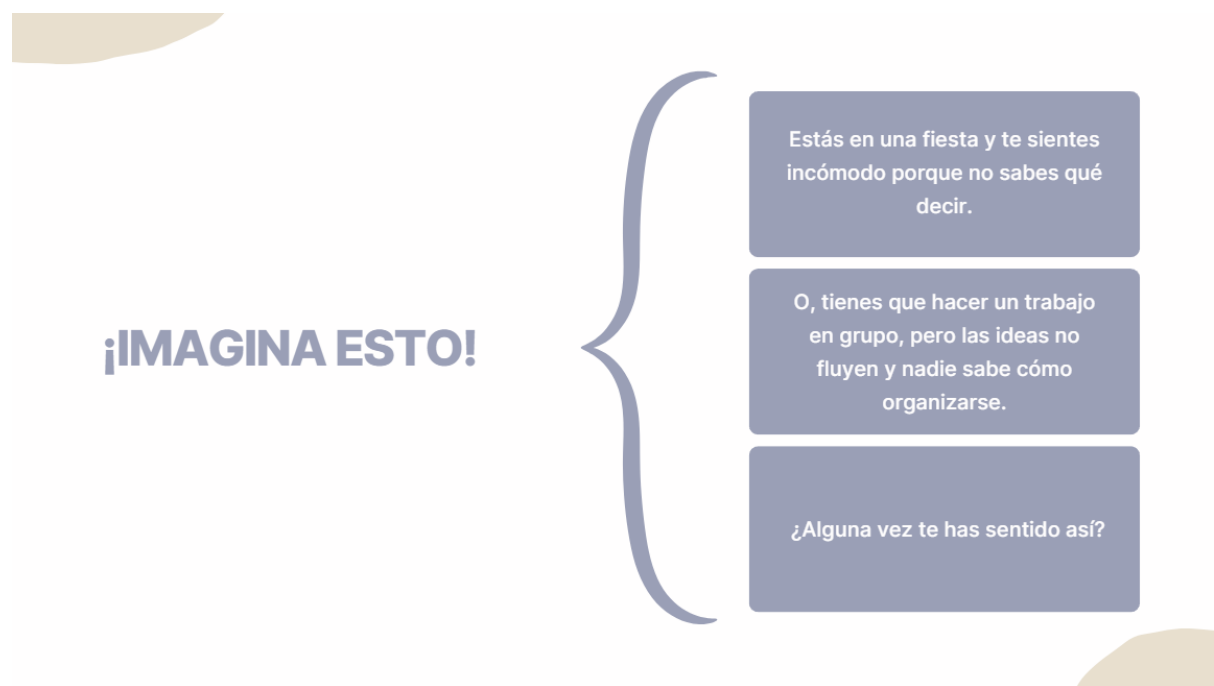
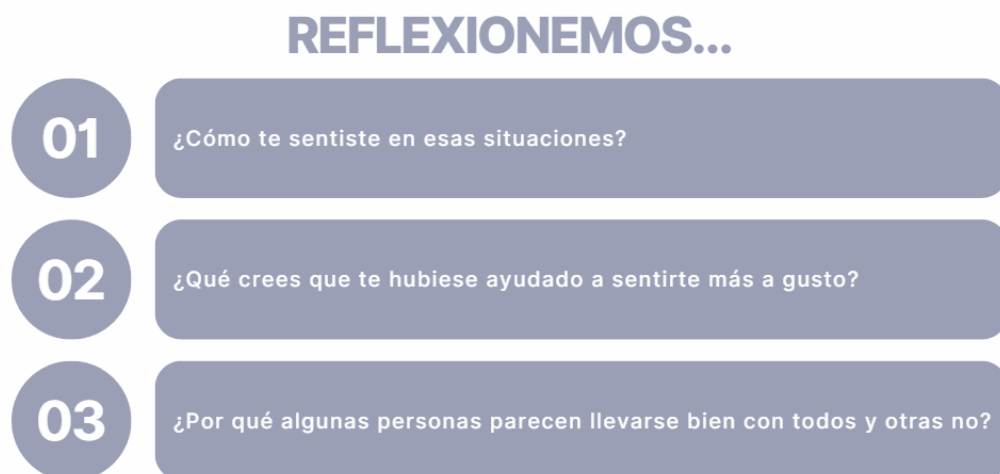


Figura C.3. Reflexión sobre situaciones reales.



¡La respuesta está en las habilidades sociales!

Hoy vamos a descubrir cómo estas habilidades son esenciales para nuestras relaciones y cómo podemos mejorarlas para tener una vida más plena y feliz.

Figura C.4. Qué son las habilidades sociales.



Figura C.5. Estrategias para ser hábiles socialmente 1.



Figura C.6. Estrategias para ser hábiles socialmente 2.

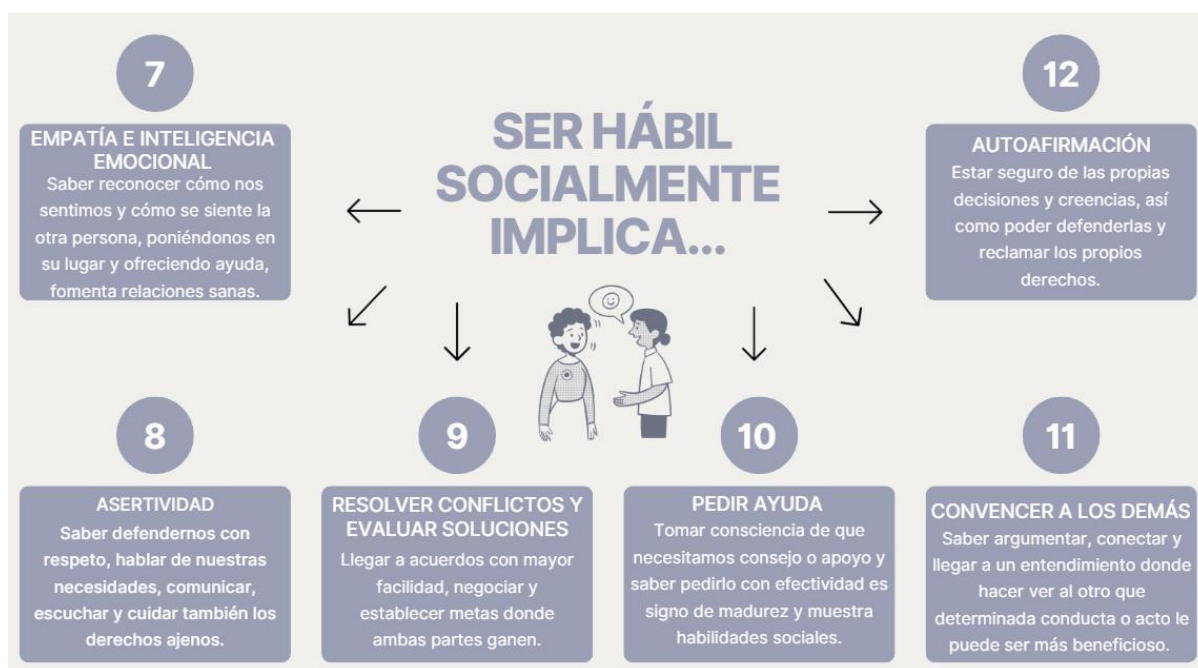


Figura C.7. Conducta asertiva, pasiva y agresiva.

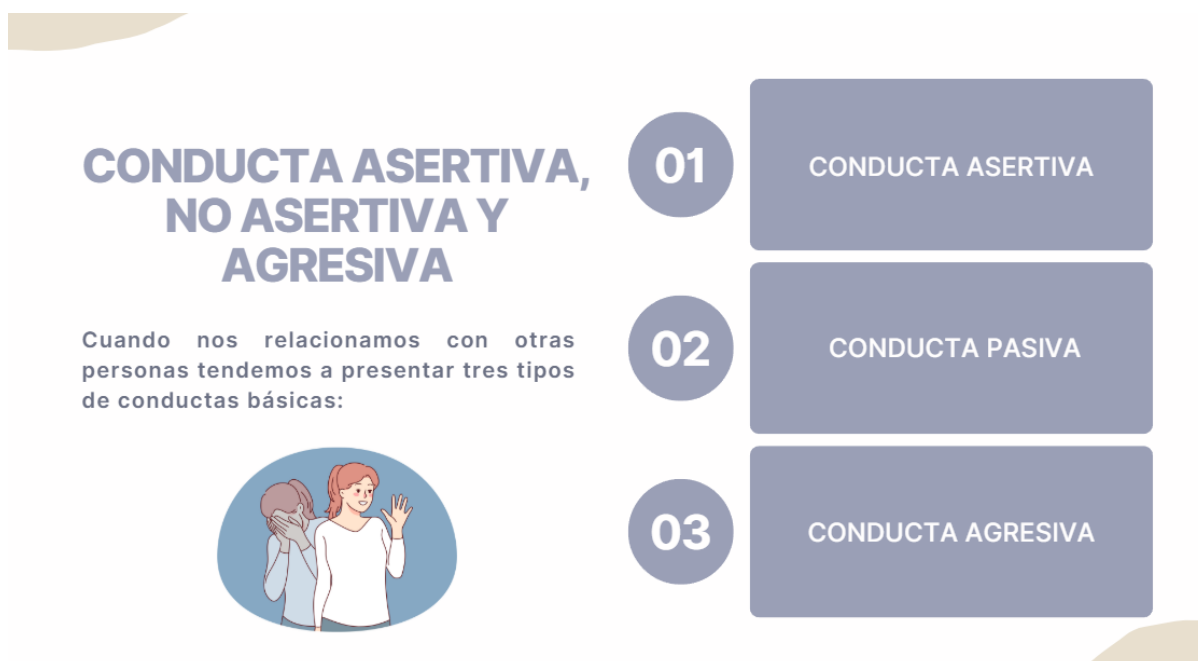


Figura C.8. Conducta pasiva.

CONDUCTA PASIVA

Implica no respetar los propios derechos al no ser capaz de expresar honestamente sentimientos, pensamientos y opiniones, o expresándolos de manera camuflada, con muchas disculpas y falta de confianza.

- **El mensaje:** Yo no cuento, mis sentimientos no importan, mis pensamientos no son importantes, yo no soy nadie.
- **Conducta no verbal:** evitación de la mirada, patrón de habla vacilante, un bajo volumen de voz, postura corporal tensa y movimientos nerviosos o inapropiados.
- **Resultado:** se siente incomprendido, no tomado en cuenta, manipulado, molesto consigo mismo. Sentimientos de culpa, ansiedad, depresión y baja autoestima, sin control.



Figura C.9. Conducta agresiva.

CONDUCTA AGRESIVA

Defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de manera que afecta a los demás, es inapropiada, y no respeta los derechos de la otra persona.

- **El mensaje:** Esto es lo que yo pienso (tú eres tonto por pensar de forma diferente); esto es lo que yo quiero (lo que tú quieres no es importante); esto es lo que yo siento (tus sentimientos no cuentan).
- **Conducta no verbal:** Gestos hostiles o amenazantes, miradas intensas y fijas, ataques físicos, voz alta y/o postura intimidatoria.
- **Resultado:** Riesgo de venganza, conflictos interpersonales, imagen pobre de sí mismo, culpa, sentimiento de soledad y falta de control.



Figura C.10. Conducta asertiva.

CONDUCTA ASERTIVA

Expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, u opiniones sin amenazar, castigar o humillar a otras personas.

- **El mensaje:** Esto es lo que yo pienso; esto es lo que yo siento; así es como veo la situación.
- **Conducta no verbal:** La mirada, la expresión de la cara, la postura corporal, la entonación y el volumen de la voz, son relajados, seguros y transmiten autoconfianza.
- **Resultado:** disminución de la ansiedad, relaciones más íntimas y significativas, mayor respeto por uno mismo, mejor adaptación social y sensación de control.



Figura C.11. Conclusión presentación habilidades sociales.

CONCLUSIÓN

Es importante **reflexionar en cómo actuamos** mientras nos relacionamos para mejorar aquellos aspectos que nos interesan, y reforzar y mantener aquellos otros que ya funcionan como nos conviene.



Anexo D. La barca salvavidas.

“LA BARCA SALVAVIDAS”



Un avión que realizaba el trayecto Nueva York-París, cayó en el océano Atlántico. Hay 15 supervivientes que en este momento se encuentran en un ala del avión. Tienen una barca salvavidas con capacidad para ocho personas. Deben ponerse de acuerdo sobre las personas que van a salvarse. Disponen de veinte minutos para decidirse antes de que lo que queda del aparato se hunda arrastrándoles a todos.

Instrucciones

Cada grupo tiene que discutir y decidir qué pasajeros van a entrar en la barca. A continuación presentará su decisión al resto de la clase, comentando los criterios que hayan empleado para tomar la decisión.

Los pasajeros son:

- **Vendedor.** Cincuenta y seis años, cinco hijos de nueve a diecisiete años. Va a Bosnia para cooperar en una misión de paz.
- **Médico.** Sesenta y tres años, tres hijos mayores de veintiún años. Se dice que ha descubierto una vacuna contra el sida.
- **Azafata.** Veintidós años, soltera.
- **Músico.** Treinta y cuatro años, negro. Va a Europa por una gira de conciertos.
- **Estudiante.** Veintidós años, soltero. Estudia cuarto año de medicina. Piensa ejercer su profesión en el tercer mundo.
- **Jugador de baloncesto.** Es un excelente jugador. Treinta años, casado. Ha fichado por la N.B.A. Hace dos años descubrió que era portador del sida.
- **Secretaria.** Veintinueve años. Está embarazada de cuatro meses.
- **Agente secreto.** Treinta y ocho años. Divorciado, dos hijos de 11 y 8 años. Ha memorizado información importantísima con respecto al gobierno.
- **Actor de cine.** Veintiocho años, sin familia. Algunos lo consideran como uno de los mejores actores entre los de la nueva generación.
- **Sacerdote.** Cuarenta y tres años. Destacado representante del movimiento en pro de los derechos humanos. Va a Europa a recibir el premio Nobel de la Paz.
- **Profesora.** Veintiséis años, soltera, con una beca para estudiar en París. Acaba de publicar un libro y se le considera una gran escritora.
- **Ama de casa.** Viuda. Setenta y tres años. Viaja a Francia para cumplir la promesa hecha a su marido de que visitaría su antiguo hogar. El viaje le cuesta los ahorros de su vida.
- **Chico de 13 años,** de familia con gran posición económica. Se dirige a un internado en Suiza.
- **Ex presidiario.** Treinta y siete años, soltero. Acaba de salir de prisión donde cumplía sentencia por venta de drogas. Busca situarse en un país extranjero para comenzar una nueva vida.
- **Ama de casa.** Cuarenta años, dos hijos de 12 y 10 años. El marido está en paro y viven del subsidio del desempleo.