



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira
en estudiantes de secundaria, 2019**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en psicología

AUTOR:

Mgtr. Wilson Vega Cotrina
(ORCID: 0000-0002-8851-31643)

ASESOR:

Dr. Juan Méndez Vergaray
(ORCID 0000-0001-7286-0534)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Violencia

Lima-Perú

2020



ACTA DE APROBACIÓN DE LA TESIS

Código : F07-PP-PR-02.02
Versión : 10
Fecha : 10-06-2019
Página : 1 de 1

El Jurado encargado de evaluar la tesis presentada por don Wilson Vega Cotrina, cuyo título es:
Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019.

Reunido en la fecha, escuchó la sustentación y la resolución de preguntas por el estudiante, otorgándole el calificativo, de:17..... (número)
.....diecisiete..... (letras).

Lima, San Juan de Lurigancho 18 de enero del 2020


.....
Dr. Raúl Delgado Arenas
PRESIDENTE


.....
Dr. Sebastián Sánchez Díaz
SECRETARIO


.....
Dr. Juan Méndez Vegaray
VOCAL

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerrectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	---	--------	-----------

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a mis
padres José Armando y María Luisa,
que con su generoso amor y cariño
han logrado moldear hijos creyentes
en Dios, responsables y profesionales.

Agradecimientos

Al Dr. Juan Méndez Vergaray, por su asesoramiento y supervisión en la creación de la investigación.

A las docentes María Cubillas Villanueva, Rosa Picoy y Sandra Ramos Córdova, que gracias a su gestión y colaboración se logró llevar a cabo la investigación.

A los colegas Rocío Cavero Reap y Danny Pando Monteza, por su apoyo incondicional.

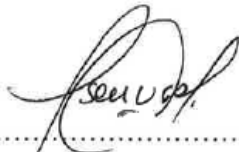
Declaratoria de autenticidad

Yo, Wilson Vega Cotrina, estudiante de posgrado de la Universidad César Vallejo, sede/filial Lima Este; declara que el trabajo académico titulado “Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019” presentada en 167 folios para la obtención del grado de doctor en psicología es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo a lo establecido por las normas de elaboración de trabajo académico.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinan el procedimiento disciplinario.

San Juan de Lurigancho, 18 de enero de 2020



.....
Wilson Vega Cotrina

DNI N° 25764459

Presentación

Señores miembros del jurado de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo. Ponga a vuestra disposición la tesis titulada: “Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019”, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César vallejo, a fin de optar el grado de Doctora en Psicología.

El objetivo de la presente investigación fue: Determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de habilidades sociales en la disminución de la ira de estudiantes, 2019. Se buscó de establecer los efectos del programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la disminución de la ira de las estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa de Comas, la cual fue sustentada en investigaciones previas y teorías sustantivas como el conductismo y del aprendizaje social.

Este informe está compuesto de siete capítulos, de acuerdo con el protocolo propuesto por la Universidad César vallejo.

En el primer capítulo se presenta la realidad problemática, los antecedentes de la investigación, la fundamentación científica de las variables, las teorías que las sustentan, las dimensiones e indicadores, la justificación, la formulación del problema, los objetivos y las hipótesis, el segundo capítulo está dedicado a la operacionalización de las tres variables, la población, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la validez y confiabilidad, los procedimientos, el método de análisis de datos y los aspectos éticos. En el tercer capítulo se presentan los resultados psicométricos, descriptivo y la contrastación de las hipótesis. El cuarto capítulo está dedicado a la discusión de los resultados. El quinto capítulo está dedicado a la exposición de las conclusiones. En el sexto se formulan las recomendaciones. En el séptimo se plantea una propuesta de investigación. Finalmente se presentan las referencias y los anexos.

Índice

	Página
Acta de aprobación de la tesis	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Declaración de Autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Resumo	xiii
I. INTRODUCCIÓN	15
II. MÉTODO	29
2.1. Tipo y diseño de investigación	29
2.1.1 Tipo de investigación	29
2.1.2 Diseño de investigación	29
2.2. Operacionalización de las variables	30
2.2.1 Identificación de las variables	30
2.2.2 Operacionalización de variables de estudio	32
2.3. Población, muestra y muestreo	33
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	34
2.4.1 Técnicas	34
2.4.2 Instrumentos	34
2.5. Procedimientos	35
2.6. Método de análisis de los datos.	36
2.7. Aspectos éticos	36
III. RESULTADOS	37
3.1. Análisis psicométricos	37
3.1.1 Análisis psicométrico del Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresividad	37

3.1.2 Análisis psicométrico de la Lista de habilidades sociales	38
3.1.3 Análisis psicométrico del Programa de habilidades sociales	39
3.1.4 Confiabilidad de los instrumentos	39
3.2. Análisis descriptivo	40
3.3. Análisis inferencial	42
IV. DISCUSIÓN	49
V. CONCLUSIONES	54
VI. RECOMENDACIONES	56
VII. PROPUESTA	57
VIII. REFERENCIAS	61
IX. ANEXOS	68

Índice de tablas

		Páginas
Tabla 1	Matriz de operacionalización de la variable dependiente 1: ira	32
	Matriz de operacionalización de la variable dependiente 2:	33
Tabla 2	Habilidades sociales	
	Puntuaciones medias de las habilidades sociales y la ira, pre y post a	40
Tabla 3	la intervención del programa	
	Puntuaciones medias de las dimensiones de habilidades sociales, pre	41
Tabla 4	y post a la intervención del programa	
	Puntuaciones medias de las dimensiones de la ira, pre y post a la	42
Tabla 5	intervención del programa	
Tabla 6	Análisis de bondad de ajuste de las variables generales	42
	Análisis comparativo de Habilidades sociales, antes y después de la	44
Tabla 7	intervención	
Tabla 8	Análisis comparativo de la ira, antes y después de la intervención	44
	Análisis de bondad de ajuste a la distribución normal, para el primer	45
Tabla 9	grupo (O1 X O2)	
Tabla	Análisis de bondad de ajuste a la distribución normal, para el segundo	45
10	grupo (O3 – O4)	
Tabla	Análisis comparativo de la dimensión asertividad, antes y después de	46
11	la intervención	
Tabla	Análisis comparativo de la dimensión comunicación, antes y después	46
12	de la intervención	
Tabla	Análisis comparativo de la dimensión autoestima, antes y después de	46
13	la intervención	
Tabla	Análisis comparativo de la dimensión y toma de decisiones, antes y	47
14	después de la intervención	
Tabla	Análisis comparativo de la dimensión irritabilidad, antes y después	47
15	de la intervención	
Tabla	Análisis comparativo de la dimensión cólera, antes y después de la	48
16	intervención	

Tabla	Análisis comparativo de la dimensión agresividad, antes y después de	48
17	la intervención	

Índice de figuras

	Páginas	
Figura 1	Modelo correspondiente a la variable de Habilidades Sociales	143
Figura 2	Modelo correspondiente a la variable ira	145

Resumen

La investigación se desarrolló con el objetivo de determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de Habilidades sociales en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019. Fue de tipo aplicada de enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental según los lineamientos de los cuatro grupos de Solomon (dos grupos experimentales [O1 X O2; -- X O5] y dos de control [O3 -- O4; -- -- O6]) en el cual participaron 242 estudiantes quienes fueron evaluados con la Lista de evaluación de habilidades sociales y el Cuestionario de irritabilidad, cólera y agresividad (según el emparejamiento considerado para los grupos de Solomon, participaron del programa los grupos experimentales). Se encontró que, con respecto a la ira, la segunda medición (en O2 y O5) arrojó puntuaciones medias de 73.00 y 72.88 respectivamente; mientras en las mediciones donde no hubo la previa intervención con el programa de habilidades sociales (en O4 y O6) se obtuvo puntuaciones de 82.87 y 82.38 respectivamente; finalmente, el valor de probabilidad señala que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medianas pre y post intervención ($Z=-6.093$; $p=.000$) donde las mayores puntuaciones fue después de la intervención con el programa. No se observan diferencias significativas entre las puntuaciones medias pre y post en el segundo grupo ($Z=-1.293$; $p=.196$; sin intervención con el programa). En síntesis, la aplicación del Programa para el desarrollo de habilidades sociales mostró su efectividad en la disminución de la ira, lo que se evidenció mediante la comparación de las puntuaciones de los cuatro grupos de estudio antes y después de la intervención realizada bajo un diseño Solomon.

Palabras clave: programa de intervención, habilidades sociales, ira, agresividad, adolescentes.

Abstract

The research was carried out with the objective of determining how Program to develop social skills and its effect on reducing anger in high school students, 2019. It was applied as a quantitative approach with a quasi-experimental design according to the guidelines of the Solomon four-group design (two experimental groups [O1 X O2; - X O5] and two control groups [O3 - O4; - - O6]) in which 242 students participated who were evaluated with the Evaluation List of social skills and the Questionnaire of irritability, anger and aggressiveness (according to the pairing considered for the Solomon four-group design, the experimental groups participated in the program). It was found that, with respect to aggressiveness, the second measurement (in O2 and O5) yielded mean scores of 73.00 and 72.88 respectively; while in the measurements where there was no previous intervention with the social skills program (in O4 and O6) scores of 82.87 and 82.38 were obtained respectively; Finally, the probability value indicates that there are significant differences between the median pre and post intervention scores ($Z = -6.093$; $p = .000$) where the highest scores were after the intervention with the program. There are no significant differences between the mean pre and post scores in the second group ($Z = -1.293$; $p = .196$; no intervention with the program). In summary, the application of the Social Skills Program showed its effectiveness in reducing anger, which was evidenced by comparing the scores of the four study groups before and after the intervention performed under a Solomon design.

Keywords: intervention program, social skills, anger, aggressiveness, adolescents.

Resumo

A pesquisa foi realizada com o objetivo de determinar como o Programa para desenvolver habilidades sociais e seus efeitos na redução da raiva em estudantes do ensino médio, 2019. Foi aplicado como abordagem quantitativa, com um desenho quase-experimental, de acordo com as diretrizes dos quatro grupos Solomon (dois grupos experimentais [O1 X O2; - XO5] e dois grupos controle [O3 - O4; - - O6]) nos quais participaram 242 estudantes que foram avaliados com a Lista de Avaliação de habilidades sociais e o Questionário de irritabilidade, raiva e agressividade (de acordo com o emparelhamento considerado para os grupos Solomon, os grupos experimentais participaram do programa). Verificou-se que, com relação à agressividade, a segunda medida (em O2 e O5) apresentou escores médios de 73,00 e 72,88, respectivamente; enquanto nas medidas em que não houve intervenção anterior com o programa de habilidades sociais (em O4 e O6), foram obtidos escores de 82,87 e 82,38, respectivamente; Finalmente, o valor da probabilidade indica que existem diferenças significativas entre as medianas das pontuações pré e pós-intervenção ($Z = -6,093$; $p = 0,000$) onde as pontuações mais altas ocorreram após a intervenção com o programa. Não há diferenças significativas entre os escores médios pré e pós no segundo grupo ($Z = -1,293$; $p = 0,196$; nenhuma intervenção com o programa). Em resumo, a aplicação do Programa de Habilidades Sociais mostrou sua eficácia na redução da raiva, o que foi evidenciado pela comparação das pontuações dos quatro grupos de estudo antes e após a intervenção realizada sob um projeto de Salomão.

Palavras-chave: programa de intervenção, habilidades sociais, raiva, agressividade, adolescentes.

I. INTRODUCCIÓN

La violencia en todas sus modalidades o en el contexto que se realice es, según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2002), un problema global de salud pública, en donde los principales afectados de manera directa o indirecta son los niños y adolescentes. En una sociedad donde impera una visión machista la situación de estos niños y adolescentes se ve normalizado por la perpetuidad de la violencia como parte cultural de su entorno. En consecuencia, los adolescentes conviven con la aceptación de la violencia y a su vez mantienen ese círculo vicioso cuando tienen hijos y forman sus propias familias.

La organización Mundial de la Salud (OMS) (2014) mostró que más de un millón de adolescentes murieron por causas que se podían haber evitado, la violencia es una de ellas siendo característico de los varones y la maternidad en las mujeres. Esto implica que existen adolescentes varones violentos que se relacionan con las adolescentes mujeres, las embarazan y conviven en un círculo vicioso de violencia. Asimismo, las consecuencias de la violencia en los adolescentes son muy perjudiciales, sin embargo, de acuerdo al género del adolescente se puede inferir el tipo de violencia que más se repite, mientras en los varones prolifera la violencia física, las mujeres están más expuestas a la explotación y violencia sexual. En gran parte de América Latina y el Caribe se mantiene la desigualdad de género por lo que los varones manifiestan un comportamiento sexual sin límites y con falta de empatía. Por otro lado, las mujeres mantienen los prejuicios sexuales donde el límite a su comportamiento sexual es no solo criticado por los demás sino por ellas mismas.

Según Save the Children (2017) menos del 10% de los adolescentes del mundo vive en América Latina y el Caribe, pero casi el 50% de todos los homicidios de adolescentes (10-19 años) ocurren en esta región. Es por ello que se considera como un grupo de alto riesgo a los adolescentes de este sector del mundo, la continuidad de violencia como parte habitual de la disciplina dentro de los hogares, la violencia virtual que cada vez a menor edad en los niños desarrollan conductas agresivas como por ejemplo en los juegos de video que cada vez son más reales. También se señala que la violencia tiene una diferencia donde las niñas y adolescentes mujeres están expuestas a la violencia por parte de los hombres, a la violencia sexual y a la explotación o tráfico sexual.

En el Perú, la violencia contra la mujer, es aún parte de lo cotidiano, su invisibilidad se ha visto afectada por los movimientos feministas que han logrado sensibilizar a parte de la población con el apoyo de los medios de comunicación, sin embargo, no es suficiente para

lograr contener y exterminar el riesgo de ser mujer en el Perú. Varios autores han mostrado las estadísticas sobre la violencia contra la mujer en sus investigaciones como Quispe, *et al* (2018); Castillo, Bernardo y Medina (2017); Mendoza (2018). Nuestra sociedad por un lado ha propuesto leyes de igualdad y penas más severas a la violencia machista, pero a su vez se observan grupos conservadores que prefieren mantener una educación sexual llena de prejuicios que mantiene el trato desigual entre hombres y mujeres. Esta incongruencia muestra lo difícil que es preparar a los menores de edad frente a las situaciones de violencia que viven día a día.

En el Perú, según la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (2016) existe un 68,2% de mujeres que por lo menos una vez han sufrido de alguna forma de violencia perpetrado por su cónyuge o pareja. De este grupo el 64,2% de una forma de violencia psicológica y/o verbal, el 31,7% es la violencia física y el 6,6% la violencia sexual. La experiencia profesional ha observado que las niñas y adolescentes nacidos en el Perú han convivido con la violencia de género, desde las pautas de crianza y su educación formal que han conllevado muchas veces a un comportamiento represivo o de sometimiento al poder del varón. La múltiple diferencia de los roles en la sociedad peruana implica claramente las ventajas en alcanzar con éxito sus proyectos de vida, donde las niñas y adolescentes se forman para victimizarse por el hecho de ser mujeres. Mientras se sostenga esta visión de poder machista, vivirán en constante violencia, que se perpetúa en base al desconocimiento y desesperanza. De la misma manera en la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales en el 2015, realizaron una investigación con adolescentes de 12 a 17 años de edad, encontrando que el 81,0% fue víctima de violencia psicológica o física por alguien de su entorno. Asimismo, el 65,4% fue víctima de violencia física, este alto porcentaje implica la permanente violencia que sufre este grupo que es considerado de alto riesgo.

Ante esta situación, varios autores han realizado diversas investigaciones, entre los que destacan Benavides y Stuart (2016); Hillis, Mercy, Amobi y Kres (2016); Howell, Barnes, Miller y Graham-Bermann (2016); Meyers *et al.*, (2019); McDonald *et al.*, (2017), que han señalado la existencia de consecuencias de la violencia y su impacto sobre la conducta en los adolescentes donde el mantenimiento del círculo de violencia implica que en su mayoría los adolescentes varones mantiene una conducta agresiva y las mujeres una pasiva, además de repetir la violencia contra sus hermanos menores, involucrarse en uso de drogas, alcohol, cigarrillos, la autolesión y comportamiento sexual de alto riesgo. Estas

complicaciones se evidencian en su rendimiento académico, la deserción escolar o el aplazamiento continuo para terminar su etapa escolar. Esta problemática que se mantiene en todos los centros escolares del Perú donde se requiere tomar medidas inmediatas para conocer, implementar y ejecutar programas que puedan brindar el aprendizaje de nuevas estrategias o herramientas para los adolescentes y así estos puedan mejorar en sus relaciones interpersonales lo que ayudaría a no mantener el riesgo de tener o sufrir reacciones violentas contra sus pares o contra ellos mismos.

Asimismo, existen investigadores como Sancassiani, et al (2015); Alvarez (2016); Del Moral, Villalustre y Neira (2016); Mira, Parra y Beltran (2017) que concluyen que los programas desarrollados fomentan los comportamientos que ayudan la convivencia escolar previniendo la agresividad mediante el control de la ira, el desarrollo ético y la resolución de problemas. Esta propuesta no es nueva y por el contrario se ha venido implementando por parte del Ministerio de Educación y Salud en las instituciones educativas, sin embargo, hay que considerar que la aplicación de los mismos muchas veces tiene falencias por la falta de preparación y actualización de los profesores, déficit de profesionales psicólogos en los centros educativos y falta de seguimiento de los resultados que pocas veces se realiza con toda la comunidad educativa. Existen trabajos previos realizados sobre el control de la ira y por ende la disminución de la violencia, entre los que cabe señalar:

Muñoz (2015) presentó en la Universidad de Murcia la investigación sobre la influencia de la ira en la reacción agresiva en el ámbito escolar, donde puede involucrar tanto al agresor como a la víctima. Para esta investigación se incluyeron 2552 alumnos/as matriculados en 28 instituciones educativas de ESO. Se utilizó la Escala de expresión de ira, Escala de violencia escolar y la Escala de victimización escolar, las tres escalas son adaptaciones. Finalmente, se demostró que en la mayoría de dimensiones evaluadas las reacciones son distintas entre hombres y mujeres, solo en la ira internalizada no hubo diferencias. Los estudiantes que inician el primer año de ESO, tienen dificultades para expresar su ira en comparación con los otros grados, lo que es canalizada hacia ellos mismos que a su vez los pone en riesgo de padecer agresiones físicas y verbales.

Avci y Kelleci (2016) efectuaron un estudio sobre el afrontamiento de la ira desde el enfoque cognitivo conductual, el estudio fue experimental, con 385 estudiantes de secundaria. Las evaluaciones se hicieron tres veces: antes, después y luego de seis semanas

de culminado el programa. El programa pudo reducir los niveles de ira y agresión de los estudiantes, excepto la somatización.

Sukhodolsky, Smith, McCauley, Ibrahim y Piasecka (2016) examinaron la participación de los tratamientos conductuales en la ira, irritabilidad y agresión. Para ello se centraron principalmente en la capacitación a padres y en las técnicas cognitivo conductuales. La conclusión principal es que se necesitan más intervenciones de tipo conductual para otro tipo de conducta agresiva como la relacional y por último justifica aumentar la investigación con variables como la ansiedad y estado de ánimo.

Uzunoglu y Baysan (2017) presentaron un estudio que analizó el efecto de la psicoeducación administrada en adolescentes con trastorno de conducta de un hospital psiquiátrico para el control de la ira. Se empleó el diseño cuasi experimental con grupo de control pre y post test. La investigación mostró que el programa tiene efectos positivos en el control de la ira en los adolescentes y que los cambios positivos del grupo de control son el resultado del tratamiento farmacológico aplicado.

Lök, Bademli y Canbaz (2017) en su artículo de investigación sobre la educación como base en el control de la ira y la autoestima en adolescentes encontraron un aumento significativo en el factor autoestima, la educación sobre el manejo de ira proporciona a los adolescentes puntajes relacionados con las reacciones interpersonales hacia la ira y las sub dimensiones de los comportamientos relacionados con la ira disminuyeron positivamente y en cuanto a la relación de los síntomas, situaciones o ideas que provocan ira han sido disminuidas.

Venega, Sosa y Castillo (2018) presentaron su tesis en la Universidad Autónoma de Yucatán en México donde se revisó de manera general y específica el problema del acoso escolar en concordancia con la ira y la depresión. Colaboraron 1050 estudiantes del nivel secundario entre 12 y 16 años. Los resultados indican que la intervención fue óptima en la reducción de la pasividad ante la agresión y en controlar la ira tanto en los atacantes como en las víctimas, al entrenar en estilos de vida saludable.

Kuzucu (2016) presento un estudio que explicaba la dificultad en la regulación de las emociones y la agresión en la adolescencia, indico que aún existen variables que no se han considerado en esta dualidad. Puso énfasis en la capacidad mediadora de los programas que

incluyen la resolución de problemas sociales y el control de la ira. La muestra fue de 413 adolescentes entre hombres y mujeres de 15 años de edad como promedio.

Alcázar, Gonzáles, Jiménez y Rojas (2018) en la investigación sobre la ira (nivel bajo) indicaron que el mantener la calma para hacer frente a situaciones estresantes, se relaciona con la salud mental. Por el contrario, la ira (nivel alto), la irritabilidad alta y crónica, que mayormente tiene efectos negativos en las personas y en su sociabilización. El objetivo de la investigación fue evaluar tres supuestos en adolescentes con ira alta (n=90) y de bajo rasgo (n=140), promedio de edad 13.06. Los supuestos uno y dos se encargaron de la conducta de los padres, y el supuesto tres evaluó las habilidades sociales, la ira y la agresión. Se encontró que los adolescentes con bajo rasgo de enojo experimentan menos imposición y control psicológico (crianza menos favorecida); experimenta mejor comunicación, autonomía y control conductual (crianza más favorecida) y presentan más habilidades sociales, que se evidencia en los niveles bajos de ira, menor reacción violenta hacia los demás y mayor grado de autocontrol del enojo. Los resultados respaldaron todos los supuestos y las adolescentes mujeres tuvieron mayor nivel de enojo que los varones.

Peña (2015) presentó en la Universidad del País Vasco una investigación que tuvo como objetivo fortalecer las habilidades sociales y las habilidades emocionales con el fin de brindar un soporte competente que le permita actuar de manera eficiente ante la intimidación, racismo, sexismo, estrés, depresión y violencia. La muestra comprendió 148 adolescentes de 13 a 16 años del tercer año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para medir las variables en estudio, se administraron 11 instrumentos de evaluación en la fase de prueba previa y posterior, y 10 en la fase de seguimiento. Los resultados obtenidos mostraron que el programa mejoró significativamente: comportamientos sociales positivos (conformidad social, ayuda-colaboración y seguridad-firmeza), estrategias cognitivas asertivas para la interacción social, capacidad de empatía, control interno de la ira, inteligencia emocional, específicamente inteligencia intrapersonal (autoconciencia emocional, asertividad, autoestima e independencia; atención emocional, claridad emocional y reparación emocional), inteligencia interpersonal (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social) y estado de ánimo general, capacidad cognitiva para analizar sentimientos negativos, la percepción subjetiva del cambio con respecto a la autoestima.

En los Países Bajos, Piquero, Jennings, y Farrington (2016) realizaron una actualización de los primeros programas de mejora del autocontrol (meta análisis). Se analizaron 41

estudios dentro del periodo del 2010-2015. Se utilizó el modelo de efectos aleatorios y los resultados mostraron efectos positivos y significativos para mejorar el autocontrol y reducir la delincuencia. Existieron sesgos de publicación en los resultados de mejoría de autocontrol y evidencia moderada en la mejora de autocontrol en la delincuencia.

Farrington, Gaffney, Lósel y Ttofi (2016) analizaron cincuenta revisiones sistemáticas de la eficacia de los programas de prevención de la delincuencia, agresión y acoso escolar. Se pudo constatar que los programas individuales, familiares y escolares fueron efectivos por lo que es necesario mantener y desarrollar más programas con ese fin.

En España Aroca, Ros y Varela (2016) efectuaron un plan en el entorno educativo de prevención de violencia en parejas adolescentes. La muestra estuvo conformada por 564 estudiantes del cuarto año de ESO, entre los 14 a 18 años. Al culminar la investigación se encontró que el abuso psicológico tiene mayor incidencia y prevalencia pues el 29,3% lo ha sufrido en comparación con el abuso físico que presenta un 0,2% a 6,5%. Las puntuaciones medias indican que las chicas fueron las que tuvieron un mejor nivel de aprendizaje.

Singla, *et al.* (2019) ejecutaron la primera revisión sistemática y meta análisis de los programas implementados sobre habilidades para la vida en países de bajos ingresos, encontrando que los efectos son relevantes en diversas áreas de la salud en los adolescentes, la efectividad se puede evidenciar en la relación de los adolescentes con ellos mismos (manejo del estrés), con los otros (habilidades interpersonales) y con sus padres.

En el ámbito nacional, las investigaciones que se consideró eran las más importantes para contrastar con este trabajo fueron:

Sampén (2015) presentó un estudio que consideró fundamental en el desarrollo integral de la persona la competencia social y su entrenamiento promueve el aprendizaje de un repertorio de habilidades que protegen contra la violencia escolar. Se consideró una muestra de 176 escolares de tres centros educativos de nivel secundaria. Para la recolección de la información se utilizaron instrumentos como cuestionarios, observación de participantes y fichas de evaluación. Los efectos del programa mostraron que se logró estimular la formación de las habilidades sociales de los participantes. Al completar el programa, los escolares evidenciaron un mejor clima en las relaciones interpersonales con sus pares, en donde aprendieron una mejor expresión de sus sentimientos, una mayor empatía con la víctima y al mismo tiempo un acercamiento genuino en lazos de amistad que ayudan

a impedir la violencia contra sus compañeros de clase, esto implica la necesidad de implementar programas que ayuden a mejorar el aprendizaje de la competencia social.

Rojas (2015) realizó un estudio en la Universidad Privada Norbert Wiener, donde la eficiencia de un plan de intervención en los conflictos dentro del entorno educativo para prevenir el acoso escolar. Es estudió se ejecutó con 359 escolares de las instituciones Educativas Oficiales de Girardot –Cundinamarca (Colombia). Para comprobar la eficiencia del programa se utilizó la encuesta llamada Instrumento de validación y eficacia del programa de mediación de conflictos. Los resultados indican que los conflictos escolares tienen su origen en la dinámica de pares, pues son ellos quienes al estar en espacios en donde se generan niveles de convivencia, relación, de crecimiento personal y grupal en donde se construyen dinámicas comunicacionales que generan entramados conductuales que posibilitan el conflicto en el contexto educativo.

Chirinos (2017), presentó un estudio en estudiantes que han convivido con la violencia y como las aptitudes sociales y emocionales pueden mitigar este problema. El trabajo de investigación tuvo una muestra de 3778 escolares de secundaria de los centros participantes del Plan Escuela amiga del Ministerio de Educación. Los resultados mostraron una correlación baja y negativa entre las variables, asimismo según la característica sociodemográfica muestran que una mayor relación en las escolares adolescentes, de hogares socioeconómicos altos y con un buen soporte por parte de los componentes de sus hogares. Se propone que los centros escolares ejecuten planes estratégicos que involucre toda la comunidad educativa en la preparación y ejecución de talleres en habilidades sociales y emocionales de toda la comunidad educativa.

Tapia y Robles (2017) presentaron en la Universidad Nacional de Trujillo la investigación que consistía en la aplicación de un programa en habilidades sociales como parte de la mejora del clima democrático dentro y fuera del aula. La población fue de 90 estudiantes y la muestra fue la misma. El instrumento utilizado fue un cuestionario sobre la convivencia democrática. Se pudo encontrar que las dimensiones de comunicación, diálogo, respeto, participación, toma de decisiones, consenso negociación y motivación democrática fueron muy buenas en un 62,2%, según el post test.

Pullchs (2017) presentó una investigación que tenía por objetivo mejorar las habilidades sociales mediante la aplicación de un programa educativo. Participaron 25

adolescentes, a quienes se les aplicó como pre test la Lista de chequeo y evaluación de habilidades sociales. Luego al grupo experimental se brindó el Programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! A cuyo término se procedió con la aplicación del post test en donde se encontró un incremento de 16,32 puntos. También se demostró que las habilidades sociales mejoraron significativamente en el grupo en el cuál se experimentó la influencia del programa, con un 5,289 en t con lo cual se rechazó la hipótesis nula.

La teoría que sustenta la investigación es el conductismo, Ardila (2013) afirmó con respecto al conductismo que los seres humanos pueden modificar su comportamiento inadecuado para ser una mejor persona. Lo que explica, que toda persona que adquiere nuevas conductas que controlen su ira, repercutirá en depreciar la violencia. De acuerdo a Argemí e Íñiguez (2001) las teorías del aprendizaje social son en consecuencia del predominio del positivismo en la psicología. Sánchez (2009) indicó que la Teoría Social Cognitiva puede generar mayor auto eficiencia a medida que va encontrando modelos positivos a seguir y aprender. Tomando en cuenta la experiencia profesional, el aprendizaje social de Bandura contribuye en el fundamento teórico de los programas preventivos donde los comportamientos se pueden aprender en base a la observación, imitación, modelado y que se mantiene por reforzamiento del entorno. En este sentido la violencia contiene un aprendizaje social propio de su entorno y el entrenamiento en el control de la ira han contribuido en su prevención y disminución. La violencia es un fenómeno que repercute desde tiempos ancestrales, se ha mantenido de generación en generación en la sociedad peruana en todos los tipos y manifestaciones. Siendo las mujeres quienes cumplen un rol de víctimas y a su vez de perpetuadoras de esta violencia, pues muchas veces la reacción ante un hecho de violencia es de aceptación y justificación por la creencia de superioridad masculina. Esto contribuye a mantener un entorno conservador, machista y violento.

La Organización Mundial de la Salud (2002) indica que la violencia es tanto el uso premeditado de su poder físico hacia uno mismo, hacia otra persona, grupos o comunidades y que trae como resultado posibles daños físicos, psicológicos, alteraciones del desarrollo, abandono e incluso la muerte. Igualmente, propone tres tipos de violencia: auto infligida, interpersonal y colectiva. En cuanto a la violencia interpersonal, se explicó que existe cuando el atentado viene por parte de una o varias personas, se divide en dos subcategorías (OMS, 2002), la violencia familiar y de pareja y la violencia comunitaria.

La observación profesional ha mostrado que la violencia de género es la consecuencia de la falta de oportunidades en las mujeres en comparación con los hombres, en este caso donde una sociedad conservadora y machista les brinda muchas veces a los hombres la impunidad para someter a las mujeres de su entorno. La evidencia de esta violencia se vive día a día, desde el acoso callejero hasta el feminicidio. Otro punto a observar es las consecuencias de estas conductas que en muchos de los casos son justificados por las propias mujeres, se sostienen con la invisibilidad de los terceros y la impunidad por las autoridades que ven estos casos. El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2016) indica que cualquier comportamiento en contra de una persona, por su género que incluya la discriminación por su identidad o género sexual principalmente, dicho comportamiento trae como resultado la muerte, daño o sufrimiento físico, abuso sexual o psicológico a una persona, dentro de todo ámbito. Esta violencia se muestra en una sociedad con criterios muy conservadores que ven de manera inferior a la mujer y la superioridad de los hombres. Ante ello se producen desde pautas de crianza distintos donde la prevalencia de la libertad en los hombres y la restricción en la vida de la mujer lo el simple hecho de nacer mujer y esperar un comportamiento dócil y pasivo en ellas.

Las principales circunstancias que conllevan a la violencia contra los niños y adolescentes en el Perú son las creencias ancestrales del castigo físico como la mejor manera de educar y mantener la autoridad dentro del círculo familiar, los desplazamientos continuos de familias donde los padres han tenido que pasar más tiempo fuera de ella para brindarles una mejor calidad de vida y ante ello muchos adolescentes asumen más roles que involucran conductas agresivas y autoritarias con sus familiares y pares. Esto quiere decir que los principales agresores son con quienes conviven los niños y adolescentes. Según Enares (2015), el 73.8% de niñas y niños y el 81.3% de adolescentes han sufrido alguna vez violencia psicológica o física en sus vidas por alguien con quien cohabita. En la práctica profesional se ha encontrado que la familia igualmente ha ido evolucionando de acuerdo al avance económico, social, cultural y científico de nuestra sociedad, una de las características que ha presentado cada vez de manera más evidente es la convivencia y la separación de los padres, donde normalmente son un proceso perjudicial para los miembros de la familia. Siendo los hijos los más afectados se encuentra varias consecuencias con respecto a estos fenómenos como problemas emocionales, mentales, conductas disfuncionales, alargamiento y abandono del período escolar, embarazo no deseado, experimentación con drogas. Ante

esta situación problemática, las instituciones educativas serían los espacios donde se pueda apoyar a las escolares víctimas de violencia, sin embargo, la realidad nos indica que la vida escolar es más bien otro periodo de abuso verbales y físico por parte de los docentes y entre ellos.

DiGiuseppe y Tafrate (2007) proponen una síntesis de los conceptos más representativos sobre la ira (p. 21):

Es inicialmente provocada por la percepción de un daño, aunque puede persistir una vez que la amenaza ha pasado. Está asociada con cogniciones atributivas, informativas y evaluativas que motivan una respuesta de antagonismo ante el objetivo vislumbrado como amenaza. La ira es comunicada a través de expresiones faciales, posturas, verbalizaciones y conductas agresivas. La elección de estrategias para comunicar la ira varía según los roles sociales, el ambiente y aprendizaje.

El control de la ira trabajado en adolescentes viene siendo un recurso que procura brindar una convivencia pacífica en su entorno social. Bahrami, Mazaheri y Hasanzadeh (2016); Takrousta y Khodabakhshi (2016); Dehnavi e Ebrahimi (2016); Diaz (2016); Lozada (2017); Redrován (2015) han encontrado que lo contrario puede implicar consecuencias graves para su salud mental. La ira es una de las reacciones emocionales que con más cotidianidad los seres humanos se enfrentan, en la observación de casos presentados en la experiencia profesional la incidencia de problemas por la falta de control de la ira es evidente sobre todo en la adolescencia donde aún se están desarrollando y vivenciando un sin número de situaciones que son nuevas para ellos, lo que implica sentirse inadecuado o en peligro ante estas por ser algo incontrolable. La reacción natural de aquellos adolescentes que vienen de un contexto de violencia influye en el control de la ira por lo que las reacciones violentas son lo primero que surge en los conflictos y en la manera de resolver los problemas interpersonales propios de la edad. Por otro lado, tenemos a las adolescentes mujeres que mantienen la pasividad ante la creencia irracional de la superioridad masculina y que asumen que hay comportamientos adecuados cuando en realidad son conductas violentas por parte de sus amigos o parejas. El Ministerio de Salud (2005) implementa un programa de habilidades sociales que a su vez propone técnicas para el control de la ira, con una evaluación de las mismas. En esta investigación la ira implica tres aspectos a considerar: la cólera, la irritabilidad y la agresividad. Esto indica que existen maneras de contrarrestar el descontrol de la ira, una de las formas es actuando con técnicas cognitivas que muestran de manera sistemática los pasos el manejo adecuado de la ira desde la relajación hasta reestructuración cognitivas.

La cólera, como indico Moscoso (2000), emocionalmente implica una activación pasajera de la persona con su entorno que le produce sentimientos negativos de grado variable de acuerdo al tiempo y lugar. Es decir, conlleva desde un mínimo enfado hasta una profunda furia. Mantener esta cólera oscila en un espacio de tiempo palpando frustraciones, confrontación, ilegalidad, o desafíos. Siendo la cólera una emoción su regulación incluye una evaluación cognitiva de la situación en la búsqueda de su bienestar. Lazarus y Folkman (1986) desde la teoría cognitiva revelan que el afrontar estas situaciones demandan esfuerzos cognitivos y conductuales variables que tiene como misión afrontar las demandas de su entorno.

La irritabilidad, como afirmaron Stringaris y Taylor (2015), puede conceptualizarse como una predisposición a la ira. Salazar y Saavedra (2019), apuntaron que la irritabilidad es una respuesta emocional incitada por un estímulo que fácilmente lleva a la ira es considerada también una manifestación negativa ante la no gratificación que se entiende como una reacción ante la adversidad en conseguir los objetivos propuestos.

La agresividad, como refirió Penado (2012), hace alusión a un grupo de patrones de actividad psicológica que pueden expresarse con una fuerza variable desde la agresión física hasta los gestos y expresiones verbales que se presentan bajo la agresión verbal. De igual manera la agresividad se confiere a quien es proclive a faltar el respeto, a ofender, provocar y amenazar a los demás. De igual importancia Bandura (1973), referido por Vicente (2015) señaló que la agresividad puede mostrarse de evidenciarse o no, pero que tiene como meta causar es una conducta observable o encubierta que persigue causar un auto perjuicio o a los demás, normalmente al enfrentar situaciones adversas que se generan algún tipo de cólera.

Las habilidades sociales han tenido una gran evolución conceptual a lo largo de los últimos años, gracias a la aplicación de programas preventivos principalmente en el área educativa donde su vigencia y buenos resultados favorecen su continuidad. Uno de los conceptos que mejor describe las habilidades sociales es la brindada por Caballo en 1993, hallado en Escales y Pujantell (2014); Sartori y López (2016); Guzmán (2018); Caldera, *et al* (2018); Cacho, Silva y Yengle (2019); Fernández (2019); Gonzáles, C., Guevara, Y., Jiménez D. y Alcázar, Raúl (2018) las habilidades sociales son conductas brindadas por las personas en sus relaciones interpersonales, donde tiene la capacidad de poder expresar sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, pensando en los demás en cada

circunstancia, donde se espera es respeto mutuo lo que favorece la resolución de conflictos de manera efectiva, contribuyendo a prevenir futuros conflictos.

Las habilidades interpersonales son indispensables en el desarrollo pleno de los adolescentes, la experimentación de los mismos va influir en su auto aceptación y en su desenvolvimiento adecuado con sus pares. Diversas investigaciones apoyan esta relación como son las realizadas por Hirsch (2016); Sagone, De Caroli, De Indiana y Fichera (2018); Srikala y Kumar (2010) La conducta violenta en ningún sentido puede considerarse una habilidad social, por el contrario, incapacita para ello.

Roca (2014) indica que las habilidades sociales tienen un componente conductual que incluye también factores cognitivos y emocionales que en una interacción coherente brinda la eficacia de mantener óptimas relaciones interpersonales. Por el contrario, una ineficacia de las mismas tiene como consecuencia emociones negativas como la frustración o la ira que conlleva conductas de rechazo o violentas. En la misma línea Meyer y Farrell (1998) el mejoramiento de las habilidades se fundamenta en la construcción de las competencias sociales desde la interacción social donde los pares se involucran mutuamente en el desarrollo de destrezas para fines comunes como la resolución de conflictos propios de la convivencia escolar.

En base a las teorías mostradas se ha formulado el siguiente problema general: ¿De qué manera influye el Programa para el desarrollo de habilidades sociales en la disminución de la ira en las estudiantes de secundaria, 2019?

La investigación se justificó porque consideró una problemática actual y significativa de nuestra sociedad que es la violencia, donde existe un grupo en riesgo constante que son las adolescentes quienes conviven en un entorno conservador y machista. Las cifras estadísticas proporcionadas por la Encuesta de Atrévete a criar con amor (ACCA, 2019), mostraron que el 80% de niños, niñas y adolescentes entre los 10 y 17 años, fueron testigos de casos de castigo físico y humillante, en consecuencia, es un hecho generalizado. De la misma manera, la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales del Perú (ENARES), indicaron que más del 70% de niños y niñas han sufrido por lo menos una vez violencia psicológica dentro de su centro educativo. Esto implica que hay un número considerable de menores formados para responder de manera violenta los conflictos propios de su edad y a su vez otro grupo significativo que prefiere soportar estas agresiones por considerar como parte natural

vivir diario. Ante ello las instituciones educativas asumen un rol pasivo y hasta reforzador de las conductas violentas, es por ello que la prevención e intervención desde un enfoque humano y responsable obliga a los profesionales de la salud como los psicólogos a intervenir profesionalmente brindando nuevas estrategias y técnicas que favorezcan la competencia social a su vez que permitan mejorar las relaciones personales de las adolescentes para así reestructurar su visión sobre sí mismas y sobre su futuro. Teóricamente la investigación se justificó porque existen evidencias que han demostrado que las conductas violentas pueden extinguirse y dar paso a nuevas conductas más asertivas, para ello se empleara un programa fundamentado en las teorías conductuales y psicosociales donde el principal actor serán las estudiantes con el mejoramiento de las competencias sociales y la disminución de la ira. Desde la perspectiva metodológica el Programa para el desarrollo de habilidades sociales y la disminución de la ira de estudiantes de secundaria está elaborado bajo un procedimiento científico y tecnológico, pues cuenta con diferentes técnicas, estrategias y metodología de acuerdo al grupo de interés. Asimismo, contó con el respaldo de profesionales quienes han dado su aprobación por contar cada sesión con los recursos y contenido necesario para su eficacia y validez. Se justificó también epistemológicamente al demostrar en su creación el empleo y el logro de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos que se vieron reflejados en la ejecución del programa pues permitió que las adolescentes puedan aprender y adquirir nuevos conocimientos que les ha permitido llevar una convivencia escolar más plena.

La fundamentación teórica, los problemas planteados y los objetivos presentados permitieron plantear la siguiente hipótesis general “El programa para el desarrollo de las habilidades influye significativamente en la disminución de la ira de las estudiantes de secundaria, 2019” y las hipótesis específicas serían: (a) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la cólera de las estudiantes de secundaria, 2019, (b) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la irritabilidad de las estudiantes de secundaria, 2019, (c) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la agresividad de las estudiantes de secundaria, 2019, (d) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la asertividad de las estudiantes de secundaria, 2019, (e) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la comunicación de las estudiantes de secundaria, 2019, (f) el programa para el desarrollo de las habilidades

sociales influye significativamente en la autoestima de las estudiantes de secundaria, 2019, (g) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la toma de decisiones de las estudiantes de secundaria, 2019.

Para concluir, el objetivo general de la investigación fue “Determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de habilidades sociales en la disminución de la ira de estudiantes, 2019” y los objetivos específicos son: (a) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la irritabilidad de las estudiantes de secundaria, 2019, (b) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la cólera de las estudiantes de secundaria, 2019, (c) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la agresividad de las estudiantes de secundaria, 2019, (d) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la asertividad de las estudiantes de secundaria, 2019, (e) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la comunicación de las estudiantes de secundaria, 2019, (f) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la autoestima de las estudiantes de secundaria, 2019, (g) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la toma de decisiones de las estudiantes de secundaria, 2019.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

2.1.1 Tipo de investigación

De acuerdo con Baena (2014), la investigación aplicada comprende las alternativas posibles para poner en práctica las suposiciones teóricas genéricas, asimismo dispone todos sus recursos a la resolución de los conflictos que se dan en nuestro medio social y las distintas problemáticas que se dan entre los seres humanos.

El enfoque cuantitativo de la investigación científica según Rodríguez (2011), se beneficia del manejo de datos recolectados para la verificación de las hipótesis planteadas en la investigación, para ello aplica mediciones estadísticas para comprender los comportamientos de la muestra y así verificar las teorías presentadas.

2.1.2 Diseño de investigación

Diseño experimental, de tipo cuasiexperimental, para White y Sabarwal (2014), verifican las hipótesis causales, en donde existen programas considerados como una intervención, en que se verifica en qué medida un procedimiento consigue los objetivos planteados al inicio del experimento. Este diseño ubica un grupo de comparación lo más semejante posible al grupo de tratamiento en cuanto a las propiedades del estudio base (anterior al tratamiento). El grupo de comparación adquiere los resultados obtenidos si es que se hubiera aplicado el plan, esto debe brindar si el plan ha derivado algún cambio entre los resultados del grupo de tratamiento y los del grupo de comparación. El tipo de diseño que se utilizará en la investigación será el de cuatro grupos de Solomon que según Ramón (2000); Hernández, Fernández y Baptista (2014) es la suma de dos tipos de diseño a su vez (únicamente con post prueba y grupo de control y con pre prueba-post prueba y grupo de control). Su esquema tiene dos experimentales (G1 y G2) y dos grupos de control (G3 y G4). El fin de este diseño es conocer la influencia que se puede dar en la medición anterior sobre los resultados, al comparar los grupos 1 y 2 con los grupos 3 y 4. Asimismo, se puede analizar la efectividad de un programa al comparar los grupos 1 y 2 y la influencia del pre prest al comparar los grupos 1y 3.

RG1	O1	X	O2
RG2	O3	-	O4
RG3	-	X	O5
RG4	-	-	O6

O1 y O3 = Pre test.

O2, O4, O5 y O6 = Post test.

X = Programa

- = Sin programa

2.2 Operacionalización de las variables

En su investigación Tintaya 2015) indicó que las variables psicológicas necesitan un procedimiento particular para lograr un análisis e interpretación favorable, la operacionalización de variables asegura que las variables subjetivas y complejas se conviertan en variables concretas y específicas fácilmente comprobables.

2.2.1 Identificación de las variables

Variable dependiente 1: ira

Definición conceptual:

De acuerdo a Griggs (2007, p. 28) la ira es “un mecanismo que señala una necesidad insatisfecha, peligro inminente, u otro evento que requiere atención. Puede ser una herramienta efectiva en la negociación”.

Definición operacional:

Para fines de la investigación la ira se define de acuerdo a los resultados obtenidos en el Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresividad que tiene 42 ítems.

Variable dependiente 2: Habilidades sociales

Definición conceptual

Según Caballo (1986), la conducta socialmente hábil son el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a esa situación, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuras conductas.

Definición operacional

Aplica de la Lista de evaluaciones de las habilidades sociales en adolescentes, la cual está constituida de 42 ítems y evalúa aspectos como autoestima, comunicación, asertividad y toma de decisiones.

Variable independiente: Programa de habilidades sociales

Del Prette y Del Prette (2010) establecieron que los programas de habilidades sociales implican un proceso donde se interviene con distintas acciones organizadas con el fin de desarrollar, aprender y potenciar las aptitudes que permitan una interrelación social optima con sus pares.

2.2.2 Operacionalización de variables de estudio

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable dependiente 1: ira

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles/rangos
Irritabilidad	Sensación de molestia al estar muy cerca de las personas. Facilidad para molestar. Sensación de pesadez sobre los hombros. Dificultad para lograr la tranquilidad ante la burla de los demás.	1-11		Muy Alto = 40 a más. Alto = 33 a 39 Promedio = 27 – 32 Bajo = 22 – 26 Muy bajo = 21 a 0
Cólera	Dificultad para controlar la amargura. Incapacidad para dejar de gritar al estar molesto. Palpitaciones rápidas al estar molesto. Molestar rápidamente hasta ser capaz de golpear cosas a su alrededor.	12-18		Muy Alto = 28 a más. Alto = 22 a 27 Promedio = 15 – 21 Bajo = 11 – 14 Muy bajo = 10 a 0
Agresividad	Sensación de molestia al estar muy cerca de las personas. Facilidad para molestar. Sensación de pesadez sobre los hombros Dificultad para lograr la tranquilidad ante la burla de los demás.	19-42	Escala ordinal	Muy Alto = 28 a más. Alto = 22 a 27 Promedio = 15 – 21 Bajo = 11 – 14 Muy bajo = 10 a 0

Tabla 2

Matriz de operacionalización de la variable dependiente 2: Habilidades sociales

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles/rangos
Asertividad	Expresión y aceptación positiva, aserción negativa, estilos de comunicación.	1-12		Muy Alto = 174 a más.
Comunicación	Aprender a escuchar, Utilizar mensajes claros y precisos.	13-21	Escala ordinal	Alto = 162 a 173 Promedio alto = 152 – 161 Promedio = 142 - 151 Promedio bajo = 127 - 141
Autoestima	Aceptación, Satisfacción de logros, Autoconocimiento.	22-33		Bajo = 88 – 126 Muy bajo = menor a 88
Toma de decisiones	Capacidad de decisión, Capacidad de planificación de vida.	34-42		

2.3. Población, muestra y muestreo

De acuerdo con López-Roldán y Fachelli (2017, p. 7) la población es la agrupación de todos los componentes que conforman el campo de acción sobre el cual se realiza el análisis de la investigación que conducen a las conclusiones estadísticas, sustantivas o teóricas de la misma. Por consiguiente, se consideró a las 242 estudiantes que cursan el primer nivel de secundaria de la Institución Educativa Presentación de María del distrito de Comas.

En este estudio participaron todos los integrantes de la población; por lo tanto, no se aplicó ninguna técnica de muestreo y en consecuencia se utilizó el censo para la recolección de los datos (Supo, 2014). Además, se consideró la participación voluntaria de las estudiantes matriculadas en el primer año de educación secundaria de la Institución educativa Presentación de María de Comas.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.4.1 Técnicas

La técnica que se utilizó en la investigación fue el censo y los instrumentos de medición empleados fueron dos cuestionarios. Para la medición de las variables se hizo uso del Cuestionario de irritabilidad, cólera y agresividad y la Lista de evaluación de habilidades sociales, los autores de ambas pruebas fueron el equipo interdisciplinario de la dirección de investigación, docencia y asistencia en salud colectiva del instituto especializado de salud mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi, que fue creada en el Perú el año del 2005, siendo su administración de manera individual y/o colectiva sin tiempo límite en su duración y constan de 42 ítems.

2.4.2 Instrumentos

En el caso del Cuestionario de irritabilidad, cólera y agresividad su finalidad es evaluar dichas áreas en adolescentes escolares, fue validado por el Ministerio de Salud con Resolución Ministerial N° 633-2005/MINSA –NT N° 034 – MINSA DGSP –V. 01 norma técnica para la atención integral de salud en la etapa y vida adolescente. Además, su validez estadística fue sustentada en la investigación de Pereda y Polo (2012) que obtuvo 0.26 de valor en la correlación de Pearson. Igualmente, Rodríguez (2018) en su trabajo de investigación, mostro una validez externa verificada por tres expertos en la materia y un coeficiente Alfa de Cronbach fue de .926, es decir de una alta confiabilidad. También, Sánchez (2019) validó el cuestionario a través de juicio de tres expertos con 100% de promedio de valoración y con una confiabilidad de .826 según el coeficiente Alfa de Cronbach.

De la misma forma, la Lista de evaluación de habilidades sociales tiene como finalidad evaluar las habilidades sociales de adolescentes escolares, mide cuatro áreas: asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones. Asimismo, fue validada por la Dirección Ejecutiva de Investigación, Docencia y Atención Especializada de Salud Colectiva, perteneciente al Instituto de Salud Mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi en 2005, empleado en las instituciones educativas por Resolución Ministerial N° 107-2005/MINSA. y en cuanto a su confiabilidad fue de .70 en el Alfa de Cronbach en una muestra de 1067 escolares de Lima Metropolitana en el 2002. Igualmente, Boada (2017) en su investigación calculó la confiabilidad según el alfa de Cronbach en .80.

Los programas de habilidades sociales pretenden instaurar, desarrollar y perfeccionar las aptitudes necesarias para el desenvolvimiento social de un individuo, según Caballo (2000) los programas e habilidades sociales forman un nexo entre el adolescente y su entorno, la cual es fundamental en el día a día pues comprende entrenarse para cambiar su propio comportamiento social e incluso de sus pares.

En este sentido, el INSM Honorio Delgado – Hideyo Noguchi en su larga experiencia en el tema, implementó el desarrollo de habilidades sociales en diferentes grupos sociales, priorizando los estudiantes de nivel secundario ante el riesgo constante de violencia contra ellos. La creación del programa tuvo como base fundamental el Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares.

El programa de habilidades sociales para disminuir la ira presenta seis módulos: previniendo la violencia, comunicación, control de la ira, autoestima, toma de decisiones y valores. Cada módulo consta de dos a cinco sesiones y su objetivo principal es fortalecer en las adolescentes escolares participantes habilidades sociales que les permitan una mejor interrelación en la familia, la escuela y en la comunidad y disminuir la violencia.

2.5. Procedimiento

Con el fin de obtener la autorización para realizar el trabajo de investigación en la institución educativa elegida se solicitó una reunión con el director del centro. Posteriormente se organizó el proceso de recolección de datos con el apoyo del director de la institución educativa, coordinadora de TOE, docentes y auxiliares a cargo de las aulas. Se realizó la clasificación de las aulas que participaron en la investigación tomando en cuenta los criterios de inclusión, luego se solicitó las listas de estudiantes de las aulas asignadas. Asimismo, se planificó las fechas para la aplicación del programa considerando la disponibilidad de tiempo de las estudiantes. Se convocó a una reunión con los padres de familia para informar el objetivo de la investigación y asimismo brindaron su autorización para la participación de sus menores hijas.

Se realizó la capacitación con los psicólogos del centro, tutores y practicantes de psicología sobre la aplicación del programa de habilidades sociales. Realizada la capacitación el programa de habilidades sociales se desarrolló en 12 sesiones con una duración de 40 minutos cada sesión, en un plazo de tres meses en la institución educativa

Presentación de María de Comas. Al inicio y al final del programa se evaluó a los grupos elegidos con los instrumentos seleccionados (pre y post test).

Los datos fueron recolectados y procesados por el investigador a cargo quien realizó la interpretación de los resultados y elaboró un informe para el centro de estudios.

2.6. Método de análisis de datos

Los datos que se obtuvieron en el trabajo de investigación pasaron por un análisis descriptivo en medidas de tendencia de control: media, y desviación estándar. Para el evaluar la validez de contenido se recurrió al criterio de expertos, mediante la V de Aiken, para la validez de constructo se hizo la correlación ítem – ítem. Igualmente, para el análisis factorial exploratorio se aplicó la medida de Kaiser-Meyer-Olkin, la prueba de esfericidad de Bartlett.

De la misma manera, la confiabilidad de los instrumentos fue obtenida gracias al cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach. Finalmente, para el análisis inferencial, se dio uso de los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov para el análisis de bondad de ajuste de las variables generales. La comparación de resultados del pre y post test fueron determinadas por las pruebas de t de student y la prueba Z Willcoxon.

2.7. Aspectos éticos

La presente investigación se sustentó en principios éticos de: (a) anonimato, porque las identidades de las participantes fueron procesadas con absoluta discreción. (b) consentimiento informado, todas las participantes por ser menores de edad tuvieron la autorización firmada por sus padres o tutores. (c) confidencialidad, todos los datos extraídos se utilizaron solo en la investigación que al culminar fueron eliminados. (d) libre participación, las estudiantes podían considerar asistir o dejar de asistir cuando ellas lo creyeron necesario.

III. RESULTADOS

3.1. Análisis psicométrico

3.1.1. Análisis psicométrico del Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresividad

A. Validez de contenido

Fue determinada mediante el criterio cinco de jueces expertos, quienes se basaron en la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems; las observaciones fueron cuantificadas con el fin de calcular el coeficiente V desarrollado por Aiken (1985).

En la tabla 18 se presentan los resultados correspondientes al juicio de expertos sobre el cuestionario de cólera, irritabilidad y agresividad; todos los jueces señalaron estar de acuerdo en los tres criterios evaluados.

B. Validez de constructo

- Análisis de correlación ítem-test

En la tabla 21 se presenta los resultados del análisis de constructo, en función a la correlación del ítem y el total de cada una de las subescalas (dimensiones); según Sahin & Anil (2017), los ítems que representan ser un indicador de validez del instrumento son los que correlacionan con coeficientes por encima de .25; por lo tanto, los resultados obtenidos para el presente estudio, indican que el instrumento de medición de la cólera, irritabilidad y agresividad para medir lo que pretende medir.

- Análisis factorial exploratorio

La medida KMO se interpreta en función a la cercanía que tienen hacia la unidad, por lo tanto, el valor obtenido (.843) indica que la información (los datos recopilados), en su conjunto, es apto para ejecutarse el análisis factorial; eso lo respalda el valor de probabilidad de la prueba de esfericidad de Bartlett. (Ver tabla 22)

En la tabla 23 se encuentran los resultados del análisis factorial en el cual se puede observar que el modelo estuvo estructurado en cuatro factores con el 35.885%

En la tabla 24 se presentan los resultados de los componentes rotados, donde se han considerado saturaciones mayores a .40. Se puede observar que todos los ítems que saturan en cada factor, reproduce lo planteado en el modelo teórico, por lo que se

confirman las denominaciones de cada factor (F): F1, Irritabilidad; F2, Cólera; y, F3: agresividad.

Queda demostrada que se halló evidencias de validez factorial exploratoria.

3.1.2 Análisis psicométrico de la Lista de Habilidades sociales

A. Validez de contenido

Los resultados del juicio de expertos sobre la lista de habilidades sociales evidencian que todos los jueces señalaron estar de acuerdo en los tres criterios evaluados ($V = 1$). (Ver tabla 19)

B. Validez de constructo

- Análisis de correlación ítem-test

En la tabla 25 se presenta los resultados del análisis de constructo, en función a la correlación del ítem y el total de cada una de las subescalas (dimensiones); según Sahin & Anil (2017), los ítems que representan ser un indicador de validez del instrumento son los que correlacionan con coeficientes por encima de .25; por lo tanto, los resultados obtenidos para el presente estudio, indican que el instrumento de medición de las habilidades sociales es válido para medir lo que pretende medir.

- Análisis factorial exploratorio

La medida KMO se interpreta en función a la cercanía que tienen hacia la unidad, por lo tanto, el valor obtenido (.843) indica que la información (los datos recopilados), en su conjunto, es apto para ejecutarse el análisis factorial; eso lo respalda el valor de probabilidad de la prueba de esfericidad de Bartlett (Ver tabla 26)

En la tabla 27 se encuentran los resultados del análisis factorial en el cual se puede observar que el modelo estuvo estructurado en cuatro factores con el 30.043%

En la tabla 28 se presentan los resultados de los componentes rotados, donde se han considerado saturaciones mayores a .40. Se puede observar que todos los ítems que saturan en cada factor, reproducen lo planteado en el modelo teórico, por lo que se confirman las denominaciones de cada factor (F): F1, asertividad; F2, Comunicación; F3, Autoestima; y, F4: Toma de decisiones.

Queda demostrada que se halló evidencias de validez factorial exploratoria.

- **Análisis factorial confirmatorio**

Luego de realizar un análisis exploratorio de los datos que indicaron la reproductibilidad del modelo, fue necesario realizar un análisis factorial confirmatorio para el modelo heurístico de Habilidades sociales y la ira.

Los índices de ajuste para la prueba de habilidades sociales fueron aceptables: CFI = .96, TLI = .95, GFI = .96 y RMSEA = .08. (Ver tabla 29)

Asimismo, los indicadores muestran que el modelo para la prueba de ira tiene un adecuado ajuste: CFI = .92, TLI = .96, GFI = .98 y RMSEA = .08. (Ver tabla 30)

3.1.3 Análisis psicométrico del Programa de habilidades sociales

A. Validez de contenido

Los resultados del análisis de evidencias de validez de contenido del programa indican que los coeficientes V hallados para los 16 criterios del programa, oscilan desde 0.85 en adelante y, en general se obtuvo un coeficiente de 0.903; por tanto, el programa cumple con los criterios necesarios para ser aplicado ya que, según este análisis, es válido para obtener lo que pretende obtener. (Ver tabla 20)

3.1.4. Confiabilidad de los instrumentos

Fue demostrada según el método de consistencia interna a través del cálculo del coeficiente alfa desarrollado por Cronbach (1949), cuya interpretación radica en cuanto más cerca a la unidad sea el coeficiente, mayor consistencia interna habrá.

Los resultados muestran que los coeficientes alfa hallados oscilan de 0.7 en adelante, por lo tanto, las subescalas evaluadas tienen una consistencia interna aceptable lo que implica que los instrumentos de medición son confiables. (Ver tabla 31)

3.2. Análisis descriptivo

Tabla 3

Puntuaciones medias de las habilidades sociales y la ira, pre y post a la intervención del programa

Grupos Solomon	n	Habilidades Sociales		Ira	
		Pre-tes	Post	Pre-tes	Post
O1 X O2	65	158.43	173.51	82.12	73.00
O3 -- O4	47	156.28	159.79	81.91	82.87
-- X O5	65		170.51		72.88
-- -- O6	65		156.91		82.38

En la tabla 3 se presenta las puntuaciones medias correspondientes a cada uno de los grupos de Solomon. Con respecto a las habilidades sociales, se puede observar que, en los grupos donde hubo intervención con el programa, la segunda medición (en O2 y O5) arrojó puntuaciones medias de 173.51 y 170.51 respectivamente; mientras en las mediciones donde no hubo la previa intervención con el programa (en O4 y O6) se obtuvo puntuaciones de 159.79 y 156.91 respectivamente; a primer análisis se puede apreciar cierta similitud entre dichas puntuaciones. Con respecto a la ira, la segunda medición (en O2 y O5) arrojó puntuaciones medias de 73.00 y 72.88 respectivamente; mientras en las mediciones donde no hubo la previa intervención con el programa de habilidades sociales (en O4 y O6) se obtuvo puntuaciones de 82.87 y 82.38 respectivamente.

Tabla 4

Puntuaciones medias de las dimensiones de habilidades sociales, pre y post a la intervención del programa

Grupos Solomon	Dimensiones de Habilidades S.	N	Pre	Post
O1_X_O2	Asertividad	65	44.69	48.66
	Comunicación	65	33.00	37.06
	Autoestima	65	47.91	51.09
	Toma de decisiones	65	32.83	37.15
O3 --- O4	Asertividad	47	45.38	46.77
	Comunicación	47	31.32	31.00
	Autoestima	47	47.62	48.57
	Toma de decisiones	47	31.96	33.45
--- X O5	Asertividad	65		47.85
	Comunicación	65		35.46
	Autoestima	65		51.03
	Toma de decisiones	65		36.17
--- --- O6	Asertividad	65		45.95
	Comunicación	65		30.35
	Autoestima	65		47.60
	Toma de decisiones	65		33.00

Se puede observar que las puntuaciones medias en los grupos donde sí hubo intervención con el programa, es mayor en el grupo O2, respecto del O1 y los valores obtenidos en O5 es similar a lo encontrado en O2.

Tabla 5

Puntuaciones medias de las dimensiones de la ira, pre y post a la intervención del programa

Grupos Solomon	Dimensiones de Agresividad	N	Pre	Post
O1_X_O2	Irritabilidad	65	25.09	22.48
	Cólera	65	13.09	12.52
	Agresividad	65	43.94	38.00
O3 --- O4	Irritabilidad	47	25.40	24.17
	Cólera	47	12.38	12.74
	Agresividad	47	44.13	45.96
--- X O5	Irritabilidad	65		23.11
	Cólera	65		11.94
	Agresividad	65		37.83
--- --- O6	Irritabilidad	65		23.85
	Cólera	65		14.37
	Agresividad	65		44.17

Las puntuaciones medias de la ira en los grupos donde hubo intervención con el programa, es, con respecto al primer grupo, menor respecto a la primera medición.

3.3. Análisis inferencial

Tabla 6

Análisis de bondad de ajuste de las variables generales

Momento	Variable	Kolmogorov-Smirnov		
		Estadísticos	g.l.	P
Pre-test	Habilidades sociales	,045	112	,200*
	Ira	,116	112	,001
Post-test	Habilidades sociales	,088	112	,056
	Ira	,110	112	,002

Los datos procedentes de la variable Habilidades sociales pre y post intervención, sí se ajusta a una distribución normal; mientras los datos procedentes de la ira no. Por lo tanto, las

comparaciones de los resultados de las mediciones pre y post a la intervención serán determinadas con la prueba t de Student (Habilidades sociales) y la prueba Z Willcoxon (Ira).

Por las características de las pruebas, sólo son posibles ser ejecutadas en el primer y segundo grupo de Solomon, dado que tiene una primera medición y una segunda medición; se espera, a modo de hipótesis que, respecto a las habilidades sociales, en el primer grupo exista diferencias significativas donde las mayores puntuaciones correspondan a la segunda medición (O2) esto porque en este grupo se interviene con el programa después del pretest; mientras en el segundo grupo, donde no hay intervención con el programa, se espera que no haya diferencias significativas entre la primera (O3) y segunda medición (O4).

Del mismo modo, para la variable la ira, se espera que, en el primer grupo, donde hay intervención con el programa, se espera que exista diferencias significativas donde las menores puntuaciones estén para la segunda medición (O2), con esto se confirmaría la eficacia del programa de habilidades sociales; para el segundo grupo, donde no hubo intervención con el programa, se espera que no exista diferencias significativas entre la primera (O3) y segunda medición (O4).

Por lo tanto, la prueba de hipótesis estadística estará formulada de la siguiente manera:

H0: No existe diferencias significativas entre la primera y segunda medición

H1: Sí existe diferencias significativas entre la primera y segunda medición

Tabla 7

Análisis comparativo de Habilidades sociales, antes y después de la intervención

Grupos Solomon		N	Media	Desviación estándar	t de student
O1_X_O2	Pre-tes	65	158.43	15.759	t=-5.888; gl=64; .000
	Post	65	173.97	17.534	
O3 --- O4	Pre-tes	47	156.28	18.848	t=-1.664; gl=46; .103
	Post	47	159.79	18.590	

Con respecto al primer grupo de Solomon, el valor de probabilidad señala que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias pre y post intervención (mayores puntuaciones respecto a la obtenida antes de la intervención. No se observan diferencias significativas entre las puntuaciones medias pre y post en el segundo grupo (sin intervención con el programa).

Tabla 8

Análisis comparativo de la ira, antes y después de la intervención

Grupos Solomon		N	Rango promedio.33	Wilcoxon
O1_X_O2	Pre-tes	65	33,97	Z=-6.093; p = .000
	Post	65	23,42	
O3 --- O4	Pre-tes	47	26,87	Z=-1.293; p = .196
	Post	47	21,07	

Con respecto al primer grupo de Solomon, el valor de probabilidad señala que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medianas pre y post intervención (mayores puntuaciones respecto a la obtenida antes de la intervención. No se observan diferencias significativas entre las puntuaciones medias pre y post en el segundo grupo (sin intervención con el programa).

Tabla 9

Análisis de bondad de ajuste a la distribución normal, para el primer grupo (O1 X O2)

Variable	Dimensiones	Momento	Kolmogorov-Smirnov			Prueba estadística
			Estadísticos	g.l.	p	
Habilidades sociales	Asertividad	Pre-test	,092	65	,200	<i>t</i> de student par muestras relacionadas
		Post-test	,070	65	,200	
	Comunicación	Pre-test	,090	65	,200	Z de Willcoxon
		Post-test	,131	65	,008	
	Autoestima	Pre-test	,122	65	,018	Z de Willcoxon
		Post-test	,117	65	,027	
Toma de decisiones	Pre-test	,087	65	,200	Z de Willcoxon	
	Post-test	,118	65	,025		
Ira	Irritabilidad	Pre-test	,141	65	,003	Z de Willcoxon
		Post-test	,099	65	,189	
	Cólera	Pre-test	,139	65	,003	Z de Willcoxon
		Post-test	,081	65	,200	
	Agresividad	Pre-test	,102	65	,092	Z de Willcoxon
		Post-test	,150	65	,001	

Tabla 10

Análisis de bondad de ajuste a la distribución normal, para el segundo grupo (O3 – O4)

Variable	Dimensiones	Momento	Kolmogorov-Smirnov			Prueba estadística
			Estadísticos	g.l.	p	
Habilidades sociales	Asertividad	Pre-test	,143	47	,018	Z de Willcoxon
		Post-test	,089	47	,200	
	Comunicación	Pre-test	,125	47	,062	<i>t</i> de student par muestras relacionadas
		Post-test	,095	47	,200	
	Autoestima	Pre-test	,099	47	,200	<i>t</i> de student par muestras relacionadas
		Post-test	,100	47	,200	
Toma de decisiones	Pre-test	,082	47	,200	<i>t</i> de student par muestras relacionadas	
	Post-test	,081	47	,200		
Ira	Irritabilidad	Pre-test	,147	47	,013	Z de Willcoxon
		Post-test	,130	47	,045	
	Cólera	Pre-test	,151	47	,009	Z de Willcoxon
		Post-test	,175	47	,001	
	Agresividad	Pre-test	,223	47	,000	Z de Willcoxon
		Post-test	,180	47	,001	

En las tablas 15 y 16, se presentan los resultados del análisis de bondad de ajuste y la decisión sobre la prueba estadística que se empleó para el contraste de hipótesis.

Tabla 11

Análisis comparativo de la dimensión asertividad, antes y después de la intervención

Grupos Solomon		N	Media	Rango promedio	Desviación estándar	Prueba estadística
O1_X_O2	Pre-tes	65	44,69		6,141	t=-4.122; gl=64; .000
	Post	65	48,66		4,668	
O3 --- O4	Pre-tes	47		18,78		Z=-1.637; p=.102
	Post	47		24,32		

El valor de probabilidad señala que existe diferencias significativas antes y después de la intervención con el programa (O1_X_O2), a favor de la segunda medición. Con respecto al grupo que no hubo intervención con el programa, no se halló diferencias significativas entre la primera y segunda medición.

Tabla 12

Análisis comparativo de la dimensión comunicación, antes y después de la intervención

Grupos Solomon		N	Media	Rango promedio	Desviación estándar	Prueba estadística
O1_X_O2	Pre-tes	65		25,04		Z=-4.277; p=.000
	Post	65		32,78		
O3 --- O4	Pre-tes	47	31,32		4,886	t=.500; gl=46; .619
	Post	47	31,00		5,357	

Respecto al grupo donde sí hubo intervención con el programa, el valor de probabilidad indica que sí hubo diferencias significativas antes y después de dicha intervención ($p \leq 0.05$) en la comunicación, observándose mayores puntuaciones en la segunda medición (O2). Con respecto al grupo donde no hubo intervención con el programa, no se evidenció diferencias significativas ($p > 0.05$) entre la primera (O1) y segunda medición (O4).

Tabla 13

Análisis comparativo de la dimensión autoestima, antes y después de la intervención

Grupos Solomon		N	Media	Rango promedio	Desviación estándar	Prueba estadística
O1_X_O2	Pre-tes	65		25,13		Z=-3.365; p=.001
	Post	65		33,65		
O3 --- O4	Pre-tes	47	47,62		6,364	t=-1.185; gl=46; .242
	Post	47	48,57		6,341	

Respecto al grupo donde sí hubo intervención con el programa, el valor de probabilidad indica que sí hubo diferencias significativas antes y después de dicha intervención ($p \leq 0.05$)

en cuanto a la autoestima, observándose mayores puntuaciones en la segunda medición (O2). Con respecto al grupo donde no hubo intervención con el programa, no se evidenció diferencias significativas ($p>0.05$) entre la primera (O1) y segunda medición (O4).

Tabla 14

Análisis comparativo de la dimensión y toma de decisiones, antes y después de la intervención

GRUP.SOLOMON		N	Media	Rango promedio	Desviación estándar	Prueba estadística
O1_X_O2	Pre-tes	65		30,29		Z=-4.301; p=.000
	Post	65		31,79		
O3 --- O4	Pre-tes	47	31,96		5,831	t=-2.088; gl=46; .442
	Post	47	33,45		5,348	

Respecto al grupo donde sí hubo intervención con el programa, el valor de probabilidad indica que sí hubo diferencias significativas antes y después de dicha intervención ($p\leq 0.05$) en cuanto a la toma de decisiones, observándose mayores puntuaciones en la segunda medición (O2). Con respecto al grupo donde no hubo intervención con el programa, no se evidenció diferencias significativas ($p>0.05$) entre la primera (O1) y segunda medición (O4).

Tabla 15

Análisis comparativo de la dimensión irritabilidad, antes y después de la intervención

Grupos Solomon		N	Media	Rango promedio	Desviación estándar	Prueba estadística
O1_X_O2	Pre-tes	65		31,58		Z=-3.903; p=.000
	Post	65		23,53		
O3 --- O4	Pre-tes	47		25,73		Z=-1.752; p=.080
	Post	47		17,29		

Respecto al grupo donde sí hubo intervención con el programa, el valor de probabilidad indica que sí hubo diferencias significativas antes y después de dicha intervención ($p\leq 0.05$) en cuanto a la irritabilidad, observándose mayores puntuaciones en la segunda medición (O2). Con respecto al grupo donde no hubo intervención con el programa, no se evidenció diferencias significativas ($p>0.05$) entre la primera (O1) y segunda medición (O4).

Tabla 16

Análisis comparativo de la dimensión cólera, antes y después de la intervención

Grupos Solomon	N	Media	Rango promedio	Desviación estándar	Prueba estadística
O1_X_O2	Pre-tes	65	26,93		Z=-1.118; p=.024
	Post	65	24,77		
O3 --- O4	Pre-tes	47	18.90		Z=-1.033; p=.302
	Post	47	19.07		

Respecto al grupo donde sí hubo intervención con el programa, el valor de probabilidad indica que sí hubo diferencias significativas antes y después de dicha intervención ($p \leq 0.05$) en cuanto a la cólera, observándose mayores puntuaciones en la segunda medición (O2). Con respecto al grupo donde no hubo intervención con el programa, no se evidenció diferencias significativas ($p > 0.05$) entre la primera (O1) y segunda medición (O4).

Tabla 17

Análisis comparativo de la dimensión agresividad, antes y después de la intervención

Grupos Solomon	N	Media	Rango promedio	Desviación estándar	Prueba estadística
O1_X_O2	Pre-tes	65	34,02		Z=-5.680; p=.000
	Post	65	19,89		
O3 --- O4	Pre-tes	47	20.43		Z=-2.263; p=.064
	Post	47	22.76		

Respecto al grupo donde sí hubo intervención con el programa, el valor de probabilidad indica que sí hubo diferencias significativas antes y después de dicha intervención ($p \leq 0.05$) en cuanto a la agresividad, observándose mayores puntuaciones en la segunda medición (O2). Con respecto al grupo donde no hubo intervención con el programa, no se evidenció diferencias significativas ($p > 0.05$) entre la primera (O1) y segunda medición (O4).

IV. DISCUSIÓN

La investigación se llevó a cabo con el fin de determinar la influencia de un programa en el desarrollo de habilidades sociales y en la disminución de la ira en estudiantes de educación secundaria correspondiente al periodo académico 2019. Para atender a este objetivo, se utilizaron los instrumentos necesarios que lograron medir las principales variables tales como las habilidades sociales y la ira, los cuales cumplieron con las propiedades psicométricas adecuadas tanto de evidencias de validez y de confiabilidad; las aplicaciones de estos fueron empleados como parte del diseño de los cuatro grupos de Solomon con el fin de determinar la eficacia del programa precitado en dos grupos experimentales y dos grupos de control. Dicho sea de paso, el programa fue diseñado para el cometido que demanda el objetivo general, el mismo que fue evaluado por cinco jueces expertos en el tema cuyas observaciones fueron sometidas al cálculo del coeficiente V (Aiken) hallándose evidencias de validez de contenido ($V \geq 0.903$) para el propósito del programa. La investigación resulta importante puesto que demuestra la eficacia de una herramienta que puede ser empelada a modo estrategia dentro de un esquema de tratamiento para la ira, los cuales representan un riesgo para el entorno social como para la misma persona.

Cabe mencionar que el primer grupo es experimental el cual cuenta con una pre-prueba, la intervención con el programa y la pos prueba. El segundo grupo tiene la pre y pos prueba sin intervención del programa. El tercer grupo fue, sólo fue sometido a la intervención con el programa y una pos prueba. El último grupo, sólo a fue sometido a la pos-prueba (una sola medición de las variables). La ventaja de este procedimiento es que permite ver a modo de comparación la influencia que tiene el programa para cumplir lo que pretende, basada en evidencia tangible y controlando todos los posibles factores intervinientes, tanto internos como externos. Como se puede apreciar, el primer y tercer grupo son los experimentales mientras el segundo y cuarto son los controles.

En relación al primer grupo, los resultados de la pre-prueba mostraron valoraciones medias de 158.43 para habilidades sociales y de 82.12 para la ira; luego de la intervención con el programa, las valoraciones de habilidades sociales incrementaron 15.08 puntos y la ira disminuyó 9.12 puntos; a primera percepción ya es un logro significativo que prueba que el programa fue efectivo. Con respecto al segundo grupo, las puntuaciones obtenidas de la

pre-prueba para habilidades sociales fueron de 156.28 y para la ira de 81.91 (valoraciones similares a los resultados de la pre-prueba del primer grupo lo cual es coherente); en este grupo no hubo intervención con el programa, pero sí una segunda medición después de tres meses donde los resultados que se esperaron encontrar no diferirían de los hallados en la primera medición, así, se encontró 159.79 para habilidades sociales (incrementó en 3.51 puntos) y 82.87 para la ira (incrementó 0.96 puntos), es notoria la ausencia de la intervención con el programa dado que las valoraciones encontradas en la pre y pos-prueba no muestran una diferencia notable. Con respecto al tercer grupo, en el cuál no hubo una pre-prueba, pero sí se aplicó el programa antes de medir las variables, se encontró un puntaje de 170.51 para habilidades sociales y 72.88 para la ira, hallazgos similares a los hallados en la pos-prueba del primer grupo lo cual es coherente. Finalmente, el último grupo, en el cual no hubo pre-prueba ni intervención con el programa, sólo se midieron las variables a modo de pos-prueba; se hallaron puntuaciones de 156.91 para habilidades sociales y 82.38 para la ira, resultados similares a los resultados de la pos prueba del segundo grupo, lo cual es coherente.

Sobre la base de estos resultados puede apreciarse que el programa ha sido efectivo para cumplir con su propósito (disminuir la ira sobre la base del desarrollo de las habilidades sociales), no obstante, para confirmar esta afirmación, los datos fueron sometidos a la estadística inferencial con el fin de determinar si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos del pre y la pos medición de las variables (primer y tercer grupo de Solomon). Así, las valoraciones de probabilidad de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas mostraron que, las puntuaciones medias correspondientes al primer grupo (O1_X_O2) difieren de manera significativa a favor de los resultados obtenidos en la segunda medición en lo que corresponde a habilidades; mientras las puntuaciones que corresponden al tercer grupo (O3 --- O4), para habilidades sociales, no evidenciaron diferencias significativas entre sus puntuaciones medias entre la primera y segunda medición, lo cual es coherente dado que en este grupo no hubo intervención con el programa. Hasta ahora queda claro que el programa basado en las habilidades sociales influye de manera notoria en el desarrollo de estas habilidades; en el siguiente párrafo se analizó qué sucede con la ira.

En lo que respecta la ira, dado que los datos no se ajustaron a una distribución normal, se empleó la prueba de Willcoxon para determinar la efectividad del programa. Así, las valoraciones de probabilidad para el primer grupo de Solomon (O1_X_O2) mostró que las

puntuaciones medianas de la pre y pos-prueba difieren de manera significativa observándose una disminución notable de la ira después de la intervención con el programa. Con respecto al tercer grupo de Solomon (O3 --- O4) las valoraciones de probabilidad indicaron que las puntuaciones medianas no difieren de manera significativa entre la pre y pos prueba; esto es coherente dado que no hubo intervención con el programa.

De manera general, se ha logrado demostrar que el programa basado en el desarrollo de habilidades sociales, logró ser efectivo para la ira, lo cual lleva a confirmar la hipótesis general del estudio el cual señaló que la aplicación del programa influye significativamente en la ira.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Avci y Kelleci (2016) quienes efectuaron un estudio en España sobre el afrontamiento de la ira desde el enfoque cognitivo conductual, basado en la aplicación de un programa para disminuir los niveles de ira y de agresividad, logrando ser eficaz para dicho propósito. Otra investigación hecha en el mismo país, que denota coincidencia con los hallazgos del presente estudio fue el de Lök, Bademli y Canbaz (2017) quienes señalan que la formación y fortalecimiento de la autoestima como parte de las interacciones sociales, aumenta notablemente la ira. En el mismo país, Peña (2015) estudió la regulación de las reacciones agresivas frente a situaciones adversas sociales, mediante la intervención con un programa basado en habilidades sociales, encontrando que el programa logró su cometido, logrando regular las reacciones agresivas siendo estas más reflexivas y asertivas. Así, en México, Venega, Sosa y Castillo (2018) revisaron el problema de acoso escolar, el cual lo abordaron con un programa el cual pusieron a prueba su eficacia, hallando que la intervención fue óptima en la reducción de la pasividad ante la agresión y en controlar la ira tanto en los atacantes como en las víctimas, al entrenar en estilos de vida saludable. En el Perú, Sampén (2015) desarrolló un programa basado en habilidades sociales para la hacer frente a la violencia escolar; logrando demostrar la efectividad un programa de intervención cognitivo conductual ya que obtuvo resultados de incremento de habilidades sociales que permitieron a su vez disminuir las conductas agresivas en un ámbito escolar; Rojas (2015), quien puso a prueba un plan de intervención cognitivo conductual basado en las habilidades sociales para prevenir el acoso escolar, logrando demostrar la eficacia de dicha intervención.

Por lo descrito, existen, tanto en el extranjero como en el Perú, evidencias de que los programas elaborados bajo en el enfoque cognitivo conductual orientados al desarrollo de habilidades sociales, tiende a mostrar efectos positivos para contrarrestar la violencia y la ira.

Como objetivos específicos se planteó la determinación de la influencia que tiene el programa de habilidades sociales en el control de las dimensiones de ira tales como irritabilidad, cólera, agresividad. Del mismo modo, como objetivos específicos se plantearon la determinación de la influencia del programa de habilidades sociales en las dimensiones de la variable de habilidades sociales, tales como el asertividad, comunicación, autoestima y, toma de decisiones.

Las valoraciones de probabilidad de la prueba Wilcoxon, mostraron que, para el primer grupo (O1_X_O2), las dimensiones de ira (irritabilidad, cólera y agresividad), las puntuaciones medianas difieren de manera significativa entre la pre y posprueba ($p \leq 0.05$), observándose menores puntuaciones después de la intervención con el programa; en el tercer grupo (O3 --- O4) no se hallaron diferencias significativas entre estas puntuaciones ($p > 0.05$); esta evidencia se da por la presencia y/o ausencia de la intervención con el programa de habilidades sociales. Asimismo, el análisis correspondiente a las dimensiones de habilidades sociales, mostró que, en el primer grupo (O1_X_O2), las valoraciones de probabilidad evidenciaron la existencia de diferencias significativas entre la primera y segunda medición ($p \leq 0.05$), donde las mayores puntuaciones de habilidades sociales fueron después de la intervención con el programa, demostrándose de ese modo que el programa fue eficaz, confirmándose con los resultados obtenidos del segundo grupo (O3 --- O4) donde no se halló diferencias significativas entre la primera y segunda medición; confirmándose que la presencia del programa de habilidades sociales influye de manera significativa en el desarrollo de estas habilidades, lo cual, va a determinar la regulación de los comportamientos de la ira. La teoría que sustenta estos resultados radica en el conductismo, ya que los seres humanos pueden modificar su comportamiento inadecuado para ser una mejor persona (Ardila, 2013, p. 316).

Considerando los hallazgos del presente estudio, así como los de otros autores y, teniendo en cuenta de que se trabajó con adolescentes, es importante resaltar que una de las características de esta etapa del desarrollo humano es la vulnerabilidad adoptar

comportamientos adquiridos del entorno tal como lo postula Papalia & Wendkos (2017); por tal motivo, se trata de una población que presenta una diversidad de variables que por lo general, para los investigadores que realizan estudios cuasiexperimentales resulta un reto controlar la mayor cantidad de variables extrañas. Por lo que respecta al presente estudio se controló el ambiente, el tiempo (horarios de aplicación e intervención); se contempló el pareamiento según edades y grado para definir cada uno de los grupos de Solomon. Asimismo, se tuvo control sobre las asistencias y las debidas coordinaciones con las personas pertinentes como padres de familia y los mismos adolescentes para la debida aplicación del programa; en síntesis, se siguió las recomendaciones dadas por Sampiere (2014) para los estudios cuasi experimentales de aplicación de un programa a fin de sostener la validez interna.

Como consideración final, lo encontrado en la presente investigación, forma parte relevante del inicio al desarrollo de futuras investigaciones que se rijan a la construcción de herramientas de intervención estratégica dentro de un marco terapéutico.

V. CONCLUSIONES

Primera.

La aplicación del Programa para el desarrollo de habilidades sociales y disminuir la ira en estudiantes de secundaria, 2019; fue efectivo, esto se evidencia mediante la comparación de los resultados de los grupos de Solomon, hallándose una disminución de los comportamientos de la ira después de la intervención con el programa ($Z=-6.093$; $p=.000$) y no hallándose diferencias significativas entre la pre y pos prueba en el grupo donde no se intervino con el programa ($Z=-1.293$; $p=.196$).

Segunda.

El programa influyó notablemente en la disminución de la irritabilidad de las estudiantes ($Z=-3.903$; $p=.000$); la irritabilidad se mantuvo sin cambios significativos ($Z=-1.752$; $p=.080$) en el grupo donde no hubo intervención con el programa.

Tercera.

El programa influyó notablemente en la disminución de la cólera de las estudiantes ($Z=-1.118$; $p=.024$); esta dimensión se mantuvo sin cambios significativos ($Z=-1.033$; $p=.302$) en el grupo donde no hubo intervención con el programa.

Cuarta.

El programa influyó notablemente en la disminución de la agresividad de las estudiantes ($Z=-1.118$; $p=.024$); esta dimensión se mantuvo sin cambios significativos ($Z=-2.263$; $p=.064$) en el grupo donde no hubo intervención con el programa.

Quinto.

El programa influyó de manera significativa en el desarrollo de la asertividad ($t=-4.122$; $gl=64$; $.000$); esta dimensión se mantuvo sin cambios significativos ($Z=-1.637$; $p=.102$) en el grupo donde no hubo intervención con el programa.

Sexta.

El programa influyó de manera significativa en el desarrollo de la comunicación ($Z=-4.277$; $p=.000$); esta dimensión se mantuvo sin cambios significativos ($Z t=.500$; $gl=46$; $.619$) en el grupo donde no hubo intervención con el programa.

Séptima.

El programa influyó de manera significativa en el desarrollo de la autoestima ($Z=-3.365$; $p=.001$); esta dimensión se mantuvo sin cambios significativos ($t=-1.185$; $gl=46$; $.242$) en el grupo donde no hubo intervención con el programa.

Octava.

El programa influyó de manera significativa en el desarrollo de la toma de decisiones ($Z=-4.301$; $p=.000$); esta dimensión se mantuvo sin cambios significativos ($t=-2.088$; $gl=46$; $.442$) en el grupo donde no hubo intervención con el programa.

VI. RECOMENDACIONES

Primera.

Considerando del sistema de atención a la salud mental que tiene nuestro país, se recomienda a las entidades pertinentes del ministerio de Salud Mental y el Ministerio de Educación, desarrollar la unificación de criterios y la estandarización de los procesos dirigidos a adolescentes a fin de prevenir problemáticas de violencia social en ámbitos escolares, familiares y laborales.

Segunda.

A los profesionales que hagan uso del programa como medio estratégico de tratamiento, se recomienda experticia en el manejo de grupos con adolescentes y sobre el tema.

Tercera.

A los futuros investigadores y profesionales que deseen aplicar el programa, contemplar el riguroso cumplimiento de las normas y leyes que involucran a menores de edad.

Cuarta.

A los futuros investigadores, se recomienda desarrollar estudios de réplica en otros contextos socioculturales de nuestro país a fin de fortalecer el programa y/o modificar aspectos que permita aplicarlo en distintos contextos.

VII. PROPUESTA

7.1 Propuesta para la solución del problema

7.1.1 Generalidades

Región: Lima

Provincia: Lima

Localidad: Distrito de Comas

Institución educativa: Presentación de María

A. Título del proyecto: Actuando frente a la violencia contra la mujer

B. Ubicación geográfica:

Jr. Canadá 095 – Urb. El Parral.

7.1.2 Beneficiarios

A. Directos: Estudiantes, docentes y directivos

B. Indirectos: Padres de familia.

7.1.3 Justificación

Considerando los resultados obtenidos en la investigación realizada, es necesario que los centros de estudios brinden las garantías necesarias para que las estudiantes logren su desarrollo integral y disminuir todo tipo de violencia contra las mismas. Para lograr ello se justifica mantener y complementar programas que ayuden a sensibilizar, interiorizar y actuar frente a la desigualdad y al machismo que sigue cobrando víctimas mujeres en nuestra sociedad. Se propone no solo trabajar con las estudiantes de primer año, sino con todos los grados y con la participación de toda la comunidad educativa (profesores, padres de familia y personal administrativo).

La institución Presentación de María ofrece un espacio para estudiantes mujeres donde pueden desarrollar no solo la parte académica sino también moral, sin embargo, la convivencia con sus pares varones no se produce en el entorno educativo. En consecuencia, se asume que la población femenina del centro necesita recursos que le ayuden a empoderarse en su entorno conservador y machista. Esto evitaría que se encuentren en riesgo o sufran algún tipo de violencia.

7.1.4 Descripción de la problemática

La mayoría de estudiantes mujeres en nuestro país viven con el riesgo de sufrir cualquier tipo de violencia, las consecuencias pueden afectar su desarrollo personal, INEI (2017) en el Perú encontramos 4,5 millones de niñas de 0 a 17 años de las cuales, entre enero y agosto

del último año, los Centros Emergencia Mujer (2019), han reportado cerca de 35 mil casos de violencia contra niñas. El centro educativo Presentación de María de Comas, se encuentra en una de los distritos más poblados y alberga a estudiantes mujeres que provienen en su mayoría de un nivel socioeconómico medio bajo y de hogares disfuncionales.

7.1.5 Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos e indirectos

A. Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos

El impacto deseado es preferentemente en las estudiantes del centro educativo, la investigación realizada en las estudiantes de primer año, indica que pueden desarrollar nuevas aptitudes socioemocionales que generan una manera de auto protegerse de los riesgos propios de su entorno. Esto significa que se puede extender a las estudiantes de los demás grados, incluyendo temas que ayuden al conocimiento de su sexualidad con el fin de integrar la educación sexual como fortaleza en su desarrollo personal.

Caruana y Tercero (2011) indico que la educación socioemocional es fundamental para optimizar sus capacidades mentales, y un eje transversal en la planificación y previsión para generar una adecuada convivencia y calidad de vida.

B. Impacto de la propuesta en los beneficiarios indirectos

Los beneficiarios indirectos serían los docentes, padres de familia y personal administrativo, para ello se organizará talleres con docentes, tutores, auxiliares para sensibilizar sobre los distintos tipos de violencia. Asimismo, en la escuela de padres se programará el tema de la violencia y se informará de los beneficios que tendrán las estudiantes al participar en el programa.

7.1.6 Objetivos

A. Objetivo general

Diseñar e implementar una propuesta educativa para prevenir y reducir la violencia contra la mujer dirigida a todas las estudiantes, docentes y padres de familia.

B. Objetivos específicos

- Entrenamiento en el desarrollo de estrategias no violentas de resolución de conflictos para estudiantes, profesores y padres de familia.

- Entrenamiento en la prevención de violencia, abuso y maltrato para estudiantes, profesores y padres de familia.
- Entrenamiento en habilidades para la vida para estudiantes, profesores y padres de familia.

7.1.7 Resultados esperados

Objetivo específico	Posibles resultados
Entrenamiento en el desarrollo de estrategias no violentas de resolución de conflictos para estudiantes, profesores y padres de familia.	Mejoramiento de la convivencia escolar. Mejoramiento en la percepción de autoeficacia en la resolución de conflictos.
Entrenamiento en la prevención de violencia, abuso y maltrato para estudiantes, profesores y padres de familia.	Detección temprana, acogida y derivación de casos de violencia, abuso y maltrato. Disminución de los niveles de violencia en la comunidad educativa.
Entrenamiento en habilidades para la vida para estudiantes, profesores y padres de familia.	Favorece las relaciones interpersonales dentro fuera del centro educativo. Contribuye a la autorrealización personal.

7.2 Costos de implementación de la propuesta

Código	Recursos	Descripción	cantidad	Costo unitario	Costo total
	Humanos	Psicólogos del centro educativo	03	-----	-----
		Practicantes de psicología.	06	-----	-----
	Materiales				
2.3.15.12		Hojas	10 cajas	12	120
2.3.15.12		Engrapador	10 unidades	12	120
2.3.15.12		Lápiz	500 unidades	1	500
2.3.15.12		Perforador	10 unidades	15	150
2.3.15.12		Lapiceros	500 unidades	1.5	750
2.3.15.12		Borradores	500 unidades	1.5	750
	Sub total			s/.	2 390
	Servicios				
2.3.21.21		Movilidad	20	12	240
	Sub total			s/.	240
	Total			s/.	2630

Nota: Tomado de Ministerio de Economía 2019.

VIII. REFERENCIAS

- Aguilar, M. L. (2016). *Programa de Habilidades para la Vida, para mejorar las Habilidades Sociales en estudiantes de 5to. y 6to. grado de Primaria de la IE. N° 5136 Fernando Belaunde Terry; Callao – 2016.* (Tesis de Maestría en Psicología Educativa). Universidad César Vallejo. Lima. Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5839/Aguilar_GML.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alcázar-Olán R., Gonzáles-Fragoso, C., Jiménez-Rodríguez, D., & Rojas-Solís, J. (2018). Low (not high) Trait Anger is a Personal Strength in Adolescents. *Acción Psicológica*, 15(2), 83-94. Retrieved from <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21748>
- Álvarez, K. F. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances En Psicología*, 24(2), 205-215. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/155>
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80528401013>
- Aroca Montolío, C., Ros Ros, C. y Varela Portela, C. (2016). *Programa para el contexto escolar de prevención de violencia en parejas adolescentes.* *Revista Educar* (vol.52/1), 11-31. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2016v52n1/educar_a2016v52n1p11.pdf.
- Avci, D. y Kelleci, M. (2016). Effects of the Anger Coping Programme based on cognitive behavioural techniques on adolescents' anger, aggression and psychological symptoms. *International Journal of Nursing Practice*. 22(2) 189-196. <https://doi.org/10.1111/ijn.12410>
- Bahrami, E., Mazaheri, M. A. y Hasanzadeh, A. (2016). Effect of anger management education on mental health and aggression of prisoner women. *J Edu Health Promot*, 5(5) 1-5. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4959254/>

- Benavides, M. y Stuart J. (2016). *Magnitudes, determinantes y consecuencias de la violencia infantil en los hogares: balance de investigación y de las intervenciones existentes*. Revista GRADE. 297-329. Recuperado de https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/violenciainfantil_MB_35.pdf
- Bharath, S. y Kumar, K. K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools – School mental health program: Does it work? *Indian Journal of Psychiatry*. 52(4). 344-349. Retrieved from http://www.indianjpsychiatry.org/temp/IndianJPsychiatry524344-2878532_075945.pdf
- Boada, C. (2017). *Habilidades Sociales en Estudiantes del 1er. año de secundaria de la Institución Educativa Pública “Libertad” N°. 597 de Año Nuevo, Comas, 2017. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología)*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima. Perú. Recuperado de <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1534/TRAB.SUF.PROF.%20BOADA%20DONAYRE%20CARMEN%20AMELIA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cacho, Z. V., Silva Balarezo, M. G. y Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186-205. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000200186&lng=es&tlng=pt.
- Caldera, J. F., *et al.* (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*. 11(3), 144-153. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v11n3/1989-3809-ep-11-03-00144.pdf>
- Caruana, A. y Tercero, M. (2011). *Cultivando Emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/ac236f1c-5f4e-46b2-a9ba-91d030835784>

- Castillo, E. F., Bernardo, J. V. y Medina, M. A. (2017). Violencia de género y autoestima de mujeres del centro poblado Huanja – Huaraz, 2017. *Horizonte Médico*. 18(2), 47-52. <https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2018.v18n2.08>
- Chirinos, Paula L. (2017). *Violencia escolar y desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distrito con mayor índice de violencia de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima. Perú. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3563/Violencia_ChirinosCazorla_Paula.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Crosera, S. (2017). *Mejora tu autoestima*. Editorial De Vecchi. USA. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=ltAwDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=concepto+de+autoestima&ots=qJgki7iOX-&sig=_Zi2RkRzJekSL7G65VgacYCC0go&redir_esc=y#v=onepage&q=concepto%20de%20autoestima&f=false
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115. <https://doi.org/10.18761/perspectivas.v1i2.33>
- Díaz, S. P. (2016) Hacia una convivencia pacífica en la escuela percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y ciudad*. 31, 27-40. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803812>
- DiGiuseppe, R., & Tafrate, R. (2007) *Understanding Anger Disorders*. New York. Oxford University Press.
- Dehnavi, F. y Ebrahimi, M. I. (2016) Effect of Assertiveness Skills Training on the Level of Aggression in High School First Grade Female Students in Qorveh City. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. (IJHCS) ISSN 2356-5926, 1421–1434. Recuperado de <http://ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view/2295/2091>
- Doménech, M. e Iñiguez, L. (2002). *La construcción social de la violencia*. Athenea Digital (2). Recuperado de <http://blues.uab.es/athenea/num2/domenech.pdf>

- Encuesta a niñas, niños y adolescentes sobre el castigo físico y humillante. Atrévete a criar con amor. (2019). Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf
- Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES (2015). Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf
- Escales, R., y Pujantell, M. (2014). *Habilidades sociales*. Madrid, España: Macmillan Iberia, S.A.
- Farrington, D., Gaffney, H., Lösel, F. y Ttofi, M. (2017). Systematic Reviews of the Effectiveness of Developmental Prevention Programs in Reducing Delinquency, Aggression, and Bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 91-106. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.003>
- Fernández, L. B. (2019). Habilidades sociales en la práctica docente: una mirada desde los actores de la educación básica. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1303-1315. Recuperado de: <https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/383>
- Guzmán, M. C. (2018). Desarrollo de habilidades sociales a través de actividades lúdicas en los niños de 3 años en el centro infantil Cumbaya Valley. *Revista Conrado*, 14(64), 153-156. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). *Encuesta demográfica y de salud familiar 2016. Nacional y regional*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1433/pdf/Libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015) *Encuesta nacional sobre relaciones sociales ENARES 2013 y 2015*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Hillis, Susan., Mercy, James., Amobi, Adaugo y Kress, Howard. (2016). Global Prevalence of Past-year Violence Against Children: A Systematic Review and Minimum Estimates. *American Academy of Pediatrics*. 137(3) 1-15. Retrieved from <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/137/3/e20154079.full.pdf>
- Howell, K. H., Barnes, S. E., Miller, L. E. y Graham-Bermann, S. A. (2016). Developmental variations in the impact of intimate partner violence exposure during childhood. *Journal of Injury and Violence Research*. (2016) 8 (1): 43–57. Retrieved from <http://www.jivresearch.org/jivr/index.php/jivr/article/view/663>
- Kuzucu, Y. (2016). Do Anger Control and Social Problem-Solving Mediate Relationships Between Difficulties in Emotion Regulation and Aggression in Adolescents? *Educational Sciences: Theory & Practice*. 16(3). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115154.pdf>
- McDonald, S. E., *et al.* (2017). Children Exposed to Intimate Partner Violence: Identifying Differential Effects of Family Environment on Children’s Trauma and Psychopathology Symptoms through Regression Mixture Models. *Child Abuse Negl*. 58. 1-11. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4980225/pdf/nihms797327.pdf>
- Mendoza, J. F. (2018) *Identificación y reducción de la violencia contra la mujer como forma de reducir el feminicidio en el Perú*. (Tesis Doctoral en Derecho). Universidad Nacional Federico Villarreal. Perú. Recuperado de <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2466>
- Meyer, A., & Farrell, A. (1998). Social Skills Training to Promote Resilience in Urban Sixth-Grade Students: One Product of an Action Research Strategy To Prevent Youth Violence in High-Risk Environments. *Education and Treatment of Children*, 21(4), 461-488. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42899538>
- Meyers, J. L., *et al.* (2017). Childhood interpersonal violence and adult alcohol, cannabis, and tobacco use disorders: variation by race/ethnicity? *Psychol Med*. (2018) 48(9), 1540-1550. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6545193/pdf/nihms-962307.pdf>

- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2016, julio) *Violencia basada en género. Marco conceptual para las políticas públicas y la acción del estado*. Recuperado de <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgcvg/mimp-marco-conceptual-violencia-basada-en-genero.pdf>
- Ministerio de Salud (2005, noviembre). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Recuperado de: http://bvs.minsa.gob.pe/local/PROMOCION/170_adolesc.pdf
- Moscoso, M. (2000). Estructura Factorial del Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera y la Hostilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 32(2), 321-343. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80532204.pdf>
- Muñeton, G., Ruiz-Martinez, A. y Loaiza O. (2017). Toma de decisiones. Explicaciones desde la ciencia aplicada del comportamiento. *Revista Espacios*. 38(13) 1-12. Recuperado de <https://revistaespacios.com/a17v38n13/a17v38n13p10.pdf>
- Muñoz, José V. (2015). *Expresión de ira y violencia escolar: estudio en una muestra de alumnos de E.S.O de la Región de Murcia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. España. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/311435/TJVM0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York. Springer Publishing Company.
- Lök, N., Bademli, K. y Canbaz M. (2017). The Effects of Anger Management Education on Adolescents Manner of Displaying Anger and Self-Esteem: A Randomized Controlled Trial. *Archives of Psychiatric Nursing*. (32/1) 75-81. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2017.10.010>.
- Lozada, M. A. (2017). *Convivencia padres e hijos, en alumnos que desarrollaron el manejo de la ira*. (Tesis de Maestro en Investigación y Desarrollo de la Educación). Universidad Iberoamericana. México. Retrieved from <http://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/724/016443s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Organización Panamericana de la Salud (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1997). *Desarrollo Humano*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Penado, M. (2012). “Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efecto de los factores individuales y socio-contextuales”. (Tesis Doctoral en Psicología) Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/16380/1/T33913.pdf>
- Peña, A. (2015). *Evaluation of a programme to improve emotional intelligence during adolescence*. (Doctoral Dissertation and Psychological). Universidad del País Vasco. España. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/16076>
- Peña, B. y Batalla, P. (2016). *Dirección de comunicación y habilidades directivas*. Editorial Dykinson. Madrid. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=8IwSDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=concepto+de+comunicaci%C3%B3n&ots=MVx5hZj_bg&sig=nfNs qcs2IYzuDko6H9dhxApeh8E&redir_esc=y#v=onepage&q=concepto%20de%20comunicaci%C3%B3n&f=false
- Pereda, T. y Polo, W. (2012). “*Efectividad del programa educativo en el control de la ira. Estudiantes. Marcial Acharán – Trujillo, 2012*”. (Tesis para optar el título de licenciada en Enfermería) Universidad Nacional de Trujillo. Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/5715/1504%20Pereda%20Benites%20Teresa%20%2C%20Polo%20Bermudez%20Wendy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piquero, A., Jennings, W. G., Farrington, D. P., Diamond, B. y Reingle, J. M. (2016). Una actualización de metanálisis sobre la efectividad de los programas de mejora temprana de autocontrol para mejorar el autocontrol y reducir la delincuencia. *Revista de criminología experimental*. 2(12), 249-264. <https://doi.org/10.1007/s11292-016-9257-z>

- Pullchs, M. C. (2017). *Programa educativo para la mejora de las habilidades sociales en estudiantes adolescentes de la institución educativa Inmaculada Concepción, Distrito de José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa-2017*. (Tesis Doctoral en Educación). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5941/EDDpuarmc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quispe, M. P., *et al* (2018). Violencia extrema contra la mujer y feminicidio en el Perú. *Revista Cubana Salud Pública*. 44(2), 278-294. Recuperado de <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/2018.v44n2/278-294/es>
- Redrován, K. J. (2015). *Relación del tipo de familia y el trastorno de rivalidad fraterna como factores desencadenantes de dificultades en el control de la ira en adolescentes de 12 a 16 años*. (Tesis de titulación en Psicología Clínica). Universidad Central de Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7248>
- Rodriguez, C. R. (2018). *Nivel de cólera, irritabilidad y agresión de los estudiantes del nivel secundaria de la I.E. N°65101 Encarnación Villacorta Peña, Pucallpa, 2018*. (Tesis para optar el título profesional en Psicología) Universidad de Huánuco. Recuperado de <http://repositorio.udh.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1590/RODRIGUEZ%20PAIVA%20MEZA%20Claudia%20Raquel%20Mar%20C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional* (4ta. ed.) Valencia: ACDE.
- Rojas, M. (2015). *Eficacia del programa de mediación de conflictos, como forma de convivencia pacífica, para mitigar la violencia escolar en las instituciones educativas públicas de secundaria en Girardot, Cundinamarca – Colombia, 2015*. (Tesis Doctoral en Educación) Universidad Privada Norbert Wiener. Perú. Recuperado de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1363>
- Sagone, E., De Caroli, M. E., Indiana, M. L. y Fichera, S. L. O. (2018). Psychological Well-Being and Self-Efficacy in Life Skills among Italian Preadolescents with

Positive Body Esteem: Preliminary Results of an Intervention Project. *Scientific Research Publishing*. 9 (6), 1383-1396. Retrieved from http://www.scirp.org/pdf/PSYCH_2018062814314748.pdf

Salazar, Y. y Saavedra, J. (2019). Factores asociados a irritabilidad en adultos con episodio depresivo en Lima Metropolitana. *Revista de Neuro Psiquiatría*. 82(1), 37-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v82n1/a05v82n1.pdf>

Sampén, M. N., Aguilar, M. C. y Tójar, J. C. (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 46-57. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1013>

Sancassiani, F., *et al* (2015). Enhancing the Emotional and Social Skills of the Youth to Promote their Wellbeing and Positive Development: A Systematic Review of Universal School-based Randomized Controlled Trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*. 11. 21-40. Retrieved from <https://clinical-practice-and-epidemiology-in-mental-health.com/contents/volumes/V11/CPEMH-11-21/CPEMH-11-21.pdf>

Sánchez, S. Y. (2019). *Relación entre estilos de crianza y agresividad en los alumnos de nivel secundaria de la I.E. INA N°54 del distrito de Tambogrande – Piura 2019*. (Tesis para optar el título de licenciado en Psicología) Universidad Nacional de Piura. Perú. Recuperado de <http://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/UNP/1894/PSI-SAN-VAL-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, J. C. (2009). Aprendizaje social e intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, España y Portugal. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 41(1), 109-119. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n1/v41n1a09.pdf>

Sartori, M. S. & López, M. C. (2016). Habilidades sociales: Su importancia en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1055-1067. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a13.pdf>

- Save the Children. *Violencia contra adolescentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/pdfid/5af0c5684.pdf>
- Singla, D. R., *et al.* (2019). Implementation and effectiveness of adolescent life skills programs on in low- and middle-income countries: A critical review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*. s/n. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.04.010>
- Stringaris A. y Taylor E. (2015). *Disruptive Mood Irritability in Children and Adolescents*. New York. Oxford University Press. Google Academic
- Sukhodolsky, D. G., Smith, S. D., McCauley, S. A., Ibrahim, K. y Piasecka, J. B. (2016) Behavioral Interventions for Anger, Irritability, and Aggression in Children and Adolescents. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*. 26(1), 1-7. <https://doi.org/10.1089/cap.2015.0120>
- Takrousta, E. y Koolae, A. K. (2016). The Effectiveness of Life Skills Training in Male Students' Anger Control. *Journal of Global Pharma Technology*. 12(8) 97-106. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/7614/37b71973ef9d9e3b4d0d3cdd39734a8ffacb.pdf>
- Tapia, R. y Robles, E. (2017). *Programa de habilidades sociales y convivencia democrática en estudiantes de segundo grado de secundaria*. *Revista ciencia y tecnología* 13(3), 45-52. Recuperado de <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/1873/1801>
- Tintaya, P. (2019). Operacionalización de las variables psicológicas. *Revista de Psicología*, (13), 63-78. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322015000100007&lng=es&tlng=es.
- Uzunoglu, G. y Baysan A. (2017). The Effect of Psychoeducation on the Anger Management of Adolescents Diagnosed with Conduct Disorder. *Düsunen Adam: Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. 30(4), 344-353. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doi/10.5350/DAJPN2017300409>

Vanega, S., Sosa, M. y Castillo, R. (2018) Acoso escolar, ira y depresión en adolescentes mexicanos: un estudio preliminar de la eficacia de una intervención. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. (5) 49-54. Recuperado de <http://www.revistapcna.com/sites/default/files/07.pdf>

World Health Organization (2002). *World report on violence and health: summary*. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf

World Health Organization. *Violence prevention: the evidence*. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/4th_milestones_meeting/evidence_briefings_all.pdf

World Health Organization (2014). *Health for the world's adolescents. A second chance in the second decade*. Recuperate de https://apps.who.int/adolescent/second-decade/files/1612_MNCAH_HWA_Executive_Summary.pdf

World Health Organization (2001). *Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lifeskills/files/SkillsForHealth230503.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia interna

Título: Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019			
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	HIPOTESIS	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN DE LAS VARIABLES E INDICADORES
¿De qué manera influye el Programa para el desarrollo de habilidades sociales en la disminución de la ira en las estudiantes de secundaria, 2019?	El programa para el desarrollo de las habilidades influye significativamente en la disminución de la ira de las estudiantes de secundaria, 2019	Determinar la influencia del Programa para el desarrollo de Habilidades sociales en la disminución de la ira de estudiantes de secundaria, 2019	<p>Variable 1: Ira</p> <p>Definición conceptual</p> <p>Griggs (2007) la ira es un mecanismo que señala una necesidad insatisfecha, peligro inminente, u otro evento que requiere atención.</p> <p>Definición operacional</p> <p>Se define de acuerdo a los resultados obtenidos en el Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresividad que contiene 42 ítems.</p> <p>Variable dependiente 2: Habilidades sociales</p> <p>Definición conceptual</p> <p>Según Caballo (1986), la conducta socialmente hábil son el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a esa situación, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuras conductas.</p> <p>Definición operacional</p> <p>Aplica de la Lista de evaluaciones de las habilidades sociales en adolescentes, la cual está constituida de 42 ítems y evalúa aspectos como autoestima, comunicación, asertividad y toma de decisiones.</p>

	Específicos	Específicos	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel/rango
	(a) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la cólera de las estudiantes de secundaria, 2019 (b) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la irritabilidad de las estudiantes de secundaria, 2019 (c) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la agresividad de las estudiantes de secundaria, 2019	(a) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la irritabilidad de las estudiantes de secundaria, 2019 (b) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la cólera de las estudiantes de secundaria, 2019 (c) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la	Irritabilidad	Sensación de molestia al estar muy cerca de las personas. Facilidad para molestarse. Sensación de pesadez sobre los hombros. Dificultad para lograr la tranquilidad ante la burla de los demás.	1-11	Escala ordinal	Muy Alto = 40 a más. Alto = 33 a 39 Promedio = 27 – 32 Bjo = 22 – 26 Muy bajo = 21 a 0
			Cólera	Dificultad para controlar la amargura. Incapacidad para dejar de gritar al estar molesto. Palpitaciones rápidas al estar molesto. Molestarse rápidamente hasta ser capaz de	12-18		Muy Alto = 28 a más. Alto = 22 a 27 Promedio = 15 – 21 Bajo = 11 – 14 Muy bajo = 10 a 0

	(d) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la asertividad de las estudiantes de secundaria, 2019	agresividad de las estudiantes de secundaria, 2019 (d) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la asertividad de las estudiantes de secundaria, 2019		golpear cosas a su alrededor.			
			Agresividad	Sensación de molestia al estar muy cerca de las personas. Facilidad para molestar. Sensación de pesadez sobre los hombros Dificultad para lograr la tranquilidad ante la burla de los demás.	19-42		Muy Alto = 28 a más. Alto = 22 a 27 Promedio = 15 – 21 Bajo = 11 – 14 Muy bajo = 10 a 0
	(e) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la comunicación de las estudiantes de secundaria, 2019	sociales en la comunicación de las estudiantes de secundaria, 2019 (e) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en la comunicación de las estudiantes de secundaria, 2019	Variable 2: Habilidades sociales				
	(f) el programa para el desarrollo de las habilidades sociales influye significativamente en la autoestima de las estudiantes de secundaria, 2019		Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel/rango
	(g) el programa para el desarrollo de las habilidades	sociales en la	Asertividad	Expresión y aceptación positiva, Aserción negativa, Estilos de comunicación	1 – 12		Muy bajo menor a 88 Bajo 88 a 126
			Comunicación	Aprender a escuchar,	13 - 21		

	sociales influye significativamente en la toma de decisiones de las estudiantes de secundaria, 2019	autoestima de las estudiantes de secundaria, 2019 (g) determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de las habilidades sociales en toma de decisiones de las estudiantes de secundaria, 2019.		Utilizar mensajes claros y precisos		Ordinal	Prom. Bajo 127 a 141 Promedio 142 a 151 Prom alto 152 a 161 Alto 162 a 173 Muy alto 174 a mas
			Autoestima	Aceptación, Satisfacción de logros, Autoconocimiento	22 - 33		
			Toma de decisiones	Capacidad de decisión, Capacidad de planificación de vida.	34 - 42		

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICA E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICOS
<p>Tipo</p> <p>De acuerdo con Baena (2014), la investigación aplicada comprende las alternativas posibles para poner en práctica las suposiciones teóricas genéricas, asimismo dispone todos sus recursos a la resolución de los conflictos que se dan en nuestro medio social y las distintas problemáticas que se dan entre los seres humanos.</p> <p>Diseño</p> <p>Diseño experimental, de tipo cuasi experimental, para White y Sabarwal (2014, p. 1), verifican las hipótesis causales, en donde existen programas</p>	<p>Población</p> <p>242 estudiantes que cursan el primer nivel de secundaria de la Institución Educativa Presentación de</p>	<p>Variable 1: Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresividad.</p> <p>Ficha técnica:</p> <p>Denominación: Cuestionario de irritabilidad, cólera y agresividad</p> <p>Autor(es): Equipo interdisciplinario de la dirección de investigación, docencia y asistencia en salud colectiva del instituto especializado de salud mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi.</p> <p>País: Perú</p> <p>Año: 2005</p>	<p>Descriptiva:</p> <p>Media, mediana, moda; además las medidas de variabilidad y desviación estándar.</p> <p>Análisis factorial exploratorio se aplicó la medida de Kaiser-Meyer-Olkin, la prueba</p>

<p>considerados como una intervención, en que se verifica en qué medida un procedimiento consigue los objetivos planteados al inicio del experimento.</p> <p>El tipo de diseño que se utilizará en la investigación será el de cuatro grupos de Solomon que según Ramón (2000, p. 16); Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 142) es la suma de dos tipos de diseño a su vez (únicamente con post prueba y grupo de control y con pre prueba-post prueba y grupo de control).</p> <p>Esquema:</p> <table border="0" data-bbox="190 758 537 957"> <tr> <td>RG1</td> <td>O1</td> <td>X</td> <td>O2</td> </tr> <tr> <td>RG2</td> <td>O3</td> <td>-</td> <td>O4</td> </tr> <tr> <td>RG3</td> <td>-</td> <td>X</td> <td>O5</td> </tr> <tr> <td>RG4</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>O6</td> </tr> </table> <p>O1 y O3 = Pre test. O2, O4, O5 y O6 = Post test. X = Programa - = Sin programa</p>	RG1	O1	X	O2	RG2	O3	-	O4	RG3	-	X	O5	RG4	-	-	O6	<p>María del distrito de Comas.</p> <p>Muestra</p> <p>No se utilizó una técnica de muestreo, puesto que participaron todos los integrantes de la población (Supo, 2014).</p> <p>N = n</p> <p>Se uso el censo para la recolección de datos.</p>	<p>Administración: Individual y/o colectiva</p> <p>Duración de la administración: Sin tiempo límite</p> <p>Finalidad: Evaluar la cólera, irritabilidad y agresividad de adolescentes escolares</p> <p>Descripción: Consta de 42 ítems y mide tres áreas: Cólera, irritabilidad y agresiones.</p> <p>Confiabilidad y validez:</p> <p>El instrumento fue utilizado por Rodríguez (2018) en su trabajo de investigación donde el coeficiente Alpha de Cronbach fue de .926 y tuvo una validez externa acreditada por tres expertos del área. Asimismo, Pereda y Polo (2012) obtuvieron para su validez .26 de valor en la correlación de Pearson y una alta confiabilidad.</p> <p>Variable 2: Lista de habilidades sociales</p> <p>Ficha técnica</p> <p>Denominación: Lista de evaluación de habilidades sociales</p> <p>Autor(es): Equipo interdisciplinario de la dirección de investigación, docencia y asistencia en salud colectiva del instituto especializado de salud mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi.</p> <p>País: Perú</p> <p>Año: 2005</p> <p>Administración: Individual y/o colectiva</p>	<p>de esferidad de Bartlett.</p> <p>Inferencial:</p> <p>Estadísticos de Kolmogorov-Smirnov para el análisis de bondad de ajuste de las variables generales. La comparación de resultados del pre y post test fueron determinadas por las pruebas de t de student y la prueba Z Willcoxon.</p>
RG1	O1	X	O2																
RG2	O3	-	O4																
RG3	-	X	O5																
RG4	-	-	O6																

		<p>Duración de la administración: Sin tiempo límite</p> <p>Finalidad: Evaluar las habilidades sociales de adolescentes escolares</p> <p>Descripción: Consta de 42 ítems y mide cuatro áreas: asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones.</p> <p>Confiabilidad y validez:</p> <p>La lista de evaluación fue validada por la Dirección Ejecutiva de Investigación, Docencia y Atención Especializada de Salud Colectiva, perteneciente al Instituto de Salud Mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi en 2005, empleado en las instituciones educativas por Resolución Ministerial N° 107-2005/MINSA. Asimismo, su confiabilidad fue de 0.7 en el Alfa de Cronbach en una muestra de 1067 escolares de Lima Metropolitana en el 2002.</p> <p>Variable Independiente: Programa para el desarrollo de habilidades sociales</p> <p>El INSM Honorio Delgado – Hideyo Noguchi en su larga experiencia en el tema, implementó el desarrollo de habilidades sociales en diferentes grupos sociales, priorizando los estudiantes de nivel secundario ante el riesgo constante de violencia contra ellos. La creación del programa tuvo como base fundamental el Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares.</p>	
--	--	---	--

		Presenta seis módulos: previniendo la violencia, comunicación, control de la ira, autoestima, toma de decisiones y valores. Cada módulo consta de dos a cinco sesiones y su objetivo principal es fortalecer en las adolescentes escolares participantes habilidades sociales que les permitan una mejor interrelación en la familia, la escuela y en la comunidad y disminuir la violencia.	
--	--	--	--

Anexo 2. Instrumento de evaluación

CUESTIONARIO DE COLERA, IRRITABILIDAD Y AGRESIVIDAD (CIA)*

NOMBRES _____ Y _____ APELLIDOS: _____ -

GRADO: _____ EDAD: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES

Este cuestionario está diseñado para saber sobre tu estado de ánimo. Usando esta escala que sigue a continuación selecciona tu respuesta marcando con una "X" uno de los casilleros que se ubica en la columna derecha, utilizando los siguientes criterios

N= NUNCA. RV= RARA VEZ. AV= A VECES. AM= A MENUDO. S= SIEMPRE

Recuerda que tu sinceridad es muy importante, no hay respuesta mala ni buena, asegúrate de contestar todas.

ESTADO DE ÁNIMO	N	RV	AV	AM	S
1. Soy un (una) renegón (a)					
2. No puedo evitar ser algo tosco (a) con la persona que no me agrada					
3. Siento como que me hierva la sangre cuando alguien se burla de mi					
4. Paso mucho tiempo molesto (a) más de lo que la gente cree					
5. Cuando estoy molesto siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros					
6. Me molesta que la gente se acerque mucho a mi alrededor					
7. Fácilmente me molesto, pero se me pasa rápido					
8. Con frecuencia estoy muy molesto y a punto de explotar					
9. No me molesto (a) si alguien no me trata bien					
10. Yo soy muy comprensible con todas las personas					
11. Yo no permito que cosas sin importancia me molesten					
12. Es muy seguido estar muy amargo (a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo					
13. Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarlo					
14. Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar; mientras que en otras veces no grito					
15. Algunas veces me siento bien					
16. Hay momentos en la que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado					
17. Normalmente me siento tranquilo y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa					

18. Hay épocas en las cuales he estado tan molesto (a) que he explotado todo el día frente a los demás, pero luego me vuelvo más tranquilo					
19. Pienso que la gente que constantemente fastidia está buscando un puñete o una cachetada					
20. Peleo con casi toda la gente que conozco					
21. Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle					
22. En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas					
23. Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien					
24. Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea					
25. Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien					
26. Si alguien me golpea primero, yo le respondo de igual manera					
27. Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario					
28. Yo golpeo a otro (a) cuando el (ella) me insulta primero					
29. Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema					
30. No puedo evitar discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo					
31. Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre él (ella)					
32. Cuando la gente me grita, yo también le grito					
33. Cuando me enojo digo cosas feas					
34. Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo					
35. Cuando discuto rápidamente alzo la voz					
36. Aun cuando este enojado (a), no digo malas palabras, ni maldigo					
37. Prefiero darle la razón un poco a una persona antes que discutir					
38. Cuando está enojado (a) algunas veces golpeo la puerta					
39. Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo					
40. A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa					
41. Me molesto lo suficiente como para arrojar objetos					
42. Cuando me molesto mucho boto las cosas					

* Adaptación Psicométrica de Emil Coccaro por el Equipo Técnico del Departamento de Promoción de Salud Mental y de Prevención de Problemas Psicosociales IESM "HD-HN".

LISTA DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES*

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

EDAD: ____ GRADO DE INSTRUCCIÓN: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES

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

N= NUNCA RV= RARA VEZ AV= A VECES AM= A MENUDO S= SIEMPRE

Recuerda que: tú sinceridad es muy importante, no hay respuestas buenas ni malas, asegúrate de contestar todas.

HABILIDAD	N	RV	AV	AM	S
1. Prefiero mantenerme callado(a) para evitarme problemas.					
2. Si un amigo (a) habla mal de mi persona le insulto.					
3. Si necesito ayuda la pido de buena manera.					
4. Si un amigo(a) se saca una buena nota en el examen no le felicito.					
5. Agradezco cuando alguien me ayuda.					
6. Me acerco a abrazar a mi amigo(a) cuando cumpleaños.					
7. Si un amigo (a) falta a una cita acordada le expreso mi amargura.					
8. Cuando me siento triste evito contar lo que me pasa.					
9. Le digo a mi amigo (a) cuando hace algo que no me agrada.					
10. Si una persona mayor me insulta me defiende sin agredirlo, exigiendo mi derecho a ser respetado					
11. Reclamo agresivamente con insultos, cuando alguien quiere entrar al cine sin hacer su cola					
12. No hago caso cuando mis amigos (as) me presionan para consumir alcohol.					
13. Me distraigo fácilmente cuando una persona me habla.					
14. Pregunto cada vez que sea necesario para entender lo que me dicen.					
15. Miro a los ojos cuando alguien me habla.					
16. No pregunto a las personas si me he dejado comprender.					
17. Me dejo entender con facilidad cuando hablo.					
18. Utilizo un tono de voz con gestos apropiados para que me escuchen y me entiendan mejor.					

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

Anexo 3. Validación de los instrumentos

A. Expertos informantes

1. Dra. Tanith Cubas Romero
2. Dra. Roxana Cardenas Vila
3. Dr. Marco Mori Doria
4. Dr. Julio Castro Garcia
5. Dr. Victor Candela Ayllon

B. Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresividad

Validez de contenido a través del juicio de expertos

Tabla 18

Análisis de validez de contenido de cólera, irritabilidad y agresividad

Ítem	Juez 1			Juez 2			Juez 3			Juez 4			Juez 5			Aciertos	V. de Aiken	Aceptable
	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si

Nota: No está de acuerdo = 0, sí está de acuerdo = 1; P = Pertinencia, R = Relevancia, C = Claridad

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO DE CÓLERA, IRRITABILIDAD Y AGRESIÓN (CIA)

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador (Dr./Mg): Taniht Disseth Cubas Romero

DNI: 40724950

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad César Vallejo SAC	Educación	
02	Universidad César Vallejo SAC	Educación	

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad César Vallejo	Director General	Jams - Ate	2019	Administración de local / Administrativo
02	Universidad César Vallejo	Directora Académica	Jams - Ate	2018	Administración de campus / Académica
03	Universidad César Vallejo	Directora Ejecutiva	Jams Norte	2015 - 2017	Administración de escuela / Psicología

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 †Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
 ‡Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



SELLO CON NOMBRE DE CPSP
 Taniht Disseth Cubas Romero
 C.P. 10889



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO DE CÓLERA, IRRITABILIDAD Y AGRESIÓN (CIA)

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable | No aplicable después de corregir | No aplicable |

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: DR.A. ROXANA MARÍAEL Cárdenas Vila

DNI: 09393041

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES	DOCTORADO EN PSICOLOGÍA	2012 - 2013
02	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL	MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA	2007 - 2008

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO	DOCENTE	LIMA	2007 - ACTUALIDAD	DOCENTE
02	UNIV. NACIONAL FEDERICO VILLARREAL	DOCENTE	LIMA	2003 - 2015	DOCENTE
03	MINEOU	PSICOLOGA	LIMA	2002 - 2007	PSICOLOGA

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

FIRMA

SELLO CON NUMERO DE CPSP 8825



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO DE CÓLERA, IRRITABILIDAD Y AGRESIÓN (CIA)

Observaciones: NINGUNO
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable después de corregir | No aplicable |
 Apellidos y nombres del juez validador (D^o / Mg): MORI DORIA MARCO ANTONIO
 DNI: 25413706

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UIGV	Psicólogo clínico	1982 - 1988
02			

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	DOCENTE	CONO - NORTE	2012 A LA FECHA	DOCENTE UNIVERSITARIO
02	UCSUR	DOCENTE	CONO - SUR	2017 A LA FECHA	DOCENTE UNIVERSITARIO
03					

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

FIRMA

SELLO CON NUMERO DE CPSP

.....
Marco A. Mori Doria
 PSICOLOGO
 C.Ps.P. 2104

24 de junio del 2019



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO DE CÓLERA, IRRITABILIDAD Y AGRESIÓN (CIA)

Observaciones: _____
 Opción de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable
 Apellidos y nombres del juez validador (Dr./Mg): Julio Castro García
 DNI: 01034311

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UIGV	Psicología	1981 - 1986
02	UNFV	Psicología Desarrollo Social	2011 - 2013

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	Docente	Simón Bolívar	2017	Docente - Asesor - Jefe de
02	UCSUR	Docente	Chorrillos	2016	Docente - Asesor - Jefe de
03	UIGV	Docente	Simón Bolívar	1990	Docente - Asesor - Jefe de

*1*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
*2*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
*3*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 J.C.G. 2013

FIRMA
 SELLO CON NUMERO DE CPSP



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO DE CÓLERA, IRRITABILIDAD Y AGRESIÓN (CIA)

Observaciones: _____
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable | Aplicable después de corregir | No aplicable |
 Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Dr. Candela Ayllón, Víctor Eduardo
 DNI: 15382082

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)


	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Univ. Complutense Madrid	Psicología	1993 - 1999
02			

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UNHSH / UNFU	DOCENTE	LIMA	2004 - 2018	Asesor/Jurado tesis Posgrado
02					
03					

- ¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 FIRMA
 SELLO CON NUMERO DE CPSP 2935

C. Lista de habilidades sociales

Validez de contenido a través del juicio de expertos

Tabla 19

Análisis de validez de contenido de las habilidades sociales

Ítem	Juez 1			Juez 2			Juez 3			Juez 4			Juez 5			Aciertos	V. de Aiken	Aceptable
	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Si

Nota: No está de acuerdo = 0, sí está de acuerdo = 1; P = Pertinencia, R = Relevancia, C = Claridad

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO LISTA DE HABILIDADES SOCIALES

Observaciones: _____
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable
 Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Mg: Taniht Lisseth Cubas Romero
 DNI: 40724750

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad César Vallejo SAC	Educación	
02	Universidad César Vallejo SAC	Educación	

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad César Vallejo	Directora General	Jirine - Ate	2019	Administración de local / Administrativo
02	Universidad César Vallejo	Directora Académica	Jirine - Ate	2018	Administración de campus / Psicología
03	Universidad César Vallejo	Directora Escuela	Jirine Norte	2015 - 2017	Administración de escuela / Psicología Sector Educativo

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 *Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
 *Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.


 FIRMA
 SELLO **CÉSAR VALLEJO**
 Taniht Lisseth Cubas Romero SP
 psicóloga
 C.P.R. 10059



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO LISTA DE HABILIDADES SOCIALES

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: DRA. ROXANA HIRIBEL CARDENAS VILA

DNI:.....09793041.....

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES	DOCTORADO EN PSICOLOGÍA	2012 - 2013
02	UNIV. NACIONAL FEDERICO VILLAREAL	MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CUMIP	2007 - 2008

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO	DOCENTE	LIMA	2007 - ACTUALIDAD	DOCENTE
02	UNIV. NACIONAL FEDERICO VILLAREAL	DOCENTE	LIMA	2003 - 2015	DOCENTE
03	UNEDU	PSICOLOGA	LIMA	2002 - 2007	PSICOLOGA

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

FIRMA
 SELLO CON NUMERO DE CPSP 8825



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO LISTA DE HABILIDADES SOCIALES

Observaciones: NINGUNA
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable
 Apellidos y nombres del juez validador (Dr.): MORI DORIA MARCO ANTONIO
 DNI: 25413706

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UIGV	PSICOLOGO CLINICO	1982 - 1988
02			

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	DOCENTE	CONO-NORTE	2012 A LA FECHA	DOCENTE UNIVERSITARIO
02	UC SUR	DOCENTE	CONO-SUR	2017 A LA FECHA	DOCENTE UNIVERSITARIO
03					

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 FIRMA
 SELLO CON NUMERO DE CPSP
Marco A. Mori Doria
 PSICOLOGO
 C.Ps.P. 2104

24 de junio del 2019



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO LISTA DE HABILIDADES SOCIALES

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador Dr/ Mg: Julio Castro García

DNI: 08001361

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Período formativo
01	UIGV	Psicología	1984 - 1986
02	UNFV	Psicología Operativa	2011 - 2013

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Período laboral	Funciones
01	UCV	Docente	Simón Bolívar	2017	Docente - Asesor - Tutor
02	UCSUR	Docente	Chorrillos	2016	Docente - Asesor - Tutor
03	UIGV	Docente	Simón Castro	1990	Docente - Asesor - Tutor

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 #Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
 ^Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

FIRMA
SELLO CON NUMERO DE CPSP

24 de junio del 2019



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO LISTA DE HABILIDADES SOCIALES

Observaciones: _____
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []
 Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg: Dr. CANDOLA AYLLÓN Víctor Eduardo
 DNI: 15382082

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Univ. Complutense Madrid	Psicología	1993 - 1999
02			

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UNMSM / UNFV	Docente	LIMA	2004 - 2018	Asesor / Jurado tesis Posgrado
02					
03					

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 CPF 2935

FIRMA
 SELLO CON NUMERO DE CPSP

D. Programa para desarrollar habilidades sociales

Validez de contenido a través del juicio de expertos

Tabla 20

Resultados de evidencia de validez de contenido del programa

Criterios	Jueces					V de Aiken
	1	2	3	4	5	
Criterio 1	4	4	3	3	4	0.9
Criterio 2	4	4	3	4	3	0.9
Criterio 3	3	4	3	4	4	0.9
Criterio 4	4	4	3	4	3	0.9
Criterio 5	3	3	3	4	4	0.85
Criterio 6	4	3	3	4	4	0.9
Criterio 7	4	4	4	4	3	0.95
Criterio 8	4	4	3	4	4	0.95
Criterio 9	3	3	4	4	3	0.85
Criterio 10	4	3	4	3	4	0.9
Criterio 11	3	3	4	4	4	0.9
Criterio 12	4	4	3	4	4	0.95
Criterio 13	4	4	3	4	4	0.95
Criterio 14	4	4	3	3	4	0.9
Criterio 15	3	4	3	4	3	0.85
Criterio 16	3	3	4	4	4	0.9
					V de Aiken	0.903

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA DISMINUIR LA VIOLENCIA Y CONTROL DE LA IRA

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg: Tanith Lisseth Cubas Romero

DNI: 40724750

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad César Vallejo SAC	Educación	
02	Universidad César Vallejo SAC	Educación	

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad César Vallejo	Directora General	Jirón Ate	2019	Administración de local /
02	Universidad César Vallejo	Directora Académica	Jirón Ate	2018	Administración de campos / Académica
03	Universidad César Vallejo	Directora Escuela	Jirón Norte	2015 - 2017	Administración de escuela / Biología

Sector Educativo



Tanith Lisseth Cubas Romero
SELLADO CON PATRON DE GARANTÍA DE CPSP
C.Ps.R. 10889

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA DISMINUIR LA VIOLENCIA Y CONTROL DE LA IRA

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: DNA. ROXANA HANIBEL CARDENAS VILA

DNI: 09793041

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES	DOCTORADO EN PSICOLOGÍA	2012 - 2013
02	UNIV. NACIONAL FEDERICO VILLONEDA	MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EM	2007 - 2008

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UNIV. CESAR VALLEJO	DOCENTE	LIMA	2007 - ACTUALIDAD	DOCENTE
02	UNIV. NAC. FEDERICO VILLONEDA	DOCENTE	LIMA	2003 - 2015	DOCENTE
03	MINEDU	PSICOLOGA	LIMA	2002 - 2007	PSICOLOGA



FIRMA

SELLO CON NUMERO DE CPSP 8825

24 de junio del 2019

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA DISMINUIR LA VIOLENCIA Y CONTROL DE LA IRA

Observaciones: **NINGUNA**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador **Dr.** / Mg: **MORI DORIA MARCO ANTONIO**


DNI: **25413706**

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UIGV	Psicólogo Clínico	1982 - 1988
02			

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	DOCENTE	CANO-NORTE	2012 A LA FECHA	DOCENTE UNIVERSITARIO
02	UCSUR	DOCENTE	CANO-SUR	2017 A LA FECHA	DOCENTE UNIVERSITARIO
03					


Marco A. Mori Doria
 PSICOLOGO
 C.Ps.P. 2104

24 de junio del 2019

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA DISMINUIR LA VIOLENCIA Y CONTROL DE LA IRA

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador (D) / Mg: Julio Castro Garcia

DNI: 08834366

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UJGV	Psicología	1981 - 1986
02	UPFV	Psicología Organizacional	2011 - 2013

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	Docente	Simón Bolívar	2017	Docente - Asesor - Jefe de
02	UCSUR	Docente	Chorrillo	2016	Docente - Asesor - Jefe de
03	UJGV	Docente	Simón Castro	1989	Docente - Asesor - Jefe de


J.C.G. 2013

24 de junio del 2019

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA DISMINUIR LA VIOLENCIA Y CONTROL DE LA IRA

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg: *Dr. Candela Ayllón, Víctor Eduardo*

DNI: *15382082*

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	<i>UNIV. COMPLUTENSE MADRID</i>	<i>Psicología</i>	<i>1993 - 1999</i>
02			

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	<i>UNIV. SM/UNIV. V.</i>	<i>Docente</i>	<i>LIMA</i>	<i>2004 - 2018</i>	<i>asesor/jurado tesis Post-Grado</i>
02					
03					

[Firma]
 FIRMA
 C. P. S. P. 2935

SELLO CON NUMERO DE CPSP

Anexo 4.

Programa para desarrollar habilidades sociales

Objetivo

Fortalecer en las adolescentes asistentes aptitudes sociales que les permita una mejor interrelación en la familia, la escuela y en la comunidad y prevenir la violencia.

Objetivos específicos

Fortalecer en las participantes su nivel de autoestima.

Desarrollar en las participantes destrezas y habilidades para una adecuada comunicación interpersonal.

Desarrollar en las adolescentes a fin de obtener un mayor control de las emociones, entre ellas la ira.

Fortalecer en las adolescentes la práctica de valores.

Favorecer en las participantes el empleo de esquemas para una adecuada toma de decisión.

Metodología

Las sesiones descritas en el programa fueron ejecutadas en las horas dedicadas a tutoría y bienestar del educando.

Cada una de las sesiones especifica su desarrollo y el uso de las técnicas a utilizarse.

Facilitador

Persona que motive el trabajo en grupos y el desarrollo de las sesiones; de actitud amigable, comprensible, creativa y tolerante. Cuenta con destrezas y habilidades sociales como la comunicación clara congruente y asertiva, adecuada toma de decisiones frente a situaciones de tensión.

Grupo

El programa se aplicó en el aula de clase, en una hora docente, con un número de 30 alumnas de primer año de educación secundaria.

Componentes de cada sesión

Cada sesión se realizó de manera semanal en la hora de tutoría y constó de la siguiente estructura:

Nombre de la sesión (que será descubierta por los adolescentes a lo largo de la sesión), fecha, objetivos para el facilitador, tiempo de duración, materiales, procedimiento y tareas para la casa.

Los ejemplos o situaciones presentados podrán variar de acuerdo con las características del grupo o situaciones observadas por los docentes.

El procedimiento de cada sesión estará basado en los siguientes momentos:

La Bienvenida: Actividad inicial dirigida a promover un clima de afecto, confianza y participación y fortalecer sus lazos de apoyo entre pares.

Normas para nuestro trabajo: Las normas de convivencia en las sesiones levantadas desde la propia voz de los adolescentes, está dirigida a que acuerden algunas reglas que los ayudará a trabajar entre todos. De esta manera aprenden a ser responsables, a generar un clima de cooperación, de tolerancia, de solidaridad, de eficiencia en el trabajo. Se plantea en la primera sesión y se refuerzan en cada una de ellas.

Presentación de una situación problemática y reconocimiento de saberes:

Basándose en una situación hipotética relacionada al tema a desarrollar se trata de recoger lo que los y las participantes conocen o han experimentado. Lo que permite afirmar su cultura y desarrollar su autoestima; ya que lo que conoce el participante constituye un insumo importante y se toma en cuenta su experiencia como punto de partida para promover aprendizajes.

Expresión y reflexión: Es cuando se evocan las emociones y los pensamientos sobre la situación presentada para ser expresados por medio de diversas acciones: juego de roles, narraciones verbales y escritas.

Nuevos conocimientos y actitudes: Actividades diseñadas para que los participantes alcancen nuevos conocimientos y pueda dejar atrás estereotipos, prejuicios, mitos, miedos, entre otros. Ellos son guiados por el facilitador para profundizar los conocimientos y sentimientos por sí mismos, poniendo en juego habilidades para clasificar, analizar, descubrir, comparar, seleccionar, criticar y consultar.

Practicando lo aprendido: Momento de poner en práctica lo aprendido. Los participantes ponen en juego diversas habilidades para que lo aprendido pase a su vida, que se proyecte

en acciones que son saludables para él y para su entorno próximo. Aquí se perciben como sujetos importantes y ciudadanos con derechos y responsabilidades a los que el bien común les es importante para sus vidas. En todas las sesiones se dará indicaciones para continuar practicando lo aprendido a partir de la fecha y revisándolo en las siguientes semanas.

Duración

El programa de Habilidades Sociales tuvo una duración de tres meses, comprendió 11 sesiones divididas en tres módulos con revisiones de las conductas cotidianas y considerando algunas tareas a desarrollar fuera del horario escolar, fue llevado a cabo de la siguiente manera:

Los tres temas que se desarrollan, a manera de módulos, son:

MODULO I: PREVINIENDO LA VIOLENCIA

SESIÓN 1: Vivir sin violencia

1. Objetivo

Que las adolescentes conozcan los factores causales de la violencia y reflexionar acerca de los factores que pueden prevenirla.

2. Tiempo

45 minutos.

3. Materiales

Papelotes.

Cuaderno de habilidades sociales o tutoría.

4. Procedimiento

a. Saludar a los y las adolescentes manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.

b. El facilitador lee la siguiente situación:

Pedro y Juana son convivientes desde hace 5 años. Al inicio todo iba bien, dice Juana, pero con el transcurrir de los años Pedro insultaba a Juana cada vez que ella le decía que

el dinero no le alcanzaba para la comida o si tenía que hacer algún otro gasto para la casa. Poco tiempo después Juana dejó de reclamar por temor a que él se moleste ... recordaba que cuando ella era pequeña, su padre hacía lo mismo con su mamá.

Por otro lado, Pedro se sentía preocupado porque lo que ganaba no le alcanzaba. En una oportunidad Pedro no le avisó a Juana que tenía que quedarse en otro trabajo hasta tarde y al llegar a casa Juana le reclamó por su tardanza. Pedro respondió con insultos y le tiró una bofetada.

c. El facilitador divide al salón en 4 grupos y le indica a cada grupo que respondan las siguientes preguntas:

¿Qué nos ha llamado la atención en esta situación?

¿Han podido ver o escuchar situaciones parecidas? ¿Dónde?

¿Cuáles creen que serán las causas que originan este tipo de comportamiento?

d. Una vez que se ha identificado que se trata de un tema de violencia, el facilitador explica que:

La violencia es todo acto de fuerza o de poder físico, contra uno mismo, contra otra persona o un grupo o comunidad, que causa lesiones, muerte, y/o daña nuestro estado emocional.

La violencia es un problema muy frecuente que afecta a un alto porcentaje de la población.

La Violencia puede ser:

- Física (golpes, patadas, puñetes, cachetadas).
- Psicológica (insultos, apodos, amenazas).
- Sexual (tocamientos indebidos, violaciones).
- Negligencia (abandono, encerrarlos con llave en la casa, obligarlos a mendigar).

Causas de la violencia

- Personales:

Pocas habilidades sociales, baja autoestima, provienen de una familia violenta con problemas de consumo de alcohol u otras drogas.

- Interrelacionales

Pareja violenta, mala relación con los padres y amigos de conducta violenta.

- La falta de comunicación entre los miembros de la familia.
- La falta de comprensión entre los cónyuges o convivientes.
- Los problemas económicos.
- Familias provenientes de un hogar disfuncional.

- Comunitarias:

Pobreza no hay espacios para distracción, machismo en la sociedad.

- Sociales:

Medios de comunicación con mensajes violentos, leyes débiles.

- ¿Cómo podemos prevenir la violencia?
- Aprendiendo y haciendo uso de habilidades sociales.
- Mejorando las relaciones entre los miembros de la familia.
- Favoreciendo una mayor igualdad entre los hombres y mujeres.
- Haciendo uso adecuado del tiempo libre y utilizando formas saludables de distracción.
- No consumiendo medios de comunicación con mensajes violentos.

e. El facilitador forma 4 grupos y pide a las y los adolescentes que contesten las siguientes preguntas:

- ¿Qué conductas tienen Pedro y Juana?
- ¿Qué tipos de violencia hemos observado en el caso?
- ¿Cuáles son las causas posibles de violencia en el caso?
- ¿Qué se puede hacer para prevenir la violencia desde nuestra aula?

f. Cada grupo presentará sus conclusiones.

g. Gratificar con aplausos por su participación.

h. Se termina explicando que, así como se aprende a ser violento, también se aprende a no ser violentos.

5. Actividades para la casa

Indicar a los y las adolescentes que socialicen la información con sus padres y que registren en su cuaderno otras formas de prevención de violencia.

SESIÓN 2: Conociendo las instituciones que previenen y atienden a la violencia doméstica

1. Objetivo

Que los y las adolescentes conozcan las normas legales establecidas para la prevención de la violencia.

2. Tiempo

45 minutos.

3. Materiales

- Papelotes y plumones.
- Cuaderno de habilidades sociales o tutoría.
- Hojas bond.
- Lapiceros.

4. Procedimiento

a. Saludar a los y las adolescentes manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.

b. El facilitador lee la siguiente situación:

Manuel es un adolescente que constantemente sufre situaciones de violencia. El padre llega borracho y pega a la madre, ella generalmente está de mal humor y grita e insulta a los hijos. Cuando el padre llega a casa ebrio grita también a Manuel y lo insulta porque dice que las cosas no las hace como él quisiera. Manuel siente mucho resentimiento y a veces piensa que sería mejor irse de la casa.

c. El facilitador divide al salón en 5 o 6 grupos y le indica a cada grupo que responda las siguientes preguntas:

- ¿Qué nos ha llamado la atención en esta situación?
- ¿Han podido ver o escuchar situaciones parecidas? ¿Dónde?
- ¿A qué instituciones creen que Manuel puede pedir ayuda?

d. Una vez que se ha identificado que se trata de un tema de violencia, el facilitador dialoga con los alumnos:

La Violencia es sancionada en cualquiera de sus modalidades:

- Física (golpes, patadas, puñetes, cachetadas).
- Psicológica (insultos, apodos, amenazas).
- Sexual (tocamientos indebidos, violaciones).
- Negligencia (abandono, echarles llave en la casa, obligarles a mendigar).

A fin de superar estas situaciones de violencia existen instituciones que actúan en el marco de la Ley de Protección frente a la Violencia Familiar (Ley N° 26763) y el Código Civil Penal. Entre ellas tenemos:

- o Las DEMUNAS
- o Los Establecimientos de Salud
- o La Policía Nacional
- o Casas de Refugio, entre otras.

e. El facilitador forma 4 grupos con los coordinadores y secretarios respectivos, entrega la cartilla 1 y les indica que tienen 10 minutos para representar una escena donde se demuestre la función de las instituciones que previenen la violencia.

f. El facilitador refuerza la importancia de conocer a las instituciones que ayudan a prevenir y atender los diversos tipos de violencia.

g. Gratificar con aplausos por su participación.

5. Actividades para la casa

Indicar a las adolescentes que socialicen a información con sus padres y que registren en su cuaderno otras formas de prevención de violencia.

CARTILLA N° 1

INSTITUCIONES QUE ATIENDEN SITUACIONES DE VIOLENCIA FAMILIAR

MINISTERIO DE LA MUJER Y DESARROLLO SOCIAL (MIMDES)

Centros "Emergencia Mujer": son servicios que funcionan en los distritos; usan las siglas de CEM, tiene como objetivo prevenir, sensibilizar y atender casos de violencia familiar; es decir, atienden todos los casos de maltrato que les sucede tanto a las mujeres como a los hombres, para ello cuentan con médicos, psicólogos, asistentes sociales y abogados para orientar sobre cómo realizar las denuncias en la policía y el poder judicial. Sus servicios de atención son gratuitos.

MINISTERIO DE SALUD

Cuenta con establecimientos de salud integrados: Centros de Salud, Hospitales generales, Hospitales especializados e Institutos Nacionales.

En cada uno de los servicios de salud funciona la Estrategia Nacional de Salud Mental, Buen Trato y Cultura de Paz, y servicios dirigidos a los niños, adolescentes, adultos y adultos mayores. En estos servicios se atiende los casos de violencia que sufre cualquier persona, se brinda la atención física si hay algún daño o lesión como producto del maltrato y también se brinda atención psicológica y terapéutica. En algunos establecimientos funcionan los grupos de autoayuda de mujeres maltratadas y en los hospitales generales funcionan los Módulos de Atención a los Niños Maltratados conocidos como MAMIS.

Permanentemente se realizan acciones de prevención en las instituciones educativas, municipios y comunidad en general, donde se les enseña Habilidades Sociales, es decir, cómo comunicarse, solucionar problemas y controlar la cólera, sin llegar a la violencia.

MINISTERIO DEL INTERIOR: PUCIA NACIONAL- SANIDAD NACIONAL

Cuenta con una unidad de prevención de violencia y un plan de prevención de faltas y delitos que incluye el problema de violencia familiar. Cada uno de las comisarías, o puestos policiales tiene como función recibir las denuncias que realiza la población en general frente a un caso de violencia familiar y otros. Pueden denunciar las mujeres, las adolescentes y los niños si están sufriendo algún tipo de violencia, es decir maltrato físico, psicológico, sexual o negligencia. Los servicios son gratuitos y funcionan las 24 horas del día.

MINISTERIO PÚBLICO: INSTITUTO DE MEDICINA LEGAL

La medicina legal aborda el problema de la violencia familiar desde la perspectiva del peritaje. Su función es obtener evidencia sobre si hay realmente daño físico, psicológico o sexual, determinando en cada caso particular sus características, su gravedad y los mecanismos con los que se ha producido, con la finalidad brindar esta información a las autoridades policiales, fiscales, judiciales o a la defensoría del pueblo.

DEFENSORIA MUNICIPAL DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE DEMUNAS.

Son las defensorías que funcionan en las municipalidades. Tienen como función atender todo tipo de denuncias que atentan contra los derechos de los niños y adolescentes que se puedan producir tanto en la familia como en cualquier institución pública o privada.

Brinda orientación a la familia para evitar diversos problemas relacionados a la violencia.

CENTRO DE LA MUJER PERUANA FLORA TRISTAN

Flora Tristán es un Organismo no Gubernamental (ONG), es decir no pertenece al Estado y brinda servicio de asesoría legal en la Comisaría de la Mujer de Lima y permanentemente realiza actividades a favor del no maltrato de la mujer.

MÓDULO II: COMUNICACIÓN; comprendida por cinco sesiones que abordan:

Sesión 3: Evaluación de entrada - Aprendiendo a escuchar

Objetivo:

Crear en las participante habilidades elementales que les permitan aprender a escuchar a los demás.

Resaltar la importancia de saber escuchar para una buena comunicación.

Tiempo:

40 minutos

Materiales:

Tiza

Pizarra

Cartilla n° 1 y n° 2

Cuaderno de tutoría

Procedimiento:

Saludar a las participantes, manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.

Se solicitará en el grupo la colaboración de cuatro voluntarias.

Se dará la indicación que cada voluntaria va a recibir un mensaje y que sólo deberá escuchar sin hacer ninguna pregunta. De igual manera, el que narra la historia tampoco puede repetir el mensaje.

Pedir que tres de las voluntarias salgan fuera del ambiente, quedando sólo una en el aula.

El facilitador lee la historia (ver cartilla N° 1) a la voluntaria que se quedó en el ambiente y al término de ella le pide que éste cuente la historia a la segunda voluntaria, que ingresará. Seguidamente se solicita que ingrese una tercera voluntaria, que recibirá la narración de la historia de la segunda voluntaria. Finalmente, la cuarta voluntaria ingresará al aula y recibirá la información de la tercera voluntaria.

La última voluntaria informará a toda el aula lo que ha recibido de información sobre la historia inicial. (Es muy probable que la historia haya cambiado)

Formar grupos de 5 a 7 participantes y pedirles que discutan lo que han podido observar, ¿por qué se ha modificado el mensaje? ¿sucede lo mismo en el aula? Pedir ejemplos de situaciones similares que se hayan presentado en el salón de clase.

Solicitar que una participante de cada grupo presente los comentarios del grupo.

El facilitador, dirigiéndose al salón, indagará sobre sentimientos y emociones frente a esta situación, preguntando ¿Cómo se sentirán las personas cuando no se les entiende sus mensajes?

Al término de los comentarios, el facilitador informará que siendo la comunicación oral una de las formas más frecuentes de comunicación, existen algunas habilidades que la fortalecen y nos permiten escuchar mejor y entender el mensaje con mayor precisión.

Ahora el facilitador leerá la cartilla N° 2 e indicará a las participantes que pongan en práctica las habilidades de escuchar. Al terminar de leer la cartilla 2 el facilitador hará 2 ó 3 preguntas (¿A dónde fue Ricardo? ¿Qué le pasó a Ricardo?) en relación con la historia leída y las participantes deben de responder por escrito en su cuaderno de tutoría.

Solicitar a 2 ó 3 participantes que lean sus respuestas y discutir si hubo o no diferencia con la primera historia.

Concluir enfatizando la importancia de saber escuchar y la aplicación de estas habilidades en nuestra vida diaria.

Indicar que desde esta semana practicaremos esta habilidad tanto en el colegio como en nuestra casa y registremos en nuestro cuaderno nuestra experiencia.

Cartilla No. 1

El sábado 27 de julio, Manuel nos invitó a celebrar su cumpleaños en la discoteca “Los magnéticos”. A esa fiesta asistieron compañeros del 5º “G” y los chicos del 2º “F”, durante la fiesta vimos con sorpresa que los mejores bailarines, fueron Sonia con William; a tal punto que, todos les rodeamos y le hicimos barra. De pronto, vimos a Manuel algo incómodo con ellos y le dijo al Disk-jockey que cambie de música y.... ¡que roche! empezaron a tocar sólo cumbias lo que produjo molestia y aburrimiento en todos.

Cartilla No.2

El otro día Ricardo asistió a una pollada que se realizó en el barrio para recaudar fondos porque su vecino estaba internado. En plena fiesta salió a comprar gaseosas que le encargaron, para vender en la pollada. En la esquina se encontró con Mauricio, su compañero de colegio, mientras conversaban vieron que la Policía se estaba llevando a unos pandilleros a la Comisaría; y, creyendo que también ellos eran de esos grupos, se los llevaron detenidos. Les explicaron y no les creyeron porque los dos tenían gorros parecidos a los de la pandilla y por eso la Policía los confundió.

Tuvieron que quedarse allí hasta que fueran sus familiares; mientras tanto, en la pollada, creían que Ricardo se había escapado con el dinero y estaban muy molestos

Sesión 4: Utilizando mensajes claros y precisos.

Fecha: Se realizó la cuarta semana de agosto del 22 al 26.

Objetivo: Lograr que las participantes utilicen mensajes con claridad y precisión que les permitan un mejor entendimiento con las personas.

Tiempo:

40 minutos

Materiales:

Lápiz

Papel bond

Cartilla n° 3 y n° 4

Pizarra

Procedimiento:

Se saluda a las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.

Solicitar que una participante salga frente al grupo del salón y se le hace entrega de la cartilla N° 3: dibujo.

El facilitador le indicará a la participante que tiene que dar instrucciones verbales al grupo, de tal manera que todos sus compañeros puedan hacer el mismo dibujo de la cartilla N° 3 en su cuaderno de tutoría.

Se indicará que, mientras dibujan, no podrán voltear ni repreguntar. Sólo cumplirán con las indicaciones de su compañera (dar 5 minutos).

El facilitador solicitará 2 o 3 dibujos de las participantes y los pegará en la pizarra junto con el dibujo original de la cartilla (usualmente el dibujo no es igual al indicado)

Analizar lo sucedido utilizando las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en los dibujos recientes con relación al dibujo original? ¿Por qué razones no se entendió el mensaje? Propiciar un debate ¿Suceden situaciones semejantes en nuestra familia? Pedir ejemplos.

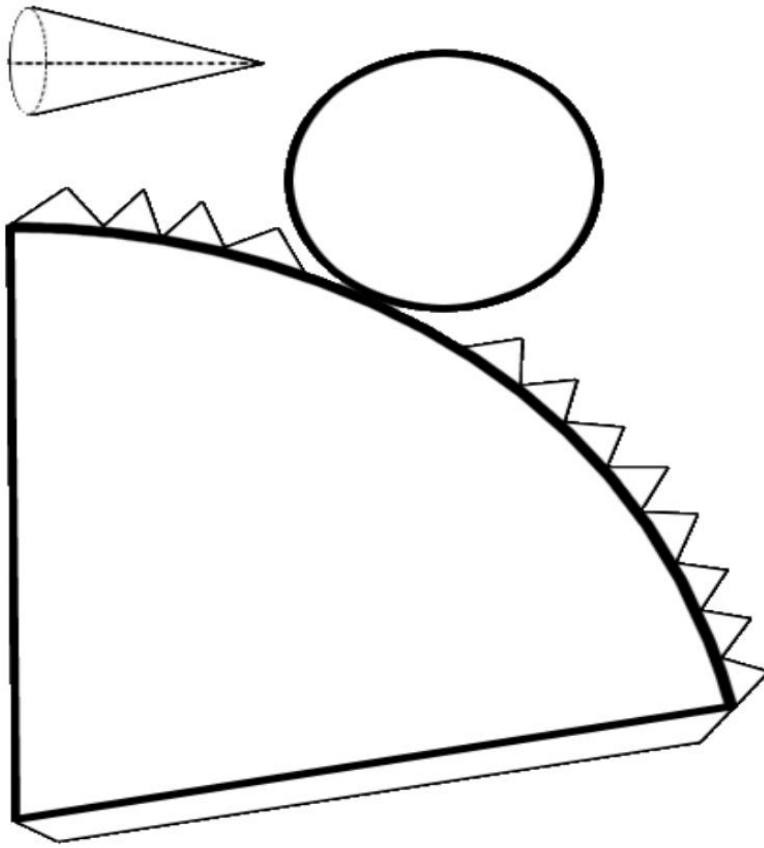
Solicitar que cada estudiante evoque situaciones donde no se entendió lo que querían decir ¿Cómo se sintieron? Propiciar un debate.

Indicar a las participantes que para que los mensajes sean entendidos, éstos tienen que tener: Precisión en lo que se quiere decir, Utilizar frases largas si es necesario, Tener presente que la otra persona no piensa igual que nosotros, Repetir el mensaje todas las veces que sea necesario, Preguntar las veces que sea necesario, Tener un tono de voz adecuado, hablar en forma pausada haciendo silencios, Hacer gestos congruentes con nuestro lenguaje, por ejemplo, poner el rostro sorprendido si algo nos llama la atención.

Entregar la cartilla N° 4: “Expresando mis mensajes con claridad y precisión” e indicar a las participantes que escriban los mensajes solicitados.

Solicitar 2 ó 3 voluntarias que lean sus mensajes.

Cartilla No. 3



Cartilla No. 4

“EXPRESANDO MIS MENSAJES CON CLARIDAD Y PRECISIÓN”

Escribir con claridad los mensajes siguientes

Ejemplo:

1. Pedir prestado un lapicero

“Pedro por favor préstame el lapicero de color negro”

2. Permiso para no asistir al colegio al día siguiente, por motivo de control médico.

3. Justificación de una tardanza

4. Reclamar al compañero que le devuelva su cuaderno

5. Pedir permiso a sus padres para ir a una fiesta

6. Invitar a un(a) chico(a) para salir a pasear

7. Solicitar al profesor una nueva oportunidad para un examen

Sesión 6: Estilos de comunicación.

Fecha: Se realizó la segunda semana de setiembre del 5 al 9.

Objetivos:

Que las participantes diferencien los estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo.

Entrenar a las participantes en la utilización de la comunicación asertiva.

Tiempo:

40 minutos

Materiales:

Cartilla n° 5: Cuadro de estilos de comunicación.

Cartilla n° 6: Test de discriminación de respuestas para cada

Procedimiento:

Saludar a las participantes manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.

El facilitador solicitará la participación de 6 integrantes (formados por parejas), a quienes les indica, dramatizar la siguiente situación: “Pedro llega a su casa y se da cuenta que su

hermano Juan se ha puesto su camisa nueva” (se cambiará la situación con nombres de mujer y blusa en caso los integrantes sean mujeres). Indicar a una pareja que responda en forma pasiva es decir que tiene cólera, pero no dice nada; la segunda pareja, dará una respuesta agresiva. “insulta, grita y quiere pegar” La tercera pareja manifestará su molestia en forma adecuada a la situación.

El facilitador preguntará al salón ¿Qué observamos en estas situaciones? ¿Cuáles son las diferencias entre cada una de ellas?

Se indagará si situaciones como las anteriores suceden también en el colegio o en la casa ¿Qué tipo de respuestas suceden con más frecuencia? Solicitar ejemplos.

El facilitador explicará a los participantes acerca de los estilos de comunicación (cartilla N° 5: “Estilos de comunicación”), en donde se señala que existen tres modos de comunicación ante cualquier situación:

Ser pasivo, significa que no respetas tu propio derecho a expresar tus ideas, necesidades, deseos, sentimientos y opiniones, que prefieres no decir nada para evitar conflictos, por ejemplo, si tu compañero se coge tu cuaderno para copiarse la tarea, a ti te da cólera, pero te quedas callado y no le dices nada.

Ser Agresivo, significa expresar lo que sientes sin considerar los derechos de los demás a ser tratados con respeto, por ejemplo, si tu hermano(a) se puso tu polo nuevo, le insultas o le pegas por esa acción.

Ser Asertivos, significa que tú expones honestamente tus sentimientos sin dejar de tener en cuenta tus derechos y sin pisotear los derechos de los demás, por ejemplo, si tu amigo se cogió tu cuaderno sin tu permiso le dices “me fastidia que cojas mis cosas sin mi permiso, espero que no lo vuelvas hacer”.

Luego se formarán 5 grupos y se les entregará la cartilla N° 6: “Test de discriminación de respuestas”.

Cada grupo analizará 2 situaciones marcando sus registros y convirtiendo las frases pasivas y agresivas en frases asertivas.

El facilitador pedirá a un representante del grupo que presenten sus respuestas.

Finalizar la sesión solicitando comentarios.

El facilitador reforzará la utilización de comunicación asertiva.

Actividades para la casa: Pedir a los escolares que escriban en su cuaderno en forma asertiva las siguientes situaciones:

Solicitar oportunidad para un nuevo examen.

Pedir disculpa a un amigo que fue ofendido.

Reconocer que se equivocó al juzgar a un compañero.

Cartilla N^a 7

CUADRO DE ESTILOS DE COMUNICACIÓN

1. Ser PASIVO significa:

Evitar decir lo que sientes piensas, quieres u opinas:

Porque tienes miedo de las consecuencias;

Porque no crees en tus derechos personales;

Porque no sabes cómo expresar tus derechos;

Porque crees que los derechos de los demás son más importantes que los tuyos.

Ejemplo.

Pedro al llegar a su casa se da cuenta que su hermano se ha puesto su camisa nueva, ello le produce cólera, pero no dice nada.

2. Ser AGRESIVO significa:

Decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas sin considerar el derecho de los demás a ser tratados con respeto.

Ejemplo:

Pedro: Juan eres un conchudo, porque te pones mi camisa nueva.

Juan: No me fastidies.

3. Ser ASERTIVO significa:

Decir lo que tú piensas, sientes, quieres u opinas sin perjudicar el DERECHO DE LOS DEMAS.

Es hacer respetar nuestros derechos con firmeza considerando el contexto social.

Ejemplo:

Pedro: Juan estoy muy molesto porque te has puesto mi camisa nueva sin mi permiso.

Juan: Discúlpame Pedro no volveré hacerlo.

Cartilla Nª 6

TEST DE DISCRIMINACIÓN DE RESPUESTAS

GRUPO 1

Instrucciones:

Para cada una de las situaciones que se presentan decide si la respuesta es pasiva (PAS), agresiva (AGR) o asertiva (ASE). Rodea con un círculo la respuesta apropiada.

1. Situación 1

Chico a su enamorada: “Me gustaría que te tiñeras el pelo de rubio”.

Respuesta: “a mí que me importa lo que tú quieres, no me friegues”.

PAS AGR ASE

2. Situación 2

Profesor a un estudiante: “Tus tareas son una cochizada. Hazlas de nuevo”.

Estudiante: “Está bien, tiene razón” y piensa (me siento mal, la verdad es que soy un inútil).

PAS AGR ASE

GRUPO 2

3. Situación 3

Chica a un amigo: “Podrías acompañarme a pedir mi mochila, después de la clase

Amigo: “Lo siento, pero hoy no puedo”.

PAS AGR ASE

4. Situación 4

Juan a Daniel: “Aléjate de Martha o le diré a ella que tú eres un fumón”.

Daniel: “Inténtalo y te enseñaré quién puede y quién no puede ver a Martha”

PAS AGR ASE

GRUPO 3

5. Situación 5

Laura a su compañera Rosa: “Préstame tu cuaderno para copiarme la tarea”.

Rosa: “Tengo que estudiar, tengo examen...pero ya pues, que importa, te lo presto”

PAS AGR ASE

6. Situación 6

Roberto a Juana: “Tenemos tres meses de enamorados, quiero que me des la prueba del amor”

Juana: “No se....tengo miedo...creo que no...pero no quiero que te molestes y me dejes...está bien”

PAS AGR ASE

GRUPO 4

7. Situación 7

Pedro, si quieres pertenecer a nuestro grupo, fuma esto.

Carlos: “No jodas”

PAS AGR ASE

8. Situación 8

Juan: le dice a Pepe “Pedro se ha comido tu refrigerio “

Pepe: responde “él siempre hace eso, me da cólera, pero no le diré nada”

PAS AGR ASE

GRUPO 5

9. Situación 9

Una chica a otra: “¿Por qué te has puesto esa ropa tan ridícula?”

Chica: “Mi ropa, es asunto mío”

PAS AGR ASE

10. Situación 1

Chico a un amigo: “Gracias por guardar mi libro que me olvide ayer”.

Amigo: “Bueno, no fue nada. De verdad, no me lo agradezcas, no fue nada”.

PAS AGR ASE

Cartilla Nª 6

TEST DE DISCRIMINACIÓN DE RESPUESTAS

CLAVE DE RESPUESTAS

Instrucciones:

Para cada una de las situaciones que se presentan decide si la respuesta es pasiva (PAS), agresiva (AGR) o asertiva (ASE). Rodea con un círculo la respuesta apropiada.

1. Situación 1

Chico a su enamorada: “Me gustaría que te tiñeras el pelo de rubio”.

Respuesta: “a mí que me importa lo que tú quieres, no me friegues”.

PAS AGR ASE

2. Situación 2

Profesor a un estudiante: “Tus tareas son una cochinada. Hazlas de nuevo”.

Estudiante: “Está bien, tiene razón” y piensa (me siento mal, la verdad es que soy un inútil).

PAS AGR ASE

3. Situación 3

Chica a un amigo: “Podrías acompañarme a pedir mi mochila, después de la clase

Amigo: “Lo siento, pero hoy no puedo”.

PAS AGR ASE

4. Situación 4

Juan a Daniel: “Aléjate de Martha o le diré a ella que tú eres un fumón”.

Daniel: “Inténtalo y te enseñaré quién puede y quién no puede ver a Martha”

PAS AGR ASE

5. Situación 5

Laura a su compañera Rosa: “Préstame tu cuaderno para copiarme la tarea”.

Rosa: “Tengo que estudiar, tengo examen...pero ya pues, que importa, te lo presto”

PAS AGR ASE

6. Situación 6

Roberto a Juana: “Tenemos tres meses de enamorados, quiero que me des la prueba del amor”

Juana: “No se....tengo miedo...creo que no...pero no quiero que te molestes y me dejes... está bien”

PAS AGR ASE

7. Situación 7

Pedro, si quieres pertenecer a nuestro grupo, fuma esto.

Carlos: “No jodas”

PAS AGR ASE

8. Situación 8

Juan: le dice a Pepe “Pedro se ha comido tu refrigerio “

Pepe: responde “él siempre hace eso, me da cólera, pero no le diré nada”

PAS AGR ASE

9. Situación 9

Una chica a otra: “¿Por qué te has puesto esa ropa tan ridícula?”

Chica: “Mi ropa, es asunto mío”

PAS AGR ASE

10. Situación 10

Chico a un amigo: “Gracias por guardar mi libro que me olvide ayer”.

Amigo: “Bueno, no fue nada. De verdad, no me lo agradezcas, no fue nada”.

PAS AGR ASE

Sesión 4: Aceptación positiva

Fecha: Se realizó la tercera semana de setiembre del 12 al 16.

Objetivos:

Fomentar en las participantes la importancia de la aceptación asertiva de elogios.

Favorecer que las participantes ofrezcan y reciban comentarios positivos en diferentes entornos.

Tiempo:

40 minutos

Materiales:

Tiza

Pizarra

Cartilla n° 7: Expresión y aceptación de halagos

Cuaderno de trabajo

Procedimiento:

Se saluda a las participantes y se da a conocer la satisfacción de estar compartiendo esta sesión.

Pedir a las participantes que formen parejas para que realicen tres comentarios positivos el uno del otro, indicando que no se centren en los aspectos físicos únicamente, sino también en las características de su comportamiento y su relación con otras personas. Ejemplos: “Eres un buen amigo”. “Eres estudioso” “Me agrada cuando participas”.

El facilitador preguntará ¿Cómo respondieron al elogio? Solicitar tres participantes para que expresen sus ideas o comentarios en relación con sus respuestas al elogio ¿Estas situaciones parecidas en que nos dan o recibimos halagos suceden con frecuencia en nuestra familia o en el colegio? Solicitar ejemplos, ¿Cómo nos sentimos cuando esto sucede? ¿Qué emoción aparece en nosotros?

Comentar como el expresar comentarios positivos a una persona puede hacer sentir bien (querido, apreciado, importante, etc) sin que esto signifique que ésta esté obligada a realizar algo para devolvernos esa expresión.

Explicar que la aceptación positiva consiste en la aceptación de la alabanza que nos den (elogios, Felicitaciones, etc.), pero sin desviarnos del tema principal al que nos estamos refiriendo. Ejemplo: “Es verdad, soy un buen dibujante, te lo agradezco, pero no voy a poder hacer el trabajo para mañana”.

El facilitador copiará en la pizarra la cartilla N° 7: “Expresión y Aceptación de Halagos” y pedirá a los participantes que lo reproduzcan en su cuaderno.

Indicarles que elijan a una compañera y le expresen un elogio, luego observen su respuesta a nivel de sus gestos y lo que dice, para ser escrita en su cuadro respectivo.

El facilitador solicitará a 5 ó 6 participantes que lean sus escritos.

Ahora solicitará a 3 voluntarias para que representen de manera espontánea una situación donde una de ellas exprese felicitaciones y las otras voluntarias respondan a los halagos.

Se finalizará preguntando a todas las participantes de cómo se han sentido con la experiencia.

Actividades para la casa: Culminar la experiencia con las personas restantes de la cartilla “Expresión y Aceptación de halagos”

Cartilla Nª 9

EXPRESIÓN Y ACEPTACIÓN DE HALAGOS

PERSONAS	EXPRESANDO HALAGOS	REACCIÓN GESTUAL DE LA PERSONA	REACCIÓN VERBAL DE LA PERSONA
COMPAÑERO DE CLASE			
PAPÁ			
MAMÁ			

HERMANO(A)			
AMIGO (A)			
OTROS			

Sesión 10 Aserción negativa

Fecha: Se realizó la cuarta semana de setiembre del 19 al 23.

Objetivo: Fortalecer en las participantes la práctica de la aserción negativa en su relación diaria.

Tiempo:

40 minutos

Materiales:

Papelógrafos

Plumones gruesos

Procedimiento:

Se saluda a las participantes y se da a conocer la satisfacción de estar compartiendo esta sesión.

Exponer la siguiente situación: “María dejó en la ventana de su casa unos Cds de tecnocumbia que le prestó Laura. Estos al estar expuestos a la intemperie se rayaron y malograron. María se los devolvió sin avisarle que se los había malogrado. Laura intentó escucharlos y se dio cuenta que estaban en mal estado y molestándose mucho, dice: "María me disgusta que no hayas cuidado mis Cds y me los hayas devuelto sin avisarme que estaban malogrados. ¡Estoy muy molesta y nunca más te prestaré mis cosas, siempre malogras las cosas! María le contesta: Laura lo siento he cometido un error. Tuve un poco de temor de decirte lo que había sucedido, pero es la primera vez que malogro algo tuyo.”

El facilitador preguntará a las participantes ¿Qué han observado en el ejemplo? Pedir comentarios ¿Suceden situaciones parecidas en el colegio? Solicitar comentarios ¿Qué hacemos, ¿cómo actuamos o respondemos? Dar ejemplos, indagar sobre sentimientos y emociones haciendo la siguiente pregunta ¿Cómo nos sentimos cuando cometemos una falta o nos critican justamente?

Explicar que la aserción negativa es una forma de reaccionar ante una crítica justa, asumiendo nuestra responsabilidad de forma honesta; pero señalando su molestia y su defensa si ésta se excediera.

Cuando existe un acuerdo parcial con el crítico, se puede afirmar en parte, con una probabilidad o en principio de la siguiente manera:

Afirmar en parte: encuentra justa sólo una parte de lo que dice el crítico y reconoce esa parte.

Afirmar en términos de probabilidad: “Es posible que tengas razón”. “Es posible”.

Afirmar en principio: aquí se reconoce la lógica de una crítica, sin aceptar necesariamente todas las suposiciones del crítico. “Si... (es como tú dices) ... entonces (tendrás razón)...

La aserción negativa tiene como objetivo corregir la conducta.

Las ventajas de la aserción negativa.

Reconocemos un error cometido.

Aceptamos la crítica de los demás.

Aclaremos las cosas y no acumulamos resentimientos.

Ganamos el respeto de los demás.

Indicar que formen 4 ó 5 grupos, según el número de participantes.

Señalar que cada grupo elaborará dos respuestas que contengan aserciones negativas:

La profesora llama la atención a un alumno por su mal comportamiento.

Tu compañero te llama la atención por copiarte su tarea.

Padres critican a su hijo por mala nota en la libreta.

Jorge le dice a Marcos “siempre eres tardón” porque llegó tarde al partido de fútbol.

Tu hermano te llama la atención porque has prestado su cuaderno sin su conocimiento.

Te suspenden en el colegio por haberle pegado a tus compañeros.

Tu papá te castiga por haber desaprobado el año escolar.

El profesor te quita el examen por estar copiando de tus compañeros.

Tus compañeros de grupo te llaman la atención por no haber podido cumplir la entrega del trabajo grupal, porque tú no cumpliste con la parte del trabajo que te correspondía.

Tu amigo(a) está molesto(a) contigo por no haber asistido a la cita que tenían.

Cada grupo deberá dramatizar una situación.

Preguntar a las participantes que han dramatizado, ¿Cómo se han sentido y qué utilidad encuentran en el ejercicio?

El facilitador resaltará la importancia de utilizar la aserción negativa en nuestra vida diaria y pedirá que cada participante escriba en su cuaderno respuestas de aserciones negativas utilizadas durante la semana.

MÓDULO III AUTOESTIMA; comprende tres sesiones:

Sesión 11: Aceptándome

Fecha: Se realizó la primera semana de octubre del 3 al 7.

Objetivo: Que las participantes se acepten físicamente tal como son.

Tiempo:

40 minutos

Materiales:

Cartilla n° 8: Mi cuerpo es valioso

Cartilla n° 9: Valorando nuestro cuerpo

Cuaderno de trabajo

Lapiceros

Tiza

Procedimiento:

El facilitador saludará a las participantes, se comentará brevemente sobre algunas ideas del módulo anterior.

Se iniciará la sesión presentando la siguiente situación: “Rosa es una adolescente de 14 años, desde niña siempre se avergonzaba de su peso corporal, ella se miraba al espejo y se decía: “estoy gorda, que vergüenza que siento, escucho que mis amigos se burlan de mí, ya no voy a comer para que no se burlen”. Además de esto, Rosa no quería salir de su casa, pensaba que la iban a molestar, no participaba en fiestas y cada vez más se alejaba de sus amistades”.

El facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Qué hemos observado en esta narración? ¿Por qué creen que Rosa pensaría de esta manera? ¿Qué pensará Rosa acerca de su cuerpo? Es importante crear un debate entre los alumnos. Luego de esto se preguntará: ¿Cómo se sentirá una persona que no se acepta físicamente tal cómo es?

El facilitador dialogará sobre la importancia de aceptar nuestro cuerpo, enfatizando en que es importante reconocer nuestras características físicas tal como somos y aceptarlo de manera incondicional, la valoración que le demos a nuestro cuerpo debe ir más allá de las opiniones de otras personas. Un auto concepto positivo de nuestro físico influirá en nuestra estima personal, esto nos evitará crearnos complejos, ansiedades, inseguridades, etc.

También es importante resaltar a los adolescentes que aceptarnos físicamente tal como somos lleva a aceptar incondicionalmente a otros sin dar una valoración de “feo” o “bonito”, porque estos conceptos son relativos y están influenciadas por la valoración que les da una determinada sociedad. Por ejemplo, algunos adolescentes se pueden sentir mal de tener acné (barritos en el rostro), y sentirse feos por ello, esto les originará limitaciones en su vida social.

El facilitador dará ejemplos de personajes célebres, donde resaltaré diciendo que a pesar de tener características físicas limitantes a ellos no le impidieron lograr sus metas, tenemos el caso de Napoleón Bonaparte, que, teniendo una talla baja, ésta no lo limitó a ser un gran militar y conquistador, también encontramos en Beethoven, que a pesar de tener limitaciones auditivas ha sido un músico famoso e importante de la música clásica.

Seguidamente se reproducirá en la pizarra la cartilla N° 8: “Mi Cuerpo es Valioso” para ser desarrollado individualmente por los participantes, en su cuaderno de trabajo. Se les brindará un tiempo de 5 minutos aproximadamente.

Se preguntará cómo se han sentido durante el ejercicio y solicitaré comentarios sobre lo realizado. Se preguntará en que área han tenido mayor dificultad.

El facilitador reforzará la importancia de aceptarnos tal como somos, decirles que nuestro cuerpo es único que pueden existir aspectos que nos desagraden, pero ello no significa que debemos sentirnos inferiores y avergonzarnos. Por lo tanto, debemos de cuidar nuestro cuerpo aseándolo, nutriéndolo adecuadamente, protegiéndolo de ingesta de sustancias tóxicas, y otros riesgos.

Finalmente se solicita que todos los adolescentes se pongan de pie para desarrollar la Cartilla N° 9: “Valorando nuestro cuerpo”, con los ojos cerrados.

Terminando la lectura se pide abrir los ojos y que intercambien abrazos.

Actividades para la casa

Se pedirá a los estudiantes que cuando estén en sus casas establezcan un diálogo consigo mismo mirándose al espejo y repitiendo el contenido de la cartilla.

Registrar en su cuaderno su experiencia, indicando el día, la hora, el lugar y la emoción que sintió.

Cartilla Nª 8

MI CUERPO ES VALIOSO

PARTE DE MI CUERPO QUE MÁS ME AGRADA	PARTES DE MI CUERPO QUE NO ME AGRADA
EJEMPLO: _____	EJEMPLO: _____
1. _____	1. _____
_____	_____
2. _____	2. _____
_____	_____
3. _____	3. _____
_____	_____

MI CUERPO ES VALIOSO Y ME ACEPTO TAL COMO SOY

Cartilla Nª 9

VALORANDO NUESTRO CUERPO

Instrucciones:

El facilitador solicitará a los participantes que cierren los ojos, que escuchen atentamente y que repitan cada oración que vaya leyendo el facilitador

- “Mi cuerpo es valioso e importante”
- “Mi cabello me protege del sol y del frío”
- “Mis ojos me permiten ver lo que sucede a mi alrededor”
- “Mi nariz me sirve para oler “
- “Mi boca me permite decir lo que siento y quiero”
- “Mis oídos me sirven para escuchar las diversas melodías”
- “Mis manos me permiten agarrar, tocar y acariciar”
- “Mis piernas me permiten trasladarme de un lugar a otro”
- “Todo mi cuerpo es importante, puedo aprender a cuidarlo, valorarlo y quererlo”
- “Yo soy importante” “Yo soy muy importante”

Sesión 12: Conociéndonos

Fecha: Se realizó la segunda semana de octubre del 10 al 14.

Objetivos:

Que las participantes identifiquen las características positivas y negativas de su comportamiento.

Que las participantes utilicen sus habilidades para cambiar las características negativas de su comportamiento.

Tiempo:

40 minutos.

Materiales:

Cartilla n° 10: Conociéndonos

Cuaderno de trabajo

Lapicero

Tiza

Pizarra

Procedimiento:

Saludar a las participantes expresando satisfacción de estas experiencias.

Se iniciará la sesión narrando la siguiente situación: “Carlos estaba reflexionando sobre su comportamiento, ya que su padre la noche pasada le había llamado la atención, recordaba que su padre le había dicho que era un irresponsable, impuntual y violento con su hermano menor. Así mismo Carlos reconocía que era resentido y celoso. En esos instantes ingresa su madre y ve llorando a Carlos, al preguntarle, él le cuenta que su padre le había llamado la atención, su madre, luego de calmarlo, le dice, “Es importante que te des cuenta de que también tienes muchas virtudes entre ellas que eres comprensivo, inteligente y cariñoso”.

El facilitador hará a las participantes las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en esta situación? ¿En qué otras circunstancias los adolescentes pueden evaluar sus virtudes y defectos? ¿Qué sucedió para que Carlos pensara sobre sus defectos y virtudes? Se propiciará un dialogo entre los alumnos. Luego se hará la siguiente pregunta: ¿Qué sentirá una persona cuando evalúa su comportamiento?

Luego del debate el facilitador explicará la importancia de reconocer las características positivas y negativas de nuestra conducta. El conocerse implica un proceso reflexivo por el cual la persona adquiere noción de su yo y de sus propias cualidades y características, el autoconocimiento está basado en aprender a querernos y a conocernos a nosotros mismos, supone la madurez de conocer cualidades y defectos y apoyarte en los primeros y luchar contra los segundos.

Se definirán como características negativas a toda conducta que atente contra los derechos de sí mismo o contra el derecho de los demás; y, como características positivas a toda conducta que favorezca las relaciones interpersonales.

Solicitar a los participantes ejemplos de características negativas y positivas, reforzando los conceptos anteriores.

Se copiará en la pizarra el modelo de la cartilla N° 10: “Conociéndonos” se indica que la apliquen y desarrollen en su cuaderno. Darles un tiempo de 10 minutos aproximadamente.

Formar grupos de 6 participantes, luego el facilitador asignará a cada grupo una característica negativa. Luego, el facilitador hará la siguiente pregunta ¿Cómo se podría cambiar esta característica para que sea positiva? ¿Qué pasos podrían dar?

Es importante incentivar la participación, resaltar las respuestas de los alumnos y complementarlas con recomendaciones precisas para cada característica.

El coordinador del grupo presentará las respuestas al pleno del aula.

Finalizar la sesión preguntando a los y las participantes cómo se han sentido y solicitando que expresen algún comentario libre.

Actividades para la casa: Pedir a las participantes que desarrollen cómo podrían mejorar otras características negativas escritas en la presente sesión. Estas serán escritas en su cuaderno de trabajo para ser revisadas en la próxima sesión.

Cartilla N^a 10

CONOCIÉNDONOS

CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS DE MI COMPORTAMIENTO	CARACTERÍSTICAS POSITIVAS DE MI COMPORTAMIENTO
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
OTRAS	OTRAS
CARACTERÍSTICA NEGATIVA QUE QUSIERA CAMBIAR DESDE AHORA:	MI MEJOR CARACTERÍSTICA POSITIVA ES:

Sesión 13: Orgulloso de mis logros

Fecha: Se realizó la tercera semana de octubre del 17 al 21.

Objetivos: Que las participantes identifiquen sus logros alcanzados y estén orgullosos de ellos.

Tiempo:

40 minutos.

Materiales:

Cartilla n° 11: Reconociendo mis logros

Cuaderno de trabajo

Procedimiento:

El facilitador dará la bienvenida a las participantes y mostrará su satisfacción por compartir la presente sesión.

Se iniciará comentando la siguiente situación: José y Martha son compañeros de clase del tercer año de secundaria, un día él le declara su amor proponiéndole que sea su enamorada, en ese momento ella se sorprende y le da una respuesta negativa, aduciendo que él no es nadie y que todavía no había logrado nada en la vida.

El facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en esta situación?, ¿José se habrá dado tiempo para pensar en sus logros? ¿Sucede con frecuencia que los adolescentes piensen en los logros obtenidos? Aquí el facilitador propiciará un debate sobre sus respuestas.

Se pedirá ejemplos a los y las participantes de cómo se sentirá una persona que no reconoce sus logros.

El facilitador explicará que la autoestima se construye de la valoración que le damos a nuestros objetivos alcanzados, metas, proyectos, deseos, etc. Este grado de satisfacción repercutirá en la seguridad personal para continuar asumiendo nuevos compromisos y retos que la persona se plantee.

Se explicará que en nuestra vida hemos alcanzado muchas cosas, pero pocas veces hacemos una reflexión sobre ello, una acción positiva realizada puede ser considerado un logro, se dará algunos ejemplos como: concluir la primaria para un niño puede ser un logro alcanzado, haber participado en un campeonato deportivo también puede ser un logro, entre otros.

Se les entregará a las participantes la cartilla: N° 11: “Reconociendo mis logros”, indicándoles que escriban su experiencia de logros en el ámbito de la familia, del colegio y de la comunidad.

Luego que hayan concluido la cartilla el facilitador solicitará a los participantes para que lean sus escritos. Es importante anotar que por cada participación se le reforzará con palabras de felicitación por los logros alcanzados. Finalmente, se les indicará que cierren sus ojos y revivan en imágenes lo que han escrito para experimentar la satisfacción de logro.

Cartilla N° 11

RECONOCIENDO MIS LOGROS

EN MI FAMILIA HE LOGRADO:	EN MI COLEGIO HE LOGRADO:	EN MI BARRIO HE LOGRADO:

Módulo V TOMA DE DECISIONES que comprende dos sesiones,

Sesión 14: La mejor decisión

Fecha: Se realizó la segunda semana de noviembre del 7 al 11.

Objetivo: Que las participantes conozcan y apliquen los pasos del proceso de Toma de Decisiones.

Tiempo:

Minutos.

Materiales:

Cartilla N° 12: ¿Qué decisión tomaré?

Hoja de papel y lapicero.

Procedimiento:

Saludar a los y las participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión y comentar brevemente el módulo anterior.

El facilitador pedirá a 4 participantes para escenificar la siguiente situación: “Jorge fue a una fiesta con permiso de sus padres hasta la 1 de la mañana, la reunión estaba en su mejor momento, se notaba muy divertida; sin embargo, ya se cumplía la hora del permiso,

los amigos y amigas le pidieron que se quede; Jorge estaba muy indeciso, si quedarse en la fiesta y seguir divirtiéndose o irse a su casa...”

El facilitador propiciará un debate preguntando ¿Qué observamos en esta situación?, ¿Qué decisión habrá tomado Jorge?, ¿Qué alternativas habrá pensado?

Luego del debate el facilitador preguntará, ¿En qué situaciones nos es difícil tomar una decisión?, ¿Nos sucede esto con frecuencia en el colegio o la casa? Solicitar 2 ó 3 ejemplos.

Cuando las personas toman decisiones equivocadas, usualmente ¿Cómo se sienten? Propiciar la participación de 2 alumnos.

Para tomar una decisión acertada es necesario analizar el problema, luego proponer y elegir la(s) alternativas saludables.

Los pasos para tomar una decisión acertada son seis:

Definir cuál es la situación que resolver: percibir y delinear cual es el motivo de preocupación, la situación, el problema, para lo cual se buscará información, se evaluará y se definirá.

Proponer las alternativas: generar y considerar diferentes alternativas (lluvia de ideas), mínimamente pueden ser cinco.

Considerar el pro y el contra de cada alternativa: seleccionar las alternativas deseables y no deseables, en base a sus consecuencias.

Elegir la(s) mejor(es) alternativa(s): esto se hará en función a la(s) alternativas que presente mayores consecuencias positivas.

Ejecutar la(s) alternativa(s) elegida(s): implementarlas y ponerlas en práctica.

Evaluar el resultado: se realizará, después de haber ejecutado la(s) alternativas elegidas; a corto, mediano o largo plazo; la evaluación será positiva: si el problema a resolver ha disminuido o se ha solucionado ante lo cual se premiarán realizando conductas que más le agradan y/o con auto mensajes positivos, para reforzar esta habilidad y su autoestima. Ejemplo “me siento orgulloso de haber sido responsable”. La evaluación será negativa: si el resultado ha sido desfavorable, entonces considerar y analizar la(s) otras alternativas, o aplicar nuevamente los pasos de la toma de decisiones.

El facilitador dividirá el salón en grupos de 5 a 7 participantes luego solicitará que se organicen eligiendo un moderador y un secretario.

Se indicará que cada grupo deberá aplicar los pasos del proceso de toma de decisiones para desarrollar la cartilla N° 12: “¿Qué decisión tomaré?”, en aproximadamente 15 minutos.

Se invitará a representantes de 2 ó 3 subgrupos para que expongan cuál ha sido la mejor decisión de acuerdo con la cartilla.

El facilitador concluirá reforzando los pasos para tomar la mejor decisión y enfatizará que:

No siempre la primera reacción es la mejor opción que tomar.

Es importante darse un tiempo para tomar una buena decisión.

La persona que ejecuta la decisión, basada en las alternativas consideradas, es la responsable de los resultados obtenidos sean los esperados o no.

Cartilla N° 12

¿QUÉ DECISIÓN TOMARÉ?

Martha y Luis son premiados con entradas para un programa de concursos para jóvenes en la televisión, donde se presentará además un artista internacional del momento, coincidentemente, ese día tienen programado el último examen de matemáticas y no saben qué decisión tomarán.

Siguiendo los pasos descritos exprésanos ¿Cuál sería la mejor decisión a tomar?

PASOS PARA UNA DECISIÓN ACERTADA

1. Definir cuál es el problema: ¿Cuál es el motivo de preocupación?, ¿Cuál es la situación?, ¿Cuál es el problema?; si no está claro, se buscare más información.
2. Proponer las alternativas: Considerar varias alternativas, mínimo 5.
3. Considerar los pro y contra de cada alternativa: Analizar cada alternativa en base a sus consecuencias.
4. Elegir la(s) mejor(es) alternativa(s): Se hará en función a la(s) alternativa(s) que presente más probabilidades positivas.
5. Ejecutar la(s) alternativa(s) elegida(s): Poner en práctica la(s) alternativa(s) elegida(s).

6. Evaluar el resultado: Se realizará, después de haber ejecutado la(s) alternativa(s) elegida(s); es positivo si el problema disminuye o desaparece, ante lo cual felicítense. Es negativa si el problema sigue igual o peor, entonces vuelva desde el principio a aplicar los pasos de toma de decisiones.

Sesión 15: Proyecto de vida.

Fecha: Se realizó la tercera semana de noviembre del 14 al 18.

Objetivo: Promover en las participantes la elaboración de sus proyectos de vida.

Tiempo:

40 minutos

Materiales:

Cartilla n° 13: Mi proyecto de vida

Lapicero

Procedimiento:

Saludar a las participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión.

El facilitador solicitará a 4 participantes que escenifiquen la siguiente situación: “Mario no tenía claro lo que haría al terminar de estudiar la secundaria, se encontraba desorientado, su mamá le decía que estudie computación; su padre le decía que trabaje, además, sus amigos le aconsejaban estudiar electrónica, Mario estaba tan confundido que no sabía qué hacer”.

Luego el facilitador preguntará ¿Qué observamos en la situación anterior?, ¿Por qué estaba confundido Mario? Propiciar un debate.

Luego del debate se indagará “¿situaciones como la anterior en la que no sabemos qué hacer, nos suceden con frecuencia?”, Motivar a que ejemplifiquen con dos o tres situaciones. El facilitador añadirá ¿Si las personas se encuentran confundidos por no saber qué hacer en un futuro próximo, ¿cómo se sentirán?, motivar la intervención de 2 ó 3 participantes.

El facilitador explicará lo siguiente: “El proyecto de vida es tomar la decisión del camino que debemos seguir para lograr las metas que nos proponemos y vivir como lo proyectemos, basados en nuestra realidad”. Para elaborar nuestro proyecto de vida existen los siguientes pasos:

Diagnóstico personal: es el punto de partida para el cual se utiliza y desarrolla la técnica FODA que consiste en reconocer ¿quién soy, ¿cómo soy, dónde y con quién vivo?; las características positivas representan las fortalezas que tiene la persona; el apoyo del entorno que recibe representa las oportunidades que le sirven para facilitar o impulsar cualquier meta que quiere lograr; por ejemplo para ser técnico en computación es importante la persistencia, responsabilidad de la persona y la ayuda de los padres.

Por otro lado, también en el FODA se observan las características negativas de la persona que representa las debilidades como desgano, ociosidad, etc. y las condiciones desfavorables de su entorno (huelgas o paros frecuentes) que representan las amenazas, ambas impiden, obstaculizan, bloquean cualquier meta que quiera lograr; por ejemplo si el joven quiere practicar ebanistería y es irresponsable, y no tiene familia para afrontar los gastos de estudio por despido laboral intempestivo del padre.

Visión personal: después de saber: quién eres, cómo eres, dónde y con quién vives; debes visionar, pensar cómo te gustaría estar de aquí a 5 años, “¿cuál es tu ilusión, tu deseo, tu esperanza?”; estarás trabajando ¿en qué?, ¿Estudiando una profesión?, ¿cuál? o ¿estarás como padre de familia?, Recuerda “una visión sin acción es un sueño y en sueño queda”.

Misión Personal: después de saber que quieres ser en el futuro, debes pensar ¿cómo hacer? realidad tu pensamiento, tus ideales, que camino debes seguir y las metas a cumplir en cada parte del camino, por ejemplo: terminar la secundaria, tener financiamiento para mis estudios etc.

Luego de la explicación se repartirá a los participantes la cartilla N° 13: Mi Proyecto de vida y motivar para que cada uno según los pasos elabore su proyecto de vida.

El facilitador pedirá que expongan 2 ó 3 participantes voluntarios, sus proyectos de vida, a los que reforzará cognitivamente y socialmente.

Tareas para la casa: La tarea será conversar con sus padres sobre sus proyectos de vida.

Cartilla Nª 19

MI PROYECTO DE VIDA

Diagnóstico personal: mis fortalezas (características positivas) y las oportunidades (apoyo de tu familia y/o familiares, que me ayudarán a lograr tus metas. También describir mis debilidades (características negativas) y/o amenazas o situaciones de mi entorno que podrían impedir el logro de tus metas.

2° Visión personal, es pensar que me gustaría ser en tu futuro cercano (en 5 años). Acuérdate que es algo que sí se pueda cumplir.

3° Misión Personal, es ¿cómo hacer? realidad mi pensamiento (visión), ¿qué debes hacer para lograr mi meta?

(Empezar con el paso 1, luego el 2 y finalmente el 3)

1. Diagnóstico Personal	2. Visión	3. Misión
Fortalezas (Ej. Soy hábil en matemáticas)	(¿Qué quiero ser?, ¿Cómo me veo en 5 años?,Cuál es mi meta?)	¿Cómo lograré esa meta? ¿Qué debo de hacer?
Oportunidades (Ej. Hay un concurso de becas)		
Debilidades (Ej. No siempre soy puntual)		
Amenazas (Ej. Despidieron a mi papá del trabajo)		

Sesión 16: Culmina el programa:

Fecha: Se realizó en la tercera semana de diciembre. Se realizó una evaluación de salida para poder contrastar los resultados.

Anexo 5.

Evidencia de validez de constructo

Tabla 21
Análisis de correlación ítem-test del modelo de ira

Irritabilidad		Cólera		Agresividad	
Ítem	C I-T	Ítem	C I-T	Ítem	C I-T
1	,405	12	,454	19	,475
2	,308	13	,444	20	,378
3	,394	15	,446	21	,505
4	,444	15	,584	22	,257
5	,267	16	,499	26	,622
6	,333	17	,481	24	,498
7	,335	18	,530	25	,300
8	,611			26	,642
9	,325			27	,468
10	,290			28	,587
11	,317			29	,401
				30	,414
				31	,467
				32	,635
				33	,591
				34	,565
				35	,597
				36	,257
				37	,294
				38	,436
				39	,578
				40	,409
				41	,485
				42	,518

Tabla 22
Análisis preliminar a la ejecución del análisis factorial exploratorio del modelo de cólera, irritabilidad y agresividad

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,858
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4027,847
	G1	861
	Sig.	,000

Tabla 23

Resultados de la varianza explicada del modelo de cólera, irritabilidad y agresividad

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% var.	% acum	Total	% var.	% acum	Total	% var.	% acum
1	9,819	23,378	23,378	9,819	23,378	23,378	5,480	13,048	13,048
2	2,942	7,005	30,383	2,942	7,005	30,383	4,801	11,431	24,479
3	2,310	5,501	35,884	2,310	5,501	35,884	4,790	11,405	35,884
4	1,967	4,684	40,568						
5	1,871	4,455	45,023						
6	1,411	3,359	48,382						
7	1,321	3,145	51,527						
8	1,240	2,953	54,480						
9	1,086	2,586	57,065						
10	1,046	2,490	59,555						
11	,987	2,350	61,905						
12	,977	2,325	64,230						
13	,948	2,257	66,487						
14	,932	2,219	68,705						
15	,859	2,045	70,750						
16	,827	1,969	72,719						
17	,801	1,906	74,626						
18	,773	1,839	76,465						
19	,714	1,700	78,165						
20	,685	1,632	79,796						
21	,653	1,554	81,350						
22	,630	1,499	82,849						
23	,588	1,401	84,250						
24	,566	1,348	85,598						
25	,551	1,312	86,910						
26	,493	1,175	88,085						
27	,470	1,120	89,204						
28	,439	1,046	90,251						
29	,422	1,004	91,255						
30	,396	,942	92,197						
31	,378	,899	93,096						
32	,369	,878	93,974						
33	,326	,776	94,750						
34	,312	,743	95,493						
35	,291	,692	96,185						
36	,277	,660	96,845						
37	,267	,635	97,480						
38	,248	,591	98,072						
39	,242	,577	98,649						
40	,216	,515	99,164						
41	,187	,445	99,608						
42	,165	,392	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 24

Resultados del análisis de componentes rotados del modelo de cólera, irritabilidad y agresividad

	Componente		
	1	2	3
POST_C9	,781		
POST_C11	,709		
POST_C8	,668		
POST_C4	,592		
POST_C7	,526		
POST_C3	,477		
POST_C1	,445		
POST_C5	,401		
POST_C6	,401		
POST_C2	,400		
POST_C10	,400		
POST_C12		,603	
POST_C15		,599	
POST_C18		,522	
POST_C16		,514	
POST_C13		,483	
POST_C14		,457	
POST_C17		,504	,542
POST_C41			,801
POST_C42			,782
POST_C39			,765
POST_C26			,744
POST_C40			,711
POST_C38			,699
POST_C32			,678
POST_C28			,670
POST_C27			,651
POST_C24			,602
POST_C33			,594
POST_C31			,591
POST_C34			,569
POST_C23			,502
POST_C30			,474
POST_C29			,472
POST_C25			,461
POST_C21			,460
POST_C35			,452
POST_C37			,450
POST_C22			,447
POST_C36			,401
POST_C20			,451
POST_C19			,450

Tabla 25

Análisis de validez de contenido del modelo de habilidades sociales

Asertividad		Comunicación		Autoestima		Toma de decisiones	
Ítem	C I-T	Ítem	C I-T	Ítem	C I-T	Ítem	C I-T
1	0.275	13	0.44	22	0.452	34	0.554
2	0.251	14	0.558	23	0.377	35	0.259
3	0.32	15	0.578	24	0.382	36	0.496
4	0.264	16	0.278	25	0.555	37	0.315
5	0.292	17	0.546	26	0.356	38	0.334
6	0.205	18	0.642	27	0.579	39	0.478
7	0.267	19	0.264	28	0.454	40	0.39
8	0.283	20	0.364	29	0.316	41	0.556
9	0.285	21	0.744	30	0.552	42	0.309
10	0.415			31	0.479		
11	0.254			32	0.344		
12	0.317			33	0.432		

Tabla 26

Análisis preliminar a la ejecución del análisis factorial exploratorio del modelo de habilidades sociales

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,843
Prueba de esfericidad de	Aprox. Chi-cuadrado	4045,483
Bartlett	gl	861
	Sig.	,000

Tabla 27

Resultados de la varianza explicada del modelo de habilidades sociales

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% var.	% acum	Total	% var.	% acum	Total	% var.	% acum
1	10,216	24,323	24,323	10,216	24,323	24,323	8,861	21,098	21,098
2	2,257	5,373	29,696	2,257	5,373	29,696	2,835	6,750	27,847
3	2,048	4,875	34,571	2,048	4,875	34,571	2,649	6,306	34,153
4	1,878	4,472	39,043	1,878	4,472	39,043	2,054	4,889	39,043
5	1,716	4,087	43,129						
6	1,548	3,686	46,815						
7	1,378	3,281	50,097						
8	1,348	3,209	53,305						
9	1,245	2,965	56,270						
10	1,177	2,802	59,072						
11	1,104	2,629	61,701						
12	1,080	2,570	64,271						
13	,971	2,312	66,583						
14	,938	2,235	68,817						
15	,890	2,119	70,936						
16	,858	2,044	72,980						
17	,818	1,947	74,927						
18	,735	1,750	76,677						
19	,708	1,686	78,364						
20	,683	1,626	79,990						
21	,629	1,498	81,488						
22	,604	1,438	82,927						
23	,592	1,410	84,336						
24	,565	1,346	85,683						
25	,525	1,249	86,931						
26	,496	1,180	88,112						
27	,474	1,129	89,241						
28	,452	1,076	90,317						
29	,449	1,070	91,387						
30	,415	,989	92,376						
31	,388	,923	93,298						
32	,360	,858	94,156						
33	,325	,773	94,929						
34	,318	,757	95,685						
35	,301	,717	96,403						
36	,275	,654	97,056						
37	,249	,594	97,650						
38	,244	,581	98,231						
39	,211	,503	98,735						
40	,201	,477	99,212						
41	,182	,434	99,646						
42	,149	,354	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 28

Resultados del análisis de componentes rotados del modelo de habilidades sociales

	Componente			
	1	2	3	4
POST_H3	,544			
POST_H5	,518			
POST_H9	,458			
POST_H2	,444		,414	
POST_H10	,419			
POST_H6	,798			
POST_H11	,641			
POST_H4	,530			
POST_H1	,677			
POST_H7	,694			
POST_H8	,501			,430
POST_H12	,596			
POST_H21		,779		
POST_H20		,772		
POST_H18		,709		
POST_H14		,605		
POST_H17		,587		
POST_H15		,558		
POST_H19		,551		
POST_H16		,548		
POST_H13		,476		
POST_H25			,798	
POST_H30			,596	
POST_H31			,572	
POST_H27			,562	
POST_H22			,523	
POST_H24			,517	
POST_H29			,559	
POST_H23			,539	
POST_H33	,401		,434	
POST_H28	,517		,547	
POST_H26			,526	
POST_H32			,519	,499
POST_H34				,694
POST_H39				,646
POST_H41				,632
POST_H36				,631
POST_H38				,471
POST_H42				,469
POST_H40				,465
POST_H35				,461
POST_H37				,459

Análisis factorial confirmatorio

Figura 1.

Modelo correspondiente a la variable de Habilidades Sociales

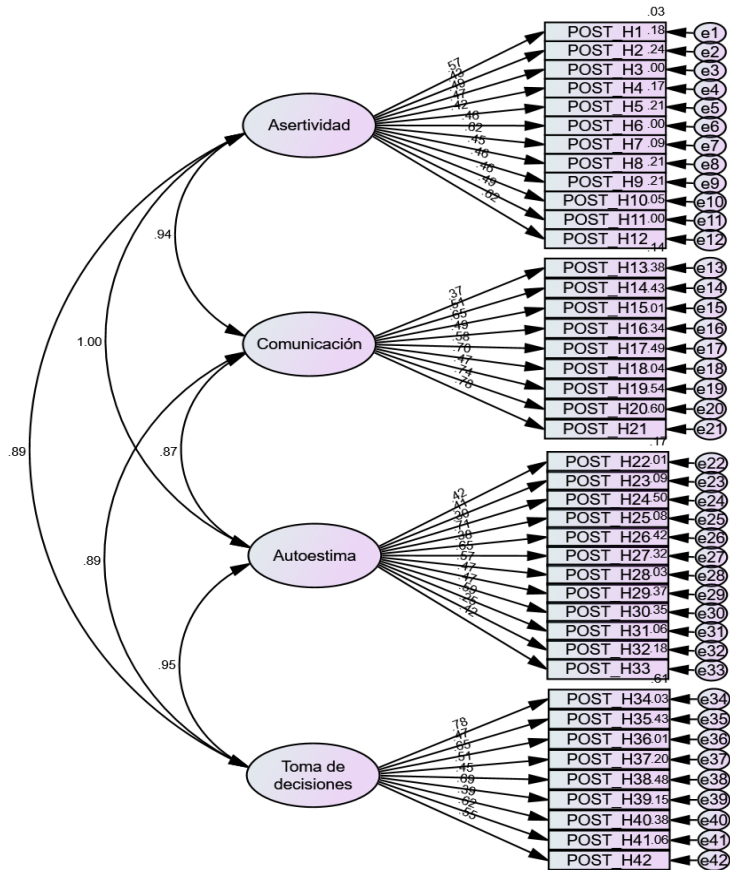


Tabla 29

Estimadores del análisis factorial confirmatorio del modelo de Habilidades Sociales

Índices de evaluación del ajuste	Valor	Decisión
Chi cuadrado	2.146	Ajuste aceptable
	813	
	0.089	
CFI	0.963	Ajuste adecuado
RMSEA	0.080	Ajuste aceptable
GFI	0.962	Ajuste adecuado
TLI	0.957	Ajuste adecuado

Figura 2.

Modelo correspondiente a la variable ira

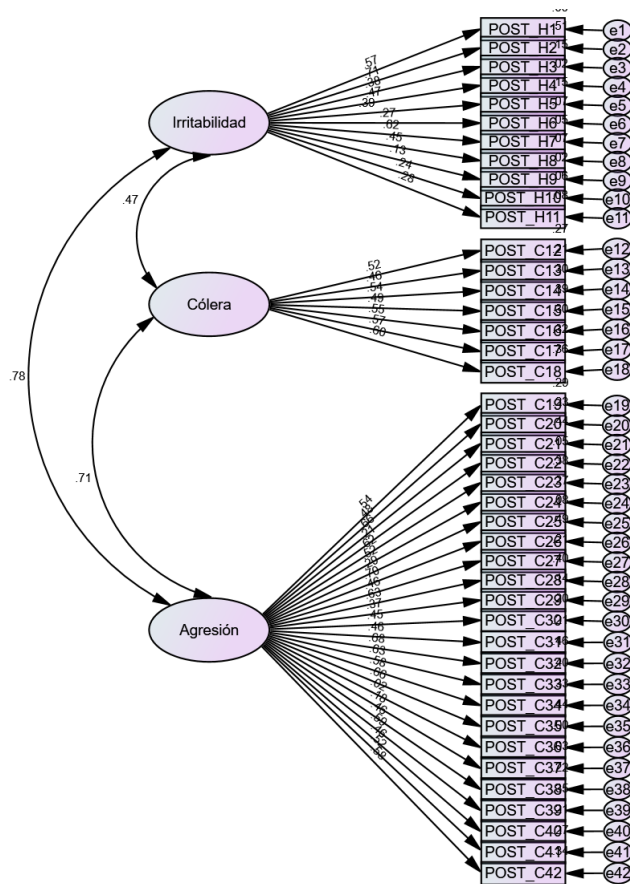


Tabla 30

Estimadores del análisis factorial confirmatorio del modelo de ira

Índices de evaluación del ajuste		Valor	Decisión
Chi cuadrado	X^2	2.018	Ajuste aceptable
	gl	813	
	p	0.127	
CFI		0.926	Ajuste adecuado
RMSEA		0.080	Ajuste aceptable
GFI		0.987	Ajuste adecuado
TLI		0.966	Ajuste adecuado

Tabla 31

Resultados del análisis de componentes rotados del modelo de habilidades sociales e ira

Variable	Dimensiones	Nº Ítems	Alfa
Habilidades sociales	Asertividad	12	.772
	Comunicación	9	.796
	Autoestima	12	.745
	Toma de decisiones	9	.845
Ira	Irritabilidad	11	.722
	Cólera	7	.763
	Agresividad	24	.860



“Año de la Lucha Contra la Corrupción e Impunidad”

Lima, 25 de setiembre de 2019

Carta P.1103 – 2019 EPG – UCV LE

SEÑOR(A)
SEÑOR CÉSAR EDGARDO APARCANA AGUADO
I.E. PRESENTACIÓN DE MARÍA
ATENCIÓN:
DIRECTOR

Asunto: Carta de Presentación del estudiante WILSON VEGA COTRINA



De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **WILSON VEGA COTRINA** identificado(a) con DNI N.º **25764459** y código de matrícula N.º **6000136749**; estudiante del Programa de **DOCTORADO EN PSICOLOGÍA** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

Programa de habilidades sociales para disminuir la violencia y control de la ira en estudiantes de secundaria, 2019

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar entrevistas y/o encuestas y poder recabar información necesaria.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Raúl Delgado Arenas
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO
FILIAL LIMA – CAMPUS LIMA ESTE



CARGO

SOLICITA: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNAS DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA DE LA I.E. PRESENTACIÓN DE MARÍA.

**SEÑOR CESAR EDGARDO APARCANA AGUADO
DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRESENTACIÓN DE MARÍA**

Presente

Reciba usted un cálido y afectuoso saludo y al mismo tiempo permítame exponerle lo siguiente:

Yo, WILSON VEGA COTRINA, identificado con Documento Nacional de Identidad N° 25764459, estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, del Programa de Doctorado en Psicología y del curso Desarrollo del proyecto de tesis, es necesario la ejecución de un proyecto de investigación que me permita culminar mis estudios.

Por tal motivo, ruego a usted me autorice realizar dicha actividad de corte académico, la cual consiste en la aplicación de un programa de habilidades sociales para la prevención de la violencia y el control de la ira en estudiantes de primer año de secundaria.

Cabe señalar que la actividad no conlleva ningún gasto para la institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir en el normal desarrollo de las actividades propias del centro educativo. De igual manera, se entregará a los apoderados de las alumnas un consentimiento informado donde se les invita a participar del programa y se les explicará en que consiste este.

Por lo expuesto, agradeceré a usted acceder a mi solicitud teniendo en cuenta que dicha actividad será igualmente beneficiosa para sus estudiantes.

Sin otro particular y esperando una buena acogida, me despido.

Atte.

Lima, 20 de setiembre del 2019

Aprobado

Mgtr. Wilson Vega Cotrina



ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimada (o) participante:

.....

Con el debido respeto me presento a usted, mi nombre es Wilson Vega Cotrina, estudiante de la Escuela de Posgrado Doctorado en Psicología de la Universidad César Vallejo – Lima Este. En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre la aplicación de un Programa para el desarrollo de las habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019; y para ello quisiera contar con su valiosa colaboración. El proceso consiste en su participación en el programa que consta de 15 semanas. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

De aceptar participar en la investigación, afirmo haber sido informado de todos los procedimientos de la investigación. En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas se me explicará cada una de ellas. El propósito de este documento es darle a una clara explicación de la naturaleza de esta investigación, así como de su rol en ella como participante. Desde ya le agradezco su participación.

Atte. Wilson Vega Cotrina

Estudiante de Escuela de Posgrado Doctorado en Psicología

Universidad César Vallejo

Yo,

con número de DNI:, reconozco que la información que yo brinde en mi participación en el programa durante la investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informada (o) que puedo solicitar información sobre la investigación en cualquier momento. De manera que, acepto participar en la presente investigación sobre un Programa para el desarrollo de habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019; del estudiante Wilson Vega Cotrina.

Día:/...../.....

Firma



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre de familia:

Con el debido respeto me presento a usted, mi nombre es Wilson Vega Cotrina, estudiante de la Escuela de Posgrado - Doctorado en Psicología de la Universidad César Vallejo – Lima Este. En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre un Programa para el desarrollo de habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019; y para ello requiero contar con su colaboración. El proceso consiste en la aplicación de un programa de tratamiento psicológico que se llevará a cabo en 15 semanas. De aceptar participar en la investigación, afirmo haber sido informado de todos los procedimientos de la investigación. En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas se le explicará cada una de ellas a detalle.

Gracias por su colaboración.

Atte. Wilson Vega Cotrina

Estudiante Escuela de Posgrado –

Doctorado en Psicología de la Universidad César Vallejo – Lima Este.

Yo..... con número de DNI:
..... acepto que mi hija participe en el Programa para el desarrollo de habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019, del estudiante Wilson Vega Cotrina.

Día: 31 / agosto / 2019

Firma

Anexo 9. Artículo científico

1. TÍTULO

Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019

2. AUTOR

Mgter Wilson Vega Cotrina

wvega@ucv.edu.pe

3. RESÚMEN

La investigación estuvo orientada a determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de Habilidades sociales en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria. Su importancia radica mostrar una herramienta que cumpla con todos los requerimientos científicos y terapéuticos para desarrollar las habilidades sociales y disminuir la ira, siendo de beneficio para la persona en sí y para la sociedad. Se trató de un estudio con enfoque cuantitativo de tipo aplicado con diseño cuasiexperimental de acuerdo a los grupos de Solomon; se contó con la participación de 242 estudiantes evaluados con la Lista de evaluación de habilidades sociales y el Cuestionario de irritabilidad, cólera y agresividad (según el pareamiento para los grupos de Solomon, participaron del programa los grupos experimentales). Se encontró que, con respecto a la agresividad, la segunda medición (en O2 y O5) arrojó puntuaciones medias de 73.00 y 72.88 respectivamente; mientras en las mediciones donde no hubo la previa intervención con el programa de habilidades sociales (en O4 y O6) se obtuvo puntuaciones de 82.87 y 82.38 respectivamente; finalmente, el valor de probabilidad señala que existen diferencias significativas entre las puntuaciones medianas pre y post intervención ($Z=-6.093$; $p=.000$) donde las mayores puntuaciones fue después de la intervención con el programa. No se observan diferencias significativas entre las puntuaciones medias pre y post en el segundo grupo ($Z=-1.293$; $p=.196$; sin intervención con el programa). La aplicación del Programa para el desarrollo de habilidades sociales y disminuir la ira en estudiantes de secundaria, 2019; fue efectivo, esto se evidencia mediante la comparación de los resultados de los grupos de Solomon, hallándose una disminución de los comportamientos agresivos después de la intervención con el programa.

4. PALABRAS CLAVE

Programa, habilidades sociales, ira, adolescentes

5. ABSTRACT

The research was carried out with the objective of determining how Program to develop social skills and its effect on reducing anger in high school students, 2019. Its importance lies in showing a tool that meets all scientific and therapeutic requirements to reduce violent behavior and develop anger control, being of benefit to the person itself and to society. It was a study with quantitative approach of type applied with quasi-experimental design according to the Solomon groups; The participation of 242 students evaluated with the Social Skills Assessment List and the Irritability, Anger and Aggression Questionnaire (according to the pairing for the Solomon groups, the experimental groups participated in the program). It was found that, with respect to aggressiveness, the second measurement (in O2 and O5) yielded average scores of 73.00 and 72.88 respectively; while in the measurements where there was no previous intervention with the social skills program (in O4 and O6) scores of 82.87 and 82.38 were obtained respectively; Finally, the probability value indicates that there are significant differences between the median pre and post intervention scores ($Z = -6.093$; $p = .000$) where the highest scores were after the intervention with the program. There are no significant differences between the mean pre and post scores in the second group ($Z = -1.293$; $p = .196$; no intervention with the program). The application of the Social Skills Program showed its effectiveness in reducing anger, which was evidenced by comparing the scores of the four study groups before and after the intervention performed under a Solomon design.

6. KEYWORDS

Program, social skills, violence, anger control, teenagers

7. INTRODUCCIÓN

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2002, p. 2), la violencia en todas sus modalidades es un problema global de salud pública, en donde los principales afectados de manera directa o indirecta son los niños y adolescentes, dado que constantemente conviven con situaciones de una cultura aún machista. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014, p. 2) mostró que existen adolescentes varones violentos que se relacionan con las adolescentes mujeres, las embarazan y conviven en un círculo vicioso de violencia. Casi el 50% de todos los homicidios de adolescentes (10-19 años) ocurren en América Latina y el Caribe; es por ello que se considera como un grupo de alto riesgo a los adolescentes de este sector del mundo (Save the Children, 2017, p. 3).

En el Perú, la violencia contra la mujer, es aún parte de lo cotidiano, los esfuerzos por combatirlo no son suficiente para lograr contener y exterminar el riesgo de ser mujer en este país (Quispe, *et al*, 2018, p. 280). Según la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (p. 57, 60) en el 2015, realizaron una investigación con adolescentes de 12 a 17 años de edad, encontrando que el 81,0% fue víctima de violencia psicológica o física por alguien de su entorno. Asimismo, el 65.4% fue víctima de violencia física, este alto porcentaje implica la permanente violencia que sufre este grupo que es considerado de alto riesgo.

Se pueden diseñar programas que permitan fomentar los comportamientos que ayudan la convivencia escolar previniendo la agresividad mediante el control de la ira, el desarrollo ético y la resolución de problemas. El Ministerio de Educación y Salud ha venido implementando este tipo de programas en las instituciones educativas, no obstante, hay que considerar que la aplicación de los mismos muchas veces tiene falencias por la falta de preparación y actualización de los profesores, déficit de profesionales psicólogos en los centros educativos y falta de seguimiento de los resultados que pocas veces se realiza con toda la comunidad educativa (Alvarez, 2016. p. 206).

Existen investigaciones internacionales sobre el tema, tales como el de Muñoz (2015) en España estudió la influencia de la ira en la reacción agresiva en el ámbito escolar, donde puede involucrar tanto al agresor como a la víctima. Peña (2015), en el mismo país,

estudió la efectividad de un programa para fortalecer las habilidades sociales y las habilidades emocionales con el fin de actuar de manera eficiente ante la intimidación, racismo, sexismo, estrés, depresión y violencia; logró demostrar la eficacia de dicho programa. En Turquía Avci y Kelleci (2016) efectuaron un estudio sobre el afrontamiento de la ira desde el enfoque cognitivo conductual, demostrando la efectividad del programa. En el Perú, autores como Rojas (2015), Chirinos (2017), Tapia y Robles (2017), Pullchs (2017); desarrollaron estudios con el fin de evaluar la influencia que puede tener un programa de intervención para mejorar aspectos relacionados a las habilidades sociales y a la agresividad, por lo general emplearon enfoques cognitivos conductuales, logrando demostrar que los programas fueron efectivos.

La teoría que sustenta la investigación es el conductismo; Ardila (2013, p. 316) afirmó con respecto al conductismo que los seres humanos pueden modificar su comportamiento inadecuado para ser una mejor persona. Sánchez (2009, p. 112) indicó que la Teoría Social Cognitiva puede generar mayor auto eficiencia a medida que va encontrando modelos positivos a seguir y aprender. El control de la ira trabajado en adolescentes viene siendo un recurso que procura brindar una convivencia pacífica en su entorno social. Bahrami, Mazaheri y Hasanzadeh (2016, p. 1); Takrousta y Khodabakhshi (2016, p. 1); Dehnavi e Ebrahimi (2016, p. 2); Diaz (2016, p. 31); Lozada (2017, p. 48); Redrován (2015, p. 21) han encontrado que lo contrario puede implicar consecuencias graves para su salud mental. La ira es una de las reacciones emocionales que con más cotidianidad los seres humanos se enfrentan. La cólera, como indicó Moscoso (2000, p. 324), emocionalmente implica una activación pasajera de la persona con su entorno que le produce sentimientos negativos de grado variable de acuerdo al tiempo y lugar. Salazar y Saavedra (2019, p. 38), apuntaron que la irritabilidad es una respuesta emocional incitada por un estímulo que fácilmente lleva a la ira es considerada también una manifestación negativa ante la no gratificación que se entiende como una reacción ante la adversidad en conseguir los objetivos propuestos.

Las habilidades sociales son conductas brindadas por las personas en sus relaciones interpersonales, donde tiene la capacidad de poder expresar sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, pensando en los demás en cada circunstancia, donde se espera es respeto mutuo lo que favorece la resolución de conflictos de manera efectiva, contribuyendo a prevenir futuros conflictos (Caballo, 1993; citado por Cacho, Silva y Yengle, 2019, p. 195).

En base a lo descrito, se plantea el problema de investigación: ¿De qué manera influye el Programa para el desarrollo de habilidades sociales en la disminución de la ira en las estudiantes de secundaria, 2019?”, a lo que se responde tentativamente como: “El programa para el desarrollo de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la ira de las estudiantes de secundaria, 2019”. Por tanto, se planteó como objetivo general “Determinar de qué manera influye el Programa para el desarrollo de habilidades sociales en la disminución de la ira de estudiantes, 2019”; del cual derivan siete objetivos específicos, orientados a a) determinar de qué manera influye el Programa para desarrollar habilidades sociales en: la irritabilidad, cólera, agresividad, la asertividad, en la comunicación, la autoestima, y toma de decisiones.

8. METODOLOGÍA

Fue una investigación desarrollada de acuerdo al enfoque cuantitativo de tipo aplicada con diseño cuasiexperimental, considerándose los cuatro grupos de Solomon. Participaron 242 estudiantes elegidos de acuerdo a sus respectivas aulas de clase; los estudiantes fueron agrupados de acuerdo a los grupos de Solomon (RG1: O1__X__O2, RG2: O3__---__O4, RG3: ---__X__O5, RG4: ---__---__O6; O1 y O3 = Pre test y O2, O4, O5 y O6 = Post test; X es la intervención con el programa y ---, ausencia de dicha intervención). Las variables fueron medidas con la *Lista de evaluación de habilidades sociales* y el *Cuestionario de irritabilidad, cólera y agresividad*; ambos desarrollados por Equipo interdisciplinario de la dirección de investigación, docencia y asistencia en salud colectiva del instituto especializado de salud mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi.

Respecto a la evidencia de validez de la Lista de evaluación de habilidades sociales, fue desarrollada por la Dirección Ejecutiva de Investigación, Docencia y Atención Especializada de Salud Colectiva, perteneciente al Instituto de Salud Mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi en 2005, empleado en las instituciones educativas por Resolución Ministerial N° 107-2005/MINSA; demostrando también que su confiabilidad fue de 0.7 en el Alfa de Cronbach en una muestra de 1067 escolares de Lima Metropolitana en el 2002. Con respecto al Cuestionario de irritabilidad, cólera y agresividad, las evidencias de validez fueron desarrollada por Rodríguez (2018) en su trabajo de investigación donde el coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0.926 y tuvo una validez externa acreditada por tres expertos del área.

Los procedimientos de la investigación iniciaron con la gestión de la autorización para realizar el trabajo en la institución educativa elegida se solicitó una reunión con el director del centro, para luego poder organizar la recopilación de la información; considerándose los criterios de selección se clasificaron las aulas; se planificó las fechas para la aplicación del programa; se convocó a una reunión con los padres de familia para la solicitud de consentimiento informado. Por otro lado, se capacitó a los profesionales sobre la debida aplicación del programa (15 sesiones de 40 minutos cada una en un plazo de tres meses). Se realizaron las debidas mediciones e intervenciones de acuerdo al diseño antes señalado; finalmente se procesaron dichos datos.

9. RESULTADOS

Tabla 1.

Puntuaciones medias de las dimensiones de habilidades sociales, pre y post a la intervención del programa

Grupos Solomon	N	Asertividad		Comunicación		Autoestima		Toma de decisiones	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
O1_X_O2	65	44.7	48.7	33	37.1	47.9	51.1	32.8	37.2
O3 --- O4	47	45.4	46.8	31.3	31	47.6	48.6	32	33.5
--- X O5	65		47.9		35.5		51		36.2
--- --- O6	65		46		30.4		47.6		33

Se puede observar que las puntuaciones medias en los grupos donde sí hubo intervención con el programa, es mayor en el grupo O2, respecto del O1 y los valores obtenidos en O5 es similar a lo encontrado en O2.

Tabla 2.

Puntuaciones medias de las dimensiones de la ira, pre y post a la intervención del programa.

Grupos Solomon	N	Irritabilidad		Cólera		Agresión	
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
O1_X_O2	65	25.1	22.5	13.1	12.5	43.9	38
O3 --- O4	47	25.4	24.2	12.4	12.7	44.1	46
--- X O5	65		23.1		11.9		37.8
--- --- O6	65		23.9		14.4		44.2

Las puntuaciones medias de agresividad en los grupos donde hubo intervención con el programa, es, con respecto al primer grupo, menor respecto a la primera medición

Tabla 3.

Análisis comparativo de Habilidades sociales, antes y después de la intervención

GRUP.SOLOMON		N	Media	Desviación estándar	t de student
O1_X_O2	Pre-tes	65	158.43	15.759	t=-5.888; gl=64; .000
	Post	65	173.97	17.534	
O3 --- O4	Pre-tes	47	156.28	18.848	t=-1.664; gl=46; .103
	Post	47	159.79	18.590	

Con respecto al primer grupo de Solomon, existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias pre y post intervención (mayores puntuaciones respecto a la obtenida antes de la intervención. No se observan diferencias significativas entre las puntuaciones medias pre y post en el segundo grupo (sin intervención con el programa)

Tabla 4.

Análisis comparativo de la Ira, antes y después de la intervención

GRUP.SOLOMON		N	Rango promedio	Wilcoxon
O1_X_O2	Pre-tes	65	33,97	Z=-6.093; p=.000
	Post	65	23,42	
O3 --- O4	Pre-tes	47	26,87	Z=-1.293; p=.196
	Post	47	21,07	

Con respecto al primer grupo de Solomon, existen diferencias significativas entre las puntuaciones medianas pre y post intervención (mayores puntuaciones respecto a la obtenida antes de la intervención. No se observan diferencias significativas entre las puntuaciones medias pre y post en el segundo grupo (sin intervención con el programa).

Tabla 5.

Análisis comparativo de las dimensiones de habilidades sociales, antes y después de la intervención.

Dimensión	Grupos de Solomon	N	Media	Rango promedio	Desviación estándar	Prueba estadística	
Asertividad	O1_X_O2	Pre-tes	65	44,69	6,141	t=-4.122; gl=64; .000	
		Post	65	48,66			4,668
	O3 --- O4	Pre-tes	47		18,78	Z=-1.637; p=.102	
		Post	47		24,32		
Comunicación	O1_X_O2	Pre-tes	65		25,04	Z=-4.277; p=.000	
		Post	65		32,78		
	O3 --- O4	Pre-tes	47	31,32		4,886	t=.500; gl=46; p=.619
		Post	47	31,00		5,357	
Autoestima	O1_X_O2	Pre-tes	65		25,13	Z=-3.365; p=.001	
		Post	65		33,65		
	O3 --- O4	Pre-tes	47	47,62		6,364	t=-1.185; gl=46; p=.242
		Post	47	48,57		6,341	
Toma de decisiones	O1_X_O2	Pre-tes	65		30,29	Z=-4.301; p=.000	
		Post	65		31,79		
	O3 --- O4	Pre-tes	47	31,96		5,831	t=-2.088; gl=46; p=.442
		Post	47	33,45		5,348	

Existe diferencias significativas antes y después de la intervención con el programa (O1_X_O2), a favor de la segunda medición. Con respecto al grupo que no hubo intervención con el programa, no se halló diferencias significativas entre la primera y segunda medición.

Tabla 6.

Análisis comparativo de las dimensiones de la Ira, antes y después de la intervención.

Dimensión	Grupos de Solomon	N	Rango promedio	Prueba estadística	
Irritabilidad	O1_X_O2	Pre-tes	65	31,58	Z=-3.903; p=.000
		Post	65	23,53	
	O3 --- O4	Pre-tes	47	25.73	Z=-1.752; p=.080
		Post	47	17.29	
Cólera	O1_X_O2	Pre-tes	65	26,93	Z=-1.118; p=.024
		Post	65	24,77	
	O3 --- O4	Pre-tes	47	18.90	Z=-1.033; p=.302
		Post	47	19.07	
Agresividad	O1_X_O2	Pre-tes	65	34,02	Z=-5.680; p=.000
		Post	65	19,89	
	O3 --- O4	Pre-tes	47	20.43	Z=-2.263; p=.064
		Post	47	22.76	

Respecto al grupo donde sí hubo intervención con el programa; hubo diferencias significativas antes y después de dicha intervención ($p \leq 0.05$) en cuanto a la Ira, observándose menores puntuaciones en la segunda medición (O2). Con respecto al grupo donde no hubo intervención con el programa, no se evidenció diferencias significativas ($p > 0.05$) entre la primera (O1) y segunda medición (O4).

10. DISCUSIÓN

La investigación se llevó a cabo con el fin de determinar la influencia de un programa para el desarrollo de habilidades sociales y la disminución de la ira en estudiantes de educación secundaria correspondiente al periodo académico 2019.

Los resultados encontrados evidenciaron que el programa ha sido efectivo para cumplir con su propósito (disminuir la ira sobre la base del desarrollo de las habilidades sociales), lo cual lleva a confirmar la hipótesis general del estudio el cual señaló que la aplicación del programa influye significativamente en la disminución de la ira.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Avci y Kelleci (2016) quienes efectuaron un estudio en España sobre el afrontamiento de la ira desde el enfoque cognitivo conductual, basado en la aplicación de un programa para disminuir los niveles de ira y de agresión, logrando ser eficaz para dicho propósito. Otra investigación hecha en el mismo país, que denota coincidencia con los hallazgos del presente estudio fue el

de Lök, Bademli y Canbaz (2017) quienes señalan que la formación y fortalecimiento de la autoestima como parte de las interacciones sociales, aumenta notablemente el control de la ira. En el mismo país, Peña (2015) estudió la regulación de las reacciones agresivas frente a situaciones adversas sociales, mediante la intervención con un programa basado en habilidades sociales, encontrando que el programa logró su cometido, logrando regular las reacciones agresivas siendo estas más reflexivas y asertivas. En el Perú, Sampén (2015) desarrolló un programa basado en habilidades sociales para la hacer frente a la violencia escolar; logrando demostrar la efectividad un programa de intervención cognitivo conductual ya que obtuvo resultados de incremento de habilidades sociales que permitieron a su vez disminuir las conductas agresivas en un ámbito escolar; Rojas (2015), quien puso a prueba un plan de intervención cognitivo conductual basado en las habilidades sociales para prevenir el acoso escolar, logrando demostrar la eficacia de dicha intervención.

Las mismas tendencias se halló en los objetivos específicos, donde se evaluaron por separado cada una de las dimensiones de habilidades sociales y la ira. Considerando los hallazgos del presente estudio, así como los de otros autores y, teniendo en cuenta de que se trabajó con adolescentes, es importante resaltar que una de las características de esta etapa del desarrollo humano es la vulnerabilidad adoptar comportamientos adquiridos del entorno tal como lo postula Papalia & Wendkos (1997); por tal motivo, se trata de una población que presenta una diversidad de variables que por lo general, para los investigadores que realizan estudios cuasiexperimentales resulta un reto controlar la mayor cantidad de variables extrañas.

Como consideración final, lo encontró en la presente investigación, forma parte relevante del inicio al desarrollo de futuras investigaciones que se rijan a la construcción de herramientas de intervención estratégica dentro de un marco terapéutico.

11. CONCLUSIONES

La aplicación del Programa de habilidades sociales para disminuir la violencia y control de la ira en estudiantes de secundaria, 2019; fue efectivo. El programa influyó notablemente en la disminución de la irritabilidad, cólera y agresión de las estudiantes; asimismo, logró fortalecer o incrementar aspectos de asertividad, comunicación, autoestima y en la toma de decisiones.

12. REFERENCIAS

- Álvarez, K. F. (2016) Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances En Psicología*, 24(2), 205-215. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/155>
- Ardila, R. (2013) Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80528401013>
- Avcı, D. y Kelleci, M. (2016) Effects of the Anger Coping Programme based on cognitive behavioural techniques on adolescents' anger, aggression and psychological symptoms. *International Journal of Nursing Practice*. 22(2) 189-196. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/ijn.12410>
- Bahrami, E., Mazaheri, M. A. y Hasanzadeh, A. (2016) Effect of anger management education on mental health and aggression of prisoner women. *J Edu Health Promot*, 5(5) 1-5. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4959254/>
- Cacho, Z. V., Silva Balarezo, M. G. y Yengle, C. (2019) El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186-205. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000200186&lng=es&tlng=pt.
- Chirinos, Paula L. (2017) *Violencia escolar y desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distrito con mayor índice de violencia de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima. Perú. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3563/Violencia_ChirinosCazorla_Paula.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, S. P. (2016) Hacia una convivencia pacífica en la escuela percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y ciudad*. 31, 27-40. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803812>
- Dehnavi, F. y Ebrahimi, M. I. (2016) Effect of Assertiveness Skills Training on the Level of Aggression in High School First Grade Female Students in Qorveh City. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. (IJHCS) ISSN 2356-

- 5926, 1421–1434. Recuperado de <http://ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view/2295/2091>
- Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES (2015). Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf
- Muñoz, José V. (2015) *Expresión de ira y violencia escolar: estudio en una muestra de alumnos de E.S.O de la Región de Murcia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. España. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/311435/TJVMO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lök, N., Bademli, K. y Canbaz M. (2017) The Effects of Anger Management Education on Adolescents Manner of Displaying Anger and Self-Esteem: A Randomized Controlled Trial. *Archives of Psychiatric Nursing*. (32/1) 75-81. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2017.10.010>.
- Lozada, M. A. (2017) *Convivencia padres e hijos, en alumnos que desarrollaron el manejo de la ira*. (Tesis de Maestro en Investigación y Desarrollo de la Educación). Universidad Iberoamericana. México. Recuperado de <http://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/724/016443s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/145089/WHO_NMH_NVI_14.2_spa.pdf?sequence=1
- Organización Panamericana de la Salud (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1997). *Desarrollo Humano*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Peña, A. (2015) *Evaluation of a programme to improve emotional intelligence during adolescence*. (Doctoral Dissertation and Psychological). Universidad del País Vasco. España. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/16076>
- Pullchs, M. C. (2017). *Programa educativo para la mejora de las habilidades sociales en estudiantes adolescentes de la institución educativa Inmaculada Concepción, Distrito de José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa-2017*. (Tesis Doctoral en

Educación). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú. Recuperado en <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5941/EDDpuarmc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Quispe, M. P., *et al* (2018) Violencia extrema contra la mujer y feminicidio en el Perú. *Revista Cubana Salud Pública*. 44(2), 278-294. Recuperado de <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/2018.v44n2/278-294/es>

Redrován, K. J. (2015) *Relación del tipo de familia y el trastorno de rivalidad fraterna como factores desencadenantes de dificultades en el control de la ira en adolescentes de 12 a 16 años*. (Tesis de titulación en Psicología Clínica). Universidad Central de Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7248>

Rodríguez, C. R. (2018). *Nivel de cólera, irritabilidad y agresión de los estudiantes del nivel secundaria de la I.E. N°65101 Encarnación Villacorta Peña, Pucallpa, 2018*. (Tesis para optar el título profesional en Psicología) Universidad de Huánuco. Recuperado de <http://repositorio.udh.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1590/RODRIGUEZ%20PAIVA%20MEZA%20Claudia%20Raquel%20Mar%20C3%20ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rojas, M. (2015). *Eficacia del programa de mediación de conflictos, como forma de convivencia pacífica, para mitigar la violencia escolar en las instituciones educativas públicas de secundaria en Girardot, Cundinamarca – Colombia, 2015*. (Tesis Doctoral en Educación) Universidad Privada Norbert Wiener. Perú. Recuperado de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1363>

Salazar, Y. y Saavedra, J. (2019). Factores asociados a irritabilidad en adultos con episodio depresivo en Lima Metropolitana. *Revista de Neuro Psiquiatría*. 82(1), 37-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v82n1/a05v82n1.pdf>

Sampén, M. N., Aguilar, M. C. y Tójar, J. C. (2017). *Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato social*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 46-57. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1013>

Sánchez, J. C. (2009). Aprendizaje social e intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, España y Portugal. *Revista Latinoamericana de*


Psicología. 41(1), 109-119. Recuperado de
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n1/v41n1a09.pdf>

Save the Children. (s.f). *Violencia contra adolescentes en América Latina y el Caribe*.
Recuperado de <https://www.refworld.org/es/pdfid/5af0c5684.pdf>

Takrousta, E. y Koolae, A. K. (2016) The Effectiveness of Life Skills Training in Male Students' Anger Control. *Journal of Global Pharma Technology*. 12(8) 97-106.
Recuperado de
<https://pdfs.semanticscholar.org/7614/37b71973ef9d9e3b4d0d3cdd39734a8ffacb.pdf>

Tapia, R. y Robles, E. (2017). *Programa de habilidades sociales y convivencia democrática en estudiantes de segundo grado de secundaria*. *Revista ciencia y tecnología* 13(3), 45-52. Recuperado de
<http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/1873/1801>

Uzunoglu, G. y Baysan A. (2017). The Effect of Psychoeducation on the Anger Management of Adolescents Diagnosed with Conduct Disorder. *Dişünen Adam: Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. 30(4), 344-353. Recuperado de
<https://psycnet.apa.org/doi/10.5350/DAJPN2017300409>

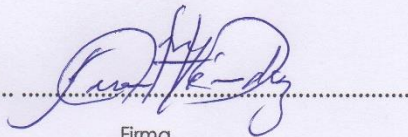
	ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS	Código : F06-PP-PR-02.02 Versión 10 Fecha 10-06-2019 Página 1 de 1
---	--	---

Yo, Juan Méndez Vergaray, docente de la Escuela de posgrado de la Universidad César Vallejo, sede Lima este, revisor de la tesis titulada.

"Programa de habilidades sociales para disminuir la violencia y control de la ira en estudiantes de secundaria, 2019", del estudiante Vega Cotrina, Wilson, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima 27 de enero del 2020



Firma

Dr Juan Méndez Vergaray

DNI: 09200211

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerrectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	---	--------	-----------



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la
tra en estudiantes de secundaria, 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en psicología

AUTOR:

Mgtr. Wilson Vega Carrua

(ORCID: 0000-0002-8851-31643)

ASISORE:

Dr. Juan Méndez Vergara

(ORCID: 0000-0001-7286-0344)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Violencia

Elmas-Perú

2020



Navigation icons: back, forward, search, etc.

Resumen de coincidencias

17%

- 1 Entregado a Universidad... 8%
Fuente de Internet
- 2 repositorio.unsa.edu.pe < 1%
Fuente de Internet
- 3 Entregado a Universidad... < 1%
Trabajo del estudiante
- 4 R.M. Ruivo, P. Pezarar... < 1%
Publicación
- 5 repositorio.usi.edu.pe < 1%
Fuente de Internet
- 6 repositorio.ucv.edu.pe < 1%
Fuente de Internet
- 7 Entregado a Universidad... < 1%
Trabajo del estudiante
- 8 www.unicef-irc.org < 1%
Fuente de Internet
- 9 Entregado a Universidad... < 1%
Trabajo del estudiante
- 10 es.sldcehate.net < 1%
Fuente de Internet



**AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS
EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV**

Código : F08-PP-PR-02.02
Versión : 10
Fecha : 10-06-2019
Página : 1 de 1

Yo Vega Cotrina, Wilson, identificado con DNI N° 25764459 egresado de la Escuela Posgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo (x), No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado: "Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



FIRMA

DNI: 25764459

FECHA: 18 de ENERO del 2020

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerrectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	---	--------	-----------



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE
POSGRADO, MGTR. MIGUEL ÁNGEL PÉREZ PÉREZ

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

VEGA COTRINA, WILSON

INFORME TÍTULADO:

PROGRAMA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES Y SU EFECTO EN LA DISMINUCIÓN DE LA
IRA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, 2019.

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN PSICOLOGÍA

SUSTENTADO EN FECHA: 18 de enero del 2020

NOTA O MENCIÓN: 17 (Diecisiete)



FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN