



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA

EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**Programa controlando mis emociones en la agresividad de los estudiantes de nivel
primaria de una Institución Educativa de Huaranchal**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE: Maestra Psicología
Educativa**

AUTORA:

Br. Norma Daysi Rodríguez Juárez (0000-00018400-0718)

ASESORA:

Dra. Kony Luby Duran Llaro (0000-0003-48253683)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral del infante, niño y adolescente

TRUJILLO-PERÚ

2019

PÁGINA DEL JURADO

Dr. Carlos Alberto Yengle Ruíz
Presidente de la mesa del jurado

Dr. Henry Villacorta Valencia
Secretario de la mesa del Jurado

Dra. Kony Luby Durán Llaro
Vocal de la mesa del Jurado

DEDICATORIA

La presente Tesis la dedico primeramente a Dios ya que con él todo es posible, a mi esposo eh hijos por brindarme siempre su apoyo incondicional, por su paciencia, comprensión y amor, por último, a mis colegas y amigos con los que compartimos todos estos meses de aprendizaje juntos.

AGRADECIMIENTO

A Dios, el divino creador, que nos ama y está siempre con nosotros.

A la Universidad Cesar Vallejo y a la escuela de Posgrado que nos abre las puertas a los maestros por asumir nuevos retos y mejorar nuestro camino profesional.

A los profesores que nos guían y asesoran para ser mejores de la educación y en especial a mi asesora Kony Luby Duran Llaro por su acompañamiento y facilitación en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

A los profesores y niños que nos abrieron las puertas y brindaron apoyo

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Norma Daysi Rodríguez Juárez con D.N.I. N°18071261 a disposición de lograr cumplir con el reglamento de grados y títulos que expone la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de psicología, para obtener el grado académico de maestra en psicología educativa.

Declaro bajo juramento que la tesis “Programa controlando mis emociones en la agresividad de los estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal”, concibe un desarrollo veras, así como autentico, donde se consideró todos los lineamientos éticos contemplados.

Por ende, asumo toda responsabilidad que corresponda ante cualquier falseamiento e inadecuada praxis, que disponga las normas académicas y legales de la Universidad César Vallejo.

Trujillo 02 de Agosto del 2019

Norma Daysi Rodríguez Juárez

D.N.I. N°18071261

PRESENTACIÓN

Señores miembros del jurado ante ustedes presento la tesis titulada “Programa controlando mis emociones en la agresividad de los estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal”, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, para obtener el grado de Maestra en Psicología Educativa.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación

Norma Daysi Rodríguez Juárez

DNI N°18071261

ÍNDICE

Página del jurado	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación.....	vi
Resumen	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN	11
II. MÉTODO	28
2.1. Diseño de investigación.....	28
2.2. Variable, Operacionalización	29
2.3. Población y muestra.....	30
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	31
2.5. Procedimiento	32
2.6. Método de análisis de datos	33
2.7. Aspectos éticos	33
III. RESULTADOS	35
IV. DISCUSIÓN.....	46
V. CONCLUSIONES	49
VI. RECOMENDACIONES	51
VII. REFERENCIAS	52
ANEXOS	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable agresividad	29
Tabla 2. Operacionalización del programa controlando mis emociones.....	30
Tabla 3. Niveles de la variable agresividad para los pretest y postest de los grupos control y experimental	35
Tabla 4. Niveles de la dimensión agresividad física para los pretest y postest de los grupos control y experimental.....	36
Tabla 5. Niveles de la dimensión agresividad verbal para los pretest y postest de los grupos control y experimental.....	37

Tabla 6. Niveles de la dimensión hostilidad para los pretest y postest de los grupos control y experimental	38
Tabla 7. Niveles de la dimensión ira para los pretest y postest de los grupos control y experimental	39
Tabla 8. Prueba de normalidad de las puntuaciones derivadas de la aplicación del instrumento en las dos fases de evaluación en los grupos de estudio.....	40
Tabla 9. Contraste de las puntuaciones según pruebas paramétricas de la variable agresividad antes y después de la aplicación del programa controlando mis emociones....	41
Tabla 10. Contraste de las puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión agresividad física antes y después de la aplicación del programa controlando mis emociones	42
Tabla 11. Contraste de las puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión agresividad verbal antes y después de la aplicación del programa controlando mis emociones	43
Tabla 12. Contraste de las puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión hostilidad antes y después de la aplicación del programa controlando mis emociones	44
Tabla 13. Contraste de las puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión ira antes y después de la aplicación del programa controlando mis emociones	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de la variable agresividad.....	35
Figura 2. Niveles de la dimensión agresividad física	36
Figura 3. Niveles de la dimensión agresividad verbal.....	37
Figura 4. Niveles de la dimensión hostilidad	38
Figura 5. Niveles de la dimensión ira	39

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo conocer la influencia del programa controlando mis emociones en la agresividad en estudiantes de nivel primario en una institución educativa de Huaranchal, en la metodología se procedió bajo un tipo de estudio experimental de diseño cuasi-experimental, la población se conformó por 40 alumnos de 10 a 12 años de edad, el instrumento utilizado fue el cuestionario de agresividad de Buss y Perry. Los resultados evidencian en el grupo experimental en el pre-test un nivel medio para el 85% de los estudiantes , seguido por el bajo en el 15%, en tanto en el post-test prevalece el nivel bajo con el 80%, seguido por el nivel muy bajo en el 15% y el medio en el 5%, en tanto la prueba de contraste de hipótesis reporta un valor de $p < .05$, que permite aceptar la hipótesis alternativa, por lo cual se concluye que el programa controlando mis emociones influye en la disminución de agresividad.

Palabras clave: emociones, agresividad, niñez.

ABSTRACT

The research aimed to know the influence of the program controlling my emotions in aggressiveness in elementary level students in an educational institution in Huaranchal, in the methodology was conducted under a type of experimental study of quasi-experimental design, the population was formed by 40 students from 10 to 12 years old, the instrument used was the Buss and Perry aggressiveness questionnaire. The results show in the experimental group in the pre-test a medium level for 85% of the students, followed by the low in 15%, while in the post-test the low level prevails with 80%, followed by the very low level in 15% and the average in 5%, while the hypothesis contrast test reports a value of $p < .05$, which allows to accept the alternative hypothesis, so it is concluded that the program controlling my Emotions influences the decrease in aggressiveness.

Keywords: emotions, aggression, childhood.

I. INTRODUCCIÓN

Los menores con tendencia agresiva presentan dificultad para regular sus emociones e impulsividad, perciben los sucesos de su entorno como algo adverso, por lo que la expresividad de sus emociones es exagerada conllevándolos a tener conflictos en el ámbito relacional. Asimismo, se estima que las conductas agresivas en los menores predicen los problemas de conducta escolar y la desadaptación en los distintos contextos donde se desarrollan los adolescentes (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007).

Diversos estudios llegan a la conclusión que se ha incrementado el comportamiento agresivo y de la inestabilidad emocional en los últimos años en los niños y adolescentes; de tal modo que la agresividad en sus diferentes expresiones (verbal, física, ira e inestabilidad emocional), incitan a que se desencadene en comportamientos antisociales, por lo que todas ellas, una vez que se activan, sostienen el comportamiento que va más allá del accionar voluntario (Samper, Aparici y Mestre, 2006).

Los estudios referidos se respalda en lo reportado a través del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, donde se indica que la violencia y el acoso en los contextos escolares incluyen el acoso físico, psicológico y sexual, y esto tiene efectos en los mismos estudiantes, así como en sus interacciones; el mismo documento también señala que la violencia ejercida por los adolescentes es impulsada por las dinámicas de poderes desiguales, y casi siempre fortalecidas por patrones estereotipados concerniente a la diferenciación de género; en esa misma línea, se evidencia datos relevantes de una encuesta de opinión a 100000 jóvenes y adolescentes de 18 naciones, y se indica que el 25% señala haber sido intimidado por su aspecto físico, el 25% por su inclinación sexual y otras cifras parecidas se encuentran por su raza (Noticias ONU, 17 de enero, 2017).

Por su parte, la Primera Encuesta Nacional de la Juventud llevada a cabo en el año 2011, da como evidencias que el 59% de los jóvenes peruanos refieren que la delincuencia y el pandillaje son los principales problemas para ellos mismos, empero, el 16% indica que el problema primordial es sencillamente la violencia; en ese mismo documento se señala

que el 48% de jóvenes que participaron se señalan como víctimas de violencia física, y el 51% afirma que ha vivenciado violencia psicológica (Nureña, 2015).

En esa misma línea, la Secretaria Nacional de la Juventud (2016) señala que desde el año 2000 al 2015 la tasa de infracciones cometidas por los adolescentes casi se ha duplicado, mismos que se han atendido en el Sistema de Reinserción Social del Adolescente en conflicto con la Ley Penal (SRSALP); además, se indica que en el país (Perú) de cada 10 mil adolescentes, 285 tienen problemas con la ley, de tal manera que la región de La Libertad ocupa el segundo lugar con mayor presencia de adolescentes que presentan problemas con la autoridad.

Para Berkowitz (1996) el comportamiento agresivo procede de los acontecimientos aversivos y que no solamente se constituye como una respuesta a eliminar o reducir estímulos desagradables, sino, también, como una respuesta emocional direccionada a infligir daño a alguien en específico; asimismo se señala que la agresión emocional, se caracteriza por generar daño hacia el mismo, mientras que la agresión de corte instrumental se caracteriza por el uso de dicha agresión como medio agredir a otros.

En tal sentido, Tur, Mestre y Del Barrio (2004) indican que la agresividad se debe a una inestabilidad emocional en las personas se convierte en un factor de riesgo para la agresión física y verbal, pero no para las relaciones de empatía y comportamientos prosociales con el ambiente. De la tal manera que, los individuos emocionalmente estables presentan mejor estima, mejor control de sí mismos en circunstancias adversas, de manera concluyente su inclinación es a la planificación de la acción, comportándose de modo eficaz y al afrontamiento de las circunstancias de fracaso. Sin embargo, los sujetos con impulsividad tienden a presentar dificultades para la resolución de actividades debido a la precipitación de respuestas, menor manejo atencional y uso no adecuado de estrategias de tipo analítico (Arán-Filippetti y Richaud, 2011).

De su lado, la Organización Mundial de la salud (2017) menciona que el programa basado en técnicas de modificación de la conducta que se direcciona a los padres con hijos que presentan problemas emocionales y de comportamiento, es eficaz en la disminución del comportamiento internalizante (depresión y ansiedad), externalizante (agresividad,

comportamientos disruptivo e hiperactividad), además de una mejora en el aprovechamiento estudiantil y el funcionamiento en la familia.

Por su parte, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019) por medio del SísiVe para el reporte de casos de violencia estudiantil, que involucra diferentes formas de agresión, refiere un total de 26446 casos que se han registrado desde el año 2013 hasta el año 2019, donde el sector público representa el 84%, el 51% es ejercido por varones, frente a un 49% por parte de las mujeres, más del 50% se da en la secundaria, seguido del nivel primario (36%), siendo las principales formas de agresividad: en agresión física 14370 casos, en agresión verbal 11314, y en psicológica 9932 casos; también se señala que la región La Libertad se ubica en el cuarto lugar en todo el país con más casos reportados sobre violencia estudiantil.

No obstante, en la realidad nacional hay pocos estudios aplicativos sobre el manejo de emociones con la finalidad de conocer cuánto reduce la agresividad, y peor aún en el contexto regional y local (Huaranchal) donde se efectuará la presente investigación, no se cuenta con investigaciones de tal naturaleza, tal es el caso que en las instituciones educativas la agresividad es manifiesta abiertamente, según datos no documentados en una entrevista al director de una institución educativa, refiere que el comportamiento agresivo por parte de los educandos es el principal problema por lo cual llegan derivados a su oficina, por tanto se hace necesario desarrollar un estudio que mida los efectos de un programa sobre el manejo de las emociones en la agresividad, con el propósito de servir como marco referencial para otros estudios.

En el contexto internacional, Cuenta y Mendoza (2017) llevó a cabo un estudio con el objetivo de conocer como el comportamiento prosocial predice la conducta agresiva en estudiantes, a través de tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. Los participaron 3 docentes, 14 padres de familia y 94 alumnos. Para la medición de la variable se utilizó un registro de conductas y observación directa en el sistema escolar. Los resultados señalan que la intervención con 2 agentes de cambio alcanzó aumento en la conducta prosocial y una mayor disminución de conducta agresiva en el ámbito familiar en comparación con el grupo que recibió entrenamiento a padres. Además, el tratamiento

combinado demostró cambios significativos en la conducta de los menores en el escenario escolar.

Al respecto, Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, Estévez y Delgado (2014) estudiaron como el comportamiento emocional influye en la agresividad. La muestra se conformó por 314 adolescentes de 12 a 17 años de edad. Los instrumentos aplicados fueron El Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) y el Aggression Questionnaire Short version (AQ-S). Las evidencias indican que los participantes con altas puntuaciones en agresividad física, verbal, ira y hostilidad presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional rasgo que sus pares con puntuaciones bajas en todas las dimensiones de agresividad.

En el contexto nacional, Aponte (2017) desarrolló un estudio la influencia del un taller sobre control de emociones en los niveles de agresividad de preadolescentes de una institución educativa de Lima. Participaron 46 niños de ambos sexos con edades entre los 10 y 11 años de edad. La variable dependiente se midió por un instrumento creado por la autora del estudio, mismo que se sometió a criterio de jueces expertos para conocer la validez de contenido, y se obtuvo resultados favorables. En la comparación de las puntuaciones del pre y el post test, en la escala total se aprecia que existen diferencias significativas ($p < .01$), obteniendo mayor puntuación los del grupo experimental; de modo similar sucede al comparar las puntuaciones por dimensiones que existe diferencias significativas ($p < .01$).

De su lado, Garcés (2017) efectuó un estudio con el fin de medir como los juegos dramáticos disminuyen la conducta agresiva en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo – 2015. La muestra estuvo compuesta por 23 estudiantes de ambos sexos. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la observación sistemática, con dos instrumentos de evaluación (registro anecdótico y lista de cotejo), asimismo un instrumento para el pre y post test. Se llega a la conclusión que en la comparación de las puntuaciones del pre y post test en las tres dimensiones de agresividad (agresividad física, verbal y psicológica) existen diferencias significativas ($p < .01$).

En el contexto regional, Reyes y Soto (2015) realizaron un estudio con el propósito de medir como un programa de las habilidades sociales influye en el nivel de agresividad de preadolescentes de una institución educativa de la ciudad de Trujillo. Los participantes fueron 48 alumnos divididos en dos grupos (control y experimental) con edades entre los 10 y 11 años, a quienes se les evaluó en el pre y post test. Las evidencias halladas señalan que en el pre test el nivel de agresividad es similares en ambos grupos, y en la evaluación del post test se aprecia que los niveles de agresividad redujeron en el grupo experimental, además se aprecia diferencias significativas ($p < .01$) en el contraste de las puntuaciones del post test.

En cuanto al aspecto teórico, en primer lugar el programa, es así que, Alfaro y Badilla (2015) definen al programa como un conjunto de sesiones sobre los 6 módulos, que tiene como objetivo conllevar el aprendizaje positivo de una conducta, cognición o afecto, que favorece al desarrollo biopsicosocial del ser humano, de esta manera, el programa, puede ser educativo, psicológico, vivencial, a distancia, entre otras modalidades, que persiguen el mismo objetivo, el promover e impulsar los estados de bienestar en el ser humano, asimismo, cuenta con una base científica sólida para ejercer un mayor efecto sobre una problemática o situación de presión, a la cual apunta resolver de manera activa, de tal manera es ejecutada por un profesional que cuenta con las competencias, herramientas y estrategias necesarias para conllevarla con éxito, al igual que manejar los probables altercados que pueda suceder en este proceso.

De otro lado, las emociones se definen como repertorio biológicamente programado para expresar las sensaciones del individuo, como la tristeza, miedo, asco, alegría, sorpresa, ira, y desprecio, que son emociones básicas, universales y automáticas, por expresarse exactamente después de un determinado estímulo (Marina, 2011).

Las emociones es el repertorio afectivo que desencadena un conjunto de manifestaciones conductuales y cogniciones, a partir de su propia caracterización, que pueden conllevar a la adaptación del sujeto al medio, o a su alteración durante el proceso de socialización (Rojas, 2014)

Asimismo, se definen como expresiones innatas, que pueden ser reguladas para mantener la homeostasis y control de los impulsos, por lo cual requiere de una educación y orientación del sistema cultural (Lozano, García y Lozano, 2011).

Las emociones caracterizan a la expresión afectiva que acorde al crecimiento humano se consolidaran, para estructurar la conducta, cognición, en el proceso de formación del carácter como variable cultural, que, junto al temperamento, que es innato, consolidara la personalidad del individuo, que constituye cognición, afecto y conducta (Toralba, 2013).

Para abordar las emociones funcionales y disfuncionales en la niñez, Alonso (2012) define a la niñez como una de las primeras etapas del ciclo vital que se caracteriza por un proceso continuo de exploración para un aprendizaje socioemocional interactivo, en este proceso, caracteriza tres ejes principales, el pensamiento, la emoción y la conducta, que rigen su interacción.

Que además está expuesta a factores influyentes principalmente los progenitores, tutores o cuidadores de primera línea, seguido por el sistema de pares o coetáneos, además del entorno educativo, donde se ubican los docentes, tutores, medios de comunicación, y otras redes sociales que interactúan activamente con el infante, que adquiere todo tipo de conocimientos sin distinción entre funcionalidad y disfuncionalidad (Erickson, 19992) de esta manera es importante la educación emocional para el manejo emocional oportuno (Balhan, 2006).

De esta manera, para realizar una distinción entre emociones funcionales y disfuncionales, es necesario establecer este criterio de cesación a partir de la utilidad práctica que tenga la emoción, en el caso de la tristeza, como una emoción que permite la regulación de las aflicciones, pena, frustración o pérdida significativa, es natural que se genere en los escenarios antes descritos, para no reprimir afectos, que luego se desencadenen en cuadros psicológicos o síntomas fisiológicos, lo mismo caracteriza el miedo, como una emoción que permite la conservación de la integridad física y psicológica frente a escenarios hostiles o de inminente riesgo (Anahí, Baldi y Albanisi, 2015).

Sin embargo, estas emociones, pueden ser disfuncionales, cuando se manifiestan junto a manifestaciones socio comportamentales que generan una alteración al estado de bienestar psicológica o física en el infante, tal es el caso de la violencia escolar, como una manifestación de ira, frustración, y con frecuencia de una profunda tristeza que se enmascara bajo conductas agresivas, que genera miedo, tristeza, angustia, que pueden desencadenar un cuadro depresivo, ansioso o cualquier otro en la víctima, bajo estos escenarios se connotaría a las emociones como disfuncionales al no permitir el desarrollo del ser humano (Álvarez, Núñez y Dobarro, 2012).

Bejarano (2012) distingue que el miedo, a pesar de ser una emoción que conlleva a una contención de la conducta, frente a un determinado escenario percibido como riesgoso, también puede conllevar a manifestaciones creativas como forma de afrontamiento, en la búsqueda de alternativas factibles para la solución, proceso que depende estrechamente de los recursos que cuente el infante, asimismo de las redes de apoyo funcional que facilitan este proceso.

Además, Marina (2011) menciona que la caracterización de cualquier emoción, dentro de los parámetros de funcionalidad o disfuncionalidad, se comprenderá a partir de las implicaciones o consecuencias que tenga sobre del desarrollo del ser humano, porque tanto el miedo que puede conllevar a evitar situaciones de riesgo, también puede generar un estancamiento en el crecimiento educativo, escolar, social e individual del infante.

A pesar que la ira, en la mayoría de escenarios corresponde a una manifestación disfuncional en diversos escenarios, por caracterizar con frecuencia manifestaciones de hostilidad y daño hacía otra persona u objeto, en contexto donde permite afrontar directamente una situación de riesgo, hacer valer los derechos, conservar la integridad física y psicológica (Nolasco, 2012).

En tal sentido, la disfuncionalidad de la emoción ocurre cuando conlleva a dañar biosociológicamente al infante, o generar un efecto negativo sobre su entorno, sea hacía otras personas u objetivos, entre las principales manifestaciones psicoemocionales, está la ira, hostilidad, la tristeza, la angustia, el miedo, la desesperación, la emoción impulsiva y

desmedida, que finalmente puede desencadenar cuadros como el estrés, la depresión y la ansiedad (Rivera, 2013).

A este respecto, la Importancia de una educación emocional, Rappe (2016) manifiesta que la relevancia de una educación emocional, caracterizada por la regulación, establecimiento de límites, control de la impulsividad y expresión emotiva funcional, permite que el proceso de adaptación a los entornos educativos, de interacción social y a nivel individual, en el infante se genere como un proceso paulatino, de adquisición de conocimiento y repertorio socio conductual-afectivo pertinente.

Entonces, la estabilidad emocional en los niños, favorece en la capacidad de resolver conflictos, mediante herramientas como el dialogo, la búsqueda de soporte social, la interacción positiva, y el afrontamiento a entornos de presión, que responde directamente a factores genéticos como predisponentes (Vega, et al., 2008).

De esta manera, Wells y Evans (2003) mencionan que la inteligencia emocional permite la regulación del estrés infantil, así como manifestaciones de depresión y ansiedad graves, entonces, la niñez se convertirá en un estadio de aprendizaje significativo de experiencias, tanto positivas como negativas, que servirán como precedente para el desempeño postrero del ser humano, que ante la carencia de la experiencia no logra un desarrollo socioemocional pertinente.

Por ello, el manejo emocional permite controlar las manifestaciones de la agresividad, que es una de las principales expresiones durante la infancia, niñez y adolescencia, que es regulada por la emoción, con implicaciones favorables, tanto para la víctima, que permite el desarrollo emocional en post del afrontamiento a situaciones de presión, mientras que, en los agresores, permite el control impulsivo, para el manejo de la ira, frustración y en algunos casos la tristeza, y en los observadores la capacidad de intervenir directa o indirectamente para promover el cese de la agresión, que se manifiesta con mayor frecuencia dentro de entorno educativos donde interactúa con mayor frecuencia el niño y adolescente (Mendoza, 2012).

Sin embargo, una carente educación emocional en la niñez que genera consecuencias, es así que entre las principales consecuencias se distingue la incapacidad para la interacción sociocultural, debido al carente manejo de las emociones frente a la socialización (Wells y Evans, 2003), de esta manera Moral, et al. (2015) manifiesta que un manejo emocional caracterizado por sentimientos de inferioridad, frustración, invalidez, y desesperanza, conlleva que el infante desarrolle mecanismos de evitación desde leve a grave de la interacción social, lo cual limita el establecimiento de redes de apoyo, además de la posibilidad de afrontar situaciones de agresión entre coetáneos, mientras que en el agresor que manifiesta ira, hostilidad, entre otras expresiones, conlleva a la desregulación y descontrol de la impulsividad, con alta probabilidad de deserción educativa, deterioro en el desempeño académico y aislamiento de pares, por temor a la agresión.

González (2012) manifiesta que mantener un carente manejo emocional, puede traer conflictos en las posteriores etapas del ciclo vital, como caracterizar la adolescencia por manifestaciones disruptivas contra otras personas o el patrimonio, en la adultez, ocasionar un déficit en la inserción laboral, que previamente puede denotar dificultades para la adaptación al medio de formación profesional.

Por último, Estévez y Musitu (2016) refieren que una carente educación emocional puede desencadenar psicopatologías, como cuadros depresivos, que también se manifiesta en la niñez, trastornos ansiosos, fobias sociales, estrés infantil, conductas disruptivas, impulsividad, desajuste social, entre otras problemáticas, que tiene como etiología las emociones, que también desencadena consecuencias conductuales, como el asesinato infantil o el suicidio, cuando el funcionamiento es bajo.

La variable dependiente (agresividad) es definida por Marina (2011) como un impulso natural que permite la sobrevivencia del ser humano, que es explícito en entornos de presión, y en ocasiones corresponde a una manifestación distorsionada cuando ocurre de manera indeliberada con el objetivo de dañar a otra persona u objeto.

Al respecto, González (2012) la estructura como la conducta que, a pesar de tener una prevalencia genética, su desencadenamiento está ligado a los sistemas social, familiar e individual, acorde a la experiencia, vivencia y desarrollo de recursos positivos del infante,

lo señala como disposición diferenciada y persistente a dar rienda suelta a la impulsividad en diferentes situaciones, consolidándose como una variable interviniente que señala la actitud o inclinación que concibe un individuo o un grupo humano a efectuar un comportamiento que daña a otros.

Por otro lado, la agresividad es comprendida bajo el modelo teórico del aprendizaje sociocultural, postulado por Vigotsky (1995), el cual señala a las diversas manifestaciones de agresión, en cualquiera de sus modalidades, desde la física hasta la exclusión social, como el resultado de la adquisición de conductas referencias a los diversos sistemas que conforman la cultura, donde se considera a la familiar y sociedad, en cuanto primer sistema sería el de mayor relevancia, debido que corresponde al entorno donde se inician los aprendizajes experienciales, por lo cual, si este genera un espacio de aprendizaje positivo permitirá una gestión emocional y comportamental propicia para el desarrollo, en tanto si se caracteriza por el uso de la agresividad y otras manifestaciones disfuncionales en su interacción, estas serán replicadas, en tanto el segundo grupo conformado por el medio social, no solo corresponde al grupo de pares, además se considera a la comunidad y demás agentes de autoridad que brindan pautas acorde a las normativas y deseabilidad que establece el colectivo, es así que bajo este enfoque se puede generar tanto el aprendizaje de la agresividad como el control emocional.

De esta manera, el enfoque sociocultural, resalta que el grupo con mayor influencia en la presencia o ausencia del patrón agresivo en la conducta es el sistema familiar, donde los progenitores e integrantes de primera línea general una influencia representativa para estructurar los comportamientos tanto en la socialización como en situaciones de presión, lo cual refiere que la forma como la familia conlleve la solución de conflictos, sea esta mediante la gestión de las emociones para soluciones factibles, o por el uso de la agresividad para prevalecer posturas individualistas (Buss y Perry, 1992)

Bajo este enfoque, Papalia, et al. (2017) señala que, si bien la familia es el grupo de mayor influencia en el establecimiento de patrones de agresividad, el sistema social también juega un rol fundamental, debido que establece el repertorio de comportamientos socialmente deseables, por lo cual se suelen imitar, en este sentido si el grupo de pares o entes de referencia social exponen patrones de agresividad y esta expresión es reafirmada

por el medio, es más probable que el adolescente lo asimile a su repertorio conductual, lo mismo sucede si el sistema corresponde a patrones de regulación emocional, es posible que lo mismo asimile el sujeto, aspectos que tendrán mayor impacto si existe una ausencia del sistema familiar, el mismo que también es un factor protector cuando la sociedad expone pautas negativas.

La Etiología de la agresividad es abordada por Mendoza, Pedroza y Martínez (2014) quienes manifiestan que la conducta agresiva tiene su etiología a partir de una serie de factores, como factor predisponente se considera a la carga biológica, que predispone al ser humano, a partir de su temperamento a poder manifestar conductas agresivas, distinguiendo el mismo, del impulso de agresividad que tiene el ser humano por naturaleza, debido que la manifestación de agresividad orientada a generar un daño significativo en el entorno, se puede deber a patrones biológicos hereditarios, más que de razón humana.

Asimismo, se consideran a los factores detonantes, como el sistema familiar, como el grupo primario de apoyo corresponde al entorno donde el infante inicia la caracterización de su conducta, afecto y emoción, para estructurar el carácter, que, junto al temperamento, el cual es innato, dispondrán a la personalidad en la vida adulta, pero que durante la infancia es el sistema donde se aprenden las bases del comportamiento, que posteriormente será expresivo en el entorno social de pares, donde finalmente se moldearán acorde a la cultura (Olson, 2000).

De esta manera, un sistema familiar caracterizado por manifestaciones de agresividad entre los progenitores, o miembros de mayor jerarquía, conllevará a un aprendizaje vicario, es decir por observación de la conducta violenta, como una manifestación oportuna frente a un entorno de presión, la cual el infante manifestará en entornos de socialización entre pares, cuando presente algún conflicto, reaccionando con agresividad, por el aprendizaje previo, que le indique esta forma de reacción ante entornos hostiles (Mendoza, et al., 2014).

También los sistemas sociales, como los pares juegan un rol fundamental en el aprendizaje de conductas, debido que el infante suele copiar aquellos comportamientos que son socialmente aceptados por el entorno amical, siendo un factor que puede detonar las

manifestaciones de violencia, cuando son características del entorno de desarrollo próximo (Estevez y Musitu, 2016).

Por último, Estevez y Musitu, (2016) manifiestan que los medios de comunicación masiva también influyen significativamente en la expresión de agresividad, al caracterizar los patrones conductuales que socialmente se deben presentar, lo cual imita y replica el infante en una sucesión de comportamientos disfuncionales.

En el presente trabajo se plasman tres teorías de la agresividad, en primer lugar está la teoría del instinto y psicología evolutiva, la que hace referencia que la conducta agresiva funciona como una estrategia para obtener recursos, actuar en defensa frente algún ataque, intimidar o suprimir machos rivales en la competitividad por las hembras y de ese modo desarraigar a las parejas de ser infieles, de tal modo que, en algunas sociedades no industriales, el ser un guerrero representaba un postura superior y mayor oportunidad reproductiva (Pincus, 2001). La perspectiva de Buss y Shackelford consiste en que la valoración de la adaptación de la agresividad permite explicar los niveles altos de la agresión entre humanos de sexo masculino, lo cual indica que el instinto agresivo en el sentido de alguna reprimenda que se debe descargar. es así, que los varones han heredado de sus antepasados mecanismos de corte psicológico, mismos que incrementan las posibilidades de dejar sus genes en las futuras generaciones.

Puesto que la agresión es un comportamiento complejo, no hay posibilidad a que algún punto del cerebro lo controle, sin embargo, los estudiosos han logrado descubrir sistemas nerviosos ya sea en animales con en personas que dan lugar a la agresión. En el momento que los científicos estimulan tales áreas del cerebro, incrementa la hostilidad, y en el momento que las desactivan, la hostilidad reduce (Pincus, 2001).

Para Kagan (1989) el temperamento, es decir, que tan intenso o reactivo puede ser la persona, viene en gran parte con el individuo al momento que nace, influenciado por la reactividad del sistema simpático. Es así que, se afirma que en algunos experimentos la mitad de gemelos similares de criminales convictos, también presentan antecedentes penales o delictivos (Raine, 1993).

De otro lado, Testa (2002) señala que la química sanguínea también tiene influencia en la sensibilidad neuronal a la estimulación del comportamiento agresivo, lo cual se ha demostrado en experimentos de laboratorio tales como datos policiales los cuales señalan que cuando los individuos son provocados, el alcohol incrementa la agresividad, de tal modo que las personas violentas presentan mayor tendencia a beber, tornarse agresivas cuando se hallan bajo los efectos del alcohol.

La segunda teoría es la de la frustración, la cual se refiere a todo aquello que estorba en la consecución de un objetivo, sin embargo, la energía agresiva no todas las veces estalla, el humano aprende a inhibir las revanchas directas, en especial cuando otros no aprueban el castigo; en cambio se tiende a desplazar la hostilidad hacia objetivos seguros; dicho desplazamiento se aprecia con claridad en una anécdota clásica sobre el varón humillado por su jefe, tiende a regañar a su esposa, la cual tiende a gritar a su hijo, el mismo que patea al perro y finalmente el perro muerde al cartero. No obstante, en experimentos de la vida objetiva la agresión desplazada es más probable cuando el destinatario concuerda alguna similitud con el incitador y efectúa alguna acción irritante menor que incita la agresión desplazada (Miller, Lynam y Leukefeld, 2003).

Sin embargo, las pruebas de laboratorio acerca de la teoría de la frustración agresión indican evidencias contradictorias, en algunas ocasiones la frustración aumenta la agresividad, pero en otras no, es así que se tiene un ejemplo, si la frustración solía ser comprensible, si, en un sujeto participante de un experimento, un cómplice interrumpía a un grupo que daba solución a un problema ya que su aparato de sordera se había descompuesto, la frustración conducía a irritación, no necesariamente a la agresión (Burnstein y Worchel, 1962).

La tercera teoría es la del aprendizaje social, el cual menciona que la agresión no sólo se aprende por experimentar sus beneficios, sino que, se da también por observación de los demás; con la mayoría de los comportamientos sociales, se aprende la agresión al observar a otros y tomar nota de las consecuencias (Bandura, 1997).

Los menores que practican la agresividad estilan ser hijos de padres con sistema de crianza punitivo, que al momento de ejercer disciplina ejemplifican la agresión a través de

gritos, bofetadas y golpes, tales padres tuvieron a su vez padres que les suministraban castigos físicos (Straus, Gelles, y Steinmetz, 1980). Es así que, el entorno familiar también se pone de manifiesto al ejercer influencia en los mayores índices en sociedades delictivas.

El entorno social fuera de casa también aporta con patrones para el ejercicio de la violencia, en comunidades donde se admira las representaciones del macho, la agresión tiende a transmitirse constantemente a otras generaciones con facilidad, es decir, las pandillas violentas compuestas por jóvenes ofrecen a los integrantes más jóvenes patrones de agresividad.

Es así que, Bandura (1997) señala que los individuos suelen aprender respuestas agresivas ya sea por experiencia como por observación de modelos de agresividad, además afirma que las acciones agresivas suelen estar motivadas por vivencias adversas de frustración, dolor, insultos. Tales experiencias activan emocionalmente al individuo, sin embargo, el que se actúe agresivamente va a depender de las secuelas que se anticipe, y la agresividad tiene mayor probabilidad si se está activado y si parece algo seguro y productivo agredir.

Las dimensiones que comprenden la agresividad según Buss (1969) son: La agresión física se define como la acción de generar un ataque a otro sujeto donde se recurre hacer uso de una parte del cuerpo, ya sea manos, piernas, dientes u otra parte, o también se caracteriza por el uso de armas, asimismo la Agresión verbal es definida como una respuesta vocal, la cual descarga estímulos perjudiciales hacia otro, donde la repulsión y la amenaza es lo que prima, de tal modo que el repudio clasifica en quien recae la ofensa como algo no deseable o antipático y que no necesariamente puede ser de corte verbal, seguido por la ira o cólera es una respuesta que presenta elementos autonómicos que se asocia con el sistema nervioso y que tiene acción partiendo de la circunstancia de cada individuo, finalmente, la hostilidad hace mención a una respuesta de la actitud que incorpora una reacción verbal no explícita de sentimientos aversivos, dicho de otro modo, una inadecuada disposición, además de la evaluación negativa del individuo o de los sentimientos. La respuesta cargada de hostilidad que ejerce el individuo es la que incorpora la interpretación y valoración de las provocaciones, donde las valoraciones aversivas no

impactan en otras personas, en tanto, cuando las valoraciones aversivas son de corte verbal, toman forma de expresiones en su totalidad negativas (Bus, 1969).

Las consecuencias de las manifestaciones de agresividad en la niñez se refiere a la expresión que permite la sobrevivencia, conservación y desarrollo del ser humano frente a entorno de riesgo inminente del bienestar e integridad tanto física como psicológica (Marina, 2011), durante las primeras etapas del ciclo vital como la infancia y la niñez el riesgo que supone la justificación de la agresividad no se presenta como tal, debido al cuidado, supervisión y atención de los progenitores, maestros, tutores y otros sistemas sociales funcionales que brinda apoyo (Papalia, Duskin y Martorell, 2012).

Por ello, las manifestaciones de agresividad en la infancia y niñez corresponden a expresiones por lo general disfuncionales, que ocasionan la disrupción en la conducta, las manifestaciones de emociones negativas, como la ira, frustración, la tristeza, angustia, entre otras, que irrumpen en el manejo emocional y en la estructuración de pensamientos distorsionados, sobre el uso justificado de la agresividad, que se puede mantener inclusive hasta la adolescencia y adultez (Cary y McMillen, 2012).

Entonces, la violencia en los niños, corresponde a una manifestación disfuncional, debido que es poco probable su expresión, por ende, responde a un carente manejo de las emociones, que tienen como resultado la impulsividad (Belgich, 2013).

En tal sentido, la principal manifestación de agresividad en la niñez corresponde a la modalidad de índole física, donde el individuo de forma indeliberada o ante un estímulo que lo perciba como aversivo automáticamente responderá en la mayoría de cesaciones con mayor intensidad, mediante un golpe, empujón, o uso de objetos para dañar físicamente a otro niño, que puede convertirse en una conducta reiterativa, y hasta impulsiva cuando no existen límites claros y una educación emocional oportuna (Álvarez, et al., 2012).

Como segunda modalidad frecuente, se ubica la agresividad verbal, que corresponde a manifestaciones que indican hostilidad y violencia mediante el uso del lenguaje, por insultos, bromas, y etiquetas que pueda expresar el niño, que responde a un aprendizaje

vicario, es decir por observación, asimismo por experiencia dentro de los sistemas familiar y social, que son los referentes para la conducta (Cruz, 2013).

Con menos frecuencia, pero también evidente es la agresión de tipo psicológica, que durante la infancia y niñez se manifiesta, mediante la exclusión de la víctima, por parte del agresor, conllevando incluso que el grupo de pares también conlleve esta exclusión, en un proceso que deteriora la autoestima, valía, autoconcepto y percepción de sí mismo que mantiene el infante (Moral, et al., 2015).

Por otro lado, también existe la manifestación de una autoagresión, que el infante se infringe cuando presenta sentimientos de inferioridad, desprecio y desvalorización, que se desencadenan cuando es víctima de violencia, o de presión del entorno, que conlleva a una notable frustración, que acarrea tristeza, angustia, desesperanza, agobio, y en situaciones extremas el suicidio (Myers y Spencer, 2014).

De esta manera Mendoza (2012) manifiesta que la violencia tiene diversas modalidades tanto hacía el medio exterior que, de forma intrapersonal, pero en ambos casos con el mismo propósito, deteriorar la estabilidad física y psicológica, con consecuencias que se pueden mantener a largo plazo, que ocasiona el desajuste del infante a su entorno, en los diversos ejes, educativo, social, familiar e intrapersonal.

En este sentido se formula ¿Cómo influye el programa controlando mis emociones en la disminución de la agresividad de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal?

Su ejecución se justifica, debido a las implicancias prácticas debido a que producto de las evidencias que se reporten los profesionales de ciencias sociales contarán con evidencia objetiva para promoción de la salud psicológica y prevención de la problemática en torno a la agresividad, asimismo la presente investigación es conveniente debido a que será la pionera en la localidad donde se desarrollará, también cuenta con Relevancia Social ya que las evidencias del programa favorecen a los participantes involucrados y también a quienes se hallen implicados con los mismo, como la familia y el contexto estudiantil, además de contar con valor teórico porque permite al desarrollar el estudio aplicativo, se ampliará el

panorama del conocimiento de la variable agresividad y las emociones, y por último presenta utilidad metodológica o académica, debido a que al ser pionera en la localidad donde se desarrollará, servirá como precedente y antecedente de futuras investigaciones, ya sea con el mismo diseño de investigación u otro distinto.

Ante lo descrito se plantea como hipótesis general:

H_i: El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la agresividad de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

H₀: El programa controlando mis emociones no influye en la agresividad de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

Y las hipótesis específicas indican:

H1: El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la agresión física de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

H2: El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la agresión verbal de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

H3: El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la ira de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

H4 El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la hostilidad de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

A continuación de propuso como objetivo general, determinar el efecto del programa controlando mis emociones en la disminución de la agresividad de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal, mientras que los específicos describen:

Identificar el nivel de agresividad, asimismo demostrar que el programa controlando mis emociones disminuye la agresividad física de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

Demostrar que el programa controlando mis emociones disminuye la agresividad verbal de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

Demostrar que el programa controlando mis emociones disminuye la ira de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

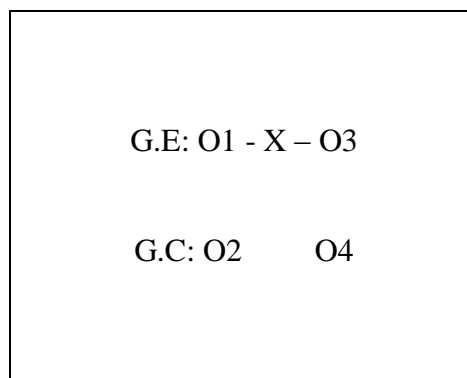
Demostrar que el programa controlando mis emociones disminuye la hostilidad de los estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

El tipo de estudio es no experimental La presente investigación cuenta con un diseño cuasi experimental pues los sujetos incluidos en el grupo de estudio ya están asignados o constituidos y consiste en que una vez que se dispone de los dos grupos, se debe evaluar a ambos en la variable dependiente, luego a uno de ellos se le aplica el tratamiento experimental y el otro sigue con las tareas o actividades rutinarias Sánchez y Reyes (2006).

Esquema:



Dónde:

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

O1 y O2: Pre test

X: Programa de control emocional

O3 y O4: Post test

2.2. Variables, operacionalización

Tabla 1

Operacionalización de la variable agresividad

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
-----------	-----------------------	------------------------	-------------	-------------	--------------------

Agresividad	Disposición diferenciada y persistente a dar rienda suelta a la impulsividad en diferentes situaciones, consolidándose como una variable interviniente que señala la actitud o inclinación que concibe un individuo o un grupo humano a efectuar un comportamiento que daña a otros (Buss y Perry, 1992).	Para la medición de la variable agresividad se utilizó el Cuestionario de Agresión (AQ)	Agresividad Física	Ataca físicamente Usa objetos para ocasionar un daño Mediante alguna parte de su cuerpo ejerce agresión a otro u otros. No considera las consecuencias de su agresión.	Ordinal
			Agresividad Verbal	Ataca verbalmente Propicia etiquetas verbales Expresa insultos sobre alguna característica Usa entonaciones altas de voz	
			Hostilidad	Se muestra reacio(a) a establecer contacto Se mantiene distante de los demás. Muestra una postura hermética Mantiene una postura que infunda temor.	
			Ira	Reacciones rápidas ante el estímulo. Contención de emociones negativas. Al límite de agredir indeliberadamente	

Tabla 2

Operacionalización del programa controlando mis emociones

Variabes	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Taller controlando mis	expresiones innatas, que pueden ser	La variable se medirá a partir de	Refuerzo positivo	- Se desarrollará una exposición con un experto.	Nominal

emociones reguladas para mantener la homeostasis y control de los impulsos, por lo cual requiere de una educación y orientación del sistema cultural (Lozano, García y Lozano, 2011)	los resultados del taller	Feedback	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollarán juego de roles - Se desarrollarán escenificaciones. - Se desarrollarán dinámicas. - Se realizarán prácticas
		Marcar pequeños objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollarán clases demostrativas.
		Utilizar la vivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un paseo. - Se trabará en grupos.

2.3. Población y muestra

La población está compuesta por 40 alumnos adolescentes de una institución educativa de Huaranchal, de los cuales 20 pertenecen al grupo control y 20 al grupo experimental.

Muestra

Para seleccionar la muestra se trabajó con la muestra censal, el cual hace referencia al trabajo con toda la población accesible, indican que hay mejores beneficios trabajar con toda la población, cuando ésta pequeña, puesto que aporta a una mejor confiabilidad en las puntuaciones obtenidas de la aplicación de los instrumentos.

Muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, que considera una selección no aleatoria, seleccionado debido al trabajo con la totalidad de la población, teniendo en cuenta ciertos criterios de selección, que a continuación se describen.

Criterios de inclusión: participan de la investigación todos alumnos que firmaron el consentimiento informado y los que son partícipes del todo el proceso de tratamiento, así como los que se hallan presentes las dos evaluaciones (pre y post test).

Criterios de exclusión: no participan del estudio los adolescentes que se hallan fuera del rango de edad estipulado en el estudio, aquellos adolescentes que presenten habilidades diferentes, así como los adolescentes con alteraciones mentales.

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

2.4.1. Técnica

Para la recolección de la información se usó como técnica la encuesta, la cual tiene como herramienta el cuestionario de agresividad de Buss y Perry (1992) que se genera de forma estructurada, además que cuenta con la validez y confiabilidad propicia para su uso (Ballesteros, 2013).

2.4.2. Instrumentos

Cuestionario de agresividad

El instrumento fue diseñado y elaborado por Arnol Buss y Mark Perry en los Estados Unidos, empero se usará la versión adaptada en español por Andreu, Peña y Graña en el año 2002. En lo concerniente a su aplicación es individual o colectiva, el tiempo promedio de duración para la aplicación del instrumento es de 15 minutos aproximadamente, está compuesto de 29 reactivos, los cuales evalúan las dimensiones: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad. Tiene como finalidad detectar y proporcionar un pronóstico veraz y significativo de la conducta agresiva en niños y adolescentes sin exclusión del sexo. El tipo de respuesta para cada uno de los reactivos es de tipo Likert con 5 opciones de respuesta, a los que se le da una valoración de 1 al 5 (Buss y Perry, 1992).

En cuanto a la validez de la versión española, se extrajo de las puntuaciones de una muestra compuesta por 1382 sujetos con edades entre los 12 y 18 años, en el análisis

factorial confirmatorio se aprecia que las cargas factoriales estandarizadas varían de .53 a .82 en agresión física, de .47 a .70 en hostilidad, de .42 a .66 en agresión verbal, de .46 a .71 en ira. Y en lo referente a la confiabilidad se aprecia que los valores según el coeficiente Alfa de Crobach varían de .68 a .88 para cada dimensión.

En el contexto regional Segura (2016) realizó las evidencias de validez y confiabilidad del instrumento, la muestra estuvo compuesta por estudiantes de 11 a 18 años de edad de instituciones educativas nacionales. Las evidencias de validez en la correlación ítem test varían de .26 a .55. Y en lo que respecta a la consistencia interna o confiabilidad fue calculada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, los cuales oscilan entre .70 y .74 en cada una de las dimensiones, y presenta un alfa de .88 el cuestionario total.

2.5. Procedimiento

La investigación se con la elección de la variable de estudio partiendo de la problemática latente de una institución educativa de Huaranchal, de tal manera que se procedió elegir un instrumento con adecuadas evidencias de validez y confiabilidad de la variable elegida, el cual fue validado por medio de jueces expertos (validez de contenido), para poder ser aplicado en la población de estudio, asimismo, se estructuró el proyecto de investigación recopilando información de diversas fuentes, como libros, tesis, revistas indexadas, entre otros. En paralelo se diseñó el programa con las sesiones que abordan el control de emociones.

Posterior a la aplicación del postest se procedió analizar los resultados siguiendo los criterios de inclusión y exclusión, asimismo, se procedió a discutir los hallado al contrastar con las evidencias de los trabajos previos realizados, con la información del marco teórico que respalda el estudio y aportando con el criterio propio de la investigadora.

Finalmente, se plantea las conclusiones en función a los objetivos planteados y las recomendaciones teniendo en consideración las limitaciones de la investigación.

2.6. Métodos de análisis de datos

El procedimiento para el análisis de los resultados, en primera instancia se tabuló en una base de datos del programa Excel 2016, para posteriormente ser exportado al Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, donde se efectuó los análisis pertinentes.

Para el análisis descriptivo se utilizó las medidas de tendencia central (media), de dispersión (desviación estándar, mínimo y máximo) y de forma (asimetría), medidas que sirve para conocer cómo puntúa la variable dependiente tanto en la evaluación y post experimental; asimismo, se estableció las categorías diagnósticas para conocer los niveles de la variable agresividad, por medio de los valores mínimo y máximo según la estructura del instrumento (cantidad de ítems y opciones de respuesta).

Para el análisis de comparación del proceso de evaluación pre y post test, se hizo uso de estadísticos de contraste según la distribución de las puntuaciones calculadas por medio de la prueba Shapiro Wilk, en la comparación del pre y post test tanto en el grupo control como en el grupo experimental, se obtuvo una distribución de datos normal ($p > .05$) lo cual conllevó el uso de la prueba t de student, tanto en el contraste de muestras independientes como relacionadas, que permitió la verificación de las hipótesis planteadas.

2.7. Aspectos éticos

Como lineamientos éticos se consideró, primero la extensión de una solicitud hacia la institución educativa de interés, para contar con su autorización y esté plenamente informada sobre el estudio, segundo la coordinación en horarios factibles para la aplicación del instrumento, como principio de respeto a la autoridad, de tal manera que no se perjudique el horario de clases, tercero la explicación a la muestra de estudio sobre los objetivos de la investigación, como se desarrollara, y su forma de involucramiento en el mismo, donde se resalta la libre participación, el completo anonimato de los datos recolectados, la exposición de hallazgos de forma grupal y los beneficios que acarrea, como principio de beneficio a la población, generando un desarrollo propicio de la investigación.

III. RESULTADOS

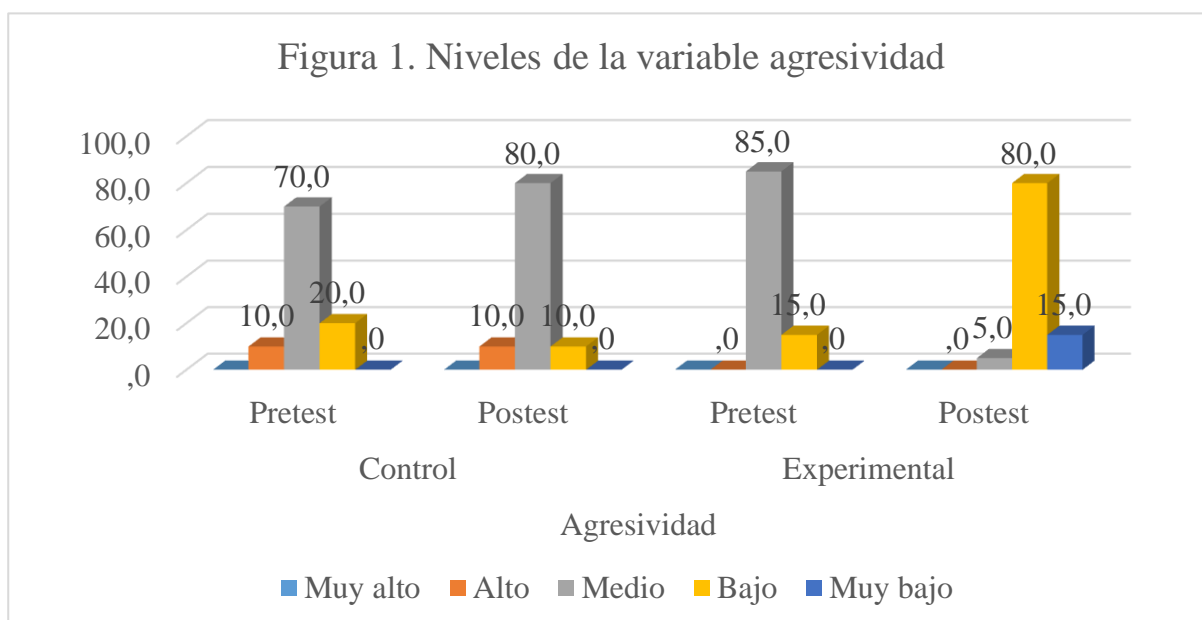
3.1. Análisis descriptivo de la variable dependiente los grupos de estudio

3.1.1. Resultados para la variable dependiente agresividad

Tabla 3

Niveles de la variable agresividad para los pretest y postest de los grupos control y experimental

Variable	Nivel	Control (n=20)				Experimental (n=20)			
		Pretest		Postest		Pretest		Postest	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Agresividad	Muy alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alto	2	10.0	2	10.0	-	-	-	-
	Medio	14	70.0	16	80.0	17	85.0	1	5.0
	Bajo	4	20.0	2	10.0	3	15.0	16	80.0
	Muy bajo	-	-	-	-	-	-	3	15.0
Total		20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0



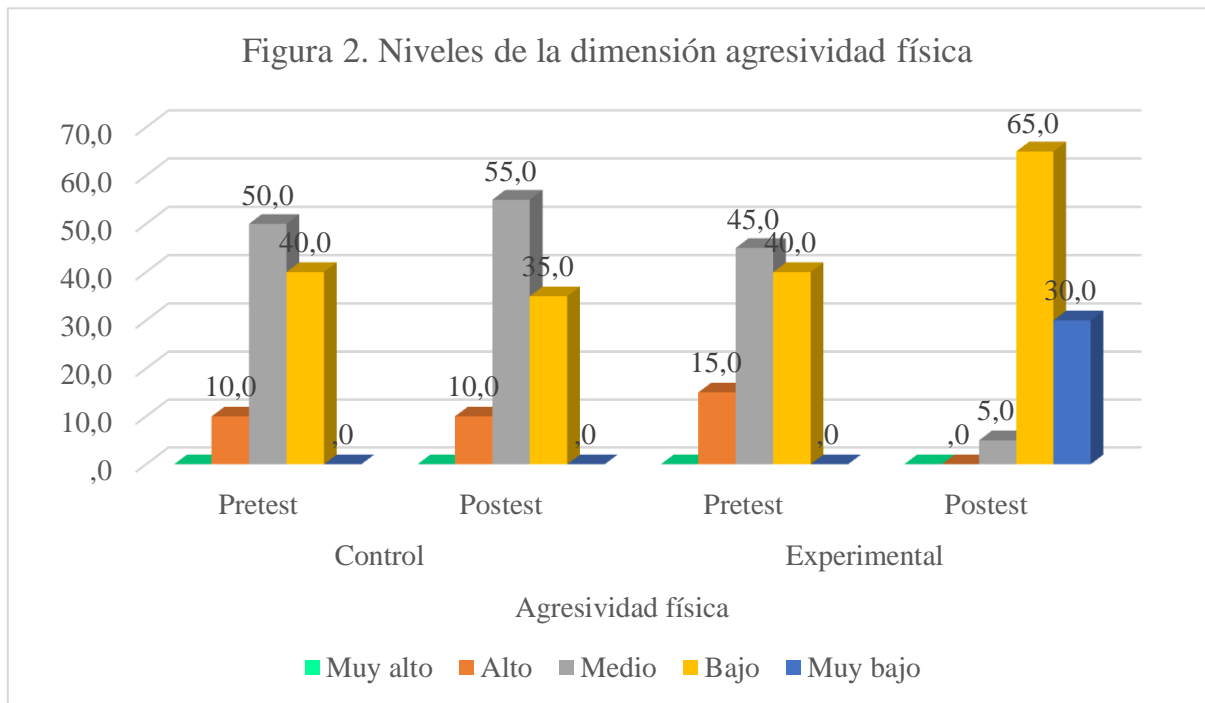
En la tabla 3 y figura 1, se pone de manifiesto los niveles alcanzados de los participantes de la investigación en la variable general, es así que en el grupo control tanto en el pretest como en el postest prevalece los niveles medio y bajo, sin embargo, en el grupo experimental se aprecia que, de los niveles medio y bajo, la tendencia de los porcentajes se ubica en los niveles bajo y medio de manera predominante.

3.1.2. Resultados para las dimensiones

Tabla 4

Niveles de la dimensión agresividad física para los pretest y postest de los grupos control y experimental

Dimensión	Nivel	Control (n=20)				Experimental (n=20)			
		Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Agresividad física	Muy alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alto	2	10.0	2	10.0	3	15.0	-	-
	Medio	10	50.0	11	55.0	9	45.0	1	5.0
	Bajo	8	40.0	7	35.0	8	40.0	13	65.0
	Muy bajo	-	-	-	-	-	-	6	30.0
Total		20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0

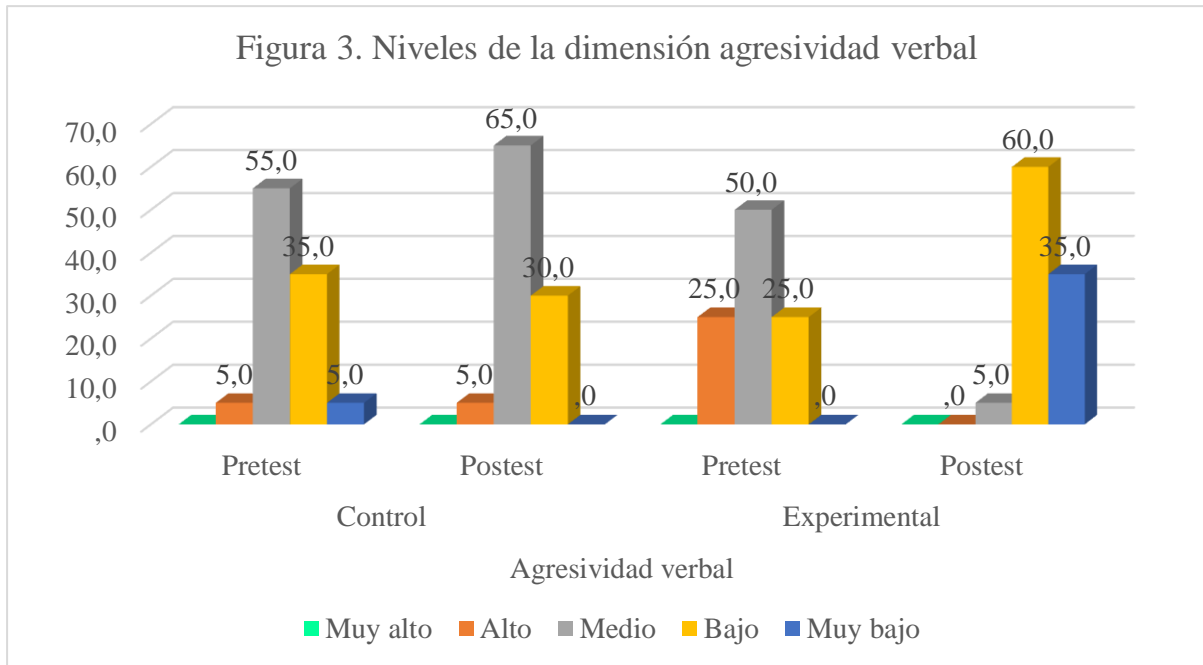


En la tabla 4 y figura 2, se observa la distribución por niveles de la dimensión agresividad física, de tal manera que en el grupo control la tendencia de los porcentajes se mantienen tanto en el pretest como en el posttest, sin embargo, en el grupo experimental se pone de manifiesto que en el pretest la prevalencia de los porcentajes se concentra en los niveles medio y bajo, y en el posttest la tendencia de los porcentajes se concentra en los niveles bajo y muy bajo.

Tabla 5

Niveles de la dimensión agresividad verbal para los pretest y posttest de los grupos control y experimental

Dimensión	Nivel	Control (n=20)				Experimental (n=20)			
		Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Agresividad verbal	Muy alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alto	1	5.0	1	5.0	5	25.0	-	-
	Medio	11	55.0	13	65.0	10	50.0	1	5.0
	Bajo	7	35.0	6	30.0	5	25.0	12	60.0
	Muy bajo	1	5.0	-	-	-	-	7	35.0
Total		20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0

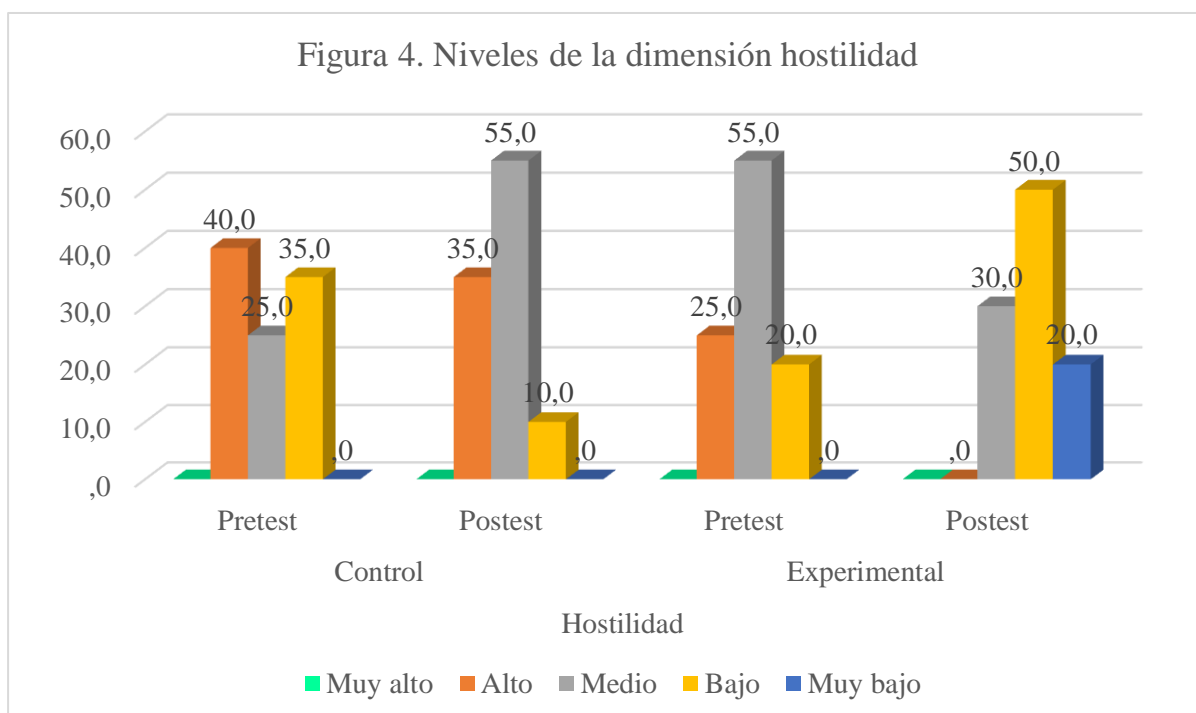


En la tabla 5 y figura 3, se aprecia la distribución de la dimensión agresividad verbal, es así que tanto en el pretest como en el posttest la tendencia de los porcentajes se concentra en los niveles medio y bajo; en tanto, en los participantes del grupo experimental se pone de manifiesto que en el pretest la tendencia de las puntuaciones se concentra en los niveles alto, medio y bajo, sin embargo en el posttest la tendencia de los porcentajes se concentra en los niveles bajo y muy bajo.

Tabla 6

Niveles de la dimensión hostilidad para los pretest y posttest de los grupos control y experimental

Dimensión	Nivel	Control (n=20)				Experimental (n=20)			
		Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Hostilidad	Muy alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alto	8	40.0	7	35.0	5	25.0	-	-
	Medio	5	25.0	11	55.0	11	55.0	6	30.0
	Bajo	7	35.0	2	10.0	4	20.0	10	50.0
	Muy bajo	-	-	-	-	-	-	4	20.0
Total		20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0

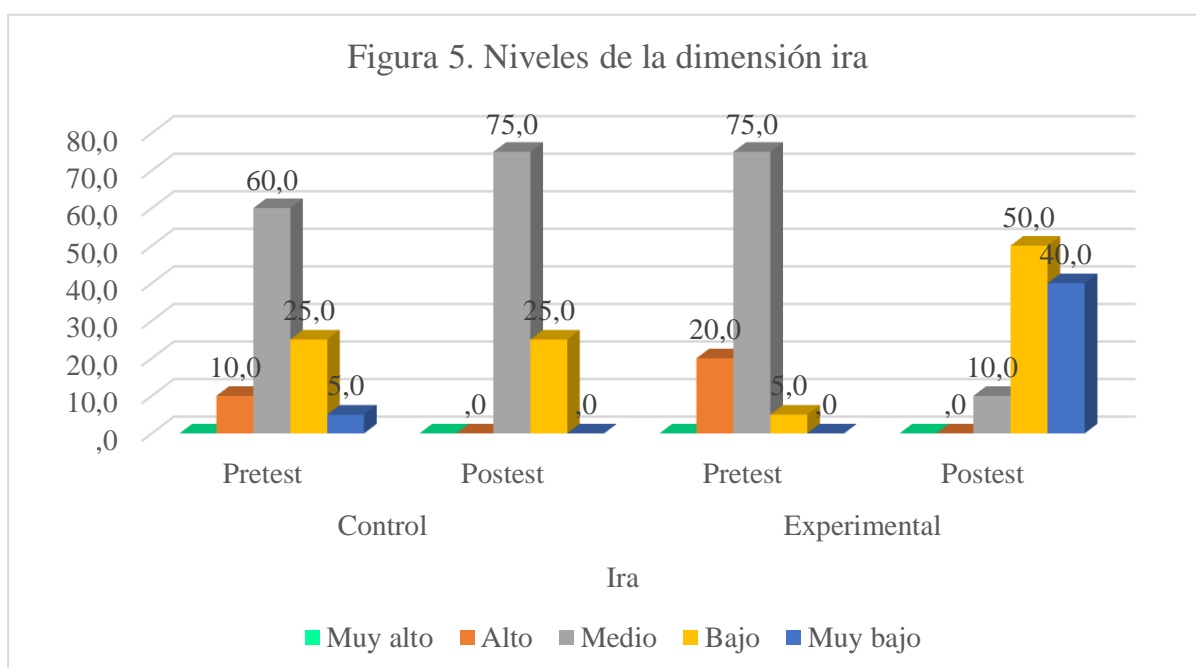


En la tabla 6 y figura 4, se observa la distribución de los niveles de la dimensión hostilidad, de tal modo que en los participantes del grupo control la tendencia de los porcentajes predominantes se ubican en los niveles alto y bajo, y en el posttest se concentra en el nivel medio; y en el grupo experimental se pone de manifiesto que en el pretest el nivel que prevalece es el nivel medio y en el posttest el nivel bajo.

Tabla 7

Niveles de la dimensión hostilidad para los pretest y postest de los grupos control y experimental

Variable	Nivel	Control (n=20)				Experimental (n=20)			
		Pretest		Postest		Pretest		Postest	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Ira	Muy alto	-	-	-	-	-	-	-	-
	Alto	2	10.0	-	-	4	20.0	-	-
	Medio	12	60.0	15	75.0	15	75.0	2	10.0
	Bajo	5	25.0	5	25.0	1	5.0	10	50.0
	Muy bajo	1	5.0	-	-	-	-	8	40.0
Total		20	100.0	20	100.0	20	100.0	20	100.0



En la tabla 7 y gráfico 5, se aprecia la distribución de los niveles de la dimensión ira, es así que en el grupo control se pone de manifiesto que en el pretest y postest el nivel medio; no obstante, en el grupo experimental se pone de manifiesto que en el pretest el nivel que prevalece es el nivel medio, y en postest la tendencia de los porcentajes se concentra en los niveles bajo y muy bajo.

3.2. Análisis de normalidad

Tabla 8

Prueba de normalidad de las puntuaciones obtenidas de la aplicación del instrumento de agresividad aplicado en estudiantes de primaria de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal (n=40)

Grupo	Variable	Pretest			Postest		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Control (n=20)	Agresividad	.956	20	.470	.915	20	.081
	Agresividad física	.953	20	.408	.910	20	.064
	Agresividad verbal	.945	20	.300	.954	20	.424
	Hostilidad	.931	20	.159	.933	20	.174
	Ira	.981	20	.950	.939	20	.233
Experimental (n=20)	Agresividad	.911	20	.067	.969	20	.724
	Agresividad física	.942	20	.259	.930	20	.154
	Agresividad verbal	.956	20	.459	.940	20	.238
	Hostilidad	.951	20	.386	.911	20	.066
	Ira	.956	20	.476	.936	20	.197

Nota: gl=grados libertad; Sig.=valor de significancia estadística

Para realizar el análisis de la normalidad se plantean las siguientes hipótesis:

H0: los puntajes tienen una distribución normal

H1: los puntajes no tienen una distribución normal

Respecto a los valores contrastados con el valor de significancia estadística se considera lo siguiente:

Si $p > .05$ no se rechaza la H0, es decir la distribución es normal

En la tabla 8, la distribución de las puntuaciones obtenidas de la aplicación del instrumento presenta una distribución normal, tanto en los participantes del pretest como de postest en los dos grupos de estudio, por tanto, no se rechaza la hipótesis nula.

3.3. Contrastación de hipótesis

3.3.1. Contrastación de hipótesis general

Tabla 9

Contraste de las puntuaciones según pruebas paramétricas de la variable agresividad antes y después de la aplicación controlando mis emociones en estudiantes de una institución educativa de Huaranchal (n=40)

Agresividad	Grupo de estudio		Prueba t
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
Antes de la aplicación del programa			
Media	83.60	87.95	$t_{(40)}=-1.288$ $p=.205$
Desviación estándar	11.07	10.27	
Después de la aplicación del programa			
Media	84.85	61.75	$t_{(40)}=9.082$ $p=.000^{**}$
Desviación estándar	7.95	8.14	
Prueba t	$t_{(20)}=-.956$ $p=.351$	$t_{(20)}=9.363$ $p=.000^{**}$	

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

Hi: El programa controlando mis emociones influye en la agresividad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

H0: El programa controlando mis emociones no influye en la agresividad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

Regla de decisión: Si $p>.05$ se acepta la hipótesis nula; si $p<.05$ se rechaza la hipótesis nula

En la tabla 9, se observa el análisis del contraste de las puntuaciones de la variable agresividad según muestras relacionadas e independientes, de tal manera que en la comparación de las puntuaciones por fases de evaluación hay presencia de diferencias significativas para los participantes del grupo experimental ($t=9.363$; $p<.01$), lo cual se corrobora con lo hallado en el análisis de comparación según grupos de estudio, al hallar

diferencias significativas en el postest con puntuaciones promedio inferior para los participantes del grupo experimental ($t=9.082$; $p<.01$).

3.3.2. Contrastación de hipótesis específicas

Tabla 10

Contraste de las puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión agresividad física antes y después de la aplicación controlando mis emociones en estudiantes de una institución educativa de Huaranchal (n=40)

Agresividad física	Grupo de estudio		Prueba t
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
Antes de la aplicación del programa			
Media	25.05	25.50	$t_{(40)}=-.329$ $p=.744$
Desviación estándar	4.41	4.24	
Después de la aplicación del programa			
Media	24.80	18.35	$t_{(40)}=5.494$ $p=.000^{**}$
Desviación estándar	4.36	2.92	
Prueba t	$t_{(20)}=.478$ $p=.638$	$t_{(20)}=9.179$ $p=.000^{**}$	

Nota: n=número de participantes del grupo de estudio, p=probabilidad de rechazar la hipótesis nula; $p<.05^{*}$ =diferencia significativa; $p<.01^{**}$ =diferencia muy significativa; $p>.05$ =diferencia no significativa

Hi: El programa controlando mis emociones influye en la dimensión agresividad física de estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

H0: El programa controlando mis emociones no influye en la dimensión agresividad física de estudiantes del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

Regla de decisión: Si $p>.05$ se acepta la hipótesis nula; si $p<.05$ se rechaza la hipótesis nula

En la tabla 10, se presenta el análisis de comparación según muestras relacionadas e independientes de la dimensión agresividad física, de tal manera que en el contraste según el pretest y postest se aprecia diferencias estadísticamente significativas en los participantes del grupo experimental ($t=9.179$, $p<.01$), asimismo, se aprecia dichas diferencias en la fase de evaluación posterior al tratamiento en el grupo experimental ($t=5.494$; $p<.01$).

Tabla 11

Contraste de las puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión agresividad verbal antes y después de la aplicación controlando mis emociones en estudiantes de una institución educativa de Huaranchal (n=40)

Agresividad verbal	Grupo de estudio		Prueba t
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
Antes de la aplicación del programa			
Media	13.65	15.65	$t_{(40)}=-2.239$
Desviación estándar	2.81	2.83	$p=.031^*$
Después de la aplicación del programa			
Media	14.10	10.35	$t_{(40)}=6.084$
Desviación estándar	1.68	2.18	$p=.000^{**}$
Prueba t	$t_{(20)}=-.791$ $p=.439$	$t_{(20)}=6.380$ $p=.000^{**}$	

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

Hi: El programa controlando mis emociones influye en la dimensión agresividad verbal de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

H0: El programa controlando mis emociones no influye en la dimensión agresividad verbal de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

Regla de decisión: Si $p>.05$ se acepta la hipótesis nula; si $p<.05$ se rechaza la hipótesis nula

En la tabla 11, se pone de manifiesto el contraste de las puntuaciones según el análisis de muestras relacionadas e independientes de la dimensión agresividad verbal, en el primer análisis se aprecia que hay diferencias estadísticamente significativas en los participantes del grupo experimental ($t=6.380$; $p<.01$) y es secundado por lo hallado en la comparación por grupos la fase de evaluación posterior al tratamiento, donde se halló diferencias estadísticamente significativas en dicho análisis ($t=6.084$; $p<.01$). Cabe señalar, que las

evidencias reportadas señalan un efecto del tratamiento ya que las puntuaciones promedio en los participantes del grupo experimental disminuyeron.

Tabla 12

Contraste de las puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión hostilidad antes y después de la aplicación controlando mis emociones en estudiantes de una institución educativa de Huaranchal (n=40)

Hostilidad	Grupo de estudio		Prueba t
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
Antes de la aplicación del programa			
Media	24.90	24.75	$t_{(40)}=.104$ $p=.918$
Desviación estándar	4.82	4.28	
Después de la aplicación del programa			
Media	25.50	18.50	$t_{(40)}=5.498$ $p=.000^{**}$
Desviación estándar	4.14	3.91	
Prueba t	$t_{(20)}=-1.241$ $p=.230$	$t_{(20)}=7.560$ $p=.000^{**}$	

Nota: n=número de participantes del grupo de estudio, p=probabilidad de rechazar la hipótesis nula; $p<.05^{*}$ =diferencia significativa; $p<.01^{**}$ =diferencia muy significativa; $p>.05$ =diferencia no significativa

Hi: El programa controlando mis emociones influye en la dimensión hostilidad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

H0: El programa controlando mis emociones no influye en la dimensión hostilidad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

Regla de decisión: Si $p>.05$ se acepta la hipótesis nula; si $p<.05$ se rechaza la hipótesis nula

En la tabla 12, se aprecia el contraste de las puntuaciones de la dimensión hostilidad según muestras relacionadas e independientes, en la comparación del pretest con el posttest se aprecia que existe diferencias estadísticamente significativas para los participantes del grupo experimental ($t=7.560$; $p<.01$), lo cual se corrobora con lo encontrado en el contraste de las puntuaciones por grupos de estudio, al hallarse diferencias significativas para los

participantes en la fase de evaluación posterior al tratamiento ($t=5.498$; $p<.01$), donde las puntuaciones promedio indican que hay una reducción de la hostilidad en el grupo experimental.

Tabla 13

Contraste de las puntuaciones según pruebas paramétricas de la dimensión ira antes y después de la aplicación controlando mis emociones en estudiantes de una institución educativa de Huaranchal (n=40)

Ira	Grupo de estudio		Prueba t
	Control (n=20)	Experimental (n=20)	
Antes de la aplicación del programa			
Media	20.00	22.05	$t_{(40)}=-2.109$ $p=.042$
Desviación estándar	3.21	2.93	
Después de la aplicación del programa			
Media	20.45	14.55	$t_{(40)}=7.218$ $p=.000^{**}$
Desviación estándar	2.35	2.80	
Prueba t	$t_{(20)}=-1.041$ $p=.311$	$t_{(20)}=8.849$ $p=.000^{**}$	

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

Hi: El programa controlando mis emociones influye en la dimensión ira de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

H0: El programa controlando mis emociones no influye en la dimensión ira de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

Regla de decisión: Si $p>.05$ se acepta la hipótesis nula; si $p<.05$ se rechaza la hipótesis nula

En la tabla 13, se aprecia el análisis de contraste según muestras relacionadas e independientes de la dimensión ira, en la comparación según muestras relacionadas se halla diferencias estadísticamente significativas de mejora en los participantes del grupo experimental ($t=8.849$; $p<01$), además en la comparación de las puntuaciones por grupos

de estudio se aprecia diferencias estadísticamente significativas en el posttest ($t=7.218$; $p<.01$).

IV. DISCUSIÓN

Se planteó determinar el efecto del taller de controlando mis emociones en la agresividad de 40 estudiantes, de 10 a 12 años de edad, de una institución educativa de Huaranchal, su realización se justifica debido al reporte de casos de infracciones en adolescentes que se han duplicado del 2000 al 2015 (Secretaría Nacional de la Juventud, 2016) asimismo al porcentaje de sucesos relacionados a la violencia escolar con un total de 26446 casos del 2013 al 2019 con un aumento constante (Ministerio de Educación, 2019) y en lo local la presencia de comportamientos violentos, que alteran el clima escolar, el desempeño educativo y el desenvolvimiento del estudiante, constituyendo el conjunto de disposiciones que impulso el estudio.

De forma general, reporta que la realización del taller genera diferencias estadísticamente significativas ($t=9.363$; $p<.05$) en cuanto al pre y post test del grupo experimental, con un valor inferior en la media de la sub población donde se ejecutó las sesiones pre-dispuestas, de esta manera se connota que el abordaje orientado a promover la capacidad de autorregulación emocional, con base en los cambios cognitivos, que desencadena el afecto y conducta (Lozano, et al., 2011) permite la disminución significativa del conjunto de manifestaciones descontroladas de agresión, explícitas e implícitas, hacía otras personas u objetos (Buss y Perry, 1992).

Según Estévez y Musitu (2016) el generar escenarios de aprendizaje adaptativo en poblaciones de adolescentes caracterizados por la pauta agresiva, conlleva a promover un cambio significativo en sus expectativas de desenvolvimiento e interacción, debido a la influencia que se genera a partir de modelos referenciales para el ajuste al medio, que propicia una corrección sobre la conducta desadaptativa, como la agresividad, ello explica

los resultados satisfactorios. Es así que se destaca el éxito del abordaje, que es similar a Cuenca y Mendoza (2017) quienes concluyeron que la intervención de los agentes familia y docente, tienen una relación inversa significativa en cuanto a la reducción de pautas agresivas

En lo específico, se identificó diferencias estadísticamente significativas ($t=9.17$; $p<.01$) en cuanto a las puntuaciones obtenidas en el pre y post test para la agresividad física dentro del grupo experimental, estos hallazgos disponen que el taller encaminado a promover recursos intrapersonales para la gestión oportuna de las emociones, en base a la cognición y a favor del comportamiento (Lozano, et al., 2011) permite la disminución significativa de la agresividad manifestada por la fuerza física con consecuencias a nivel orgánico (Buss y Perry, 1992). En tal sentido, González (2012) reafirma que el control sobre las emociones negativas que conlleva a la violencia de carácter físico, genera una regulación no solo afectiva, además a nivel de cognición, que permite una menor posibilidad de recaer en la conducta violenta, esta premisa explica los resultados reportados, de igual manera el desarrollo de las habilidades sociales tiene implicaciones satisfactorias en la disminución de la agresión (Reyes y Soto, 2015). De igual forma, Mestre, et al. (2012) evidencio que los mecanismos de afrontamiento relacionados al manejo emocional tienen una relación directa y significativa con la violencia física, ejercida de forma indeliberada.

Posteriormente, se identificó diferencias estadísticamente significativas ($t=6.380$; $p<.01$) en cuanto a las puntuaciones obtenidas en el pre y post test para la agresividad verbal dentro del grupo experimental, ello dispone que el taller encaminado a promover recursos intrapersonales en la gestión emocional oportuna, en base a la cognición (Lozano, et al., 2011) permite que la agresividad ejercida por medios verbales, con consecuencias psicoemocionales presente una disminución representativa en su expresión (Buss y Perry, 1992).

Acorde a Mendoza (2012) el lograr manejar las emociones, permite una racionalización de las manifestaciones tanto verbales como no verbales, de tal amena que se controla su impulsiva exposición, previniendo las consecuencias que estas acarrearán sobre la circunstancia, al ser un detonante de más agresividad interaccional. Asimismo, Inglés, et al. (2014) reportan que la inestabilidad emocional, genera una mayor propensión a la

agresividad durante la adolescencia, de tal manera que su gestión oportuna propicia la adaptabilidad del sujeto al medio

Además, se identificó diferencias estadísticamente significativas ($t=7.560$; $p<.01$) en cuanto a las puntuaciones obtenidas en el pre y post test para la hostilidad dentro del grupo experimental, estos hallazgos disponen que el taller encaminado a promover recursos intrapersonales para la gestión oportuna de las emociones, en base a la cognición y a favor del comportamiento (Lozano, et al., 2011), permiten la reducción de manifestaciones adversas hacia los demás, que conlleva a un aislamiento del contacto, que infunde temor al grupo cercano de pares (Buss y Perry, 1992). Rivera (2013) explica que el control de la hostilidad se atribuye a una regulación cognitiva, que prevé las consecuencias que puede generar esta manifestación, principalmente la evitación en el contacto social y la pérdida de soporte de pares, en este sentido el control emocional permite prevenir este escenario, así se explica los resultados obtenidos.

Para culminar, se identificó diferencias estadísticamente significativas ($t=8.849$; $p<.01$) en cuanto a las puntuaciones obtenidas en el pre y post test para ira dentro del grupo experimental, ello dispone que el taller encaminado a promover recursos intrapersonales en la gestión emocional oportuna, en base a la cognición (Lozano, et al., 2011), disminuye la irritabilidad arraigada a la contención emocional, que en su continuo acumulamiento conlleva aun estallido de agresión elevada (Buss y Perry, 1992).

Al ser la ira la manifestación que engloba una mayor represión de impulsos, el control en las emociones que pueden demorar su aparición, es de suma relevancia sobre todo en la etapa de la adolescencia, donde se está en proceso de maduración, de esta manera la regulación emocional, que en sí tiene bases cognitivas, conlleva al escenario más que control de la ira, a su regulación conductual adecuada (Marina, 2011). Reafirmado por Aponte (2017) quien determinó que el control de emociones permite una reducción significativa de las pautas que conllevan a la agresividad como es la ira, de tal manera que su desarrollo permite prevenir la violencia en la interacción, aún más si se sigue a partir de pautas interactivas y vivenciales que impulsan la adquisición de conductas positivas (Garcés, 2017).

Este análisis conlleva a destacar la efectividad del programa realizado, de aporte al campo práctico de la intervención psicológica, que al mismo tiempo promovió recursos favorables en la población, que estructura su relevancia social, además de aportar con un antecedente, a la metodología y por último con un marco de fundamentos referenciales, a nivel teórico, estipulando un estudio relevante y de impacto.

V. CONCLUSIONES

Se aprecia en el grupo control tanto en el pretest un nivel medio en el 50%, bajo en el 49% y alto en el 10%, en el posttest se mantiene el nivel medio con el 55%, seguido por el bajo en el 35% y alto en el 10%, en tanto, en el grupo experimental en el pretest prevalece un nivel medio para el 85% de los estudiantes, seguido por el bajo en el 15%, en tanto en el posttest prevalece el nivel bajo con el 80%, seguido por el nivel muy bajo en el 15% y el medio en el 5%,

En la variable agresividad se aprecia evidencia de diferencias estadísticamente significativas en el contraste del pre y posttest del grupo experimental ($t=9.363$; $p<.01$), lo cual se corrobora con el análisis de comparación de grupos al existir diferencias significativas solo en la fase post experimental ($t=9.082$; $p<.01$), lo cual indica que la ejecución del programa redujo significativamente la agresividad en la muestra de estudio.

En la dimensión agresividad física se halló diferencias estadísticamente significativas en el contraste de las puntuaciones del pre y posttest del grupo experimental ($t=9.179$; $p<.01$), así en la comparación por grupos de estudio en la fase del posttest ($t=5.494$; $p<.01$), lo cual permite inferir que el programa aplicado generó efectos positivos en la dimensión agresividad física.

En la dimensión agresividad verbal se halló diferencias estadísticamente significativas en el contraste de las puntuaciones de las dos fases de evaluación (pre y posttest) del grupo experimental ($t=6.380$; $p<.01$), así en la comparación por grupos de estudio en la fase del

postest ($t=6.084$; $p<.01$), lo cual permite inferir que el programa aplicado generó efectos positivos en la dimensión agresividad verbal.

En la dimensión hostilidad se halló diferencias estadísticamente significativas en el contraste de las puntuaciones de las dos fases de evaluación (pre y postest) del grupo experimental ($t=7.560$; $p<.01$), así en la comparación por grupos de estudio en la fase post experimental ($t=5.498$; $p<.01$), lo cual permite inferir que el programa aplicado generó efectos positivos en la dimensión hostilidad.

En la dimensión ira se halló diferencias estadísticamente significativas en el contraste de las puntuaciones de las dos fases de evaluación (pre y postest) del grupo experimental ($t=8.849$; $p<.01$), así en la comparación por grupos de estudio en la fase post experimental ($t=7.218$; $p<.01$), lo cual permite inferir que el programa aplicado generó efectos positivos en la dimensión ira.

VI. RECOMENDACIONES

En la institución educativa ejecutar el taller sobre los alumnos que conforman el grupo de control, para generalizar los efectos favorables en el control emocional, que dispone a la autorregulación de manifestaciones atípicas como la agresividad.

Abordar la manifestación de hostilidad que corresponde a la manifestación de agresividad más frecuente en el grupo de control.

Tener en consideración que el programa tiene una mayor influencia en la disminución de la agresividad física y la ira.

Utilizar otros instrumentos relacionados con variables disfuncionales para la medición de la variable dependiente, como carencia de expectativas a futuro, inmadurez psicológica, entre otros, que permita estimar la amplitud del control emocional sobre otros constructos

VII. REFERENCIAS

- Arán-Filippetti, V. & Richaud de Minzi, M. C. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, 10(2), 341-354.
- Alfaro, A. & Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10(1), 81-146
- Alonso, J. (2012). *Psicología* (2da ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Álvarez, D., Núñez, J. & Dobarro, A. (2012). *CUVE 3 Cuestionario de Violencia Escolar*. España: Albor-Cohs.
- Anahí, R. Baldi, B. & Albanisi, G. (2015). Estrategias de afrontamiento y estrés en un grupo de niños de la ciudad de San Luis (Argentina). *Pensando Psicología*, 11(8), 97-106.
- Aponte, W. (2017). *Taller “control de mis emociones” para los niveles de agresividad en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau 2066. Ancón. 2017.* (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Ballesteros, F. (2013). *Evaluación Psicológica*. (2da Ed.). Madrid: Pirámide.
- Balhan, E. (2006). The Children’s Depression Inventory as a reliable measure for post-Iraqi invasion Kuwait youth. *Social behavior and Personality* 34(1), 351- 336.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman
- Bejarano, A. (2012). La creatividad en el aula. *Revista Unimar*, 59, 105-117.
- Belgich, H. (2013). *Escuela, Violencia y Niñez: nuevos modos de convivir* (4ta. Ed. Rosario: Homo Sapiens.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (1 ed.). Barcelona: Paidós

- Burnstein, E. & Worchel, P. (1962). Arbitrariness of frustration and its consequences for aggression in a social situation. *Journal of Personality*, 30(5), 28-40.
- Buss, A. (1969). *Psicología de la Agresión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel S.A.
- Buss A. & Perry, M. (1992). The aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. 63(3), 452-459.
- Cary, C. & McMillen, J. (2012). The data behind the dissemination: A systematic review of trauma-focused cognitive behavioral therapy for use with children and youth. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 748-757.
- Colegio de psicólogos del Perú (2017). *Código de Ética Profesional del Psicólogo Peruano*. Recuperado de: https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Cruz, M. (2013). Clima social familiar y madurez social del niño. *Investigación temática psicológica*, 9(1), 59-68
- Cuenta, V. & Mendoza, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Acta de Psicología*, 7, 2691-2703.
- Estévez, E. & Musitu, G. (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Madrid: Paraninfo
- Erikson, E. (1992). *Identical, Juventud y crisis*. Madrid: Taurus
- Garcés, J. (2017) *Talleres de juegos dramáticos para disminuir la conducta agresiva de los estudiantes del cuarto de educación primaria del consorcio educativo particular "talentos" – José Leonardo Ortiz – Chiclayo – 2015*. (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo, Chiclayo, Perú.
- González, M. (2012). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención*. Madrid: Published.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E. & Delgado., B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.

- Kagan, J. (1989). *Unstable ideas: Temperament, cognition, and self*. Cambridge: Harvard University Press
- Lozano, L., García, E. & Lozano, I. (2011). *Cuestionario Educativo-Clínico: Ansiedad y Depresión*. Madrid: TEA Ediciones
- Marina, J. (2011). La educación del cerebro. *Pediatría Integral* 15(5), 473-477.
- Mendoza, B. (2012). *Bullying los múltiples rostros del abuso escolar*. Córdoba: Brujas.
- Mendoza, B., Pedroza, F. & Martínez, K. (2014). Prácticas de crianza positiva: entrenamiento a padres para reducir el bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1793-1808.
- Mestre, M., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. & Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211–225
- Miller, J., Lynam, D., y Leukefeld, C. (2003). Examining antisocial behaviour through the lens of the Five Factor Model of Personality. *Aggressive Behavior*, 29, 497-514.
- Ministerio de Educación (2019). Número de casos registrados en el SíseVe a nivel nacional. *MINEDU*. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>
- Moral, G., Suárez, C., Martínez-Ferrer, B. & Musitu, G. (2015). Barrios con necesidades de transformación social, violencia escolar e identidad social urbana: Percepciones de niños y adolescentes. *Búsqueda*, 14(1), 19-31
- Myers, D. & Spencer, S. (2014). *Social Psychology* (2da ed.). Toronto: McGraw-Hill.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Noticias ONU (17 de enero, 2017). UNESCO: El acoso y la violencia escolar afecta a uno de cada cuatro niños. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2017/01/1371791>
- Nureña, C. (2015). Juventud y Violencia en el Perú. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/271707403_Juventud_y_violencia_en_el_Peru

- Olson, D. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Family Therapy*, 22(2),144–167.
- Organización Mundial de la Salud (2017). Capacitación de los padres para la asistencia de los trastornos emocionales y conductuales en los niños. Técnicas de modificación conductual [consultado 25 Ene 2017]. Disponible en: <http://www.who.int/mentalhealth/mhgap/evidence/child/es/>
- Papalia, D., Duskin, R. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12va Ed). México D.F.: McGrawHill
- Pincus, J. (2001). *Basic Instincts: What Makes Killers Kill*. Washington: Norton.
- Raine, A. (1993). *The Psychopathology of Crime. Criminal Behavior as a Clinical Disorder*. San Diego, USA: Academic Press
- Rappe, R. (2016). *Ansiedad en Niños y Adolescentes: Naturaleza, Desarrollo, Tratamiento y Prevención*. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría y Profesiones Aliadas de Niños y Adolescentes.
- Reyes & Soto (2015). *Programa de habilidades sociales “fortaleciendo lazos de amistad” para disminuir el nivel de agresividad en los niños del sexto grado B de educación primaria de la institución educativa Augusto Alberto Alva Ascurra de la ciudad de Trujillo*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú.
- Rivera, J. (2013). Investigación sobre estrés, enfoque a estrés infantil. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(2), 72-97.
- Rojas, E. (2014). *Como superar la ansiedad*. Barcelona: Editorial Planeta Libros S.A.
- Samper, P., Aparici, G. & Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. *Acción Psicológica*, 4(2), 155-168.
- Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU, 2016). ¿Cómo son los adolescentes infractores en el Perú? Lima, Perú.
- Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU, 2017). Adolescentes infractores en el Perú. Lima, Perú.

- Segura, D. (2016). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry en estudiantes del nivel secundario de Otuzco*. (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Smith, J., Dishion, T., Shaw, D., Wilson, M., Winter, C. & Patterson, G. (2014). Coercive family process and early onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and Psychopathology*, 26, 917–932.
- Straus, M., Gelles, R. & Steinmetz, S. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Testa, M. (2002). The Impact of men's alcohol consumption on preparation of sexual aggression. *Clinical Psychology Review*, 22, 1239-1263.
- Toralba, L. (2013). *La personalidad resiliente*. (1ra ed). Madrid: Editorial síntesis.
- Tur, A. M., Mestre, V. & Del Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 3(3), 207-221
- Vega, V., Gonzales, F., Anguiano, S., Nava, Q., Soria, T. & Hernández, Y. (2008). Evaluación de estrés infantil. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 11(2), 56-58.
- Vigotsky, L. (1995). *El desarrollo histórico de las funciones psicológicas superiores*. Madrid: Visor
- Wells, N., & Evans, G. (2003). Nearby nature. A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35, 311-330.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: ¿El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la agresividad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal?

AUTORA: Norma Daisy Rodríguez Juárez

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	MARCO TEÓRICO (Esquema)	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
¿El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la agresividad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal?	<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el efecto del programa controlando mis emociones en la disminución de la agresividad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el nivel de agresividad - Demostrar que el programa controlando mis emociones disminuye la agresividad física, además demostrar que el programa controlando mis emociones disminuye la agresividad verbal, de igual forma, demostrar que el programa controlando mis emociones disminuye la ira y por último demostrar que el programa controlando mis emociones disminuye la hostilidad. 	<p>General:</p> <p>H_i: El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la agresividad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal, mientras que hipótesis nula describe: El programa controlando mis emociones no influye en la agresividad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal</p> <p>Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la agresión física, asimismo el programa controlando mis emociones influye en la disminución de la agresión verbal, de igual manera, el programa controlando mis emociones influye en la disminución de la ira, por último, el programa controlando mis emociones influye en la disminución de la hostilidad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal. 	<p>V. Independiente</p> <p>Controlando emociones</p> <p>V. Dependiente</p> <p>Agresividad</p>		<p>VI:</p> <p>El programa controlando mis emociones constará de 10 sesiones</p> <p>VD:</p> <p>La agresividad se mide con el cuestionario de agresividad de Buss y Perry.</p>	<p>Por su finalidad:</p> <p>Aplicada</p> <p>Por su naturaleza:</p> <p>Cuantitativa</p> <p>Por el Tipo:</p> <p>Experimental</p> <p>Por su carácter:</p> <p>Explicativa</p>

Carta de consentimiento informado

Yo, _____ indico que se me ha explicado que formaré parte del trabajo de investigación: ¿El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la agresividad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal? , realizado por la profesora, Norma Daisy Rodríguez Juárez por lo cual se me aplicará un cuestionario.

Se respetará mi decisión de aceptar o no colaborar con la investigación, pudiendo retirarme de ella en cualquier momento, sin que ello implique alguna consecuencia desfavorable para mí. Por lo expuesto, declaro que:

- He recibido información suficiente sobre el estudio.
- Mi participación es voluntaria.
- Mis resultados personales no serán informados a nadie.

Por ello, acepto formar parte de la investigación.

Huaranchal, 20 de mayo del 2019

Firma del Participante

Carmen Villanueva Orbegoso

Evaluador

Norma Daisy Rodríguez Juárez

Cuestionario de agresividad (AQ)

Ficha técnica

Nombre: Cuestionario de Agresión (AQ).

Autor: Buss y Perry.

Año de publicación: 1992.

Adaptación al español: Andreu, Peña y Graña, 2002

Adaptación nacional: Matalinares Yaringaño, Uceda, Fernández, Huari, Campos, Villavicencio (2012)

Administración: Individual o Colectivo.

Ámbito de Aplicación: sujetos, de 10 a 19 años

Duración: Tiempo libre, aproximadamente de 10 a 15 minutos.

Dimensiones: Agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad

CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD

Edad: _____ Sexo: _____ Grado y sección: _____

A continuación, encontrarás una serie de preguntas relacionadas con tu forma de actuar, se te pide que marques con “X” una de las cinco opciones que aparecen en el extremo derecho de cada pregunta. Por favor, selecciona la opción que mejor explique tu forma de comportarte. Las respuestas son anónimas.

Completamente falso para mí 1	Bastante falso para mí 2	Ni verdadero ni falso para mí 3	Bastante verdadero para mí 4	Completamente verdadero para mí 5
----------------------------------	-----------------------------	------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	1	2	3	4	5
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.	1	2	3	4	5
3. Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.	1	2	3	4	5
4. A veces soy bastante envidioso.	1	2	3	4	5
5. Si me provoca lo suficiente, puedo golpear a otras personas.	1	2	3	4	5
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente.	1	2	3	4	5
7. Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo.	1	2	3	4	5
8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.	1	2	3	4	5
9. Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.	1	2	3	4	5
10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.	1	2	3	4	5
11. Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.	1	2	3	4	5
12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.	1	2	3	4	5
13. Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal.	1	2	3	4	5
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos.	1	2	3	4	5
15. Soy una persona tranquila.	1	2	3	4	5
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.	1	2	3	4	5
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	1	2	3	4	5
18. Mis amigos dicen que discuto mucho.	1	2	3	4	5
19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.	1	2	3	4	5
20. Sé que mis “amigos” me critican a mis espaldas.	1	2	3	4	5
21. Hay gente que me provoca a tal punto que llegamos a pegarnos.	1	2	3	4	5

22. Algunas veces pierdo los estribos sin razón.	1	2	3	4	5
23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.	1	2	3	4	5
24. No encuentro ninguna razón justificable para pegar a una otra persona.	1	2	3	4	5
25. Tengo dificultades para controlar mi genio.	1	2	3	4	5
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mi a mis espaldas.	1	2	3	4	5
27. He amenazado a gente que conozco.	1	2	3	4	5
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto que querrán.	1	2	3	4	5
29. He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.	1	2	3	4	5

Anexo 4

Validez y confiabilidad de una muestra piloto (n=20)

Factor	Ítem	Ítem-Factor r_{itc}	α	IC 95%	
				LI	LS
Agresividad física	It1	.60	.84	.71	.93
	It5	.53			
	It9	.82			
	It13	.61			
	It17	.46			
	It21	.42			
	It24	.45			
	It27	.56			
Agresividad verbal	It29	.55	.73	.48	.88
	It2	.52			
	It6	.60			
	It10	.44			
	It14	.38			
Ira	It18	.54	.76	.55	.89
	It3	.40			
	It7	.51			
	It11	.54			
	It15	.35			
	It19	.59			
	It22	.47			
Hostilidad	It25	.50	.86	.75	.94
	It4	.63			
	It8	.72			
	It12	.75			
	It16	.77			
	It20	.53			
	It23	.64			
It26	.62				
	It28	.30			

Nota: r_{itc} =índice de correlación R corregido; α =coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach; IC=intervalo de confianza;

En el anexo 4, se aprecia los valores validez y confiabilidad, en cuanto a la validez los índices de homogeneidad varían de .30 a .82, los cuales son considerados como aceptables (Kline, 1998), y los valores de confiabilidad varían de .73 a .86 indicando una confiabilidad optima (Campo y Oviedo, 2007).

Anexo 5

Base de datos del pretest

AX21																																						
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ		
1																																						
2																																						
3																																						
4																																						
5																																						
6																																						
7																																						
8																																						
9																																						
10																																						
11																																						
12																																						
13																																						
14																																						
15																																						
16																																						
17																																						
18																																						
19																																						
20																																						
21																																						
22																																						
23																																						
24																																						
25																																						
26																																						
27																																						
28																																						
29																																						
30																																						
31																																						
32																																						
33																																						
34																																						
35																																						
36																																						
37																																						
38																																						
39																																						
40																																						
41																																						
42																																						
43																																						
44																																						
45																																						
46																																						
47																																						

Base de datos del grupo experimental

AU18																																							
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ			
3		1	5	9	13	17	21	24	27	29		2	6	10	14	18		4	8	12	16	20	23	26	28		3	7	11	15	19	22	25						
4		21	4	4	4	4	3	4	3	3	1	30	3	4	4	3	5	19	3	4	4	4	5	3	3	4	30	4	4	3	3	3	1	2				20	
5		22	5	2	2	3	4	2	3	3	1	25	4	3	1	4	3	15	4	4	5	5	3	3	2	5	31	3	2	3	4	3	2	3			20		
6		23	3	1	4	4	5	1	2	4	5	29	2	2	5	1	3	13	3	3	2	2	2	4	3	2	21	4	3	3	4	2	3	4			23		
7		24	4	4	5	3	5	4	2	3	3	33	2	2	3	5	5	17	4	2	4	2	3	2	1	2	20	4	4	5	3	1	3	3			23		
8		25	1	1	2	2	5	4	2	4	1	22	4	4	4	3	1	16	3	4	3	3	3	3	2	24	4	1	2	5	4	1	4			21			
9		26	4	4	4	4	1	1	2	1	4	25	3	4	3	2	4	16	3	4	3	4	2	3	2	3	24	4	4	3	3	3	1	2			20		
10		27	2	2	4	1	4	5	1	5	1	25	4	4	4	4	5	21	1	3	3	5	3	2	2	5	24	4	1	2	5	4	4	5			25		
11		28	1	1	1	1	5	1	4	4	5	23	2	1	1	4	3	11	2	4	3	3	4	1	4	4	25	4	4	2	4	1	4	3			22		
12		29	4	3	4	4	4	3	3	1	4	30	4	1	4	3	4	16	3	4	3	4	4	5	4	4	31	3	3	1	3	4	4	4			22		
13		30	1	2	3	4	4	4	2	2	2	26	4	3	4	3	4	18	5	1	4	3	3	4	3	2	25	1	4	5	5	4	4	4			27		
14		31	4	4	5	1	3	3	1	2	2	25	5	3	4	2	1	15	3	3	3	3	3	3	3	3	24	5	3	5	3	1	1	1			19		
15		32	3	2	2	5	3	2	3	2	1	23	4	4	4	4	3	19	4	4	3	3	3	2	5	4	28	4	4	4	5	4	4	4			29		
16		33	4	4	4	3	3	1	1	1	5	26	4	3	4	5	3	19	3	4	4	5	3	3	5	5	32	4	4	3	3	1	3	1	3			22	
17		34	2	2	2	1	2	3	2	1	3	18	1	2	3	3	3	12	2	3	3	3	3	3	3	3	23	3	1	3	3	3	3	3			19		
18		35	1	2	4	1	3	3	2	1	5	22	3	3	4	3	3	16	3	4	3	4	4	1	4	4	27	2	4	5	3	4	1	4			23		
19		36	2	4	4	4	4	4	2	3	5	32	4	3	4	4	1	16	3	2	2	2	2	5	4	4	24	2	4	3	1	3	4	4			21		
20		37	1	1	1	1	3	2	4	3	5	21	4	1	2	2	2	11	1	1	4	1	1	4	1	2	15	5	1	2	4	1	2	1	2			16	
21		38	4	4	4	3	4	3	3	3	4	32	3	4	3	3	4	17	3	3	4	3	3	3	3	25	4	3	3	4	4	4	4			25			
22		39	3	1	3	3	3	3	2	3	1	22	2	1	3	3	3	12	2	3	3	1	3	2	3	2	19	5	2	3	5	3	3	1	2			22	
23		40	3	3	3	3	3	1	1	2	2	21	3	3	3	3	2	14	3	4	4	4	1	1	3	3	23	3	3	4	3	3	2	4			22		
24																																							
25			AGRESIVIDAD FISICA								AGRESIVIDAD VERBAL								HOSTILIDAD								IRA												
26			1	5	9	13	17	21	24	27	29		2	6	10	14	18		4	8	12	16	20	23	26	28		3	7	11	15	19	22	25					
27		21	1	3	2	2	3	3	2	3	3	22	1	3	3	3	3	13	2	3	3	3	2	1	3	4	21	2	2	2	3	3	1	2			15		
28		22	2	2	2	1	1	3	1	2	1	15	1	1	2	2	2	8	1	3	3	3	3	3	3	4	23	2	1	2	2	2	2	2			13		
29		23	2	2	2	1	1	2	2	2	3	17	1	1	1	2	4	9	1	2	1	2	2	3	3	1	15	1	1	2	1	1	2	3			11		
30		24	2	2	2	2	2	3	3	3	1	20	1	1	2	1	1	6	1	2	1	2	1	3	1	1	12	1	1	2	1	4	3	1	1			13	
31		25	2	2	2	2	2	1	1	2	2	16	2	4	1	4	1	12	2	4	4	4	2	4	1	1	22	4	4	1	4	1	1	4			19		
32		26	2	2	1	1	1	3	2	2	1	15	2	1	2	1	1	7	1	2	1	2	2	3	1	1	13	2	1	2	1	2	1	2			11		
33		27	1	2	1	2	1	3	3	3	1	17	1	1	1	1	5	9	1	2	1	1	1	3	2	3	14	1	1	2	2	2	2	3			13		
34		28	2	2	2	1	1	2	2	2	2	16	2	1	2	1	5	11	1	2	2	2	2	2	2	2	15	2	1	2	1	2	3	4			15		
35		29	2	2	2	2	3	2	2	2	2	19	1	3	2	2	2	10	2	3	3	3	2	1	3	4	21	2	2	2	3	3	1	2			15		
36		30	1	2	2	1	2	2	4	2	1	17	1	4	2	1	1	9	2	2	2	5	2	2	2	2	19	4	2	2	4	1	1	1	2			15	
37		31	3	3	2	3	1	3	3	3	2	23	2	3	3	3	1	12	3	3	4	3	4	2	3	2	24	2	1	2	3	3	3	3			17		
38		32	1	1	3	2	3	2	2	2	3	19	3	3	3	3	2	14	1	3	4	3	3	3	3	1	21	3	3	1	3	2	1	3			16		
39		33	2	4	2	1	1	3	2	1	2	18	2	2	2	1	4	11	3	3	3	3	2	3	3	3	23	2	1	2	2	2	1	1			11		
40		34	2	1	2	1	2	2	1	2	1	14	2	4	1	4	1	12	2	3	4	3	2	3	1	1	19	4	4	1	4	1	1	4			19		
41		35	1	2	1	3	2	2	1	2	2	16	1	3	1	2	3	10	2	3	3	4	2	1	3	4	22	4	2	2	3	3	2	1			17		
42		36	1	3	3	3	2	3	2	4	3	24	2	1	1	1	2	7	2	3	2	1	2	2	2	1	15	1	2	1	1	1	2	2			10		
43		37	2	4	2	1	1	3	2	1	1	17	2	2	2	1	4	11	2	1	2	2	1	1	3	2	14	2	1	2	2	2	1	1			11		
44		38	1	1	3	1	4	3	3	3	3	22	2	3	3	3	1	12	2	2	2	2	2	2	2	2	16	4	1	1	3	3	1	3			16		
45		39	1	1	3	1	4	3	3	3	3	22	2	3	3	3	1	12	1	2	3	2	3	4	2	1	18	4	1	1	3	3	1	3			16		
46		40	1	1	2	2	3	3	2	2	2	18	3	3	3	1	2	12	3	4	1	3	3	2	3	4	23	3	3	2	3	3	2	2			18		
47																																							

Carta de permiso para el desarrollo de la investigación



FORMULARIO UNICO DE TRAMITE

SOLICITO APLICAR
ENCUESTA EN SU
INSTITUCION EDUCATIVA

SEÑOR: DIRECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 80826

NORHA DAISY RODRIGUEZ JUAREZ

DIRECTOR	NOMBRES Y APELLIDOS		I.E. N° 80826
CARGO ACTUAL		NIVEL MAG.	CENTRO EDUCATIVO (NOMENCLATURA)
Huaranchal		Huaranchal	Otuzco
LUGAR		DISTRITO	PROVINCIA
		PROFUTURO	
CODIGO MODULAR		AFP	DNI
			18071261
			TELEFONO
			22-41-47

Huaranchal S/N
DIRECCION DOMICILIARIA (CALLE, DISTRITO, PROVINCIA)

FUNDAMENTACION:
Solicito apoyo por parte de los estudiantes del nivel Primaria de los grados del sexto "A" y sexto "B" para realizar unas sesiones educativas y encuestas sobre Agresividad que se viene dando en la Institución Educativa que dirige.
Es justicia que espero alcanzar.

POR LO EXPUESTO:

ANEXO:
- copia de sesiones
- copia de encuestas sobre Agresividad

Huaranchal 16 Mayo 2019
LUGAR Y FECHA

FIRMA: *Norma D. Rodríguez Juárez*
POST FIRMA: Norma D. Rodríguez Juárez
DNI N°: 18071261

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
84
02
16-5-19

Se atendió a su petición con las facilidades al expediente 84

Anexo 7

Puntos de corte del instrumento de agresividad

Nivel	Agresividad física			Agresividad verbal			Hostilidad			Ira			Agresividad		
Muy alto	39	-	45	22	-	25	35	-	40	30	-	35	123	-	145
Alto	32	-	38	18	-	21	28	-	34	25	-	29	100	-	122
Medio	24	-	31	14	-	17	22	-	27	17	-	24	76	-	99
Bajo	17	-	23	10	-	13	15	-	21	14	-	18	53	-	75
Muy bajo	9	-	16	5	-	9	8	-	14	7	-	13	29	-	52

SESIONES APLICADAS A LOS ESTUDIANTES

Programa controlando mis emociones en la agresividad de estudiantes del sexto grado del nivel primario de una institución educativa de Huaranchal

I. DATOS GENERALES:

1.1 INSTITUCION EDUCACIÓN: N°80826 Huaranchal

1.2 USUARIOS: ALUMNOS DEL 6° GRADO

1.3 DURACIÓN:

- **FECHA DE INICIO:** 20 / 05 / 19
- **FECHA DE TÉRMINO:** 24 / 06 / 19

1.4 INVESTIGADORA:

- **Rodríguez Juárez Norma Daisy**

1.5 ASESOR:

Dr. Kony Luby Duran Llaro

II. FUNDAMENTACIÓN:

En las familias de hoy se aprecia que se ha perdido la autoridad, la seriedad en cuanto a la formación de los hijos en el hogar, se percibe la escasa práctica de los valores, hay un gran desinterés por la formación adecuada de sus miembros, no asumen su responsabilidad y como siempre culpando a los maestros por las malas conductas de sus menores, especialmente por la agresividad que muestran.

Entonces el apoyo del docente de aula debe ser fundamental para lograr la disminución de este problema de agresividad, pero se puede observar que no todos los docentes ponen en práctica las estrategias adecuadas para ayudar a disminuir dicho problema, es por ello que nuestros niños no muestran cambio alguno.

Por tal motivo las presentes sesiones de aprendizaje están diseñadas para aplicarla para amenorar la agresividad, saber controlarla; sobre la ira y como controlarla:

III. OBJETIVOS:

3.1. Objetivo general:

Disminuir la agresividad en los estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa N° 80826 Huaranchal-Otuzco

3.2. Objetivos específicos:

- a) Observar e identificar las conductas agresivas de los niños y niñas de 6° grado de educación primaria de la I E N° 80826 del distrito de Huaranchal , 2019.
- b) Aplicar técnicas para disminuir las conductas agresivas de los niños y niñas de 6° grado de educación primaria de la de la I E N° 80826 del distrito de Huaranchal , 2019.

IV. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje realizamos actividades donde se refleja la práctica sobre la buena conducta de los estudiantes sin tener que practicar la agresividad. Esto consistió en brindar el conocimiento agresividad, ira, a través de los siguientes medios y materiales: dramatizaciones, historias, juego de roles, con lo cual se logró disminuir las conductas agresivas de los educandos.

El proceso empleado fue de inicio, desarrollo y cierre, para ello se consideró estrategias y técnicas adecuadas en cada sesión trabajada.

V. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD
01	20 / 05/ 19	“Reconocimiento de necesidades”
02	23 / 05/ 19	Aprendiendo a negociar”
03	27 / 05/ 19	“El asertividad, conducta de protección”
04	30 / 05/ 19	“Controlamos y transformamos la cólera” “
05	04 / 06/ 19	“Aprendiendo a reconocer situaciones de riesgo”
06	07 / 06/ 19	“Afrontando la presión de grupo”
07	11 / 06/ 19	“El buen trato en la escuela, la familia y la comunidad”
08	17 / 06/ 19	“Aprendo a manejar la presión de grupo”
09	24/ 06/ 19	“Lo que siento, lo expreso”

SESIÓN DE TUTORÍA N°01

1. TÍTULO DE LA SESIÓN: “Reconocimiento de necesidades”

2. DATOS INFORMATIVOS:

DIMENSIÓN :	Agresividad física				
GRADO Y SECCIÓN	6to “B”	FECHA :	20-05-2019	DURACIÓN :	90 minutos.
DOCENTE :	Norma Daisy Rodríguez Juárez				

3. Propósito

Generar un ambiente de confianza y recoger información sobre actitudes de las y los estudiantes con respecto al tema de proyecto.

4. MATERIALES:

- Plumones de pizarra
- Hojas de papel

5. SECUENCIA DIDÁCTICA: MOMENTOS DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	T
Presentación: Motivación y exploración	<p>En esta primera parte vamos a tratar de recoger información sobre el tipo de relaciones que establecen las y los estudiantes entre ellos y con sus docentes.</p> <p>Aquí es importante que estemos atentos (o recordemos) las conductas que suelen haber entre estudiantes, pues las mismas pueden ser muy reveladoras del tipo de relaciones que se dan entre los mismos. Por ejemplo, debemos estar atentos a las bromas o burlas que se dan en el aula, los temas sobre los que se generan las burlas, los cuales podrían estar asociados a aspectos físicos, de sexualidad, etc.</p> <p>Así mismo debemos ver cómo se organizan espontáneamente lo grupos del salón y si se suele dejar de lado a algún estudiante en estas dinámicas o si es que se menciona mucho a algún docente o personal educativo como figura que causa temor o cuidado.</p> <p>Se escribe en la pizarra las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo consideras que son las relaciones en esta escuela? • ¿Cómo se tratan las y los estudiantes? • ¿Cómo se relacionan las y los estudiantes con las y los docentes? • ¿Cómo son las bromas, insultos o peleas entre estudiantes? • ¿Cómo me siento cuando alguien hace una broma o me insulta? • ¿Alguna vez me he sentido inseguro en la escuela? • ¿Conozco alguien en la escuela que haya sufrido violencia dentro de la misma? <p>Luego invitamos a las y los estudiantes a escribir en una hoja de manera individual y anónima sus respuestas. Aquí es importante que les pidamos ser lo más sinceros posibles, de acuerdo a su propia experiencia o lo que hayan observado dentro de la escuela.</p>	<p>Hojas boon lapiceros plumones</p>	20
Desarrollo :	Una vez que las y los estudiantes hayan concluido de escribir sus	Cajas de	

<p>Información y orientación</p>	<p>respuestas, les pediremos las coloquen en un lugar determinado del aula (puede ser una caja o una carpeta vacía), luego recogeremos todos los papeles y leeremos sus respuestas al azar para luego reflexionar con ellos y ellas al respecto.</p> <p>En esta etapa, iremos leyendo las respuestas que las y los estudiantes escribieron de manera anónima. Lo importante en este momento inicial es que no vinculemos lo escrito con alguien en particular sino más bien busquemos explorar más sobre las situaciones planteadas, convocando el interés y la reflexión de las y los estudiantes.</p> <p>El anonimato permite hablar de una situación difícil con mayor facilidad.</p> <p>Algunas preguntas que nos podrían ayudar a explorar más las situaciones planteadas por las y los estudiantes son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▯ ¿Estas situaciones suceden en la escuela? ¿dónde? ▯ ¿A qué tipo de personas les suele pasar con mayor frecuencia? ▯ ¿Qué hacen las y los que observan dichas situaciones? ▯ ¿Cómo se resuelven? 	<p>cartón</p>	<p>60</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Cerramos la sesión, agradeciendo a las y los estudiantes por haberse animado a compartir sus respuestas. Así mismo señalamos la importancia de hacer visibles todas las situaciones de violencia que se dan en la escuela para encontrar una solución a las mismas.</p>		<p>10</p>

Huaranchal, 20 de mayo del 2019.

NORMA D. RODRIGUEZ JUAREZ

Docente

Lista de cotejo

Indicadores Alumnos	El estudiante actúa correctamente con sus compañeros cuando esta en el aula		El estudiante actúa con diferencias ante sus compañeros en el aula.		El estudiante actúa con insultos o frases verbales inadecuadas a sus compañeros en el aula.		
	Si	No	Si	no	si	no	logro
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

6. TÍTULO DE LA SESIÓN: “Aprendiendo a negociar”

7. DATOS INFORMATIVOS:

DIMENSIÓN:	Agresividad física				
GRADO Y SECCIÓN	6to “B”	FECHA :	23-05-19	DURACIÓN :	90 minutos.
DOCENTE :	Norma D. Rodríguez Juárez				

8. Propósito

Que las y los estudiantes conozcan los pasos para resolver los conflictos a través de la negociación.

9. MATERIALES:

- Afiche de pasos de la negociación (Anexo 1).
- Juego de roles: “La naranja” (Anexo 2).
- Cartulina con matriz de análisis de casos (Anexo 3).
- Papelotes con preguntas.
- Cinta masking.

10. SECUENCIA DIDÁCTICA: MOMENTOS DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	T
Presentación: Motivación y exploración	Solicitamos a las y los estudiantes que comenten algunas situaciones de conflicto que se hayan presentado en la institución educativa. Luego, promovemos el diálogo a través de las siguientes preguntas: - ¿Quiénes participaron en el conflicto? - ¿Cómo reaccionaron las personas ante el conflicto? - ¿Cómo resolvieron el conflicto?	Voz humana	10
Desarrollo : Información y orientación	Comentamos que en la sesión vamos a dialogar sobre una forma de resolver conflictos, llamada “La negociación”. Pegamos en un lugar visible el afiche del Anexo 1 sobre los pasos para la negociación y explicamos brevemente de qué se trata. Pedimos a las y los estudiantes que formen parejas. Les decimos que mediante un juego de roles uno ejercerá el rol de “Mateo” y otro el rol de “María Gracia”, según como indica el Anexo 2 : “La naranja” (pueden cambiar los nombres). Indicamos que cada uno debe leer su rol y luego empezar a negociar siguiendo los pasos del afiche. Una variante puede ser que en vez de utilizar la lámina podamos darles una copia del Anexo 2 a cada pareja. Después de darles un tiempo prudencial les preguntamos: - ¿Llegaron a un acuerdo? - ¿Qué tipo de acuerdo es?, ¿ambos ganan? - ¿Fueron colaboradores? - ¿Les fue fácil o difícil seguir los pasos para negociar? Luego, con ayuda de la “Matriz de análisis de casos” (Anexo 3), analizamos el conflicto y buscamos un acuerdo que satisfaga a los dos personajes del caso.	Cartulina Plumones cinta masking fotocopias	60
CIERRE	Señalamos que a veces las cosas que parecen opuestas e irreconciliables, pueden ser complementarias. Trabajando juntos es posible que dos personas que están en		

	<p>conflicto puedan resolverlo, de modo que ambos sientan que ganan y que se ha tomado en cuenta sus intereses y necesidades. Para lograrlo, es útil seguir los pasos de la negociación.</p> <p>Motivamos a seguir las pautas de la negociación cuando enfrenten un conflicto.</p> <p>El afiche de los pasos de la negociación estará siempre a la vista.</p> <p>Motivamos a las y los estudiantes para negociar dentro y fuera de la institución educativa.</p> <p>Teniendo en cuenta lo dialogado en la plenaria, se plantea a modo de conclusión lo siguiente: "Es normal que en los conflictos se generen desavenencias y desacuerdos. Por ello, es importante resolverlos de modo que lleguemos a consensos y acuerdos que nos beneficien, esto permite que aprendamos a superar el error y no volver a cometerlo."</p> <p>Recomendamos que busquen información sobre el tema y reflexionen sobre él.</p>		10
--	--	--	----

Huaranchal, 23 de mayo del 2019.

Norma D. Rodríguez Juárez

DOCENTE

Lista de cotejo

Indicadores Alumnos	El estudiante participa en dinámicas de negociación de conflictos con seguridad		El estudiante infiere la idea de negociación actuado positivamente.		El estudiante reflexiona frente a casos de negociación y las aplica en su vida cotidiana.		
	Si	No	Si	no	si	no	logro
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

ANEXO 1 AFICHE: PASOS DE LA NEGOCIACIÓN

1 DIALOGANDO



2 IDENTIFICANDO EL PROBLEMA Y LOS INTERESES



Pasos para la negociación



3 BUSCANDO SOLUCIONES

4 EL ACUERDO

ANEXO 2: JUEGO DE ROLES: LA NARANJA

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CASO

INFORMACIÓN PARA MATEO

Acabas de llegar a casa después de jugar al fútbol, tienes mucha sed y se te ha ocurrido prepararte una naranjada. Vas al refrigerador y encuentras la última naranja. Justo cuando vas a tomarla, aparece tu hermana María Gracia y dice: “¡Ni se te ocurra, esa naranja es mía!”.

Tú no quieres darle la naranja, ¡y estás dispuesto a luchar por ella!, le dices que tú quieres la naranja y ella te dice que también quiere la naranja. Se arma un problema en la cocina por la naranja.

¿Cómo resuelves esta situación? Empieza a negociar, ***¡suerte!***

INFORMACIÓN PARA MARÍA GRACIA

Hoy es el cumpleaños de tu amiga Paloma y has pensado en prepararle una torta, buscas la receta y en la lista de ingredientes te piden cáscara de naranja.

Vas a buscar la naranja y justo encuentras a tu hermano Mateo a punto de tomar la única naranja de la refrigeradora y le dices: “¡Ni se te ocurra, esa naranja es mía!”.

Impides que tome la naranja, sin ella no puedes hacer la torta para tu amiga. Estás peleando con tu hermano por la fruta, la situación se está desbordando.

¿Cómo la resuelves esta situación? Empieza a negociar ***¡suerte!***

	MATEO	MARÍAGRACIA
POSICIÓN	Quiero una naranja.	Quiero una naranja.
INTERÉS	Pulpa de la fruta para preparar una naranjada.	Cáscara de fruta para preparar un queque.
POSIBLES SOLUCIONES	Partir la naranja en dos, mitad a cada uno. Hacer naranjada para todos. Botar la naranja a la basura para no pelear. Mateo se queda con la naranja y María Gracia no prepara la torta.	
ACUERDOS	Mateo usa toda la pulpa (el 100%) de la naranja para prepararse su naranjada y María Gracia usa el 100% de la cáscara para preparar la torta.	

	Socializamos en plenaria las respuestas de los tres casos, preguntamos ¿Cuál de los tres diálogos analizados es la mejor forma de comunicarnos? Luego de escuchar las propuestas de los grupos, se presenta un resumen de los tres estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo, explicamos brevemente las características de cada uno resaltando las ventajas del comportamiento asertivo particularmente para hacer frente a las situaciones de riesgo. Consolidamos la información entregando la hoja de lectura: la asertividad (Anexo 3).		
CIERRE	Solicitamos a las y los estudiantes una o dos conclusiones de lo trabajado en la sesión. Reforzamos las ventajas de ser asertivos, y cómo esto ayuda a evitar muchas situaciones de riesgo. Por ejemplo, un NO asertivo frente a la presión para consumir drogas.		10

Huaranchal, 27 de mayo 2019.

Norma Daisy Rodríguez JUÁREZ

DOCENTE

Lista de cotejo

Indicadores Alumnos	El estudiante comprende y diferencia las características de la pasividad, agresividad y asertividad.		El estudiante reflexiona frente a los distintos comportamientos de pasividad, agresividad y asertividad proponiendo ideas positivas.		El estudiante desarrolla sus actos con los demás poniendo en práctica la asertividad.		
	Si	No	Si	no	si	no	logro
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

ANEXO 1

DIÁLOGO DISPAREJO

INSTRUCCIONES: Observa detenidamente las figuras, lee lo que dice cada personaje, responde y luego intercambia tus ideas con los demás miembros de tu grupo y saquen sus conclusiones.

Daniel:

Oye petiso, ve y saca una manzana de la mochila de Juanita y me la traes que tengo hambre.

Arturo:

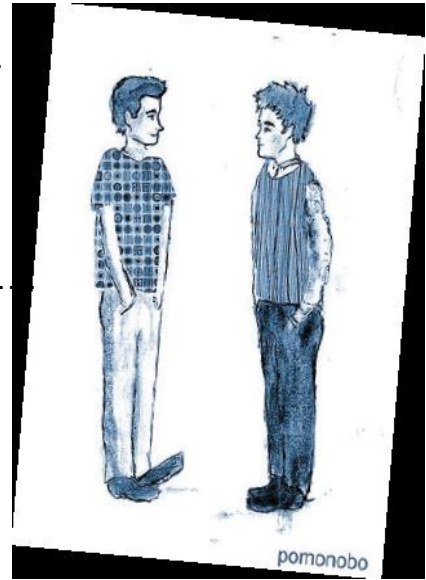
Bueee no... peerooo si ella... por qué mejor.....

Daniel:

Hazlo y punto, sino quieres que te.....

Arturo:

Está bien, cooomo tú quiieras, lo haré.....



ANEXO 2

TRES CASOS, TRES CONDUCTAS DISTINTAS

INSTRUCCIONES: En grupo lean los diálogos del caso que les tocó, intercambien opiniones y luego contesten.

DIÁLOGO 1

Sospechas que una amiga ha tomado uno de tus libros sin pedírtelo antes. Entablas el siguiente diálogo.

TÚ: Perdona, Leticia, ¿Has cogido mi libro de matemática? No lo encuentro por ninguna parte.

LETICIA: ¡Oh, sí! Espero que no te moleste, lo necesitaba para resolver un problema.

TÚ: De acuerdo, está bien que lo tomes prestado, pero, por favor, pídemelo antes. Así no creeré que lo he perdido.

LETICIA: Tienes razón, es que tenía prisa. Discúlpame.

CONTESTA:

1.- ¿Es positivo o negativo este tipo de comunicación?, ¿por qué?

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

2.- ¿Qué ventajas tiene este tipo de comunicación?

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

3.- ¿Cómo crees que se sentirán los personajes del caso leído?

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

(Asertiva) Esta es una respuesta asertiva porque: evitas que tu amiga se enfade, probablemente, te devolverá el libro; esto evitará que vuelva a repetirse el mismo tipo de problema, porque ahora tu amiga sabe qué quieres, que pida el libro antes de cogerlo. (Idea para reforzar después de la discusión grupal).

DIÁLOGO 2

Sospechas que un amigo ha tomado uno de tus libros sin pedírtelo antes.

Entablas el siguiente diálogo.

TÚ: ¡Caramba! Me gustaría encontrar mi libro de matemática. Espero que nadie lo haya tomado.

LUIS: ¡Oh! Lo he tomado yo. Pensé que no te molestaría. (Pausa)

TÚ: ¡Vaya! Pensaba que lo había perdido.

LUIS: No te preocupes, lo tengo yo

CONTESTA:

1.- ¿Es positivo o negativo este tipo de comunicación?, ¿por qué?

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

2.- ¿Qué ventajas tiene este tipo de comunicación?

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

3.- ¿Cómo te sentirías?

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

4.- ¿Cómo se sentiría tu amigo Luis?

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

(Pasiva) Esta es una respuesta pasiva y menos deseable porque no has dicho lo que realmente querías decir; puede que, en el futuro, tu amigo se aproveche de ti otra vez porque no ha comprendido que este comportamiento te molesta; puede que no te devuelva el libro. (Idea para reforzar después de la discusión grupal).

DIÁLOGO 3

Sospechas que un amigo ha tomado uno de tus libros sin pedírtelo antes y entablas el siguiente diálogo.

TÚ: ¡Muy bien! ¡Muy bien! ¡Te he cazado robándome mi libro de matemáticas!

JAVIER: ¿Lo dices en serio?, solo lo he cogido prestado un momento.

TÚ: Seguro que sí (sarcásticamente) ¡Gracias por pedírmelo!

JAVIER: ¡Toma!, quédate con tu cochino libro

CONTESTA:

1.- ¿Es positivo o negativo este tipo de comunicación?, ¿por qué?

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

2.- ¿Qué ventajas tiene este tipo de comunicación?

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

3.- ¿Cómo te sentirías?

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

4.- ¿Cómo se sentiría tu amigo?

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

Esta respuesta es **agresiva** porque no has dicho lo que realmente querías decir; puede que al final tu amigo esté enfadado contigo y que actúe de la misma manera; puedes perder un amigo porque lo has avergonzado y atacado verbalmente.

ANEXO 3
HOJA DE LECTURA: LA ASERTIVIDAD

Es una de las habilidades sociales que consiste en saber defender sus derechos sin agredir a nadie. Es decir lo que uno piensa, siente y desea con seguridad, en el momento oportuno, en el lugar adecuado y de forma tal que no agrede al otro o los otros.

Es saber decir no con firmeza y sin ofensas a los requerimientos de otro u otros en asuntos que no se está de acuerdo o no se quiere hacer.

La asertividad implica el velar por el respeto a los derechos de uno mismo y de los demás; hacer uso de su libertad sin afectar la libertad de los demás; y asumir plenamente las responsabilidades por las consecuencias de sus actos.

Tipos de comportamiento o estilos de comunicación:

Agresiva: No respeta el derecho de los demás. Se cree con capacidad de disponer, de ordenar sin ningún respeto a los demás. Impone sus ideas, no escucha, no pide opiniones, se cree el dueño de la verdad, utiliza gestos y palabras ofensivas.

Sus frases más usadas son generalmente de amenazas, humillaciones, insultos, entre otras:

- Es mejor que...
- Escucha bien lo que te digo
- Tienes que hacerlo porque yo lo digo
- Claro, cuándo no...

Pasiva: No defiende sus derechos, tolera insultos, humillaciones, apodos; no es capaz de decir NO a pesar de no estar de acuerdo y no querer hacerlo.

Sus expresiones favoritas son:

- Tal vez
- Quizá pueda
- Puede ser
- Bueno, lo haré
- Como tú digas

Asertiva: Defiende sus derechos con firmeza y seguridad, sin ofender a nadie para no generar conflictos que se pueden evitar. Expresa con seguridad sus opiniones en el momento oportuno, en el lugar adecuado y en la forma que no signifique agresión a los demás. Sabe decir NO con firmeza y convicción cuando lo que se le solicita no está de acuerdo con lo que piensa, siente y quiere.

Usa gestos y palabras que no hieren y sus favoritas son:

- Yo pienso que...
- Quisiera que...
- Siento que...
- Qué te parece si...
- Veamos como...

Ventajas de la comunicación

Asertiva

- Facilita la convivencia armoniosa, pacífica, de respeto a la libertad y a los derechos humanos.
- Ayuda a comprendernos y a comprender a los demás.
- Fortalece la tolerancia y la aceptación de los demás.
- Robustece nuestros vínculos amicales.
- Contribuye a la integración social.
- Reduce las posibilidades de conflicto.

SESIÓN DE TUTORÍA N°04

16. TÍTULO DE LA SESIÓN: “Controlamos y transformamos la cólera”

17. DATOS INFORMATIVOS:

DIMENSIÓN :	Agresividad Verbal				
GRADO Y SECCIÓN	6to “B”	FECHA :	30 – 05- 19	DURACIÓN :	90 minutos.
DOCENTE :	Norma Daisy Rodríguez Juárez				

18. Propósito

Que las y los estudiantes reconozcan que la cólera es una emoción natural, pero debemos de aprender a controlarla y transformarla.

19. MATERIALES:

- Hojas de papel.
- Lapiceros.
- Tiza o plumón de pizarra.

20. SECUENCIA DIDÁCTICA: MOMENTOS DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	T
Presentación: Motivación y exploración	Iniciamos la sesión solicitando a las y los estudiantes que individualmente, anoten en un papel: ¿En qué situaciones sienten cólera?, ¿qué hacen?, ¿cómo expresan su cólera? Luego, promovemos que voluntariamente compartan sus respuestas.		20
Desarrollo : Información y orientación	Señalamos a las y los estudiantes que la cólera es una emoción natural que todos los seres humanos experimentamos. Lo inadecuado es cuando la cólera nos domina y lastimamos a otras personas, por eso es importante reconocerla y aprender a controlarla o manejarla. Preguntamos al grupo: ¿Cuándo sienten cólera?, ¿qué hacen para tratar de calmarse? Anotamos en la pizarra las palabras claves. En esta parte, es importante promover el diálogo y la participación espontánea de las y los estudiantes. Luego, sugerimos otras alternativas para cuando sintamos cólera o enojo, podamos emplearlas para controlarla y no dañar a los demás, entre las cuales tenemos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respirar lenta y profundamente (repetir varias veces) ▪ Contar hasta 10 ▪ Leer ▪ Escuchar música ▪ Pintar Mencionamos que se pondrá en práctica el respirar lenta y profundamente. Iniciamos el ejercicio indicando: se inhala lentamente, tratando de llenar todo nuestro cuerpo de oxígeno, se	Plumones Papelotes Plumones Cinta masking	60

	<p>retiene el aire unos segundos y se expulsa suavemente por la boca, repetimos este ejercicio seis veces.</p> <p>Luego libremente, invitamos a las y los estudiantes a comentar sobre los efectos relajantes de la respiración.</p> <p>Pedimos que elaboren frases que pueden ayudar a calmar la cólera cuando uno la experimenta, por ejemplo: "Piensa antes de actuar", "ponte en el lugar del otro", "respira profundamente si te enojas", etc.</p>		
CIERRE	<p>Solicitamos a las y los estudiantes, algunas conclusiones sobre lo trabajado en la sesión, orientando sobre la importancia de controlar la cólera o transformarla.</p> <p>Concluimos, señalando que la cólera es una emoción que nos permite actuar ante algo que consideramos injusto. Por lo tanto, no es malo sentir cólera, pero sí debemos practicar formas adecuadas de expresarla, para no herir o dañar a los demás.</p>		10

Huaranchal, 30 de mayo del 2019.

Norma Daisy Rodríguez Juárez

DOCENTE

Lista de cotejo

Indicadores Alumnos	El estudiante da a conocer actitudes de cólera con seguridad.		El estudiante da sus respuesta frente a los actos de cólera y hace un estudio consiente,		El estudiante aprende y practica acciones adecuadas para controlar la cólera.		
	Si	No	Si	no	si	no	logro
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

SESIÓN DE TUTORÍA N°05

1. TÍTULO DE LA SESIÓN: “Aprendiendo a reconocer situaciones de riesgo”

2. DATOS INFORMATIVOS:

DIMENSIÓN :	Hostilidad				
GRADO Y SECCIÓN	6to “B”	FECHA :	04 -06-19	DURACIÓN :	90 minutos.
DOCENTE :	Norma Daisy Rodríguez Juárez				

3. Propósito

Que las y los estudiantes identifiquen situaciones de riesgo relacionadas al consumo de drogas y planteen alternativas para evitarlas o enfrentarlas.

4. MATERIALES:

- Láminas con situaciones de riesgo.
- Papelotes.
- Plumones.
- Cinta masking tape.
- Tarjetas metaplan.
- Hoja con situaciones de riesgo (Anexo).

5. SECUENCIA DIDÁCTICA: MOMENTOS DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	T
Presentación: Motivación y exploración	<p>Iniciamos la sesión presentando láminas con diferentes situaciones de riesgo a las que puede verse expuesto un púber, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ En la calle muy tarde reunido con amigos consumidores. ◆ En una fiesta donde sus amistades cercanas consumen drogas legales frente a él. ◆ Un chico adolescente integrando una pandilla y arrojando piedras. ◆ Un barrista de un equipo de fútbol que deambula por la calle con su grupo arrebatando las pertenencias de los vecinos. <p>En cada una de las situaciones preguntamos ¿Cuál es el riesgo?, ¿crees que quienes participan de estas situaciones se encontrarán en riesgo de consumir drogas?, ¿por qué? Se consolida las respuestas y definimos el concepto de situación de riesgo.</p>		20
Desarrollo : Información y orientación	<p>Luego del trabajo con las láminas sobre situaciones de riesgo y habiendo aclarado el concepto del mismo, trazamos con una tiza o cinta, una línea en el suelo del aula, separando dos zonas denominadas SÍ o NO. Formamos dos equipos, leemos la situación de riesgo (Anexo), y luego de una señal, las y los</p>	Laminas Tiza	

	<p>estudiantes saltan a la zona que consideren sea de riesgo, eligiendo entre el sí o el no. Así por ejemplo, ante la situación siguiente:</p> <p>Estoy en una fiesta, y mis amigos me invitan a tomar una bebida que desconozco ¿La bebo o no?</p> <p>Las y los estudiantes que se ubican en la zona del SÍ, responden ¿Por qué sí?, y los que se ubican en la zona del NO, responden ¿Por qué no?</p> <p>Orientamos el diálogo sobre: ¿Cuáles son los riesgos más frecuentes a los que están expuestos? y ¿cuál es la mejor forma de enfrentarlos?</p>		60
CIERRE	<p>Pedimos a las y los estudiantes que expresen las principales conclusiones de la sesión desarrollada. Reforzamos las respuestas de las y los estudiantes, señalando que en la vida cotidiana se presentan constantemente situaciones de riesgo, algunas relacionadas al consumo de drogas. Por ello, es necesario estar preparados para evitar exponernos a estas o rechazarlas. Se señala que la mejor manera de enfrentar los riesgos del consumo de drogas, es practicando hábitos saludables, tomando decisiones responsables, entre otros.</p>		10

Huaranchal, 04 de junio del 2019.

Norma Daisy Rodríguez Juárez

DOCENTE

Lista de cotejo

Indicadores Alumnos	El estudiante sabe diferenciar las situaciones de riesgo.		El estudiante aprende cuales son las situaciones que le pueden perjudicar.		El estudiante sabe actuar ante una situación de riesgo con seguridad.		
	Si	No	Si	no	si	no	logro
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

ANEXO

SITUACIONES DE RIESGO

1. Estoy en una fiesta y mis amigos me invitan a tomar una bebida que desconozco ¿La bebo o no?
2. En mi grupo de amigos, el líder distribuye cigarrillos a todos y dice: "Todos fuman, el que no quiere hacerlo, deja de pertenecer al grupo" ¿Fumo o no?
3. Un grupo de amigos encontramos cerrada la puerta de la institución educativa porque llegamos tarde. Algunos propusieron irnos a la playa y regresar a nuestras casas a la hora de salida ¿Acepto ir o me quedo?
4. Una tarde, de regreso a mi casa, mientras espero el microbús, un señor desconocido se me acerca y me dice que yo tengo la edad de un hijo que perdió en un accidente y que por tal motivo, me invita a tomar una gaseosa ¿Acepto o no acepto la invitación?
5. Durante un paseo, un grupo de mis compañeros propone apartarnos de la mayoría para divertirnos con más libertad. Nos fuimos detrás de unos arbustos. Pepe, quien es el mayor de todos, dijo: "He traído unas hojitas que nos harán sentir en el paraíso. Luego regresaremos, nadie se dará cuenta". ¿Voy con ellos o me quedo?
6. Acabo de terminar con mi enamorado y antes de entrar a la institución educativa me encuentro con mi mejor amiga y llorando le comento mi pesar. Ante esto ella responde:
- Vamos a ahogar nuestras penas, verás que te sentirás mejor, conozco un parque donde podremos "relajarnos" y verás que te sentirás mejor. ¿Acepto o no acepto la propuesta?

SESIÓN DE TUTORÍA N°06

1. TÍTULO DE LA SESIÓN: "Afrontando la presión de grupo"

2. DATOS INFORMATIVOS:

DIMENSIÓN :	Hostilidad				
GRADO Y SECCIÓN	6to "B"	FECHA :	07-06-19	DURACIÓN :	90 minutos.
DOCENTE :	Norma Daisy Rodríguez Juárez				

3. Propósito

Que las y los estudiantes reconozcan que existen argumentos para hacer frente a la presión de grupo y reflexionen sobre cómo estos los protegen ante los riesgos de la sociedad.

4. MATERIALES:

- Papelógrafo conteniendo "La historia de Pedro".
- Plumones.
- Papelotes.
- Cinta masking tape.

5. SECUENCIA DIDÁCTICA: MOMENTOS DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	T
Presentación: Motivación y exploración	Iniciamos la conversación solicitando a las y los estudiantes que reflexionen e intercambien opiniones sobre las siguientes preguntas: ¿Qué razones, motivos o circunstancias conducen a los adolescentes a ceder ante las peticiones de sus amigos? Anotamos las respuestas en la pizarra.	plumones	20
Desarrollo : Información y orientación	Luego invitamos a que un estudiante lea el siguiente texto: <div style="text-align: center; background-color: #e1f5fe; padding: 10px; border: 1px solid #ccc;"> <p>LA HISTORIA DE PEDRO</p> <p><i>Luego de la derrota sufrida en un partido de fútbol, en el cual representaba a su aula, Pedro y sus amigos se sintieron tristes y frustrados. Uno de ellos sacó una botella de licor de una marca muy conocida y promocionada en la televisión. Los muchachos empezaron a pasarse la botella. Pedro nunca había probado alcohol ni tampoco quería hacerlo; sin embargo, comenzó a dudar y sudar frío. Mientras esperaba su turno pensaba:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ "Si no acepto, me dirán que soy un zanahoria" ◆ "Si estoy en el equipo, ya tengo derecho a beber" ◆ "Si ellos beben ¿Por qué yo no?" ◆ "Solo un vaso, experimentaré qué se siente" ◆ "Mis padres no se enterarán. Casi nunca se preocupan por mí" ◆ "Además, estoy rabioso porque fallé un gol y por mi culpa perdió el equipo" </div>	Papelote Cinta masking	60
	Preguntamos al grupo ¿Pedro quería beber alcohol?, ¿cómo se habrá		

	<p>sentido Pedro? Debes orientar a las y los estudiantes a identificar que Pedro se encuentra frente a la presión de sus amigos. Luego indicamos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elijan dos personas del grupo. Uno hace el papel de “Pedro alterado” y la otra persona actúa de “Pedro reflexivo”. 2. “Pedro alterado” utiliza los argumentos para mantener su pensamiento. 3. Luego, “Pedro reflexivo” refuta con un argumento contrario. 4. El resto del grupo toma nota de lo que ocurre. <p>Luego preguntamos qué argumentos utilizó “Pedro reflexivo” frente a “Pedro alterado”.</p> <p>Finalmente orientamos para que las y los estudiantes reconozcan que existen argumentos para poder enfrentar una situación de presión de grupo y que es importante tomarnos un tiempo para reflexionar y valorar nuestra posición de rechazo frente al consumo de productos que me hacen ser agresivo con los demás,.</p>		
CIERRE	<p>Solicitamos a las y los estudiantes que, a manera de conclusión, señalen cuáles son los argumentos de “Pedro Reflexivo” que más le han llamado la atención y que ayudan a superar la presión de grupo. Reforzamos las respuestas, señalando que muchas personas no saben cómo enfrentar situaciones similares y que por ello es bueno estar preparados con argumentos que nos permitan rechazar situaciones peligrosas como el consumo de productos dañinos ara la salud.</p>		1 0

Huaranchal, 07 de junio del 2019.

Norma Daisy Rodríguez Juárez

DOCENTE

Lista de cotejo

Indicadores Alumnos	El estudiante comprende las diferentes situaciones que llevan a actuar de manera incorrecta al consumir productos inadecuados.		El estudiante reflexiona y sabe elegir a sus semejantes para actuar de manera positiva con los demás		El estudiante sabe cuidarse siendo precavido cuando esta frente a grupos antisociales.		
	Si	No	Si	no	si	no	logro
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

SESIÓN DE TUTORÍA N°07

1. TÍTULO DE LA SESIÓN: “El buen trato en la escuela, la familia y la comunidad”

2. DATOS INFORMATIVOS:

DIMENSIÓN :	Ira				
GRADO Y SECCIÓN	6to "B"	FECHA :	11 - 06 - 19	DURACIÓN :	90 minutos.
DOCENTE :	Norma Daisy Rodríguez Juárez				

3. Propósito

Que las y los estudiantes reconozcan situaciones de buen trato y maltrato en la escuela, la familia y la comunidad, planteando acciones para prevenirlo.

4. MATERIALES:

- Tarjetas.
- Papelotes.
- Plumones.
- Cinta masking tape.
- Tengo al derecho al buen trato (Anexo)

5. SECUENCIA DIDÁCTICA: MOMENTOS DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	T
Presentación: Motivación y exploración	Pedimos a las y los estudiantes que conformen un círculo de tal manera que puedan verse los rostros entre ellos y aprecien sus expresiones faciales, emociones, etc. Luego señalamos que estas expresiones y emociones son una forma de comunicarnos con el otro y pueden hacer sentir bien o mal a una persona. Presentamos la sesión, señalando que conversaremos sobre la importancia del buen trato en la escuela, la familia y la comunidad.		20
Desarrollo: Información y orientación	Indicamos a las y los estudiantes que deberán mencionar ejemplos de situaciones de maltrato en la familia, la escuela y la comunidad. Luego entregamos tarjetas/hojas (mitad A4) a cada estudiante para que anoten los ejemplos de las situaciones de maltrato. Dibujamos en un papelote o en la pizarra un cuadro similar al del Anexo (en blanco) y luego indicamos a las y los estudiantes que coloquen sus tarjetas según corresponda en el cuadro, organizando las respuestas según el ámbito donde se produce la situación de maltrato, por ejemplo: la escuela, la familia o la comunidad. Posteriormente, explicamos que así como han manifestado situaciones de maltrato, deberán expresar situaciones de buen trato. Solicitamos que las y los estudiantes incorporen en su cuadro, acciones que se pueden realizar para superar o eliminar las situaciones de maltrato que han presentado. Recogemos las opiniones y destacamos la importancia de tomar conciencia sobre nuestro comportamiento y el efecto que puede tener en los demás. Resaltamos que el maltrato físico y psicológico hace daño, especialmente a los niños y adolescentes, y el buen trato es un derecho que tenemos todas y todos y esto también exige el cumplimiento de nuestros deberes.	Tarjetas Papelotes Plumones Cinta masking	60

CIERRE	<p>Sintetizamos las ideas expuestas, destacando que todos tenemos derecho al buen trato, que se expresa en acciones como las descritas.</p> <p>Finalmente, comentamos que es importante practicar acciones que promuevan el buen trato en el aula y escuela, así como en nuestra familia y la comunidad.</p>		10
--------	--	--	----

Huaranchal 11 de junio del 2019.

Norma Daisy Rodríguez Juárez

DOCENTE

Lista de cotejo

Indicadores Alumnos	El estudiante dialoga sobre los comportamientos de las personas en la familia, en la escuela y la comunidad.		El estudiante establece diferencia entre buenos tratos y malos tratos.		El estudiante practica el buen trato con demás y haciendo entender a los demás que siempre se debe practicar situaciones positivas.		
	Si	No	Si	No	Si	No	Lo Si
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

1. TÍTULO DE LA SESIÓN: “Aprendo a manejar la presión de grupo”

2. DATOS INFORMATIVOS:

DIMENSIÓN :	Ira				
GRADO Y SECCIÓN	6to “B”	FECHA :	17-06-19	DURACIÓN :	90 minutos.
DOCENTE :	Norma Daisy Rodríguez Juárez				

3. Propósito

Que las y los estudiantes reconozcan y reflexionen sobre la importancia de afrontar con éxito la presión del grupo y practiquen respuestas frente a ella.

4. MATERIALES:

- Lectura: La rana que quería ser auténtica

5. SECUENCIA DIDÁCTICA: MOMENTOS DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	T
Presentación: Motivación y exploración	<p>Invitamos a compartir la fábula del escritor Augusto Monterroso: “La rana que quería ser auténtica” (ver anexo), pidiendo que un estudiante la lea.</p> <p>Luego, mediante lluvia de ideas, las y los estudiantes contestan las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué quería ser la rana? • ¿Por qué quería ser una rana auténtica? • ¿Alguna vez se han sentido igual que la rana?, ¿por qué? <p>Escuchamos y sintetizamos la opinión de las y los estudiantes, señalamos que muchas veces las personas, para sentirse apreciadas o valoradas por los demás, asumen una posición o un comportamiento determinado, en el caso de los adolescentes, sienten la presión de ser aceptados por el grupo.</p>	Voz humana	10
Desarrollo : Información y orientación	<p>Conformamos grupos de trabajo e iniciamos la actividad. Solicitamos que cada estudiante comparta con el equipo una situación en la que ha sentido la presión de hacer algo solo para agradar a su grupo de amigos o amigas.</p> <p>Aclaremos que los temas pueden ser diversos, como, por ejemplo: dejar de hablar con una amiga que le cae mal al resto del grupo; molestar a un compañero solo porque el grupo así lo quiere; decir mentiras para salir con tus amigas o amigos, tomar cosas ajenas o callar sobre algo malo, etc.</p> <p>Para la plenaria elegirán una situación que más le haya llamado la atención y un representante de cada grupo da lectura a la situación elegida.</p> <p>De las situaciones propuestas por los grupos, se elige una para ser dramatizada. Se invita al grupo a desarrollar la dramatización de la historia elegida. Uno de ellos hará el papel</p>	Voz humana	60

	<p>de presionado y utilizará diversos recursos para defenderse, mientras los otros lo coaccionan con diversos argumentos.</p> <p>Paralelamente indicamos a los otros grupos que elaboren un argumento para que su compañero afronte la presión de grupo (se entrega al que hará de presionado).</p> <p>Según la disponibilidad de tiempo se puede elegir otra situación para la dramatización. Terminada la representación, preguntamos a quien desempeñó el papel de presionado: ¿Cómo se sintió?</p> <p>Luego, se pregunta a todos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Qué fue más fácil, estar en el grupo de los que presionan o en el grupo que son presionados?, ❖ ¿Debemos hacer siempre lo que el grupo dice?, ¿por qué?, ❖ ¿Qué otras frases o argumentos utilizarían para salir con éxito de la presión de grupo? <p>Escuchamos y comentamos las respuestas.</p>		
CIERRE	<p>Resaltamos las opiniones de las y los estudiantes y reforzamos las ideas centrales, producto de lo conversado en la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un grupo ejerce influencia sobre sus integrantes, lo que puede ser positivo o negativo (presión de grupo). • La presión de grupo actúa sobre el individuo para que se comporten según lo que los otros piensan y quieren, perdiendo su autenticidad. • Esta clase de presión es más fuerte en la adolescencia, ya que en esta etapa disminuye la influencia de la familia y las relaciones sociales cobran mucha importancia. • Ser auténtico significa ser uno mismo, con nuestras propias características y potencialidades, actuar de acuerdo a nuestras convicciones, valores y tomar nuestras propias decisiones. • Ser auténticos nos ayudará a resistir la influencia negativa del grupo. • Es importante desarrollar un estilo de comunicación asertiva para expresar nuestras ideas con libertad y rechazar cualquier acto o situación que reconozcamos como incorrecta o dañina. 		20

Huaranchal, 17 de junio del 2019.

Norma Daisy Rodríguez Juárez

DOCENTE

Lista de cotejo

Indicadores Alumnos	El estudiante comprende situaciones sobre presione de por parte de un grupo a hacer lo que alguien no quiere.		El estudiante da su punto de vista frente a las diferentes formas de sentirse presiona y reflexiona frente a ello.		El estudiante actúa aprende a actúan con asertividad y no dejarse influencias por grupos que presionan a hacer actos negativos.		
	si	No	Si	no	si	no	logro
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

LECTURA:

LA RANA QUE QUERÍA SER AUTÉNTICA

Había una vez una rana que quería ser auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo ante el que se miraba largamente, buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, comenzó a peinarse, a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso), para que los demás la aprobaran y reconocieran que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían qué buena rana, que parecía pollo.

Fuente: Augusto Monterroso

<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/am.htm>

Revisada el 06 de marzo 2015.

SESIÓN DE TUTORÍA N°09

1. TÍTULO DE LA SESIÓN: “Lo que siento, lo expreso”

2. DATOS INFORMATIVOS:

DIMENSIÓN :	Ira				
GRADO Y SECCIÓN	6to “B”	FECHA :	24 – 06 -19	DURACIÓN :	90 minutos.
DOCENTE :	Norma DAISY Rodríguez Juárez				

3. Propósito

Que las y los estudiantes identifiquen sentimientos desagradables y las consecuencias positivas o negativas de su forma de expresarlos.

4. MATERIALES:

- Ficha de trabajo N° 1
- Ficha de trabajo N° 2

5. SECUENCIA DIDÁCTICA: MOMENTOS DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	T
Presentación: Motivación y exploración	Organizamos los grupos de trabajo solicitando tres voluntarios que representen mediante la técnica del mimo, tres estados de ánimo: alegría, tristeza y cólera. Luego de la representación invitamos a las y los estudiantes a comentar sobre lo observado. Nos ayudamos con las siguientes preguntas: ¿Qué representó Juan?, ¿qué representó María?, ¿qué representó Pepe? y ¿qué representaron los tres? Escuchamos las respuestas de las y los estudiantes y les indicamos lo que se busca en la sesión a desarrollar.		20
Desarrollo : Información y orientación	A continuación, solicitamos a las y los estudiantes que compongan una pequeña historia sobre lo observado, llenando la ficha de trabajo N° 1 (Ver Anexo). Recogemos las fichas y al azar leemos algunas, por ejemplo: JUAN ESTÁ TRISTE PORQUE SE MURIÓ SU MASCOTA Y ENTONCES LLORA. Comentamos las pequeñas historias resaltando que Juan siente tristeza por la muerte de su mascota y que una forma de expresarla, es llorando. Distribuimos la ficha de trabajo N° 2 y recomendamos a las y los estudiantes que contesten con mucha sinceridad describiendo la forma cómo reaccionan frente al sentimiento que les tocó. Indicamos que la respuesta será anónima, nadie se enterará a quien pertenece. Recogemos las tarjetas y seleccionamos al azar algunas, anotamos en la pizarra las distintas formas de reaccionar frente a un sentimiento de tristeza o cólera. En plenaria, reflexionamos sobre las formas positivas y negativas de expresar los sentimientos de cólera y tristeza. Comentamos que las formas negativas de manifestar los sentimientos, traen consecuencias negativas para la salud y las		60

	<p>relaciones interpersonales, podemos dañarnos a nosotros mismos u otros y generar conflictos. Pedimos algunos ejemplos. Con los ejemplos dados por las y los estudiantes solicitamos que ellos propongan alternativas adecuadas para expresar los sentimientos de tristeza y/o cólera.</p> <p>Anotamos las respuestas y una vez consolidado el listado comentamos sobre sus ventajas.</p>		
CIERRE	<p>Preguntamos ¿Qué aprendimos hoy sobre la expresión de sentimientos de cólera y tristeza? y ¿qué consecuencias puede ocasionar?</p> <p>Destacamos que los sentimientos son respuestas naturales a situaciones agradables o desagradables que vivimos las personas. Cada uno tiene su forma particular de expresarlas, lo importante es aprender a controlarlas para no dañar o incomodar a los demás, no perjudicar nuestra salud y las buenas relaciones con los demás. Es importante practicar alternativas adecuadas para expresar nuestros sentimientos.</p>		10

Huaranchal, 24 de junio del 2019.

Norma Daisy Rodríguez Juárez

DOCENTE

Lista de cotejo

Indicadores Alumnos	El estudiante describe las diversas emociones frente a situaciones de tristeza o de colera.		El estudiante aprende las diversas estrategias para controlar los efectos de las emociones.		El estudiante sabe controlar sus emociones cuando esta en situaciones agradables o desagradables.		
	Si	No	Si	no	si	no	logro
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

ANEXOS

FICHA DE TRABAJO N° 1

INSTRUCCIONES: según lo observado en la representación de tus compañeros, escribe en los espacios en blanco:

..... estáporque

.....

FICHA DE TRABAJO N° 2

INSTRUCCIONES: escribe con mucha sinceridad la forma cómo reaccionas frente a un sentimiento negativo. Hazlo en forma reservada, no es necesario que escribas tu nombre.

Cuando estoy triste, yo

.....

.....

Cuando estoy con cólera, yo

.....

.....

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE SECCIONES EDUCATIVAS Y TES SOBRE EL PROGRAMA "CONTROLANDO MIS EMOCIONES EN AGRESIVIDAD DE ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DEL NIVEL PRIMARIA DE LA I. E. N° 80826 - HUARANCHAL"

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 80826 – EBR DE HUARANCHAL, PROVINCIA DE OTUZCO, REGION DE LA LIBERTAD, JURISDICCION DE LA UGEL-OTUZCO QUE SUSCRIBE.

HACE CONSTAR:

Que la Prof. **Norma Daisy, Rodríguez Juárez**, identificada con DNI N° **18071261**, ha realizado la aplicación de **Sesiones Educativas y Tés** **SOBRE EL PROGRAMA "CONTROLANDO MIS EMOCIONES EN AGRESIVIDAD DE ESTUDIANTES" DEL SEXTO GRADO DEL NIVEL PRIMARIA DE LA I. E. N° 80826 - HUARANCHAL**; desarrollados a partir del **20 de Mayo** al **24 de Junio** del 2019 siendo un total de nueve sesiones **"SOBRE AGRESIVIDAD ESTUDIANTIL"** con los alumnos de **6° Grado ("A" y "B")** del nivel primario

Se expide la presente constancia a solicitud de la parte interesada.

Huaranchal, 26 de Junio del 2019




Lic. JAVIER N. IBÁÑEZ UJÁN
DIRECTOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE AGRESIÓN DE BUSS Y PERRY

OBJETIVO: Conocer la capacidad de buena convivencia de los alumnos de V ciclo de Educación Primaria de la Institución Educativa 80826 – Huaranchal - 2019

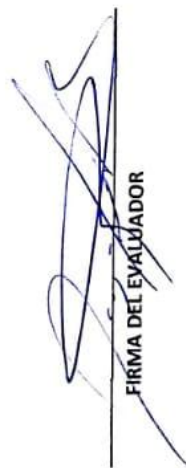
DIRIGIDO A: Estudiantes del V ciclo (5° grado) de Educación Primaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Bacilio Siguenza Jorge Artemio

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Administración en Educación

VALORACIÓN:

MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO	MUY BAJO
	X			


FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE AGRESIÓN DE BUSS Y PERRY

OBJETIVO: Conocer la capacidad de buena convivencia de los alumnos de V ciclo de Educación Primaria de la Institución Educativa 80826 – Huaranchal - 2019

DIRIGIDO A: Estudiantes del V ciclo (6° grado) de Educación Primaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: ELBA Y. PLACENCIA M.

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: MAGISTER

VALORACIÓN:

MUY ALTO ✓	ALTO	MEDIO	BAJO	MUY BAJO
------------	------	-------	------	----------


FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE AGRESIÓN DE BUSS Y PERRY

OBJETIVO: Conocer la capacidad de buena convivencia de los alumnos de V ciclo de Educación Primaria de la Institución Educativa 80826 – Huaranchal - 2019

DIRIGIDO A: Estudiantes del V ciclo (6° grado) de Educación Primaria

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Osampo Coronado, Claudia Cecilia

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Magister en Psicología Educativa

VALORACIÓN:

MUY ALTO	ALTO X	MEDIO	BAJO	MUY BAJO
----------	---------------	-------	------	----------


FIRMA DEL EVALUADOR

Anexo 02

Asentimiento informado

Carta de consentimiento informado

Yo, Carmen Villanueva Orbegoso indico que se me ha explicado que formaré parte del trabajo de investigación: ¿El programa controlando mis emociones influye en la disminución de la agresividad de estudiantes de nivel primario de una institución educativa de Huaranchal?, realizado por la profesora, Norma Daisy Rodríguez Juárez por lo cual se me aplicará un cuestionario.

Se respetará mi decisión de aceptar o no colaborar con la investigación, pudiendo retirarme de ella en cualquier momento, sin que ello implique alguna consecuencia desfavorable para mí. Por lo expuesto, declaro que:

- He recibido información suficiente sobre el estudio.
- Mi participación es voluntaria.
- Mis resultados personales no serán informados a nadie.

Por ello, acepto formar parte de la investigación.

Huaranchal, 20 de mayo del 2019



Firma del Participante

Carmen Villanueva Orbegoso



Evaluador

Norma Daisy Rodríguez Juárez