



**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Efectos de un programa sobre prevención de violencia  
en el comportamiento disocial de adolescentes en una  
institución educativa de El Porvenir**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestro en Intervención Psicológica**

**AUTOR:**

Br. Benaute Flores, César Augusto

<https://orcid.org/0000-0001-6175-4760>

**ASESOR:**

Ms. Merino Hidalgo, Darwin Richard

<https://orcid.org/0000-0001-9213-0475>

**SECCIÓN:**

Humanidades

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Modelo de Intervención Psicológica

**PERÚ – 2019**

---

Dra. Campos Maza Carmen Cristina  
Presidente

---

Dra. Cruzado Vallejo, María Peregrina  
Secretario

---

Ms. Merino Hidalgo Richard Darwin  
Vocal

## DEDICATORIA

*A Dios por ser mi guía espiritual quien siempre está presente en cada momento de mi vida. A mis padres, Isabel y Heráldo, por estar siempre conmigo apoyándome en toda etapa de mi vida, así mismo por brindarme la educación que con mucho esfuerzo y trabajo hicieron todo para que pueda seguir adelante.*

*A mis hermanos Roger, Carlos, Patricia y Marco por brindarme su apoyo incondicional*

## **AGRADECIMIENTO**

A mis queridos padres por brindarme su apoyo absoluto para alcanzar mis fines profesionales.

A mi asesores Mg. Darwin Richard Merino Hidalgo y Mg. María Pelegrina Cruzado Vallejos, por su apoyo, paciencia y orientación para llevar a cabo el presente trabajo de investigación.

A la directora Renee Jara Valverde y a los profesores y auxiliares de la institución educativa Virgen Del Carmen del Porvenir, quienes me brindaron su valiosa colaboración, para la ejecución del programa para fines de la presente investigación.

A los alumnos de la institución educativa Virgen Del Carmen del Porvenir, por su disposición y desenvolvimiento en la participación del programa, lo que permitió elaborar la investigación.

A la Universidad César Vallejo, por albergarme en sus aulas vallejianas en los momentos de estudio, y a todos los Profesores de la carrera de Psicología, por sus orientaciones educativas, pues me han brindado una formación integra en mi desarrollo como estudiante, enriqueciendo mi mente con sus valiosas enseñanzas.

## DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Benaute Flores, César Augusto, estudiante del programa de maestría en Intervención Psicológica de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI N° 42220432, con la tesis titulada “Efectos de un programa sobre prevención de violencia en el comportamiento disocial de adolescentes en una institución educativa del El Porvenir”.

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas referencias para las consultas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por lo tanto los resultados que se presentan en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, 05 de Agosto del 2019

  
César Augusto Benaute Flores  
DNI: 42220432

## **PRESENTACIÓN**

Señores Miembros del Jurado, en cumplimiento del reglamento para la elaboración y la sustentación de la tesis de maestría de la escuela de posgrado de la universidad César Vallejo.

Presento la tesis titulada “Efectos de un programa sobre prevención de violencia en el comportamiento disocial de adolescentes en una institución educativa del El Porvenir”, para obtener el grado de Maestro en Intervención Psicológica.

Este documento consta de seis capítulos, incorporados a sus páginas preliminares, en los cuales se ha explicado el proceso ocurrido en la mejora de la reducción de las conductas disociales y están expresados en los resultados de esta investigación.

En tal sentido, espero que esta cuente con los requisitos académicos necesarios y logre ser un aporte a nuestra educación, pongo a vuestro criterio la evaluación de esta tesis.

## ÍNDICE

Página del jurado .....	ii
Dedicatoria .....	iii
Agradecimiento .....	iv
Declaratoria de autenticidad.....	v
Presentación .....	vi
Resumen .....	viii
Abstract .....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	10
1.1. Realidad Problemática .....	10
1.2. Trabajos previos.....	13
1.3. Teorías relacionadas al tema .....	15
1.4. Formulación del problema .....	22
1.5. Justificación del estudio.....	22
1.6. Objetivos .....	23
1.7. Hipótesis.....	23
II. MÉTODO .....	25
2.1. Diseño de investigación.....	25
2.2. Variable, Operacionalización.....	26
2.3. Población y muestra .....	27
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	28
2.5. Método de análisis de datos .....	29
2.6. Aspectos éticos .....	30
III. RESULTADOS .....	31
IV. DISCUSIÓN .....	39
V. CONCLUSIONES .....	44
VI. RECOMENDACIONES .....	45
VII. REFERENCIAS .....	46
ANEXOS .....	50

## RESUMEN

El estudio propuso determinar la influencia del programa sobre prevención de violencia en el comportamiento disocial de 40 adolescentes, de 15 a 18 años de edad, que pertenecen a una institución educativa de El Porvenir. El programa estuvo diseñado de 13 sesiones sobre la base de la prevención de la violencia.

En lo concerniente a la metodología usada, el diseño del estudio es cuasi experimental con pretest y postest, la población estudiada se agrupó y dividió en dos grupos (control y experimental). Para la medición de las variables se hizo uso del cuestionario de conductas disociales (CCD-Movic) de Alcántara (2016). Los datos recolectados se analizaron de modo descriptivo e inferencial, para el primer análisis categorizó la variable con el propósito de conocer el grado de representatividad de la variable en los participantes, en lo referente al análisis inferencial, para conocer la normalidad se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk la cual reporta que la distribución es simétrica, de tal modo que se procedió aplicar pruebas paramétricas para el contraste de muestras relacionadas e independientes.

Las evidencias reportadas según el análisis descriptivo indican que en el pretest y postest del grupo control se mantiene, en tanto, en los participantes del grupo experimental hay una reducción del comportamiento disocial den pretest al postest, ello se contrasta se corrobora con lo hallado en el análisis de comparación de medias, donde se aprecia diferencias estadísticamente de mejora en la comparación del pretest con el postest del grupo control, y en la comparación de grupos en el postest. Lo cual pone de manifiesto que el desarrollo del programa de intervención generó efectos significativos en la reducción del comportamiento disocial.

Palabras Clave: Conductas disociales, prevención, adolescencia

## **ABSTRACT**

The study proposed to determine the influence of the program on violence prevention in the disocial behavior of 40 adolescents, aged 15 to 18, who belong to an educational institution in El Porvenir. The program was designed with 13 sessions based on violence prevention.

Regarding the methodology used, the study design is quasi-experimental with pretest and posttest, the population studied was divided into two groups (control and experimental). For the measurement of the variables, the questionnaire of disocial behaviors (CCD-Movic) of Alcántara (2016) was used. The data collected were analyzed in a descriptive and inferential way, for the first analysis categorized the variable in order to know the degree of representativeness of the variable in the participants, in relation to the inferential analysis, to know the normality the test of Shapiro-Wilk which reports that the distribution is symmetric, so that parametric tests were applied for the contrast of related and independent samples.

The evidences reported according to the descriptive analysis indicate that in the pretest and posttest of the control group it is maintained, while, in the participants of the experimental group there is a reduction of the disocial behavior den pretest to the posttest, this is contrasted corroborated with what was found in the mean comparison analysis, where statistically significant differences in improvement can be seen in the comparison of the pretest with the posttest of the control group, and in the comparison of groups in the posttest. Which shows that the development of the intervention program generated significant effects in the reduction of disocial behavior.

Keywords: Disocial behaviors, prevention, adolescence.

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1 Realidad problemática**

La adolescencia, se caracteriza por ser una etapa de la vida que usualmente se la considera como saludable, sin embargo puede llegar a enfrentar problemas de salud dependiendo de la presencia de elementos riesgosos como pobreza, violencia familiar, entre otros, los cuales conllevan a desarrollar comportamientos desadaptativos como el involucramiento en el pandillaje, en las drogas, el abuso de los demás e incumplimiento de la normatividad social, a este tipo de comportamientos se les reconoce como conducta disocial (Crowley, 2015).

En tal sentido, cuando se llega a desarrollar el trastorno disocial se caracteriza por la realización permanente de acciones contra la normatividad social y el derecho de los demás, los cuales usualmente tienen su inicio en la adolescencia e involucra las agresiones a personas o animales, destruir la propiedad, el robo y violación grave de las normas sociales, de las cuales al menos 3 se han efectuado en los últimos 6 meses, consiguiendo un deterioro significativo en el ámbito académico, escolar y/o laboral del sujeto (American Psychiatric Association-APA, 2013).

Las características de los adolescentes con comportamiento disocial y el contexto donde se desarrollan hacen que ellos mismos y su familia se expongan a circunstancias de vulnerabilidad y riesgo, los elementos involucrados incluyen traumas en la infancia, desamparo psíquico y físico, migraciones, modificación en la estructura familiar, fallecimiento dudoso de los padres en un escenario de delincuencia, consumo y transporte de drogas, victimización de abuso sexual, etc. (Quiroga, Nievas, Maceira, González y Domínguez, 2005).

A este respecto, la Organización Mundial de la Salud (2016) considera que la conducta disocial se caracteriza por el comportamiento perturbador, agresivo y desafiante, asimismo, señala que existe aproximadamente un 30% de adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas conjuntamente con sus amigos, 40% forman parte de pandillas juveniles y 30% se dedican al robo y fraude.

En esa misma línea, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016) señala que, en el Perú, un 39.9% de los jóvenes con edades entre los 14 y 18 años son afectados por agresiones dentro del sistema familiar, el 34.3% por agresiones verbales, el 22.2% por agresiones físicas y el 13.5% por violencia física y verbal; también, reporta que la violencia se suscita en los centros educativos (30%). De otro lado, la misma fuente señalada pone de manifiesto que se ha observado casos reportados, denuncias policiales, arrestos, reclusiones en adultos y menores de edad, con incremento considerable en los índices de delincuencia juvenil desde el año 2010 al 2016, lo cual representa un aumento en un 38% de los casos reportados.

Según el Proyecto de Opinión Pública de América Latina (2015) indica que el Perú se ubica en el tercer de América Latina con las cifras más altas de delincuencia, haciendo énfasis que en su mayoría la delincuencia, de lo cual ha aumentado a un 80% por menores de edad, reflejando con ello índices de alarma en el escenario actual. Asimismo, el Observatorio Nacional de Política Pública Criminal (2017) señala que en la región La Libertad se ubica en segundo lugar después de Lima con casos de adolescentes en conflicto con la ley penal atendidos por el Sistema de Reinserción Social del Adolescente Infractor, asimismo se señala que la provincia de Trujillo se halla en tercer lugar después de Lima y Marcavalle respecto adolescentes atendidos por infracción a la ley según provincias.

En tal sentido, Urazán-Torres, Puche-Cabrera, Caballero-Forero y Rey-Anaconda (2013) al hacer referencia al trastorno disocial, lo consideran como uno de los más comunes entre los adolescentes, lo cual afecta la facultad a nivel de procesamiento de información, razón por la cual en el nivel secundario, dicho trastorno se refleja en el joven estudiante por medio de acciones repetitivas que van en contra de las normas sociales, el derecho de los demás, agresiones a sujetos, destrucción entre otros.

En torno a dicha problemática se ha pretendido hacer investigaciones que busquen las causas, es así que Vera, Ezpeleta y Granero (2013), como producto de su investigación doctoral concluye que el comportamiento disocial constituye

una de las principales causas de consultas repetitivas a centros de salud mental, generando diferentes dificultades sobre el funcionamiento cotidiano de ellos mismos y su entorno; además existe evidencia que los docentes presentan confusión al momento de tratar de identificar el trastorno disocial en el contexto estudiantil, los cuales está caracterizados por conductas inadecuadas que dañan el bienestar del mismo alumno y de sus compañeros, ello se corrobora en los estudios desarrollado por Omelas, et al (2012) y Gómez (2017) donde se hallaron que los docentes no presentan las competencias adecuadas para el manejo del trastorno disocial.

Desde tal perspectiva, se puede reiterar que la aparición del comportamiento disocial en el estudiante puede ser prevenido y/o se puede desarrollar actividades orientadoras que impulsa, el crecimiento y desarrollo saludable, así como tener conocimiento de estrategias de intervención para guiar al educando, potenciar la toma de decisiones, generar conductas saludables para un mejor desempeño académico en el entorno estudiantil (Aznar y Laiton, 2017). Es así que, en las instituciones educativas lo que se pretende promover es la acción del docente de promover vivencias de aprendizaje, desarrollar actividades, tomar decisiones que favorezcan en la consecución de las metas del educando, la elaboración del conocimiento, el desarrollo de habilidades que beneficien el manejo de la conducta, esencialmente de aquellas que relacionan con el comportamiento disocial, partiendo de la reducción de la agresividad y progreso de la armonía en el sistema educativo, por medio del cumplimiento de la normatividad de convivencia estudiantil.

Frente a tal problemática, Vergara y Mayo (2019) sugieren intervenir sobre el comportamiento adolescente en el ámbito escolar a través de programas de tratamiento donde se involucre los indicadores como sesiones de relajación, incluir charlas de prevención con los padres, realizar terapias grupales y exponer casos reales, etc., no obstante, no se encuentra registro de programas de prevención para reducir la conducta disocial, la cual se halla presente en el contexto local, en específico en instituciones educativas de El Porvenir, según reportes no documentados del departamento de psicología señala que hay gran porcentaje de

adolescentes que presentan conductas tales como agredirse verbal y físicamente, y en el peor de los casos algunos de ellos portan objetos peligrosos con lo cual suelen amenazarse entre ellos. Por lo antes expuesto, se tiene como finalidad conocer los efectos de un programa de prevención de violencia en el comportamiento disocial, el cual sirve como marco referencial a posteriores investigaciones en torno a la problemática señalada.

## **1.2 Trabajos previos**

### Internacionales

Vergara y Mayo (2019) en su investigación pretendieron proponer un sistema de recomendaciones socioeducativas para favorecer la prevención de los factores de riesgo de trastornos del comportamiento, en una muestra de 11 expertos de distintas ramas de la psicología de Cuba. El estudio es descriptivo con la finalidad de validar un programa sobre recomendaciones para trastornos del comportamiento. El programa consta de las siguientes sugerencias: realizar sesiones de relajación, para reducir el estrés escolar; implementar charlas donde se provea de más información a los padres sobre prevención de trastornos del comportamiento; escuelas familiares, donde asistan varios miembros de la familia; organizar un tipo de campaña donde se enfatice la salud psicológica; y realizar terapias grupales entre adolescentes donde se exponga casos reales. Se concluye que el sistema de recomendaciones en torno a la prevención educativa escolar de trastornos del comportamiento adolescente es apto para programas de socioeducación en salud mental.

Gómez (2017) desarrolló un estudio con la finalidad proponer un modelo de acción docente desde la perspectiva humanista como alternativa pedagógica en el manejo del trastorno disocial escolar. La muestra estuvo compuesta por 149 adolescente y 19 docentes de una institución educativa de Venezuela, a quienes se les evaluó por medio del registro de campo y un cuestionario. Las evidencias reportadas indican que el 77% incumple las normas de convivencia, el 20% presenta comportamiento agresivo, y el 3% comportamiento delictivo; en los docentes se asevera que no presentan las competencias pertinentes para manejar

el trastorno disocial, asimismo, se diseñó un modelo de acción docente con el fin de fortalecer los tipos de competencias básica, profesional y participativa, con el fin de prevenir el trastorno disocial.

Turcaz y Rondón (2015) efectuaron un estudio con el propósito caracterizar el comportamiento disocial, en una muestra de 29 menores atendidos en consulta a los que se les aplicó un formulario y entrevista, donde se valúa las variables como: edad, sexo, etapa de comienzo, comorbilidad, funcionalidad familiar, y tipo de escuela. Los hallazgos señalan que el predominio de las conductas negativas más frecuentes son desobediencia/ oposicionismo, seguido de incumplimiento de los deberes escolares y mitomanía. Respecto a los factores biopsicosociales se aprecia que prevalecen los menores con trastorno disocial de comienzo en la adolescencia (79.3%), el trastorno por déficit de atención (TDAH) como comorbilidad más frecuente (31%), y los que provienen de familias disfuncionales (65.5%).

Rey, Monguít y Paitán (2015) efectuaron una investigación con la finalidad de comparar un grupo de adolescentes con trastorno disocial de inicio infantil con un grupo de adolescentes con trastorno disocial de inicio adolescente, según una serie de variables neuropsicológicas, bibliográficas, psicológicas, familiares y comunitarias, así como la frecuencia general y por el síntoma del trastorno. Participaron del estudio 60 varones y 11 mujeres con edades entre los 11 a 18 años de edad (24 con TD-I y 47 con TD-A). Las evidencias reportadas indican que los participantes con TD-I presentan mayor frecuencia de comportamiento disocial, con mayor presencia de conductas violentas entre sus padres y con una edad menor de consumo de bebidas alcohólicas, también se reporta más problemas en el centro educativo.

## Nacionales

Perales, et al. (2018) desarrolló un estudio con la finalidad de analizar el concepto de personalidad disocial y discutir los resultados de una muestra piloto que evaluó la presencia del comportamiento disocial en una muestra de alumnos de una universidad nacional de Lima – Perú. La muestra estuvo compuesta por 175

estudiantes de la universidad antes mencionada. A quienes se les aplicó el cuestionario de conducta suicida, y a los alumnos que resultaron positivos se les evaluó por medio de un cuestionario especializado para detectar el comportamiento antisocial. Las evidencias reportadas indican que en intento suicida e ideación suicida los participantes de enfermería y nutrición presentan más altos niveles, asimismo se repite que los participantes de las carreras señaladas presentan más altos niveles en los indicadores del comportamiento antisocial.

Seclen (2018) desarrolló un estudio con la finalidad de analizar la autoimagen del adolescente con comportamiento disocial en una muestra de 11 casos obtenidos por saturación. El estudio es cualitativo, por lo cual para la evaluación de las variables se usó la entrevista semiestructurada. Las evidencias reportadas indican que las experiencias de violencia, abandono y desmembramiento familiar, son las que han tenido mayor influencia en la autoimagen del adolescente, seguido de las vivencias ligadas al ámbito educativo, las cuales tienen influencia considerable en las decisiones que los conllevaban a desarrollar conductas disociales.

## Locales

Hueda (2018) desarrolló un estudio con la finalidad de conocer la relación entre la empatía cognitiva y afectiva con las conductas antisociales-delictivas, en una muestra de 311 alumnos del distrito de Trujillo, de 16 a 18 años de edad. Para la recolección de la información se usó el test de empatía cognitiva y afectiva y el cuestionario de conductas antisociales – delictivas. Las evidencias reportadas indican que la empatía cognitiva y afectiva se asocia de manera inversa de efecto pequeño con las conductas delictivas en mujeres, y relación directa de efecto mediado con la conducta antisocial y delictiva en varones.

## **1.3 Teorías relacionadas al tema**

### 1.3.1 Conducta disocial

La violencia es una manifestación de agresividad, física, verbal, psicológica, social o sexual, que tiene como propósito ocasionar un daño tangible o intangible

sobre la víctima, por parte de un agresor que considera a su conducta justificada, a pesar que esta pueda conllevar inclusive a la muerte (Alonso, 2012)

En cuanto al comportamiento disocial Millon (2006) la conceptualiza como connotaciones cognitivas, afectivas y comportamentales que tiene un patrón de transgresión hacia las normas socioculturales, asimismo contra otras personas u animales, con motivantes tanto intrínsecos (placer, gratificación) como extrínsecos (dinero, deseabilidad social, reconocimiento), que conllevan a la detonación de la conducta disfuncional.

Por su parte, Asociación Americana de Psiquiatría (2014) define al comportamiento disocial como un trastorno grave de la conducta, que imposibilita la adaptación del sujeto al contexto familiar, social, educativo, laboral, legal e individual, debido a la transgresión de las normas, la agresión hacia las demás personas, animales y objetos, el desacato a las figuras de autoridad, la toma de decisiones de forma indeliberada, y actos delictivos, que se incrementan cuando no se interviene de oportunamente.

En cualquiera de las definiciones, se observa que esta conducta, se manifiesta en la etapa de la adolescencia, con un inicio incluso desde la niñez, la cual no es pasajera, sino se mantiene por lo menos durante 3 meses, y tiene consecuencias por lo general con el sistema legal, que, a pesar de estos resultados, se continúa manteniendo la conducta disfuncional (Alcántara, 2016).

En cuanto a la dimensionalidad de la variable, Alcántara (2016) expone un conjunto de 4 criterios, que permiten estructurar la dimensionalidad del comportamiento disocial en la adolescencia:

Criterio de agresión a personas y animales, refiere la conducta agresiva, con la finalidad de generar con mayor frecuencia lesiones de índole físicas, hacia otros seres humanos o animales, los cuales son percibidos por el agresor como vulnerables y potenciales víctimas, a quienes infringe alguna modalidad de agresión, frente a la cual no asume ninguna responsabilidad (Alcántara, 2016).

Luego está el criterio de destrucción de la propiedad ajena, que hace referencia a un ataque directo indirecto que tiene la finalidad de generar un deterioro hacia objetivos, estructuras y en general bienes de otras personas, de tal manera que el agresor evade todo tipo de responsabilidades frente a su accionar, e incluso, a pesar de ser sancionado reincide en la misma conducta disfuncional, sin tener conciencia de las consecuencias que ocasiona (Alcántara, 2016).

Posterior a ello, está el fraude o robo, que es un criterio que establece una conducta y actitud timadora, orientada a la estafa, así como la usurpar identidad de terceros, para obtener beneficios individuales, incluye el robo indeliberado mediante diversas vías, como la violencia, que permita la adquisición económica, que finalmente tiene un patrón de gratificación para el disocial, ello explica su reiterada manifestación (Alcántara, 2016).

Por ultimo está el criterio de referido a la violación de normas, que hace referencia al conjunto de comportamientos que están contras las reglas, normas, leyes y estatutos que plantea una nación, para una determinada sociedad, aspectos que permiten una convivencia en armonía, la cual es irrumpida por el disocial, con frecuencia por placer, más que por una gratificación económica que pueda obtener (Alcántara, 2016).

La conducta disocial es explicada por el modelo de interacción ambiental, propuesto por Millon (2006) al señalar, que las conductas disociales se explican por la continua exposición a un ambiente de presión, donde existe presencia de modelos de aprendizaje disfuncional, caracterizados por la transgresión a las normas sociales, la agresividad entre pares, mecanismos atípicos para la resolución de problemas, la irrupción a las leyes legales, como manifestaciones aparentemente funcionales, lo cual conlleva a su aprendizaje, y posterior replica.

Para Brunstein, Sourander, y Gould (2010) el sistema familiar corresponde al grupo de mayor influencia, debido que dentro de este entorno se pautan las creencias, valores, pensamientos, emociones y sensaciones que el infante, niño,

adolescente y hasta la adultez temprana el ser humano manifestará, dentro del contexto social, el cual corresponde al segundo grupo de mayor influencia, de tal manera ambos sistemas pueden tener un rol protector o de riesgo acorde a su caracterización para los miembros de menor jerarquía.

Así, lo reafirma Szerman, et al. (2013) al referir que un sistema familiar que brinde soporte, afecto y disciplina, conlleva a estructurar miembros con una sólida formación para la productividad, que es poco probable sean influenciados por un sistema social disfuncional, que caracteriza coetáneos violentos, consumidores de sustancias psicoactivas, opositoristas o cualquier otro atributo que no se ajusta a las normativas de la sociedad y cultura, asimismo estos autores resaltan, que frente a un sistema familiar, negligente, permisivo o que sea autoritario, es más probable que sus miembros conlleven el aprendizaje de conductas, cogniciones y afectos, del sistema social, el cual con frecuencia presenta modelos disfuncionales para el aprendizaje comportamental.

Asimismo, Lev, Imtiaz, Rehm y Le (2013) menciona que una numerosa cantidad de adicciones se deben a un carente soporte familiar, así como una escasa apertura para la comunicación asertiva e informativa, que conlleva al adolescente a consumir estupefacientes, con frecuencia hasta convertirse en un adicto o dependiente, convirtiéndose esta realidad en una problemática de índole psicosocial.

Por ello el modelo que explica el desarrollo de las conductas disociales, corresponde a la a la interacción del sujeto con el ambiente, entendido desde el primer grupo de interacción, que constituye los progenitores o cuidadores de primera línea, que al ser funcional permite contar con un factor protector para el ser humano, por el contrario si se caracteriza por la disfuncionalidad posiciona al adolescente como un ente vulnerable para la influencia del entorno, que si presenta características atípicas, tendrá un impacto en la adquisición del comportamiento, que posteriormente en la adultez se reflejara en la personalidad, en este punto también se considera influencia a los medios de comunicación masiva, que en la actualidad están cada vez más presentes en el desenvolvimiento de los adolescentes, e incluso desde la niñez (Marín, Medina y Tena, 2014).

Los factores que explican la conducta disocial se pueden clasificar en predisponente, detonante y mantenedores, según Cuevas (2014) en el primer apartado, se ubica el factor biológico, el cual hace referencia a la carga genética que es heredad, de los progenitores, de esta manera la evidencia científica actual señala, que algunos patrones como la agresividad, el egoísmo, la apatía, entre otras manifestaciones disfuncionales de la personalidad, mantiene un cierto grado de trascendencia biológica, para Echeburúa (2013) ello es explicado a través del temperamento que es un rasgo con el cual se nace, que posteriormente junto al carácter forma la personalidad, en tal sentido, sí el temperamento se caracteriza por la agresividad impulsiva e indeliberada es más probable el desarrollo de una conducta disocial en la adolescencia.

A continuación, para los factores detonantes, según Coleman (2015) se considera a los sistemas de interacción familiar y social, los cuales tiene la capacidad de detonar la conducta disocial cuando no brindan las prestaciones oportunas, para el desarrollo funcional de sus miembros, en mayor medida el sistema familiar caracterizado por ser permisivo conlleva a detonar este patrón atípico, debido a una carencia de límites, y normas claras, asimismo el estilo negligente presenta la misma particularidad, debido a un desinterés por la salud y el bienestar de los demás miembros, que conlleva a un apego del adolescente por el grupo de pares, que con frecuencia están en la misma situación de confusión, y por ende disrupción de la conducta.

Entre tanto, Cerezo (2014) connota que el sistema social, a partir de la presión que ejerce sobre sus miembros, principalmente en poblaciones de adolescentes conlleva a manifestar conductas de desagravio, que caracteriza, la trasgresión por las normas sociales, el desacato a las figuras de autoridad social, como docentes, tutores u orientadores, que propicia a la deseabilidad social entre pares, por otro lado el abandono familiar y la asimilación a un grupo de coetáneos disfuncional con frecuencia conlleva a instaurar conductas disociales, como forma de adaptación al medio social, dejando de lado a la escuela, familia y trabajo.

Por ultimo están los factores mantenedores, según Gonzales (2012) son aquellas variables que conllevan a perpetuar la conducta disocial, o aumentar su frecuencia e intensidad, tal es el caos de mantener los mismos vínculos disfuncionales con el grupo de pares, el continuo alejamiento del sistema social, que se muestra permisivo o desinteresado, la ausencia sea parcial o total de actividades de línea preventiva-promocional a favor de la salud biopsicosocial de poblaciones vulnerables como los adolescentes, carencia de sistemas de apoyo, que brinden el soporte necesario para la instauración social, que posterior a la adolescencia puede conllevar en la adultez a tipificar una personalidad disocial, convirtiéndose en una problemática psicosocial.

### 1.3.2 Violencia

Álvarez, Núñez y Dobarro (2012) conceptualizan a la violencia como la manifestación disfuncional que tiene como objetivo ocasionar un daño notable a otra persona o a bienes importantes para esta, de tal manera que genera un deterioro significativo en el desarrollo psicológico y en la integridad física.

En tanto, Bandura, (1978) menciona que si bien la violencia en ciertas circunstancias se caracteriza por excesiva presión, si permite mantener la integridad del sujeto, por lo general es un mecanismo disfuncional para afrontar situaciones de estrés o para generar soluciones viables ante una situación.

En cuanto a los tipos de violencia, Estévez y Musitu (2016) caracterizan a la violencia física como la más reconocida y con frecuencia la más expresada entre adolescentes, ya que caracteriza la liberación de la impulsividad ante un contexto de aparente presión, asimismo durante este estadio corresponde a la expresión más frecuente, debido al otorgue de poder y superioridad que genera en el adolescente.

A continuación, está la violencia verbal, acorde a González (2012) es la manifestación de agresión mediante el uso del lenguaje, mediante expresiones de etiquetas, críticas e insultos, que tienen como principal propósito ocasionar un daño significativo a nivel psicoemocional, que dificulta el desarrollo afectivo del adolescente.

Ligada a la anterior, está la violencia psicológica, la cual caracteriza humillación, la exclusión, la desvalorización, entre otras manifestaciones que generan un malestar a nivel psicológico de la víctima, mientras que el agresor con frecuencia se posiciona en una jerarquía de poder superior (Gámez, 2012).

También se debe mencionar una violencia de índole sexual, la cual tiene implicaciones físicas y psicológicas, que se suman al hecho del ultraje de la integridad sexual, que se caracteriza por la violación del derecho de integridad, por actos sexuales que están en contra de la voluntad de la víctima, que necesariamente no solo supone el coito, también comprende actos contra la sexualidad, tanto explícitos como implícitos (Lila, Buelga y Musitu, 2010).

Entre este conjunto de tipos de violencia se debe mencionar aquella de índole social, la cual corresponde a una exclusión del grupo, sub bajar las competencias del otro, entre otras metodologías que atentan a la integridad del sujeto, con implicancias negativas sobre las habilidades de socialización (Cuaresma, 2013).

En cuanto a los factores que desencadenan la violencia, se considera los factores innatos, relacionado al aspecto biológico, donde se connota la herencia de la agresividad como impulso que conlleva a la violencia, sin embargo, esta particularidad no determina por completo la violencia, ya que existen otros atributos que tienen mayores implicancias (Marina, 2011).

Moreno (2015) menciona en este sentido, al sistema familiar como el principal precursor de la conducta violenta, ya que los progenitores son los primeros agentes con quien el ser humano interactúa, por lo cual su influencia es directa en el establecimiento de la conducta violenta, al igual que puede constituir como un factor protector ante su desarrollo.

En esta medida, un sistema familiar caracterizado por atributos funcionales, como soporte, disciplina, afecto, orientación y comunicación, actuara como factor protector enseñando al adolescente otras estrategias, así como mecanismos para

afrontar las situaciones de presión de forma favorable, sin que ello conlleve a la violencia como metodología para abordarlas, o cualquier otro mecanismo atípico (Papalia, Martorell y Duskin, 2017).

En tanto un sistema familiar caracterizado por pautas de agresividad y violencia entre sí, conllevara a estructurar esta misma medida en sus hijos adolescentes, que se expresara en el entorno social, por lo cual, se continúa replicando las manifestaciones de violencia (Toralba, 2013).

Por último, está el sistema social, que ante la ausencia de la familia tiene una influencia significativa, sine margo si existe un sistema familiar funcional y sólido, es poco probable la existencia de una influencia negativa, aun, así la sociedad en especial el grupo de pares enmarca las conductas y perfil socialmente aceptable y reconocido, por lo cual tiene influencia en ciertas manifestaciones, más el mayor peso recae sobre la familia (Venegas, 2014).

A todo ellos e concluye, que la estructuración de la violencia está inmersa por un conjunto de factores que convergen para su manifestación disfuncional, en tanto la familia es el factor protector más preponderante que logra la funcionalidad de la conducta (Papalia, et al., 2017).

#### **1.4 Formulación del problema**

¿Cómo influye el programa sobre prevención de violencia en el comportamiento disocial de adolescentes en una institución educativa del El Porvenir?

#### **1.5 Justificación del estudio**

El presente trabajo presenta relevancia teórica, puesto que hay escasos de estudios con programas de tratamiento sobre las conductas disociales en adolescentes, por lo que al desarrollar dicho estudio amplía el marco de conocimiento del comportamiento disocial; también presenta relevancia a nivel práctico y social, puesto que las evidencias reportadas sirven a otros profesionales de la salud mental o profesiones a fines para la intervención de quienes presenten

conductas disociales de manera marcada; asimismo, es relevante a nivel social, ya que , el grupo de estudio experimental es beneficiado así como los agentes implicados como la familia y los de su entorno con la aplicación del tratamiento a dicho grupo; finalmente, presenta relevancia a nivel metodológico, puesto que al ser pionero el estudio en el contexto local sirve como marco de referencia a posteriores estudios, los cuales pueden ser con el mismo diseño de investigación en una muestra diferente, o con diferente diseño donde se añada otras variables de estudio, o en todo caso pueden aportar con una mejora al programa propuesto en la presente investigación.

## **1.6 Hipótesis**

H<sub>i</sub>: El programa sobre prevención de violencia influye en el comportamiento disocial de adolescentes pertenecientes a una institución educativa del El Porvenir

H<sub>0</sub>: El programa sobre prevención de violencia no influye en el comportamiento disocial de adolescentes pertenecientes a una institución educativa del El Porvenir

## **1.7 Objetivos**

### **1.7.1 General**

Determinar la influencia del programa sobre prevención de violencia en el comportamiento disocial de adolescentes pertenecientes a una institución educativa del El Porvenir

### **1.7.2 Específicos**

Determinar la influencia del programa sobre prevención de violencia en la agresión, destrucción y vandalismo de los adolescentes pertenecientes a una institución educativa de El Porvenir

Determinar la influencia del programa sobre prevención de violencia en la fraudulencia y manipulación de los adolescentes pertenecientes a una institución educativa de El Porvenir

Determinar la influencia del programa sobre prevención de violencia en la instigación sexual de los adolescentes pertenecientes a una institución educativa de El Porvenir

Determinar la influencia del programa sobre prevención de violencia influye en la violación grave de las normas de los adolescentes pertenecientes a una institución educativa de El Porvenir

## II. MÉTODO

### 2.1 Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación es denominado cuasi experimental, el cual se compone de dos grupos, uno control y el otro experimental, en el segundo grupo se aplicará el tratamiento, el grupo control el cual presenta características similares sirve para corroborar si el programa genera efectos en el grupo experimental; el análisis para corroborar lo señalado es por medio de la evaluación pre y post experimental a través de un instrumento validado Sánchez y Reyes (2006).

#### Esquema:

G.E: O1 - X - O3
G.C: O2      O4

#### Dónde:

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

O1 y O2: Pre test

X: Taller de prevención de violencia

O3 y O4: Post test

## 2.2 Variables, operacionalización:

Tabla 1

### **Operacionalización de la variable dependiente (conductas disociales)**

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Conductas disociales	Patrón de conductas persistentes y repetitivas donde se viola los derechos esenciales de los demás o normas sociales (López-Ibor, 2002)	Hace referencia a la manifestación de conductas como el tomar objetos que no son de su propiedad, golpear a otros, destruir los objetos del prójimo, escaparse de casa sin permiso, entre otros.	<p><b>Agresión a personas y/o animales:</b> hace referencia a la intimidación a otros, participación de peleas físicas, usar algún instrumento u objeto para hacer daño, mostrar crueldad, robar enfrentándose a la víctima y forzar a alguien para actividad sexual.</p> <p><b>Destrucción de la propiedad ajena:</b> hace referencia a la provocación deliberada de incendios para causar daño, y destruir deliberadamente las propiedades de otras personas.</p> <p><b>Fraudulencia o robo:</b> Hace referencia a violentar la casa o automóvil de otro, mentir para obtener beneficios personales, y robar objetos de cierto valor.</p> <p><b>Violación grave de las normas:</b> hace referencia a permanecer fuera de casa a pesar de las prohibiciones de los padres, escaparse de la casa por las noches, y faltar de la escuela.</p>	<p>Los ítems que lo componen son: 14, 16, 18, 20, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35 y 36.</p> <p>Los ítems que lo componen son: 1, 3, 5, 7, 9, 12, 15 y 17.</p> <p>Los ítems que lo componen son: 19, 22, 24 y 26.</p> <p>Los ítems que lo componen son: 2, 4, 8, 10 y 13.</p>	Intervalo

## Operacionalización del programa de prevención de la violencia

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Sesiones	Escala de medición
Programa de prevención de la violencia	Manifestación disfuncional que tiene como objetivo ocasionar un daño notable a otra persona o a bienes importantes para esta, de tal manera que genera un deterioro significativo en el desarrollo psicológico y en la integridad física. Álvarez, Núñez y Dobarro (2012)	El programa se medirá a través de una lista de cotejo elaborada por el propio autor del estudio	características del comportamiento disocial Análisis funcional del comportamiento disocial/delictivo Reconocimiento de emociones y su influencia en la violencia. Practicando emociones positivas: el papel de la empatía Ira y comportamiento agresivo Género y relaciones de poder Influencia de los pensamientos en el comportamiento. Evaluación de los pensamientos distorsionados Deshabitación del comportamiento agresivo Búsqueda de sensaciones Conociéndome mejor a mí mismo	Nominal

### 2.3 Población y muestra

La población está compuesta por 40 alumnos del quinto grado de educación secundaria de una institución educativa de El Porvenir, los cuales se hallan en dos secciones.

Para la selección de la muestra se trabajó con el muestreo no probabilístico intencional, el cual consiste en seleccionar la muestra dependiendo del criterio del investigador y la misma que no se encuentra sujeto a fórmulas estadísticas para elegir la cantidad de participantes (Hernández, Fernández y Baptista).

*Criterios de inclusión:* en el estudio participaron aquellos alumnos que firmaron voluntariamente el consentimiento informado y los que se hallaban dispuestos a participar en todo el proceso de la investigación.

*Criterios de exclusión:* se excluye de la investigación a los alumnos que desisten en seguir todo el proceso del tratamiento (grupo experimental), tampoco participan los alumnos que no responden adecuadamente los protocolos del pre y/o post test

aplicados, finalmente, no participan de la investigación los alumnos que tengan habilidades diferentes y los que presenten alguna alteración mental.

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

### 2.4.1 Técnica

Para la recolección de la información se hizo uso de la encuesta, el cual tiene como instrumento el cuestionario, mismo que está estructurado por una serie de reactivos que representan la variable, el cual debe contar con adecuadas evidencias de validez y confiabilidad (Ballesteros, 2013).

### 2.4.2 Instrumentos

#### *Cuestionario de conductas disociales (CCD-MOVIC)*

El cuestionario fue diseñado por Marlo Obed Alcántara Obando en el año 2016 en la provincia de Trujillo, el fundamento para la creación del instrumento fué los criterios diagnósticos del DSM IV –TR, en su inicio el instrumento presenta 41 reactivos y una estructura de cuatro dimensiones las cuales son: agresión a personas y animales, destrucción de la propiedad ajena, fraudulencia o robo, y violación grave de las normas, posteriormente continua con 4 factores, pero con una agrupación con ciertos cambios agresión, destrucción y vandalismo o ADV, fraudulencia y manipulación o FM, Intimidación sexual o IS y Violación grave de las normas o VGN) con 33 reactivos con respuesta tipo Likert, con valoraciones que van de nunca a siempre (1 a 4). El tiempo estimado de aplicación es aproximadamente de 20 a 30 minutos en una población de 13 a 18 años de edad.

El autor de la prueba reportó las evidencias de validez a través de la validez de contenido, donde se aprecia que los valores según la V de Aiken van de .88 a 1 con presencia de significancia estadística, posteriormente se efectuó un análisis factorial exploratorio (AFE), donde se aprecia una varianza explicada del 51.27% con comunalidades que van de .35 a .71, y cargas factoriales superiores a .40; de la nueva estructura reportada se le realizó un análisis factorial confirmatorio, donde se reporta un índice de ajuste comparativo (NFI) de .98, un ajuste parsimonioso

(PNFI) de .91 y un índice de bondad de ajuste (GFI) de .99, y los pesos factoriales estandarizados son superiores a .50. La confiabilidad se reportó a través de coeficiente de consistencia interna Alfa de Crobach con valores de .71 a .92 en a nivel de dimensiones.

## **2.5 Métodos de análisis de datos**

Para efectuar el análisis de los resultados, la información recopilada por medio de la evaluación pre y post experimental se tabula en una base de datos del programa Excel 2016, y posteriormente se exporta al Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 24, donde se efectúa dicho análisis.

Para el análisis descriptivo se realizó a través de las medidas de tendencia central (media), de dispersión (desviación estándar, mínimo y máximo) y de forma (asimetría) con el fin de identificar cómo se presenta la variable dependiente en ambos grupos, asimismo, se estableció los puntos de corte tomando como referencia los valores mínimo y máximo según la estructura del instrumento y ciñéndose al tipo de respuesta.

El análisis de comparación del pre y post test se efectuó por medio de un estadístico de muestras relacionadas, y la comparación de las puntuaciones de los grupos se tanto en el pre como en el post test se realizó a través de un estadístico de comparación de muestras independientes, el objetivo fue conocer si el programa tiene efecto en la variable dependiente, asimismo, la presentación de los resultados se expuso siguiendo los lineamientos estipulados por la normativa APA.

## **2.6 Aspectos éticos**

En cuanto a los lineamientos deontológicos oportunos para el desarrollo de la investigación, se tuvo en consideración lo señalado por Colegio de psicólogos del Perú (2017), con respecto a los artículos: 1, referido a una práctica basada en la formación adámica-profesional que permita tener un desempeño oportuno en el campo laboral, asimismo el 24 que manifiesta la necesidad de contar con el

consentimiento informado de cada participante, es decir la aprobación para utilizar sus datos recopilados, en la investigación que se realiza, donde además expresa y brinda la información oportuna sobre los objetivos del estudio, la modalidad de participación, los términos de confidencialidad y los beneficios a largo plazo, a continuación se consideró el 35, referido al no adulterar de los datos recopilados, así como los resultados obtenidos, exponiendo hallazgos transparentes, por último se consideró a los artículos 57, 58 y 59, que describe el uso de la información bajo secreto profesional, al mantener la confidencialidad de los datos, así como las identidades de cada participante, sin divulgarlas a terceros, y sólo exponiendo hallazgos de manera grupal, de tal manera que ningún adolescente se perjudique durante o después de la investigación.

### III. RESULTADOS

#### 3.1. Análisis descriptivo

En la tabla 1, se aprecia que la tendencia de la distribución de los niveles en el grupo control se ubica en los niveles muy bajo y bajo, y en el postest hay distribución hasta en el nivel medio. En el grupo experimental se pone de manifiesto que la distribución de los niveles en el pretest se ubica hasta en los niveles muy bajo y bajo, en tanto, en el postest se ubica solo en el nivel muy bajo.

Tabla 1

*Distribución de los niveles de la variable conductas disociales antes y después de la aplicación del programa sobre prevención de la violencia en adolescentes de una institución educativa del distrito El Porvenir (n=40)*

Variable	Nivel	Grupo control (n=20)				Grupo experimental (n=20)			
		Pre Test		Post Test		Pre Test		Post Test	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Conductas disociales	Muy alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Medio	-	-	1	5.0	-	-	-	-
	Bajo	1	5.0	1	5.0	1	5.0	-	-
	Muy bajo	19	95.0	18	90.0	19	95.0	20	100.0
Total		20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0

En la tabla 2, se pone de manifiesto la distribución de niveles de las dimensiones de conductas disociales, en los participantes del grupo control la tendencia de las frecuencias del pretest tiende a mantenerse o subir en los niveles (bajo a muy bajo y medio), sin embargo, en el grupo experimental, se aprecia que la tendencia de la distribución de los niveles tiende a disminuir de bajo a muy bajo en todas las dimensiones.

Tabla 2

*Distribución de los niveles de las dimensiones de conductas disociales antes y después de la aplicación del programa sobre prevención de la violencia en adolescentes de una institución educativa del distrito El Porvenir (n=40)*

Dimensiones	Nivel	Grupo control (n=20)				Grupo experimental (n=20)			
		Pre Test		Post Test		Pre Test		Post Test	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Agresión, destrucción y vandalismo	Muy alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Medio	-	-	-	-	-	-	-	-
	Bajo	-	-	1	5.0	-	-	-	-
	Muy bajo	20	100.0	19	95.0	20	100.0	20	100.0
Fraudulencia y manipulación	Muy alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alto	1	5.0	-	-	-	-	-	-
	Medio	-	-	3	15.0	1	5.0	-	-
	Bajo	8	40.0	8	40.0	7	35.0	-	-
	Muy bajo	11	55.0	9	45.0	12	60.0	20	100.0
Intimidación sexual	Muy alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Medio	-	-	-	-	-	-	-	-
	Bajo	-	-	2	10.0	-	-	-	-
	Muy bajo	20	100.0	18	90.0	20	100.0	20	100.0
Violación grave de las normas	Muy alto	-	-	1	5.0	-	-	-	-
	Alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Medio	3	15.0	-	-	2	10.0	-	-
	Bajo	1	5.0	3	15.0	2	10.0	-	-
	Muy bajo	16	80.0	16	80.0	16	80.0	20	100.0
Total		20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0

### 3.2. Análisis de contraste

En la tabla 3, se aprecia que la distribución de las puntuaciones del instrumento de conductas disociales, de tal modo que la distribución es simétrica, a excepción del postest del grupo control, donde presenta distribución asimétrica.

Tabla 3

*Prueba de normalidad de las puntuaciones obtenidas de la aplicación del instrumento en las fases de evaluación pre y post experimental (n=40)*

Grupo	Variables	Pretest			Postest		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	p	Estadístico	gl	p
Control (n=40)	Conductas disociales	.952	20	.400	.840	20	.004
Experimental (n=40)	Conductas disociales	.943	20	.276	.931	20	.160

*Nota:* gl=grados libertad; p=valor de significancia estadística

En la tabla 4, se pone de manifiesto el análisis de comparación de las puntuaciones de la variable de conductas disociales según muestras relacionadas e independientes, en la comparación según la fases de evaluación se aprecia que hay presencia de diferencias significativas en los participantes del grupo experimental, lo cual es corroborado con el análisis de comparación de muestras independientes donde hay diferencias estadísticamente significativas en la fase de evaluación posterior al tratamiento.

Tabla 4

*Contraste de puntuaciones según pruebas paramétricas de la variable conductas disociales antes y después de la aplicación del programa sobre prevención de la violencia en adolescentes de una institución educativa del El Porvenir (n=40)*

Conductas disociales	Grupo de estudio		Prueba t
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
<b>Antes de la aplicación del programa</b>			
Media	11.10	10.70	$t_{(40)}=-.226$
Desviación estándar	5.83	5.35	$p=.822$
<b>Después de la aplicación del programa</b>			
Media	11.85	4.45	$t_{(40)}=3.257$
Desviación estándar	9.84	2.52	$p=.002^{**}$
Prueba t	$t_{(20)}=-.275$ $p=.786$	$t_{(20)}=4.548$ $p=.000^{**}$	

*Nota:* n=número de participantes del grupo de estudio, p=probabilidad de rechazar la hipótesis nula;  $p<.05^*$ =diferencia significativa;  $p<.01^{**}$ =diferencia muy significativa;  $p<.05$ =diferencia significativa

En la tabla 5, se aprecia el contraste de las puntuaciones obtenidas correspondientes a la dimensión agresión, destrucción y vandalismo, en el análisis de muestras relacionadas se pone de manifiesto que hay diferencias estadísticamente significativas en los participantes donde se les suministró el tratamiento, asimismo, hay evidencia de diferencias significativas en el análisis de muestras independientes en la fase del postest.

Tabla 5

*Contraste de puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión agresión, destrucción y vandalismo antes y después de la aplicación del programa sobre prevención de la violencia en adolescentes de una institución educativa del El Porvenir (n=40)*

Agresión, destrucción y vandalismo	Grupo de estudio		Prueba t
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
<b>Antes de la aplicación del programa</b>			
Media	1.85	2.10	$t_{(40)}=-.486$
Desviación estándar	1.53	1.71	$p=.629$
<b>Después de la aplicación del programa</b>			
Media	2.90	.25	$t_{(40)}=3.158$
Desviación estándar	3.71	.55	$p=.003^{**}$
Prueba t	$t_{(20)}=-1.180$ $p=.253$	$t_{(20)}=4.489$ $p=.000^{**}$	

*Nota:* n=número de participantes del grupo de estudio, p=probabilidad de rechazar la hipótesis nula;  $p<.05^*$ =diferencia significativa;  $p<.01^{**}$ =diferencia muy significativa;  $p<.05$ =diferencia significativa

En la tabla 6, se pone de manifiesto el análisis de comparación de muestras relacionadas e independientes de la dimensión fraudulencia y manipulación, en la comparación de las puntuaciones del pre y post test del grupo experimental se aprecia diferencias estadísticamente significativas, además, en el análisis de comparación por grupo de estudios se observa que en la evaluación posterior a la aplicación del programa hay diferencias estadísticas.

Tabla 6

*Contraste de puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión fraudulencia y manipulación antes y después de la aplicación del programa sobre prevención de la violencia en adolescentes de una institución educativa del El Porvenir (n=40)*

Fraudulencia y manipulación	Grupo de estudio		Prueba t
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
<b>Antes de la aplicación del programa</b>			
Media	5.90	5.35	$t_{(40)}=.605$
Desviación estándar	3.14	2.58	$p=.549$
<b>Después de la aplicación del programa</b>			
Media	5.55	2.55	$t_{(40)}=3.423$
Desviación estándar	3.66	1.39	$p=.001^{**}$
Prueba t	$t_{(20)}=.305$ $p=.764$	$t_{(20)}=3.907$ $p=.001^{**}$	

*Nota:* n=número de participantes del grupo de estudio, p=probabilidad de rechazar la hipótesis nula;  $p<.05^*$ =diferencia significativa;  $p<.01^{**}$ =diferencia muy significativa;  $p<.05$ =diferencia significativa

En la tabla 7, se análisis por medio de los estadísticos de contraste de la dimensión intimidación sexual, en el contraste de puntuaciones de los participantes del grupo experimental en el pre y post test hay presencia de diferencias significativas, lo cual se corrobora con el análisis de contraste según muestras independientes, hallándose diferencias significativas en la evaluación del postest.

Tabla 7

*Contraste de puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión intimidación sexual antes y después de la aplicación del programa sobre prevención de la violencia en adolescentes de una institución educativa del El Porvenir (n=40)*

Intimidación sexual	Grupo de estudio		Prueba t
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
<b>Antes de la aplicación del programa</b>			
Media	.25	.35	$t_{(40)}=-.483$
Desviación estándar	.64	.67	$p=.632$
<b>Después de la aplicación del programa</b>			
Media	.75	.00	$t_{(40)}=3.290$
Desviación estándar	1.02	.00	$p=.002^{**}$
Prueba t	$t_{(20)}=-1.810$ $p=.086$	$t_{(20)}=2.333$ $p=.031^*$	

*Nota:* n=número de participantes del grupo de estudio, p=probabilidad de rechazar la hipótesis nula;  $p<.05^*$ =diferencia significativa;  $p<.01^{**}$ =diferencia muy significativa;  $p>.05$ =diferencia significativa

En la tabla 8, se pone de manifiesto el análisis de comparación de las puntuaciones según muestras relacionadas e independientes de la dimensión violación grave de las normas, en la comparación del pretest y posttest se aprecia que en las evidencias del grupo experimental hay diferencias significativas, sin embargo, en la comparación según grupos de estudio no hay evidencia de diferencias significativas en ninguna fase de evaluación.

Tabla 8

*Contraste de puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión violación grave de las normas antes y después de la aplicación del programa sobre prevención de la violencia en adolescentes de una institución educativa del El Porvenir (n=40)*

Violación grave de las normas	Grupo de estudio		Prueba t
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
<b>Antes de la aplicación del programa</b>			
Media	3.10	2.90	$t_{(40)}=.239$
Desviación estándar	2.75	2.53	$p=.812$
<b>Después de la aplicación del programa</b>			
Media	2.65	1.65	$t_{(40)}=1.197$
Desviación estándar	3.56	1.14	$p=.239$
Prueba t	$t_{(20)}=.444$ $p=.662$	$t_{(20)}=2.208$ $p=.040^*$	

*Nota:* n=número de participantes del grupo de estudio, p=probabilidad de rechazar la hipótesis nula;  $p<.05^*$ =diferencia significativa;  $p<.01^{**}$ =diferencia muy significativa;  $p<.05$ =diferencia significativa

#### IV. DISCUSIÓN

Los hallazgos que corresponden al objetivo general evidencia diferencias estadísticamente significativas de mejora ( $p < .05$ ) en la comparación del pre y post-test de la variable conductas disociales en los participantes del grupo experimental, con un promedio inferior después del desarrollo del programa, de esta manera el programa orientado a prevenir la violencia durante la adolescencia, tiene una influencia en la disminución del comportamiento disocial, entendido como el patrón transgresor de las normativas socialmente establecidas, que genera un daño a otras personas y al ambiente.

Lo encontrado se corrobora con el estudio de Vergara y Mayo (2019) quienes también al desarrollar un programa para favorecer la prevención de los factores de riesgo de los trastornos del comportamiento, entre estos el predominante es la agresividad, donde se planteó sesiones de relajación, control de emocional y valoración de consecuencias, como pautas similares en el estudio desarrollado, que propició un abordaje de índole efectivo, de tal modo se concluye que el sistema de recomendaciones en torno a la prevención educativa escolar de trastornos es apto para la ejecución de programas de socioeducación en torno a la salud mental.

Lo hallado se respalda en el planteamiento de Toralba (2013), al reafirmar que la prevención de la violencia, se convierte en el principal factor protector en cuanto al desencadenamiento de la conducta disocial, debido que esta tiene como predominante la agresividad en sus interacciones, por lo cual su abordaje reduce significativamente su manifestación.

A continuación, se determinó cómo influye el programa de prevención sobre la violencia en la dimensión agresión, destrucción y vandalismo, de lo cual se halló diferencias estadísticamente significativas de mejora ( $p < .5$ ) en el contraste de medidas entre el pretest y posttest del grupo experimental, de esta manera, el desarrollo del programa, que comprendió el reconocimiento emocional, para propiciar las emociones positivas, de tal manera que se logre la identificación de la ira, con un control cognitivo que conlleva al manejo de la agresividad para permitir el auto-conocimiento en post a la realización personal, permitió disminuir de forma

representativa la diversidad de manifestaciones de agresión explícita hacia personas o patrimonio, que altera la estabilidad social y al mismo tiempo deteriora el desarrollo económico.

Lo encontrado se asemeja con las evidencias del estudio de Gómez (2017), donde se pone de manifiesto que al aplicar un programa orientado a la guía funcional al grupo educador, los hallazgos indican que una instrucción que representa el cumplimiento de las normas de convivencia, mejora la adquisición de competencias para el manejo de adolescentes con manifestaciones transgresoras, en tanto Rey, et al. (2015) constituye que el abordaje debe ser holístico, tanto educadores, como familia, ya que su estudio comprobó el papel fundamental de los progenitores y demás miembros del sistema familiar para prevenir y disminuir la conducta transgresora.

En esa misma línea, Venegas (2014) manifiesta que el generar ambientes propicios para la gestión de expresiones agresivas, sea dentro de la familia o la sociedad, propicia a la conservación del bienestar individual, con pautas empáticas sobre los demás, y en el entorno ambiental, ya que este comportamiento, es el responsable de alterar el estado de homeostasis del ser humano al mismo tiempo que agravia al entorno donde se manifiesta.

Posteriormente, se determinó cómo influye el programa de prevención de la violencia en la dimensión fraudulencia y manipulación en la muestra de estudio, de lo cual se reporta diferencias estadísticamente significativas de mejora ( $p < .05$ ) en el contraste del pretest y posttest en los participantes del grupo de tratamiento, lo cual refleja que el programa, orientado a promover el reconocimiento emocional, así propiciar las emociones positivas, de tal manera que se logre la identificación de la ira, con un control cognitivo que conlleva al manejo de la agresividad, favoreciendo al auto-conocimiento en post a la realización personal, previene la manifestación de fraude, como medio para estafar a otras personas, de tal manera que se genera un beneficio personal, con una manipulación explícita sobre los demás o el medio donde se ejemplifica.

Lo hallado guarda semejanza con lo reportado por Perales, et al. (2018), quien manifiesta como parte de las conductas disfuncionales en adolescentes con carencia de control de impulsos y orientación por el desarrollo normativo, donde caracteriza la disposición por manipular y estafar con beneficio propio, de tal manera que recomienda abordaje en base a la agresividad sobre otros, de carácter implícita, como se generó en el estudio.

Lo evidenciado, se ampara en el planteamiento de Cerezo (2014) que hace mención, que, a la fraudulencia, así como la manipulación, también corresponden a modalidad de agresividad, con una caracterización indirecta, por lo cual el intervenir sobre pautas de violencia referidas a la agresividad en sus diversas formas, permite una prevención efectiva de su manifestación al estructurar disposiciones idóneas para su corrección.

Consecutivamente, se determinó cómo influye el programa de prevención sobre violencia en la dimensión intimidación sexual, de lo cual se reporta diferencias estadísticamente de mejora ( $p < .05$ ) en el contraste de medias en el grupo donde se aplicó el tratamiento, lo cual evidencia que el desenvolvimiento del programa el desarrollo del programa, orientado al reconocimiento emocional, para propiciar las emociones positivas, de tal manera que se logre la identificación de la ira, con un control cognitivo que conlleva al manejo de la agresividad para permitir el autoconocimiento en post a la realización personal, aborda de forma oportuna la prevención de las amenazas, la intimidación o la hostilidad sobre la integridad sexual de otra u otras personas.

Las evidencias reportadas guardan similitud como lo sopesado por Seclen (2018), donde expone que la falta de autoconciencia, conlleva a una expresión disfuncional, por lo cual su abordaje debe comprender un patrón que básicamente significa una modalidad de violencia, que altera el orden y funcionalidad del adolescente. Asimismo, se señala que las vivencias cargadas de violencia, abandono y desmembramiento del grupo primario de apoyo, son los que han tenido más influencia en la identidad del adolescente, lo cual influye de manera considerable en las decisiones que conducen al desarrollo del comportamiento disocial.

Lo reportado se sustenta en el planteamiento de Echeburúa (2013), quien indica que la agresividad en sus cuantiosas modalidades, durante la adolescencia refiere a la de tipo sexual como una de las más preponderantes, cuando no ocurre una instrucción en límites y pautas de conciencia social, por lo cual un abordaje sobre la agresividad que genera conciencia emocional y empatía hacia los demás propicia su gestión y prevención oportuna.

Seguidamente, se estableció cómo influye el programa de prevención sobre violencia en la dimensión violación grave de las normas, hallándose presencia de diferencias estadísticamente significativas de mejora ( $p < .05$ ) en el contraste de puntuaciones del pretest y postest de los participantes pertenecientes al grupo experimental, ello afirma que el programa, orientado a promover el reconocimiento emocional, así propiciar las emociones positivas, de tal manera que se logre la identificación de la ira, con un control cognitivo que conlleva al manejo de la agresividad, favoreciendo al auto-conocimiento en post a la realización personal, abarca la disminución de la violencia que atenta de forma grave a las normativas y al bienestar sociocultural.

Lo evidenciado se corrobora con lo hallado por Hueda (2018), quien encontrar que la empatía cognitiva y afectiva permite intervenir sobre las conductas disociales, de tal manera que el programa logro la efectividad esperada a partir de estos lineamientos que se siguió, que se validan con este antecedente a nivel local. A este respecto, Cuevas (2014) notablemente distingue que la irrupción en las normativas se atribuye plenamente a una agresividad indeliberada, por lo cual los planteamientos de abordaje en este sentido deben estar orientados a su gestión factible, a de una prevención de violencia, la cual arraigará su disminución y por ende generar patrones comportamentales de adaptación al sistema.

Finalmente, estos resultados propician una herramienta para prevenir las conductas disociales práctica, que beneficia en lo social, al grupo en estado de vulnerabilidad o riesgo inminente, así también, genera un marco referencial en lo teórico, al igual que en lo metodológico, con hallazgos de importancia para la psicología encaminada al abordaje del adolescente.

## V. CONCLUSIONES

Se determinó la influencia del programa sobre prevención de violencia en el comportamiento disocial en 40 adolescentes, de 15 a 18 años de edad, que pertenecen a una institución educativa en El Porvenir, con la presencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en la comparación del pre y post-test, con un promedio inferior después del desarrollo del programa.

Se identificó en el grupo experimental la presencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en la prueba de contraste del pre y post test referida a la dimensión fraudulencia y manipulación.

Se identificó diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en la comparación de medias obtenidas en el pre y post-test del grupo experimental para la dimensión intimidación sexual.

Se identificó en el grupo experimental la presencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p < .0$ ) en la prueba de contraste del pre y post test referida a la dimensión violación grave de las normas.

## **VI. RECOMENDACIONES**

Conllevar el programa sobre el grupo de control, para favorecer a una extensión de benefició al general de la población, y no solo al grupo experimental.

Utilizar el programa en otras poblaciones donde suponga una realidad similar en cuanto a las conductas disociales en adolescentes, para prevenir su posterior manifestación.

Valorar la influencia del programa en otras variables disfuncionales, como la inmadurez psicológica, la falta de habilidades sociales, la carencia de inteligencia emocional, entre otras, para determinar los alcances del programa.

Tener en cuenta, que acorde a las necesidades del profesional, se puede utilizar de forma independiente una o más sesiones para abordar una problemática en especial, teniendo en cuenta regirse a las actividades que se plantea y que han sido comprobadas como efectivas.

## VII. REFERENCIAS

- Alcántara, M. (2016). *Construcción y propiedades psicométricas del cuestionario de conductas disociales CCD MOVIC en alumnos de Educación Secundaria de cuatro distritos de Trujillo*. Tesis para optar el grado de licenciado en psicología. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Alonso, J. (2012). *Psicología* (2da ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5a Ed.). Washington: American Psychiatric Association.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington: APA.
- Aznar, I., & Laiton, I. (2017). Desarrollo de habilidades básicas de pensamiento crítico en el contexto de la enseñanza de la física Universitaria. *Formación Universitaria*, 10(1), 71-78.
- Ballesteros, F. (2013). *Evaluación Psicológica*. (2da Ed.). Madrid: Pirámide.
- Brunstein, A., Sourander, A. & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- Cerezo, F. (2014). *Conductas agresivas en la edad escolar*. (3ra Ed.). México D.F.: Pirámide.
- Colegio de psicólogos del Perú (2017). *Código de ética profesional del psicólogo peruano*. Recuperado de: [https://www.cpsp.pe/documentos/marco\\_legal/codigo\\_de\\_etica\\_y\\_deontologia.pdf](https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf)
- Coleman, J. (2015). *Psicología de la adolescencia*. (9na Ed). Madrid: Morata.
- Crowley, L. (2015). *Los Derechos de la infancia y la adolescencia en Hidalgo*. UNICEF. México.
- Cuevas, M. (2014). *Los factores de riesgo y la prevención de la conducta antisocial* (3ra ed.). México, D.F.: Pax México.

- Echeburúa, E. (2013). *Personalidades violentas*. México D.F.: Pirámide.
- Gómez, J. (2017). Modelo de Acción Docente como Alternativa Pedagógica para el Manejo del Trastorno Disocial Escolar. *Información Tecnológica*, 29(2), 53-62.
- Gonzales, T. (2012). *Cuestionario de conductas antisociales en la infancia y adolescencia CASIA*. Madrid: CEPE.
- Hueda, A. (2018). Empatía cognitiva y afectiva y conducta antisocial-delictiva en estudiantes de secundaria. *Revista de investigación de estudiantes de Psicología "JANG"*, 7, 1-22.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). Sistema Integrado de Estadísticas de la Criminalidad y Seguridad Ciudadana. *INEI*. Recuperado de: <https://www.inei.gov.pe/prensa/noticias/ineipresento-el-sistema-integrado-de-estadisticas-de-criminalidad-y-seguridad-ciudadana-9236/>
- López-Ibor, J. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ta Ed. TR). Barcelona – España. Editorial Masson, S. A.
- Lev, S., Imtiaz, S., Rehm, J. & Le, B. (2013). Exploring the association between lifetime prevalence of mental illness and transition from substance use to substance use disorders: results from the National Epidemiological Survey of Alcohol and Related Conditions (NESARC). *Am J Addict*, 22(2), 93-98.
- Marín, R., Medina, M. & Tena, A. (2014). *Orientación psicológica y adicciones*. México D.F.: Manual Moderno.
- Millon, T. (2006). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna* (2da ed.). Barcelona: Masson.
- Observatorio Nacional de Política Pública Criminal (2017). *Adolescentes Infractores en el Perú*. Recuperado de: <https://indaga.minjus.gob.pe/sites/default/files/BOLETIN%20N6%20Adolescentes%20Infractores%202017.pdf>
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., y Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación Universitaria*, 5 (2), 17-26.

- Organización Mundial de la Salud (2016). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. Recuperado de <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/adolescencia/Capitulo>
- Perales, A., Sánchez, E., Barahona, L., Oliveros, M., Bravo, E., Mendoza, A., Aguilar, W., Ocampo, J., Pinto, M. & Orellana, I. (2018). Conducta y personalidad disociales en estudiantes de medicina: implicancias para la educación médica peruana. *An Fac med*. 2018;79(3):238-43.
- Proyecto de Opinión Pública de América Latina (2015). *Una mirada general de las Américas. Barómetro*. Recuperado de: [http://www.vanderbilt.edu/lapop/LAPOP121814\\_Spanish.pdf](http://www.vanderbilt.edu/lapop/LAPOP121814_Spanish.pdf)
- Quiroga, S., Nievas, E., Maceira, S., González, M. & Domínguez, M. (2005). “Sucesos Traumáticos y Vulnerabilidad Psicosocial en la Adolescencia Temprana” Memorias de las XII Jornadas de Investigación: “Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional”. Buenos Aires: *Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología*, 81-83.
- Rey, C., Monguí, Z. & Paitán, L. (2015). Diferencias entre adolescentes con trastorno disocial de inicio infantil e inicio adolescente. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 365-379.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (4a ed.). Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Seclen, C. (2018). *Autoimagen del adolescente con conducta disocial centro juvenil José Quiñones Gonzales, Chiclayo – 2018*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Seños de Sipán, Chiclayo, Perú.
- Szerman, N., Martínez, J., Peris, L., Roncero, C., Basurte, I., Vega, P. & Ruíz, P. (2013). Rethinking dual disorders/pathology. *Addict Disord Their Treat*, 12(1), 1-10.
- Turcaz, M. & Rondón, M. (2015). Trastorno disocial: comportamiento en un área de salud y propuesta de intervención biopsicosocial. *Revista de información científica*. Recuperado de: <http://www.revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/162/1420>

- Urazán-Torres, G., Puche-Cabrera, M., Caballero-Forero, M., y Rey-Anaconda, C. (2013). Cognitive and executive functions in colombian school children with conduct disorder: sex differences. *Rev. Colombiana de Psiquiatría*, 42(4), 324-332.
- Vergara, I. & Mayo, I. (2019). Recomendaciones para la prevención sicoeducativa escolar de trastornos del comportamiento en adolescentes. *Transformación*, 15(1), 52-62.

## ANEXOS

### Anexo1

#### CUESTIONARIO CCD –MOVIC

EDAD: ..... SEXO: M - F GRADO Y SECCIÓN: .....

FECHA: ..... I.E.: .....

#### INSTRUCCIONES:

A continuación, se te presenta una serie de enunciados que pueden asemejarse a tu forma de ser y actuar en ciertos momentos de la vida. Mismos a los que puedes estar totalmente en desacuerdo (TD), en desacuerdo(D), de acuerdo(A), o totalmente de acuerdo (TA), por lo que deberes marcar con una X según se la opción. Para ello, debes estar seguro que tus respuestas son totalmente confidenciales.

Deber ser lo más sincero posible. Recuerda que no existen respuestas buenas ni malas, son solo formas distintas de ser y actuar.

OPCIÓN	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
ABREVIATURA	TD	D	A	TA

Nº	ENUNCIADOS	TD	D	A	TA
1	Suelo ocultar la verdad a otras personas, con el fin de obtener las cosas que quiero.				
2	Tiengo a quedarme con mis amigos para no ir a clase, sin que mis padres se enteren.				
3	Prefiero o tiengo a mentir para evitar cumplir con las responsabilidades que tengo.				
4	Me las ingenio para no ir a clase y sin que mis padres se enteren.				
5	Me resulta entretenido engañar para estar fuera de casa por las noches.				
6	Tiengo a salir de casa por la noche y no regresar hasta después de 1 o más días.				
7	Suelo engañar a mis padres, para evitar ser castigado.				
8	He permanecido fuera de casa por la noche en al menos dos ocasiones, pese al disgusto de mis padres.				
9	Suelo manipular a quien no hace lo que digo.				
10	Desde niño me ha resultado fácil faltar a clases.				
11	Suelo jugar con seres de otro planeta.				
12	Tiengo a mentir con facilidad para mi propio beneficio				
13	Me he fugado de casa por las noches en más de 2 oportunidades				
14	Haciendo la hora, he fastidiado o lastimado a algunos animales.				
15	Suelo responsabilizar a otros, para evitar el castigo.				
16	La única forma de que me respeten es peleando.				
17	Tiengo a engañar a otros para que hagan las cosas que quiero.				
18	Suelo agredir a quien se cree más listo que yo o no me caen bien.				
19	He tocado partes íntimas de mis compañeras (os) sin su consentimiento.				
20	He empujado, pateado o golpeado a alguien para quedarme con sus cosas.				

<b>21</b>	En mi vida nunca he reído.				
<b>22</b>	Con frecuencia intento tener sexo con otras (os), aunque no quieran				
<b>23</b>	Me es fácil arrebatar el bolso o mochila de otros para mi beneficio personal.				
<b>24</b>	He espiado las partes íntimas en la de otro (a) para satisfacerme.				
<b>25</b>	He ingresado a casas de otros para tomar sus pertenencias.				
<b>26</b>	Consigo tocar o sobar mis partes íntimas en otras (os) aunque no les guste				
<b>27</b>	Tiendo a utilizar navajas, botellas o pistolas para arrebatar las cosas de alguien.				
<b>28</b>	Suelo ir a los micros para coger cosas de otros sin que lo noten.				
<b>29</b>	Tiendo ir a lanzar piedras palos u otras cosas a las propiedades de otros para divertirme.				
<b>30</b>	Prendí fuego a cosas de otros, porque era más efectivo para dañarlos.				
<b>31</b>	Conocí a Messi la Semana Pasada.				
<b>32</b>	He ingresado a casa de otros, forzando la puerta ventana o colándome por la cerca, para demostrar mi valentía				
<b>33</b>	Suelo pelear con quienes no me caen o hace lo que digo.				
<b>34</b>	Si tengo que dañar a alguien, prenderle fuego a sus pertenencias me ha resultado una buena alternativa.				
<b>35</b>	Cada vez me resulta más fácil sacar las piezas de carros ajenos.				
<b>36</b>	En alguna ocasión he prendido fuego a algo, con la intención de destruirlo todo.				

## Anexo 2

### *Puntos de corte del instrumento de conductas disociales*

Nivel	Factores												FT		
	F1		F2		F3		F4								
Muy alto	37	-	45	20	-	24	11	-	12	15	-	18	80	-	99
Alto	18	-	36	15	-	19	8	-	10	12	-	14	60	-	79
Medio	17	-	27	11	-	14	6	-	7	8	-	11	41	-	59
Bajo	10	-	18	6	-	10	3	-	5	5	-	7	21	-	40
Muy bajo	0	-	9	0	-	5	0	-	2	0	-	4	0	-	20

*Nota:* F1=agresión, destrucción y vandalismo; F2=fraudulencia y manipulación; F3=instigación sexual; F4=violación grave de las normas; FT=conductas disociales

Anexo 3: Programa de prevención de la violencia en estudiantes de una institución educativa de El Porvenir.

## I. INTRODUCCIÓN

El presente programa denominado: “Prevención de la violencia en estudiantes de una institución educativa del Porvenir”, que consiste en ayudar a reducir el número de adolescentes que sufren daños a causa de la violencia juvenil o que los provocan. Para alcanzar este objetivo se necesitan políticas y programas de prevención eficaces, pero es posible alcanzar el objetivo más rápido si se emprenden acciones para prevenir la violencia, es en tal sentido que se elabora el presente programa preventivo de violencia que consta de 13 sesiones que son las siguientes: sesión N° 1, aplicación del pre test, , sesión 2: “características del comportamiento disocial”, Sesión 3: “Análisis funcional del comportamiento disocial/delictivo”, Sesión 4: “Reconocimiento de emociones y su influencia en la violencia”, Sesión 5: “Practicando emociones positivas: el papel de la empatía”, Sesión 6: “Ira y comportamiento agresivo”, Sesión 7: “Género y relaciones de poder”, Sesión 8: “Influencia de los pensamientos en el comportamiento”, Sesión 9: “Evaluación de los pensamientos distorsionados”, Sesión 10: “Deshabitación del comportamiento agresivo”, Sesión 11:” Búsqueda de sensaciones”, Sesión 12: “Conociéndome mejor a mí mismo”, Sesión 13: Aplicación del Post – Test.

## II. ANTECEDENTES

Los programas preventivos de violencia entre adolescentes están focalizados principalmente en el medio escolar dado que éste es el primer escenario de socialización entre iguales y en el cual se producen las relaciones con adultos no familiares mediatizadas por el sentido de autoridad que tiene como imagen el maestro y/o educador. El primer principio de prevención de la violencia en la escuela es la creación de un ambiente escolar caracterizado por una relación cariñosa y de apego con los niños, de intereses positivos en los aprendizajes y la limitación de las conductas en la relación con los otros (Olweus, 1992). La creación de este ambiente cálido en la escuela junto con la programación curricular de valores en los aprendizajes sociales son la base de la prevención primaria de la violencia entre iguales. Por otra parte, la vigilancia del comportamiento entre en la relación entre los niños tanto dentro como fuera del ambiente escolar permite la prevención secundaria contra conductas violentas hacia los otros, tanto en la imposición de castigos pedagógicos ante la violación de reglas de comportamiento como la provisión de ayuda y protección a las víctimas. El antecedente de referencia de este tipo de programa de prevención nos lo encontramos en el **trabajo** realizado por Olweus (1992), el cual ha sido evaluado en 2.500 alumnos y en 1.000 profesores mostrando una adecuada eficacia en

la reducción tanto del número de casos como de la gravedad de las víctimas, así como una reducción en general de conductas antisociales como vandalismos y robos. Al mismo tiempo, se produjo un incremento de la satisfacción de los alumnos con el clima escolar.

### **III. JUSTIFICACIÓN**

Este programa de prevención de la violencia en el comportamiento disocial en adolescentes, surge del interés de prevenir la violencia sobre las conductas disociales en los estudiantes de una institución educativa del Alto Trujillo, El Porvenir.

El comportamiento delictivo de los jóvenes es motivo de preocupación para las instituciones dedicadas tanto a la aplicación de la justicia como a la educación y desarrollo psicológico de los mismos, lo que nos plantea la necesidad de explicar las causas de las conductas desviadas, diseñar y poner en práctica medidas preventivas y de intervención y llevar a cabo la evaluación de los resultados obtenidos con la aplicación de dichas medidas.

A nivel teórico han sido muchas las teorías que se han desarrollado para comprender el comportamiento delictivo desde distintos ámbitos del conocimiento, siendo la psicología de la delincuencia una de las áreas de estudio más fructíferas tanto a la hora de explicar este tipo de comportamientos como a la hora de desarrollar instrumentos de evaluación y programas de intervención que han mostrado su eficacia.

Así, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) es considerada en la actualidad como la explicación más completa de la conducta delictiva, siendo aplicada al campo de la delincuencia por Akers (2006; Akers y Sellers, 2004), que considera que en el aprendizaje del comportamiento delictivo intervienen cuatro mecanismos interrelacionados: 1) la asociación diferencial con personas que muestran hábitos y actitudes delictivas, 2) la adquisición por el individuo de definiciones favorables al delito, 3) el reforzamiento diferencial de sus comportamientos delictivos y, 4) la imitación de modelos prodelictivos.

Otro de los avances más importantes en este campo fue planteado desarrollado por Farrington (1996), que formuló una teoría psicológica sobre carreras delictivas, caracterizada por dos factores fundamentales como son el nivel de desviación social de un menor y la capacidad para tomar la decisión de cometer un hecho antisocial/delictivo. Otras variables importantes son de naturaleza social y contextual como la influencia de la familia, del grupo de iguales, del marco escolar y del comunitario que condicionan el proceso de desarrollo individual y de socialización del menor. Un ajuste personal y social adecuado requiere la capacidad para afrontar con éxito las demandas del entorno personal y social en el que se desarrolla un adolescente.

## **IV. OBJETIVOS**

### **4.1 GENERALES**

- Contribuir a disminuir la violencia en los adolescentes de una institución educativa de El Porvenir.
- Tomar conciencia de los episodios agresivos y violentos relacionados con los hechos cometidos por el menor.
- Asumir una responsabilidad personal en el cambio de hábitos.
- Aprender a reconocer toda la variedad de emociones y cómo influyen en la conducta humana.
- Conseguir que los menores empaticen con la víctima, previniendo así futuras agresiones.
- Identificar las señales y factores facilitadoras de la ira.
- Desarrollar estrategias para el control de la ira que mantienen la cadena de la agresión y la violencia.
- Comprender el papel que los pensamientos distorsionados e irracionales desempeñan en el desarrollo de comportamientos antisociales.
- Aprender a valorar cómo afectan las consecuencias de nuestros pensamientos a nosotros mismos y a los demás.
- Analizar la conexión existente entre estas situaciones y el desarrollo de comportamientos disocial/delictivo.
- Modificar la percepción de los participantes sobre las sensaciones límite ayudándoles a desmitificarlas.
- Identificar situaciones de riesgo que conducen al proceso de recaída, ensayando estrategias que detengan dicho proceso.

### **4.2 ESPECÍFICOS:**

Sesión 1. Aplicación del Pre- Test.

- Conocer las conductas disociales de los estudiantes, antes de iniciar el programa de prevención de la violencia

Sesión 2: “características del comportamiento disocial”

- Caracterizar el comportamiento disocial desde la perspectiva individual, psicológica, grupal social o legal.
- Explicar las consecuencias de su incumplimiento a nivel individual y grupal

Sesión 3: “Análisis funcional del comportamiento disocial/delictivo”

- Analizar las conductas disociales/violentas desde una perspectiva personal.
- Aprender a reconocer situaciones en las que han ocurrido hechos delictivos y a analizar los pensamientos y emociones que tiene lugar antes, durante y después de los mismos.

#### Sesión 4: “Reconocimiento de emociones y su influencia en la violencia”

- Aprender a reconocer e interpretar todo tipo de emociones, positivas y negativas, las de uno mismo y las de los demás.
- Aprender cómo influyen las emociones en nuestro comportamiento.
- Identificar la relación entre la interpretación inadecuada de emociones y el desarrollo de comportamientos agresivos o disociales.

#### Sesión 5: “Practicando emociones positivas: el papel de la empatía”

- Desarrollar la capacidad de “ponerse en el lugar del otro”, pudiendo conocer así sus sentimientos, pensamientos y acciones.
- Aprender a responder adecuadamente al estado emocional de los demás.
- Conocer qué es la empatía y la importancia que tiene para relacionarnos con los demás

#### Sesión 6: “Ira y comportamiento agresivo”

- Definir la ira como una emoción negativa en función de su componente cognitivo, fisiológico y conductual.
- Conocer el valor adaptativo de la ira y su relación con el comportamiento agresivo/delictivo.
- Discriminar posibles consecuencias que se deriven de distintas actuaciones ante una situación que provoca reacciones de ira.

#### Sesión 7: “Género y relaciones de poder”.

- Adolescentes identifican las diferencias entre sexo y género, los roles y estereotipos de género, reconociendo la desigualdad entre hombres y mujeres,
- La violencia contra las adolescentes como resultado del ejercicio del poder masculino sobre ellas.

#### Sesión 8: “Influencia de los pensamientos en el comportamiento”

- Aprender a diferenciar pensamientos negativos/distorsionados, pensamientos positivos y pensamientos neutros, y sus consecuencias.
- Conocer los diversos tipos de pensamientos distorsionados y saber identificarlos en la vida cotidiana.

- Comprender la relación entre pensamientos distorsionados y comportamiento antisocial

#### Sesión 9: “Evaluación De Los Pensamientos Distorsionados”

- Evaluar los pensamientos de los participantes para establecer un perfil personal sobre su forma de pensar.
- Observar y determinar la relación entre pensamientos negativos o distorsionados y conducta delictiva.

#### Sesión 10: “Deshabitación del comportamiento agresivo”

- Reconocer situaciones intrapersonales e interpersonales asociadas a la delincuencia en cada menor.
- Analizar la conexión existente entre estas situaciones y el desarrollo de comportamientos antisociales/ delictivos.
- Exponerse a esas situaciones, analizando pensamientos, emociones y practicando respuestas alternativas.
- Identificar sensaciones límite.

#### Sesión 11:” Búsqueda de sensaciones”

- Identificar sensaciones límite.
- Modificar la percepción de los participantes sobre las sensaciones límite ayudándoles a desmitificarlas.
- Tomar conciencia de que las sensaciones límite se pueden percibir y sentirse de diferente forma según el contexto, aun siendo fisiológicamente iguales

#### Sesión 12: “Conociéndome mejor a mí mismo”

- Sintetizar todos los elementos trabajados a lo largo del programa.
- Obtener una visión más ajustada y realista de uno mismo y de sus capacidades.
- Planificar metas futuras en diversas facetas de su vida personal.

#### Sesión 13: Aplicación del Post – Test.

- Conocer si las conductas disociales de los estudiantes disminuyeron, luego de la aplicación del programa preventivo.

## **V. POBLACIÓN OBJETIVO**

Adolescentes de ambos sexos, entre 15 a 18 años de edad de una institución educativa de El Porvenir

**MATRIZ DE LA ESTRUCTURA DE SESIONES TEMÁTICAS Y SECUENCIA METODOLÓGICA PARA EL TRABAJO CON ADOLESCENTES**

<b>SESIÓN N° 1. APLICACIÓN DEL PRE- TEST</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>
Conocer las conductas disociales de los estudiantes, antes de iniciar el programa de prevención de la violencia.	Aplicación del cuestionario de conductas disociales (CCD. MOVIC),	<p>Se solicita a los estudiantes llenar los datos especificados en el <i>protocolo de respuesta</i> (Considerar el nombre, solo en casos que sean necesarios):</p> <p><i>“Llena los datos solicitados en la parte superior del cuestionario, como nombres y apellidos, seo, edad y fecha”</i></p> <p>Luego, se lee las instrucciones puestas en la parte superior del <i>cuadernillo</i>, conjuntamente con los evaluados, para dar inicio desarrollo del cuestionario en sí:</p> <p><i>“A continuación se te presenta una serie de enunciados que pueden asemejarse a tu forma de actuar en ciertos momentos de la vida, mismos a los que puedes responder: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, o totalmente de acuerdo, por lo que deberás marcar con una x según se la opción”</i></p> <p><i>“Deber ser lo más sincero posible. Recuerda que no existen respuestas buenas ni malas, son solo formas distintas de ser y actuar”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápiz</li> <li>- Lapicero</li> <li>- Hojas bond</li> </ul>
<b>SESIÓN N° 2. CARACTERÍSTICAS DEL COMPORTAMIENTO DISOCIAL</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar el comportamiento disocial desde la perspectiva individual, psicológica, grupal social o legal.</li> </ul>	<b>Actividad I. El Proyecto</b>	<p>Con esta actividad pretendemos demostrar la importancia que tienen las normas personales y sociales para regularizar nuestros comportamiento, la necesidad de conocerlas y el papel que cada uno de los miembros del grupo tiene en relación a ellas.</p> <p>El monitor da la siguiente explicación: <i>“En esta sesión vamos a definir de una forma más concreta lo que es el comportamiento disocial, considerando el papel que juegan las normas sociales. Por ello antes de</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas bond</li> <li>- Lapiceros</li> <li>- Cinta adhesiva</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Hojas de trabajo</li> </ul>

<p>- Explicar las consecuencias de su incumplimiento a nivel individual y grupal</p>		<p><i>empezar me gustaría saber si conocen lo que es una norma, y si es así, ¿Qué piensan sobre ellas?». Se abre un debate para que los participantes opinen sobre el tema planteado.</i></p> <p>A continuación se reparte a cada uno de los participantes una hoja y un lápiz, indicándoles de forma individual un proyecto, en el que tienen que concentrarse. Cada uno de ellos deberá diseñar una de las partes del proyecto, intentando imaginar lo que están haciendo sus compañeros. El monitor elegirá el objeto a dibujar, por ejemplo un auto, una persona, etc. Una vez finalizada esta actividad, se unen todas las partes con cinta adhesiva y se observa el resultado. Se pide a los participantes que den su opinión sobre lo que se ha obtenido y finalmente, se cumplimenta la hoja 1.1. "El proyecto" y se analiza la importancia que tiene establecer normas para realizar cualquier actividad, por simple que parezca.</p>	
	<p><b>Actividad 2. ¿Tú qué opinas?</b></p>	<p>Con esta actividad los participantes aportan su perspectiva personal sobre lo que es el comportamiento disocial.</p> <p>El monitor da la siguiente explicación: <i>"Ahora que ya hemos visto la importancia que tienen las normas para guiar nuestro comportamiento, vamos a ver cómo entienden ustedes lo que se considera un comportamiento disocial".</i></p> <p>Se deja que los menores vayan aportando ideas, anotando en una pizarra los conceptos importantes que surjan en relación al tema planteado y a continuación los miembros del grupo rellenan la hoja 1.2. "Cuestionario", que consiste en responder un breve cuestionario sobre normas y leyes. Se podrá realizar mediante un debate grupal. En cualquiera de las dos modalidades el monitor debe sintetizar las respuestas más adecuadas que hayan surgido del trabajo realizado por el grupo y pedirá a cada miembro que rellene el cuestionario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas bond</li> <li>- Lapiceros</li> <li>- Cinta adhesiva</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Hojas de trabajo</li> </ul>

	<b>Actividad 3. Delincuente o no delincuente.</b>	<p>Esta actividad permitirá a los menores aprender a diferenciar lo que es un comportamiento disocial/delictivo de lo que no lo es.</p> <p>Es importante que en cada uno de los supuestos de la hoja 1.3. “delincuente o no delincuente” se consideran las distintas opiniones que aportan los menores con el fin de alcanzar una conclusión sobre cuál es la mejor opción de respuesta para cada uno de los casos. De forma simultanea se puede realizar un debate sobre quien tiene la responsabilidad de lo ocurrido en cada uno de los supuestos, con el fin de corregir los conceptos erróneos sobre la responsabilidad individual ante los hechos delictivos que se analicen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas bond</li> <li>- Lapiceros</li> <li>- Cinta adhesiva</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Hojas de trabajo</li> </ul>
<b>SESIÓN 3. ANÁLISIS FUNCIONAL DEL COMPORTAMIENTO DISOCIAL/DELICTIVO</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar las conductas disociales/violentas desde una perspectiva personal.</li> <li>• Aprender a reconocer situaciones en las que han ocurrido hechos delictivos y a analizar los pensamientos y emociones que tiene lugar antes, durante y después de los mismos.</li> </ul>	<b>Actividad 1. Revisión de la actividad complementaria</b>	<p>En esta primera actividad revisamos el auto registro sobre un comportamiento disocial/delictivo planteado en la sesión anterior, debatiendo y extrayendo conclusiones sobre situaciones concretas que reflejen los participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas bond</li> <li>- Lapiceros</li> <li>- Cinta adhesiva</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Hojas de trabajo</li> </ul>
	<b>Actividad 2: Tres en uno.</b>	<p>Esta actividad se dirige a explicarle a los menores de forma breve en qué consiste el análisis funcional del comportamiento disocial.</p> <p>El monitor aportará todos los ejemplos que considere necesarios para la adecuada comprensión de los conceptos, pidiendo también a los participantes que aporten ejemplos concretos tras la explicación de cada uno de los conceptos: <i>“cualquier conducta que realiza un ser humano, tiene 3 componentes fundamentales, y el comportamiento antisocial/delictivo tiene las mismas características que cualquier otra forma de comportamiento humano, no es un hecho aislado, sino que puede analizarse de la misma manera que cualquier otra conducta. Los tres componentes que lo forman que son:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas bond</li> <li>- Lapiceros</li> <li>- Cinta adhesiva</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Hojas de trabajo</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pensamientos:</b> justificaciones y explicaciones que damos de una determinada conducta. Por ejemplo, de un robo con intimidación: minimizarlo (“no iba a hacerle daño”, “no ha sido para tanto”, “no ha sido tan grave”) o justificarlo (“si hubiera colaborado más”)</li> <li>- <b>Sentimientos:</b> lo que sentimos, las emociones que acompañan a una conducta. Por ejemplo, cuando insultamos a alguien qué sentimos. Las emociones pueden ser positivas (alegría, optimista, contento, entusiasta) y negativas (ira, hostilidad, ansiedad, nerviosismo).</li> <li>- <b>Conductas:</b> los actos que realizamos en un determinado contexto en el que se comete un acto delictivo como, por ejemplo, dar un puñetazo a alguien cuando discutimos, herir con una navaja a alguien al intentar robarle o forzar a una persona a tener relaciones sexuales sin su consentimiento</li> </ul>	
	<b>Actividad 3: Mi foto.</b>	<p>Con esta actividad se aplican los conocimientos adquiridos sobre el análisis funcional a conductas concretas de cada participante, para que aprendan diferenciar los distintos componentes de un hecho disocial/delictivo.</p> <p>El monitor puede introducir esta actividad de la siguiente forma: “ya hemos analizado la situación de Alejandro. Me pregunto si también seréis capaces de analizar vuestro propio comportamiento, para ello me gustaría pedirlos que penséis en cómo fue la situación que os llevó a cometer el delito por el que estáis en este centro y lo analicéis de la misma forma como lo hemos hecho con el caso de Alejandro”. Para medidas cautelares, el monitor podrá hacer referencia a delitos previos o a otro tipo de conductas antisociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas bond</li> <li>- Lapiceros</li> <li>- Cinta adhesiva</li> <li>- Pizarra</li> <li>- Hojas de trabajo</li> </ul>
<b>SESIÓN 4. RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES Y SU INFLUENCIA EN LA VIOLENCIA.</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a reconocer e interpretar todo tipo de emociones, positivas y negativas, las de uno mismo y las de los demás.</li> <li>- Aprender cómo influyen las emociones en nuestro comportamiento.</li> <li>- Identificar la relación entre la interpretación inadecuada de emociones y el desarrollo de comportamientos agresivos o antisociales</li> </ul>	<p><b>Actividad 1: ¿Qué son las emociones?</b></p>	<p>Se comienza la actividad con una lluvia de ideas sobre lo que los participantes entienden por emoción.</p> <p>El monitor puede dar la siguiente información: <i>“hoy vamos a hablar sobre las emociones Supongo que todos han oído alguna vez la palabra emoción, pero ¿qué es lo que entienden por emoción?”</i>.</p> <p>Se apuntan en la pizarra las definiciones que van dando los menores, y al finalizar, se trabajan de forma conjunta los ejemplos de la Tabla 3.1. <i>“Listado de emociones”</i>, y el monitor da la siguiente explicación: <i>“una emoción es el estado afectivo que experimentamos en una situación concreta, una respuesta del ser humano que consta de tres componentes: el fisiológico o físico (como es la frecuencia con la que late el corazón o la forma que tenemos de respirar o el nivel de sudoración que experimentamos), el conductual (como llorar, reír, correr, gritar, agredir) y el cognitivo (que serían las justificaciones que hacemos de nuestro comportamiento cuando experimentamos distintas emociones que influyen en nuestro estado de ánimo (como son la alegría, la tristeza, la desesperanza, la incertidumbre, la indefensión, la sensación de fuerza y de energía).</i></p> <p>Tras esta explicación se inicia la primera tarea consistente en analizar los tres componentes descritos en dos emociones, la alegría y la tristeza. Las respuestas se van apuntando en la pizarra y, finalmente, se ha de llegar a una definición común de ambas emociones. Se aportan ejemplos para el monitor en la Hoja 3.2. <i>“Análisis de emociones”</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra.</li> <li>- Lápiz</li> <li>- Hojas de trabajo.</li> </ul>
	<p><b>Actividad 2: ¿Emoción, pensamiento o acción?</b></p>	<p>Esta actividad tiene como finalidad que los participantes aprendan la influencia que tienen nuestras emociones en nuestra forma de comportarnos.</p> <p>Se puede comenzar comentando: <i>“A continuación vamos a ver una de las funciones principales de las emociones y cómo nos condicionan a la</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul>

		<p><i>hora de actuar. Es muy importante que entendamos cómo se aplica el siguiente esquema, puesto que todas las personas antes de actuar pasarán por un proceso similar, aunque no sean conscientes de ello”.</i></p>	
	<p><b>Actividad 3: Reconociendo emociones</b></p>	<p>Con esta última actividad, reforzamos y trabajamos el reconocimiento de emociones tanto positivas como negativas. El monitor comenta: <i>“ya hemos visto qué son las emociones, cuáles son sus componentes y cómo influyen en nuestro comportamiento. Ahora vamos a mostraros unas fotografías y ustedes deben escribir en la Hoja 3.3. “Reconociendo emociones” qué emoción corresponde a cada fotografía”.</i> El monitor utilizará las fotografías que considere oportunas de las aportadas en la Tabla 3.4. <i>“Ejemplos de emociones”</i>, presentando dos ejemplos de cada una de las 5 categorías incluidas en la Tabla 3.5. <i>“Listado de emociones”</i>. Por ello, deberá ser cuidadoso a la hora de elegir el orden de presentación de las mismas, pues el ejemplo escogido deberá corresponder con alguna de las alternativas de respuesta de la hoja de trabajo de los participantes.</p> <p>Después de presentar o proyectar todas las fotografías, el monitor va apuntando en la pizarra las emociones descritas por los participantes para cada una de las fotos. Si existen distintas opiniones en alguna de las fotografías, se explicará a los menores que en ocasiones resulta difícil saber lo que una persona está sintiendo.</p>	-
<b>SESIÓN 5. PRACTICANDO EMOCIONES POSITIVAS: EL PAPEL DE LA EMPATÍA</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>
- Desarrollar la capacidad de “ponerse en el lugar del otro”, pudiendo conocer así sus	<b>Actividad 1: Revisión de la actividad complementaria</b>	Se revisa el autorregistro de emociones planteado en la sesión anterior y, seguidamente, los participantes contestan a las preguntas de evaluación referidas a la misma. A continuación, se da introducción a la presente sesión.	- Pizarra. - Lápiz - Hojas de trabajo.

<p>sentimientos, pensamientos y acciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a responder adecuadamente al estado emocional de los demás.</li> <li>- Conocer qué es la empatía y la importancia que tiene para relacionarnos con los demás.</li> </ul>		El monitor puede comentar: <i>“como el día anterior estuvimos hablando del reconocimiento de emociones y su influencia en el comportamiento, hoy vamos a incidir en este último aspecto para hablar de emociones positivas, más concretamente, del papel de la empatía”.</i>	
	<b>Actividad 2: Un ejemplo</b>	Con esta dinámica, se pretende que los menores experimenten una experiencia empática. Al escuchar una historia parecida o de consecuencias similares a las suyas, es fácil que sean capaces de comprender cómo se sentía el joven del ejemplo que se presenta. <i>“Antes de definir lo que es la empatía, vamos a verlo de forma clara con un ejemplo. A continuación les voy a leer la carta que nos escribió Carlos, un menor que conocimos en otro colegio y que quiso escribirla para ayudar a otros adolescentes que están en su misma situación y que, posiblemente, estén viviendo experiencias similares. Anexo “La carta de Carlos”.</i>	
	<b>Actividad 3: Practicando la empatía</b>	En esta actividad se pretende que los participantes practiquen su capacidad empática mediante la presentación de dos casos ficticios sobre los que se plantean algunas preguntas. Se entrega la Hoja 2.2.2. <i>“Practicando la empatía”</i> y el monitor lee los casos.	
<b>SESIÓN 6. IRA Y COMPORTAMIENTO AGRESIVO</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir la ira como una emoción negativa en función de su componente cognitivo, fisiológico y conductual.</li> <li>- Conocer el valor adaptativo de la ira y su relación con el comportamiento agresivo/delictivo.</li> </ul>	<b>Actividad 1: Conociendo la ira</b>	<p>Esta primera actividad tiene como fin que los menores conozcan las principales características de la ira, así como sus respuestas más características.</p> <p>El monitor puede comenzar así: <i>“supongo que todos ustedes han oído hablar alguna vez de la palabra “ira”, e incluso han utilizado esta palabra al hablar de alguien que reacciona con ira, pero ¿alguno de ustedes podría explicar qué es la ira?”.</i></p> <p>A continuación, se hace una lluvia de ideas sobre este concepto, apuntándose en la pizarra las contestaciones de cada uno de los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra.</li> <li>- Lápiz</li> <li>- Hojas de trabajo.</li> </ul>

<p>- Discriminar posibles consecuencias que se deriven de distintas actuaciones ante una situación que provoca reacciones de ira.</p>		<p>participantes y llegando, finalmente, a una definición común entre todos, tomando como referencia la definición dada.</p> <p>Seguidamente, el monitor entrega la Hoja 5.1. <i>“Reconociendo situaciones desencadenantes de respuestas de ira”</i> y explica el contenido teórico: <i>“emoción caracterizada por una sensación de enfado, furia o deseo de venganza. Generalmente se manifiesta contra los demás en forma de agresión física y verbal.</i></p> <p><i>Las reacciones de ira si no se controlan pueden llegar a manifestarse de forma muy violenta, por ejemplo, cuando va acompañada de ansiedad o miedo. En otras ocasiones puede manifestarse en forma de pérdida de control, cuando nos esforzamos por controlar una situación que es importante para nosotros pero que vemos que se nos va de las manos, siendo la forma de reaccionar desproporcionada y agresiva.</i></p>	
	<p><b>Actividad 2: A-B-C</b></p>	<p>Esta actividad va dirigida a que los participantes comprendan cómo se produce el comportamiento de una persona que experimenta una reacción de ira y qué consecuencias tiene para él a corto y a largo plazo. Para realizar esta actividad vamos a aplicar el modelo A-B-C. Para ello, el monitor entrega la Hoja 5.2 <i>“Aplicando el modelo A-B-C para analizar las reacciones de ira”</i> y explica:</p> <p><i>“tal como hemos visto en módulos anteriores, este modelo se explica de la siguiente forma:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A: antecedentes. <i>Lo que me provoca la ira.</i></li> <li>- B: comportamiento de ira. <i>Lo que pienso, siento y hago mientras experimento la ira.</i></li> <li>- C: consecuencias. <i>Las consecuencias que mi comportamiento de ira tiene para mí y para los demás”.</i></li> </ul> <p>A continuación, se pide a los participantes que rellenen el modelo A-B-C de la Hoja 5.3. <i>“Aplicando el modelo A-B-C para analizar las reacciones de ira”</i> con una situación propia de comportamiento de ira <b>(Mi situación 1)</b>. Se revisan los casos planteados por los menores</p>	

		tratando de dejar claro la aplicación de este modelo de análisis a sus situaciones concretas.	
	<b>Actividad 3: ¿Qué hacer? Tú decides</b>	<p>Para profundizar más en el análisis de las consecuencias de la ira, así como en la posibilidad de controlarla, se presenta a los menores una serie de situaciones con dos posibles soluciones (con y sin control de la ira) y las posibles consecuencias que se derivan de dichas acciones. El monitor comenta:</p> <p><i>“A continuación vamos a analizar algunas situaciones que pueden provocar ira, las conductas que tienen lugar y sus posibles consecuencias con las que podéis sentirnos identificados en algún momento de vuestra vida. Lo importante es considerar que las consecuencias serán distintas en función de las conductas que tengan lugar en esas situaciones”.</i></p>	
<b>SESIÓN 7. GÉNERO Y RELACIONES DE PODER.</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- adolescentes identifican las diferencias entre sexo y género, los roles y estereotipos de género, reconociendo la desigualdad entre hombres y mujeres,</li> <li>- La violencia contra las adolescentes como resultado del ejercicio del poder masculino sobre ellas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les explica que para ser conscientes de la vivencia personal de los roles de género y sus implicancias en las condiciones de vida y oportunidades y posibilidades de desarrollo personal de ellas y ellos se va a iniciar el trabajo en base a dos preguntas. La primera es quien soy.</li> <li>- Se les pide que reflexionen individualmente ¿Quién soy? y escriban en 5 tarjetas o papeles de un solo color, una idea por tarjeta. Se requiere el apoyo del-la docente tutor a cada grupo para que hagan su trabajo individual.</li> <li>- Se les divide en dos grupos, uno de mujeres y otro de hombres y a la vez se sub dividen en dos grupos, dos de ellas y dos de ellos, a la cuenta de 1, 2, en total se tienen 4 grupos.</li> <li>- b. Trabajo grupal (10'). A cada grupo, parados y en círculo, se les pide que expongan brevemente ¿Quién soy? y van pegando c/u sus tarjetas en el papelógrafo Identidad, con ayuda de la promotora-or o tutora-or se pegan en la primera fila de identidad, se pegan sobre o encima las mismas frases o palabras, que facilite luego el consolidado en la plenaria.</li> <li>- c. En la Plenaria (8') La-el promotor-ra trabaja el consolidado sobre cuáles son las características centrales que definen ¿Quién soy? es decir la identidad femenina en el grupo y escribe algunas características femeninas en la primera fila "identidad" y en la columna correspondiente</li> <li>- Explica que en relación a la primera pregunta ¿Quién soy? se refiere a las características diferenciadas que definen la identidad de ser mujer y ser hombre.</li> <li>- En base al papelografo explica que las identidades de género se aprenden a lo largo de la historia humana. En base a esta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra.</li> <li>- Lápiz</li> <li>- Hojas de trabajo.</li> </ul>
--	--	---	--

		<p>identidad se aprende desde pequeño-a cómo deben vestirse, comportarse de manera diferente y las características a desarrollar, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualmente se reflexiona ¿Cuáles son las características centrales que definen la identidad masculina en el grupo? Y las escribe en la columna correspondiente. Termina preguntando ¿En qué se diferencian la identidad femenina de la identidad masculina? Menciona que más adelante retomarán esta interrogante.</li> <li>- También se trabaja el consolidado sobre la pregunta ¿Qué hago? refiriéndose a las actividades que realizan las mujeres y las actividades que realizan los hombres?</li> <li>- Destaca que también estas actividades se refieren a sus gustos: lectura, dibujo, baile, canto y otros en la casa, colegio, universidad, comunidad, club, etc en el grupo, gustos que están influenciados por lo considerado masculino o femenino, aunque se van produciendo algunos cambios.</li> <li>- d. Plenaria. Exposición Dialogada “Entendiendo que es sexo y género” (4’) Se pregunta: las diferencias entre el hombre y la mujer ¿son naturales o aprendidas? Se explica el concepto haciendo uso del papelógrafo y/o dibujos preparados por el/la promotor/a.</li> <li>- Sexo es: natural. Nacemos con un sexo definido sea masculino o femenino.</li> <li>- Género es aprendido a través de mensajes transmitidos en la familia, la escuela. barrio, comunidad y medios de comunicación sobre cómo deben de comportarse las mujeres y los hombres de manera diferente.</li> </ul>	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las diferencias de género se aprenden y reproducen desigualdades entre mujeres y hombres, pero pueden cambiar, Y de hecho cambian con el tiempo y de acuerdo a otros factores: sociales y culturales.</li> <li>- e. Se retoma el tema de “los roles, espacios y estereotipos” (3’) con el papelógrafo consolidado, reflexionando en base a las preguntas siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En qué se diferencian las actividades de las adolescentes y de los adolescentes?</li> <li>-</li> <li>- ¿Estas características de las identidades y de las actividades diferenciadas abren iguales oportunidades a las mujeres y a los hombres para su desarrollo personal?</li> <li>- ¿Que limitaciones presentan para el desarrollo personal de las adolescentes y de los adolescentes?</li> </ul> </li> <li>- Se concluye leyendo los significados de roles y espacios registrados en el papelógrafo en base al anexo de recursos 3 : (3’)</li> <li>- Los roles de género son las características otorgadas socialmente al hombre y a la mujer.</li> <li>- Significados de los roles de mujeres y de hombres: La sociedad reproduce estas formas antagónicas de ser: “Las mujeres son:..., Los hombres son:</li> <li>- Se identifican el espacio privado o doméstico (la casa) y el espacio público (fuera de la casa, el aula, la universidad.</li> <li>- Los estereotipos de género reflejan las creencias populares sobre las actividades, ámbitos de acción, roles, rasgos y</li> </ul>	
--	--	---	--

		<p>características atribuidos y que distinguen a las mujeres y los hombres. Los estereotipos de género se aprenden y reproducen desigualdades entre mujeres y hombres, pero pueden cambiar,</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cierre: (1') Se afirma las frases</li><li>- La mujer no nace, sino que "se hace" "El hombre desde que nace es más valorado que la mujer y se pegan las dos frases en cartulinas de colores en el salón".</li><li>- Tarea:(1) Se les pide traigan para la próxima sesión frases, dichos, refranes, letras de canciones, etc. sobre el significado de "ser hombre y de ser mujer" en base a las pautas del anexo de recursos 4.</li></ul>	
--	--	---	--

SESIÓN 8. INFLUENCIA DE LOS PENSAMIENTOS EN EL COMPORTAMIENTO.			
Objetivos específicos	Actividades	Desarrollo de la sesión	Material
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a diferenciar pensamientos negativos/distorsionados, pensamientos positivos y pensamientos neutros, y sus consecuencias.</li> <li>- Conocer los diversos tipos de pensamientos distorsionados y saber identificarlos en la vida cotidiana.</li> <li>- Comprender la relación entre pensamientos distorsionados y comportamiento antisocial</li> </ul>	<b>Actividad 1: Tipos de pensamientos</b>	<p>La primera actividad se dirige a que los participantes conozcan los tipos de pensamientos que puede tener una persona con el fin de establecer una comparación entre los mismos y, al mismo tiempo, analizar las consecuencias que se derivan de una determinada forma de pensar en el comportamiento de un menor infractor.</p> <p>El monitor reparte la Hoja 7.1. <i>“Naturaleza de los pensamientos personales”</i> y va leyendo en voz alta las instrucciones, al mismo tiempo que lo hacen los miembros del grupo, intentando que los menores desarrollen una adecuada comprensión de lo explicado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra.</li> <li>- Lápiz</li> <li>- Hojas de trabajo.</li> </ul>
	<b>Actividad 2: Consecuencias de mis pensamientos</b>	<p>En esta actividad, se pretende profundizar en la identificación de pensamientos positivos y negativos, y en cómo afectan éstos a nuestra forma de sentir y de actuar, es decir, ¿qué consecuencias tienen?</p> <p>Para ello, se reparte la Hoja 7.2. <i>“Identificando pensamientos”</i> y se le pide a los menores que, en función de distintas situaciones que se plantean en las que se especifican las emociones más probables que tendría un menor y la forma característica de comportarse, tienen que identificar los posibles pensamientos asociados a esas situaciones.</p>	
	<b>Actividad 3: Pensamientos distorsionados</b>	<p>Esta actividad está dirigida a ayudar a los menores a adquirir un conocimiento adecuado sobre la influencia de los pensamientos negativos/distorsionados en nuestra conducta. Para ello, se reparte la Hoja 7.3. <i>“Pensamientos distorsionados”</i> y el monitor explica lo siguiente: <i>“ahora nos vamos a centrar en los pensamientos negativos y su posible relación con el comportamiento antisocial/delictivo. Para ello vamos a ir analizando diversas situaciones y vais a tener que pensar o imaginar los pensamientos negativos/distorsionados que se podrían dar en las mismas, anotándolos en la hoja.”</i></p>	

		<p><i>Debéis intentar poneros en la piel del protagonista, ya que así desarrollaréis una mayor capacidad para identificar pensamientos distorsionados”.</i></p> <p>Se incluyen en esta actividad distintos ejemplos de situaciones intrapersonales e interpersonales características de la vida de un menor infractor con el fin de que pueda identificar pensamientos distorsionados relacionados con este tipo de situaciones. El monitor para facilitar el aprendizaje da un ejemplo de la primera situación y luego les indica que rellenen de forma individual los posibles pensamientos que tendrían los protagonistas de las distintas historias que se presentan y, al final, cada participante va leyendo sus pensamientos y el monitor puede ir apuntándolos en la pizarra para luego poder reanalizarlos e identificar posibles distorsiones cognitivas al final de la sesión</p>	
<b>SESIÓN 9: EVALUACIÓN DE LOS PENSAMIENTOS DISTORSIONADOS</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar los pensamientos de los participantes para establecer un perfil personal sobre su forma de pensar.</li> <li>- Observar y determinar la relación entre pensamientos negativos o distorsionados y conducta delictiva.</li> </ul>	<p><b>Actividad 1: Revisión de la actividad complementaria</b></p>	<p>Revisaremos el autorregistro de pensamientos distorsionados y nos centraremos en las situaciones concretas que los desencadenan para poder contextualizarlos y considerar, si es posible, formas alternativas de procesar esas situaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra.</li> <li>- Lápiz</li> <li>- Hojas de trabajo.</li> </ul>
	<p><b>Actividad 2: Perfil de mis pensamientos</b></p>	<p>Para que los menores aprendan a identificar sus pensamientos, se empezará esta actividad relleno cada uno de forma individual la Hoja 4.2.1. <i>“Cuestionario sobre mi forma de pensar”</i>, Se da la siguiente explicación: <i>“ahora van a rellenar un cuestionario que nos va a ayudar a identificar los tipos de pensamientos más frecuentes en nuestra vida diaria. Se trata de una serie de afirmaciones acerca de lo que pensamos ante distintas situaciones. Lee cada afirmación y rellena la casilla correspondiente que mejor se ajuste a lo que habitualmente piensas, utilizando la escala que se incluye”.</i></p>	

	<b>Actividad 3: El círculo del pensamiento distorsionado</b>	Esta actividad tiene por objetivo que los participantes comprueben la relación entre sus pensamientos distorsionados y su comportamiento antisocial/delictivo. Comenzaremos con una puesta en común de lo que piensan que es un “círculo del pensamiento distorsionado”. Podremos empezar así: <i>“¿qué significado tiene el concepto “círculo del pensamiento distorsionado”? En nuestra forma habitual de comportarnos, generalmente establecemos un círculo de pensamientos distorsionados en relación a un comportamiento antisocial/delictivo. Este círculo nos muestra el carácter recurrente o circular de los pensamientos y de nuestra forma de comportarnos ante determinados acontecimientos de nuestra vida. Desde que somos pequeños vamos aprendiendo a interpretar los acontecimientos de nuestra vida desarrollando una serie de pensamientos, emociones y conductas que se automatizan porque los vamos repitiendo muchas veces a lo largo de los años y se repiten de forma circular”. En la Hoja 4.2.3. “Representación gráfica del círculo del pensamiento distorsionado” se puede observar de forma gráfica una relación hipotética entre los distintos elementos siguiendo el modelo propuesto.</i>	
<b>SESIÓN 10. DESHABITUACIÓN DEL COMPORTAMIENTO AGRESIVO</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer situaciones intrapersonales e interpersonales asociadas a la delincuencia en cada menor.</li> <li>- Analizar la conexión existente entre estas situaciones y el desarrollo de comportamientos antisociales/delictivos.</li> </ul>	<p><b>Actividad 1: Revisión de la actividad complementaria</b></p> <p><b>Actividad 2: Mis situaciones</b></p>	<p>Se revisa el análisis de la cadena de conductas que llevan a la agresión en el supuesto planteado, analizando tanto los eslabones de conducta descritos como las alternativas a cada uno de los mismos y, finalmente, se revisan los planes de acción alternativos al comportamiento agresivo.</p> <p>En esta actividad lo que se pretende es que los participantes elaboren una jerarquía de situaciones tanto intrapersonales como interpersonales en las que han aprendido a responder de forma agresiva o antisocial. Pueden ser situaciones pasadas o presentes, del día a día, en las que ellos saben que van a comportarse de forma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra.</li> <li>- Lápiz</li> <li>- Hojas de trabajo.</li> </ul>

<p>- Exponerse a esas situaciones, analizando pensamientos, emociones y practicando respuestas alternativas.</p>		<p>agresiva porque siempre lo han hecho así. Si no son capaces de recordar esas situaciones se puede consultar la <i>“Escala de episodios agresivos en menores para situaciones intrapersonales e interpersonales”</i> (Apéndice 1).</p> <p>El monitor explica: <i>“lo que hemos visto hasta el momento en este módulo es que el comportamiento agresivo, al igual que cualquier otra conducta, se aprende. Este aprendizaje sigue unas fases que se conocen como inicio/adquisición, desarrollo y mantenimiento o consolidación. Por lo tanto, el siguiente paso sería ver cuáles son las situaciones intrapersonales e interpersonales en las que es más probable que cada menor se comporte de forma violenta”</i>.</p> <p>Para ello, intentaremos identificar tres situaciones intrapersonales y tres interpersonales de la historia de cada menor y se listan en la Hoja 5.3.1. <i>“Mis situaciones intrapersonales e interpersonales de violencia”</i>.</p>	
	<p><b>Actividad 3: Analizando mis situaciones</b></p>	<p>En esta actividad elegimos una situación de cada categoría de la Hoja 5.3.1. <i>“Mis situaciones intrapersonales e interpersonales de violencia”</i> o del Apéndice I (<i>“Escala de episodios agresivos en menores en situaciones intrapersonales e interpersonales”</i>) y se desarrollan una serie de estrategias que den lugar a una forma alternativa de respuesta de afrontamiento. El monitor comenta: <i>“a esta altura del programa ya somos capaces de analizar pensamientos y sentimientos asociados al comportamiento agresivo para cada una de las situaciones descritas previamente. A continuación vamos a analizar dos situaciones una perteneciente a la categoría intrapersonal y otra a la interpersonal y vamos a desarrollar formas alternativas de pensar, sentir y comportarse en esa situación”</i>.</p> <p>Para ello en la Hoja 5.3.2. <i>“Rompiendo la asociación entre situaciones y conductas antisociales”</i> se trabaja con los menores las alternativas a la conducta antisocial y a continuación se plantea un debate entre todos sobre: ¿qué puedo hacer yo para romper la conexión existente entre las situaciones descritas y la conducta antisocial asociada a ellas? La respuesta necesariamente requiere que se sigan los siguientes pasos:</p> <p>a) buscar alternativas a los pensamientos, sentimientos y conducta</p>	

		<p>agresiva; b) explicar a los menores el concepto de deshabitación o ruptura de la asociación entre la conducta antisocial en sus distintas manifestaciones (pensamientos, sentimientos y conducta) y las situaciones intrapersonales e interpersonales en las que desarrolla su vida cotidiana, c) qué estrategias de intervención se pueden adoptar, de todas las que hemos visto hasta ahora, para conseguir que con la práctica diaria consigan establecer una nueva asociación entre estas situaciones cotidianas y la conducta no delictiva y, d) poner en práctica las alternativas planteadas considerando que el cambio se consigue repitiendo el comportamiento alternativo una y otra vez hasta que el menor siente que esa nueva forma de comportarse es consonante con su nuevo estilo de vida.</p> <p>El monitor hace con los participantes un primer ejemplo de cada categoría y el resto de situaciones las analizan los participantes de forma individual.</p>	
<b>SESIÓN 11. BÚSQUEDA DE SENSACIONES</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar sensaciones límite.</li> <li>- Modificar la percepción de los participantes sobre las sensaciones límite ayudándoles a desmitificarlas.</li> <li>- Tomar conciencia de que las sensaciones límite se pueden percibir y sentirse de diferente forma según el contexto, aun siendo fisiológicamente iguales.</li> </ul>	<b>Actividad 1: Revisión de la actividad complementaria</b>	<p>Se revisan los comportamientos reflexivos registrados en la actividad complementaria de la sesión anterior, analizándose tanto la adecuación de los desencadenantes previos como las consecuencias que tuvieron dichos comportamientos. Se comprueba así como se va generalizando la adquisición de la reflexividad y se motiva a los participantes a que sigan practicando este tipo de comportamientos para lograr consolidarlos en su vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra.</li> <li>- Lápiz</li> <li>- Hojas de trabajo.</li> </ul>
	<b>Actividad 2: Las sensaciones límite</b>	<p>Esta actividad va dirigida a que los participantes comprendan de forma adecuada el concepto de sensación límite, así como sus principales características y los factores que influyen en la misma. El monitor puede introducir el tema de la siguiente manera: <i>“hoy comenzamos un nuevo tema, un tema diferente pero que también se relaciona con los que hemos visto en este mismo módulo, pues es otra característica que podemos tener las personas y que puede llevarnos a comportarnos de forma inadecuada. Hoy vamos a hablar de las sensaciones límite, del afán de aventura o de la búsqueda de excitación y nuevas experiencias. Todos alguna vez hemos utilizado la expresión “sensaciones límite”</i></p>	

		<p><i>pero, ¿saben lo que son las sensaciones límite? Intentemos definirlo, ¿qué es para ustedes una sensación límite?</i></p> <p>El monitor apunta las ideas de los participantes en la pizarra y va dirigiendo el debate hacia aportaciones correctas. Seguidamente, el monitor les explica el concepto: <i>“una sensación límite es una percepción sensorial o emoción que se considera extrema por el nivel de excitación, de placer y/o activación fisiológica que produce y que llama poderosamente la atención. Es importante saber que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No se debe confundir una actividad a través de la cual se consiguen las sensaciones límite con lo que son las sensaciones límite en sí.</i></li> <li>- <i>Una sensación límite puede ser agradable o desagradable.</i></li> <li>- <i>Una sensación límite no es dañina por sí misma, ni peligrosa ni de riesgo, son las conductas a través de las cuales se consigue, las que pueden ser dañinas, peligrosas o de riesgo”.</i></li> </ul> <p>A continuación, el monitor pide a los participantes que aporten ejemplos de sensaciones límite y se analizan en función de las características explicadas previamente. Se van apuntando en la pizarra y el monitor las apunta, también, en una hoja para seguir trabajando con ellas la próxima sesión.</p>	
	<b>Actividad 3: Analizando las sensaciones</b>	<p>En esta actividad lo que se pretende es que los participantes desglosen dichas sensaciones en pensamientos, emociones y síntomas fisiológicos, con el fin de obtener una mayor capacidad de identificación de las mismas. Para ello, se buscarán actividades o situaciones donde los participantes experimenten lo que hemos definido como sensación límite. Se trabajarán los ejemplos apuntados en la pizarra en la anterior actividad. En la Tabla 6.5.1. <i>“Ejemplos de situaciones o actividades asociadas a sensaciones límite”</i> se recogen ejemplos de tales situaciones o actividades.</p>	
<b>SESIÓN 12. CONOCIÉNDOME MEJOR A MÍ MISMO</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>
- Sintetizar todos los elementos trabajados a lo largo del programa.	<b>Actividad 1: Sintetizando el programa</b>	Con la presente actividad se persigue que los menores repasen y, al mismo tiempo, resuman todos los aspectos más relevantes que se han trabajado a lo largo del programa. Para ello, el monitor introduce la actividad de la siguiente manera: <i>“para fortalecer y consolidar los</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra y tizas.</li> <li>- Hojas de trabajo.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener una visión más ajustada y realista de uno mismo y de sus capacidades.</li> <li>- Planificar metas futuras en diversas facetas de su vida personal.</li> </ul>		<p><i>cambios que han conseguido a lo largo del programa vamos hacer un resumen de aquellas cosas que ustedes consideran que los han ayudado a plantearos un cambio en las siguientes áreas: reconocimiento del delito, análisis de las emociones y su influencia en la conducta, el papel de las emociones negativas y el manejo de la ira, cómo se cambian pensamientos distorsionados, cómo se inicia, desarrolla, consolida y se cambia la agresión implicada en un delito, el papel de la personalidad en el comportamiento antisocial/delictivo y cómo prevenir recaídas. Esta síntesis del programa os va permitir plantearos nuevas metas y objetivos para seguir creciendo a nivel psicológico en las distintas vertientes de vuestra vida”.</i></p> <p>El monitor les entrega la Hoja 7.3.1. <i>“Sintetizando el programa”</i> y les indica a los participantes que deben ir rellenando cada apartado con los aspectos que recuerden se han trabajado en el programa</p>	
	<p><b>Actividad 2: La escalera</b></p>	<p>Esta actividad persigue el objetivo de que los participantes, habiendo resumido previamente todo lo trabajado en el programa, establezcan metas personales adecuadas para diversos ámbitos de su vida. Para ello, el monitor les debe explicar que, para conseguir cosas importantes en nuestras vidas, primero hay que dar pequeños pasos que, conseguidos uno a uno, nos llevarán a plantear otros que son cada vez más adaptativos. Es decir, que para conseguir cosas importantes en nuestras vidas debemos pensar con perspectiva, establecer pequeños objetivos e irlos consiguiendo poco a poco.</p> <p>El monitor puede explicar el ejemplo recogido en la Tabla 7.3.2. <i>“Pasos para ser mecánico/jardinero/auxiliar administrativo”</i>. Se indican varios nombres para desarrollar esta actividad, con el objetivo de que el monitor elija el que considere más oportuno.</p>	
	<p><b>Actividad 3: Actividad complementaria</b></p>	<p>Se propone que en la Hoja 7.3.4. <i>“Otras metas en mi vida”</i> sigan planteando metas en otros ámbitos de su vida que no se hayan trabajado en la sesión, indicando todos los pasos necesarios para alcanzarlas así como las habilidades o recursos necesarios.</p>	

	<b>Actividad final de programa</b>	Se tomará el post test del Cuestionario de Conductas Disociales, CCD-MOVIC	
<b>SESIÓN N° 13. APLICACIÓN DEL POST- TEST</b>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Material</b>
Conocer si las conductas disociales de los estudiantes disminuyeron, luego de la aplicación del programa preventivo.	Aplicación del cuestionario de conductas disociales (CCD. MOVIC),	<p>Se solicita a los estudiantes llenar los datos especificados en el <i>protocolo de respuesta</i> (Considerar el nombre, solo en casos que sean necesarios):</p> <p><i>“Llena los datos solicitados en la parte superior del cuestionario, como nombres y apellidos, seo, edad y fecha”</i></p> <p>Luego, se lee las instrucciones puestas en la parte superior del <i>cuadernillo</i>, conjuntamente con los evaluados, para dar inicio desarrollo del cuestionario en sí:</p> <p><i>“A continuación se te presenta una serie de enunciados que pueden asemejarse a tu forma de actuar en ciertos momentos de la vida, mismos a los que puedes responder: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, o totalmente de acuerdo, por lo que deberás marcar con una x según se la opción”</i></p> <p><i>“Deber ser lo más sincero posible. Recuerda que no existen respuestas buenas ni malas, son solo formas distintas de ser y actuar”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápiz</li> <li>- Lapicero</li> <li>- Hojas bond</li> </ul>

## **VI. Metodología:**

Intervención cognitiva-conductual, con un formato estructurado y con criterios claros para evaluar la intervención realizada.

## **VII. Recursos Humanos:**

El monitor debe establecer un clima de colaboración con el menor adoptando una posición motivacional para hacer que los objetivos del programa puedan ir consiguiéndose de forma gradual, por lo que es importante hacer una serie de recomendaciones para la aplicación del programa:

- La motivación a cambiar tiene que ser generada en el propio menor y no ser impuesta por el terapeuta/monitor. Se trata de identificar y movilizar los objetivos de cambio del menor y compatibilizarlos con los que plantea el programa.
- Ayudar al menor a resolver la ambivalencia que va a ir surgiendo a lo largo de la aplicación del programa, ya que el cambio es un proceso gradual y suele tener muchos altos y bajos. El terapeuta/monitor tiene que ayudar al menor a que los acepte e interiorice como un proceso que va a favorecer el cambio.
- Adoptar un método de cambio muy directivo, normalmente no suele funcionar, y es mucho mejor ayudar al menor a considerar la importancia del cambio analizando costes y beneficios.

## **VIII. Evaluación:**

Con el fin de evaluar la participación de cada menor en el programa de tratamiento es importante que el terapeuta/monitor evalúe, después de la aplicación de cada sesión, cómo ha trabajado cada uno de ellos los contenidos terapéuticos que se incluyen en cada sesión y cómo ha asimilado e interiorizado sus contenidos

## **IX. Referencias Bibliográficas.**

Cerezo, F. (2014). *Conductas agresivas en la edad escolar*. (3<sup>ra</sup> Ed.). México D.F.: Pirámide

Coleman, J. (2015). *Psicología de la adolescencia*. (9na Ed). Madrid: Morata.

Graña, J. (2010), *Programa Central de tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

Gómez, J. (2017). Modelo de Acción Docente como Alternativa Pedagógica para el Manejo del Trastorno Disocial Escolar. *Información Tecnológica*, 29(2), 53-62.

Anexo 4

Base de datos del pretest

PreTest Control																																								
Suje	Sex	Eda	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	It14	It15	It16	It17	It18	It19	It20	It21	It22	It23	It24	It25	It26	It27	It28	It29	It30	It31	It32	It33	It34	It35	It36		
1	F	17	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	M	18	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	F	16	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	M	18	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	2	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
5	F	16	2	0	1	0	0	0	2	2	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	M	16	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
7	M	16	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	
8	F	17	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
9	F	18	3	0	3	0	0	0	0	3	3	2	0	3	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	F	16	1	2	2	2	2	0	1	2	0	2	0	2	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	F	16	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	F	16	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
13	F	16	2	1	1	2	1	0	2	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	F	17	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	M	17	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	
16	F	16	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	F	16	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	M	18	1	2	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	M	16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	M	16	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

  

Pre Test Experimental																																								
Suje	Sex	Eda	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	It14	It15	It16	It17	It18	It19	It20	It21	It22	It23	It24	It25	It26	It27	It28	It29	It30	It31	It32	It33	It34	It35	It36		
1	M	15	2	0	1	1	2	0	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
2	F	15	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
3	M	16	1	0	0	0	0	1	0	2	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
4	M	16	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	2	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
5	M	16	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
6	M	16	3	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	
7	F	18	3	0	2	0	1	1	1	2	1	1	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
8	M	16	2	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	
9	M	16	2	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	
10	M	17	2	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	M	16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	M	16	2	2	1	3	2	2	2	2	1	3	0	1	3	2	2	2	3	2	0	0	1	0	0	0	2	0	2	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	
13	M	16	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	
14	F	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
15	F	16	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
16	F	16	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	M	17	2	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	1	2	0	0	1	1	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	M	15	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	
19	F	16	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	F	15	2	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	

Anexo 5

Base de datos del del postestest

Post Test Control																																					
Suje	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	It14	It15	It16	It17	It18	It19	It20	It21	It22	It23	It24	It25	It26	It27	It28	It29	It30	It31	It32	It33	It34	It35	It36	
1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	2	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
5	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	
7	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	
8	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	3	0	3	0	0	0	0	3	3	2	0	3	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	1	2	2	2	2	0	1	2	0	1	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
13	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
16	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	1	2	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

  

PostTest Experimental																																						
Suje	It1	It2	It3	It4	It5	It6	It7	It8	It9	It10	It11	It12	It13	It14	It15	It16	It17	It18	It19	It20	It21	It22	It23	It24	It25	It26	It27	It28	It29	It30	It31	It32	It33	It34	It35	It36		
1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
6	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
7	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
8	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
9	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
10	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
11	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
12	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
13	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
14	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
15	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
16	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
17	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
18	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
20	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

## Anexo 6: Constancia de haber realizado investigación en la institución educativa.



Institución Educativa  
**"Virgen del Carmen"**

CREADO POR RDR. N° 3387 DEL 05 DE AGOSTO DE 1999



### CONSTANCIA DE HABER REALIZADO INVESTIGACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN

Conste por el presente documento, que el alumno: **César Augusto Benaute Flores** perteneciente al programa de maestría en intervención psicológica de la **Universidad César Vallejo** ha realizado la investigación denominada "**Efectos de un programa sobre prevención de violencia en el comportamiento disocial de adolescentes en una institución educativa de El Porvenir**" en el período comprendido entre 10-05-2019 y 05-07-2019, en la institución educativa "**Virgen Del Carmen**" de **El Porvenir, Alto Trujillo**, conduciéndose con propiedad y conforme a lo establecido en reglamento de Investigación de la Universidad César Vallejo. Asimismo, han entregado a esta dirección, una copia del informe de investigación, conteniendo los resultados, conclusiones y recomendaciones derivados de dicho estudio.

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines que estime convenientes.

El Porvenir, 15 de julio de 2019



*Renee A. Jara Valverde*  
Mg. Renee A. Jara Valverde  
DIRECTORA

## Anexo N° 7: Formato de consentimiento informado para investigación



### FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO – DIRECTOR DE INSTITUCIÓN

Por medio del presente confirmo mi consentimiento para que los miembros de la institución a mi cargo participen en la investigación denominada; **"Efectos de un programa sobre prevención de violencia en el comportamiento disocial de adolescentes en una institución educativa de El Porvenir"**

Se me ha explicado que la participación de mis alumnos, consistirá en lo siguiente:

Se les plantearán diferentes preguntas, a través de entrevistas y/o cuestionarios, algunas de ellas personales, familiares, acerca de nuestra institución o de diversa índole, pero todo lo que diga a los investigadores, será confidencial.

Durante el desarrollo del presente programa se les pedirá participar en una serie de técnicas, dinámicas y ejercicios para reducir, las conductas disociales.

Entiendo que las personas a mi cargo deben responder con la verdad y que la información que brinden debe ser confidencial. Así mismo, de ser publicado el presente estudio, se salvaguardará el nombre de la institución a mi cargo, salvo consentimiento expreso de mi representada.

Acepto voluntariamente que mi institución participe en esta investigación, comprendo qué cosas se van a hacer durante la misma. Igualmente entiendo que tanto las personas a mi cargo como yo, podemos elegir no participar y que podemos retirarnos del estudio cuando alguno de los dos lo decida. Del mismo modo, comprendo que los alumnos tienen derecho a negarse a participar de la investigación aunque yo haya dado mi consentimiento.

El Porvenir, 15 de julio de 2019



*Renee A. Jara*  
Mg. Renee A. Jara Valverde  
DIRECTORA

