



UNIVERSIDAD  
**SAN IGNACIO  
DE LOYOLA**

## **FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Carrera de Educación Secundaria con especialidad en Lenguaje y  
Literatura**

# **LAS HABILIDADES BLANDAS DURANTE LA PANDEMIA: UN ESTUDIO EN VARONES Y MUJERES ADOLESCENTES DE LIMA METROPOLITANA**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación  
Secundaria con especialidad en Lenguaje y Literatura**

**GIANIRA SULEIMA CADILLO LEIVA**

**0000-0003-0871-8052**

**LISSETTE MERCEDES VALENTIN CENTENO**

**0000-0001-6865-1975**

**Asesor:**

**MG. EDSON JORGE HUAIRE INACIO**

**0000-0003-2925-6993**

**Lima – Perú**

**2020**

## **Dedicatoria**

A nuestra familia por su apoyo y motivación diaria.

A nuestras crisis existenciales.

## **Agradecimiento**

Agradecemos a todos aquellos que fueron nuestro soporte a lo largo de estos años, en especial a nuestra familia nuclear.

A nuestros amigos por su sincera y valiosa amistad pese a la distancia.

A nuestro asesor por su valioso tiempo y gran labor.

## Contenido

Dedicatoria.....	i
Agradecimiento.....	ii
Resumen.....	x
Abstract.....	xi
Introducción.....	12
Capítulo I: Problema de Investigación.....	15
1.1 Descripción del Problema.....	15
1.2 Formulación del Problema.....	17
1.2.1 Problema general.....	17
1.2.2 Problemas específicos.....	17
1.3.1 Objetivo general.....	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
1.4 Justificación.....	19
Capítulo II: Marco Teórico.....	22
2.1 Antecedentes de la investigación.....	22
2.2 Bases Teóricas.....	27
2.2.1 Habilidades Blandas.....	27

2.2.2 Dimensiones de Habilidades Blandas .....	31
2.2.2.1 Gestión del Tiempo .....	31
2.2.2.2 Resiliencia.....	36
2.2.2.3 Comunicación Asertiva.....	44
2.2.2.4 Trabajo en Equipo .....	48
2.3 Definición de términos básicos .....	54
2.4 Marco contextual.....	55
2.4.1 Ubicación geográfica .....	55
2.4.2 Situación actual de las instituciones educativas en Lima Metropolitana .....	55
Capítulo III: Hipótesis y Variables .....	56
3.1 Formulación de hipótesis .....	56
3.1.1 Hipótesis general .....	56
3.1.2 Hipótesis específicas.....	56
3.2 Variables.....	57
Capítulo IV: Método .....	58
4.1 Enfoque de investigación .....	58
4.2 Tipo y nivel de investigación .....	58
4.2.1 Tipo de investigación.....	58

4.2.2 Nivel de investigación .....	59
4.3 Diseño de investigación .....	59
4.4 Población y muestra .....	59
4.4.1 Población .....	59
4.4.2 Muestra .....	60
4.5 Técnicas de recolección de datos .....	60
4.5.1 Descripción de los instrumentos.....	61
4.6 Técnicas para el procesamiento de la información .....	63
4.7 Aspectos éticos.....	63
Capítulo V: Resultados .....	64
Capítulo VI: Discusión .....	90
Capítulo VII: Conclusiones y Recomendaciones .....	93
7.1 Conclusiones .....	93
7.2 Recomendaciones.....	94
Referencias.....	95
Apéndice .....	111
Apéndice A: Spanish adaption of the TMBQ applied in the study.....	111
Apéndice B: Escala de Resiliencia (ER) de Wagnild y Young.....	114

Apéndice C: Cuestionario de Comunicación Asertiva.....	116
Apéndice D: Cuestionario de Trabajo en equipo .....	117
Apéndice E: Consentimiento informado .....	118
Apéndice F: Matriz de consistencia .....	119

## Lista de tablas

Tabla 1. La matriz Eisenhower .....	33
Tabla 2. Ladrones del tiempo.....	35
Tabla 3. Factores para el desarrollo de la resiliencia .....	39
Tabla 4. Conducta agresiva en la comunicación.....	46
Tabla 5. Conducta pasiva en la comunicación.....	46
Tabla 6. Conducta asertiva en la comunicación.....	47
Tabla 7. Operacionalización de la variable Habilidades Blandas .....	57
Tabla 8. Descripción de la muestra.....	60
Tabla 9. Confiabilidad de los instrumentos .....	62
Tabla 10. Resumen del procesamiento de los casos .....	65
Tabla 11. Baremos de comparación Habilidades Blandas.....	67
Tabla 12. Frecuencia de Habilidades Blandas según sexo .....	67
Tabla 13. Niveles de Habilidades Blandas según sexo y activación laboral .....	68
Tabla 14. Baremos de comparación Habilidades Blandas: dimensión Gestión del Tiempo ...	70
Tabla 15. Niveles de Gestión del Tiempo según sexo .....	70
Tabla 16. Baremos de comparación Habilidades Blandas: Resiliencia.....	72
Tabla 17. Niveles de Resiliencia según sexo .....	72

Tabla 18. Baremos de comparación Habilidades Blandas: Comunicación Asertiva.....	74
Tabla 19. Niveles de Comunicación Asertiva según sexo.....	74
Tabla 20. Baremos de comparación Habilidades Blandas: Trabajo en Equipo.....	76
Tabla 21. Niveles de Trabajo en Equipo según sexo.....	76
Tabla 22. Prueba de normalidad .....	79
Tabla 23. Estadísticos para muestras independientes sobre Habilidades Blandas según sexo	80
Tabla 24. Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes .....	81
Tabla 25. Estadísticos para muestras independientes sobre Gestión del Tiempo según sexo.	82
Tabla 26. Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes .....	83
Tabla 27. Estadísticos para muestras independientes sobre Resiliencia según sexo.....	84
Tabla 28. Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes .....	85
Tabla 29. Estadísticos para muestras independientes sobre Comunicación Asertiva según sexo.....	86
Tabla 30. Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes .... <b>¡Error! Marcador no definido.</b>	
Tabla 31. Estadísticos para muestras independientes sobre Trabajo en equipo según sexo... <b>¡Error! Marcador no definido.</b>	
Tabla 32. Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes.....	89



## Lista de figuras

Figura 1. Pasos basados en “La Rueda de la Resiliencia” .....	41
Figura 2. Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales .....	51
Figura 3. Niveles de Habilidades Blandas según sexo .....	67
Figura 4. Niveles de Gestión del Tiempo según sexo.....	70
Figura 5. Niveles de Resiliencia según sexo.....	72
Figura 6. Niveles de Comunicación Asertiva según sexo.....	74
Figura 7. Niveles de Trabajo en Equipo según sexo.....	76

## Resumen

Las habilidades blandas son inherentes a las actividades específicas que se desarrollan en el campo educativo. Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la diferencia en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo básica y diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 102 adolescentes entre varones y mujeres que oscilan de 13 a 17 años de edad. Se emplearon cuatro instrumentos que miden las dimensiones de habilidades blandas, entre las cuales están el Cuestionario de comportamiento de Gestión de tiempo (TMBQ), Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER), Cuestionario de Comunicación y Cuestionario de Trabajo en equipo. Los resultados indican que no existen diferencias significativas ( $\text{Sig.} > 0.05$ ) en el desarrollo de las habilidades blandas y sus dimensiones entre varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana durante la pandemia, por lo cual se concluye que las habilidades blandas se desarrollan por igual en ambos géneros.

**Palabras clave:** habilidades blandas; gestión del tiempo; resiliencia; comunicación asertiva; trabajo en equipo

## **Abstract**

Soft skills are inherent to the specific activities that are developed in the educational area. For this reason, the research aimed to analyze the difference in the development of soft skills during the pandemic in adolescent males and females from Lima. The study had a quantitative approach, basic type and non-experimental design. The sample consisted of 102 male and female students ranging from 13 to 17 years of age. Four instruments were used that measure soft skills dimensions, among which are the Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ), Wagnild and Young Resilience Scale (ER), Communication Questionnaire and Teamwork Questionnaire. The results indicate that there are no significant differences (Sig.> 0.05) in the development of soft skills and their dimensions between adolescent males and females of Metropolitan Lima during the pandemic, for which it is concluded that soft skills are developed equally in both genres.

**Keywords:** soft skills; time management; resilience; assertive communication; teamwork

## Introducción

Actualmente en el ámbito educativo, los adolescentes se enfrentan a retos que requieren conocimientos más amplios en aspectos sociales y emocionales. Por tal motivo, el desafío de los docentes y toda la comunidad educativa es enfocarse en estos aspectos para mejorar la enseñanza y, sobre todo, el aprendizaje de los estudiantes, debido a que las habilidades blandas juegan un rol importante en el aprendizaje, porque se complementan con las competencias cognitivas (Maturana y Guzmán, 2019).

El desarrollo de habilidades blandas es considerado como el conjunto de capacidades que permiten el idóneo desenvolvimiento de los individuos en los diversos ámbitos de la vida (Ortega, 2017). Estas habilidades socioemocionales pertenecen al sector de la personalidad y los rasgos internos del comportamiento de cada sujeto, los cuales son muy diversos y le permite superar con éxito los retos que se presentan en el entorno académico, laboral, social y familiar (Buxarrais, 2013; García, 2018).

Dada la coyuntura actual, el ámbito educativo presenta diversos cambios que deben ajustarse a la nueva realidad formativa, la cual no solo se caracteriza por impartir conocimientos, además debe aportar a la construcción de valores (Hurtado, 2020). Debido a que esta situación, es aún compleja en la educación y ha cambiado radicalmente (Ardini et al., 2020), por lo que se necesita que los adolescentes se adapten a la nueva modalidad de aprendizaje y se incluya las habilidades blandas con la finalidad de que los prepare “adecuadamente para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo y cambiante” (Vera, 2016, p.71).

En suma, el propósito de esta investigación es analizar la diferencia en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima

Metropolitana, a través de la aplicación de cuatro cuestionarios que contienen las dimensiones en relación a la gestión de tiempo, resiliencia, comunicación asertiva y trabajo en equipo.

Otro beneficiario es el docente, quien podrá buscar, crear e implementar diversas estrategias didácticas en sus sesiones de aprendizaje, después de conocer el análisis planteado en esta investigación. Cabe resaltar que, para lograr todo ello es muy importante el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa.

Según los resultados de esta investigación corroboran que no existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de las habilidades blandas y sus dimensiones, tales como gestión del tiempo, resiliencia, comunicación asertiva y trabajo en equipo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana. Por lo cual, se determina que estas competencias socioemocionales se deben seguir fortaleciendo en los adolescentes de ambos sexos.

El trabajo se ha estructurado en 7 capítulos. En el capítulo I “Planteamiento del problema” se detalla la descripción y formulación del problema, los objetivos, justificación, limitaciones y viabilidad del estudio. En el capítulo II “Marco teórico” se describe los antecedentes de la investigación, las bases teóricas de la variable y dimensiones a partir de la revisión de la literatura, la definición de términos y marco contextual. En el tercer capítulo “Hipótesis y variables” se formula la hipótesis y se define la variable. En el capítulo IV “Método” se expone el enfoque, tipo, nivel y diseño de investigación, población y muestra, técnica de recolección de datos (descripción, validez y confiabilidad de los instrumentos), técnicas para el procesamiento de la información y aspectos éticos. En el quinto capítulo “Resultados” se describen de manera organizada los resultados de la investigación en relación con la variable, dimensiones y el género. En el capítulo VI “Discusión” se redacta la

discusión a partir de cada resultado expuesto y relacionado al objetivo general y específicos.

Finalmente, en el capítulo VII “Conclusiones y recomendaciones” se expone las conclusiones del trabajo de investigación y en base a cada una de ellas se plantea algunas recomendaciones.

## Capítulo I

### Problema de Investigación

#### 1.1 Descripción del Problema

El problema de la educación es que los docentes y los adolescentes le dan mayor importancia a las habilidades cognitivas, ante ello, tal como señaló Zurita (2020), se requiere que los estudiantes tomen una acción voluntaria para su aprendizaje con la finalidad de obtener una buena calificación, lo cual conlleva que sea consciente de adquirir ese conocimiento para sus futuras actividades académicas y se dejan de lado la enseñanza de las habilidades blandas o socioemocionales como parte de la formación integral del estudiante, cuya finalidad es el desenvolvimiento adecuado en los diversos ámbitos de la vida. De igual manera, los docentes no realizan una planificación específica para trabajar las habilidades blandas en sus sesiones de aprendizaje, aquellas surgen de manera espontánea en el desarrollo de su labor profesional (Oyarzo et al., 2019).

En el actual contexto los adolescentes pasan desapercibidos por la sociedad, sin tomar en cuenta sus estados de ánimo, pensamientos y emociones, debido a que se les considera como adultos, con la capacidad de adaptarse a la pandemia generada por el COVID-19 (Pease et al., 2020). Sin embargo, es momento de conocer la realidad que se acontece en el entorno más próximo de las y los adolescentes, para así promover acciones que permitan el desarrollo de las competencias emocionales, ayudándolos a gestionar momentos de angustia, frustración, entre otros (Otero et al., 2020).

La causa principal de esta problemática es que se considera que las habilidades blandas son más complejas de enseñar a comparación de los conocimientos teóricos (Damián-Núñez y Damián-Núñez, 2020). Debido a que el docente debe emplear diversas metodologías que se adapten a la personalidad de cada estudiante porque cada uno de ellos lo asimila de manera

diferente (Cedeño, 2020), también depende de la actitud, importancia y voluntad que le asignen para que interactúen en diversos entornos (Ortega, 2016).

Las consecuencias de esta problemática se evidencian en diversos aspectos de la vida y en específico, en algunas habilidades “blandas” que tienen un rol importante en la actividad cotidiana del individuo, estas son: gestión del tiempo, resiliencia, comunicación asertiva y trabajo en equipo, las cuales serán desarrolladas en este trabajo como parte del análisis comparativo en adolescentes varones y mujeres durante la pandemia en Lima Metropolitana.

En cuanto a la problemática de gestión del tiempo, si los estudiantes no desarrollan esta habilidad, ellos incumplirán o postergarán sus actividades diarias (Marchena et al., 2017), lo cual delimita su crecimiento personal, puesto que no concretarán sus proyectos y metas a futuro (Riesco, 2007). En la resiliencia, los estudiantes no serán o no tendrán la capacidad de resistir y sobreponerse ante las situaciones adversas o complejas (Cardozo y Alderete, 2009). Lo cual conlleva al aislamiento y desintegración del individuo en la sociedad, impactando de manera directa a su salud física, mental y propósitos de vida (Becerra et al., 2016).

Además, la comunicación asertiva no puede desarrollarse en un ambiente tenso dentro del aula, el cual, en algunos casos es ocasionado por el docente o compañeros que intimidan a otros. Ello supone que los demás se sientan tímidos e inseguros cuando quieren expresar sus ideas, opiniones e incluso sus emociones, además de estar predispuestos a ser manipulados (Naranjo, 2008). En el trabajo en equipo, el estudiante no identificará sus responsabilidades, tampoco podrá interactuar con sus pares de manera óptima, ni desarrollará otras habilidades blandas, debido a que en el aula se promueve más el trabajo individual y no hay motivación por parte del docente hacia los educandos (García-Valcárcel et al., 2014).

En suma, para poder analizar esta situación y que las habilidades blandas puedan ser consideradas dentro de la formación de los adolescentes de Lima Metropolitana, se aplicará

cuatro cuestionarios con la finalidad de conocer las diferencias en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes varones y mujeres.

## **1.2 Formulación del Problema**

### ***1.2.1 Problema general***

¿Cuál es la diferencia en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana?

### ***1.2.2 Problemas específicos***

¿Cuál es la diferencia en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana?

¿Cuál es la diferencia en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana?

¿Cuál es la diferencia en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana?

¿Cuál es la diferencia en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana?

## **1.3 Objetivos**

### ***1.3.1 Objetivo general***

Analizar la diferencia en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.

### ***1.3.2 Objetivos específicos***

Analizar la diferencia en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.

Analizar la diferencia en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.

Analizar la diferencia en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.

Analizar la diferencia en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.

## 1.4 Justificación

En este apartado se justifica el trabajo de investigación en tres niveles: a nivel teórico, nivel metodológico y a nivel práctico.

A nivel teórico, la presente investigación llenará un vacío en el conocimiento, es decir, permitirá obtener una idea más clara y amplia sobre las habilidades blandas, tales como la gestión del tiempo, que es importante para organizar las actividades diarias; la resiliencia, un constructo que hace referencia a la capacidad de la persona para sobreponerse ante las situaciones adversas; la comunicación asertiva necesaria para establecer relaciones óptimas con los demás y trabajo en equipo para realizar actividades en conjunto y lograr objetivos comunes. De esta manera, el adolescente cumplirá con los propósitos que desea alcanzar. Asimismo, interiorizarán la importancia de estas competencias socioemocionales como complemento del aprendizaje cognitivo, porque este está ligado a las emociones. En este sentido, existirá un balance entre ambas competencias para el adecuado desempeño del estudiante.

A nivel metodológico, los resultados de la investigación permitirán el desarrollo de programas, técnicas y estrategias para el entrenamiento en habilidades blandas, no solo en una modalidad de aprendizaje presencial, también en entornos virtuales, debido a que, la formación integral y éxito en la vida del adolescente depende de la incorporación de las altas habilidades socioemocionales en el conocimiento académico curricular.

A nivel práctico, los resultados de esta investigación brindarán un beneficio particular a los adolescentes varones y mujeres, puesto que al desarrollar sus habilidades blandas lograrán impulsar su crecimiento personal, profesional, laboral y social, además de enfrentarse ante las vicisitudes de la vida. También se tendrá como segundo beneficiario al docente, porque conocerá las diferencias en el desarrollo de las habilidades blandas en adolescentes varones y

mujeres de Lima Metropolitana, y así podrán reforzar este aspecto socioemocional, complementándolo con la enseñanza de las habilidades cognitivas, porque el aprendizaje se sostiene en las emociones.

### **1.5 Limitaciones del estudio**

Durante el desarrollo de la investigación se han presentado algunas limitaciones importantes, los cuales influyeron en el óptimo desarrollo del estudio, dentro de las cuales están:

A nivel de información, no se logró obtener en su totalidad fuentes que describan la variable de la investigación vinculadas a la educación básica. No obstante, existen investigaciones relacionadas a la educación superior y en entorno laboral.

A nivel de instrumentos, se dificultó la búsqueda de cuestionarios para las dimensiones de la variable, puesto que algunos instrumentos fueron aplicados con muestras de estudiantes universitarios o desarrollados en otros países. Sin embargo, algunos investigadores nacionales han adaptado los instrumentos en muestras de estudiantes adolescentes peruanos y del mismo nivel de educación en la que se desarrolla el estudio.

### **1.6 Viabilidad del estudio**

En esta sección se detallan diversos aspectos que determinan la viabilidad del estudio, las cuales se presentan a continuación.

El presente estudio es viable porque los adolescentes que forman parte de la muestra contaron con el tiempo, recursos tecnológicos necesarios y el acceso a internet para responder a los cuatro cuestionarios planteados según las dimensiones de la variable en estudio.

Por otra parte, esta investigación permite que otros docentes tengan en cuenta el análisis alcanzado en esta investigación y así propongan estrategias metodológicas que contribuyan al crecimiento de la educación en el país, teniendo como intención principal la mejora de las habilidades blandas en una modalidad presencial y virtual.

## **Capítulo II**

### **Marco Teórico**

#### **2.1 Antecedentes de la investigación**

En este apartado se redactan los antecedentes del estudio al cual se ha llegado a partir de una minuciosa revisión documental, los mismos que se presentan a continuación.

Dávila et al. (2017) realizaron una investigación cuyo objetivo fue determinar el nivel de desarrollo de las Habilidades Sociales en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 3073 El Dorado, Puente Piedra. Este estudio fue de enfoque cuantitativo, de método descriptivo y de corte transversal. La población estuvo conformada por 90 alumnos de cuarto de secundaria de las secciones A, B y C; la técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento la Lista de Evaluación de Habilidades Sociales validado por el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi. El resultado determinó que la mayoría de los estudiantes tienen entre un 27,8% nivel promedio alto y un 27,8% nivel alto. Se concluyó que se presentó en mayor porcentaje que los estudiantes poseen un nivel alto en sus habilidades sociales, pero también se encontró en menor cifra alumnos que poseen habilidades sociales con un nivel bajo.

Betancourth et al. (2017) realizaron una investigación que tuvo como objetivo describir las habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación, en estudiantes de grado décimo de un colegio ubicado en el sur occidente colombiano. El enfoque fue cuantitativo de tipo descriptivo y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 82 estudiantes de grado décimo de una institución pública de la ciudad de San Juan de Pasto. El instrumento fue la encuesta sociodemográfica y la escala de habilidades sociales de tipo Likert. Los resultados señalaron que, existen diferencias significativas frente a la variable género, siendo las mujeres quienes muestran niveles más altos en estos repertorios de comportamiento. A

partir de ello, se concluyó que los varones y mujeres presentan un nivel de habilidades sociales por encima de la media.

Tacca et al. (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo fue conocer la relación entre las habilidades sociales, el autoconcepto y la autoestima en estudiantes peruanos de educación secundaria. El enfoque fue cuantitativo, correlacional y no experimental- transversal y la muestra estuvo conformada por 324 estudiantes adolescentes de los dos últimos años de educación secundaria de distintos colegios de Lima, Perú. El instrumento utilizado fue la escala de Habilidades Sociales de tipo Likert de 4 alternativas. Los resultados indicaron una relación positiva entre las habilidades sociales y el autoconcepto físico, social, personal y de sensación de control. Asimismo, se evidenció una relación positiva entre las habilidades sociales y la autoestima. Finalmente, concluyeron que los varones adolescentes tienen mayor puntaje en las tres variables y que la edad no fue un factor relevante en esta muestra.

Cieza (2016) realizó un estudio cuyo objetivo fue determinar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes del nivel secundario de la Institución educativa Santiago Antúnez de Mayolo N° 3048. En enfoque fue de tipo descriptivo y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 432 estudiantes adolescentes del nivel secundario entre 12 y 17 años de edad. El instrumento utilizado fue el Test de habilidades sociales de tipo Likert. Los resultados señalaron que los adolescentes presentan un nivel promedio alto en las habilidades sociales. No obstante, el área de comunicación obtuvo un nivel promedio bajo, siendo esta habilidad la más resaltante entre todas las áreas. Finalmente, se concluyó que los estudiantes están predispuestos a adaptar conductas violentas por falta de una buena comunicación en su entorno.

Estrada et al. (2020) realizó una investigación que tuvo como objetivo determinar el impacto de la aplicación de estrategias psicoeducativas para desarrollar las habilidades

sociales de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria, de una institución educativa rural de Madre de Dios, Perú. El enfoque fue cuantitativo, el diseño experimental, el tipo de diseño pre-experimental y la muestra fue conformada por 25 estudiantes. La técnica utilizada fue la Lista de Evaluación de Habilidades Sociales, elaborado por el Ministerio de Salud. Los resultados indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,000<0,05$ ) entre las puntuaciones de la media, antes (132,56) y después (161,68) de la intervención. Finalmente, se concluyó que las estrategias psicoeducativas aplicadas tienen un impacto favorable en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes.

Hernández y Neri (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar la percepción que tienen los estudiantes de ingeniería en relación con la adquisición de habilidades blandas obtenidas en el transcurso de sus carreras. Se abordó con un enfoque cuantitativo y transversal. La muestra de estudio fue de 3560 jóvenes de tres universidades públicas de España y México. Se empleó el análisis factorial, las pruebas estadísticas de Kruskal-Wallis y los modelos lineales generalizados. La recolección de datos se realizó por medio de la construcción de un cuestionario con escala tipo Likert. Los resultados obtenidos de este estudio señalan que los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de Bilbao alcanzaron las mayores puntuaciones en relación con las habilidades blandas. A partir de los resultados concluyeron que las entidades educativas tienen que trabajar en la aplicación de estrategias que fomenten el desarrollo de las habilidades blandas o socioemocionales de los estudiantes.

Esteves et al. (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo fue identificar la relación entre habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. Se empleó un método cuantitativo, tipo descriptivo – correlacional. Asimismo, la muestra de estudio fue de 251 estudiantes de primer a quinto año del nivel secundario. El instrumento utilizado fue el test estructurado de habilidades sociales del Ministerio de salud y el APGAR familiar que evalúa

cinco funciones básicas. Los resultados de la investigación expresaron que existe una relación significativa entre habilidades sociales y funcionalidad familiar. A partir de los resultados se concluyó que una de las habilidades más desarrolladas en los estudiantes es asertividad.

Además, en un nivel promedio se encuentran la autoestima y toma de decisiones.

Cunza y Quinteros (2013) realizaron un estudio que tuvo como objetivo determinar la relación entre las habilidades sociales y los hábitos de estudio en los estudiantes de quinto año de secundaria. Se empleó un método no experimental, transversal y de tipo correlacional. Además, la muestra de estudio estuvo conformada por estudiantes del quinto año de secundaria de una institución pública de Chosica – Lima con edades que oscilan entre los 16 y 19 años. Los instrumentos utilizados fueron, la Lista de Habilidades Sociales del Instituto de Salud Mental Honorio Delgado y el Inventario de Hábitos de Estudio CASM 85 de Vicuña. Los resultados de la investigación señalaron que el 20% de estudiantes evaluados presentó un nivel promedio, 26% un nivel muy bajo y solo un 7% presenta un nivel muy alto en relación con las habilidades sociales. De igual manera, se evidenció que existe una relación en cuanto las habilidades de comunicación con los métodos y técnicas generales de estudio. Además, existe relación entre la autoestima y los métodos generales de estudio. A partir de los resultados, se concluyó que existe un coeficiente de correlación significativo positivo entre débil y medio, entre las habilidades sociales y hábitos de estudio.

Cedeño (2020) realizó un estudio cuyo objetivo fue elaborar una estrategia que permita desarrollar las habilidades blandas sustentadas en las TIC. El diseño del estudio fue de tipo descriptiva, con un enfoque mixto. La muestra estuvo conformada por 22 profesores, 2 coordinadores, 20 padres de familia y 47 estudiantes. Se utilizó la observación y cuestionario de tipo abierto. Los resultados obtenidos permitieron afirmar que casi el 95% de los docentes casi nunca utilizan las habilidades blandas para su enseñanza, solo el 20% pudo identificar

algún tipo de habilidad que ha usado como maestro, el 32% manifiesta conocer las habilidades blandas de algunos estudiantes, el 80.5% considera que posee los recursos mínimos para producir contenidos educativos digitales y el 96% determina que no consideraron las habilidades blandas como un elemento a tener en cuenta a la hora de preparar su planificación. A partir de los resultados se concluyó que las habilidades blandas son muy importantes de desarrollarlas desde edades tempranas, pues ellas están adquiriendo una alta prioridad en el desarrollo de toda sociedad.

## **2.2 Bases Teóricas**

### ***2.2.1 Habilidades Blandas***

En el mundo actual es primordial que los adolescentes estén preparados para diversos escenarios. Por ello, es importante que los educadores cultiven la enseñanza de las habilidades blandas, puesto que ellas refieren las capacidades fundamentales para el desenvolvimiento óptimo con otras personas, y enfrentar así las diversas situaciones complejas que aparecen a lo largo de los años en cualquier ámbito (Rodríguez et al., 2014; Alvarez, 2017; Aliaga y Del Pozo, 2020). Por ende, estas habilidades socioemocionales implican las perspectivas éticas o desenvolvimiento apropiado para enfrentar de manera adecuada a la sociedad actual (Damián-Núñez y Damián-Núñez, 2020). En consecuencia, las habilidades blandas “son actitudes y prácticas que afectan cómo un individuo enfoca el aprendizaje e interactúa con el mundo que le rodea” (Ortega, 2016, p.3).

En tal sentido, las habilidades blandas son el conjunto de capacidades, conocimientos, aptitudes o destrezas que adquiere todo individuo a lo largo de los años, siendo necesarias para el éxito de una persona en los escenarios globales (Puga y Martínez, 2008).

En suma, las habilidades blandas son recursos que todo individuo debe potenciar desde la infancia, aquello se mejora, desarrolla y aprende en relación a las diversas o complejas situaciones que se presenta en el mundo concreto (Cedeño, 2020). Por ello, las habilidades duras o conocimientos teóricos deben complementarse a estas habilidades para la obtención de estudiantes más capaces, con valores y principios en este contexto actual, porque su ejecución de manera óptima permite el crecimiento individual y social (Ortega, 2016).

## **Importancia de las Habilidades Blandas**

La relevancia de fortalecer las habilidades blandas se basa en el adecuado desenvolvimiento de los seres humanos en los diversos entornos de su vida, ya sea en lo personal, social, familiar o profesional (Maturana y Guzmán, 2019). Ortega (2017) determinó que “la sociedad necesita jóvenes que sean flexibles, proactivos, responsables y que tengan capacidad de pensamiento crítico, habilidad para trabajo en equipo y estén dispuestos a solucionar problemas” (p.6), puesto que, con la adquisición de estas habilidades blandas o socioemocionales desde edades tempranas, el estudiante podrá alcanzar cada uno de sus objetivos o metas propuestas (Cedeño, 2020). Para ello, es fundamental que se ajusten a los nuevos desafíos y cambios que se presentan en la sociedad (Ortega et al., 2016).

Evidencias como la de Zapata (2017), manifestaron que la importancia de estas capacidades se basa en el desempeño de todo ser humano, pues podrá involucrarse eficientemente en todos los ámbitos de la sociedad. Por ello, las instituciones educativas deben modificar y mejorar sus planes académicos para capacitar a sus estudiantes desde el inicio de la etapa escolar, con la finalidad de que sean competentes en el contexto actual y estén acorde a la revolución digital (Ortega, 2016).

Por su parte, Rodríguez et al. (2014) señalaron que lo fundamental del desarrollo de las habilidades socioemocionales radica “en la medida que los estudiantes cuenten con herramientas para entablar relaciones interpersonales sanas y nutritivas podrán mejorar su proyección personal, profesional y social” (p.151). Además, los atributos o capacidades personales fomentan una mayor productividad en las acciones cotidianas que concluyen con el cumplimiento de los objetivos que se propone cada estudiante (Buxarrais, 2013).

## **Habilidades Blandas en la Educación**

La base significativa para el fortalecimiento de las habilidades blandas se forma también en el segundo hogar del ser humano, es decir, la escuela (Maturana y Guzmán, 2019). Por ello, la importancia de cultivar y enseñar no solo contenidos teóricos, un docente debe estar preparado con diversas metodologías para mejorar y desarrollar estas capacidades socioemocionales en cada uno de los educandos (Tito y Serrano, 2016). Asimismo, argumentaron que las habilidades duras son “los conocimientos necesarios para ejecutar un trabajo. Mientras que las competencias blandas son las cualidades intrapersonales y de relacionamiento” (p. 63). Por ende, las habilidades blandas son más difíciles de enseñar, desarrollar y mejorar, debido a que involucra aspectos personales de los estudiantes (Ortega, 2016).

Respecto a ello, es necesario que las entidades educativas diseñen estrategias y metodologías más flexibles, las cuáles deben ajustarse a nuestra sociedad actual, focalizados en el aspecto emocional de los estudiantes, solo así podrán ampliar sus oportunidades en la vida (Santillán et al., 2011). En tal sentido, el éxito se relaciona en la formación conjunta de las habilidades duras y blandas que se brindan en la etapa escolar (Ortega, 2016). Es decir, perfeccionar las habilidades socioemocionales y cognitivas desde las aulas conlleva a “elevar la calidad de vida de la sociedad en general” (Tito y Serrano, 2016, p. 61).

Por otra parte, el desarrollo de las habilidades socioemocionales debe sostenerse en el trabajo de medios tecnológicos de información y comunicaciones. Aquello requiere de docentes preparados en el manejo de entornos virtuales (Ortega, 2017). Esta generación exige cambios en los sujetos que están inmersos en el ámbito educacional, puesto que tienen la responsabilidad de aprender e investigar sobre los diversos sistemas educativos (Rodríguez et al., 2014).

En suma, evidencias como la de Cedeño (2020) determinaron la importancia de enseñar y fomentar, a través de actividades virtuales, las habilidades blandas en las instituciones educativas, aquello se manifiesta en el comportamiento sociable, asertivo, resiliente y colaborativo que tiene el estudiante en su etapa escolar y mantendrá a lo largo de su vida.

### ***2.2.2 Dimensiones de Habilidades Blandas***

Actualmente, en el ámbito educativo se observa una mayor preocupación por el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los educandos. Debido que, en el Currículo Nacional del Perú se menciona estas competencias como parte de la formación de cada estudiante. Sin embargo, las instituciones educativas y docentes se centran en la enseñanza de contenidos teóricos, dejando de lado la mejora de las habilidades blandas, ya sea por su complejidad de enseñanza o estrategias que el docente no sabe cómo emplear. No obstante, todo miembro de la comunidad educativa debe conocer la relevancia de estas habilidades para el desempeño adecuado de los individuos en la vida.

Por tal motivo, en la presente investigación se detallará la importancia de las habilidades blandas como gestión de tiempo, resiliencia, comunicación asertiva y trabajo en equipo.

#### ***2.2.2.1 Gestión del Tiempo***

La gestión del tiempo hace referencia a la forma en cómo el ser humano regula el tiempo del día para ejecutar diversas actividades, teniendo como propósito alcanzar con éxito los objetivos (Garzón y Gil, 2018). Esta habilidad ha sido definida como el cumplimiento de toda tarea en un tiempo esperado, sin dejar algún suceso pendiente. De manera similar, el rendimiento de un educando depende en mayor proporción de un adecuado manejo del tiempo de estudio. Saber gestionar la actividad diaria, aplicar sofisticadas técnicas, estar motivado y poseer confianza es lo esencial (Marchena et al., 2017). Aquello permite la obtención de buenos resultados evitando los momentos de preocupación (Alcobendas, 2016).

En tal sentido, el no saber gestionar el tiempo tiene como consecuencia el estrés y malestar, puesto que es una forma de cómo el cuerpo, la mente y las emociones se revelan y protestan en el organismo de un individuo (Riesco, 2007). Asimismo, la planificación de las

tareas diarias es importante en toda organización, fundamentalmente en el ámbito educativo, porque son habilidades básicas de los líderes el saber manejar sus propias actividades y propiciar el cumplimiento de lo asignado a tiempo real y disponible (Silva, 2016).

En suma, se alude que una adecuada gestión del tiempo conduce al logro de los objetivos que se plantean (Arimany, 2018). Debido a que no se deja las actividades esenciales para último minuto. Esta organización permite observar, regular y delimitar las tareas que se ejecutan diariamente, semanalmente y mensualmente. Teniendo como prioridad establecer rasgos de importancia por cada temática planteada. Además de concretizar la meta de corto plazo para el desarrollo de los objetivos futuros (Quant y Sánchez, 2012).

### **Lo importante y lo urgente**

El tiempo debe ser ajustado en relación a cuatro tipos de actividades definidas bajo dos factores: lo urgente y lo importante (Riesco, 2007). Siendo lo importante todo aquello que tiene un efecto decisivo para obtener las metas planteadas, y lo urgente, las acciones que se necesitan realizar de forma inmediata. Desde esa perspectiva, Benitez (2017) señaló la esencialidad de tener metas en la vida y distinguir prioridades en cada actividad, sin perder el valioso tiempo en cosas irrelevantes o contrarias a los objetivos propuestos.

De la misma forma, la regulación del tiempo permite una mejor organización en la vida de cada ser humano, relacionando sus actividades del día según los factores de más relevancia, sin tener que posponer, o no cumplir, con algo ya programado (Quant y Sánchez, 2012). Para ello, el sujeto debe ser capaz de reconocer cómo emplea su tiempo y el nivel de importancia de todas las tareas que elabora de manera cotidiana (Arimany, 2018). El método de Eisenhower es una forma fácil y efectiva de saber cómo priorizar las tareas, con la finalidad de cumplir con lo propuesto (Silva, 2016). La idea que plantea dicho autor se caracteriza por organizar las tareas u actividades en cuatro cuadrantes, cuyos ejes corresponden a lo

importante y urgente. Cada cuadrante posee un valor del 1 al 4, en relación a la prioridad o importancia de la tarea a realizar.

**Tabla 1**

*La matriz Eisenhower*

	Urgente	No urgente
Importante	Hacerlo Ejecutarlo en el momento.	Decide Separar o calendarizar un tiempo para hacerlo.
	Delega ¿Quién puede hacer esa actividad por ti?	Desecha Eliminarlo

*Nota.* La tabla delimita las actividades diarias bajo cuatro cuadrantes. Aquello fue propuesto por Eisenhower en Silva, R. (2016). *Administración de tiempo*. Emagister.

En ese sentido, de acuerdo con Benitez (2017) para diferenciar lo importante de lo urgente se debe seleccionar la actividad que ocasiona un alto impacto en la vida, aquello se recordará con el paso del tiempo. Sin embargo, lo urgente va en relación a las acciones que requieren una atención inmediata y que además facilitan el cumplimiento de los objetivos a corto plazo. En consecuencia, las tareas que solo son urgentes deben realizarse de manera rápida, puesto que pueden impedir la realización de otras actividades. Además, se debe analizar el tiempo que se efectúa en la actividad, con la finalidad de no perder demasiado tiempo haciendo distintas cosas que no son importantes ni urgentes (Riesco, 2007).

Por consiguiente, la clave para gestionar adecuadamente el tiempo es distinguir entre la importancia y la urgencia de las tareas, con el propósito de que el individuo no se convierta en un subordinado de lo urgente y así cumpla con las metas de vida (Marchena et al., 2017).

### **La Gestión del Tiempo en la Educación**

Una de las problemáticas en el entorno educativo es la poca relevancia que los estudiantes brindan a su organización diaria. Dejando muchas veces, para último minuto, la realización de actividades importantes para su crecimiento escolar (Álvarez, 2010). La causa

de ello es el desconocimiento de estrategias que los ayuden a gestionar su tiempo de manera adecuada, teniendo como consecuencia el estancamiento de sus propios objetivos (Riesco, 2007).

Ante ello, la formación pedagógica del educador, la relación entre profesores y estudiantes, el clima del salón y la disciplina, tienen una sólida repercusión en la enseñanza (Martinic y Villalta, 2013). Además, la gestión y distribución del tiempo que el estudiante asigne a sus actividades en la etapa académica son esenciales para obtener resultados óptimos en las tareas escolares (Riesco, 2007). En tal sentido, Álvarez (2010) comprobó “la importancia que tiene realizar tareas o actividades en forma planificada y ordenada, obteniendo así mayores beneficios y satisfacciones para la consecución de objetivos tanto a corto como a mediano y largo plazo” (p.160).

De acuerdo con Arimany (2018) aquel que no es capaz de organizar su tiempo, no es capaz de administrar nada. Para ello, determina que el estudiante debe comprender que el tiempo que dispone es de 24 horas al día y que solo él decide las acciones a ejecutar en ese lapso.

### **Ladrones del tiempo**

Los diversos factores negativos que imposibilitan utilizar con validez el tiempo con el que se cuenta son asignados con el nombre de ladrones del tiempo (Alcobendas, 2016). Por ello, Silva (2016) reconoció que algunos ladrones de tiempo son ineludibles e involuntarios. No obstante, se debe procurar disminuir o aminorar estos factores.

Por lo tanto, en la siguiente tabla se detallan algunos ladrones de tiempo y posibles alternativas de solución para su enfrentamiento óptimo.

**Tabla 2***Ladrones del tiempo*

Ladrones del tiempo	Cómo vencerlos
Interrupciones Sonidos de los mensajes o notificaciones de las redes sociales. Comentarios de personas a nuestro alrededor.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hacer una lista con las diez suspensiones o interrupciones más usuales. Puntuarlas en relación al efecto que ocasionan.</li><li>2. Examinar la importancia de responder cada mensaje o notificación.</li><li>3. Usar auriculares como elemento de disuasión.</li><li>4. Pedir a las personas que no te interrumpan por un determinado tiempo, salvo que sea algo fundamental.</li><li>5. Colocar el celular en silencio y fuera de vista.</li></ol>
Tareas repetitivas Labores del hogar	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Realizar estas actividades en momentos del día que no interrumpan las tareas importantes.</li><li>2. Reserva un corto tiempo diario para ejecutarlas. Forma parte de tu crecimiento personal.</li><li>3. No las evites, ni las postergues.</li></ol>
Televisión	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Recorta el tiempo de observar la televisión.</li><li>2. Escribe una lista con las actividades que puedes realizar en el tiempo que empleas viendo la televisión.</li><li>3. Establece un horario para esa distracción y cúmplelo.</li><li>4. Procura no comer o cenar mientras ves la televisión.</li></ol>
Internet	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Marca un horario fijo para observar tus redes sociales u otros medios de internet. Procura no realizarlo a primera hora.</li><li>2. No te pases del tiempo determinado.</li><li>3. Suscríbete a los medios o fuentes que realmente te importan.</li><li>4. Dale sentido a tu uso de las redes sociales. No las utilices solo porque están de moda.</li></ol>

*Nota:* La tabla identifica las diversas actividades que provocan la desorganización del tiempo. De igual manera, se plasma la forma de cómo combatir dichos factores. Adaptada de Alcobendas (2016). *Un modelo de ciudad*. Guía de Gestión del Tiempo.

### **2.2.2.2 Resiliencia**

La resiliencia es la capacidad que tiene un sujeto para adaptarse a las diferentes circunstancias y soportar las situaciones complejas o adversas (Cardozo y Alderete, 2009). Asimismo, es la competencia de resurgir y recuperarse ante las diversas problemáticas (Aguirre, 2004). Por ello, esta habilidad socioemocional es la facultad que posee un sujeto al manifestar una actitud positiva a pesar de su exposición a una situación de riesgo (Peña, 2009). De este modo, los adolescentes resilientes son quienes logran la adaptación, transformación productiva de crecimiento (Omar, 2007) y buscan salir adelante, con una superación idónea y positiva (Becerra et al., 2016).

De manera similar, esta habilidad es “la formación de personas competentes que tengan conciencia de su identidad, que puedan tomar decisiones, establecer metas y creer en un futuro mejor, satisfacer sus necesidades de afecto, respeto metas y significado” (Salgado, 2005, p. 2). De acuerdo con Noriega et al. (2015), la resiliencia abarca el desarrollo y enfrentamiento sobresaliente de los sujetos. Es decir, el desenvolvimiento del niño, adolescente, joven, adulto o anciano ante situaciones que requieren resistencia y fortaleza para afrontar las dificultades de la vida, en busca del desarrollo personal y social del individuo.

### **La Resiliencia en la Educación**

En el entorno escolar los educandos no solo deben conocer la definición e importancia de la resiliencia, es fundamental que interioricen y se expresen a sí mismos el poder de adquirir esta capacidad para enfrentar lo adverso de manera positiva (García et al., 2014). En tal sentido, la resiliencia en los estudiantes no se limita en resistir una situación compleja,

debido a que se pretende la reconstrucción de las actitudes, superación y fortalecimiento de las capacidades morales y emocionales (Noriega et al., 2015), que le permitan tomar buenas decisiones, concretando sus metas y contribuyendo con su propio crecimiento educativo, profesional, laboral y personal (Cordini, 2005).

De acuerdo con Huairé (2014) “la autoestima es un indicador importante de resiliencia en los estudiantes, dado que les hacen sentir más confiados en sus capacidades, les permite desarrollar y potenciar estrategias para enfrentar situaciones de tensión” (p.207). Por ende, es esencial que fortalezcan esta habilidad en las instituciones educativas (López, 2018), puesto que implica que el estudiante posea la cualidad de no ceder o desanimarse ante las circunstancias difíciles, y muestre actitudes positivas de superación (Noriega et al., 2015).

Asimismo, es fundamental que los educandos escuchen más sobre la capacidad de recuperarse a experiencias desfavorables, tales como el estrés, riesgos personales, abusos, pérdidas, traumas, abandonos o tensiones cotidianas (Becerra et al., 2016). Para ello, los docentes no deben limitarse en la enseñanza de contenidos teóricos en las sesiones del día, deben existir momentos de reflexión y fortalecimiento de habilidades blandas. De este modo, Vera-Bachmann y López (2014) manifestaron que la finalidad de fomentar esta habilidad es propiciar el éxito académico y personal del estudiante, porque así será capaz de continuar con el cumplimiento de sus objetivos.

En general, la habilidad de ser resiliente constituye una fuente interna de vital importancia para alcanzar óptimos resultados en la etapa académica, sin postergar ninguna actividad, por sumergirse ante los problemas (Gaxiola et al., 2012). De esta manera, las instituciones educativas deben fomentar relaciones interpersonales que establezcan el desarrollo de actitudes socioemocionales en los discentes, a través de estrategias didácticas que estimulen dicha capacidad (Henderson y Milstein, 2003). En suma, Huairé (2014)

confirmó que “los sujetos con mayor nivel de resiliencia, experimentan mayor nivel de rendimiento escolar” (p. 208).

### **Factores de la Resiliencia**

El desarrollo y fortalecimiento de la resiliencia se basa en diversos factores que pueden contribuir o perjudicar el adecuado desenvolvimiento de esta habilidad blanda en cada persona (Cardozo y Alderete, 2009). Por ello, en las siguientes líneas se plasman los factores más relevantes a tomar en consideración para un idóneo crecimiento del estudiante en el entorno social, escolar, familiar y aptitudinal.

Existe una relación significativa entre la función que cumple la familia y la resiliencia en los educandos. Es decir, la resiliencia tendrá un mayor nivel en el estudiante, si este presenta un alto nivel de funcionamiento familiar (García et al., 2014). De forma similar, este entorno familiar es el primer lugar que fortalecerá y contribuirá con el crecimiento de las capacidades de los individuos. Para ello, el vínculo entre padres e hijos debe ser estable, así incrementará la confianza y autonomía frente a momentos complejos o adversos (Aguiar y Acle Tomasini, 2012).

Asimismo, Becerra et al. (2016) designaron que los factores más relevantes que se relacionan con el modo de resiliencia del propio educando son:

La autoestima que posee cada estudiante, lo cual le concede la capacidad de aceptarse a sí mismo, enfrentarse a cualquier dificultad por el aprecio y confianza que se tiene. Igualmente, la moralidad que le permite compartir una buena y adecuada relación con los otros sujetos, teniendo como consecuencia una sana convivencia. También, el apoyo social que ayuda a los educandos a sentirse valorado y apreciado, por las características y cualidades personales que posee, sin intención de pretender cambiarlas. Además, la

autopercepción que determina como la persona es capaz de reconocer sus capacidades y habilidades, las cuales le permitirá enfrentar cada situación compleja de su vida y la independencia que delimita la capacidad de actuar por sí mismo, tomando el poder de las decisiones adecuadas (p.45).

Por otro lado, las instituciones educativas contribuyen, como otro factor primordial, en la formación de la identidad, aptitudes y habilidades de los niños y adolescentes, puesto que en este entorno comparten gran parte de su tiempo, teniendo las autoridades y docentes la oportunidad de articular y desarrollar actividades para potenciar las capacidades de los educandos (Aguar y Acle-Tomasini, 2012). En suma, la familia y el entorno educativo son los ámbitos que dan las herramientas esenciales para que cada estudiante desarrolle y construya su personalidad que ejecutará en su entorno social, esforzándose por su crecimiento, sin dejarse vencer por los obstáculos (López, 2018).

De igual manera, Prado y Del Águila (2003) resaltaron siete factores importantes que involucran aspectos sociales y personales del individuo para la mejora de la resiliencia en los adolescentes, los cuales se detallan en la siguiente tabla.

**Tabla 3**

*Factores para el desarrollo de la Resiliencia*

	Factores	Implicancia
1.	Insight	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad para entender y comprender las diversas situaciones.</li> <li>- Buscar las fortalezas y oportunidades.</li> <li>- No sentirse culpable por las problemáticas de años anteriores.</li> </ul>
2.	Independencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijarse límites a sí mismo.</li> <li>- Capacidad de mantener distancia física, emocional y afectiva. Sin caer en la desintegración social.</li> </ul>
3.	Interacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer lazos con los otros sujetos.</li> </ul>

- Balancear la necesidad individual de afecto.
- No caer en la baja autoestima, ni en la soberbia.
- 4.      Iniciativa
  - La exigencia que se determina uno mismo.
  - Ponerse pruebas progresivas y exigentes.
  - Ejercer el control de las situaciones adversas.
- 5.      Humor
  - Ahorrar los sentimientos negativos.
  - Soportar las situaciones complejas.
  - Aceptación madura de la desgracia.
  - Toma de decisiones para resolver los problemas.
- 6.      Creatividad
  - Colocar orden y belleza a las experiencias dificultosas.
  - Moldear el esfuerzo y disciplina para transformar en arte todo lo complejo del caos.
- 7.      Moralidad
  - Extender el deseo personal para el bienestar de todo el entorno social.
  - Capacidad de comprometerse con los valores.

---

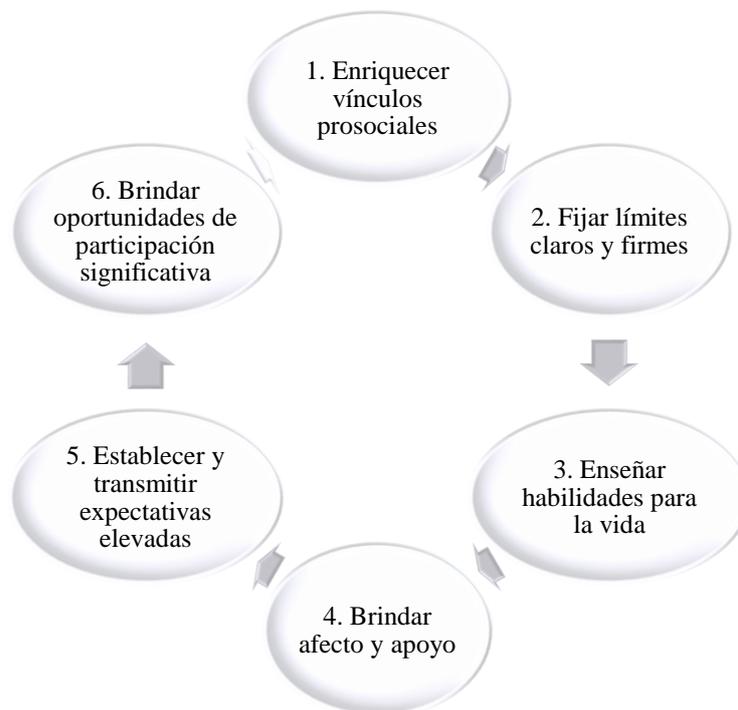
*Nota:* Estos factores fueron propuestos por Wolin y Wolin (1993) en Prado, R. y Del Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 6, 179-196.

### **Etapas para fortalecer la Resiliencia – Rueda de la Resiliencia**

Existen seis pasos para la mejora y el fortalecimiento de la resiliencia, la cual permite una concepción óptima de sí mismo (Henderson y Milstein, 2003). Dichos autores sintetizaron su investigación mediante un esquema titulado como “La rueda de la resiliencia”.

Cada uno de esos pasos será explicado y detallado a continuación:

**Figura 1.** Pasos basados en “La Rueda de la Resiliencia”



*Nota:* La figura muestra los pasos 1 a 3: Mitigar el riesgo y 4 a 6: Construir resiliencia. Fue adaptada de Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Ediciones Paidós Ibérica.

En primer lugar, la persona debe fortalecer su conexión con los otros sujetos de su entorno, con el objetivo de disminuir las conductas de peligro. Asimismo, es fundamental vincular a los educandos en su propio estilo de aprendizaje, otorgarle un papel significativo en la ejecución de sus tareas y resolución de dificultades. Contrastando lo mencionado, Barranco (2009) determinó que esto permite que el individuo se sienta apreciado por sus fortalezas, aumentando y desarrollando su autoestima y autonomía. Así, el sujeto se relaciona adecuadamente con las demás personas de su alrededor sin desigualdad de condiciones.

Como segundo paso, se requiere citar a los miembros de su entorno social con la finalidad de participar en la creación de acuerdos de comportamiento, conductas y procedimientos para su cumplimiento (Vera-Bachmann y López, 2014).

De igual modo, el tercer paso se fundamenta en la enseñanza no solo de aptitudes o destrezas teóricas, el conocimiento y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales

son piezas fundamentales para el crecimiento de los sujetos en su entorno social. Por ello, Gaxiola et al. (2012) expresaron que todo docente debe complementar esencialmente su enseñanza en base a las habilidades de cooperación, estrategias de resiliencia, comunicación asertiva, resolución de conflictos, habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones, manejo del estrés, entre otros aspectos de igual relevancia.

El cuarto paso se establece en relación al afecto y apoyo que cada sujeto debe recibir de parte de cada miembro que forma parte de su entorno social o familiar. Aquello involucra un proceso comunicativo perseverante y persistente para motivar el crecimiento de capacidades socioemocionales. Dado a ello, Barranco (2009) aludió que este paso contiene “la comunicación constante y además permite saber el motivo de sus estados de malestar, dedicar tiempo a compartir para solucionar un problema de conducta y centrarse en las fortalezas y no en sus debilidades” (p. 142). De la misma forma, Vera-Bachmann y López (2014) anunciaron que el cuarto paso involucra “proporcionar respaldo y aliento incondicional” (p.198). Dada su importancia, este paso figura con un sombreado en la fuente principal de la creación de “La rueda de la resiliencia”, aquello lo determinan los autores y creadores de este gráfico.

Por otro lado, el quinto paso señala la importancia de ser resiliente en el ámbito académico. Las expectativas que tenga cada estudiante deben ser establecidas por ellos mismos, también es fundamental que sean realistas e impulsen su superación en los diversos aspectos de vida. Barranco (2009) sintetizó lo mencionado de la siguiente manera: “Se promueve la colaboración y no la competencia, se requiere centrar en las fortalezas propias de cada persona, lo responsabiliza de sus obligaciones” (p. 142), y el cumplimiento de las mismas.

Finalmente, el sexto paso provee la participación activa de cada miembro del entorno social y familiar, centrándose en la resolución de situaciones adversas, determinando relevantes responsabilidades a cada integrante. De acuerdo con Vera-Bachmann y López (2014) es necesario otorgar compromisos a todos los miembros de la entidad escolar, la participación de cada uno contribuye a la toma de decisiones, planificación y cumplimientos de las metas, sin dejarse vencer por los obstáculos.

### **2.2.2.3 Comunicación Asertiva**

La comunicación asertiva permite que las personas puedan desarrollarse de manera óptima en la sociedad, mediante una interacción que pretende alcanzar objetivos. Así, se puede definir como un proceso que permite a las personas establecer relaciones con otras por la principal razón de ser seres sociales (Gutiérrez y Patiño, 2016). Este proceso consiste en establecer de manera favorable “relaciones sociales y que requiere compartir un código que posibilite el entendimiento del mensaje enviado por el emisor y decodificado por la persona que lo recibe o receptor” (Fandos et al., 2002, p. 30). Asimismo, según Naranjo (2005), sostuvo que “desde el punto de vista humanista, el componente básico del proceso de comunicación humana es el ser humano y, la función básica de esta comunicación, consiste esencialmente en desarrollar relaciones, más que en intercambiar información” (p. 2). Entonces, la comunicación asertiva consiste en la expresión clara de sentimientos y opiniones de manera honesta, directa y con respeto hacia los demás y hacia uno mismo, también tener y generar confianza al momento de expresarse (Tobón, 2013; Ayvar, 2016; Cieza, 2016; Rodríguez et al., 2016).

### **Importancia de la Comunicación Asertiva en la Educación**

Dentro del contexto educativo existe una deficiente comunicación de los estudiantes con sus padres, compañeros y docentes. En tal sentido, es necesario que se tome en cuenta la escucha activa para desarrollar una comunicación asertiva en el aula, puesto que, la escucha activa consiste en prestar atención a todo lo que el interlocutor intenta comunicar, demostrando compromiso, respeto y siendo empáticos, con la finalidad de comprender lo que quiere transmitir, ello se demuestra incluso con las expresiones no verbales como los gestos, el tono y volumen de voz, contacto visual y la postura corporal (Hernando et al., 2011).

Asimismo, la comunicación asertiva parte desde el docente porque él debe ser un mediador brindando el ejemplo para que los estudiantes desarrollen este tipo de comunicación y puedan aplicarla en su vida diaria. Por ende, para Domínguez et al. (2015), el docente debe poseer las herramientas que le permitan saber cómo responder ante algún problema que se presente en el aula, debido a que también depende de esta habilidad para el éxito o fracaso escolar, además, en ella debe emplearse una completa atención cuando se comunican, ya sea entre compañeros, el estudiante con el docente y viceversa porque permitirá que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice de manera adecuada (Monje et al., 2009).

### **Estilos de comunicación**

No todas las personas cuentan con esta habilidad y tampoco se nace con ella, pero esta habilidad, permite una mejor expresión ante los demás. Al respecto, durante el proceso comunicativo es el lenguaje no verbal el que sobresale, porque con ella expresamos más de lo que podemos hacerlo mediante las palabras (Gutiérrez y Patiño, 2016). Por ende, las personas se expresan a través de diversos estilos de comunicación, tales como la comunicación asertiva, pasiva y agresiva, que también son consideradas como conductas, se puede establecer relaciones interpersonales óptimas al reconocer y desarrollar el primer estilo comunicativo, ello cuando se encuentran en distintas situaciones cada día, porque permite que las personas asertivas sean empáticas. Por ello, es necesario que esta habilidad sea desarrollada en el ámbito educativo, debido a que “es un desafío fundamental para que un equipo trabaje de la mejor manera. Si esta situación no se cumple, siempre habrá grandes conflictos dentro de la institución educativa” (Ugalde y Canales, 2016, p. 47).

A partir de lo mencionado, en la tabla 5, Bisquerra (2008) señaló que es importante distinguir entre comportamiento agresivo, pasivo (no asertivo) y asertivo, los que también son denominados por otros autores como estilos de comunicación:

**Tabla 4**

*Conducta agresiva en la comunicación*

Conducta agresiva	
Definición	Expresión verbal inadecuada, de manera agresiva, para dar a conocer sus ideas, deseos, opiniones e incluso sus derechos sin respetar los derechos y sentimientos de los demás.
Objetivo	Conseguir su objetivo personal, dominando, causando sumisión y resentimiento en la otra persona y evitar que pueda dar a conocer su punto de vista.
Características no verbales	Mirada desafiante y fija en el receptor, el enfrentamiento, expresión gestual y corporal amenazante e intimidante.
Ejemplo	Expresiones como: “no eres bueno para esto...”, “siempre todo lo hace mal...”, “acabarás mal”, “vas a fracasar”, “eres un(a) estúpido(a)”.

*Nota:* La tabla muestra cómo se expresa la conducta agresiva en el acto comunicativo, según lo propuesto por Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Wolters Kluwer

**Tabla 5**

*Conducta pasiva en la comunicación*

Conducta pasiva	
Definición	Inhibición de los propios sentimientos, puntos de vista, necesidades, entre otros. Demuestra falta de confianza consigo mismo e incapacidad para defender sus derechos.
Objetivo	Ceder ante las opiniones de los demás para no generar conflictos. Consecuencia de ello es que pueden ser manipulados fácilmente.
Características no verbales	Mirada hacia abajo, tono de voz insegura, sonrisa tímida y fingida, movimientos nerviosos de las manos y los pies, postura corporal encorvada.
Ejemplo	Expresiones como: “tal vez”, “eh...”, “es que...”, “como tú digas...”. Asimismo, presenta dificultad para decir “no”.

*Nota:* La tabla muestra cómo se expresa la conducta pasiva en el acto comunicativo, según lo propuesto por Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Wolters Kluwer.

**Tabla 6***Conducta asertiva en la comunicación*

Conducta asertiva	
Definición	Expresión adecuada, directa y clara de los propios sentimientos, puntos de vista, respetando los derechos de los demás y propios.
Objetivo	Generar situaciones sin conflictos donde se pueda resolver los problemas que se acontece, además de analizar el contexto y a sí mismo.
Características no verbales	Contacto visual directo, tono de voz calmado y fluido, postura corporal erguida y estable,
Ejemplo	Expresiones como: “pienso que”, “siento que”, “¿qué piensas?”, “¿qué te parece?”, etc. Asimismo, la persona asertiva demuestra confianza en sí mismo.

*Nota:* La tabla muestra cómo se expresa la conducta asertiva en el acto comunicativo, según lo propuesto por Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Wolters Kluwer.

Al respecto, Naranjo (2005), sostuvo que:

La falta de asertividad conlleva, generalmente, falta de respeto a las demás personas o mala fe, o ambas cosas a la vez, como sucede en la manipulación. Las personas que no desean o tienen temor de manifestarse y hacerse valer, por lo general, traman algo para conseguir lo que quieren. Este tipo de actitudes se pueden convertir en algo muy serio, cuando una persona solo ve a las demás, como aquellas a las que hay que vencer o superar con la burla, la mentira o el ingenio (p. 8).

Desde esa instancia, la comunicación asertiva es una competencia social que se aprende y es importante desarrollarla para que las personas puedan desenvolverse de manera adecuada, generar confianza en cualquier contexto y resolver conflictos, para lograr ello no se necesita herir a los demás, sino respetar, ser honesto y directo para una expresión óptima de las opiniones, preferencias, necesidades y sentimientos sin llegar a expresarse de manera agresiva ni pasiva (Osés et al., 2016; Rodríguez et al., 2016).

#### **2.2.2.4 Trabajo en Equipo**

El trabajo en equipo también llamado trabajo colaborativo es “una herramienta de aprendizaje cuyos beneficios son extensos, contribuye a mejorar relaciones de interdependencia, adquirir responsabilidades, mejorar la escucha, tomar decisiones, entre otros” (Perea, 2019, p. 39). Esta habilidad también consiste en “la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido” (Torrelles et al., 2011, p. 331). Cuando las personas trabajan en equipo, se ven comprometidos a fomentar el diálogo y la toma de decisiones valorando los aportes de todos (Acosta y Vera, 2011).

Guitert y Giménez (1997) citado en Revelo et al. (2018) argumentaron que el trabajo colaborativo es un proceso recíproco donde todos salen beneficiados porque construyen un aprendizaje significativo al contrastar ideas. Por tal motivo, todos los miembros del equipo deben brindar aportes como ideas o argumentos y que estos sean analizados de forma crítica y constructiva. Así, en el trabajo colaborativo se debe asignar roles y responsabilidades compartidas para realizar las actividades propuestas por el equipo, además de ser necesario establecer relaciones socio-afectivas óptimas, puesto que es una forma de evitar el conflicto y obtener resultados significativos (Jiménez, 2009).

Por otra parte, diversos autores encuentran diferencias y/o similitudes en lo que concierne el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo. Al respecto, Peña et al. (2010) expresaron lo siguiente:

En el cooperativo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener. Por otra parte, en el colaborativo, los alumnos son quienes diseñan su estructura de

interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje (p. 191).

No obstante, en el trabajo en equipo resalta el diálogo asertivo y estrategias para llegar a un acuerdo y alcanzar el objetivo común del equipo. Por otra parte, para Suárez y Gros (2013), en el trabajo cooperativo las tareas se asignan a cada miembro del equipo y posterior a ello se realiza la coordinación para juntar los resultados individuales, debido a que presuponen que los miembros del equipo cuentan con habilidades específicas y no pretenden desarrollar otras. Sin embargo, en el trabajo colaborativo la responsabilidad para el desarrollo y cumplimiento de las tareas que permitan adquirir aprendizajes es compartida por todo el equipo y de esta manera puedan realizar una retroalimentación a partir de todo el proceso que se llevó a cabo para lograr los objetivos, también promueve habilidades interpersonales.

### **Importancia del Trabajo en Equipo en la Educación**

En las instituciones educativas, el centro de todo el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser el estudiante y el docente debe buscar estrategias para potenciar esta habilidad en los educandos con la finalidad que puedan establecer relaciones interpersonales. Asimismo, es importante resaltar todo el procedimiento que realizan los estudiantes cuando trabajen en equipo, ellos también deben buscar estrategias que les permita llegar a la meta propuesta, estableciendo una comunicación empática y que sepan resolver los conflictos que se acontecen en el equipo (Revelo et al., 2018). Por ende, para llevar a cabo el trabajo en equipo en el aula se debe emplear una comunicación eficiente porque “la comunicación es crucial para el éxito del equipo por lo que es necesario escuchar para entender, verificar los mensajes y clarificar las ambigüedades en los mensajes para evitar errores en su interpretación” (Jarrín, 2012, p. 67).

En el contexto educativo, a veces no se fomenta el trabajo en equipo de manera eficaz, ello debido a “la escasa formación de estudiantes para trabajar en equipo y el uso persistente de metodologías obsoletas por parte del docente, favorecen el individualismo, la competencia entre iguales y conductas poco solidarias” (Vásquez y Vásquez, 2013, p.24). Del mismo modo, para alcanzar esta habilidad “las experiencias de aula deben superar el aprendizaje memorístico y mecanicista” (Guerrero et al., 2018, p. 964), por ende, el docente debe planificar y adecuar las estrategias que utilizará para potenciar el trabajo en equipo y tener en cuenta las opiniones de los estudiantes en cuanto a cómo mejorar esta habilidad. Asimismo, Quesada (2013) señaló que el trabajo en equipo se puede desarrollar mediante una comunicación sincrónica y asincrónica. En la primera no es necesario compartir el mismo espacio (lugar), pero sí se depende del tiempo, ello permite generar el trabajo colaborativo, ya sea realizando debates a través de una videoconferencia en vivo. Mientras que la segunda corresponde a un aprendizaje autónomo, autodirigido para que realice una actividad de acuerdo a la hora que corresponda adecuada, el docente puede brindar algunas indicaciones, pero no interviene al momento de realizar la actividad propuesta, puede ser enviando un correo electrónico, participando en un foro, etc. Por ende, en la figura 2 se detalla algunas ventajas para el estudiante al desarrollar el trabajo colaborativo.

**Figura 2.** Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales



*Nota:* La figura muestra las ventajas de realizar el trabajo colaborativo en entornos virtuales, ello en relación al trabajo del docente como mediador y el estudiante siendo capaz de ser autónomo y definir prioridades de acuerdo a la organización de su tiempo, según Quirós, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 47- 62.

Al respecto, mediante el aprendizaje colaborativo se obtiene mejores resultados, además de establecer relaciones y potenciar habilidades entre todos los miembros del equipo, tales como la comunicación, establecer acuerdos, propiciar el respeto mutuo y otros. En tal sentido, realizar el aprendizaje en entornos virtuales promueve la interacción y generación de aprendizajes significativos (Acosta y Vera, 2011; Rubio y Guitert, 2014).

### **Características**

De acuerdo con Rodríguez (2008), para que el trabajo en equipo sea eficaz, debe presentar las siguientes características:

Objetivo común: A través de la unión de los esfuerzos de todos los miembros se podrá alcanzar el objetivo común si el equipo tiene en cuenta la razón por la que trabajan y comparten, es decir, reconocerán lo motivos que los impulsan a continuar.

**Potenciación (sinergia):** Es una energía que existe entre los miembros del equipo y que conlleva a generar confianza entre todos para enfrentar los retos y concretar la visión. Todos los miembros tienen responsabilidades compartidas y ello permite generar oportunidades y reconocer habilidades que se demuestra durante el proceso.

**Relación y comunicación abierta:** El equipo es eficaz y llega a la meta si el ambiente donde se desenvuelve es de respeto y confianza para saber expresar las opiniones, sentimientos y pensamientos. Asimismo, es importante la escucha activa para propiciar una buena relación y comunicación.

**Flexibilidad:** Se evidencia cuando los miembros realizan sus funciones y tareas de manera flexible, además se van adaptando de acuerdo a lo que va surgiendo y para que el equipo progrese es necesario la motivación y la responsabilidad.

**Óptimo rendimiento:** El equipo debe plasmar una serie de procedimientos que lo conlleven a obtener resultados óptimos y significativos a través de una adecuada participación para la toma de decisiones y la capacidad creativa de resolver los conflictos que se pueden acontecer en el equipo.

**Reconocimiento y aprecio:** La satisfacción personal se alcanza cuando se trabaja en conjunto, reconociendo el éxito de todos los miembros, es decir, individual y colectivo, apreciando el esfuerzo y desempeño que se realiza para alcanzar los objetivos que los conlleven a obtener los resultados esperados.

**Motivación:** Cuando los miembros del equipo se están motivados, los resultados son mejores e incluso se sienten identificados y entusiastas por pertenecer al equipo.

Por otra parte, De la Cruz (2014) señaló que existen tres componentes importantes que forman parte del trabajo en equipo:

a. Capacidad para definir objetivos y coordinarse: todos los miembros deben tener en cuenta los motivos por el cual trabajan, es decir, llegar a un acuerdo y coordinar para establecer normas, organizarse y compartir la información importante u otros aspectos que favorezcan el trabajo colaborativo.

b. Capacidad para colaborar y transmitir confianza: todos los miembros del equipo se complementan entre sí en cuanto a las capacidades y habilidades que posee cada uno, para ello se debe propiciar la confianza y de esta manera todos puedan compartir sus aportes sin temor a ser rechazados.

c. Capacidad para afrontar de manera constructiva los problemas y conflictos en el equipo: en los equipos, a veces se presentan conflictos por algunas diferencias entre los miembros, ya sea por la competitividad, distintos puntos de vista, intereses individuales que pueden llevar al equipo a olvidarse de sus objetivos. Así, es importante que el equipo sepa diferenciar lo urgente de lo importante y tener en cuenta que deben llegar a un consenso.

### 2.3 Definición de términos básicos

**Comunicación Asertiva:** Expresión de las necesidades y de un punto de vista de manera respetuosa y óptima como también de forma coherente entre lo que se dice y lo que se hace.

**Gestión del Tiempo:** son el conjunto de capacidades y destrezas vinculadas al aspecto socioemocional del individuo que le permite desenvolverse de manera adecuada en los diversos ámbitos de la vida.

**Habilidades Blandas:** son el conjunto de capacidades y destrezas vinculadas al aspecto socioemocional del individuo que le permite desenvolverse de manera adecuada en los diversos ámbitos de la vida.

**Resiliencia:** es la facultad que tiene el individuo para adaptarse, sobreponerse y manifestar una actitud positiva ante las situaciones complejas o adversas.

**Trabajo en Equipo:** Grupo de personas que aúnan capacidades y habilidades distintas que los caracterizan con la finalidad de lograr una meta común y construir un aprendizaje.

## **2.4 Marco contextual**

### ***2.4.1 Ubicación geográfica***

En el presente estudio participaron adolescentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana, estas instituciones corresponden a la UGEL 06 Ate, siendo monitoreado por el Sector Público de Educación en Perú.

### ***2.4.2 Situación actual de las instituciones educativas en Lima Metropolitana***

En la actualidad, las instituciones educativas no realizan clases presenciales debido a la pandemia que se propagó por el virus COVID-19 a inicios del mes de marzo del presente año. Lo cual conllevó a que los adolescentes traten de adaptarse a la modalidad de aprendizaje virtual. Sin embargo, gran parte de los estudiantes no han logrado desarrollar las competencias cognitivas y emocionales que se determinan en el Currículo Nacional.

Las consecuencias generadas por el COVID-19 muestran que los adolescentes presentan dificultades al expresar lo que sienten y piensan (Da Silveira y Siepmann, 2020). Por ello, la nueva realidad educativa se debe caracterizar por darle prioridad al aspecto socioemocional del estudiante y no solo enfocarse en la transmisión de conocimientos (Hurtado, 2020).

## Capítulo III

### Hipótesis y Variables

En este capítulo se determinó las hipótesis y variable de estudio. Además, se realizó la operacionalización de variable definiéndola y estableciendo sus dimensiones.

#### 3.1 Formulación de hipótesis

##### 3.1.1 *Hipótesis general*

Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

##### 3.1.2 *Hipótesis específicas*

Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.

## 3.2 Variables

### Habilidades Blandas

Son aquellas capacidades, destrezas y comportamientos que se encargan de sobreponer, incentivar y guiar al pensamiento en conjunto con la conducta. Siendo considerados rasgos fijos que posee todo ser humano para su desenvolvimiento idóneo en la vida (García, 2018).

**Tabla 7**

*Operacionalización de la variable Habilidades Blandas*

Variable	Definición nominal	Dimensiones	Indicadores
Habilidades blandas	Son el conjunto de capacidades y destrezas vinculadas al aspecto socioemocional del individuo que le permite gestionar el tiempo, ser resiliente, comunicarse de manera asertiva y trabajar en equipo, lo cual conlleva a un desenvolvimiento adecuado en los diversos ámbitos de la vida.	Gestión del Tiempo	Establecimiento de objetivos y prioridades Herramientas de gestión del tiempo Preferencias por la desorganización Percepción de control en el tiempo
		Resiliencia	Confianza en sí mismo Ecuanimidad Perseverancia Satisfacción personal Sentirse bien solo
		Comunicación Asertiva	Unifactorial
		Trabajo en Equipo	Unifactorial

## **Capítulo IV**

### **Método**

En este capítulo se explica el método que se siguió en este estudio, teniendo como objetivo definir y explicar el enfoque, el tipo y el diseño de investigación que guiaron el proceso de la investigación. Así mismo, se describe la población y muestra. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el procedimiento.

#### **4.1 Enfoque de investigación**

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, puesto que pretende contrastar las hipótesis mencionadas en la investigación, con la finalidad de cuantificar los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos, los cuales presentan diversos grados de intensidad (Huairé et al. 2017). Además, dado el objetivo del estudio, se contrastar la hipótesis mediante un análisis estadístico de los datos obtenidos, es decir, analizar si existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes varones y mujeres de Lima Metropolitana.

#### **4.2 Tipo y nivel de investigación**

##### ***4.2.1 Tipo de investigación***

El tipo de la investigación fue básica, estos tipos de estudio tienen como objetivo “ampliar y profundizar los conocimientos acerca de la realidad, dado que el saber que está en construcción es científico, se enfoca en la producción de generalizaciones cada vez mayores” (Pimienta et al., 2018, p. 9, Huairé et al., 2017)). Es decir, el objetivo de este tipo de investigación es teórica sin realizar la parte práctica (Relat, 2010). De este modo, en esta investigación se utilizaron cuatro cuestionarios con la finalidad de conocer la diferencia en el

desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes varones y mujeres de Lima Metropolitana.

#### ***4.2.2 Nivel de investigación***

El nivel de esta investigación fue no experimental transversal, debido a que se centra en identificar y analizar sin manipular la variable, centrándose en las causas y consecuencias al observarlas y medirlas (Pimienta et al., 2018). Una investigación de este nivel solo recoge los datos de su muestra en relación a la variable en un solo momento (Ato et al., 2013; Huairé et al., 2017). Por ello, el presente estudio fue no experimental transversal, puesto que se analizó la variable habilidades blandas que se desarrollan en los adolescentes.

#### **4.3 Diseño de investigación**

Esta investigación fue descriptiva - comparativa, la particularidad más importante de este diseño es analizar las características de la variable y sus dimensiones para luego compararlas ante una determinada situación (Arón et al., 1995). Tal como se sustentó de manera teórica, en este estudio se analizó las diferencias en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes varones y mujeres de Lima Metropolitana.

#### **4.4 Población y muestra**

##### ***4.4.1 Población***

En el estudio, la población “es el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación” (Bisquerra, 2009, p.143). Asimismo, esta totalidad de individuos deben disponer de características semejantes en relación a un espacio y tiempo específico (Pimienta et al. 2018) y otras características como la edad, el nivel educativo, nivel socio económico, etc.

Para esta investigación, la población estuvo conformada por adolescentes varones y mujeres de Lima Metropolitana.

#### **4.4.2 Muestra**

La muestra “es una parte del total de la población, cuyas características resulten similares” (Pimienta et al. 2018, p. 59). Asimismo, el tipo de la muestra es probabilístico aleatorio, debido a que se requiere dividir a la población de acuerdo a la categoría sexo (Bisquerra, 2009).

El tipo de muestreo fue a través del proceso Bola de Nieve, se aprovechó un grupo pequeño de adolescentes quienes posteriormente compartieron la encuesta con otros grupos próximos a ellos y similares con la base de referencias del estudio. De esta manera, se trabajó con 102 adolescentes varones y mujeres de Lima Metropolitana. Las edades oscilan entre los 13 y 17 años.

**Tabla 8**

*Descripción de la muestra*

Varones	Mujeres	Total
51	51	102

#### **4.5 Técnicas de recolección de datos**

Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta, que consiste en “la elaboración de un cuestionario compuesto por un conjunto de preguntas estandarizadas, es decir, ajustadas a un modelo o norma común, para conocer la opinión de un grupo amplio de personas” (Pimienta et al., 2018, p. 61). Las encuestas fueron aplicadas a la muestra conformada por varones y mujeres adolescentes. Asimismo, cada cuestionario tiene relación con las dimensiones de la variable habilidades blandas.

#### **4.5.1 Descripción de los instrumentos**

Para recolectar los datos se utilizaron cuatro instrumentos, uno por cada habilidad, los cuales se detallan a continuación:

*Cuestionario de comportamiento de gestión de tiempo (TMBQ)* validado por García-Ros y Pérez-González (2012), que pretende analizar las características psicométricas y la capacidad predictiva sobre el rendimiento académico en contextos universitarios, consta de 34 ítems de tipo Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a “nunca” y 5 a “siempre”.

La consistencia interna de la escala es válida y evalúa cuatro dimensiones complementarias. La dimensión I (Establecimiento de objetivos y prioridades) se obtiene una consistencia de ,84, compuesta por los ítems 1, 5, 7, 9, 13, 17, 21, 24, 27 y 31; en la dimensión II (Herramientas de gestión de tiempo) se obtiene una consistencia de ,79, los ítems que pertenecen a esta dimensión son: 3, 6, 11, 14, 18, 22, 25, 28, 32, 33 y 34; en la dimensión III (Preferencias por la desorganización) se obtiene una consistencia de ,71, compuesta por los ítems 2, 8, 12, 16, 20, 23, 26 y 30; y la dimensión IV (Percepción de control en el tiempo) se obtiene una consistencia de ,72, los ítems que pertenecen son: 4, 10, 15, 19 y 29 (p. 1488).

*Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (ER)* validado por Novella (2002), que pretende establecer y realizar un análisis psicométrico del nivel de resiliencia de los estudiantes, consta de 25 ítems de tipo Likert de 7 puntos, donde 1 es máximo desacuerdo; 7, significa máximo de acuerdo. Siendo todos los ítems calificados positivamente, fluctuando los puntajes entre 25 a 175 puntos.

La consistencia interna de la Escala de Resiliencia ha resultado en general válida y aceptable, destacando cinco factores. En concreto, la característica I (Satisfacción personal)

se compone por 4 ítems: 16, 21, 22 y 25, en el factor II (Ecuanimidad) pertenecen los siguientes ítems: 7, 8, 11 y 12, el factor III (Sentirse bien solo) está compuesta por los ítems 5, 3 y 19, en el factor IV (Confianza en sí mismo) los ítems son: 6, 9, 10, 13, 17, 18 y 24 y el factor V (Perseverancia) se compone por los siguientes ítems: 1, 2, 4, 14, 15, 20 y 23.

*Cuestionario de Comunicación* elaborado por Sánchez (2016) que pretende conocer el desarrollo de la habilidad comunicativa en estudiantes del nivel secundario, consta de seis ítems con cuatro indicadores que se detallan en: Siempre, Casi siempre, Casi Nunca y Nunca. La consistencia de este instrumento ha resultado en general válida y aceptable, siendo de tipo unifactorial, ya que solo está compuesta por seis ítems.

*Cuestionario de Trabajo en equipo* elaborado por Sánchez (2016) que pretende conocer el desarrollo del trabajo en equipo en estudiantes del nivel secundario, consta de cinco ítems con cuatro indicadores que se detallan en: Siempre, Casi siempre, Casi Nunca y Nunca. La consistencia de este instrumento ha resultado en general válida y aceptable, siendo de tipo unifactorial, ya que solo está compuesta por cinco ítems.

#### 4.5.2 Confiabilidad de los instrumentos

**Tabla 9**

*Confiabilidad de los instrumentos*

Instrumento	Confiabilidad
Gestión del tiempo	0,907
Resiliencia	0,854
Comunicación asertiva	0,664
Trabajo en equipo	0,583

#### **4.6 Técnicas para el procesamiento de la información**

Para analizar los resultados se empleó la técnica de análisis estadísticos, el mismo que consiste en una descripción de los datos, permitiendo conocer las diversas características más importantes y regularidades del estudio (Gil, 2003). Asimismo, se utilizó el análisis psicométrico que se encarga de “determinar con certeza la confiabilidad y la validez de los instrumentos” (Bermúdez, 2010, p.52).

El análisis se hizo utilizando el software SPSS en versión 22, que consiste en procesar los datos estadísticos a través de un sistema que permite realizar distintas tareas de forma sincronizada y rápida. De esta manera, presenta los resultados en forma de gráficos y tablas con la intención de concretar el análisis correspondiente a la variable de estudio (Quezada, 2014).

#### **4.7 Aspectos éticos**

La presente investigación obtuvo las diversas fuentes de consulta como artículos científicos y libros que fueron citados y referenciados bajo la normativa APA 7ma edición, por lo que no se incurrió a ningún plagio.

De igual manera, para la recolección de los datos se utilizó cuatro instrumentos debidamente normalizados y plasmados en Google Drive. Se informó a los participantes el objetivo del estudio para conseguir la validez de su participación a través del consentimiento informado. Una vez recolectado los datos, se excluyó a los participantes que no cumplieron con responder la totalidad de preguntas. A partir de ello, se realizó el análisis estadístico utilizando el software SPSS versión 22.

## Capítulo V

### Resultados

#### 5.1 Confiabilidad de los instrumentos

##### Confiabilidad del instrumento: Habilidades Blandas

El criterio de confiabilidad del instrumento mide el grado de consistencia interna y precisión en la medida, mayor precisión menor error.

De acuerdo a lo que señaló Arteta (2016) sobre el coeficiente de Alfa Cronbach, se encarga de:

medir la consistencia interna del instrumento, el cual requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas (p. 57).

##### Coeficiente Alfa Cronbach

K: El número de ítems

$\sum S_i^2$ : Sumatoria de Varianzas de los Items

$S_T^2$ : Varianza de la suma de los Items

$\alpha$ : Coeficiente de Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

La escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

### **Criterio de confiabilidad valores** (Hernández et al., 2014)

No es confiable	0
Baja confiabilidad	0.01 a 0.49
Regular confiabilidad	0.50 a 0.74
Aceptable confiabilidad	0.75 a 0.89
Elevada confiabilidad	0.90 a 1

Se recogió la información en una muestra piloto de 102 adolescentes de Lima Metropolitana.

### **Estadísticos de fiabilidad**

Con los datos de la muestra de 102 adolescentes varones y mujeres de Lima Metropolitana, se realizó la confiabilidad del alfa de Cronbach con el programa estadístico SPSS 22, obteniendo el siguiente resultado:

**Tabla 10**

*Resumen del procesamiento de los casos*

Variable / Dimensión	Alfa de Cronbach	N° de ítems	N° de Alumnos
Habilidades blandas	0,927	70	102
Trabajo en equipo	0,583	5	102
Comunicación asertiva	0,664	6	102
Resiliencia	0,854	25	102
Gestión del tiempo	0,907	34	102

De acuerdo a los índices de confiabilidad según (Hernández et al., 2014), determina el grado en que los instrumentos muestran resultados eficientes. En esta investigación, la confiabilidad del instrumento de la variable habilidades blandas en adolescentes varones y

mujeres de Lima Metropolitana es de elevado índice, por tanto, hay una aceptada precisión en el instrumento.

## Niveles de la variable Habilidades Blandas

**Tabla 11**

*Baremos de comparación Habilidades Blandas*

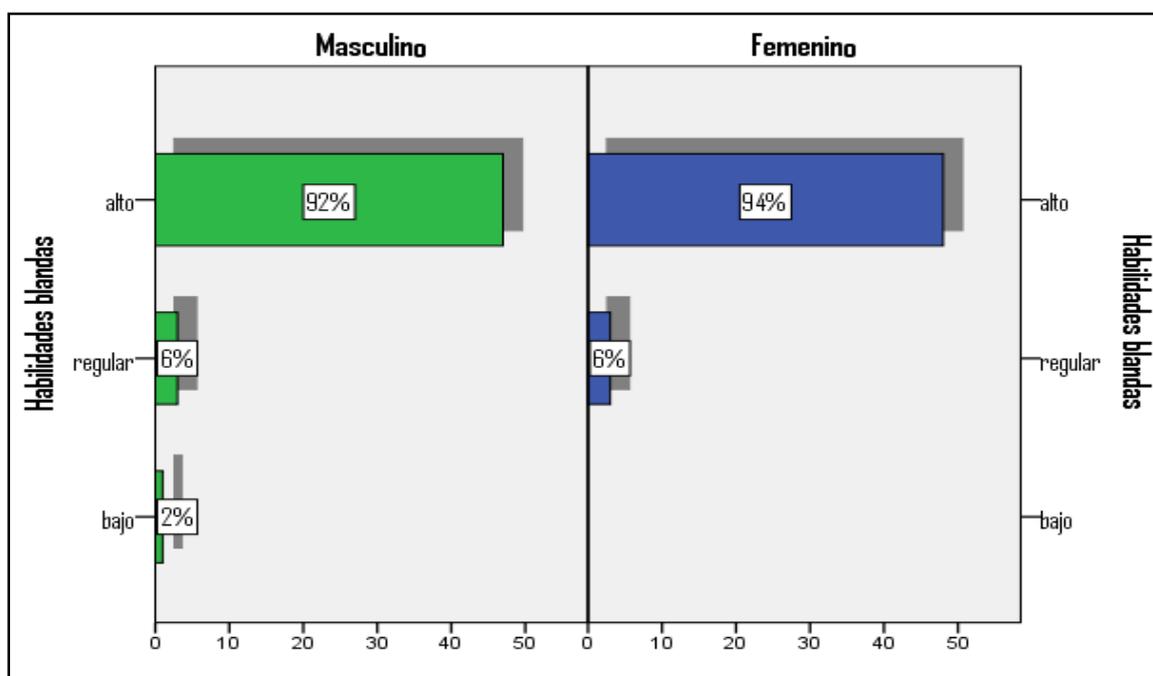
Variable o dimensión	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Habilidades Blandas	70 – 174	175 – 279	280 – 386

**Tabla 12**

*Frecuencia de Habilidades Blandas según sexo*

		sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Habilidades Blandas	Bajo	0	1	1
	Regular	3	3	6
	Alto	48	47	95
Total		51	51	102

**Figura 3.** Niveles de Habilidades Blandas según sexo



De los 102 adolescentes de Lima Metropolitana, el nivel alto es el más representativo en las mujeres con un 94% y con una diferencia al 2% con respecto a los varones, así mismo

en el nivel regular no se evidencia diferencias entre mujeres y varones, y en nivel bajo solo se ubicó a un varón con un 2%.

**Tabla 13**

*Niveles de Habilidades Blandas según sexo y activación laboral*

Trabajo			Sexo		Total
			Femenino	Masculino	
No	Habilidades Blandas	Regular	2	3	5
			4,9%	7,7%	6,3%
		Alto	39	36	75
			95,1%	92,3%	93,8%
	Total		41	39	80
			100,0%	100,0%	100,0%
Sí	Habilidades Blandas	Bajo	0	1	1
			0,0%	8,3%	4,5%
		Regular	1	0	1
			10,0%	0,0%	4,5%
		Alto	9	11	20
		90,0%	91,7%	90,9%	
Total		10	12	22	
			100,0%	100,0%	100,0%
Total	Habilidades Blandas	Bajo	0	1	1
			0,0%	2,0%	1,0%
		Regular	3	3	6
			5,9%	5,9%	5,9%
		Alto	48	47	95
		94,1%	92,2%	93,1%	
Total		51	51	102	
			100,0%	100,0%	100,0%

Según activación laboral de los 102 adolescentes de Lima Metropolitana, el 23% trabaja. Sin embargo, el nivel más alto de habilidades blandas se encuentra en las mujeres que

no trabajan con una diferencia de las que trabajan en un 4% y en el nivel más bajo se encuentran los adolescentes que sí trabajan con un 2% que equivale a 1 adolescente.

## Nivel de Habilidades Blandas: dimensión Gestión del Tiempo

**Tabla 14**

*Baremos de comparación Habilidades Blandas: dimensión Gestión del Tiempo*

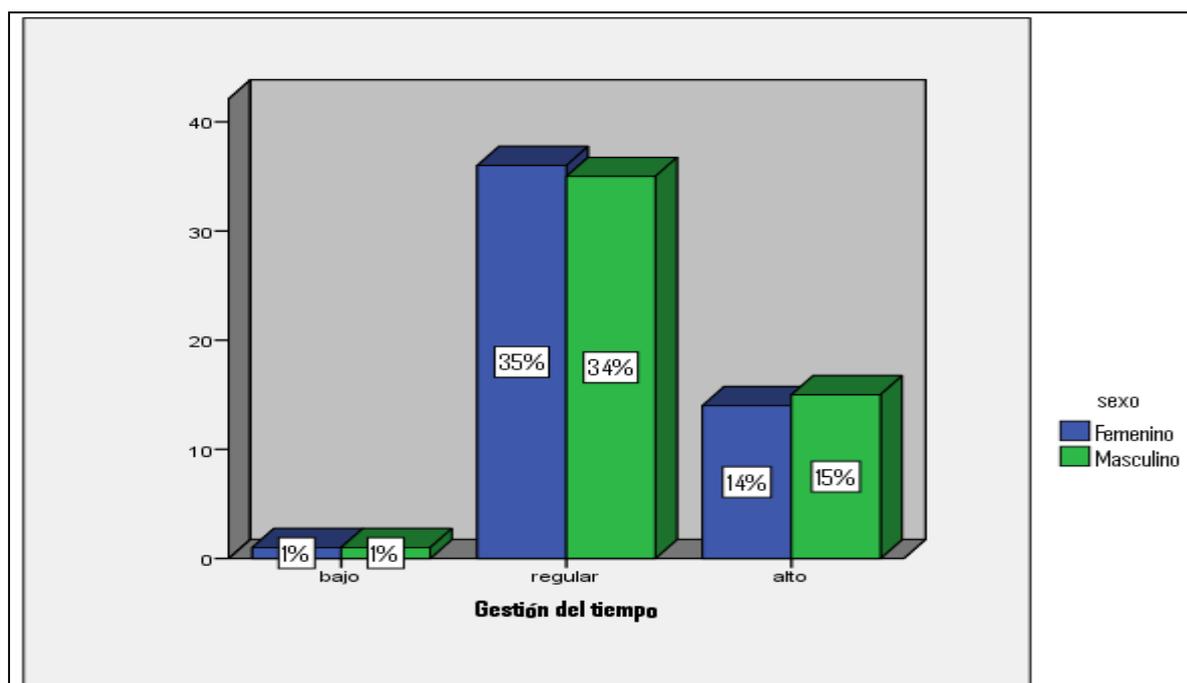
Dimensión	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Gestión del Tiempo	34 – 77	78 – 125	126 – 170

**Tabla 15**

*Niveles de Gestión del Tiempo según sexo*

		sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Gestión del Tiempo	Bajo	1	1	2
		2,0%	2,0%	2,0%
	Regular	36	35	71
		70,6%	68,6%	69,6%
	Alto	14	15	29
		27,5%	29,4%	28,4%
Total		51	51	102
		100,0%	100,0%	100,0%

**Figura 4.** Niveles de Gestión del Tiempo según sexo



En la dimensión gestión tiempo de los 102 adolescentes de Lima Metropolitana, el nivel con mayor porcentaje es el regular obtenido en las mujeres con un 35%, donde solo el 1% es la diferencia entre varones y mujeres, en el nivel alto el porcentaje mayor es de los varones en un 15% con una diferencia a las mujeres de 1% y en el nivel bajo el porcentaje obtenido es el 1% y no se evidencian diferencias entre varones y mujeres.

## Nivel de Habilidades Blandas: Resiliencia

**Tabla 16**

*Baremos de comparación Habilidades Blandas: Resiliencia*

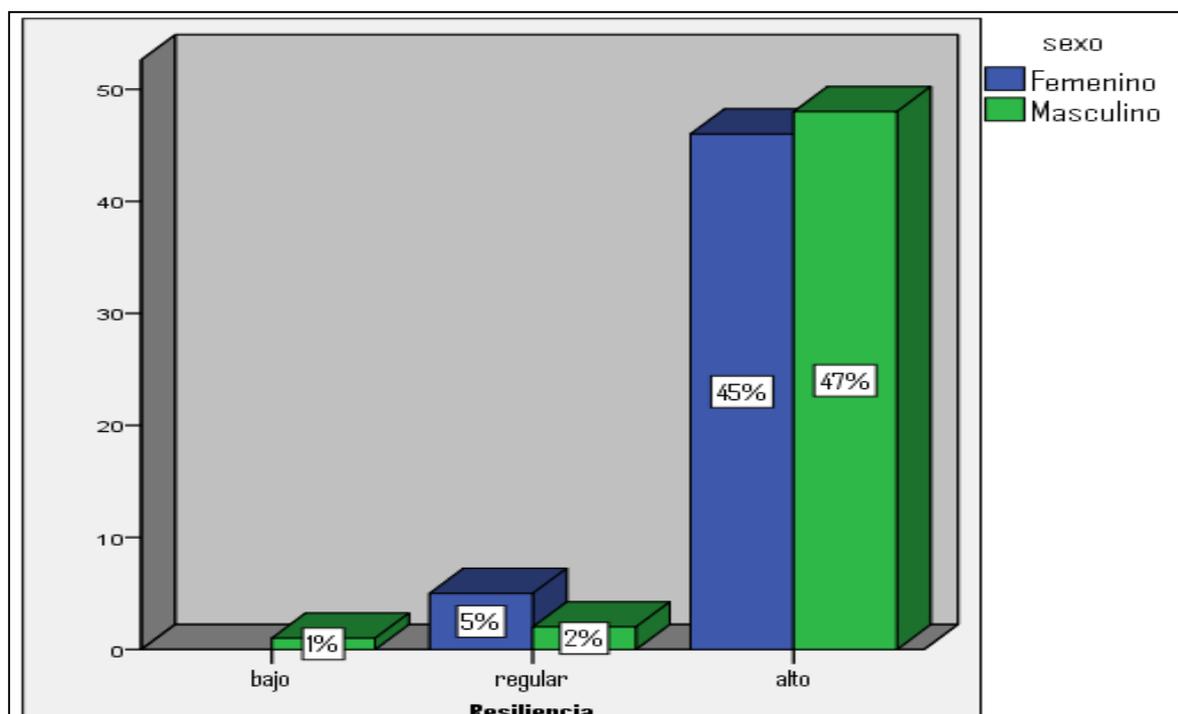
Dimensión	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
resiliencia	25 – 74	75 – 124	125 – 175

**Tabla 17**

*Niveles de Resiliencia según sexo*

		sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Resiliencia	Bajo	0	1	1
		0,0%	2,0%	1,0%
	Regular	5	2	7
		9,8%	3,9%	6,9%
	Alto	46	48	94
		90,2%	94,1%	92,2%
Total		51	51	102
		100,0%	100,0%	100,0%

**Figura 5.** Niveles de Resiliencia según sexo



En la dimensión resiliencia de los 102 adolescentes varones y mujeres en Lima Metropolitana, el nivel con mayor porcentaje es el alto con 47 % obtenido de los varones con una diferencia del 2% respecto de las mujeres, en el nivel regular las mujeres presentan mayor porcentaje en relación a los varones, la diferencia es de 3% de un total del 5%, en el nivel bajo solo se encuentra el porcentaje de los varones que asciende a un 1%.

## Nivel de Habilidades Blandas: Comunicación Asertiva

**Tabla 18**

*Baremos de comparación Habilidades Blandas: Comunicación Asertiva*

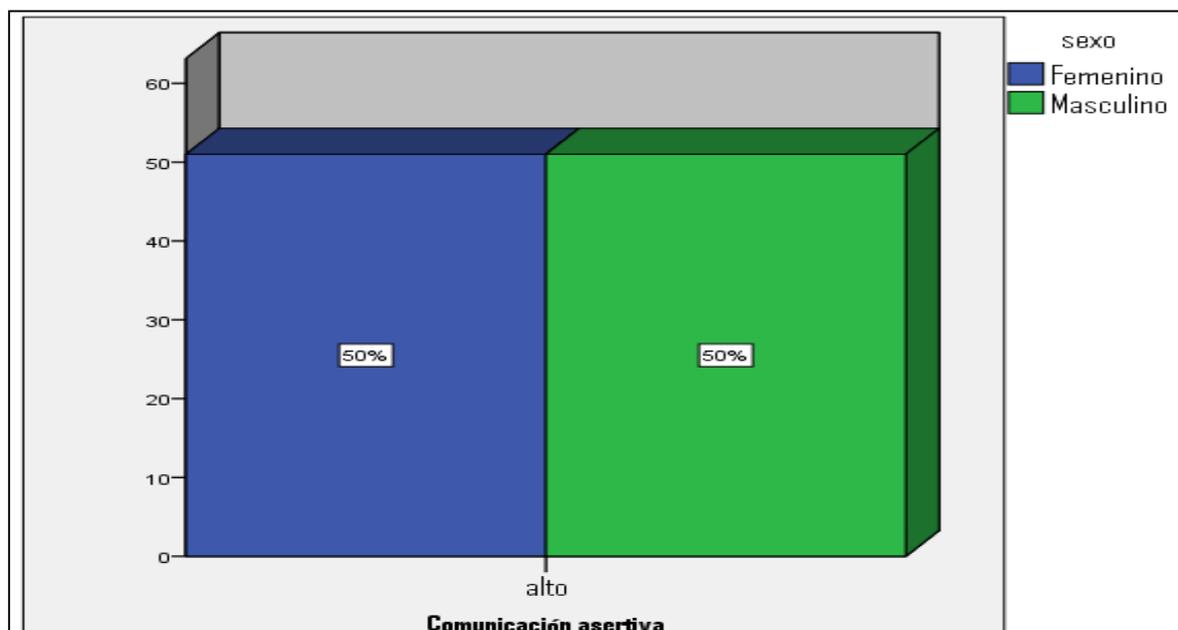
Dimensión	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Comunicación Asertiva	6 – 11	12 – 17	18 – 24

**Tabla 19**

*Niveles de Comunicación Asertiva según sexo*

		sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Comunicación Asertiva	Alto	51	51	102
		100,0%	100,0%	100,0%
Total		51	51	102
		100,0%	100,0%	100,0%

**Figura 6.** Niveles de Comunicación Asertiva según sexo



En la dimensión comunicación asertiva de los 102 adolescentes varones y mujeres de Lima Metropolitana, tanto varones como mujeres se ubican en el nivel alto con el mismo porcentaje, lo que no evidencia diferencias entre varones y mujeres en los otros niveles.

## Nivel de Habilidades Blandas: Trabajo en Equipo

**Tabla 20**

*Baremos de comparación Habilidades Blandas: Trabajo en Equipo*

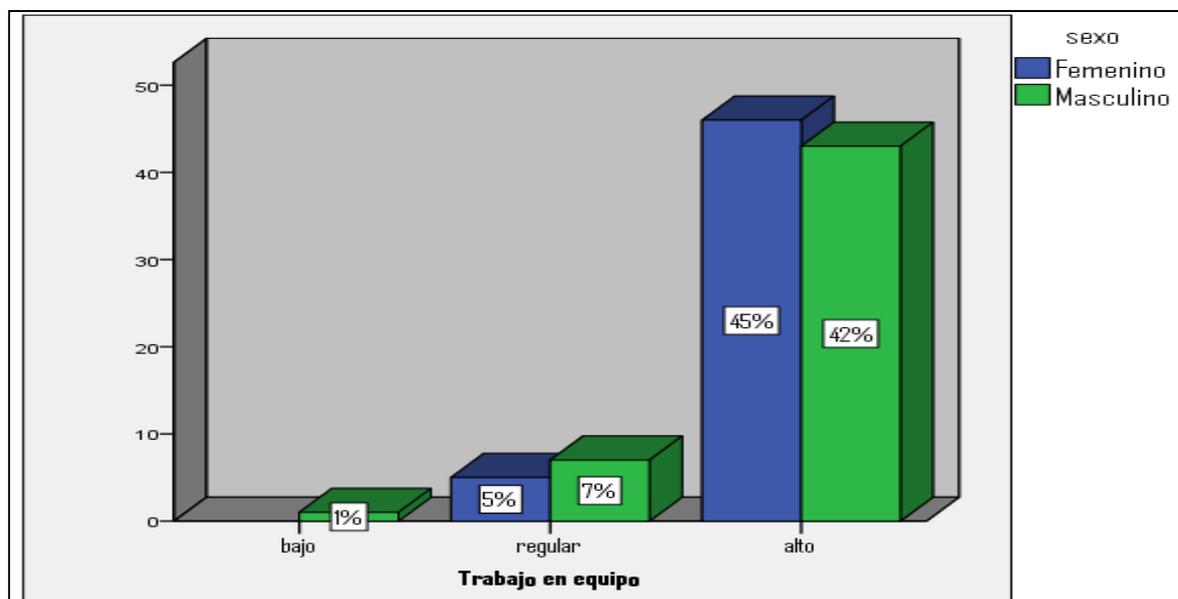
Dimensión	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Trabajo en equipo	5 – 9	10 – 14	15 – 20

**Tabla 21**

*Niveles de Trabajo en Equipo según sexo*

		sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Trabajo en Equipo	Bajo	0 0,0%	1 2,0%	1 1,0%
	Regular	5 9,8%	7 13,7%	12 11,8%
	Alto	46 90,2%	43 84,3%	89 87,3%
Total		51 100,0%	51 100,0%	102 100,0%

**Figura 7.** Niveles de Trabajo en Equipo según sexo



En la dimensión trabajo en equipo de los 102 adolescentes de Lima Metropolitana, el 87% es el nivel alto con mayor porcentaje, donde las mujeres superan a los varones en un 3% de diferencia, en el nivel regular del 12% del total, los varones obtienen un mayor porcentaje con una diferencia de 2% con respecto de las mujeres, en el nivel bajo solo los varones obtienen un 1% mientras que las mujeres solo se ubican en los otros niveles.

## **Nivel inferencial: prueba de hipótesis**

### **Hipótesis general**

**H0.** No existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

**H1.** Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

Se requiere determinar las diferencias significativas entre habilidades blandas y sexo en adolescentes de Lima Metropolitana. Para ello, se analiza el tipo de distribución que presentan los datos en cada variable, mediante la prueba de Kolmogorov –Smirnov dado que la muestra es mayor a 50. Considerando el valor de la prueba, se determinará el uso del estadístico.

### **Pruebas de Normalidad: Kolmogorov – Smirnov**

“Es una prueba de bondad de ajuste, permite determinar si los datos provienen de una población con distribución normal” (Arteta, 2016).

### **Planteamiento de hipótesis**

**Hipótesis nula (H0):** los datos de la variable presentan distribución normal

**Hipótesis alterna (Ha):** los datos no presentan distribución normal

Nivel de significancia:

$$\alpha= 0.05$$

Prueba:

Las puntuaciones de habilidades blandas según sexo en adolescentes de Lima Metropolitana, se han ingresado al programa estadístico SPSS, y se ha realizado la prueba de Shapiro -Wilk, obteniendo el siguiente resultado:

**Tabla 22**

*Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Habilidades Blandas	,533	102	,000	,276	102	,000
Sexo	,340	102	,000	,636	102	,000

*Nota:* a. Corrección de significación de Lilliefors.

**Regla de decisión:**

Si “p “(sig) < 0.05, se rechaza la Ho

Si “p “(sig) > 0.05, se acepta la Ho

**Decisión:**

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de Kolomogorov - Smirnov para las variables habilidades blandas y sexo, el valor p= 0,000 (sig. Bilateral) se determina que los datos presentan una distribución diferenciada.

Por lo tanto, las pruebas de hipótesis serán analizadas utilizando la prueba estadística de la U de Mann Whitney para muestras independientes.

Los puntajes obtenidos de cada variable han sido ingresados al programa estadístico SPSS 22, obteniendo el siguiente resultado:

## Prueba de hipótesis general

Para determinar si existen diferencias significativas en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia a favor de las mujeres adolescentes de Lima Metropolitana. Para ello se realiza la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes.

### Hipótesis estadísticas:

**H0:** No existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

**H1:** Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

### Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

### Regla de decisión

Acepto  $H_0$  si  $p < 0.05$

Rechazo  $H_0$  si  $p > 0.05$

**Tabla 23**

*Estadísticos para muestras independientes sobre Habilidades Blandas según sexo*

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Habilidades	Femenino	51	2,94	,238	,033
blandas	Masculino	51	2,90	,361	,051

**Tabla 24***Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes*

		Rango promedio	Suma de rango	Sig. (bilateral)	U de Mann Whitney	Z
Habilidades	Femenino	52,63	2689,00	,360	1243	-497
Blandas	Masculino	50,37	2569,00	,360		

**Decisión**

Los resultados según la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes, no existe una diferencia respecto a las puntuaciones obtenidas entre las muestras de estudio ( $U = 1243$ ), según el valor de ( $p = ,360$ ) es mayor a ( $0,05$ ) que no viene a ser estadísticamente significativas, por lo tanto, se acepta la  $H_0$  y se rechaza la  $H_1$  asumiendo que no existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

## Prueba de hipótesis específica dimensión Gestión del Tiempo

Para determinar si existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana. Para ello se realiza la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes.

### Hipótesis estadísticas:

**H0:** No existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

**H2:** Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

### Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

### Regla de decisión

Acepto  $H_0$  si  $p < 0.05$

Rechazo  $H_0$  si  $p > 0.05$

**Tabla 25**

*Estadísticos para muestras independientes sobre Gestión del Tiempo según sexo*

	sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Gestión del	Femenino	51	2,25	,483	,068
Tiempo	Masculino	51	2,27	,493	,069

**Tabla 26***Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes*

		Rango promedio	Suma de rango	Sig. (bilateral)	U de Mann Whitney	Z
Gestión del tiempo	Femenino	51,01	2601,50	,834	1275,500	-209
	Masculino	50,49	2651,50	,834		

**Decisión:**

Los resultados según la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes, no existe una diferencia respecto a las puntuaciones obtenidas entre las poblaciones de estudio ( $U = 1275,500$ ), según el valor de ( $p = ,834$ ) es mayor a ( $0,05$ ) que no viene a ser estadísticamente significativas, por lo tanto, se acepta la  $H_0$  y se rechaza la  $H_2$  asumiendo que no existe existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

### **Prueba de hipótesis específica dimensión Resiliencia**

Para determinar si existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

Para ello se realiza la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes.

#### **Hipótesis estadísticas:**

**H0:** No existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

**H3:** Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

#### **Nivel de significación**

$$\alpha = 0.05$$

#### **Regla de decisión**

Acepto  $H_0$  si  $p < 0.05$

Rechazo  $H_0$  si  $p > 0.05$

**Tabla 27**

*Estadísticos para muestras independientes sobre Resiliencia según el sexo*

	sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Resiliencia	Femenino	51	2,90	,300	,042
	Masculino	51	2,92	,337	,047

**Tabla 28***Prueba U de Mann Whitney para muestra independientes*

		Rango promedio	Suma de rango	Sig. (bilateral)	U de Mann Whitney	Z
Resiliencia	Femenino	50,55	25781,00	,486	1252,000	-,697
	Masculino	52,45	2675,00	,486		

**Decisión:**

Los resultados según la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes, no existe una diferencia respecto a las puntuaciones obtenidas entre las poblaciones de estudio ( $U = 1252,000$ ), según el valor de ( $p = ,486$ ) es mayor a ( $0,05$ ) que no viene a ser estadísticamente significativas, por lo tanto, se acepta la  $H_0$  y se rechaza la  $H_3$  asumiendo que no existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

## Prueba de hipótesis específica dimensión Comunicación Asertiva

Para determinar si existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

Para ello se realiza la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes.

### Hipótesis estadísticas:

**H0:** No existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

**H4:** Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

### Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

### Regla de decisión

Acepto  $H_0$  si  $p < 0.05$

Rechazo  $H_0$  si  $p > 0.05$

**Tabla 29**

*Estadísticos para muestras independientes sobre Comunicación Asertiva según sexo*

	sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Comunicación Asertiva	Femenino	51	3,00	,000 <sup>a</sup>	,000
	Masculino	51	3,00	,000 <sup>a</sup>	,000

*Nota:* a. t no se puede calcular porque las desviaciones estándar de ambos grupos son 0.

**Tabla 30***Prueba U de Mann Whitney para muestra independientes*

		Rango promedio	Suma de rango	Sig. (bilateral)	U de Mann Whitney	Z
Comunicación	Femenino	54,50	2779,50	,104	1147,500	-1,626
asertiva	Masculino	48,50	2473,50	,104		

**Decisión:**

Los resultados según la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes, no existe una diferencia respecto a las puntuaciones obtenidas entre las poblaciones de estudio ( $U = 1147,500$ ), según el valor de ( $p = ,104$ ) es mayor a ( $0,05$ ) que no viene a ser estadísticamente significativas, por lo tanto, se acepta la  $H_0$  y se rechaza la  $H_4$  asumiendo que no existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

## Prueba de hipótesis específica dimensión Trabajo en Equipo

Para determinar si existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

. Para ello se realiza la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes.

### Hipótesis estadísticas:

**H0:** No existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

**H5:** Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

### Nivel de significación

$$\alpha = 0.05$$

### Regla de decisión

Acepto  $H_0$  si  $p < 0.05$

Rechazo  $H_0$  si  $p > 0.05$

**Tabla 31**

*Estadísticos para muestras independientes sobre Trabajo en Equipo según sexo*

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Trabajo en Equipo	Femenino	51	2,90	,300	,042
	Masculino	51	2,82	,434	,061

**Tabla 32***Prueba de Mann Whitney para muestras independientes*

		Rango promedio	Suma de rango	Sig. (bilateral)	U de Mann Whitney	Z
Trabajo en	Femenino	53,05	2705,50	,360	1221,500	-915
Equipo	Masculino	49,95	2547,50	,360		

**Decisión:**

Los resultados según la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes, no existe una diferencia respecto a las puntuaciones obtenidas entre las poblaciones de estudio ( $U = 1221,500$ ), según el valor de ( $p = ,360$ ) es mayor a ( $0,05$ ) que no viene a ser estadísticamente significativas, por lo tanto, se acepta la  $H_0$  y se rechaza la  $H_5$  asumiendo que no existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.

## Capítulo VI

### Discusión

En este capítulo se discuten los resultados a los cuales se ha llegado a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación. En primer lugar, se discuten los resultados descriptivos y, en segundo lugar, se discuten los resultados inferenciales.

A nivel descriptivo, los resultados evidencian que existe un nivel alto de habilidades blandas en adolescentes varones y mujeres, estos resultados concuerdan con los hallazgos de Dávila et al. (2017), Cieza (2016) y Sánchez (2016), quienes refieren que las habilidades socioemocionales ayudan a los adolescentes a afrontar de manera apropiada las distintas situaciones complejas. De esta manera, se precisa que estas habilidades juegan un rol importante en su crecimiento y formación en los diversos ámbitos de vida (Betancourth et al., 2017; Rivera y Zavaleta, 2015; Sánchez et al., 2018).

A nivel inferencial, el resultado general señala que no existe diferencias significativas en el desarrollo de las habilidades blandas durante esta etapa de pandemia entre varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana. En este sentido, estos resultados se contradicen a lo expuesto por García et al. (2014) y Cardozo et al. (2011) quienes identifican que las mujeres adolescentes desarrollan mejor sus habilidades socioemocionales. La explicación a estos resultados es que, tanto hombres como mujeres comprenden que las habilidades blandas se complementan con las habilidades técnicas para su idóneo desenvolvimiento en la sociedad (Matus y Gutierrez, 2015).

En cuanto a la dimensión gestión del tiempo, la presente investigación revela que no existen diferencias significativas en el desarrollo de esta habilidad entre varones y mujeres adolescentes. Esto también concuerda con los resultados de Álvarez (2010) y Broc (2011) quienes expresan que el fortalecimiento de la gestión del tiempo no se fundamenta en el rol

genérico. Debido a que es una capacidad que requiere mayor atención y fortalecimiento, y se relaciona de manera directa a los conocimientos académicos (Alvarez, 2018), por ende, la planificación de las actividades y regulación idónea son importantes en el éxito escolar y social (Pérez-González, 2003), y permite que los adolescentes alcancen sus objetivos (Cotrina y Sánchez, 2020).

Los resultados de la dimensión resiliencia, también, evidencian que no existe una diferencia significativa entre varones y mujeres adolescentes, este resultado coincide con lo obtenido por Prado y Del Águila, (2003) quienes señalan que la resiliencia es un proceso que permite realizar un cambio interno con la intención de adaptarse de manera satisfactoria creando alternativas de solución y haciendo uso de recursos propios en las distintas situaciones (González, 2008; Noriega et al., 2015). Por otro lado, los resultados contradicen a los hallazgos de Aguirre (2004), Bosa et al. (2018) y Morales y Díaz (2011) quienes mencionan que sí existe diferencias significativas entre varones y mujeres adolescentes en la competencia de resiliencia. Por tal motivo, indican que esta habilidad requiere de un mayor reforzamiento en los adolescentes (Vinaccia et al., 2007; Omar et al. 2011).

En la dimensión comunicación asertiva, el presente estudio revela que no existen diferencias significativas en varones y mujeres adolescentes, estos resultados concuerdan con los hallazgos de Dávila et al. (2017) quien refiere que los adolescentes establecen relaciones sociales asertivas e interpersonales adecuadas en su entorno y que permite la capacidad de expresarse de diversas maneras, verbal y paraverbal, de acuerdo a los contextos y situaciones (Naranjo, 2008). Ello implica que los adolescentes alcancen sus metas en conjunto con sus pensamientos, sentimientos y acciones (Corrales et al., 2017).

Los resultados de la dimensión trabajo en equipo manifiestan que no existe una diferencia significativa en el desarrollo de esta habilidad en adolescentes varones y mujeres

durante la pandemia. Estos resultados se asemejan a los encontrados por De Oca (2019) y Herrera et al. (2017), quienes mencionan que, el trabajo en equipo permite que los adolescentes intercambien conocimientos y experiencias entre cada miembro del equipo. En tal sentido, los integrantes deben realizar las actividades en conjunto y encaminadas a lograr el propósito común en un espacio de confianza que permita la participación de todos sin distinción de género (Bencsik et al., 2009; Acosta y Vera, 2011).

## **Capítulo VII**

### **Conclusiones y Recomendaciones**

#### **7.1 Conclusiones**

A nivel general, no existen diferencias significativas en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia entre varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana. Puesto que las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desenvolvimiento óptimo de los adolescentes en los diversos ámbitos de vida sin distinción de género.

En cuanto a las dimensiones, no existen diferencias significativas en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia entre varones y mujeres adolescentes. Pero se evidencia que esta habilidad es la que menos se ha desarrollado en los adolescentes.

No existen diferencias significativas en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia entre varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.

No existen diferencias significativas en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia entre varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.

No existen diferencias significativas en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia entre varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.

## **7.2 Recomendaciones**

Se recomienda seguir profundizando en el estudio de las habilidades blandas utilizando otros diseños y enfoques de investigación, tanto experimentales y/o cualitativos, con la finalidad de reforzar los hallazgos de esta investigación.

A partir de los resultados, también, se recomienda implementar programas de mejora y fortalecimiento de las habilidades blandas para los adolescentes, con la intención de que sigan desarrollando estas habilidades socioemocionales, de tal manera que les permita mejorar su aprendizaje, debido a que está comprobado que estas habilidades se complementan con los conocimientos cognitivos para la obtención de mejores resultados académicos (Ortega, 2016).

## Referencias

- Acosta, J. y Vera, J. (2011). *Trabajo en equipo*. ESIC
- Aguirre, E. y Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: Elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.  
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/266>
- Aguirre, A. (2004). *Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Bello Cáceres del sector IV de Pamplona alta San Juan de Miraflores 2002* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].  
[https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/aguirre\\_ga/contenido.htm](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/aguirre_ga/contenido.htm)
- Alcobendas (2016). *Un modelo de ciudad*. Guía de Gestión del Tiempo.  
[https://www.alcobendas.org/recursos/doc/Mujer/1975317228\\_27520168351.pdf](https://www.alcobendas.org/recursos/doc/Mujer/1975317228_27520168351.pdf)
- Aliaga, J. y Del Pozo, C. (2020). *Factores que favorecen al cambio social a través de aprendizajes y desarrollo de habilidades blandas en alumnos de los docentes pertenecientes al programa Enseña Perú. Estudio de caso: dos escuelas, una en Cajamarca y otra del Callao entre los años 2013 al 2016* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16027>
- Álvarez, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, (13), 159-177.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Alvarez, K. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances En Psicología*, 24(2), 205-215.  
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n2.155>

- Alvarez, M. (2018). *Niveles de procrastinación en estudiantes de 4to y 5to bachillerato de un colegio privado de la ciudad de Guatemala* [Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Alvarez-Maria.pdf>
- Ardini, C., Barroso, M., Contreras, L. y Corzo, L. (2020). *Estudiar durante una pandemia: una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*. Publicación Digital. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. 2020. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15888>
- Arimany, L. (2018). *La gestión del tiempo*. Editorial Amazing Books S.L.
- Arteta, H. (2016). *Estrategias Metacognitivas y Concepciones de Aprendizaje en estudiantes de la Universidad San Ignacio de Loyola* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. [https://www.academia.edu/34514935/Tesis\\_Doctoral\\_HERNAN\\_ARTETA\\_docx](https://www.academia.edu/34514935/Tesis_Doctoral_HERNAN_ARTETA_docx)
- Arón, A. M., Nitsche, R., y Rosenbluth, A. (1995). Redes sociales de adolescentes: un estudio descriptivo-comparativo. *Psykhe*, 4(1), 59-56. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20227>
- Ato, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Ayvar, H. (2016). La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita. *Avances en Psicología*, 24(2), 193-203. <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/154>

- Barranco, C. (2009). Trabajo social, calidad de vida y estrategias resilientes. *Portularia*, 9(2), 133-145. <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161013165009.pdf>
- Becerra, D., Mézquita, Y. y Cuitún, J. (2016). Resiliencia en estudiantes de secundaria oaxaqueños. *PSICUMEX*, 6(2), 39-49. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v6i2.286>
- Bencsik, A., Noszkay, E., y Marosi, I. (2009). Teamwork in education. *Problems of Education in the 21st Century*, 10, 9-20.  
<http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/Bencsik.Vol.10.pdf>
- Benitez, M. (2017). *Gestión eficaz del tiempo*. Diputación de Sevilla. PRODETUR.
- Bermúdez, M. (2010). Diseño, construcción y análisis psicométrico de una escala de competencia social para niños de 3 a 6 años versión padres de familia. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 3(1), 49-66.  
<https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.3105>
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V. y Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Psicoespacios*, 11(18), 133-147. [10.25057/21452776.898](https://doi.org/10.25057/21452776.898)
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.
- Bosa, M., Cuevas, M., Parra, C. y Sierra, J. (2018). Diferencias por sexo en la intimidación escolar y la resiliencia en adolescentes. *Psicol. Esc*, 22(3), 519-526.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392018039914>.
- Broc, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110731>
- Buxarrais, M. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *EDETANIA* 43, 53-65. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/707>

- Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182.  
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21311917009.pdf>
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I. y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictores de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, (28), 107-132.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21320758006>
- Cedeño, A. (2020). Estrategia para desarrollar las habilidades blandas con el uso de las TIC en los estudiantes del 6to. grado del nivel primario. *Revista UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 8(1). <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/184>
- Cieza, C. (2016). *Nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes de secundaria de la Institución educativa Industrial Santiago Antúnez de Mayolo N°3048 del distrito de Independencia – 2013* [Tesis de licenciatura, Universidad Ciencias y Humanidades]. <http://repositorio.uch.edu.pe/handle/uch/79>
- Cordini, M. (2005). La resiliencia en adolescentes del Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 2-18.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657594>
- Corrales, A., Quijano, N. y Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22 (1), 58-65.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29251161005>
- Cotrina, M. y Sánchez, W. (2020). *La gestión del tiempo como factor predictor del rendimiento académico de los estudiantes en la Institución Educativa “Dos de Mayo” de Cajamarca 2019* [Tesis de Maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/1247>

- Cunza, D. y Quinteros, D. (2013). Habilidades sociales y hábitos de estudio en estudiantes de 5. ° año de secundaria de una institución educativa pública de Chosica – Lima. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 6(2), 41-47.  
<https://doi.org/10.17162/rccs.v6i2.202>
- Da Silveira y Siepmann, K. (2020). Salud mental de niños/adolescentes en tiempos de distanciamiento social por el COVID-19. *Revista Cubana de Enfermería*, 36, 1-8.  
<http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/3830>
- Damián-Núñez, N. y Damián-Núñez, E. (2020). Las habilidades blandas y el teatro. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(1), 22-27.  
<https://doi.org/10.26423/rcpi.v8i1.344>
- Dávila, M., Retamozo, J. y Vasquez, A. (2017). *Nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa 3073 El Dorado, Puente Piedra – 2015*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias y Humanidades]. <http://repositorio.uch.edu.pe/handle/uch/147>
- De la Cruz, I. (2014). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- De Oca, H. (2019). Habilidades blandas en el estudiantado universitario y la empleabilidad en costa Rica. *Revista Académica Arjé*, 2(2), 5-13.  
<http://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/205>
- Domínguez, J., López, A. y Álvarez, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva adolescente. *Aula abierta*, 43(1), 26-31.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.05>
- Esteves, A., Paredes, R., Calcina, C. y Yapuchura, C. (2020) Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@cción: Revista De Investigación En*

*Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>

Estrada, E., Mamani H. y Gallegos, N. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria. *Revista San Gregorio*, (39), 116-129. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i39.1374>

Fandos, M., Jiménez, J. y González, A. (2002). Estrategias didácticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. *Acción pedagógica*, 11(1), 28-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973066>

García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>

García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(6). 1-17. <http://www.revista.unam.mx/ojs/index.php/rdu/article/view/1373/30>

García, M., Cabanillas, G., Morán, Valeria y Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”*, 7(2), 114-135. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/48>

García, T., Yupanqui, Z. y Puente, K. (2014). Funcionamiento familiar y resiliencia en estudiantes con facultades sobresalientes del tercer año de secundaria de una institución educativa pública con altas exigencias académicas, durante el período 2013. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 7(2), 29-34. <https://doi.org/10.17162/rccs.v7i2.221>

García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2012). Versión en español del Cuestionario de comportamiento en la gestión del tiempo para estudiantes universitarios. *Revista*

*Española de Psicología*, 15 (3), 1485-1494.

[https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n3.39432](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39432)

Garzón, A. y Gil, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educ. Pesqui, Sao Paulo*, 44(1), 1-16.

<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201708157900.pdf>

Gaxiola, J. C., González, S. y Contreras, G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 165-181.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a11.pdf>

Gil, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 231-248. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99191>

González, N., Valdez, J. y Zavala, Y. (2008) Resiliencia en adolescentes mexicanos.

*Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 41-52.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29213104>

Guerrero, H., Polo, S., Martínez, J. y Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (86), 959-986.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338198>

Gutiérrez, F. y Patiño, N. (2016). La importancia de la comunicación asertiva en el desarrollo de la inteligencia emocional de los adolescentes. *Revista Electrónica Sinergias Educativas*, 1(2).

<https://doi.org/10.31876/s.e.v1i2.17>

Gutiérrez, M. y García, J. (2016). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado. *Revista de estilos de aprendizaje*, 9(18), 205-225.

<http://revista.ieee.es/index.php/estilosdeaprendizaje/article/view/1043>

- Henderson, N. y Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Hernández, C. y Neri, J. (2020). Las habilidades blandas en estudiantes de tres instituciones públicas de educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).  
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/678>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill Education.
- Hernando, A., Aguaded, I. y Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 153-180.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632874>
- Herrera, R., Muñoz, F. y Salazar, L. (2017). Diagnóstico del Trabajo en Equipo en Estudiantes de Ingeniería en Chile. *Form.Univ*, 10(5), 11-22.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062017000500006&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062017000500006&script=sci_arttext)
- Huaire, E. (2014). Prevalencia de resiliencia y autoestima sobre el rendimiento escolar en estudiantes de instituciones educativas de Ate Vitarte, Lima. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(2), 202-209. <https://doi.org/10.18259/acs.2014023>
- Huaire, E., Alarco, M., Arteta, H., Ponce, C., Salas, E., Salgado, A. y Zeballos, C. (2017). *Manual de metodología de la investigación: enfoque por competencias*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Hurtado, F. (2020). La Educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Generales*, (44), 176-187. [http://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera\\_articulo\\_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

Jarrín, F. (2012). El docente como gerente en la calidad del aprendizaje y trabajo en equipo.

*Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 61-72.

[http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)61-72.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)61-72.pdf)

Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*, 33(2), 95-107.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44012058007>

López, C. (2018). La educación Holística en el Nivel de Primaria Venezolana: Una Visión Resiliente de la Educación. *Revista Scientific*, 3(9), 297-310.

[http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/241](http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/241)

Marchena, E., Hervías, F., Galo, C. y Rapp, C. (2017). *Organiza tu tiempo de forma eficaz*. Servicio de Atención Psicológica y Pedagógica. [https://sap.uca.es/wp-](https://sap.uca.es/wp-content/uploads/2017/03/Gu%C3%ADa-de-organizaci%C3%B3n-del-tiempo.pdf?u)

[content/uploads/2017/03/Gu%C3%ADa-de-organizaci%C3%B3n-del-tiempo.pdf?u](https://sap.uca.es/wp-content/uploads/2017/03/Gu%C3%ADa-de-organizaci%C3%B3n-del-tiempo.pdf?u)

Martínez, H. (2018). *Metodología de la investigación*. Cengage.

Martinic, S. y Villalta, M. (2013). La gestión de tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a3.pdf>

Maturana, G. y Guzmán, F. (2019). Las competencias blandas como complemento de las competencias duras en la formación escolar. *Revista EURITMIA- Investigación, Ciencia y Pedagogía*, 1, 1-84.

<http://cliic.org/pdf/Revista%20Euritmia,%20Vol.%201%20N%C2%B01.pdf>

Matus, O. y Gutierrez, A. (2015). Habilidades blandas: Una ventaja competitiva en la formación tecnológica. *GINT Journal of Industrial Neo-Technologies*, 3, 32-39.

<https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/137437.pdf>

- Monje, V., Camacho, M., Rodríguez, E. y Carvajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353007.pdf>
- Morales, M. y Díaz, D. (2011). Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia. *Uaricha. Revisita de Psicología*, 8(17), 62-78. <https://n9.cl/429v>
- Naranjo, M. (2005). Perspectivas sobre la comunicación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750218.pdf>
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Actualidades investigativas en educación*, 8(1), 1-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9315>
- Noriega, G., Angulo, B. y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, (58), 42-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349252>
- Omar, A. (2007). Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Psicodebate*, 7, 141-154. <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.432>
- Omar, A., Paris, L., Uribe, H., Ameida, J., Sergio, H. y Aguiar, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología em Estudo*, 16(2), 269-277. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2871/287122138010>
- Ortega, C. (2017). *Desarrollo de habilidades blandas desde edades tempranas*. Universidad ECOTEC.
- Ortega, C., Febles, J. y Estrada, V. (2016). Una estrategia para la formación de competencias blandas desde edades tempranas. *Revista cubana de Educación superior*, (2), 35-41.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n2/rces03216.pdf>

Ortega, T. (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas*. Banco de desarrollo de América Latina. El diálogo, liderazgo para las Américas. Informe de educación. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4844>

Osés, R., Duarte, E. y Pinto, M. L. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 176-186.

<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/886>

Oyarzo, A., Piffaut, K., Ulloa, C. y Vejar, C. (2019). *Estrategias utilizadas por docentes para el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de enseñanza básica* [Tesis doctoral, Universidad de Concepción].

Otero, L., Calvo, M. y Llamedo, R. (2020). Herramientas digitales para la comunicación, la tele-docencia y la tele-orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, (28), 92-103. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7381639.pdf>

Peña, K., Pérez, M., y Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (16), 173-205.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=652/65219151010>

Peña, N. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *LIBERABIT*, 15(1), 59-64. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n1/a07v15n1.pdf>

Perea, J. (2019). Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria. *Educación y Ciencia*. (22), 33-49.

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/10038](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10038)

- Pérez-González, F., y García-Ros, R. y Talaya, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação, 16* (1), 59-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=374/37416103>
- Pease, M., De La Torre-Bueno, S., Guillén, H., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2020). *Acompañar adolescents en medio de una pandemia*. [Proyecto UNICEF y la PUCP]. <https://www.unicef.org/peru/media/7901/file/Acompa%C3%B1ar%20adolescentes%20en%20medio%20de%20una%20pandemia.pdf>
- Pimienta, J. (2018). *Metodología de la Investigación*. Pearson Educación.
- Prado, R. y Del Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona, 6*, 179-196. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118110009.pdf>
- Puga, J. y Martínez, L. (2008). Competencias directivas en escenarios globales. *Estudios gerenciales, 24*(109), 87-103. <https://www.redalyc.org/pdf/212/21211518004.pdf>
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica, 3*(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Quesada, A. (2013). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los recursos de la Web 2.0. *Revista de lenguas modernas, (18)*, 337-350. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12370>
- Quezada, N. (2014). *Estadística con SPSS 22*. Macro.
- Quirós, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica Educare, 13*(2), 47- 62. <https://doi.org/10.15359/ree.13-2.4>
- Relat, J. M. (2010). Introducción a la Investigación Básica. *Revista andaluza de patología digestiva, 33*(3), 221-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3270590>

- Revelo, O., Collazos, C. y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344255038007>
- Riesco, M. (2007). Gestión y dominio del tiempo. *Educación y Futuro*, 17(1), 177-200.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392486>
- Rivera, N. y Zavaleta, G. (2015). *Habilidades sociales y conductas de riesgo en adolescentes escolarizados. Institución educativa Torres Araujo – Trujillo, 2015* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego].  
<http://200.62.226.186/handle/upaorep/1666>
- Rodríguez, J., Álvarez-Ude, F. y Gimeno, E. (2016). La asertividad. *FMC - Formación Médica Continuada En Atención Primaria*, 23(6), 352–357.  
[10.1016/j.fmc.2015.11.009](https://doi.org/10.1016/j.fmc.2015.11.009)
- Rodríguez, L., Cacheiro, M. L. y Gil, J. (2014). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes mexicanos de preparatoria a través de actividades virtuales en la plataforma Moodle. *TESI*, 15(3), 149-171.  
<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/12222/12567>
- Rodríguez, I. (2008). *El modelo de trabajo en equipo*. COMITÉ ASESOR CIENTÍFICO.
- Rubio, M. y Berlanga, V. (2012). Como aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d' Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100. [10.1344/reire2012.5.2527](https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2527)
- Rubio, B. y Guitert, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza en el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL)? *Comunicar*, 21(42), 10-14.  
<http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a2>

- Salgado, A. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11(11), 41-18.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100006)
- Sánchez, I. (2016). *Estrategia metodológica para el desarrollo de las habilidades blandas para los estudiantes de secundaria* [Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico de Costa Rica]. <https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/10641>
- Sánchez, O., Amar, R. y Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18.  
[https://scholar.google.es/scholar?cluster=15321370254543523994&hl=es&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.es/scholar?cluster=15321370254543523994&hl=es&as_sdt=0,5)
- Santillán, V., Bermúdez, M. y Montaña, M. S. (2011). La práctica docente y el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación profesional por competencias. *Horizontes educacionales*, 16(2), 43-56. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97923680005.pdf>
- Silva, R. (2016). *Administración de tiempo*. Emagister.  
[https://www.emagister.com/shared/es/cgratis\\_uploads\\_courses/5/5/3/52419.pdf](https://www.emagister.com/shared/es/cgratis_uploads_courses/5/5/3/52419.pdf)
- Suárez, C. y Gros, B. (2013). *Aprender en red: de la interacción a la colaboración*. Editorial UOC.
- Tacca, D.R., Cuarez, R. y Quispe, R. (2020). Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324.  
<http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Tito, M.D. y Serrano, B. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920579>

- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G. y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. 15(3), 329-344.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230020.pdf>
- Ugalde, M. y Canales, A. (2016). El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 45-61.  
<https://doi.org/10.15359/rep.11-2.2>
- Vásquez, O. y Vásquez, R. (2013). Aprendizaje del trabajo en equipo mediado por la producción de videos educativos: Básica Secundaria de la Institución Educativa Departamental (IED) de Palmira, Municipio Pueblo Viejo, Magdalena. *Escenarios*, 11(1), 23-37.  
<https://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1430>
- Vera-Bachmann, D. y López Pérez, M. (2014). Resiliencia Académica: una alternativa a explorar en la educación de niños y niñas en contextos rurales. *Revista de Integra Educativa*, 7(2), 187-205. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n2/v7n2\\_a12.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n2/v7n2_a12.pdf)
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *REVISTA AKADEMÈIA*, 7(1), 53-73.  
<http://190.98.240.13/index.php/rakad/article/view/137>
- Vinaccia, S., Quiceno, J. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombia de Psicología*, 16, 139-146.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1011>
- Wagnild, G. y Young, H. (1993). *Escala de resiliencia de Wagnild y Young (ER)*.

Zapata, L. (2017). Planes de estudio, habilidades blandas y búsqueda de empleos: los casos de ingeniería y sociales de la Universidad de Buenos Aires. *Fundación Universidad de Palermo*, 16, 119-130.

[https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR\\_16\\_08.pdf](https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_08.pdf)

Zurita, M. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas.

*Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 51-74.

<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>

## Apéndice

### Apéndice A:

#### Spanish adaption of the TMBQ applied in the study

García-Ros, R. and Pérez-González, F. (2012)

#### Presentación

El presente cuestionario tiene como propósito obtener información relacionada con el desarrollo de la gestión del tiempo en tiempos de pandemia en estudiantes varones y mujeres del nivel secundario. Motivo por el cual es muy importante que conteste con sinceridad.

#### Datos generales

Edad:                      Fecha:                      Sexo:

Ten en cuenta las siguientes categorías:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente/indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

#### Indicaciones

Para responder satisfactoriamente al presente instrumento, marque con una X la columna que indique de forma precisa tu reacción en cada situación. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas.

Ítems	1	2	3	4	5
1. Cuando decido qué es lo que voy a intentar conseguir a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo.					
2. Cuando hago una lista de cosas a realizar, al final del día se me ha olvidado o la he dejado de lado.					
3. Llevo una libreta para apuntar notas e ideas.					
4. Subestimo el tiempo necesario para complementar tareas.					
5. Repaso mis objetivos para determinar si debo hacer cambios.					
6. Organizo mis actividades con al menos una semana de antelación.					
7. Divido proyectos complejos y difíciles en pequeñas tareas más manejables.					
8. Al final de cada día, dejo mi lugar de trabajo ordenado y bien organizado.					
9. Establezco objetivos a corto plazo para lo que quiero conseguir en pocos días o semanas.					

10	Tengo la sensación de controlar mi tiempo.					
11.	Cuando observo que contacto frecuentemente con alguien, apunto su nombre, dirección y número de teléfono en un lugar especial.					
12.	Puedo encontrar las cosas que necesito más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está “patas arriba” y desordenado que cuando está ordenado y organizado.					
13.	Me marco fechas límite cuando me propongo realizar una tarea.					
14.	Escribo notas para recordar lo que necesito hacer.					
15.	Tengo que emplear mucho tiempo en tareas sin importancia.					
16.	El tiempo que empleo en gestionar el tiempo y organizar mi jornada de trabajo es tiempo perdido.					
17.	Busco maneras de incrementar la eficacia con que realizo las actividades en mi trabajo.					
18.	Hago una lista de cosas que hacer cada día y pongo una señal al lado cuando la he cumplido.					
19.	Encuentro difícil mantener un horario porque los demás me apartan de mi trabajo.					
20.	Mis jornadas de trabajo son demasiado impredecibles para planificar y gestionar mi tiempo.					
21.	Termino tareas de alta prioridad antes de realizar las menos importantes.					
22.	Llevo una agenda conmigo.					
23.	Cuando estoy desorganizado soy más capaz de adaptarme a acontecimientos inesperados.					
24.	Repaso mis actividades diarias para ver donde pierdo el tiempo.					
25.	Mantengo un diario de las actividades realizadas.					
26.	Tengo algunas de mis ideas más creativas cuando estoy desorganizado.					
27.	Durante un día de trabajo evalúo si estoy cumpliendo con el horario que he pre-establecido.					
28.	Utilizo un sistema de bandejas para organizar la información.					
29.	Me doy cuenta de que estoy aplazando las tareas que no me gustan pero que son necesarias.					
30.	Noto que puedo hacer un mejor trabajo si aplazo las tareas que no me gustan en lugar de intentar hacerlas por orden de importancia.					
31.	Establezco prioridades para determinar en qué orden haré las tareas cada día.					
32.	Si sé que voy a tener que esperar un tiempo, preparo alguna tarea para realizar mientras tanto.					

33. Establezco bloques de tiempo en mis horarios para actividades que hago habitualmente (compras, ocio, navegar por la web, ...).					
34. Encuentro lugares para trabajar donde puedo evitar interrupciones y distracciones.					

## Apéndice B:

### Escala de Resiliencia (ER) de Wagnild y Young

Wagnild, G. y Young, H. (1993)

#### Presentación

El presente cuestionario tiene como propósito obtener información relacionada con el desarrollo de la resiliencia en tiempos de pandemia en estudiantes varones y mujeres del nivel secundario. Motivo por el cual es muy importante que conteste con sinceridad.

#### Datos generales

Edad:                      Fecha:                      Sexo:

Ten en cuenta las siguientes categorías:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indiferente	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

#### Indicaciones

Para responder satisfactoriamente al presente instrumento, marque con una X la columna que indique de forma precisa tu reacción en cada situación. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas.

ítems	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando planeo algo lo realizo.							
2. Generalmente me las arreglo de una manera u otra.							
3. Dependo más de mí mismo que de otras personas.							
4. Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas.							
5. Puedo estar solo si tengo que hacerlo.							
6. Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida.							
7. Usualmente veo las cosas a largo plazo.							
8. Soy amigo de mí mismo.							
9. Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo.							
10 Soy decidido.							
11. Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo.							

12. Tomo las cosas una por una.							
13. Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente.							
14. Tengo autodisciplina.							
15. Me mantengo interesado en las cosas.							
16. Por lo general, encuentro algo de qué reírme.							
17. El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles.							
18. En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar.							
19. Generalmente puedo ver una situación de varias maneras.							
20. Algunas veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera.							
21. Mi vida tiene significado.							
22. No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada.							
23. Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida.							
24. Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.							
25. Acepto que hay personas a las que yo no les agrado.							

## Apéndice C:

### Cuestionario de Comunicación Asertiva

Inés Sánchez Redondo (2016)

#### Presentación

El presente cuestionario tiene como propósito obtener información relacionada con el desarrollo de la comunicación asertiva en tiempos de pandemia en estudiantes varones y mujeres del nivel secundario. Motivo por el cual es muy importante que conteste con sinceridad.

#### Datos generales

Edad:                      Fecha:                      Sexo:

#### Indicaciones

Para responder satisfactoriamente al presente instrumento, marque con una X la columna que indique de forma precisa tu reacción en cada situación. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas.

Ítems	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
1. Soy capaz de pedir ayuda.				
2. Los demás se interesan por mi opinión.				
3. Escucho las ideas de los demás en forma atenta.				
4. Me comunico en mi lengua materna con otras personas.				
5. Puedo comunicarme en forma verbal dentro de un grupo.				
6. Me comunico por escrito en forma clara para quien lee.				

## Apéndice D:

### Cuestionario de Trabajo en equipo

Inés Sánchez Redondo (2016)

#### Presentación

El presente cuestionario tiene como propósito obtener información relacionada con el desarrollo del trabajo en equipo en tiempos de pandemia en estudiantes varones y mujeres del nivel secundario. Motivo por el cual es muy importante que conteste con sinceridad.

#### Datos generales

Edad:                      Fecha:                      Sexo:

#### Indicaciones

Para responder satisfactoriamente al presente instrumento, marque con una X la columna que indique de forma precisa tu reacción en cada situación. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas.

ítems	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
1. Prefiero realizar los trabajos en forma grupal.				
2. Me siento a gusto trabajando en forma individual.				
3. Cumpló los acuerdos establecidos por el grupo.				
4. Apoyo a mis compañeros que tienen menos recursos económicos y materiales que yo.				
5. Reconozco en forma positiva el trabajo de los demás.				

## Apéndice E:

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de este documento es darle a una clara explicación de la naturaleza de esta investigación, así como el rol que cumplirá el adolescente como participante.

La presente investigación es conducida por Gianira Suleima Cadillo Leiva y Lissette Mercedes Valentin Centeno, cuya meta es analizar la diferencia en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia: en adolescentes varones y mujeres de Lima Metropolitana, a través de cuatro cuestionarios los mismos que miden cada una de las dimensiones de habilidades blandas.

Si usted permite al menor acceder a participar en este estudio, se les pedirá a ellos responder a cuatro cuestionarios. Esto tomará aproximadamente veinte minutos para que puedan resolver lo propuesto. Se estima cinco minutos para cada instrumento.

La participación del menor en este estudio es estrictamente voluntaria y anónima, la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacérselo saber a los investigadores antes de empezar con la aplicación de dichos instrumentos mediante los correos electrónicos:

[gianira.cadillo@usil.pe](mailto:gianira.cadillo@usil.pe) o [lissette.valentin@usil.pe](mailto:lissette.valentin@usil.pe)

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto que el menor participe en esta investigación. He sido informado(a) del objetivo de este estudio el mismo que es, analizar la diferencia el desarrollo de las habilidades blandas en tiempos de pandemia en estudiantes varones y mujeres del nivel secundario.

Me han indicado también que el estudiante tendrá que responder un total de 4 cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente diez minutos para cada cuestionario.

Reconozco que la información que el estudiante brinde en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento.

Entiendo que puedo pedir información sobre esta investigación y contactar a las investigadoras al correo anexo en la parte superior.

---

FIRMA

---

FECHA

## Apéndice F:

### Matriz de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable
General			
¿Cuál es la diferencia en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana?	Analizar la diferencia en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.	Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de las habilidades blandas durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.	
Específicos			Habilidades Blandas
¿Cuál es la diferencia en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana?	Analizar la diferencia en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.	Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la gestión del tiempo durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.	Dimensiones  Gestión del tiempo Resiliencia Comunicación asertiva Trabajo en equipo
¿Cuál es la diferencia en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana?	Analizar la diferencia en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.	Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la resiliencia durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.	
¿Cuál es la diferencia en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana?	Analizar la diferencia en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.	Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo de la comunicación asertiva durante la pandemia en adolescentes de Lima Metropolitana.	
¿Cuál es la diferencia en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana?	Analizar la diferencia en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.	Existen diferencias significativas a favor de las mujeres en el desarrollo del trabajo en equipo durante la pandemia en varones y mujeres adolescentes de Lima Metropolitana.	