



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA

Mgr. Rosario Victoria Chumpitaz Aguirre

(ORCID: 7000448856)

ASESOR:

Dr. Sebastián Sánchez Díaz

(ORCID: 0000-0002-0099-7694)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovación Pedagógica

LIMA-PERÚ

2020



ACTA DE APROBACIÓN DE LA TESIS

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

El Jurado encargado de evaluar la tesis presentada por doña Rosario Victoria Chumpitaz Aguirre cuyo título es: Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019

Reunido en la fecha, escuchó la sustentación y la resolución de preguntas por el estudiante, otorgándole el calificativo de: 15 Quince.

Lima, San Juan de Lurigancho 17 de enero de 2020

.....
Dra. Dora Ponce Yactayo
PRESIDENTE

.....
Dr. Juan Méndez Vergaray
SECRETARIO

.....
Dr. Sebastián Sánchez Díaz
VOCAL

Revisó	Vicerrectorado de Investigación/ DEVAC / Responsable del SGC	Aprobó	Rectorado
--------	--	--------	-----------

NOTA: Cualquier documento impreso diferente del original, y cualquier archivo electrónico que se encuentren fuera del

Dedicatoria

A mis queridos hijos: Orlando y Mariel por ser la fuerza que me inspira a seguir adelante.

A mi esposo Manuel por su apoyo permanente e incondicional.

A mis padres que me apoyaron en todo momento para el logro de mis metas.

Y a mis hermanos quienes influyeron en mi vida profesional.

Agradecimiento

Mi agradecimiento especial a la Universidad César Vallejo por brindarme la oportunidad de crecer profesionalmente.

De la misma manera agradezco al Dr. Sebastián Sánchez Díaz, asesor de tesis doctoral, por su valiosa colaboración y apoyo a lo largo del trabajo de investigación.

Al Dr. Juan Méndez Vergaray por su valioso apoyo y por ser parte del proceso en mi formación académica.

A los profesores y profesoras de la Universidad Cesar Vallejo - Escuela de Postgrado por su apoyo constante.

A todos aquellos que de una u otra forma fueron importantes para llegar a la instancia final de nuestra investigación.

A los estudiantes, docentes y padres de familia que colaboraron en forma desinteresada y con especial entusiasmo en el trabajo de campo.

Declaración de autenticidad

Yo, Rosario Victoria Chumpitaz Aguirre con DNI N° 09085547, estudiante de la escuela profesional de Postgrado, de la Universidad Cesar Vallejo, Sede San Juan de Lurigancho, declaro que el trabajo académico titulado: “Habilidades Sociales en la disminución de la Violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa publica - 2019” presentado para la obtención del grado académico de Doctor en Educación es de mi autoría.

Por lo tanto Declaro lo siguiente:

1. He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis provenientes de otras fuentes, de acuerdo con lo estipulado por las normas de elaboración de trabajos académicos. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
3. Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
5. De encontrar uso de material ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente u autor, me someto a las sanciones que determinan el proceso disciplinario.

Lima 17 de enero de 2020



Rosario Victoria Chumpitaz Aguirre
DNI: 09085547

Presentación

Señores miembros del jurado en cumplimiento de las normas del reglamento de elaboración y sustentación de tesis de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, presento la tesis titulada: “Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019”, a fin de optar el grado de Doctor en Educación.

La finalidad de la presente investigación fue determinar el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública – 2019. Con la presente investigación se buscó demostrar que la aplicación de un programa en habilidades sociales los estudiantes mejoren sus relaciones interpersonales entre sus pares y con los demás y disminuyan conductas violentas, lo que permitirá que tengan mejores resultados académicos y mejorar la convivencia escolar.

El estudio está compuesto de siete capítulos, siguiendo el protocolo propuesto por la Universidad César Vallejo. El primer capítulo, denominado Introducción, se presenta la realidad problemática, los trabajos previos, las teorías relacionadas al tema, los objetivos de estudio, la formulación del problema, la justificación y las hipótesis. En el segundo capítulo, Método, se presenta el diseño de investigación, la operacionalización de la variable, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, método de análisis y los aspectos éticos. En el tercer capítulo, Los resultados, se presenta la descripción de los resultados y la prueba de hipótesis. En el cuarto capítulo, la discusión de los resultados. El quinto capítulo, las conclusiones del trabajo de investigación. El sexto capítulo, las recomendaciones. En el capítulo siete, la propuesta de investigación y por último las referencias y anexos.

Espero señores miembros del jurado que este trabajo de investigación se ajuste a las exigencias establecidas por la universidad y merezca su aprobación.

La autora

Índice

Carátula	
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Resumen	xi
Abstract	xii
Resumo	xiii
I. INTRODUCCIÓN	14
II. MÉTODO	41
2.1. Tipo y Diseño de investigación	41
2.2. Operacionalización de la variable	42
2.3. Población, muestra y muestreo	43
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	45
2.5. Procedimiento	48
2.6. Métodos de análisis de datos	48
2.7. Aspectos éticos	48
III. RESULTADOS	50
IV. DISCUSIÓN	54
V. CONCLUSIONES	57
VI. RECOMENDACIONES	58
VII. PROPUESTA	59
REFERENCIAS	62
ANEXOS	68

- Anexo 1: Matriz de consistencia
- Anexo 2: Instrumento para Violencia escolar
- Anexo 3: Base de datos del instrumento de violencia escolar
- Anexo 4: Base de datos de la prueba piloto
- Anexo 5: Resultados por dimensiones
- Anexo 6: Validez del instrumento que mide Violencia escolar
- Anexo 7: Carta de presentación
- Anexo 8: Programa de Habilidades sociales
- Anexo 9: Artículo Científico
- Anexo 10: Acta de aprobación de originalidad de Tesis
- Anexo 11: Autorización de publicación de Tesis
- Anexo 12: Autorización de la versión final del trabajo de investigación

Índice de tablas

Tabla 1	Matriz de Operacionalización de la variable violencia escolar	43
Tabla 2	Distribución de la población	44
Tabla 3	Distribución de la muestra de estudiantes del tercer grado	44
Tabla 4	Niveles y rangos para la variable violencia escolar y sus dimensiones	46
Tabla 5	Validez del instrumento violencia escolar	47
Tabla 6	Confiabilidad del instrumento: Cuestionario de violencia escolar	47
Tabla 7	Niveles de la variable violencia escolar en ambos grupos	50
Tabla 8	Prueba de normalidad para la variable y sus dimensiones	51
Tabla 9	Prueba Mann-Whitney diferencia en la disminución de violencia escolar	52
Tabla 10	Niveles de la dimensión irritabilidad en ambos grupos	74
Tabla 11	Niveles de la dimensión cólera en ambos grupos	75
Tabla 12	Niveles de la dimensión agresión en ambos grupos	77
Tabla 13	Prueba Mann-Whitney diferencia en la disminución de irritabilidad	78
Tabla 14	Prueba Mann-Whitney diferencia en la disminución de la cólera	79
Tabla 15	Prueba Mann-Whitney diferencia en la disminución de la agresión	80

Índice de figuras

Figura 1	Distribución porcentual de los Niveles de la variable violencia escolar en ambos grupos	50
Figura 2	Distribución porcentual de los niveles de la dimensión irritabilidad en ambos grupos	74
Figura 3	Distribución porcentual de los niveles de la dimensión cólera en ambos grupos.	76
Figura 4	Distribución porcentual de los niveles de la dimensión agresión en ambos grupos.	77

Resumen

El presente trabajo de investigación titulado: “Habilidades Sociales en la disminución de la Violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública – 2019”; tiene por objetivo determinar el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la violencia de los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa pública – 2019.

El tipo de investigación es cuantitativo de tipo aplicada, con un diseño cuasi experimental, con pre-test y post-test, considerando a un grupo control y un grupo experimental, aplicándose un Programa de habilidades sociales a estudiantes del tercer año de secundaria de 13 a 15 años de edad. Para la variable violencia escolar se utilizó el instrumento cuestionario de cólera, irritabilidad y agresión del Ministerio de Salud MINSA, con tres dimensiones y un total de 42 ítems: para las dimensiones cólera, 7 ítems; para irritabilidad, 11 ítems; y para agresión, 24 ítems; aplicándose a un total de 58 estudiantes de la Institución Educativa en estudio.

Los resultados obtenidos mostraron que el programa de Habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la Institución Educativa en estudio, cuya Prueba de U de Mann-Whitney, tiene p valor=0,004<0,05, determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron mayores niveles de logros. Y en cuanto a los resultados por dimensiones después de la aplicación del programa fueron: en cuanto a irritabilidad la prueba de U de Mann-Whitney tiene p valor=0,000<0,05; para la dimensión cólera la prueba de U de Mann-Whitney tiene p valor=0,041<0,05; y por último la dimensión agresión la prueba de U de Mann-Whitney tiene p valor=0,048<0,05.

Palabras clave: Habilidades, Sociales, violencia, escolar, programa.

Abstract

This research paper entitled: "Social Skills in reducing school violence of secondary school students in a public educational institution - 2019". Its objective is to determine the effect of the application of the social skills program in reducing the violence of secondary school students of a public Educational Institution - 2019.

The type of research is quantitative of applied type, with a quasi-experimental design, with pre-test and post-test, considering a control group and an experimental group, applying a Social Skills Program to students in the third year of secondary school from 13 to 15 years of age. For the variable school violence the instrument used was cholera, irritability and aggression questionnaire of the Ministry of Health MINSA, with three dimensions and a total of 42 items: for cholera dimensions, 7 items; for irritability, 11 items; and for aggression 24 items; applied to a total of 58 students of the Educational Institution under study.

The results obtained showed that the Social Skills program significantly influences the decrease in school violence of the students of the Educational Institution under study, whose Test of Mann-Whitney U has p value = 0.004 <0.05, determining the non-equality of groups at the end of the program and the students of the experimental group who obtained the highest levels of achievement. And in terms of the results by dimensions after the application of the program were: in terms of irritability the test of Mann-Whitney U has p value = 0.000 <0.05; for the cholera dimension the test of U of Mann-Whitney, has p value = 0.041 <0.05; and finally the aggression dimension the test of Mann-Whitney U has p value = 0.048 <0.05.

Keywords: Social, Skills, school, violence, program.

Resumo

Este trabalho de pesquisa intitulado: "Habilidades sociais na redução da violência escolar de estudantes do ensino médio em uma instituição pública de ensino - 2019"; Seu objetivo é determinar o efeito da aplicação do programa de habilidades sociais na redução da violência de estudantes do ensino médio de uma instituição pública de ensino - 2019. O tipo de pesquisa é quantitativo, do tipo aplicado, com delineamento quase-experimental, com pré-teste e pós-teste, considerando um grupo controle e um grupo experimental, aplicando um Programa de Habilidades Sociais a alunos do terceiro ano do ensino médio de 13 a 15 anos de idade. Para a variável violência escolar, foi utilizado o instrumento: questionário de cólera, irritabilidade e agressão do MINSA do Ministério da Saúde, com três dimensões e um total de 42 itens para as dimensões de cólera 7 itens, para irritabilidade 11 itens e para agressão 24 itens, aplicando-se a um total de 58 alunos da Instituição Educacional em estudo. Os resultados obtidos mostraram que o programa Habilidades Sociais influencia significativamente a diminuição da violência escolar dos alunos da Instituição Educacional em estudo, cujo Teste de: Mann-Whitney U, possui valor de $p = 0,004 < 0,05$, determinando a não igualdade de grupos no final do programa e os alunos do grupo experimental que obtiveram os mais altos níveis de desempenho. E em termos de resultados por dimensões após a aplicação do programa foram: em termos de irritabilidade, o teste de Mann-Whitney U tem valor de $p = 0,000 < 0,05$, para a dimensão de cólera o teste de: U de Mann-Whitney, tem valor de $p = 0,041 < 0,05$ e, finalmente, a dimensão da agressão, o teste de: Mann-Whitney U, tem valor de $p = 0,048 < 0,05$.

Palavras-chave: Habilidades, sociais, violencia, escolar, programa.

I. INTRODUCCIÓN

Los diferentes estudios realizados han demostrado, según Caballo (2007), que tener una conducta socialmente habilidosa es muy importante en los logros sociales, estilos de vida saludable y evitan problemas de conducta o comportamientos agresivos. En este sentido, los expertos del Instituto de Estadística de la Unesco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016, p.109) señalan que los gobiernos de los países aceptan que es primordial promover las habilidades emocionales y sociales en los estudiantes; por ello, estas deben desarrollarse en los sistemas educativos. Además, las habilidades que deben ser focalizadas en los currículos nacionales deben ser la autonomía, el pensamiento crítico, la responsabilidad, la tolerancia y la interculturalidad de sus educandos. La realidad muchas veces es diferente puesto que no todos los países establecen lineamientos necesarios en busca del desarrollo de dichas habilidades; por lo tanto, es importante que tomemos conciencia de lo imprescindible que son las habilidades sociales en la formación integral de los estudiantes puesto que ellos representan el presente y futuro de una nación y en la medida en que hayan recibido dicha formación tendremos personas de bien.

Según la Unesco (2016 p.5) el desarrollo de la perseverancia, la autoestima y la sociabilidad han evidenciado poseer una influencia no solo en logros sociales, sino también en el logro de una mejor salud, hasta bienestar subjetivo y por ende posibilidades ínfimas de tener problemas de conducta. Los niños exitosos al interior de la escuela o fuera de ella, se deben en gran medida a la buena formación recibida, puesto que los conocimientos y las habilidades socioemocionales de las que se encuentran dotados interactúan y se estimulan entre sí.

Con respecto a la violencia escolar, en los últimos tiempos va en aumento; en este sentido, los expertos de la Unesco (2016, p.9) manifiestan en su Informe mundial que existen muchas formas de violencia pero las principales son el maltrato psicológico y físico, luego están el acoso y sin dejar de lado a la violencia sexual y con respecto a la violencia externa tenemos las situaciones que se presentan a consecuencia de las bandas, uso de armas y las peleas callejeras.

La Unesco (2019) en su último informe precisa que la violencia y el acoso entre escolares son problemas a nivel mundial. En el texto titulado Poner fin a la violencia y el

acoso entre escolares, confirma que el 32% de estudiantes ha sido intimidado por sus compañeros de colegio en el último año tanto física como psicológicamente. La violencia escolar y la intimidación afectan a estudiantes hombres y mujeres. El acoso físico es más común entre varones, mientras que el psicológico es más frecuente entre mujeres. Además, agrega el informe que esta también el acoso en línea.

Asimismo, la Unesco (2010), en una publicación llamada Guía para docentes cuyo título es “Poner fin a la violencia en la escuela” exhorta al soporte que debe dar la educación a través de las escuelas para una cultura de no violencia contra todos los niños del mundo, proponiendo medidas que le permitan lograr una máxima eficacia en concordancia con los derechos humanos, lo que se debe prever con la intervención de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Según un reporte del diario Perú 21 (2019) la violencia escolar en el Perú está aumentando: hasta el momento ya son más de 29 mil los casos y es que, según cifras del SíseVe, que es la plataforma del Ministerio de Educación a través del cual se registran los casos de Violencia Escolar, desde setiembre de 2013 al 31 de mayo de 2019, se han registrado 29,527 casos de los cuales, 10,859 corresponden a hechos ocurridos en escuelas tanto públicas como privadas de Lima Metropolitana.

Por una parte, a nivel de las Instituciones Educativas, la violencia escolar prevalece en mayor o menor grado; esta es negativa y frustrante para los escolares que la padecen y que puede marcarlos para toda su vida, pues trae consecuencias emocionales tales como inseguridad, hiperactividad, estrés, etc.; además de consecuencias a nivel cognitivo, retraso intelectual, fracaso escolar o consecuencias sociales tales como alcoholismo, drogadicción, comportamientos delictivos, etc.

En Instituciones Educativas de Lima y de manera especial en San Juan de Lurigancho la violencia escolar tiene connotaciones relevantes, puesto que se encuentran niveles de violencia que son traducidas en acoso escolar. Teniendo en cuenta esta realidad, en la institución educativa en estudio, se presentan problemas de interrelación de estudiantes con sus pares como son poca tolerancia, falta de empatía, falta de respeto a sus compañeros y profesores, llegando a la agresión física y verbal, en este último caso usando palabras soeces y apodos, inclusive se han presentado casos aislados de bullying y cyberbullying así como el llamado cutting, todo ocurre principalmente en ausencia del personal docente y horas de

recreo, afectando emocionalmente a los estudiantes en general, la convivencia escolar y sus logros de aprendizaje. Estas son las motivaciones que me han llevado a la formulación del problema de estudio.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene en los estudiantes el desarrollo de las habilidades sociales para tener una sociedad libre de violencia, se hace imprescindible contar con investigaciones realizadas con anterioridad que dan sustento a la presente investigación. Por lo que se utilizaron aportes nacionales como internacionales. A continuación se ilustraran las investigaciones internacionales tomadas en cuenta en el presente trabajo.

Gutiérrez (2015) en su tesis doctoral realizó una investigación con el objetivo de elaborar un programa formativo, el diseño fue cuasi experimental, de tipo aplicada, la muestra estuvo compuesta por 142 estudiantes de siete colegios de educación secundaria. Se utilizaron cuatro instrumentos; La escala de habilidades sociales (EHS) con consistencia interna alta, ($\alpha=0.88$), el auto concepto forma 5 (AF5) con una consistencia interna de 0.84, el cuestionario que evalúa las dificultades interpersonales de los adolescentes (CEDIA) con $\text{Cronbach} = 0.91$ y el último instrumento que era el auto informe de actitudes y valores en las interacciones sociales (ADCA) con nivel de significancia de $p < 0.001$ los resultados que se obtuvieron en los cuatro cuestionarios demuestran una carencia en habilidades sociales de los estudiantes, los resultados generalmente están por debajo de la media del grupo normativo, con la aplicación del programa los resultados del estudio son similares a otros que manifiestan la importancia que tiene enseñar habilidades sociales en adolescentes que se encuentran en los grupos de riesgo.

Asimismo, Carrillo (2015) desarrolló una investigación con el propósito de realizar un programa que entrene habilidades sociales con un formato para niños de 9 a 12 años, con un diseño de investigación cuasi experimental, estando compuesta por 112 estudiantes de primaria de los cuales 87 conformaron el grupo experimental y 25 el grupo control. Para medir las habilidades sociales se utilizaron tres instrumentos: la escala de comportamiento asertivo, escala de conducta asertiva y un cuestionario de interacción social. Con la aplicación del programa Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO) con el grupo experimental, estos eran más asertivos, disminuyendo la ansiedad, habiendo una mejora en sus comportamientos, demostrándose que la intervención del programa redujo de

manera importante los comportamientos agresivos y pasivos de los estudiantes que participaron.

Por otra parte, la tesis de Álvarez (2015) tuvo como principal objetivo el gran reto de contribuir en el entendimiento de la violencia escolar desde la perspectiva del estudiante, con la única finalidad de ayudar a encontrar nuevos diseños de programas en medidas de prevención que no solo sean eficaces sino que sean adaptables a contextos del quehacer educativo. La investigación fue no experimental con diseño transversal, donde la población estudiantil estuvo comprendida entre primero y cuarto de secundaria siendo un total de 4943 adolescentes de 33 centros educativos de gestión pública de Galicia (España) por lo que se realizó un estudio psicométrico utilizándose el cuestionario de violencia escolar (CUVE-ESO) contando con 44 Ítems agrupados en ocho factores, con escalas de Likert y cinco alternativas. Esta prueba se calculó con el Alfa Cronbach alto ($\alpha=.94$), además su varianza explicada es de 55.49 % de esa manera permitió analizar con detalle la frecuencia de los tipos de violencia escolar, con lo que se planeaba obtener un diagnóstico de la violencia escolar y analizar programas de intervención.

Otra de las contribuciones importante para la investigación es la de Kabasakal, Sagkal y Türnüklü (2015) quienes en su investigación tuvieron como objetivo evaluar las consecuencias que tiene la aplicación de un programa de paz en educación en contra de la violencia y orientado a mejorar las habilidades sociales en los estudiantes de noveno grado, el diseño del estudio fue cuasi experimental. La muestra estuvo integrada por 142 escolares de secundaria comprendidos entre los 14 y 16 años, de los cuales 46 estudiantes integraban el grupo experimental, 48 el grupo control y 48 el grupo de placebo, como instrumento se aplicó la escala de tendencia a la violencia y el Inventario de resolución de problemas sociales antes que se realice el tratamiento, luego se aplicó el programa de educación para la paz con un total de 16 sesiones durante 13 semanas y al final del tratamiento al grupo experimental se aplicó la post prueba. La post prueba reveló que las tendencia a la violencia del grupo experimental disminuyó significativamente y aumentaron sus habilidades de resolución de problemas sociales comparada con los grupos control ($p=.000$) y placebo ($p=.000$).

Elliott, Hwang y Wang (2019) realizaron un estudio con el objetivo de analizar las calificaciones de los docentes sobre una muestra nacional de estandarización del Sistema de

Mejora de Habilidades Sociales (SSIS) para examinar el rol que cumplen las habilidades sociales en el comportamiento problemático y la competencia académica de los estudiantes en relación con el acoso escolar. El estudio que se realizó a un total de 744 estudiantes, se obtuvo bajos niveles en habilidades de empatía y altos niveles en comportamientos de externalización, lo que se correlacionó al comportamiento de intimidación en los niños de primaria; sin embargo, para los estudiantes que se encuentra en el nivel secundaria, las habilidades de afirmación exhibidas fueron un predictor significativo del comportamiento de intimidación, por lo que se concluye que los comportamientos sociales de los estudiantes pueden mejorar con éxito con la aplicación programas de intervención existentes.

Davidi y Garmaroudi (2019) quisieron demostrar que el entrenamiento en habilidades para la vida afecta en lo que respecta a las habilidades sociales y la agresión en estudiantes del nivel secundaria. Durante el desarrollo del estudio 100 estudiantes ingresaron con pre prueba, utilizándose cuatro cuestionarios que incluyen las características de los estudiantes, la prueba de agresión, la prueba de habilidades sociales y la lista de verificación de habilidades de afrontamiento. Los estudiantes luego fueron capacitados en habilidades para la vida, las cuales incluyen habilidades sociales y control de la agresión, en cuatro sesiones con una duración de 120 minutos cada una para aplicarse posteriormente la post prueba que tuvo un efecto positivo y significativo.

Por otra parte, Patricio, Maia y Bezerra (2015) tuvieron como objetivo central de su investigación analizar las habilidades sociales de los adolescentes y su actuar delictivo, de sexo masculino cuya edad oscila entre 15 y 17. Dicho estudio realizado fue tipo caso-control, con un enfoque descriptivo y a la vez analítico, considerando para ello una muestra de 203 adolescentes para lo que se empleó dos instrumentos: el inventario de habilidades sociales y un cuestionario semiestructurado. Se compararon las variables: grado de escolaridad, renta familiar, escolaridad del responsable del adolescente, participación con sustancias alucinógenas y habilidades sociales. De acuerdo al resultado del estadístico, la probabilidad de ocurrencia respecto al comportamiento de conducta alcanzaron niveles de 5%, siendo que los causantes de acto infractor mostraron dificultad de ansiedad alta en lo que respecta a la transmisión de conductas que tienen que ver con el autocontrol $p=0,001$ y asertividad $p=0,046$. En consecuencia se concluyó que el desenvolvimiento de habilidades sociales aportaría a la reducción de los actos delictivos.

Los autores Sampén, Aguilar y Tójar (2017) realizaron un estudio que evaluaba un programa de prevención que se basaba en las capacidades competenciales sociales e interpersonales de estudiantes de secundaria con edades que oscilan entre los 12 y 16 años. El presente trabajo de investigación tuvo un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo con diseño cuasi experimental, su muestra constaba de 176 estudiantes de tres instituciones educativas de gestión pública del nivel secundaria. Cabe señalar que el estudio se desarrolló en varias fases, siendo la primera la aplicación del cuestionario pre-test cuyas preguntas eran de carácter abierta y cerrada; para la segunda fase, elaboraron un programa preventivo ante el maltrato escolar y en la tercera fase aplicaron el pos-test. Como resultado la presencia de agresiones físicas en el pre-test del grupo llamado control es de 20%, y para el grupo experimental es de 42%; en cambio, en los resultados del pos test para el grupo control es de 20% y para el experimental 4%. Esto demuestra que el maltrato escolar está presente en las diferentes instituciones en ambos grupos. Con la aplicación del programa y el post-test pudo observarse la disminución del comportamiento agresivo del grupo experimental, mejorando de esa forma su comunicación incrementando su capacidad empática y actitudes asertivas.

A diferencia de los autores anteriores, Borda y Saavedra (2017) tuvieron el propósito de diseñar un programa que estimule la autoeficacia en orden de prevenir el acoso escolar, el cual fue aplicado a adolescentes con edades que oscilan entre los 11 y 14 años. Esta investigación consideró el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo aplicada y en cuanto al diseño este fue pre experimental con pre prueba y post prueba y con la aplicación de un programa. Se emplearon como instrumentos la escala de autoeficacia constituida por 10 ítems sobre la escala de Likert del 1 al 4 y; para evaluar el acoso escolar de los estudiantes, un cuestionario de 15 preguntas y el programa de autoeficacia mencionado al comienzo, el cual comprendía 12 sesiones. Con la aplicación del programa se pudo evidenciar el incremento de 33% en el nivel de autoeficacia; evidenciando así la efectividad de su aplicación.

Entre las investigaciones nacionales que contribuyen al estudio realizado están las siguientes:

La investigación de Alcántara (2018) quiso demostrar de qué manera influía el programa de mejoramiento de habilidades sociales en los estudiantes. La población que se consideró fue 144 estudiantes de cuarto grado de secundaria, empleando para ello un modelo

cuantitativo con diseño cuasi experimental. Después de aplicar el cuestionario el cual constaba de 38 ítems a los grupos experimental y control se obtuvieron como resultados del pre test un 53 % y 53,5. % respectivamente, los cuales difirieron claramente a los del post test aplicado a los mismos grupos cuya cifra fue de 83,4% en el grupo experimental evidenciando una mejoría en las habilidades sociales y un invariable nivel medio en el grupo control.

Para Rodas (2016) el objetivo de su tesis fue demostrar la influencia del desarrollo de habilidades sociales en la reducción de la violencia escolar en estudiantes de una institución educativa. Para tal investigación implementaron un taller para desarrollar dichas habilidades a través de un módulo experimental para el grupo experimental con las respectivas pruebas pre y post, con enfoque de estudio cuantitativo y diseño cuasi experimental. El instrumento utilizado para medir la violencia escolar fue un cuestionario. Los resultados para el grupo experimental, en la pre prueba, obtiene una $\bar{X} = 13.58$, mientras que en la pos prueba registra una $\bar{X} = 8.50$, lo que demuestra que el plan de intervención es efectivo; mientras que, a nivel de análisis inferencial, se tiene que el valor de $Z = -3.428$ y la U de Mann Whitney = 167.6, así como el valor de la significancia = 0.000, lo que significa que el desenvolvimiento en las habilidades sociales influye en la reducción de las conductas violentas en las escuelas, afirmación que está en el 5% de significatividad y 95% de intervalo de confianza.

Por su parte, el estudio de Palomo (2017) se avocó a analizar la relación entre las habilidades sociales y el acoso escolar en adolescentes de sexto y séptimo grado de una escuela pública en Santiago de Estero. Se evaluaron 174 adolescentes con edades entre los 11 y 13 años, siendo el 61% de estudiantes del sexo femenino. En la evaluación se utilizó el instrumento denominado batería de socialización BAS-3, cuyos autores son Silvia Moreno y su compañera Martorell Pallás; así mismo se consideró el autotest de Cisneros para el acoso escolar de Piñuela y Oñate. Los resultados mostraron que el 7,5% presentaba dificultades para aceptar las normas sociales y de grupo, por lo cual manifiestan conductas agresivas y un 6.9% presentaba déficit en consideración con los demás. Los resultados sobre acoso escolar determinaron que un 44.3 % de los adolescentes que fueron evaluados presentaban altos indicios de acoso escolar, mientras que la intensidad con la que lo sufrían era alta en el 46% de estudiantes.

Asimismo, Holguín (2019) quiso determinar la diferencia entre los grupos experimental y control de su estudio en el post test, después de haber aplicado el taller THASO de habilidades sociales en el acoso escolar de estudiantes que cursan el quinto de secundaria. Para tal efecto, la muestra tomada fue de 120 estudiantes distribuidos equitativamente entre ambos grupos. Se aplicó el taller THASO en 20 sesiones sobre habilidades sociales y se tomó un cuestionario de Bullying al inicio del taller y otra al finalizar. En los resultados obtenidos se pudo observar que el p-valor del grupo control no es menor al 0.05, lo cual delata la ausencia de diferencia significativa; y que, por el contrario, en el grupo experimental el p-valor fue igual a 0,00 con un nivel de significancia de 95%, evidenciando una diferencia significativa entre ambos grupos después del post test.

La investigación realizada por Casallo (2018) tuvo el propósito de establecer el efecto del desarrollo de habilidades sociales en la reducción de la agresión en estudiantes de tercer grado de secundaria. El estudio contó con un enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental, mientras que su muestra fue de 63 estudiantes: 31 estudiantes eran del grupo experimental y 32 del grupo control. Para su realización se utilizaron dos instrumentos: el Manual de calificación y diagnóstico de la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein, compuesto por 50 ítems en cuyo análisis se encontró correlaciones significativas de $p > .05$; y el cuestionario de agresión física y verbal (AFV) conformado por 20 ítems. Con respecto al pre test se observó que los estudiantes del grupo experimental presentaban más problemas de conducta que el grupo control; y en cuanto a la eficacia del programa, se afirmó que el grupo experimental disminuyó sus conductas agresivas después de la aplicación de este mientras que los del grupo control no mejoraron su conducta.

No cabe duda que las habilidades sociales han tomado un protagonismo importante en los últimos años, debido a la permanente relación que tenemos las personas con nuestros pares; en consecuencia esta juega un rol preponderante en nuestras vidas ya que se busca la convivencia sana en un entorno positivo. Por esta razón, para los especialistas del Ministerio de Salud MINSA (2005) indican que si las habilidades sociales son bien desarrolladas serán uno de los pilares fundamentales para tener una vida sana y feliz. Las personas vamos aprendiendo poco a poco las competencias en nuestras interrelaciones cotidianas con otras personas. Es bueno precisar que un individuo con buenas habilidades sociales tiene la capacidad de ejecutar conductas favorables en sus interrelaciones interpersonales. La Organización Mundial de la Salud considera a las habilidades sociales como habilidades

para la vida tomando en cuenta a las habilidades interpersonales, las habilidades cognitivas y finalmente habilidades para mejorar emociones.

En esa línea diversos autores como Ángeles (2016) definen a las habilidades sociales como destrezas y conductas que las personas aprendieron durante las interrelaciones con sus pares, las cuales constituyen factores que permiten llevar una vida efectiva y satisfactoria; de lo contrario implicaría la carencia de competencias sociales positivas.

Así mismo para los investigadores Patricio, Maia y Bezerra (2015, p. 21), las habilidades sociales vienen hacer el gran repertorio de comportamientos verbales y no verbales adquiridos en circunstancias de interrelación social, trayendo como consecuencia cambios en el individuo y en los entornos en el cual se desenvuelve. Para Caballo (1991, p. 412), el comportamiento socialmente apropiado alude al comportamiento del individuo y con la probabilidad que disminuya problemas futuros, las cuales están expresados en sentimientos, deseos y opiniones respetándose a sí mismo y a los demás. En cambio para los autores Del Prette Z. y Del Prette A. (1999), las habilidades sociales se consideran desde la asertividad hasta la capacidad de comunicación, sin dejar de lado la capacidad para resolver problemas, expresión de sentimientos negativos entre otros.

Por otra parte, para Chávez y Aragón (2017, p. 24) son comportamientos que se dan de forma positiva y agradable en las interrelaciones personales en contextos de la vida diaria. Esto implica la interacción con el resto respetando los derechos de sí mismo y los demás. Para Caballo (1993), la conducta socialmente habilidosa comprende los sentimientos o derechos que una persona expresa de forma adecuada ante una situación, resolviendo situaciones complicadas y minimizando posteriores problemas sin vulnerar los derechos de los demás.

Mientras que para Palomo (2017, p. 9), las habilidades sociales han tenido gran repercusión en estos últimos años debido a que las personas pasan la gran parte de su tiempo relacionándose con otras personas, por lo que Caballo (2007) define a las habilidades sociales como conductas expresadas por el individuo donde fluyen actitudes, sentimientos, opiniones de acuerdo a la circunstancia, sin trasgredir los derechos de los demás, lo que conlleva a solucionar problemas inmediatos. Para Monjas y Casares (2000), las habilidades sociales implican la gama de comportamientos no solo adquiridos sino también aprendidos,

enfatisando que esto no tiene que ver con la personalidad, se pone en juego las relaciones personales.

Por otra parte Carrillo (2015, p. 11), señala que el ente humano conserva habilidades sociales innatas conocidas como competencias sociales al interior de sus conductas (Myles y Simpson, 2001; Myles, 2003). Las personas tenemos la capacidad de percatarnos o no del comportamiento socialmente habilidoso en una circunstancia dada del resto de personas. Por lo tanto, en ese conocimiento experiencial otras capacidades cognoscitivas como la intuición y el sentido común serán importantes. Durante mucho tiempo el conglomerado de científicos ha definido la habilidad social como conducta asertiva de distintas maneras.

Del mismo modo Galindo (2019, p. 49), sostiene que en el entorno dentro del cual nos desenvolvemos existen normas de carácter interno y externo las cuales regulan nuestros comportamientos; precisamente las habilidades sociales son respuestas a dichas normas, existiendo reacciones para cada situación, por lo que cita a Goleman (1996) quien indicó que la habilidad social fundamental de las personas están expresadas en su capacidad para expresar sus sentimientos; del mismo modo Gardner (2001) mencionó que una de las inteligencias múltiples denominada interpersonal se desarrolla a lo largo de nuestra vida y permite identificar posibles peligros. En la etapa adulta esta inteligencia permite discernir facilitando lecturas de intenciones y deseos de otros seres humanos y sobre esa base actuar permitiendo a las personas relacionarse con sus pares haciendo uso de sus destrezas y ser miembros activos de la sociedad.

En cambio para Jara (2018), la habilidad social no tiene que ver con los rasgos personales, por el contrario vienen hacer comportamientos que se aprenden incluyendo iniciativas y respuestas afectivas que refuerzan al comportamiento social. Al respecto Monjas (1999) señala que las tareas realizadas de forma competente son el producto de la aprehensión de las personas en habilidades sociales y no rasgos de personalidad.

El conocimiento que tenemos en la actualidad sobre las habilidades sociales es el resultado de los debates acaecidos a lo largo del tiempo. Se sabe que los primeros apuntes datan de mediados del siglo XX cuando ni siquiera se sabía esta denominación; de ahí en adelante existió mucho aporte hasta configurar su concepción tal como se sabe hoy en día. Sin embargo, se sigue discutiendo y aún no se llega a un consenso para definir las habilidades sociales. Para Verde (2015) la definición más acertada es la hecha por Caballo (1993) quien

indicó que es el conjunto de conductas adecuadas que expresan las personas en su interrelación personal en un contexto respetando a los demás, solucionando inconvenientes en el momento y minimizando problemas que puedan ocurrir a futuro. Otro autor muy respetado, Alberti y Emmons, dice que las habilidades sociales son las conductas que permiten a las personas actuar según sus intereses, defenderse de forma ecuánime, expresar lo que sienten de forma honesta y hacer valer sus derechos, sin obviar los ajenos.

Respecto a los orígenes de habilidades sociales, Carrillo (2015) manifestó que uno de los pioneros fue Salter (1949) quien con su trabajo denominado *Conditioned reflex therapy* (terapia de reflejos condicionados), propuso la personalidad inhibitoria y excitatoria referenciando a la persona y su capacidad para manifestar sus sentimientos. Asimismo desarrolló algunas técnicas que ayudan a las personas a incrementar su expresividad, las mismas que se emplearon en el aprendizaje de HHSS. Después de Salter tenemos a Wolpe (1958), quien continuó con los trabajos de su antecesor y precisamente fue quien por primera vez usó el término conducta asertiva, que a la postre se convertiría en habilidades sociales; sin embargo, esta variable toma real dimensión por los años 70 conservando el término conducta asertiva (McDonald y Cohen, 1981, Salzinger, 1981. Phillips, 1985). Alberti y Emmons (1978) escribieron todo un libro dedicado a la asertividad, donde definen a esta como el comportamiento que permite a la persona defender sus intereses, expresar lo que sienten y defenderse sin entrar en ansiedad, ejerciendo y respetando sus derechos y de los demás. Del mismo modo Argyle y Kendon (1967) hicieron numerosos trabajos vinculados a las habilidades sociales relacionando dicho término con la Psicología social, en ella llegaron a la siguiente definición, actividad organizada y coordinada, con respecto a una situación que involucra mecanismos sensoriales, centrales y motores.

Jara (2018, p. 26), para sustentar su definición de habilidades sociales, se apoyó en las teorías: (a) Socio-Histórica de Vygotsky (1978), desde esta concepción el ser humano inicia sus habilidades sociales a partir del entorno que lo rodea. Esta teoría otorga los fundamentos para entender el proceso de aprendizaje de los niños, los cuales se dan mediante el enganche de procesos individuales con los sociales, así como los culturales con los históricos. Él mismo conceptualiza la zona de desarrollo próximo, indicando que es la distancia entre la zona de desarrollo potencial y la zona de desarrollo real, esto significa que es imposible aprender solo, por el contrario la interacción con las personas es imprescindible. (b) Howard Gardner (1994) impulsor de las inteligencias múltiples propuso por los años 80 la

inteligencia intrapersonal e interpersonal que tienen que ver con las habilidades sociales, entendiendo la intrapersonal como inherente al individuo como es la autoestima y toma de decisiones; en cambio, la interpersonal se refiere a las interacciones que tiene con el resto de personas como son la asertividad y la comunicación y (c) la Teoría pedagógica afectiva, de Zubiria (2004) explica que esta teoría educa a las personas para que sean felices y competentes en lo intra e inter personal.

En cuanto a la importancia de las habilidades sociales, Carrillo (2015, p. 21) señala que se han estudiado tanto a lo largo del tiempo existiendo muchas publicaciones científicas sobre habilidades sociales, asertividad, competencia social, etc. y no solo eso; sino también programas de intervención para mejorar las habilidades sociales, lo más importante es que el conglomerado de profesionales consideran a las habilidades de interacción social como positiva en las personas de todas las edades.

En el mismo sentido Gutiérrez (2015, p. 72), precisa que las habilidades sociales no pueden faltar en nuestras vidas puesto que son fuente de nuestro bienestar; por el contrario su carencia resulta ser perjudicial llegando al estrés y malestar. Mantener relaciones interpersonales satisfactorias conlleva a aumentar la autoestima ayudando a mejorar nuestra calidad de vida; por otra parte, su ausencia conlleva a sentir emociones negativas como la ira, la frustración, el sentirse desvalorados y rechazados. Las personas carentes de habilidades sociales están propensas a tener alteraciones psicológicas y enfermedades psicosomáticas.

Con respecto a los componentes de las habilidades sociales, para Roca (2014 citado por Alcántara 2018) señala que son la comunicación, asertividad y resolución de conflictos. (a) la comunicación se desarrolla cuando existe relación entre el transmisor y receptor, puede ser empleando medios físicos o electrónicos. De acuerdo con Uribe, Escalante, Arévalo, Cortez y Velásquez (2005) indican que la comunicación es el punto central de la relación social y para ello deben existir al menos dos personas para intercambiar ideas, sentimientos con una escucha activa que permita dar respuestas verbales o no de manera recíproca. (b) la asertividad es y será una parte importante de las habilidades sociales. Según Wolpe (citado en Torres, 2014), la asertividad es la expresión genuina y un manejo emocional adecuado, sin ansiedad en las respuestas hacia la otra persona, evitando afectar susceptibilidades. (c) resolución de conflictos; un conflicto es la conducta agresiva, que se expresa en maltrato

psicológico o físico en contra de uno mismo y sus pares, casi siempre de manera intencionada Ramírez y Arcilla (2013). Por esa razón un docente capacitado emplea una serie de estrategias que favorezcan convivencias saludables y desarrollo exitoso de los aprendizajes.

Según Ángeles (2016, p. 31) las habilidades sociales clasificadas por Goldstein (1989) son: a) Habilidades sociales básicas. Comprendidas por una serie de capacidades como la de iniciar y mantener una conversación; plantear algún tipo de pregunta, hacer un cumplido y presentarse o presentar a otras personas. b) Habilidades sociales avanzadas. Comprendidas en capacidades de aceptar su error y disculparse; empoderarse y dar instrucciones, convencer y ayudar o pedir ayuda. c) Habilidades relacionadas con los sentimientos. Capacidad para conocer su propio sentimiento y expresarlos y comprender los sentimientos de terceras personas. En esta habilidad también están comprendidas la expresión del afecto, enfrentar el miedo y valorarse asimismo, auto premiarse y actuar ante el enfado de manera asertiva. d) Habilidades alternativas a la agresión. Comprende capacidades como pedir permiso, compartir y ayudar a los demás, defender sus derechos, excusarse para no involucrarse en problemas, auto controlarse en situaciones difíciles y negociar. e) Habilidades para hacer frente al estrés. Desarrolla la capacidad de formular y responder una queja, demostrar estado deportivo al término de los juegos, solucionar la vergüenza, comprometerse con la defensa de un amigo, la persecución y el fracaso deben tener su respuesta, responder los embates del grupo. f) Habilidades de planificación. Tener iniciativas, formular objetivos, recoger información para la toma de decisión, encontrar la causa a los problemas, concretar las tareas.

Según algunos autores las habilidades sociales tienen cuatro dimensiones muy marcadas como son:

Para Jara (2018) la asertividad consiste en expresar de forma honesta nuestros sentimientos tomando en cuenta nuestros derechos y los derechos de los demás (MINSAs, 2005). Es comunicar lo que sentimos y deseamos de forma clara, en irrestricto cumplimiento de los derechos humanos. Por ello la asertividad se convierte en una opción saludable ante un comportamiento agresivo. En ese sentido, Carrillo (2015) entiende la asertividad como un modo o estilo de interacción de las personas. Para el disfrute de las habilidades sociales, nuestro comportamiento tiene que ser asertivo a la hora de comunicarnos; por el contrario, un estilo no asertivo pondría en peligro dicho proceso con nuestros semejantes. Es

importante mencionar que los estilos de comunicación suelen tener dificultades interpersonales, culpabilidad con sentimientos negativos, hasta frustraciones y tensiones.

La autoestima, según Jara (2018) es la vivencia psíquica y se remonta al tiempo de William James que utilizó y analizó por primera vez el concepto de autoestima: no se puede considerar de una sola manera, por el contrario esta es de dos tipos: la autosatisfacción y el autodesprecio (Desarrollo de valores y autoestima, DEVA, 2004, p. 12). Desde aquellos tiempos a la actualidad existe mucho interés por definir la autoestima. Por ejemplo, los diccionarios consideran como un sentimiento que parte de la opinión favorable de uno mismo y sus capacidades. Es ese sentido muchos autores coinciden que la autoestima es la valoración que se tiene uno mismo en el aspecto biológico, intelectual y social. En ese sentido MINSA (2005) considera como ideal una alta autoestima para todos ya que permite amarse y como consecuencia transmitir a su entorno un espacio de sana convivencia; también indicó que la autoestima es la valoración que las personas se otorgan asimismo convirtiéndose en importante para su desenvolvimiento en la sociedad.

Otra de las dimensiones de la habilidad social es la comunicación, es así que para Perca (2017) viene hacer el acto mediante el cual la persona se contacta con otra para transmitir su sentir. Para facilitar o en su defecto dificultar la comunicación intervienen varios elementos; por consiguiente, aprender cuanto antes a comunicarnos ayudará a entendernos en situaciones sociales. Las relaciones interpersonales que tengamos mejorarán en la medida que ciertas habilidades comunicativas sean bien aprendidas. Cuando el receptor interpreta nuestro mensaje se dirá que se ha producido una comunicación eficaz.

Finalmente la última dimensión toma de decisiones, Perca (2017) plantea que las personas desarrollan habilidades como: la toma de decisiones y el razonamiento moral para ser aplicados en contextos académicos y sociales considerando los estándares éticos, temas referidos a normas sociales, seguridad, respeto a los demás, asumir las consecuencias de sus actos y predisposición a contribuir con el bienestar de la escuela y comunidad.

Por otro lado se habla de las habilidades sociales en la escuela, Losada (2015) precisa un crecimiento en los estudios de esta en las últimas décadas debido a que la salud emocional y la promoción de adaptación social de los estudiantes cumplen un rol importante para la prosperidad de los aprendizajes en ambientes favorables. Cappadocia y Weiss (2011) la competencia social está relacionada con aspectos como: las relaciones sociales y la

aceptación por los compañeros, las demandas escolares y la salud emocional. Los estudios han evidenciado que el componente crítico relacionado al éxito académico de los estudiantes son las habilidades sociales. Los estudiantes desarrollados en espacios saludables son más asertivos, empáticos, se comunican mejor y son cooperantes. Por el contrario la afinidad entre carencia competencial social y problemas de comportamiento repercuten a futuro en el bajo rendimiento académico y su consecuencia la deserción escolar, la delincuencia y el rechazo de la sociedad.

En cambio Carrillo (2015), para referir las habilidades sociales en la escuela indica que la convivencia es inherente al ser humano, convivencia que se inicia en el núcleo familiar y a medida que se crece se esparce a otros ámbitos, constituyéndose la escuela como un espacio obligado. Al integrar al niño en la escuela se le pone en contacto con personas diferentes al círculo familiar, aprendiendo de ellas nuevas habilidades necesarias para la aceptación de sus pares. En ese sentido la convivencia escolar es entendida como un proceso en la comunidad educativa en el que aprende a convivir.

Con respecto a la importancia de crear los programas educacionales, para Gonzales y Treviño (2019), de acuerdo a lo indicado por Bautista (2017), es importante desarrollar estrategias que consideren la conceptualización de las metas estudiantiles, las pautas para alcanzarlas y la motivación que conlleva el programa; la cual permita el cambio emocional conductual de los estudiantes y que destierre la violencia.

Es ese sentido los especialistas del MINSA (2005) indican que los entrenamientos en habilidades sociales llevados desde edades tempranas ayudan a la prevención y retrasan la iniciación temprana en el consumo de estupefacientes, las conductas sexuales que impliquen riesgos; del mismo modo el autocontrol de la ira y la mejora en el desenvolvimiento académico adaptándose de forma positiva al ámbito social de la escuela. Los estudiantes necesitan desarrollar comportamientos saludables y el Programa de Promoción de la Salud de Instituciones Educativas del MINSA considera el eje temático de habilidades para la vida para desarrollar esos comportamientos. El Manual comprende 5 módulos que permiten desarrollar 16 sesiones: Módulo 1: comunicación, cinco sesiones, módulo 2 Autoestima tres sesiones, módulo 3: Control de la ira, tres sesiones, módulo 4: Los valores, tres sesiones y módulo 5: Toma de decisiones, dos sesiones.

De acuerdo a todo lo manifestado por los especialistas sobre las habilidades sociales, es necesario para que los adolescentes tengan relaciones saludables con todas las personas, resulta importante para el desarrollo de la presente tesis tratar la violencia escolar, su definición, cómo se manifiesta y todo lo que comprende. Por lo que según Álvarez (2015, p. 56), etimológicamente la palabra violencia viene del latín violentia, el cual está conformada por vis cuyo significado es fuerza, relacionada a todo aquel fenómeno que destruye y coacciona las relaciones interpersonales. (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003); y lentus que está relacionada con la idea de continuidad; es decir, una persona violenta es aquella que continuamente usa la fuerza.

La violencia es, según Gonzales y Treviño (2019, p. 125) es una grave violación a los derechos humanos y en una situación de este tipo se hacen evidentes las relaciones de poder entre los personajes implicados. Se suele manifestar en expresiones tales como el autoritarismo, la opresión y la discriminación Pérez García (2016). Ante esto la violencia escolar es el reflejo menos disimulado de la sociedad actual, por lo cual no es un tema de carácter aislado, de manera que para tratarlo primero se deben generar vínculos que proyecten a la propia violencia como un tema prioritario para ser analizado, atendido y comprendido.

Para Duran (2015, p.3), el fenómeno de la violencia es de alcance global, pues afecta a todas las personas en sus diversas manifestaciones de diferente forma. Estar expuesto a esta puede ocasionar daño emocional, físico y mental a corto, mediano y hasta largo plazo; además de lesiones puede producir la muerte, repercutiendo en relaciones de solidaridad y cooperación en la sociedad. Es por esto que, de acuerdo a lo señalado por Ortega y Del Rey (2007), la violencia ya no es un problema aislado sino que ahora ha pasado a ser un problema social, de salud pública OMS (2004). En el ámbito educativo tiene su propia expresión, evidenciándose acciones como bullying o matonismo.

Por otra parte, algunos autores prefieren usar información brindada por organismos reconocidos. Muñoz (2017) emplea la definición dada por la OMS (2003), la cual señala a la violencia como el uso abusivo y doloso del poder o fuerza física, sea en forma de coerción o coacción, por parte de una persona o grupo no solo contra los demás sino también contra sí mismo ocasionando lesiones, muerte, afecciones psicológicas, trastornos del desarrollo o privaciones. A los estudiantes le genera ansiedad los maltratos y como consecuencia

molestia y problemas en las instituciones educativas y familias. Lamentablemente, su ocurrencia se da en edades tempranas.

También se consideran algunas definiciones de violencia escolar de diversos autores tomadas en cuenta por Álvarez (2015), entre ellas la de Hurrelmann y Lösel (1990) quienes consideraban que la violencia escolar abarca toda actividad o acción que cause dolor, lesiones psíquicas o físicas a las personas participantes en la escuela, o que quieren dañar los materiales presentes en dicho ámbito; igualmente la de Olweus (1999) que indica que el comportamiento agresivo se da cuando el agresor utiliza su cuerpo o un objeto para generar perjuicio a otra persona; también menciona a Martínez-Otero (2005) para quien la violencia escolar implica una gran variedad de acciones cuyo propósito es producir daño, y que consecuentemente perturban el equilibrio institucional; y finalmente para Baridón (2010) entendiéndose como una amplia gama de manifestaciones de violencia en el ambiente escolar ocurriendo a nivel interpersonal entre estudiantes y docentes.

Desde el punto de vista de Vargas y Paternina (2017) quienes coinciden con estudiosos como Uribe, Orcasita y Gómez (2012) dicen que para que exista acoso escolar tiene que darse dos componentes, el primero la presencia intrínseca de una relación de poder del dominante hacia la víctima y el segundo componente es la agresión permanente por parte del dominante hacia la víctima. Por esta razón, los estados psicológico, emocional y social se reflejan en las víctimas de este tipo de violencia escolar y puede tener repercusiones como mala salud, baja autoestima, suicidio, tristeza, ausentismo y déficit al comunicarse y expresarse con otras personas.

Calle, Ocampo, Franco y Rivera (2018) consideran de suma importancia tener en cuenta que la violencia escolar tiene un lugar dentro de la comunidad educativa y que su ocurrencia se ve influenciada por los roles que conforman: padres, estudiantes, docentes, y directivos; de manera que es producto de mecanismos institucionales que implican prácticas violentas o estimulan situaciones de esta índole (United Nations International Children's Emergency Fund-UNICEF, 2011, p.9). Al ser un fenómeno de expansión global ha despertado el interés en la comunidad internacional, académica y de autoridades nacionales, departamentales, locales e institucionales, por su trascendencia, consecuencias en la formación integral de los estudiantes y en el impacto que tendrán quienes fueron partícipes de esta en un futuro en la sociedad. Para la United Nations Educational, Scientific and

Cultural Organization - UNESCO (2011), la violencia en escuela adopta principalmente cuatro formas: el maltrato físico y psicológico, el acoso, la violencia sexual y de género, y la violencia externa.

En los tiempos actuales, acompañado del avance de la tecnología, según Herrera, Romera y Ortega (2018) se ha avistado una nueva modalidad, el bullying: el cyberbullying o ciber acoso. Este se define dentro de los mismos parámetros del bullying tradicional de forma que es la agresión que es intencional y repetida, a través de los medios electrónicos, como teléfonos móviles o Internet y que es resultado de un desbalance de poder entre el agresor y la víctima.

Teniendo en cuenta las definiciones consideradas por Duran (2015) y otros autores, es conveniente hacer una reseña histórica de la violencia escolar. Desde la década de los 70 ya se iniciaban las investigaciones sobre el mobbing escolar, término con que llamaban al hoy conocido bullying y aunque Serrano (2006) afirma que las investigaciones sobre este tema se reportaron desde el año 1950 en Estados Unidos, es recién por la década indicada que se asume como campo específico de investigación en los países europeos nórdicos, desde donde se impulsaron movimientos trascendentales que se difundieron a toda Europa, Estados Unidos y al resto del mundo. En este periodo destacan los estudios de Olweus (1978, 1984, 1991) quien fue pionero en cuanto a definir el término así como en la creación de programas para contrarrestarlo. Según Olweus (1998) se dice que alguien es víctima de acoso escolar cuando es agredido repetidas veces y por un considerable periodo de tiempo por otro alumno o grupo de alumnos. También Heinemann (1972) determinó que el Bullying, significa acoso escolar o abuso de poder entre los escolares, concepto que él mismo describió a partir de sus observaciones en patios de recreo. En estos primeros estudios se advirtió que los varones usualmente eran los más involucrados y que existían más víctimas que agresores, los cuales podían atacar a más de una víctima. En el año 1976 Pikas se adentró al tema y dio a conocer a la comunidad la primera propuesta para la prevención conocida como Shared Concern Method (SCM) o Método Pikas (Pikas, 2002; Roland, 2010 en Ortega, 2010), el cual se concentra en el desarrollo de estrategias de mediación entre los actores de bullying partiendo de un conflicto grupal para la mejoría del ambiente escolar.

En la década de los noventa, de acuerdo a lo señalado por Álvarez (2015, p. 41), el Parlamento europeo comenzó a incentivar el desarrollo de proyectos e iniciativas para

combatir la violencia escolar y mejorar del clima en las aulas, mientras que la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) se dedicó a exponer cátedras e informes específicos para lograr un buen clima de convivencia. En este marco, en un estudio de la situación nacional francesa (Debarbieux, 2001) se observó que en el 70% de sus escuelas está presente la violencia escolar; y en países de Latinoamérica, como, Perú, Chile, Argentina, San Salvador, Venezuela, Canadá, Nicaragua, los estudios que se realizaron arrojaron un porcentaje del 20% para estudiantes quienes aseveraron haber sido víctimas de violencia escolar.

La situación de la violencia escolar en el Perú conforme a lo investigado por Duran (2015, p. 55), presenta un alto índice, de acuerdo a los auto-reportes de victimización en comparación a los de otros países sudamericanos y europeos, no sólo eso, sino que según un estudio de Romaní y Gutiérrez (2010), el 11 de setiembre del 2012 en el Diario El Peruano se informó que hasta ese fecha, a lo largo del año se reportaron 13 suicidios de víctimas de bullying de acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Salud Mental. Debido a la amenazante predominancia de este fenómeno, se le ha considerado como un problema de salud pública que requiere de un abordaje multidisciplinario para contrarrestar sus efectos y ocurrencia. Entre las medidas tomadas, el 11 de junio del 2011 se promulgó la Ley N° 29719 de Convivencia sin Violencia en las Instituciones Educativas para hacer frente a los casos de bullying.

Posteriormente el Ministerio de Educación publicó a través del diario el Peruano (2018) con fecha 13 de mayo, los lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y atención a la violencia contra niñas, niños y adolescentes de acuerdo al Decreto Supremo N° 004-2019-MINEDU, con la finalidad de establecer las orientaciones para la gestión de la convivencia escolar y aportar con el desarrollo integral de las y los estudiantes en la búsqueda de entornos escolares más seguros y se encuentren libres de violencia.

Para los especialistas del Ministerio de Educación MINEDU (2018) en el Perú, de acuerdo a los resultados de la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales (ENARES 2015) se advirtió que aproximadamente el 75% de los estudiantes alguna vez ha sufrido agresiones por parte de sus compañeros y que estas suelen darse en su misma aula y durante clases, además que el tipo de agresiones más común es a través de insultos, uso de apodos, burlas, golpes y chismes. Adicionalmente, entre el 40 % y 50% de los estudiantes agredidos no busca ayuda y alrededor del 25 % y 35 % de compañeros de los que observan la agresión no

ayuda a los agredidos. Los estudiantes con diferencias físicas suelen ser los más propensos a la violencia escolar severa (Amemiya y otros, 2009) y finalmente según el portal Web Síseve (2016), de todos los casos de violencia escolar, el 20% son de bullying.

Por otro lado, Palomo (2017, p. 264) afirma que después de que el acoso escolar haya alcanzado notoriedad, se han ido implementando diversas soluciones a este problema. Entre ellos están los reconocidos programas de intervención para frenar el acoso y los centrados en el adiestramiento de habilidades sociales en las víctimas para que puedan hacer frente a su situación y adopten conductas óptimas en estos casos, o sea que se trataría de inculcar habilidades sociales que ayuden a las personas a poder tener las herramientas necesarias para poder integrarse satisfactoriamente a un mundo social.

De acuerdo al estudio realizado por Álvarez (2015) las teorías generales de la violencia escolar explicadas por dónde se origina la violencia y son de dos tipos: las teorías innatistas o activas y las teorías ambientales o reactivas, las cuales se dividen en sub-ramas que veremos a continuación.

Las teorías activistas o innatistas de acuerdo con lo señalado por Álvarez (2015, p. 50).estiman que la agresividad en la persona es un componente orgánico y parte de impulsos internos. Esta tiene distintos enfoques, entre los cuales tenemos: (a) la teoría genética, sostiene con respecto a la agresividad que es resultado de la expresión de factores hormonales, patológicos y bioquímicos presentes en el individuo resultado de una predisposición genética y el desarrollo de la herencia en este tipo de conducta; (b) la teoría etológica, la cual prioriza la relación entre las conductas innatas y lo biológico frente al ambiente cultural del individuo; (c) la teoría psicoanalítica cuyo principal exponente fue Freud (1973), indica lo importante que son los instintos para las personas y los diferencia entre el yo (autoconservación) y lo sexual; (d) la teoría de la personalidad, de autores Eysenck y Kretchmer, sustentan el aspecto biológico del ser individuo pero aplicado a rasgos propios de la personalidad de cada uno; (e) la teoría de la frustración-agresión, sustentada por Dollard, Doob, Miller, Mowrer, y Sears (1939), para quienes el comportamiento agresivo es cuando los instintos se ven frustrados; (f) la teoría de la señal activación establece que la conducta agresiva aparece cuando la persona está en una situación en la que es consciente que puede perder algo que quiere, que desea poseer implícitamente, lo cual origina

frustración que desencadena en un estado de activación llamado ira, pero todo lo mencionado en esta teoría solo ocurrirá con la presencia de determinados estímulos.

Por otro lado Álvarez (2015, p. 53) también indica que las teorías reactivas o ambientales señalan al medio ambiente como fuente de origen de la agresividad. Entre estas destaca la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973, 1984) quien sostiene que el comportamiento agresivo de una persona depende de elementos ambientales (como: castigos, refuerzos y estímulos) y de la persona (pensamientos, expectativas, creencias, entre otros). Las variantes de esta teoría son: (a) Modelado; cuando el individuo consigue un beneficio al ejercer una conducta agresiva, aumenta las posibilidades de repetirla a futuro o recurrir a otras formas de agresión; (b) Modelado simbólico; tiene su efecto en niños, quienes observan que otros personajes niños en la televisión o en los videojuegos realizan conductas violentas que dan resultados positivos; (c) Modelado participante; el niño no es solo un mero espectador de un modelo con tal conducta, sino que también realiza acciones similares a las observadas Bandura (1973). Otra teoría reactiva importante es la teoría sociológica, la cual se hace a partir del análisis del grupo social. La causa de la agresión está determinada por los problemas de la sociedad misma en la que se vive, tales como la pobreza, la discriminación la exclusión y la explotación, entre otros, por lo cual la causa debe buscarse en esta como conjunto. Además, según Ovejero (1997), cuando la conducta agresiva es ejercida por un grupo, participan los mecanismos característicos del actuar grupal, tales como la sugestión, identidad colectiva, entre otros. Finalmente, la teoría ecológica, sustentada por Bronfenbrenner (1979, 1997, 2005), es la que preferentemente se usa dentro de la psicología educativa, en este caso para dar explicación a la violencia escolar. Los planteamientos más relevantes de esta teoría pueden sintetizarse en que la conducta de una persona es altamente dependiente de la relación sujeto-ambiente, componiéndose este último no solo de lo que rodea físicamente al aludido sino un todo que incluye interconexiones entre los elementos, de manera que esta relación es bidireccional y la influencia es recíproca en sus distintos aspectos: internos/externos, fisiológicos, culturales, éticos, entre otros.

La investigación de K. Álvarez (2016, p. 206) indica que son 4 los elementos esenciales para poder comprender el acoso escolar. Los 3 primeros están relacionados a los agresores y las víctimas individualmente, siendo estos las características externas (rasgos físicos, fuerza y/o limitaciones físicas, problemas de lenguaje), el perfil psicológico y conductual (actitud hacia la violencia, agresividad, autoestima y grado de ansiedad), y el

trasfondo de cada uno (nivel socioeconómico, tipo de familia, zona en la que vive, vínculos con los padres); y la última es un aspecto que ambas partes tienen en común, que es el entorno escolar (tamaño del colegio, profesores, clima del grupo).

En esta misma investigación, Álvarez (2016, p. 207), quien hace referencia al trabajo de Ortega y Mora (2000, citado por Landázuri, 2007) menciona a los protagonistas de una situación de acoso escolar son: (a) Los agresores se caracterizan por ser quienes tienen mayor fortaleza física comparada a la de las víctimas y/o ser los de más edad en el grupo. En la mayoría de casos suelen ser hombres, además que tienen poco control sobre su agresividad y necesidad de ejercer poder y control sobre los demás (Leff, Kupersmidt, Patterson y Power, 1999 citado en Pérez, 2011). (b) Los agredidos suelen ser pasivos y sumisos frente a su agresor, mostrando retraimiento y resignación ante la situación de violencia (Schwartz, Proctor & Chien, 2001 citado por Salgado, 2012). En adición a esto presentan problemas para comunicarse o expresar sus ideas y sentimientos, suelen estar apartados del grupo y ser poco asertivos, inseguros tendencia a la depresión (Cerezo 2001 citado por Landázuri, 2007; Trautmann, 2008). (c) Los espectadores, ante la evidente situación de conflicto, adoptan una actitud pasiva, la llamada ley del silencio, que pretende ocultar el problema pero que termina favoreciendo la continuidad de este (Prieto et al., 2005). También pueden tomar una postura activa ayudando al agresor o una pasiva sin participar de la violencia pero aceptándola y conociendo su ocurrencia (Vera, 2010 citado por Martínez, 2011). Cuando apoyan al agresor suelen hacerlo para que este no se vuelva contra ellos y sean las siguientes víctimas (Calvo y Ballester, 2007 citado por Muro) porque, según Sáenz (2010) la consecuencia principal para los observadores es el miedo a ser víctimas. Por esta razón la participación asertiva de estos protagonistas sería un arma eficaz para empezar a detener el acoso escolar.

Con el tiempo se han ido diseñando estrategias para detener el acoso. Para Chávez y Aragón (2017 p. 26) una de estas es implementar las habilidades sociales en los estudiantes como mecanismo de defensa contra las situaciones de violencia; y, como lo señala González (2015), las habilidades sociales han sido incluidas en el grupo de competencias necesarias para consolidar lazos significativos, enfrentar asertivamente situaciones de violencia verbal o física y participar activamente en el medio social escolar; además que el aprender habilidades de autorregulación, manejo de emociones, mirar desde varias perspectivas, comunicarse eficazmente y solucionar problemas es crucial a la hora de entablar relaciones con otras personas y gestionar conflictos exitosamente. De la misma manera, Monjas (2006)

afirma que si se enseña a los jóvenes convivir en armonía, a saber llevar sus relaciones interpersonales, a mejorar a nivel personal y social y a solucionar sus problemas a través del diálogo no solo se prevendrán problemas como el bullying o la indisciplina sino que también se contribuirá a una notable mejora en su autoestima, sus valores y otros aspectos importantes.

Las Dimensiones de la Violencia escolar son:

La irritabilidad en concordancia con Ugarriza (1998), menciona que es un estado emocional que tiene una característica fundamental la del poco control respecto al temperamento el cual se plasma en arranques de arrebatos verbales. Estas pueden manifestarse como episodios cortos o prolongados de acuerdo a la coyuntura. La irritabilidad mantiene un curso estable durante la adolescencia y puede predecir a largo plazo la agresión, la disfunción social, un bajo nivel socio-económico, el trastorno depresivo, el trastorno de ansiedad generalizada, el trastorno negativista desafiante y la distimia, pero no el trastorno bipolar. De ahí que la identificación temprana de la irritabilidad sea de gran valor para la prevención de trastornos mentales.

La dimensión cólera para Ugarriza (1998, p. 59), es un estado emocional pero transitorio que le sucede a la persona con respecto al medio en el que se desenvuelve; es decir que la persona va mostrar su estado emocional ante circunstancias en un determinado tiempo y espacio. Es una condición psicobiológica, que involucra aspectos subjetivos negativos que va cambiando de acuerdo a la intensidad que puede ser una pequeña irritación hasta una furia intensa. Estas emociones suceden cuando la persona se siente perjudicado injustamente, frustrado o provocado.

La agresión según Casallo (2018, p. 35) viene hacer un problema de índole social y que va en aumento; los especialistas han estudiado el problema desde diferentes puntos de vista. El análisis del aprendizaje Social (Bandura, 1980), conceptualiza la agresión como los daños causados a la persona y la destrucción de la propiedad. En cambio para Duran la agresión tiene naturaleza de varias dimensiones, la misma que se expresa física o emocionalmente, cognitivo y socialmente. Por consiguiente producen cantidad de definiciones. Por otra parte Carrasco y González (2006) y Chaux (2012), asumen que la

agresión tiene un objetivo puntual la de generar daño respecto a una situación real. Este daño está orientado a objetos, personas del entorno o así misma.

En este sentido de acuerdo con Casallo (2018, p. 60) los factores de la Agresión son (a) la Instigación, que son fuerzas interiores que motivan al individuo a realizar un comportamiento agresivo. (b) la Inhibición, que es un factor de la personalidad individual que se opone a la expresión manifiesta de la agresión. (c) Situacionales, puede actuar para fomentar o inhibir la expresión del comportamiento agresivo. Del mismo modo las agresiones se pueden dar de forma física, emocional, mental hasta espiritual. La agresión no se circunscribe a una sola área, sino, esta se puede dar en muchas áreas y de múltiples formas.

Para Duran (2015) la agresión tiene tres o características: (a) La intencionalidad; (b) Las consecuencias negativas o aversivas; y (c). La diversidad (física y verbal, relacional e directa). Continuando con Chaux (2012) para la investigación lo toca desde el punto de vista de su forma y función: (1) Por la forma de la agresión esta puede ser directa; es decir, enfrentamiento entre el agresor y la víctima con el objetivo de causar daño. Puede ser mediante agresión física a la persona o a sus pertenencias y agresión verbal; incluyendo la autolesión. Finalmente la agresión Indirecta o Relacional, son daños que causan al resto sin que la víctima pueda notar al responsable. (2) De acuerdo a la función la agresión es: Reactiva, defensiva, afectiva, impulsiva, incontrolada o en caliente: Se produce ante la presencia de un estímulo concebido como amenazante. En cambio la agresión proactiva u ofensiva, predatoria, instrumental, controlada o en frío, se da sin un estímulo agresivo teniendo como objetivo causar daño en la persona. El agresor tiene algún tipo de beneficio Señalan Carrasco y González (2006.) otros autores logran identificar subtipos en la agresión proactiva: la instrumental que tiene como fin posesionarse del bien ajeno y el acoso escolar orientado al dominio de sus pares. A la postre lo que trae este tipo de agresión es la delincuencia.

De acuerdo a las variables estudiadas en la investigación los problemas son: El problema general ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL - 2019? como problemas específicos: (a) ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la irritabilidad de estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL - 2019? (b) ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la cólera

de estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL - 2019? (c) ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la agresión de estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL - 2019?

En cuanto a la justificación de la investigación es necesario resaltar que las habilidades sociales cumplen un papel muy importante en el logro de una competencia social esperada en el ser humano, el cual conlleva a que las personas lleven a la práctica estas habilidades y que se deben desarrollar desde los inicios de la vida, pero la escuela también cumple un papel fundamental y es por ello que con la investigación se busca que con la aplicación de un programa se logre resultados satisfactorios. La justificación del estudio está referido a que todo trabajo debe ser justificado en el sentido porque se realiza la investigación. Según Carrasco (2014) justificar quiere decir; explicar la utilidad, el beneficio y la importancia que van a tener los resultados de una investigación desde diferentes ámbitos.

La investigación a nivel práctico pretende utilizar el programa de habilidades sociales del Ministerio de Salud en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa pública para que puedan tener competencias sociales y mejores logros sociales, para potenciar sus habilidades como son: la autoestima, asertividad, comunicación y toma de decisiones, y lograr un mejor manejo de sus emociones, ser tolerantes y empáticos con sus pares y con todas las personas de su entorno social, el programa está basado en una metodología que va apoyar a los estudiantes a reflexionar sobre su actuar y para luego ir poniendo en práctica en su vida diaria, el programa está dirigido de acuerdo a las edades de los estudiantes con lo que los estudiantes tendrán la posibilidad de disminuir conductas agresivas y pasivas para ser asertivos y lograr mejores resultados sociales.

A nivel teórico, según Roca (2014 citado por Alcántara 2017) considera, que existen tres elementos que intervienen en el desarrollo de las habilidades sociales como la comunicación verbal y no verbal, asertividad y la forma de resolver los conflictos. Por otra parte considera la teoría de Trianes (1996) consolidando a las habilidades sociales con lo que los escolares se sentirán en condiciones de solucionar casos sociales de forma efectiva. Entre otros estudiosos considera la teoría de Bandura, quien promueve el aprendizaje social de los estudiantes.

Justificación metodológica, según Carrasco (2014) consiste en que si los métodos, procedimientos y técnicas y los instrumentos diseñados tienen validez y confiabilidad. (p.

118) El estudio está enmarcado de acuerdo al estudio tipo aplicada, con un diseño cuasi experimental. Los instrumentos fueron puestos a consideración de los expertos para la validación de criterio, donde se observa que hay relevancia y pertinencia de los ítems aplicándose el Alfa de Crombach lo que permitió la confiabilidad de la variable.

Con respecto a la justificación epistemológica de acuerdo a las últimas investigaciones estamos en una sociedad cambiante y de acuerdo con Galindo (2019) nos encontramos en un mundo globalizado, dentro de todos los teóricos se estudió las teorías que tienen que ver con la sociedad de la información y la comunicación, donde se habla de la nueva forma de comunicación y de implementación social, además, Goleman (1996) señaló que las habilidades interpersonales se basan en el autocontrol y la cercanía con los sentimientos de otras personas, también Caballo opina respecto a las habilidades sociales como aquellas conductas que responden a determinados contextos. Gardner señala que la inteligencia interpersonal ayuda a la interacción entre las personas.

De lo anteriormente señalado se puede establecer como objetivo general. Determinar el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019. También se establecen los objetivos específicos como: (a) Determinar el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la irritabilidad de los estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019. (b) Determinar el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la cólera de los estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019. (c) Determinar el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la agresión de los estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

Igualmente la hipótesis general fue: El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019. Y las hipótesis específicas: (a) El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la irritabilidad de los estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL– 2019. (b) El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la cólera de los estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL–

2019. (c) El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la agresión de los estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL–2019.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

2.1.1. Tipo de Investigación

La investigación es de tipo aplicada, porque de acuerdo con Carrasco (2014) establece que este tipo de investigaciones se distingue de otras investigaciones ya que sus intenciones son prácticas, con resultados inmediatos; es decir que se investiga para actuar sobre una realidad concreta y producir los cambios necesarios en un determinado ámbito.

Asimismo Valderrama (2013) llama a la investigación aplicada como: activa, dinámica, práctica o empírica. La investigación aplicada está muy vinculada con la investigación básica, porque éste se convierte en el soporte para las contribuciones teórico científicas que otorga a la investigación aplicada, las cuales se encaminan al planteamiento de la solución de los problemas para generar bienestar a la humanidad.

2.1.2. Diseño de investigación

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) el diseño de investigación es un plan que se establece con anticipación con la finalidad de obtener los recursos necesarios y sustentar su planteamiento.

En la presente investigación se utilizó el diseño cuasi-experimental. Para tal efecto se consideró lo dicho por Carrasco (2014) para quien los diseños cuasi experimentales son aquellos que no se seleccionan al azar a los individuos que integran el grupo de control y el grupo experimental, tampoco se les empareja, ya que los grupos de trabajo ya están constituidos; en otras palabras, ya están conformados antes del trabajo.

En la investigación realizada que es el diseño es cuasi experimental; considerándose trabajar con un grupo llamado control(GC) y otro grupo experimental (GE) que son grupos ya constituidos, para quienes se aplicó un pre test y un post test, de acuerdo al siguiente gráfico. Luego al grupo experimental se le aplico el Programa de habilidades sociales del Ministerio de Salud.

GE	O₁	X	O₂
<hr/>			
GC	O₃		O₄

GE = Grupo experimental.

GC = Grupo control

X = Programa de Habilidades Sociales.

O₁, O₃ = Pres test (evaluación de entrada).

O₂, O₄ = Post test (evaluación de salida).

2.2. Operacionalización de variable

Carrasco (2014, p. 219) define a las variables como aquellos aspectos de los problemas que hay en una investigación y que se expresan en un conjunto de propiedades, cualidades y características que se observan de las unidades de análisis del problema como son: fenómenos sociales o naturales individuos, grupos sociales, hechos y procesos.

2.2.1. Identificación de las variables.

Variable 1(V1) Definición conceptual de Programa de habilidades sociales

De acuerdo a lo dicho por los especialistas del Ministerio de Salud MINSA (2005) el Programa de promoción de la salud en Instituciones Educativas aborda en forma general como eje temático lo que son las habilidades para la vida, cuyo objetivo principal es desarrollar comportamientos saludables en estudiantes adolescentes; por lo que consideran útil la aplicación del programa de habilidades sociales en las Instituciones Educativas, cuyo diseño permitirá que los docentes tutores, participen activamente en el desarrollo de las habilidades sociales.

Variable 2 (V2) Definición conceptual de Violencia escolar

De acuerdo a los estudios realizados por Topcu, Serdar y Türnüklü (2015) en concordancia con Benbenishty y Astor (2005) quienes definieron a la violencia escolar como aquellos comportamientos que tienen la finalidad de causar daño físico a las personas en las escuelas o su infraestructura, comportamientos que se llevan a cabo con la finalidad de infligir un daño emocional en las personas. De igual modo para Henry (2000) ha definido a la violencia escolar como el uso de la fuerza por parte de algunos individuos, con el propósito de limitar a otros y disminuirlos como personas dentro de una sociedad.

2.2.2. Operacionalización de las variables de estudio

Según Carrasco (2014, p. 226) define a la Operacionalización de las variables como un procedimiento del cual se descompone deductivamente las variables que forman parte de un problema de investigación, desde lo más general a lo particular, teniendo como propósito la elaboración de los instrumentos.

Tabla 1

Matriz de Operacionalización de la variable: violencia escolar

Dimensiones	Ítems	Escala de medición	Niveles/rango
Irritabilidad	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11	Ordinal Nunca = 1 Rara vez =2 A veces = 3 A menudo = 4 Siempre= 5	Muy bajo=11-19 Bajo=20-28 promedio=29-37 Alto=38-46 Muy alto=47-55
Cólera	12-13-14-15-16-17-18	Ordinal Nunca = 1 Rara vez =2 A veces = 3 A menudo = 4 Siempre= 5	Muy bajo=7-12 Bajo=13-18 promedio=19-24 Alto=25-30 Muy alto=31-36
Agresión	19-20-21-22-23-24-25- 26-27-28-29-30-31-32- 33-34-35-36-37-38-39- 40-41-42	Ordinal Nunca = 1 Rara vez =2 A veces = 3 A menudo = 4 Siempre= 5	Muy bajo=24-42 Bajo=43-61 promedio=62-80 Alto=81-99 Muy alto=100-118

Nota: Ministerio de Salud

2.3. Población Muestra y Muestreo

2.3.1. Población.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 174) la población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas características, que tiene que ver con el contenido, lugar y tiempo. La población en el presente estudio está constituida por todos los estudiantes de tercer año del nivel secundario de la Institución Educativa 1173 Julio C. Tello, que cuenta con una totalidad de 80 estudiantes encontrándose distribuidos de la siguiente manera.

Tabla 2

Distribución de la población de estudiantes del tercer grado

Sección	Población
Tercero A	25
Terceco B	22
Tercero C	33
TOTAL	80

Nota: Nómina 2019 I.E. “Julio C. Tello”

2.3.2. Muestra.

La muestra es una parte que representa a la población, de acuerdo con Carrasco (2014, p. 243) cuyas características son las de ser objetiva. En la presente investigación la muestra es intencional, que consiste en que el investigador seleccione según su criterio, por conveniencia, es decir se escogerá arbitrariamente a los estudiantes. Por lo que en la investigación se trabajó con dos secciones de tercero de acuerdo a la siguiente tabla.

Tabla 3

Distribución de la muestra de estudiantes del tercer grado

Sección	Muestra	Grupo
Tercero A	25	Control
Tercero C	33	Experimental
TOTAL	58	

Nota: Metodología de selección intencional – No probabilística

2.3.3. Muestreo

En la presente investigación se desarrolló el muestreo no probabilístico, de tipo intencionado, que de acuerdo con Sánchez y Reyes (2002, p.117) el muestreo es no probabilístico cuando no se conoce la posibilidad de que cada uno de los elementos de una población sean seleccionados y es intencional porque lo que se busca es que la muestra sea representativa de la población de donde extraída. El muestreo es no probabilístico e

intencional, porque se han escogido grupos intactos por ser un estudio cuasi experimental. Hernández et. al. (2010 p. 176). Se escogió a estudiantes de tercer grado de secundaria, siendo el tercer grado “A” el grupo control y el tercer grado “C” el grupo experimental.

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

2.4.1. Técnica de recolección de datos.

La encuesta es la más indicada para el acopio de datos; por consiguiente es la que se ha empleado en el presente trabajo, para recolectar información sobre el problema de investigación de acuerdo a las dimensiones de la variable en estudio. En ese sentido Carrasco (2014, p. 314), sostiene que una encuesta está constituida por varios ítems, los cuales son formulados para ser respondidos por el grupo que integra la unidad de análisis, con ella se busca obtener datos que se requieren en el estudio.

2.4.2. Instrumentos de recolección de datos.

Para Carrasco (2014, p. 334) consideró al instrumento de la siguiente manera: Son los impresos con sus respectivas preguntas debidamente planificados y organizados, con la finalidad de considerar las opiniones o respuestas de los grupos de personas o las unidades de análisis que el investigador estableció durante el proceso de estudio.

El instrumento utilizado para la investigación fue el cuestionario que para Carrasco (2014, p. 318) es el que más se usa cuando el estudio se trata de buen número de personas y tiene la ventaja que permite una respuesta directa a través de preguntas que se entrega a cada encuestado. Para la variable violencia escolar se utilizó el Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresión (CIA) del Ministerio de salud MINSA (2005) el cual consta de 42 ítems agrupados en tres dimensiones de la siguientes manera: Para la dimensión irritabilidad once ítems, dimensión cólera siete ítems y para la dimensión agresión veinticuatro ítems. Que evalúa sobre estados de ánimo de los estudiantes. Para lo cual previamente se dio instrucciones y recomendaciones a los estudiantes, aclarando sus dudas o inquietudes que puedan tener.

a. Ficha técnica

- Nombre: Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresión (CIA)
- Autores: Lic. Enf. Rita Uribe Obando

Lic. Enf. Mercedes Arévalo Guzmán

Lic. Enf. Esmeralda Cortez Vásquez

Lic. Psic. Walter Velásquez Rosales

Doctor Manuel Escalante Palomino

- Adaptación: Psicométrica de Emil Coccaro por el equipo técnico del Departamento de Promoción de Salud Mental y de prevención de problemas psicosociales IESM HD-HN
- Administración: El cuestionario fue administrado a 58 estudiantes de manera directa y grupal, dando indicaciones antes del inicio.
- Tiempo de aplicación: 30 minutos
- Número de Ítems: 42 Ítems

b. Descripción de la escala

Se han establecido cinco escalas, el sistema de calificación para el cuestionario está definido de acuerdo a cada ítem que tienen un valor de: 1= Nunca, 2=Rara vez, 3=A veces, 4=A menudo y 5=Siempre. De acuerdo a las respuestas del encuestado en cada ítem se le asigna un puntaje, lo que está establecido por niveles y rangos.

Tabla 4

Niveles y rangos para la variable Violencia Escolar y sus dimensiones.

NIVELES	VIOLENCIA ESCOLAR	IRRITABILIDAD	CÓLERA	AGRESIÓN
MUY BAJO	42 – 74	11 – 19	7 – 12	24 – 42
BAJO	75 – 107	20 – 28	13 – 18	43 – 61
PROMEDIO	108 – 140	29 – 37	19 – 24	62 – 80
ALTO	141 – 173	38 – 46	25 – 30	81 – 99
MUY ALTO	174 – 206	47 – 55	31 – 36	100 – 118

Nota: Manual de Habilidades Sociales en adolescentes escolares –MINSa

c. Validez

Para Carrasco (2014, p. 336) la validez es un atributo que tienen los instrumentos de investigación que consiste en medir aquello que se desea medir de la variable en estudio con objetividad, precisión, veracidad y autenticidad. Para el presente estudio, la validez del instrumento se realizó mediante juicio de expertos, de acuerdo a los criterios establecidos,

por lo que se solicitó a cinco expertos con grado de Doctor quienes después de revisar el instrumento realizaron la calificación respectiva.

En la siguiente tabla se observan a los expertos que revisaron el cuestionario de cólera, irritabilidad y agresión (CIA) correspondiente a la variable de violencia escolar.

Tabla 5

Validez del instrumento de Violencia escolar (CIA)

Experto	Opinión de aplicabilidad
Santos Eli Vásquez Villacorta	Aplicable
Raúl Carlos Lazo Toribio	Aplicable
Heraclio Facundo Raza Torres	Aplicable
David Daniel Carhuachín Roque	Aplicable
Irma Clarisa Abanto Aliaga	Aplicable

Nota: Elaboración propia

d. Confiabilidad

De acuerdo con Carrasco (2014) la confiabilidad viene a ser la cualidad que posee un instrumento de medición, que va a permitir que se obtengan los mismos resultados, al aplicarse una o varias veces a la misma persona o grupo de persona en diferentes momentos. En el mismo sentido para Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 200) la confiabilidad es el grado en que un instrumento de investigación produce resultados que son consistentes y coherentes. Para el análisis de confiabilidad se hizo uso del coeficiente del alfa de Crombach usados para el cuestionario de cólera, irritabilidad y agresión.

Tabla 6

Confiabilidad del instrumento: Cuestionario de violencia escolar

<i>Cuestionario</i>	<i>Numero de Ítems</i>	<i>Coficiente de confiabilidad</i>
<i>violencia escolar</i>	<i>42</i>	<i>0,937</i>

El análisis de confiabilidad o de consistencia interna Alfa de Cronbach para el instrumento que mide la violencia escolar se obtuvo un coeficiente de 0.937, lo cual indica que el instrumento posee una alta confiabilidad.

Luego de la recopilación de los datos, se procederá con el procesamiento en el software estadístico SPSS versión 21 para luego presentar en cuadros, gráficos y la contrastación de las hipótesis.

2.5. Procedimiento

La información se recolecto con un instrumento que fue el cuestionario de Cólera, irritabilidad y agresión (CIA) del Ministerio de Salud MINSA, con el que se aplicó el Pre test al grupo control y el post test al grupo experimental. Luego se desarrolló un programa de Habilidades sociales que estuvo conformado por 16 sesiones al grupo experimental, después del cual se procedió a aplicar nuevamente el cuestionario a ambos grupos control y experimental

2.6. Métodos de análisis de datos.

Una vez que los datos fueron recolectados se procedió a realizar el análisis cuantitativo de los mismos. Por lo que se organizó la información obtenida a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 21 en sus niveles descriptivo e inferencial para generar la base de datos y determinar la tabla de frecuencias con sus correspondientes gráficos y además con la finalidad de establecer si los datos cumplen o no con los objetivos de la investigación

De acuerdo con Abero, *et al.* (2015) este enfoque es muy importante, por lo que es necesario disciplina o rigor en el trabajo metodológico, tiene secuencias pre-determinadas. Se realiza la ‘construcción’ de la información obtenida. Dicha información está sustentada en la teoría y ha sido seleccionada en función al problema de interés.

2.7. Aspectos éticos.

Para la presente investigación se tuvo en consideración las directrices de la American Psychological Association (APA) así como también se ha reconocido a los autores de las diferentes teorías presentadas citadas totalmente y las fuentes de información teniendo en cuenta la autoría de las diferentes publicaciones.

La investigación se desarrolló a partir de la autorización del Director la Institución Educativa Nicolás Copérnico y las facilidades brindadas por los docentes donde se la aplicó

la prueba piloto a 29 estudiantes de tercero de secundaria. Por otra en la Institución Educativa en estudio, se dieron las facilidades para la aplicación de los cuestionarios a estudiantes que conformaron la muestra para el pre test y post test, y el desarrollo del programa en 16 sesiones. Además, se contó con la autorización de la directora, el consentimiento de los padres de los estudiantes quienes fueron el objeto de estudio. Con el compromiso de dar a conocer los resultados del estudio.

III. RESULTADOS

Después de la recopilación de los datos se procedió a analizar los resultados obtenidos en la investigación Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019

3.1. Descripción de las variables y sus dimensiones.

3.1.1. Descripción de los resultados de la variable violencia escolar antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales.

Tabla 7

Niveles de la variable violencia escolar en ambos grupos

		Violencia Escolar				Total
		Muy bajo	Bajo	Promedio	Alto	
Pre test_ Control	Recuento	3	20	2	0	25
	% dentro de Grupo	12,0%	80,0%	8,0%	0,0%	100,0%
Pre test_ Experimental	Recuento	4	16	10	3	33
	% dentro de Grupo	12,1%	48,5%	30,3%	9,1%	100,0%
Postest_ Control	Recuento	1	22	2	0	25
	% dentro de Grupo	4,0%	88,0%	8,0%	0,0%	100,0%
Postest_ Experimental	Recuento	16	13	4	0	33
	% dentro de Grupo	48,5%	39,4%	12,1%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	24	71	18	3	116
	% dentro de Grupo	20,7%	61,2%	15,5%	2,6%	100,0%

Nota: Elaboración propia

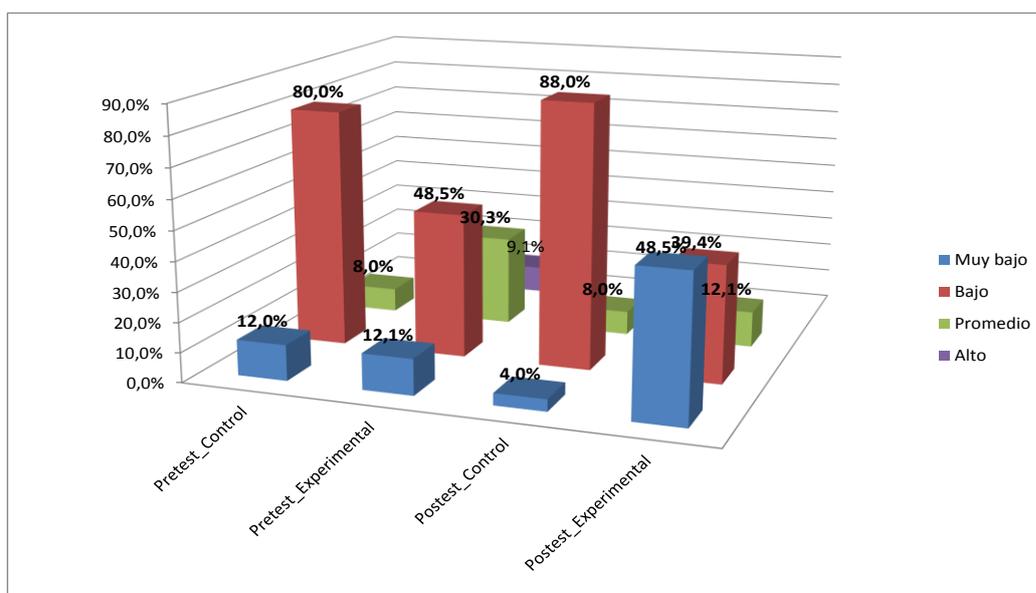


Figura 1: Distribución porcentual de los Niveles de la variable violencia escolar en ambos grupos

Análisis e interpretación

En la Tabla 7 y la Figura 1, se puede apreciar con respecto a la variable violencia escolar antes de la aplicación del programa de habilidades sociales, que del total de estudiantes encuestados del grupo control; el 12% perciben nivel de violencia escolar muy bajo, el 80% perciben nivel de violencia escolar bajo y el 8% perciben nivel de violencia medio. De la misma manera del total de estudiantes encuestados del grupo experimental; el 12.12% perciben nivel de violencia escolar muy bajo, el 48.48% perciben nivel de violencia escolar bajo, el 30.30% perciben nivel de violencia medio y el 9.09% perciben nivel de violencia escolar alto.

También se puede apreciar con respecto a la variable violencia escolar después de la aplicación del programa de habilidades sociales, que del total de estudiantes encuestados del grupo control; el 4% perciben nivel de violencia escolar muy bajo, el 88% perciben nivel de violencia escolar bajo y el 8% perciben nivel de violencia medio. De la misma manera del total de estudiantes encuestados del grupo experimental; el 48.48% perciben nivel de violencia escolar muy bajo, el 39.39% perciben nivel de violencia escolar bajo y el 12.12% perciben nivel de violencia medio.

3.2. Prueba de Normalidad

Tabla .8

Prueba de Normalidad “Kolmogorov-Smirnov” para la variable y sus dimensiones.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Violencia Escolar_Pre	,185	58	,000
Irritabilidad_Pre	,132	58	,013
Cólera_Pre	,146	58	,003
Agresión_Pre	,158	58	,001
Violencia Escolar_Pos	,067	58	,002
Irritabilidad_Pos	,089	58	,002
Cólera_Pos	,130	58	,016
Agresión_Pos	,099	58	,002

Ho: La variable violencia escolar y sus dimensiones tienen distribución normal.

Ha: La variable violencia escolar y sus dimensiones No tienen distribución normal.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Regla de decisión:

Si: Sig. = $p > \alpha = 0.05$; No Rechazar la hipótesis nula

Si: Sig. = $p \leq \alpha = 0.05$; Rechazar la hipótesis nula

Análisis e interpretación: La tabla 8, muestra resultados de la prueba de normalidad “Kolmogorov-Smirnov”, se han asumido el nivel de significación del 0.05, el cual se compara con los valores de la significación (Sig.), como se muestra todos son inferiores al nivel de significancia 0.05; por lo tanto podemos afirmar que la variable violencia escolar y sus dimensiones no se distribuyen normalmente, entonces usaremos una prueba no paramétrica (Mann-Whitney) para la contrastación de las hipótesis.

3.3. Contrastación de hipótesis

3.3.1. Hipótesis general de la investigación

H_0 : El programa de habilidades sociales No influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

H_a : El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

Tabla 9

Prueba Mann-Whitney para determinar la diferencia en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa pública – 2019.

	Grupo	N	Rango promedio
Violencia Escolar_Pre	Control	25	23,80
	Experimental	33	33,82
Violencia Escolar_Pos	Control	25	36,92
	Experimental	33	23,88
	Total	58	
Estadísticos de contraste			
	Violencia Escolar_Pre	Violencia Escolar_Pos	
U de Mann-Whitney	270,000	227,000	
Sig. Asintót. (bilateral)	,025	,004	

a. Variable de agrupación: Grupo

Análisis e interpretación

En la tabla 9 se aprecia los resultados de la prueba Mann-Whitney, respecto a la variable violencia escolar; en donde se observa que existe diferencia negativa significativa

entre el grupo control y experimental antes de la aplicación del programa de habilidades sociales pues $\text{Sig.} = 0.025 < 0.05$. Así mismo existe una diferencia positiva significativa después la aplicación del programa pues $\text{Sig.} = 0.004 < 0.05$ entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo tanto podemos concluir que el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

IV. DISCUSIÓN

Con la presente investigación se ha buscado probar el efecto que tiene el programa de habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar en una Institución Educativa pública, para ello es necesario mencionar lo dicho por Caballo (2007), quien considera que las habilidades sociales son un conjunto de conductas que son emitidas por una persona, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación que se presente, respetando las conductas de los demás, resolviendo los problemas de manera inmediata en su mayoría, minimizando la probabilidad de nuevos problemas. Lo que es importante tener en cuenta en el trabajo con estudiantes.

De acuerdo a lo investigado por Martínez, Pozas, Jiménez, Morales, Miranda y Cuenca (2015, p. 201) la violencia escolar es una problemática que se debe ver ampliamente en la que se incluye la violencia entre pares Del Rey y Ortega (2007) y que muchas veces se presenta en la interacción frente a frente, así como también de manera virtual, a través del acoso escolar donde un estudiante repetidamente recibe acciones negativas por parte de otro estudiante.

A partir de los planteamientos anteriores y de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación se ha probado el efecto que tiene la aplicación de un programa de habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar lo que se sustenta en lo afirmado por Muñoz (2017, p. 41) quien indica que las Instituciones Educativas que ponen en práctica programas de intervención en los estudiantes logran importante mejora en cuanto al respeto, autoestima, un mejor control en pensamientos autodestructivos y una capacidad buena para tolerar la frustración, disminuyendo la violencia escolar y además incidiendo en mejores resultados académicos.

En el estudio se tomó como muestra a 58 estudiantes del tercer año de secundaria de una Institución Educativa, tomando en consideración dos grupos; un grupo experimental y un grupo control, que según el análisis estadístico, en el pre test del total de estudiantes encuestados se encontró que hay mayores diferencias en el nivel de violencia escolar bajo, siendo que el grupo control cuenta con un 80% y el grupo experimental el 48.48%, en el nivel de violencia medio el grupo control percibe un 8% y el grupo experimental un 30.30 % y en el nivel de violencia alto el grupo control tiene 0% mientras que el grupo experimental el 9.09 %, lo que se evidencia con la aplicación de la pre prueba al grupo experimental que cuenta con un mayor porcentaje en niveles de violencia escolar en general,

lo que concuerda con el trabajo realizado por Sampén, Aguilar y Tójar (2017) en su estudio buscaban evaluar un programa de prevención que se basaba en las capacidades competenciales sociales e interpersonales de estudiantes de secundaria, resultando que en la aplicación del pre test el grupo experimental manifestó un mayor porcentaje en cuanto a agresiones físicas con respecto al grupo control.

El propósito del presente estudio fue probar que el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de una institución educativa, apreciándose los resultados obtenidos con respecto a la variable violencia escolar en la post prueba, el grupo control no ha variado en gran medida, los resultados obtenidos para el nivel de violencia escolar bajo 88% y el nivel de violencia medio el 8% a diferencia que el grupo experimental ha sufrido una variación porcentual obteniéndose como resultado el 48.48% nivel muy bajo y el 39.39% nivel bajo con lo que se puede afirmar que ha surtido efecto la aplicación del programa en el grupo experimental, y tiene relación con las investigaciones realizadas por Carrillo (2015) quien en su investigación tuvo el propósito de aplicar un programa de habilidades sociales para niños, con la aplicación del programa jugando y aprendiendo habilidades sociales los estudiantes del grupo experimental resultaron más asertivos, disminuyendo su ansiedad, mejorando sus comportamientos, reduciendo significativamente los comportamientos agresivos y pasivos. De manera similar la investigación realizada por Kabasakal, Sagkal y Türnüklü (2015) tenían como interés principal las consecuencias que tiene la aplicación de un programa de paz en educación en contra de la violencia, orientado a mejorar habilidades sociales, con la aplicación de la post prueba se reveló que disminuyó la tendencia a la violencia por parte del grupo experimental.

La prueba Mann-Whitney, respecto a la variable violencia escolar; se observa que existe diferencia negativa significativa entre el grupo control y experimental antes de la aplicación del programa de habilidades sociales pues $\text{Sig.} = 0.025 < 0.05$. Así mismo existe una diferencia positiva significativa después la aplicación del programa pues $\text{Sig.} = 0.004 < 0.05$ rechazándose la hipótesis nula (H_0), por lo tanto podemos concluir el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. en estudio, relacionándose con los resultados obtenidos por Rodas (2016) que en su estudio considero como propósito demostrar la influencia del desarrollo de habilidades sociales para la reducción de la violencia escolar, el resultado obtenido para el

grupo experimental en la pre prueba una $X^- = 13.58$, y en la pos prueba se obtiene una $X^- = 8.50$, demostrando que el plan de intervención es fue efectivo; mientras que, de acuerdo con el análisis inferencial, el valor de $Z = -3.428$ y la U de Mann Whitney = 167.6, así como el valor de la significancia = 0.000, lo que quiere decir que la enseñanza en habilidades sociales influye en la reducción de las conductas violentas en las escuelas, afirmación que está en el 5% de significatividad y 95% de intervalo de confianza. Así también el estudio realizado por Casallo (2018) quien se propuso determinar el efecto del desarrollo de habilidades sociales en la reducción de la agresión de estudiantes de acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis se encontró correlaciones significativas de $p > .05$ en el cuestionario de agresión física y verbal. Con respecto al pre test se observó que los estudiantes del grupo experimental presentaron más problemas de conducta que el grupo control; y en cuanto a la eficacia del programa, se afirmó que el grupo experimental disminuyó sus conductas agresivas considerablemente después de la aplicación de este mientras que el grupo control no mejoraron su conducta.

Con los resultados obtenidos después de la aplicación del programa de habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa en estudio se evidencio que el desarrollo de dichos programas ayudan en la disminución de conductas agresivas en los estudiantes como lo afirmado por Palomo (2017) quien indica que después que el acoso escolar había alcanzado notoriedad, se han tenido que ir implementando diversas soluciones al problema. Entre las soluciones están los programas de intervención en el adiestramiento de habilidades sociales para frenar el acoso. Se trataría de inculcar habilidades sociales que ayuden a las personas a poder tener las herramientas necesarias para poder integrarse satisfactoriamente a un mundo social Ferreira y Muñoz Reyes Benítez (2011).

V. CONCLUSIONES

PRIMERA:

El programa Habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene p valor=0,004<0,05, determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron mayores niveles de logros.

SEGUNDA:

El programa Habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la irritabilidad escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene p valor=0,000<0,05, determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron mayores niveles de logro en esta dimensión.

TERCERA:

El programa Habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la cólera escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene p valor=0,041<0,05, determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron mayores niveles de logro en esta dimensión.

CUARTA:

El programa Habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la agresión escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene p valor=0,048<0,05, determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron mayores niveles de logro en esta dimensión.

VI. RECOMENDACIONES

Con los resultados obtenidos se hace las siguientes recomendaciones:

PRIMERA

Se propone que a través de los especialistas de la UGEL 05 y expertos en el tema de violencia escolar que se capacite a los docentes de todas la Instituciones Educativas sobre esta problemática que cada vez aqueja más a nuestros estudiantes, sensibilizándolos en cuanto a la importancia que tiene trabajar en aulas libres de violencia en un ambiente de respeto y de las buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa para lograr una convivencia sana.

SEGUNDA

Implementar réplicas sobre el programa de “Habilidades Sociales” a través de Instituciones aliadas como centros de salud y otros entendidos en el tema en instituciones educativas comprendidas en la jurisdicción de la UGEL 05 con características similares con la finalidad de disminuir la violencia escolar.

TERCERA

Establecer en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Plan Anual de Trabajo (PAT) de las instituciones educativas como eje principal de enseñanza el programa de “Habilidades Sociales” para su aplicación por parte de los docentes de todas las áreas del nivel secundario.

CUARTA

Difundir y realizar un proyecto de aprendizaje del programa “Habilidades Sociales” entre todos los docentes para organizar réplicas en otros grados y secciones de la Institución educativa en estudio de los estudiantes de secundaria con la finalidad de mejorar sus habilidades sociales.

VII. PROPUESTA

7.1. Propuesta para la solución del problema

Para la solución del problema es necesario realizar una propuesta que genere cambios, teniendo en consideración los beneficios que se pueden obtener a nivel de Instituciones Educativas y el ámbito local.

7.1.1. Generalidades

A. Título del Proyecto: Construyendo Habilidades sociales para una convivencia saludable

B. Ubicación geográfica

Región: Lima

Provincia: Lima

Localidad: San Juan de Lurigancho

7.1.2. Beneficiarios

A. Directos: estudiante de una Institución Educativa de San Juan de Lurigancho

B. Indirectos: Comunidad Educativa

7.1.2. Justificación

El proyecto educativo Construyendo Habilidades sociales para una convivencia saludable tiene la finalidad de realizar acciones de mejora en las relaciones sociales entre estudiantes y todos los que de una y otra manera se relacionan con ellos y disfruten de una vida saludable y feliz. En estos tiempos y de acuerdo a diferentes estudios los estudiantes tienen problemas para interrelacionarse con sus pares y no han desarrollado habilidades necesarias que son fundamentales para mejorar esas relaciones, por lo que este proyecto busca precisamente mejorar dichas relaciones para una mejor convivencia.

Para Ortega (2016, p.2) los estudios realizados por diferentes investigadores afirman que las habilidades no cognitivas o llamadas también socioemocionales están altamente relacionadas con los niveles educativos futuros, así como también el logro del éxito en la vida de las personas. Las personas en general tienen diferentes destrezas y talentos que va hacer la diferencia en los logros que puedan alcanzar durante su vida y las habilidades no cognitivas han demostrado ser determinantes en los resultados que logran los individuos a lo largo de su vida educativa en lo profesional y laboral.

7.1.4. Descripción de la problemática

En muchas Instituciones Educativas especialmente de San Juan de Lurigancho los estudiantes tienen problemas de conducta, tienen comportamientos disruptivos en el aula, poca capacidad para relacionarse con sus pares, falta de respeto a sus compañeros y docentes, llegando muchas veces a la agresión verbal y física desencadenando conflictos en el aula, lo que trae consecuencias negativas como una inadecuada convivencia escolar y dificultades en los aprendizajes de los estudiantes.

7.1.5. Impacto de la propuesta en los beneficiarios indirectos

La comunidad Educativa está conformada además de los estudiantes por padres de familia, docentes, directivos y personal administrativo donde se desarrollará el proyecto quienes se verán beneficiados con el desarrollo del Proyecto, puesto que los estudiantes tendrán mejores formas de relacionarse entre compañeros sin hacer uso de la violencia y los resultados además se verán en sus logros académicos.

7.1.6. Objetivos

A. Objetivo general

Mejorar las habilidades sociales en los estudiantes de una Institución Educativa sensibilizando a los estudiantes para una convivencia saludable.

- B. Objetivos específicos

- Concientizar y sensibilizar a los estudiantes sobre las consecuencias que tienen sus comportamientos dentro del aula y la importancia de mantener un buen trato entre estudiantes.
- Promocionar las buenas relaciones sociales para una vida saludable.
- Motivar a los docentes para el buen funcionamiento de la clase.
- Desarrollar habilidades sociales y formas de comunicación adecuada en los estudiantes.

7.1.7. Resultados esperados

Objetivos específicos

- Concientizar y sensibilizar a los estudiantes sobre las consecuencias que generan

Posibles resultados

- Que los estudiantes de la Institución Educativa donde se desarrollará el Proyecto desarrollen competencias sociales a través de sesiones o

sus comportamientos dentro del aula y la importancia de mantener un buen trato entre estudiantes. talleres que se desarrollaran en la hora de Tutoría y que se encuentren adecuadamente planificadas en los instrumentos de gestión.

- Promocionar las buenas relaciones sociales para una vida saludable. - Toda la comunidad educativa debe tener claro los objetivos del proyecto para su difusión y trabajarlo en forma conjunta y obtener los resultados deseados.
- Desarrollar habilidades sociales y formas de comunicación adecuada en los estudiantes. - Cada sesión o taller específicamente debe estar orientado principalmente en desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes. Y los estudiantes demostraran sus logros alcanzados en las actividades que se desarrollaran en las instalaciones de la Institución educativa.

7.1.2. Costos de implementación de la propuesta

Los costos para la implementación del programa esta principalmente relacionado al material que se va a necesitar como es copias, papelote, plumones, limpiatipo, hojas de colores, cartulinas, que teniendo en cuenta que se va aplicar en toda la Institución Educativa en todos los niveles y grados. Por lo que el costo será de un promedio de 200 soles.

REFERENCIAS

- Alcántara Uceda, J. (2018). *Programa de intervención pedagógica para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes de los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Mariscal Castilla de Pueblo Nuevo de Colán – 2017* (Tesis para optar el grado de Doctor en Educación). Universidad César Vallejo, Perú.
- Álvarez Róales, E. (2015). *Violencia escolar: variables predictiva en adolescentes gallegos* (Tesis para optar el grado de Doctor). Universidad de Vigo, España.
- Alvárez, K. (2016). Bullying and social skills in adolescents of two state educational institution in Ate. *Promotec Perú*, 24 (2) 205- 215.
- Ángeles Donayre, M. (2016). *Relación entre resiliencia y habilidades sociales en un grupo de adolescentes de Lima norte* (Tesis para optar el grado de Doctor en Psicología). Universidad San Martín de Porres, Perú.
- Bandura, A. (1973). *Análisis del aprendizaje social de la agresión Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Borda, X. y Saavedra, C. (2017). Diseño y aplicación de un programa de autoeficacia para prevenir el acoso escolar en adolescentes de 11 a 14 años en una unidad educativa de la ciudad de La Paz. *Revista de difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 14 (14).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Caballo, V. (1993). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7a. ed.) Madrid: Siglo XXI.
- Calle, G., Ocampo, D., Franco, E. y Rivera, L. (2018). Estrategia formativa para mitigar la violencia escolar en perspectiva de derechos humanos. *Educación y Humanismo*, 20 (34) 79-95.

- Carrasco, S. (2014). *Metodología de la investigación científica* (7a ed.) Perú: San Marcos.
- Carrillo Guerrero, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* (Tesis para optar el grado de Doctor). Universidad de Granada, España.
- Casallo Poma, L. (2018). *Desarrollo de habilidades sociales para reducir conductas agresivas en la Institución Educativa "9 de Julio", UGEL – Concepción, Región Junín* (Tesis para optar el grado de Doctor). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
- Chávez, M. y Aragón, L. (2017). Habilidades sociales y conductas de Bullying. *Revista digital internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3 (1) 22 – 37.
<http://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-la-situacion-en-las-ES.pdf>
- Davidi, K. y Garmaroudi, G. (2019). The Effect of Life Skills Training on Social and Coping Skills, and Aggression in High School Students. *Novelty in Biomedicine*, (7)121-129.
- Durán Rodríguez, M. (2015). *Agresores, víctimas y testigos en interacción: Desarrollo de un modelo comprensivo de las conductas bullying de estudiantes de octavo año en dos colegios de la provincia de Cartago en Costa Rica, para la formulación de una propuesta de protocolo de prevención, detección y atención* (Tesis para optar el grado de Doctor). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la prevención y la atención contra niñas, niños y adolescentes. D.S. N°004- 2018-MINEDU. (13 de mayo 2018). El Peruano, p. 26.
- Elliott, S., Hwang, & Wang, J. (2019). Of Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (60), 119-126.
- Galindo Pomahuacre, R. (2019). *Las redes sociales de internet y habilidades sociales con la convivencia escolar en los adolescentes* (Tesis para optar el grado de Doctor). Universidad César Vallejo, Perú.

- Goldstein, A., Sprafkin, R. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Editor Javier Vergara.
- Gonzales, M. y Treviño, D. (2019). Violencia escolar en Bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 31 (1) 123-147.
- Gutiérrez Carmona, M. (2015). *Inteligencia socioemocional en la adolescencia. Diseño, implementación y evaluación de un programa formativo* (Tesis para optar el grado de Doctor). Universidad de Granada, España.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a ed.) México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: EdiMc Graw Hill.
- Herrera, M., Romera, E. y Ortega, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 23 (76) 125-155.
- Holguín, L. (2019). Las habilidades sociales en el Bullying de los estudiantes de 5to de secundaria, de la institución educativa “República de Bolivia” villa el salvador, Lima 2016. *Revista de investigación científica Igobernanza*, (1) 1.
- Instituto de la Estadística de la Unesco (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO-UIS 2016 edición Española.
- Jara Zamudio, K. (2018). *Habilidades sociales, habilidades comunicativas y manejo de conflictos en estudiantes de secundaria, Huacho 2017* (Tesis para optar el grado de Doctor). Universidad César Vallejo. Perú.
- Kabasakal, Z., Sagkal, A. y Türnüklü, A. (2015). Effects of Peace Education Program on the Violence Tendencies and Social Problem Solving Skills of Students. *Education and Science*, 40 (182) 43-62.

- Losada Vicente, M. (2015). *Adaptación del “Social Skills improvement System-Rating scales” al contexto español en la etapa de Educación Primaria* (Tesis para optar el grado de Doctor). Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en Educación II, UNED, España.
- Martínez, R., Pozas, J., Jiménez, K., Morales, T., Miranda, D., Delgado, M. y Cuenca, V. (2015). Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato. *Psychology, Society, & Education*, 7 (2) 201-212.
- Ministerio de Educación (2018). *Prevención y atención frente al acoso entre estudiantes*. (1ra ed.) Lima, Perú. Editorial Voreno E.I.R.L.
- Ministerio de Salud MINSa (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Perú. Inversiones Escarlata y negro SAC.
- Monjas, M. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. (2006). *Estrategias de prevención del acoso escolar. Ponencia presentada en el II Congreso Virtual de Educación en Valores “El Acoso escolar, un reto para la Convivencia en el Centro”*. Universidad de Zaragoza, España. Recuperado febrero de 2017.
- Muñoz, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela abierta*, (20) 35-46.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere Publ. Corp.
- Olweus, D (1993). *Acoso escolar “bullying”, en las escuelas: Hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega; recuperado de:
http://www.ucol.mx/egeneros/admin/archivos/acoso_escolar.pdf
- Olweus, D. (1999). The nature of school bullying: A cross-national perspective, *London & New York, Routledge*, 2-27.

- Organización Mundial para la Salud (2004). *The Economic Dimensions of Interpersonal Violence*. Washington OMS. Recuperado de <http://whqlibdoc.who.int/publications/2004/9241591609.pdf>
- Palomo, M. (2017). Habilidades Sociales y Acoso Escolar: Un estudio con adolescentes de Santiago del Estero. *Revistas trazos universitarios*.
- Patricio, M., Maia, F. y Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 19 (2) 17-38.
- Perca Cutipa, A. (2017). *Habilidades sociales y desarrollo de capacidades área de ciencia tecnología y ambiente de los estudiantes del tercero de secundaria, "Independencia Nacional" Puno-2014* (Tesis par optar el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
- Pérez García, A. (2016). *Bullying en bachillerato: una aproximación a la violencia escolar como fenómeno social*. México: Createspace Independent Publishing Platform.
- Veintinueve mil casos de violencia escolar reportados en SíseVe. (21 de agosto de 2019). Perú 21. <https://peru21.pe/lima/son-29-mil-casos-violencia-escolar-pais-497677-noticia/>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Rodas Ichaccaya, O. (2016). *Aplicación de habilidades sociales para reducir la violencia escolar en los estudiantes, Ayacucho 2016* (Tesis para optar el grado de Doctor en Educación). Universidad César Vallejo, Perú.
- Sampén, M., Aguilar, M. y Tójar, J. (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato escolar. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19 (1).
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Perú: Visión Universitaria.

- Topçu, Z., Ali, S. y Türnüklü, A. (2015). Effects of Peace Education Program on the Violence Tendencies and Social Problem Solving Skills of Students. *40* (182) 43-62.
- Ugarriza, N. (1998). Normalización del Inventario Multicultural de la expresión de cólera-hostilidad en estudiantes universitarios. *Investigación en Psicología Peruana*, 59-88.
- Unesco (2016). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- Unesco (2019). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa
- Unicef Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe, Superficie y fondo. Autora: Sonia Eljach. *Innovación en Diseño, Edición y Alrededores Idea Perú*.
https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica* (2a ed.) Perú: San Marcos.
- Vargas, D. y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura Educación y sociedad*, 8 (2) 61-78.
DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/culteducosoc.8.2.2017.05>
- Verde Loyola, R. (2015). *Taller aprendiendo a convivir para el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos del primer año de educación secundaria de la IE. Víctor Raúl Haya de la Torre El Porvenir – Trujillo, 2014* (Tesis para optar el grado de Maestro en Psicopedagogía). Universidad privada Antenor Orrego, Perú.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California, Stanford University Press.

ANEXOS

ANEXO 1

Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019																										
Apellidos y nombres : Chumpitaz Aguirre Rosario Victoria																										
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DISEÑO	POBLACION Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS																				
<p>PROBLEMA GENERAL ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL - 2019?</p>	<p>OBJETIVOS GENERAL: Determinar el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.</p>	<p>HIPOTESIS GENERAL: El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.</p>	<p>Variable Independiente: Manual de Habilidades sociales</p> <p>Variable Dependiente : Violencia Escolar</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Irritabilidad</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>Cólera</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Agresión</td> <td>24</td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Irritabilidad	11	Cólera	7	Agresión	24	<p>TIPO DE DISEÑO: Cuasi experimental</p> <p>TIPO DE INVESTIGACIÓN: Aplicada</p> <p>Busca o perfecciona recursos de aplicación del conocimiento ya obtenido mediante la investigación pura, y, por tanto, no busca la verdad, como la investigación pura, sino la utilidad” (Cazau, 2006, p. 18).</p> <p>MÉTODOS: Se empleará el método hipotético deductivo con el enfoque cuantitativo de la investigación</p>	<p>POBLACIÓN :</p> <p>La población estuvo conformada por 58 estudiantes de educación secundaria entre hombres y mujeres de la Institución Educativa 1173 Julio C. Tello</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>GRADO</th> <th>SECCIONES</th> <th>CANTIDAD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3°</td> <td>A</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>3°</td> <td>C</td> <td>33</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Total</td> <td>58</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fuente: Nomina de matrícula 2019.</p> <p>Muestra: La selección se hizo por muestreo no probabilístico y se eligió por conveniencia a los estudiantes de la sección tercero “C” como grupo experimental y a los estudiantes de la sección tercero “A” como grupo control.</p>	GRADO	SECCIONES	CANTIDAD	3°	A	25	3°	C	33	Total		58	<p>TÉCNICAS:</p> <p>Encuesta cuestionario -</p> <p>INSTRUMENTOS:</p> <p>Manual de habilidades sociales del MINSA</p> <p>Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresión del Ministerio de Salud (2005)</p>
Dimensiones	Indicadores																									
Irritabilidad	11																									
Cólera	7																									
Agresión	24																									
GRADO	SECCIONES	CANTIDAD																								
3°	A	25																								
3°	C	33																								
Total		58																								
<p>PROBLEMA ESPECIFICOS: ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la irritabilidad de estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL - 2019?</p> <p>¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la cólera de estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL - 2019?</p> <p>¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la agresión de estudiantes de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL - 2019?</p>	<p>OBJETIVOS ESPECIFICOS: Determinar el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la irritabilidad de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.</p> <p>Determinar el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la cólera de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.</p> <p>Determinar el efecto de la aplicación del programa de habilidades sociales, en la disminución de la agresión de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.</p>	<p>HIPOTESIS ESPECIFICOS: El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la irritabilidad de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.</p> <p>El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la cólera de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.</p> <p>El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la agresión de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.</p>																								

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE COLERA, IRRITABILIDAD Y AGRESIÓN (CIA)

NOMBRES Y APELLIDOS: _____

AÑO Y SECCIÓN: _____ **EDAD:** _____ **FECHA:** _____

INSTRUCCIONES

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

N = NUNCA

RV = RARA VEZ

AV = A VECES

AM = A MENUDO

S = SIEMPRE

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

	ESTADO DE ANIMO	N	RV	AV	AM	S
1.	Soy un (una) renegón (a)					
2.	No puedo evitar ser algo tosco (a) con la persona que no me agrada.					
3.	Siento como que me hierva la sangre cuando alguien se burla de mí.					
4.	Paso mucho tiempo molesto (a) más de lo que la gente cree.					
5.	Cuando estoy molesto (a) siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros.					
6.	Me molesta que la gente se acerque mucho a mí alrededor.					
7.	Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido					
8.	Con frecuencia estoy muy molesto(a) y a punto de explotar.					
9.	No me molesto (a) si alguien no me trata bien .					
10.	Yo soy muy comprensible con todas las personas.					
11.	Yo no permito que cosas sin importancia me molesten.					
12.	Es muy seguido estar muy amargo (a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo.					
13.	Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarlo.					
14.	Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar; mientras que en otras veces no grito.					
15.	Algunas veces me siento bien, y en el minuto siguiente cualquier cosa me molesta.					
16.	Hay momentos en los que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado.					
17.	Normalmente me siento tranquilo y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa.					
18.	Hay épocas en las cuales he estado tan molesto (a) que he explotado todo el día frente a los demás, pero luego me vuelvo más tranquilo.					
19.	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.					
20.	Peleo con casi toda la gente que conozco.					
21.	Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle.					
22.	En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas.					
23.	Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien.					
24.	Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea					
25.	Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien.					
26.	Si alguien me golpea primero, yo le respondo de igual manera.					
27.	Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario.					
28.	Yo golpeo a otro (a) cuando el (ella) me insulta primero.					
29.	Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema.					
30.	No puedo evitar discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo.					
31.	Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre él (ella).					
32.	Cuando la gente me grita, yo también le grito.					
33.	Cuando me enojo digo cosas feas.					
34.	Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo.					
35.	Cuando discuto, rápidamente alzo la voz.					
36.	Aun cuando estoy enojado (a), no digo malas palabras, ni maldigo.					
37.	Prefiero darle la razón un poco a una persona antes que discutir.					
38.	Cuando estoy enojado (a) algunas veces golpeo la puerta.					
39.	Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo.					
40.	A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa.					
41.	Me molesto lo suficiente como para arrojar objetos.					
42.	Cuando me molesto mucho boto las cosas.					

ANEXO 3 BASE DE DATOS

PRE TEST GRUPO EXPERIMENTAL BD VIOLENCIA ESCOLAR																																																		
IRRITABILIDAD							CÓLERA							AGRESIÓN																																				
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	SGEEAV2	SGEED1	SGEED2	SGEED3					
1	3	3	5	1	1	1	5	3	3	3	1	5	3	1	3	3	1	3	3	1	1	1	1	3	1	3	3	1	3	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	3	90	29	19	42
2	3	2	3	2	2	5	1	1	4	3	4	5	2	1	3	1	2	2	1	3	1	1	1	3	4	3	4	1	1	2	1	2	2	3	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	91	30	16	45
3	4	1	5	3	1	1	3	1	1	1	2	2	1	2	1	4	1	1	2	1	1	1	1	3	1	3	5	1	2	1	1	2	2	3	2	1	4	1	1	1	1	1	1	2	78	23	12	43		
4	1	1	5	1	2	3	5	1	5	3	3	2	1	3	1	1	1	3	2	1	1	3	3	3	1	4	1	1	4	5	3	2	3	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	92	30	12	50	
5	3	2	2	1	1	1	2	3	5	4	5	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	78	29	10	39	
6	2	1	3	1	1	1	2	1	4	2	5	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	4	5	1	1	1	1	1	1	1	72	23	12	37		
7	5	2	1	3	2	1	5	4	5	1	1	5	3	2	4	2	1	5	2	3	4	1	5	3	2	4	1	5	3	2	4	1	4	3	5	4	2	1	3	1	5	1	1	1	121	30	22	69		
8	2	5	1	2	3	4	5	3	1	2	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	1	2	3	4	5	4	3	2	3	2	1	2	3	4	5	2	4	1	2	3	4	5	1	1	1	122	31	21	70	
9	2	2	3	4	2	2	3	1	4	4	4	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	5	5	5	1	2	1	1	1	1	81	31	9	41		
10	3	3	5	3	3	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	3	2	1	2	2	3	2	1	5	3	5	5	2	3	3	4	3	2	2	1	5	2	5	2	4	2	1	1	1	106	26	12	68		
11	2	2	1	1	1	1	5	1	5	1	1	5	2	2	1	5	1	2	4	1	2	1	5	2	5	4	3	3	1	1	5	5	2	1	2	5	3	1	1	1	1	1	1	99	21	18	60			
12	2	2	1	1	1	1	3	1	3	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	3	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	66	23	7	36			
13	3	5	2	1	2	1	1	1	3	1	1	3	3	5	1	5	5	1	1	1	1	5	1	5	5	5	1	1	5	5	1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	120	21	23	76			
14	3	3	2	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	1	5	4	4	5	5	1	1	1	1	5	3	4	3	2	1	1	3	2	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	107	20	25	62				
15	3	1	2	3	3	1	2	3	2	4	5	3	1	3	2	4	4	1	2	3	4	3	4	3	1	3	1	1	2	3	2	1	2	3	4	3	5	4	2	1	3	2	3	111	29	18	64			
16	5	1	3	1	1	1	5	1	5	1	5	1	5	1	5	1	1	1	3	2	1	1	4	1	3	1	2	5	3	1	5	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	91	25	19	47				
17	5	2	2	3	4	5	3	1	4	3	5	3	1	2	5	3	2	2	3	2	4	3	4	1	2	4	3	2	2	1	5	3	2	4	5	3	4	3	2	1	5	126	37	18	71					
18	3	1	5	2	3	3	2	4	3	4	1	1	3	3	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	4	3	1	1	1	1	1	1	1	89	33	13	43				
19	2	1	1	1	1	2	3	1	2	1	4	1	1	1	2	1	2	1	3	1	2	1	2	3	2	1	2	2	1	1	3	3	2	2	3	1	2	1	1	1	1	1	70	19	9	42				
20	5	1	1	2	1	1	1	2	2	5	2	1	1	1	1	1	2	3	4	5	1	2	3	5	1	5	5	4	4	1	5	2	1	1	5	5	3	4	2	5	1	1	111	23	9	79				
21	3	2	3	2	1	1	3	4	3	3	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	4	2	2	1	2	1	3	4	3	1	1	1	1	1	1	78	28	10	40				
22	1	5	5	1	1	1	5	1	1	1	1	5	5	1	5	5	1	5	5	1	5	1	5	5	5	5	1	1	1	5	5	1	5	5	5	5	1	1	1	5	1	5	130	23	27	80				
23	1	3	5	1	5	1	5	3	5	1	1	1	1	5	5	1	1	1	1	1	1	3	3	5	1	5	1	3	1	3	1	1	3	1	5	5	1	1	3	1	1	102	35	15	52					
24	3	5	5	5	1	5	1	4	3	4	1	5	1	3	1	1	5	5	1	5	2	3	3	1	2	3	2	1	5	3	3	4	5	5	5	5	5	1	5	3	134	37	17	80						
25	5	5	5	5	5	5	5	2	4	4	3	3	1	5	4	4	1	5	2	4	3	5	5	3	4	3	2	5	4	4	4	4	1	5	4	1	1	3	1	3	1	148	50	21	77					
26	3	2	1	3	1	3	5	4	3	2	3	5	4	3	5	3	1	1	1	2	2	3	4	3	4	2	3	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	3	4	3	120	30	22	68						
27	3	5	5	4	5	1	2	5	2	3	5	5	4	3	5	4	5	5	4	5	3	5	3	2	5	3	4	3	1	5	5	5	2	1	5	5	2	5	5	5	5	164	40	31	93					
28	3	3	3	2	3	1	1	1	5	4	3	4	3	1	2	1	2	1	2	1	1	5	1	2	1	4	3	1	1	1	1	1	1	1	5	5	3	2	1	2	4	93	29	14	50					
29	1	2	1	1	1	1	1	5	1	5	1	1	1	1	1	3	3	2	2	2	1	1	2	3	5	2	1	2	1	1	1	1	1	5	5	2	2	1	1	2	78	20	11	47						
30	3	4	5	2	3	3	4	3	3	2	3	4	2	1	5	4	3	2	3	2	3	2	3	1	5	3	4	4	3	4	2	3	3	4	2	4	1	2	3	2	129	35	24	70						
31	2	1	2	1	1	3	3	1	5	3	4	1	1	1	2	2	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	2	1	1	5	2	1	1	1	1	2	73	26	10	37					
32	5	5	5	3	1	5	5	1	5	3	3	3	5	5	5	3	5	5	5	5	3	1	5	3	5	3	5	5	5	5	5	3	5	3	3	1	3	1	3	5	160	41	29	90						
33	2	1	1	2	1	1	2	1	4	2	2	1	3	1	2	2	3	2	1	1	2	1	2	1	1	3	2	1	4	1	1	3	4	1	1	4	5	4	3	1	2	1	83	19	14	50				

POS TEST GRUPO EXPERIMENTAL VIOLENCIA ESCOLAR																																															
IRRITABILIDAD							CÓLERA							AGRESIÓN																																	
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	SGEEAV2	SGEED1	SGEED2	SGEED3		
1	2	2	3	1	1	1	3	2	2	2	5	3	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	64	24	12	28
2	2	1	2	1	1	4	1	1	3	2	5	4	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	1	3	1	1	3	3	1	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	72	23	11	38	
3	4	1	5	3	1	1	3	1	3	2	3	2	3	2	5	2	1	3	2	2	2	2	4	2	4	5	2	3	2	2	3	3	4	3	5	5	2	2	1	4	113	27	19	67			
4	1	1	5	1	2	3	5	1	5	3	3	2	1	3	1	1	3	2	1	1	3	3	1	4	1	1	4	5	3	2	3	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	92	30	12	50		
5	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	55	17	8	30		
6	1	1	2	1	1	1	1	5	3	5	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	1	1	1								

PRE TEST GRUPO CONTROL BD VIOLENCIA ESCOLAR																																																
IRRITABILIDAD										CÓLERA							AGRESIÓN																												SGCEAV2	SGCEAD1	SGCEAD2	SGCEAD3
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							
1	1	1	1	1	1	1	3	1	5	5	5	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	62	25	9	28		
2	3	1	3	2	1	1	2	1	5	5	5	3	1	1	2	3	1	1	1	1	2	1	1	3	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	5	4	1	1	1	1	1	80	29	12	39		
3	3	1	2	3	3	3	2	2	4	2	4	3	2	2	3	4	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	3	1	2	3	2	1	4	4	5	2	1	1	1	1	89	29	17	43		
4	3	1	3	2	1	1	2	3	5	4	4	3	1	1	2	3	1	1	2	1	3	1	1	3	3	2	2	2	3	3	3	3	1	2	3	4	1	1	2	1	1	92	29	12	51			
5	3	1	2	2	1	1	2	1	5	3	4	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	3	1	2	2	5	1	2	2	3	5	3	2	1	4	4	4	1	1	1	1	89	25	10	54		
6	5	1	1	1	1	2	5	2	2	2	4	3	5	5	5	1	5	5	2	3	2	1	1	3	2	3	1	3	2	3	5	2	2	2	5	1	1	3	1	1	1	107	26	29	52			
7	2	1	3	1	3	1	1	1	5	2	4	1	2	2	1	1	2	1	2	1	3	1	2	3	1	2	3	1	3	1	2	1	2	1	2	2	3	2	1	1	1	2	77	24	10	43		
8	3	1	2	2	1	1	4	2	3	3	3	3	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	3	3	2	1	1	1	72	25	12	35
9	1	3	3	1	1	1	3	1	3	3	5	3	2	1	1	4	1	1	2	1	1	1	1	4	1	2	1	1	5	5	4	2	1	1	2	5	1	1	1	1	1	1	84	25	13	46		
10	4	1	1	2	1	2	4	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	2	2	3	1	3	2	5	1	1	1	2	2	75	21	12	42		
11	1	1	1	1	3	1	5	1	5	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	5	5	4	1	5	1	1	1	3	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	78	25	7	46		
12	3	2	3	4	4	1	4	1	2	3	5	3	2	2	1	4	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	3	3	3	1	1	3	4	1	2	1	3	1	1	90	32	14	44		
13	2	1	3	2	1	1	2	2	5	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	4	1	5	1	1	2	2	1	1	1	3	2	5	1	1	1	1	1	74	21	10	43		
14	1	2	3	2	1	1	2	1	4	1	2	4	4	1	2	4	2	1	4	1	2	1	1	4	4	3	1	1	1	2	2	2	1	2	4	3	2	1	2	1	1	1	86	20	18	48		
15	3	1	1	2	3	2	3	2	5	2	4	2	2	1	3	1	1	2	3	1	3	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3	1	3	4	3	4	1	2	1	1	1	88	28	12	46		
16	2	1	2	1	1	3	4	2	4	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	4	2	2	2	5	5	4	1	1	1	1	1	1	83	23	10	50		
17	2	1	2	2	1	3	5	1	4	2	4	4	1	2	2	3	2	1	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	93	27	15	51		
18	3	1	3	1	3	1	3	1	3	5	2	2	3	3	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	5	3	1	1	1	3	2	80	27	18	35			
19	3	2	3	1	5	1	5	5	5	3	1	5	3	5	1	5	1	5	1	2	4	1	2	1	1	2	1	1	1	5	3	5	3	5	5	3	3	1	1	5	2	118	34	25	59			
20	3	1	3	3	1	2	1	1	2	2	2	3	3	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	4	5	1	2	2	2	3	2	3	5	5	4	2	2	1	1	1	98	27	16	60		
21	3	2	2	1	1	2	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	2	2	1	2	1	3	1	4	4	2	1	3	4	4	3	3	4	4	1	3	2	3	2	2	115	28	26	61			
22	3	1	3	1	1	3	3	3	5	3	4	2	2	3	3	2	3	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	3	1	1	5	4	3	1	1	3	1	88	30	16	42		
23	3	3	2	3	1	2	2	3	1	2	1	3	2	1	2	1	1	2	2	1	3	2	2	3	1	2	4	1	3	2	4	3	4	2	3	4	4	1	2	1	1	1	91	23	12	56		
24	3	3	1	3	1	5	3	1	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	2	2	1	1	1	2	3	3	2	1	1	4	5	2	1	1	1	91	27	13	51		
25	3	1	3	1	1	3	2	2	4	3	3	3	2	3	1	2	1	3	1	2	2	1	1	3	1	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	4	3	3	2	3	1	3	95	26	15	54		

POS TEST GRUPO CONTROL BD VIOLENCIA ESCOLAR																																																
IRRITABILIDAD										CÓLERA							AGRESIÓN																												SGCEAV2	SGCEAD1	SGCEAD2	SGCEAD3
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							
1	2	3	2	1	2	1	3	2	5	5	3	1	2	1	1	3	1	1	2	1	3	1	1	3	3	1	1	2	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	5	79	29	10	40		
2	3	1	3	2	1	1	2	1	5	5	5	3	1	1	2	3	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	5	4	1	1	1	1	1	79	29	12	38		
3	3	1	2	3	3	3	2	2	4	2	4	3	2	2	3	4	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	3	1	2	3	2	1	4	4	5	2	1	1	1	1	89	29	17	43		
4	2	1	3	2	1	1	2	3	5	4	4	3	1	1	2	3	1	1	2	1	3	1	1	3	3	2	2	2	3	3	3	3	1	2	3	3	1	1	2	1	1	90	28	12	50			
5	3	3	3	2	1	3	2	1	5	3	4	3	1	2	2	1	3	2	2	1	2	3	3	2	2	5	3	2	2	3	5	3	2	3	4	4	3	1	2	2	1	1	105	30	14	61		
6	2	1	1	1	1	2	5	2	2	2	4	3	5	5	5	1	5	5	2	3	2	1	1	3	2	3	1	3	2	3	5	2	2	2	5	1	1	3	1	1	1	104	23	29	52			
7	2	1	3	1	3	1	1	1	5	2	4	1	2	2	1	1	2	1	2	1	3	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	2	3	2	1	1	1	2	77	24	10	43		
8	4	2	2	2	1	1	4	2	3	3	4	3	3	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	3	3	2	1	1	2	81	28	14	39	
9	1	3	3	1	1	1	3	1	3	3	4	3	2	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	4	1	2	1	1	5	4	4	2	1	1	2	5	1	1	1	1	1	1	81	24	13	44		
10	4	1	1	2	1	2	4	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	2	2	3	1	3	2	5	1	1	1	2	2	75	21	12	42			
11	1	1	1	1	3	1	5	1	5	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	5	5	4	1	5	1	1	1	3	4	1	1	1	1	1	1	1	1	77	25	7	45			
12	3	2	3	4	4	1	4	3	2	3	5	3	3	2	1	4	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	3	3	1	1	3	4	1	2	1	3	1	93	34	15	44			
13	2	1	3	2	1	1	2	2	5	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	4	1	5	1	1	2	2	1	1	1	3	2	5	1	1	1	1	74	21	10	43			
14	1	2	3	2	1	1	2	1	4	1	1	4	4	1	2	4	2	1	4	2	2	1	1	4	4	3	1	1	1	2	2	2	1	2	4	3	2	1	2	1	1	86	19	18	49			
15	3	1	1	2	3	2	3	2	5	2	3	2	2	1	3	1																																

ANEXO 5

Resultados por dimensiones

Descripción de los resultados de la dimensión irritabilidad antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales.

Tabla 10

Niveles de la dimensión irritabilidad en ambos grupos

		Irritabilidad					Total
		Muy bajo	Bajo	Promedio	Alto	Muy alto	
Pretest _Control	Recuento	0	19	6	0	0	25
	% dentro de Grupo	0,0%	76,0%	24,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Pretest _Experimental	Recuento	2	13	15	2	1	33
	% dentro de Grupo	6,1%	39,4%	45,5%	6,1%	3,0%	100,0%
Postest _Control	Recuento	1	15	9	0	0	25
	% dentro de Grupo	4,0%	60,0%	36,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Postest _Experimental	Recuento	14	14	4	1	0	33
	% dentro de Grupo	42,4%	42,4%	12,1%	3,0%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	17	61	34	3	1	116
	% dentro de Grupo	14,7%	52,6%	29,3%	2,6%	0,9%	100,0%

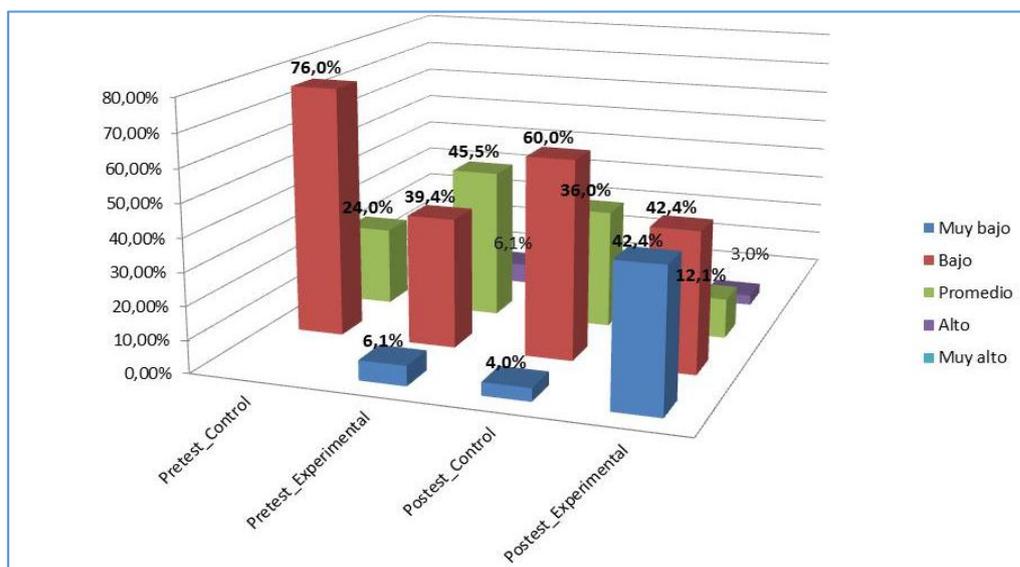


Figura 2. Distribución porcentual de los niveles de la dimensión irritabilidad en ambos grupos.

Análisis e interpretación

En la Tabla 10 y la Figura 2, se puede apreciar con respecto a la dimensión irritabilidad antes de la aplicación del programa de habilidades sociales, que del total de estudiantes encuestados del grupo control; el 76% perciben nivel de irritabilidad muy bajo y el 24% perciben nivel de irritabilidad medio. De la misma manera del total de estudiantes

encuestados del grupo experimental; el 6.06% perciben nivel de irritabilidad muy bajo, el 39.39% perciben nivel de irritabilidad bajo, el 45.45% perciben nivel de irritabilidad medio y solo el 9.09% perciben nivel de irritabilidad alto y muy alto.

También se puede apreciar con respecto a la dimensión irritabilidad después de la aplicación del programa de habilidades sociales, que del total de estudiantes encuestados del grupo control; el 4% perciben nivel de irritabilidad muy bajo, el 60% perciben nivel de irritabilidad bajo y el 36% perciben nivel de irritabilidad medio. De la misma manera del total de estudiantes encuestados del grupo experimental; el 42.4% perciben nivel de irritabilidad muy bajo, el 42.4% perciben nivel de irritabilidad bajo, el 12.1% perciben nivel de irritabilidad medio y solo el 3% perciben nivel de irritabilidad alto.

Descripción de los resultados de la dimensión cólera antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales.

Tabla 11
Niveles de la dimensión cólera en ambos grupos

		Cólera					Total
		Muy bajo	Bajo	Promedio	Alto	Muy alto	
Pretest_Control	Recuento	12	10	0	3	0	25
	% dentro de Grupo	48,0%	40,0%	0,0%	12,0%	0,0%	100,0%
Pretest_Experimental	Recuento	12	9	8	3	1	33
	% dentro de Grupo	36,4%	27,3%	24,2%	9,1%	3,0%	100,0%
Postest_Control	Recuento	10	12	0	3	0	25
	% dentro de Grupo	40,0%	48,0%	0,0%	12,0%	0,0%	100,0%
Postest_Experimental	Recuento	19	9	5	0	0	33
	% dentro de Grupo	57,6%	27,3%	15,2%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	53	40	13	9	1	116
	% dentro de Grupo	45,7%	34,5%	11,2%	7,8%	0,9%	100,0%

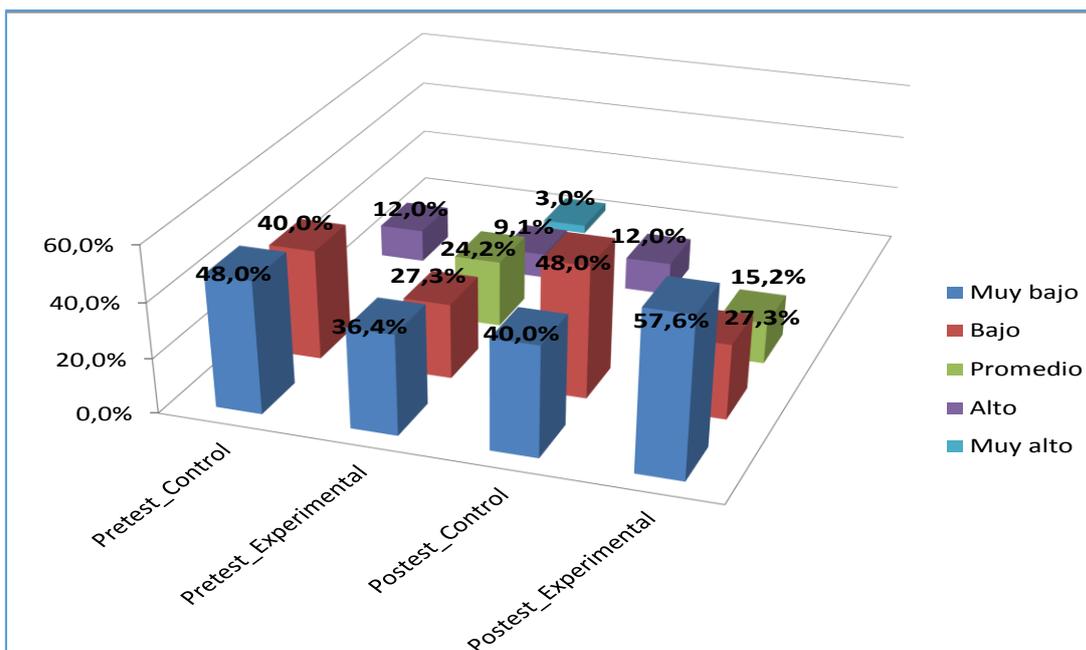


Figura 3. Distribución porcentual de los niveles de la dimensión cólera en ambos grupos.

Análisis e interpretación:

En la Tabla.11 y la Figura 3, se puede apreciar con respecto a la dimensión cólera antes de la aplicación del programa de habilidades sociales, que del total de estudiantes encuestados del grupo control; el 48% perciben nivel de cólera muy bajo, el 40% perciben nivel de cólera muy bajo y el 12% perciben nivel de cólera alto. De la misma manera del total de estudiantes encuestados del grupo experimental; el 36.36% perciben nivel de cólera muy bajo, el 27.27% perciben nivel de cólera bajo, el 24.24% perciben nivel de cólera medio y en menor porcentaje perciben nivel de cólera alto y muy alto.

También se puede apreciar con respecto a la dimensión cólera después de la aplicación del programa de habilidades sociales, que del total de estudiantes encuestados del grupo control; el 40% perciben nivel de cólera muy bajo, el 48% perciben nivel de cólera muy bajo y el 12% perciben nivel de cólera medio. De la misma manera del total de estudiantes encuestados del grupo experimental; el 57.6% perciben nivel de cólera muy bajo, el 27.6% perciben nivel de cólera bajo y el 15.2% perciben nivel de cólera medio.

Descripción de los resultados de la dimensión agresión antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales.

Tabla 12

Niveles de la dimensión agresión en ambos grupos

		Agresión				Total
		Muy bajo	Bajo	Promedio	Alto	
Pretest_Control	Recuento	6	19	0	0	25
	% dentro de Grupo	24,0%	76,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Pretest_Experimental	Recuento	8	10	13	2	33
	% dentro de Grupo	24,2%	30,3%	39,4%	6,1%	100,0%
Postest_Control	Recuento	5	19	1	0	25
	% dentro de Grupo	20,0%	76,0%	4,0%	0,0%	100,0%
Postest_Experimental	Recuento	17	12	4	0	33
	% dentro de Grupo	51,5%	36,4%	12,1%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	36	60	18	2	116
	% dentro de Grupo	31,0%	51,7%	15,5%	1,7%	100,0%

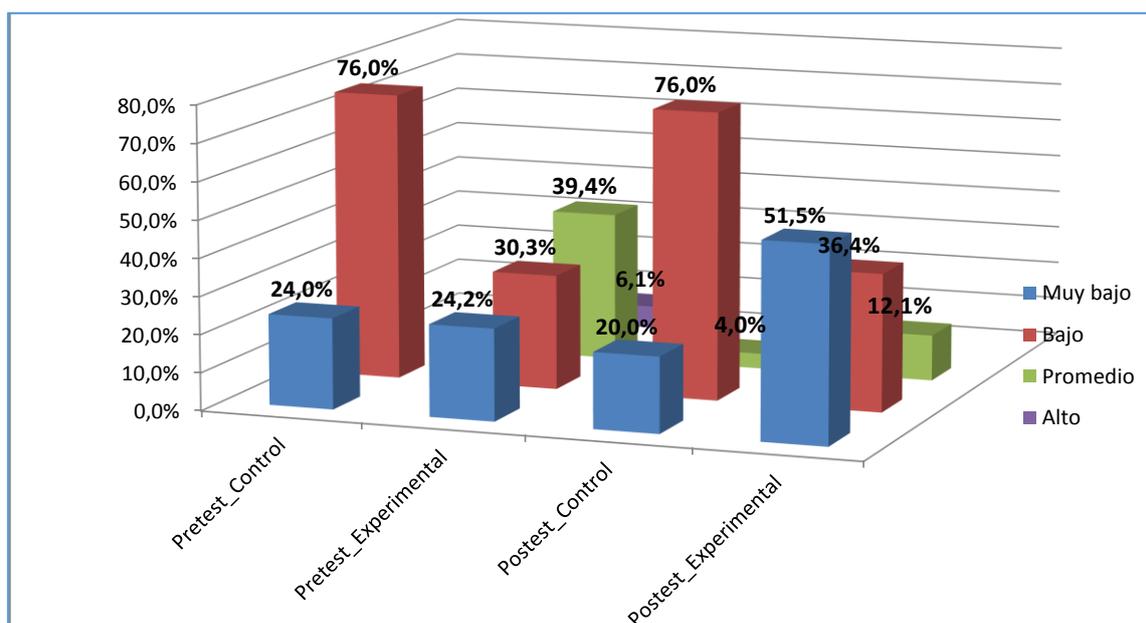


Figura 4. Distribución porcentual de los niveles de la dimensión agresión en ambos grupos.

Análisis e interpretación

En la Tabla.12 y la Figura 4, se puede apreciar con respecto a la dimensión agresión antes de la aplicación del programa de habilidades sociales, que del total de estudiantes encuestados del grupo control; el 24% perciben nivel de agresión muy bajo y el 76% perciben nivel de agresión bajo. De la misma manera del total de estudiantes encuestados

del grupo experimental; el 24.24% perciben nivel de agresión muy bajo, el 30.30% perciben nivel de agresión bajo, el 39.39% perciben nivel de agresión medio y solo el 6.06% perciben nivel de agresión alto.

También se puede apreciar con respecto a la dimensión agresión después de la aplicación del programa de habilidades sociales, que del total de estudiantes encuestados del grupo control; el 20% perciben nivel de agresión muy bajo, el 76% perciben nivel de agresión bajo y el 4% perciben nivel de agresión medio. De la misma manera del total de estudiantes encuestados del grupo experimental; el 51.5% perciben nivel de agresión muy bajo, el 36.4% perciben nivel de agresión bajo y el 12.1% perciben nivel de agresión medio.

Contrastación de hipótesis específica

Hipótesis específica 1

H₀: El programa de habilidades sociales No influye significativamente en la disminución de la irritabilidad de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

H_a: El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la irritabilidad de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

Tabla 13

Prueba Mann-Whitney para determinar la diferencia en la disminución de la irritabilidad de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019

	Grupo	N	Rango promedio
Irritabilidad_Pre	Control	25	25,98
	Experimental	33	32,17
Irritabilidad_Pos	Control	25	38,50
	Experimental	33	22,68
	Total	58	
Estadísticos de contraste^a			
	Irritabilidad_Pre	Irritabilidad_Pos	
U de Mann-Whitney	324,500	187,500	
Sig. asintót. (bilateral)	,166	,000	

a. Variable de agrupación: Grupo

Análisis e interpretación

En la tabla.13 se aprecia los resultados de la prueba Mann-Whitney, respecto a la dimensión irritabilidad; en donde se observa que no existe diferencia significativa entre el grupo control y experimental antes de la aplicación del programa de habilidades sociales pues $\text{Sig.} = 0.166 > 0.05$. Mientras que si existe una diferencia significativa después la aplicación del programa pues como se muestra se tiene una $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$ entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo tanto se puede concluir que el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la irritabilidad de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

Hipótesis específica 2

H_0 : El programa de habilidades sociales No influye significativamente en la disminución de la cólera de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

H_a : El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la cólera de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

Tabla 14

Prueba Mann-Whitney para determinar la diferencia en la disminución de la cólera de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019

	Grupo	N	Rango promedio
Cólera_Pre	Control	25	26,42
	Experimental	33	31,83
Cólera_Pos	Control	25	33,78
	Experimental	33	26,26
	Total	58	
Estadísticos de contraste ^a			
	Cólera_Pre		Cólera_Pos
U de Mann-Whitney	335,500		305,500
Sig. asintót. (bilateral)	,225		,041

a. Variable de agrupación: Grupo

Análisis e interpretación

En la tabla 14 se aprecia los resultados de la prueba Mann-Whitney, respecto a la dimensión cólera; en donde se observa que no existe diferencia significativa entre el grupo

control y experimental antes de la aplicación del programa de habilidades sociales pues $\text{Sig.} = 0.225 > 0.05$. Mientras que si existe una diferencia significativa después la aplicación del programa pues como se muestra se tiene una $\text{Sig.} = 0.041 < 0.05$ entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo tanto se puede concluir que el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la cólera de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

Hipótesis específica 3

H_0 : El programa de habilidades sociales No influye significativamente en la disminución de la agresión de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

H_a : El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la agresión de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

Tabla 15

Prueba Mann-Whitney para determinar la diferencia en la disminución de la agresión de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019

	Grupo	N	Rango promedio
Agresión_Pre	Control	25	24,32
	Experimental	33	33,42
Agresión_Pos	Control	25	34,54
	Experimental	33	25,68
	Total	58	
Estadísticos de contraste^a			
	Agresión_Pre		Agresión_Pos
U de Mann-Whitney	283,000		286,500
Sig. asintót. (bilateral)	,042		,048

a. Variable de agrupación: Grupo

Análisis e interpretación

En la tabla.15 se aprecia los resultados de la prueba Mann-Whitney, respecto a la dimensión agresión; en donde se observa que existe diferencia negativa significativa entre el grupo control y experimental antes de la aplicación del programa de habilidades sociales pues $\text{Sig.} = 0.042 < 0.05$. Así mismo existe una diferencia positiva significativa después la aplicación del programa pues como se muestra se tiene una $\text{Sig.} = 0.048 < 0.05$ entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo tanto se puede concluir que el programa de habilidades

sociales influye significativamente en la disminución de la agresión de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

ANEXO 6

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE VIOLENCIA ESCOLAR



DOCUMENTOS PARA VALIDAR LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: *SANTOS ELI VÁSQUEZ VILLACORTA*

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted, para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Doctorado con mención en Educación de la UCV, en la sede Lima Este, promoción 2017, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Doctor.

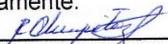
El título nombre de mi proyecto de investigación es: Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que se le hace llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de Operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.


Chumpitaz Águirre Rosario Victoria
DNI 09085547

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1 Irritabilidad							
1	Soy un (una) renegón (a)	✓		✓		✓		
2	No puedo evitar ser algo toco (a) con la persona que no me agrada.	✓		✓		✓		
3	Siento como que me hierve la sangre cuando alguien se burla de mí.	✓		✓		✓		
4	Paso mucho tiempo molesto (a) más de lo que la gente cree.	✓		✓		✓		
5	Cuando estoy molesto (a) siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros.	✓		✓		✓		
6	Me molesta que la gente se acerque mucho a mí alrededor.	✓		✓		✓		
7	Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido	✓		✓		✓		
8	Con frecuencia estoy muy molesto(a) y a punto de explotar.	✓		✓		✓		
9	No me molesto (a) si alguien no me trata bien.	✓		✓		✓		
10	Yo soy muy comprensible con todas las personas.	✓		✓		✓		
11	Yo no permito que cosas sin importancia me molesten.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 2: Cólera	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	✓		✓		✓		
13	Es muy seguido estar muy amargo (a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo.	✓		✓		✓		
14	Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarlo.	✓		✓		✓		
15	Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar, mientras que en otras veces no grito.	✓		✓		✓		
16	Algunas veces me siento bien, y en el minuto siguiente cualquier cosa me molesta.	✓		✓		✓		
17	Hay momentos en los que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado.	✓		✓		✓		
18	Normalmente me siento tranquilo y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 3: Agresión	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	✓		✓		✓		
20	Peleo con casi toda la gente que conozco.	✓		✓		✓		
21	Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle.	✓		✓		✓		
22	En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas.	✓		✓		✓		
23	Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien.	✓		✓		✓		
24	Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelear	✓		✓		✓		
25	Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien.	✓		✓		✓		
26	Si alguien me golpea primero, yo le respondo de igual manera.	✓		✓		✓		
27	Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario.	✓		✓		✓		
28	Yo golpeo a otro (a) cuando el (ella) me insulta primero.	✓		✓		✓		
29	Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema.	✓		✓		✓		
30	No puedo evitar discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo.	✓		✓		✓		
31	Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre él (ella).	✓		✓		✓		
32	Cuando la gente me grita, yo también le grito.	✓		✓		✓		
33	Cuando me enoja digo cosas feas.	✓		✓		✓		
34	Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo.	✓		✓		✓		
35	Cuando discuto, rápidamente alzo la voz.	✓		✓		✓		
36	Aun cuando estoy enojado (a), no digo malas palabras, ni maldigo	✓		✓		✓		
37	Prefero darle la razón un poco a una persona antes que discutir.	✓		✓		✓		
38	Cuando estoy enojado (a) algunas veces golpeo la puerta.	✓		✓		✓		
39	Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo.	✓		✓		✓		
40	A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa.	✓		✓		✓		
41	Me molesto lo suficiente como para arrojar objetos.	✓		✓		✓		
42	Cuando me molesto mucho boto las cosas.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EXISTE SUFICIENCIA

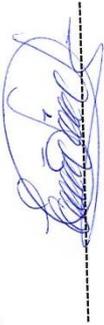
Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable

Aplicable después de corregir

Apellidos y nombres del juez validador: LASALLE VILLACORTA, Santa Elv
DNI: 10111522

Especialidad del validador: EDUCACION PRIMARIA

Lima, 02 de JULIO del 2019



Firma del Experto Informante
DOCTOR EN ADMINISTRACION
DE LA EDUCACION

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

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

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: (A) CLARISA ABANTO ALIAGA

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted, para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Doctorado con mención en Educación de la UCV, en la sede Lima Este, promoción 2017, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Doctor.

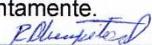
El título nombre de mi proyecto de investigación es: Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que se le hace llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de Operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.


Chumpitaz Aguirre Rosario Victoria
DNI 09085547

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1 Irritabilidad								
1	Soy un (una) renegón (a)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	No puedo evitar ser algo toseco (a) con la persona que no me agrada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	Siento como que me hierve la sangre cuando alguien se burla de mí.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	Paso mucho tiempo molesto (a) más de lo que la gente cree.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	Cuando estoy molesto (a) siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	Me molesta que la gente se acerque mucho a mi alrededor.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7	Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8	Con frecuencia estoy muy molesto(a) y a punto de explotar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9	No me molesto (a) si alguien no me trata bien.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10	Yo soy muy comprensible con todas las personas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11	Yo no permito que cosas sin importancia me molesten.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
DIMENSION 2: Cólera								
12	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13	Es muy seguido estar muy amargo (a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14	Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarlo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15	Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar, mientras que en otras veces no grito.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16	Algunas veces me siento bien, y en el minuto siguiente cualquier cosa me molesta.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17	Hay momentos en los que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18	Normalmente me siento tranquilo y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
DIMENSION 3: Agresión								
19	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20	Pelco con casi toda la gente que conozco.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
21	Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
22	En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer dafío a otras personas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
23	Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24	Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
25	Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26	Si alguien me golpea primero, yo le respondo de igual manera.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27	Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28	Yo golpeo a otro (a) cuando el (ella) me insulta primero.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
29	Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
30	No puedo evitar discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
31	Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre él (ella).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
32	Cuando la gente me grita, yo también le grito.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
33	Cuando me enrojo digo cosas feas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
34	Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
35	Cuando discuto, rápidamente alzo la voz.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
36	Aun cuando estoy enojado (a), no digo malas palabras, ni maldigo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
37	Prefiero darle la razón un poco a una persona antes que discutir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
38	Cuando estoy enojado (a) algunas veces golpeo la puerta.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
39	Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
40	A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
41	Me molesto lo suficiente como para arrojear objetos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
42	Cuando me molesto mucho boto las cosas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EXISTE SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: ABRANTE ALIAGA, IRMA CLARISA
DNI: 27072780

Especialidad del validador: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Lima, 10 de Julio del 2019



Firma del Experto Informante

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

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

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: HERACLIO RAZA TORRES

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted, para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Doctorado con mención en Educación de la UCV, en la sede Lima Este, promoción 2017, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Doctor.

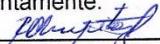
El título nombre de mi proyecto de investigación es: Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que se le hace llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de Operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.


Chumpitaz Aguirre Rosario Victoria
DNI 09085547

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
	DIMENSION 1 Irritabilidad							
1	Soy un (una) renegón (a)	✓		✓		✓		
2	No puedo evitar ser algo tosco (a) con la persona que no me agrada.	✓		✓		✓		
3	Siento como que me hierve la sangre cuando alguien se burla de mí.	✓		✓		✓		
4	Paso mucho tiempo molesto (a) más de lo que la gente cree.	✓		✓		✓		
5	Cuando estoy molesto (a) siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros.	✓		✓		✓		
6	Me molesta que la gente se acerque mucho a mí alrededor.	✓		✓		✓		
7	Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido	✓		✓		✓		
8	Con frecuencia estoy muy molesto(a) y a punto de explotar.	✓		✓		✓		
9	No me molesto (a) si alguien no me trata bien	✓		✓		✓		
10	Yo soy muy comprensible con todas las personas.	✓		✓		✓		
11	Yo no permito que cosas sin importancia me molesten.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 2: Cólera	SI	No	SI	No	SI	No	
12	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	✓		✓		✓		
13	Es muy seguido estar muy amargo (a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo.	✓		✓		✓		
14	Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarlo.	✓		✓		✓		
15	Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar, mientras que en otras veces no grito.	✓		✓		✓		
16	Algunas veces me siento bien, y en el minuto siguiente cualquier cosa me molesta.	✓		✓		✓		
17	Hay momentos en los que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado.	✓		✓		✓		
18	Normalmente me siento tranquilo y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 3: Agresión	SI	No	SI	No	SI	No	
19	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	✓		✓		✓		
20	Peleo con casi toda la gente que conozco.	✓		✓		✓		
21	Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle.	✓		✓		✓		
22	En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas.	✓		✓		✓		
23	Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien.	✓		✓		✓		
24	Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea	✓		✓		✓		
25	Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien.	✓		✓		✓		
26	Si alguien me golpea primero, yo le respondo de igual manera.	✓		✓		✓		
27	Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario.	✓		✓		✓		
28	Yo golpeo a otro (a) cuando el (ella) me insulta primero.	✓		✓		✓		
29	Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema.	✓		✓		✓		
30	No puedo evitar discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo.	✓		✓		✓		
31	Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre el (ella).	✓		✓		✓		
32	Cuando la gente me grita, yo también le grito.	✓		✓		✓		
33	Cuando me enoja digo cosas feas.	✓		✓		✓		
34	Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo.	✓		✓		✓		
35	Cuando discuto, rápidamente alzo la voz.	✓		✓		✓		
36	Aun cuando estoy enojado (a), no digo malas palabras, ni maldigo.	✓		✓		✓		
37	Prefero darle la razón un poco a una persona antes que discutir.	✓		✓		✓		
38	Cuando estoy enojado (a) algunas veces golpeo la puerta.	✓		✓		✓		
39	Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo.	✓		✓		✓		
40	A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa.	✓		✓		✓		
41	Me molesto lo suficiente como para arrojar objetos.	✓		✓		✓		
42	Cuando me molesto mucho boto las cosas.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): EXISTE SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [X] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []
DNI: 20669226

Apellidos y nombres del juez validador: RAZA TORRES HERACLIO FACUNDO

Especialidad del validador: DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Lima, 12 de JULIO del 2019

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

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


Firma del Experto Informante

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: *LOS TORIBIO, Raul Carlos*

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted, para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Doctorado con mención en Educación de la UCV, en la sede Lima Este, promoción 2017, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Doctor.

El título nombre de mi proyecto de investigación es: Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que se le hace llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de Operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.


Chumpitaz Aguirre Rosario Victoria
DNI 09085547

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias	
		SI	No	SI	No	SI	No	SI	No
	DIMENSION 1 Irritabilidad								
1	Soy un (una) renegón (a)	✓		✓		✓			
2	No puedo evitar ser algo tosco (a) con la persona que no me agrada.	✓		✓		✓			
3	Siento como que me hierve la sangre cuando alguien se burla de mí.	✓		✓		✓			
4	Paso mucho tiempo molesto (a) más de lo que la gente cree.	✓		✓		✓			
5	Cuando estoy molesto (a) siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros.	✓		✓		✓			
6	Me molesta que la gente se acerque mucho a mí alrededor.	✓		✓		✓			
7	Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido	✓		✓		✓			
8	Con frecuencia estoy muy molesto(a) y a punto de explotar.	✓		✓		✓			
9	No me molesto (a) si alguien no me trata bien	✓		✓		✓			
10	Yo soy muy comprensible con todas las personas.	✓		✓		✓			
11	Yo no permito que cosas sin importancia me molesten.	✓		✓		✓			
	DIMENSION 2: Cólera	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No
12	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	✓		✓		✓			
13	Es muy seguido estar muy amargo (a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo.	✓		✓		✓			
14	Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarlo.	✓		✓		✓			
15	Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar, mientras que en otras veces no grito.	✓		✓		✓			
16	Algunas veces me siento bien, y en el minuto siguiente cualquier cosa me molesta.	✓		✓		✓			
17	Hay momentos en los que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y luego de un corto tiempo me siento bastante relajado.	✓		✓		✓			
18	Normalmente me siento tranquilo y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa.	✓		✓		✓			
	DIMENSION 3: Agresión	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No
19	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	✓		✓		✓			
20	Peleo con casi toda la gente que conozco.	✓		✓		✓			
21	Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle.	✓		✓		✓			
22	En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas.	✓		✓		✓			
23	Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien.	✓		✓		✓			
24	Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea	✓		✓		✓			
25	Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien.	✓		✓		✓			
26	Si alguien me golpea primero, yo le respondo de igual manera.	✓		✓		✓			
27	Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario.	✓		✓		✓			
28	Yo golpeo a otro (a) cuando el (ella) me insulta primero.	✓		✓		✓			
29	Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema.	✓		✓		✓			
30	No puedo evitar discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo.	✓		✓		✓			
31	Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre él (ella).	✓		✓		✓			
32	Cuando la gente me grita, yo también le grito.	✓		✓		✓			
33	Cuando me enoja digo cosas feas.	✓		✓		✓			
34	Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo.	✓		✓		✓			
35	Cuando discuto, rápidamente alzo la voz.	✓		✓		✓			
36	Aun cuando estoy enojado (a), no digo malas palabras, ni maldigo.	✓		✓		✓			
37	Prefiero darle la razón un poco a una persona antes que discutir.	✓		✓		✓			
38	Cuando estoy enojado (a) algunas veces golpeo la puerta.	✓		✓		✓			
39	Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo.	✓		✓		✓			
40	A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa.	✓		✓		✓			
41	Me molesto lo suficiente como para arrojar objetos.	✓		✓		✓			
42	Cuando me molesto mucho boto las cosas.	✓		✓		✓			

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe Suficiente

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable
Apellidos y nombres del juez validador: Lszo TORIBIO, Rau Carlos
Especialidad del validador: Educación Secundaria.

DNI: 09563226

Lima, 11 de julio del 2019

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

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



Firma del Experto Informante
Doctor en Educación

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor: DAVID CARHUACHIN ROQUE

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

Me es muy grato comunicarme con usted, para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de Doctorado con mención en Educación de la UCV, en la sede Lima Este, promoción 2017, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la cual optaré el grado de Doctor.

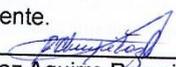
El título nombre de mi proyecto de investigación es: Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019 y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que se le hace llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de Operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.


Chumpitaz Aguirre Rosario Victoria
DNI 09085547

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencia
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1 Irritabilidad							
1	Soy un (una) renegón (a)	✓		✓		✓		
2	No puedo evitar ser algo tosco (a) con la persona que no me agrada.	✓		✓		✓		
3	Siento como que me hierve la sangre cuando alguien se burla de mí.	✓		✓		✓		
4	Paso mucho tiempo molesto (a) más de lo que la gente cree.	✓		✓		✓		
5	Cuando estoy molesto (a) siento como si tuviera algo pesado sobre mis hombros.	✓		✓		✓		
6	Me molesta que la gente se acerque mucho a mí alrededor.	✓		✓		✓		
7	Fácilmente me molesto pero se me pasa rápido.	✓		✓		✓		
8	Con frecuencia estoy muy molesto(a) y a punto de explotar.	✓		✓		✓		
9	No me molesto (a) si alguien no me trata bien.	✓		✓		✓		
10	Yo soy muy comprensible con todas las personas.	✓		✓		✓		
11	Yo no permito que cosas sin importancia me molesten.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 2: Cólera	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	✓		✓		✓		
13	Es muy seguido estar muy amargo (a) acerca de algo y luego rápidamente sentirme tranquilo.	✓		✓		✓		
14	Cambio rápidamente de ser capaz de controlar mi amargura a no ser capaz de controlarlo.	✓		✓		✓		
15	Cuando estoy molesto (a) no puedo dejar de gritar, mientras que en otras veces no grito.	✓		✓		✓		
16	Algunas veces me siento bien, y en el minuto siguiente cualquier cosa me molesta.	✓		✓		✓		
17	Hay momentos en los que estoy tan molesto (a) que siento que el corazón me palpita rápidamente y luego de un cierto tiempo me siento bastante relajado.	✓		✓		✓		
18	Normalmente me siento tranquilo y de pronto de un momento a otro, me enfurezco a tal punto que podría ser capaz de golpear cualquier cosa.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 3: Agresión	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Pienso que la gente que constantemente fastidia, está buscando un puñete o una cachetada.	✓		✓		✓		
20	Peleo con casi toda la gente que conozco.	✓		✓		✓		
21	Si alguien me levanta la voz, le insulto para que se calle.	✓		✓		✓		
22	En ocasiones no puedo controlar mi necesidad de hacer daño a otras personas.	✓		✓		✓		
23	Cuando estoy amargo puedo ser capaz de cachetear a alguien.	✓		✓		✓		
24	Pienso que cualquiera que me insulte o insulte a mi familia está buscando pelea.	✓		✓		✓		
25	Generalmente tengo una buena razón para golpear a alguien.	✓		✓		✓		
26	Si alguien me golpea primero, yo le respondo de igual manera.	✓		✓		✓		
27	Puedo usar los golpes para defender mis derechos si fuera necesario.	✓		✓		✓		
28	Yo golpeo a otro (a) cuando el (ella) me insulta primero.	✓		✓		✓		
29	Se me hace difícil conversar con una persona para resolver un problema.	✓		✓		✓		
30	No puedo evitar discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo.	✓		✓		✓		
31	Si alguien me molesta, soy capaz de decirle lo que pienso sobre el (ella).	✓		✓		✓		
32	Cuando la gente me grita, yo también le grito.	✓		✓		✓		
33	Cuando me enojó digo cosas feas.	✓		✓		✓		
34	Generalmente hago amenazas o digo cosas feas que después no cumplo.	✓		✓		✓		
35	Cuando discuto, rápidamente alzo la voz.	✓		✓		✓		
36	Aun cuando estoy enojado (a), no digo malas palabras, ni maldigo.	✓		✓		✓		
37	Prefero darle la razón un poco a una persona antes que discutir.	✓		✓		✓		
38	Cuando estoy enojado (a) algunas veces golpeo la puerta.	✓		✓		✓		
39	Yo me podría molestar tanto que podría agarrar el objeto más cercano y romperlo.	✓		✓		✓		
40	A veces expreso mi cólera golpeando sobre la mesa.	✓		✓		✓		
41	Me molesto lo suficiente como para arrojar objetos.	✓		✓		✓		
42	Cuando me molesto mucho boto las cosas.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Baste suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] No aplicable []

Aplicable después de corregir []

Apellidos y nombres del juez validador: *Carhuachin Roque David*

DNI: *04029233*

Especialidad del validador: *Doctr. en Educación*

Lima, *01* de *Julio* del 2019

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


Dr. David D. CARHUACHIN ROQUE
ED.052 - 003587

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

Firma del Experto Informante

ANEXO 7

CARTA DE PRESENTACIÓN



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Escuela de Posgrado

"Año de la Lucha Contra la Corrupción e Impunidad"

Lima, 10 DE DICIEMBRE DE 2019

Carta P.1287 – 2019 EPG – UCV LE

SEÑOR(A)
Rosario Victoria Chumpitaz Aguirre
Institución Educativa N° 1173 Julio C. Tello
ATENCIÓN:
Directora



Asunto: Carta de Presentación del estudiante Rosario Victoria Chumpitaz Aguirre

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **Rosario Victoria Chumpitaz Aguirre** identificado(a) con DNI N.º **9085547** y código de matrícula N.º **7000448856**; estudiante del Programa de **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública,2019

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

Con este motivo, le saluda atentamente,



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



LIMA NORTE Av. Alfredo Mendiolá 6232, Los Olivos. Tel. (+511) 202 4342 Fax. (+511) 202 4343
LIMA ESTE Av. del Parque 640, Urb. Canto Rey, San Juan de Lurigancho Tel. (+511) 200 9030 Anx. 2510.
ATE Carretera Central Km. 8.2 Tel.: (+511) 260 9030 Anx.: 8184
CALLAO Av. Argentina 1795 Tel. (+511) 202 4342 Anx.: 2650.

ANEXO 8

PROGRAMA EDUCATIVO DE HABILIDADES SOCIALES

JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

El programa educativo de habilidades sociales para estudiantes tiene la finalidad de realizar acciones de mejora en las relaciones sociales entre estudiantes y disfruten de una vida saludable y feliz. Las habilidades sociales se aprenderán progresivamente en el tiempo en este caso con estudiantes de la Institución Educativa 1173 Julio C. Tello del distrito de San Juan de Lurigancho, quienes tienen a menudo comportamientos disruptivos dentro del aula presentando problemas en la interrelación con sus pares: poca tolerancia, empatía, respeto a sus compañeros, presentación personal inadecuada, hurto, llegando a la agresión física y verbal, inclusive se han presentado casos de bullying; generando conflicto en el aula; lo cual incide en el desarrollo de las clases. Los docentes se muestran devastados por estas conductas y en algunas ocasiones les cuesta gestionar el aula en su totalidad. Por ello, se considera necesario intervenir para ofrecer las estrategias necesarias para la promoción de la convivencia escolar en el aula y las relaciones sociales entre estudiantes y tengan mejores logros en sus aprendizajes.

Este programa elaborado por los especialistas del Ministerio de Salud consta de 16 sesiones, que se desarrollaron en la hora de tutoría, una sesión por semana cuya duración fue de 45 minutos. Con estas sesiones lo que se pretendió es que los estudiantes tomen conciencia de la situación actual del aula en general y de sí mismos, con el fin de mejorar la convivencia escolar y sus resultados en los logros de sus aprendizajes, rechazando diferentes tipos de violencia que se pudieran presentar en la escuela.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Objetivo general.

Mejorar las habilidades sociales en los estudiantes en el aula de tercer año de secundaria de la I.E. 1173 Julio C. Tello, sensibilizando a los estudiantes sobre las consecuencias que pueden llegar a tener sus comportamientos y evitar conflictos.

Objetivos específicos:

- Valorar los conocimientos previos que presentan los estudiantes a través de un Pre test.
- Concientizar y sensibilizar a los estudiantes sobre las consecuencias que generan sus comportamientos dentro del aula y la importancia de mantener un buen trato entre pares.
- Promocionar las buenas relaciones sociales.
- Modificar los comportamientos disruptivos del alumnado.
- Favorecer el trabajo tanto autónomo como cooperativo de los estudiantes, con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales de los mismos.

CONTENIDOS DEL PROGRAMA

Los contenidos que se van a trabajar en este programa están vinculados con el trabajo de Tutoría. Por otro lado, la convivencia escolar también puede aparecer reflejado en las competencias y capacidades de otras áreas de estudio. Entre los contenidos del programa tenemos:

Módulo I: Comunicación

Módulo II: Autoestima

Módulo III: Control de la ira,

Módulo IV: Valores

Módulo V: Toma de decisiones

DESARROLLO DEL PROGRAMA

El desarrollo del Programa de habilidades sociales se realizó de acuerdo al siguiente cronograma:

MÓDULOS	SESIONES	CRONOGRAMA POR SEMANAS															
		AGOSTO			SETIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				
		2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Módulo I: Comunicación	Apreniendo a escuchar	X															
	Utilizando mensajes claros y precisos		X														
	Estilos de comunicación			X													
	Expresión y aceptación positiva				X												
	Aserción negativa					X											
Módulo II: Autoestima	Aceptándome					X											
	Conociéndonos						X										
	Orgulloso de mis logros							X									
Módulo III: Control de la ira	Identificando pensamientos que anteceden a la ira								X								
	Auto instrucciones									X							
	Pensamientos saludables										X						
Módulo IV: Valores	Escala de valores											X					
	La honestidad												X	X			
	El respeto													X			
Módulo V: Toma de decisiones	La mejor decisión															X	
	Proyecto de vida															X	

MÓDULO I

SESIÓN 1: APRENDIENDO A ESCUCHAR

I. OBJETIVO

Crear en los y las participante habilidades que les permita aprender a escuchar a los demás.

II. TIEMPO: 45 minutos

III. MATERIALES

Cartilla, cuaderno de trabajo, pizarra, plumones

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y las participantes, Luego se solicitará en el grupo la colaboración de 4 voluntarios (a) s. Se dará la indicación que cada voluntario(a) va a recibir un mensaje y que sólo deberá escuchar sin hacer ninguna pregunta. De igual manera, el que narra la historia tampoco puede repetir el mensaje.
2. El facilitador lee la historia de la cartilla y a cada voluntario le pide que cuente la historia a otro voluntario y luego este voluntario le contara al siguiente y así sucesivamente.
3. El último voluntario informará a toda sobre la historia inicial. (Es muy probable que la historia haya cambiado)
4. Formar grupos de 7 participantes para que discutan lo que han podido observar, ¿por qué se ha modificado el mensaje? ¿sucede lo mismo en el aula? Solicitar que un participante de cada grupo presente los comentarios.

ESCUCHAR es una habilidad básica. Existen reglas básicas para obtener una escucha activa:

Para el receptor

- Estar atento
- Mirarse a los ojos con el interlocutor
- Escuchar lo que dice la otra persona
- Tomarse el tiempo necesario para escuchar.
- Crear y establecer un clima agradable.
- Concentrarse y evitar la distracción.
- Cuando sea posible prepararse acerca del tema a escuchar.
- Preguntar todas las veces que sea necesario para entender el mensaje

Para el emisor

- Asegurarse que el mensaje se haya entendido, preguntándole al receptor(es) si entendió o entendieron lo que se dijo.
- Mantener una distancia adecuada, es decir no muy lejos, ni muy cerca de la persona con quien nos comunicamos.

**“PARA ENTENDER EL MENSAJE CON CLARIDAD ES IMPORTANTE SABER
ESCUCHAR”**

MÓDULO I

SESIÓN 2: UTILIZANDO MENSAJES CLAROS Y PRECISOS

- I. OBJETIVO:** Lograr que los y las participantes con claridad y precisión que les permitan un mejor entendimiento con las personas.
- II. TIEMPO:** 40 minutos
- III. MATERIALES:** Lápiz, Papel bond, Cartilla N°3: dibujo, Cartilla N°4 : expresando mis mensajes con claridad y precisión, Pizarra
- IV. PROCEDIMIENTOS:**
1. Se saluda a los y las participantes y se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión.
 2. Solicitar que un participante salga frente al grupo del salón y se le hace entrega de la cartilla N° 3 de dibujo.
 3. El facilitador le indicara al participante que tiene que dar instrucciones verbales al grupo, de tal manera que todos sus compañeros puedan hacer el mismo dibujo de la cartilla N°3 en su cuaderno de tutoría.
 4. Se indicara que, mientras dibujan, no podrán voltear ni preguntar. Solo cumplirán con las indicaciones de su compañero (dar 5 min)
 5. El facilitador solicitara 2 o 3 dibujos de los participantes y los pegara en la pizarra junto con el dibujo original dela cartilla (usualmente el dibujo no es igual al indicado)
 6. Analizar lo sucedido utilizando las siguientes preguntas:
¿Qué observamos en los dibujos recientes con relación al dibujo original? ¿Por qué razones no se entendió el mensaje? Propiciar un debate ¿suceden situaciones semejantes en nuestra familia? Pedir ejemplos. Solicitar que cada estudiante evoque situaciones donde no se entendió lo que querían decir ¿Cómo se sintieron? Propiciar un debate.
 7. indicar a los participantes que para que los mensajes sean entendidos, estos tienen que tener:
 - Precisión en lo que se quiere decir
 - Utilizar frases largas si es necesario
 - Tener presente que la otra persona no piensa igual que nosotros
 - Repetir el mensaje todas las veces que sea necesario
 - Tener un tono de voz adecuado, hablar en forma en forma pausada haciendo silencios
 - Hacer gestos congruentes con nuestro lenguaje, por ejemplo poner el rostro sorprendido si algo nos llama la atención
 8. Entregar la cartilla N°4 expresando mis mensajes con claridad y precisión e indicar a los participantes que escriban los mensajes solicitados
 9. Solicitar 2 o 3 voluntarios que lean sus mensajes.

“RESALTAR LA IMPORTANCIA DE DAR MENSAJES PRECISOS Y CLAROS DURANTE LA COMUNICACIÓN A FIN DE QUE SEAN ENTENDIDOS Y ASÍ PODER MEJORAR NUESTRAS RELACIONES INTERPERSONALES.”

MÓDULO I
SESIÓN 3
ESTILOS DE COMUNICACIÓN

I. OBJETIVOS PARA EL FACILITADOR

- Que los y las participantes diferencien los estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo.
- Entrenar a los y las participantes en la utilización de la comunicación asertiva

II. TIEMPO

40 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla N°5: Cuadro de estilos de comunicación.
- Cartilla N°6: Test de discriminación de respuestas para cada.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los participantes manifestándoles en agrado y satisfacción de trabajar con ellos.
2. El facilitador solicitará la participación de 6 integrantes (formados por parejas) a quienes les indica dramatizar la siguiente situación “pedro llega a su casa y se da cuenta que su hermano Juan se a puesto su camisa nueva” (se cambiara la situación con nombres de mujer y blusa en caso los integrantes sean mujeres). indicar a una pareja que responda en forma pasiva es decir que tiene cólera Pero no dice nada; la segunda pareja, dará una respuesta agresiva “insulta, grita y quiere pegar”. La tercera pareja manifestara su molestia de forma adecuada a la situación.
3. El facilitador preguntara al salón ¿Qué observamos en esta situación? ¿Cuáles son las diferencias entre cada una de ellas?
4. Se indagara si situaciones como las anteriores suceden también en el colegio como en la casa? ¿Qué tipo de respuestas suceden con más frecuencia? Solicitar ejemplos.
5. El facilitador explicara a los participantes acerca de los estilos de comunicación (Cartilla N°5: “Estilos de comunicación”). En donde se señala que existen tres modos de comunicación ante cualquier situación:
 - a) Ser pasivo. Significa que no respetas tu propio derecho a expresar tus ideas, necesidades, deseos, sentimientos y opiniones, que prefieres no decir nada para evitar conflictos, por ejemplo si tu compañero coge tu cuaderno para copiarse la tarea , a ti te da cólera pero te quedas callado y no le dices nada.
 - b) Ser agresivo, Significa expresar lo que sientes sin considerar los derechos de los demás a ser tratados con respeto, por ejemplo si tu hermano (a) se puso tu polo nuevo, lo insultas o le pegas.
 - c) Ser asertivos, Significa que tu expones honestamente tus sentimientos sin dejar de tener en cuenta tus derechos y sin pisotear los derechos de los demás, por ejemplo si tu amigo se cogió tu cuaderno sin tu permiso le dices “me fastidia que cojas mis cosas sin mi permiso, espero que no lo vuelvas hacer”.
6. Luego se formaran 5 grupos y se les entregara la cartilla N°6: “test de discriminación de respuestas”.
7. Cada grupo analizara dos situaciones marcando sus registros y convirtiendo las frases pasivas y agresivas en frases asertivas.
8. El facilitador pedirá a un representante del grupo que presenten sus respuestas.
9. Finalizar la sesión solicitando comentarios.
10. El facilitador reforzara la utilización de comunicación asertiva.

**ENFATIZAR QUE LA ASERTIVIDAD ES UNA ALTERNATIVA SALUDABLE ANTE
UNA CONDUCTA INADECUADA**

MÓDULO I
SESIÓN 4: EXPRESIÓN Y ACEPTACIÓN POSITIVA

I. OBJETIVOS PARA EL FACILITADOR

- Fomentar en los y las participantes la importancia de la aceptación asertiva de los elogios.
- Favorecer que los y las participantes ofrezcan y reciban comentarios positivos en diferentes entornos.

II. TIEMPO: 40 minutos

III. MATERIALES: Tiza, Pizarra, Cartilla N° 7: Expresión y aceptación de halagos. cuaderno de trabajo.

IV. PROCEDIMIENTO

- 1) Se saluda a los y las participantes y se da a conocer la satisfacción de estar compartiendo esta sesión.
- 2) Pedir a los y las participantes que formen parejas para que realicen tres comentarios positivos el uno del otro, indicando que no se centren en los aspectos físicos únicamente, sino también en las características de su comportamiento y su relación con otras personas. Ejemplos: “Eres un buen amigo”. “Eres estudioso” “Me agrada cuando participas”.
- 3) El facilitador preguntará ¿Cómo respondieron al elogio? Solicitar tres participantes para que expresen sus ideas o comentarios en relación con sus respuestas al elogio ¿Estas situaciones parecidas en que nos dan o recibimos halagos suceden con frecuencia en nuestra familia o en el colegio? Solicitar ejemplos, ¿Cómo nos sentimos cuando esto sucede? ¿Qué emoción aparecen en nosotros?
- 4) Comentar como el expresar comentarios positivos a una persona puede hacer sentir bien (querido, apreciado, importante, etc) sin que esto signifique que está obligado a realizar algo para devolvernos esa expresión.
- 5) Explicar que la aceptación positiva consiste en la aceptación de la alabanza que nos den (elogios, Felicitaciones, etc), pero sin desviarnos del tema principal al que nos estamos refiriendo.
Ejemplo: “Es verdad, soy un buen dibujante, te lo agradezco, pero no voy a poder hacer el trabajo para mañana”.
- 6) El facilitador copiará en la pizarra la cartilla N° 7: “Expresión y Aceptación de Halagos” y pedirá a los participantes que lo reproduzcan en su cuaderno.
- 7) Indicarles que elijan a un compañero y le expresen un elogio, luego observe su respuesta a nivel de sus gestos y lo que dice, para ser escrita en su cuadro respectivo.
- 8) El facilitador solicitará a 5 o 6 participantes que lean sus escritos.
- 9) Ahora solicitará a 3 voluntarios(a)s para que representen de manera espontánea una situación donde uno de ello(a)s exprese felicitaciones y lo(a)s otro(a)s voluntario(a)s respondan a los halagos.
- 10) Se finalizará preguntando a todos los participantes de cómo se han sentido con la experiencia.

“IMPORTANTE: HACER EL SEÑALAMIENTO QUE LA EXPRESIÓN Y ACEPTACIÓN POSITIVA, ELEVA LA AUTOESTIMA Y MEJORA LAS RELACIONES INTERPERSONALES”.

V. ACTITUDES PARA LA CASA

- Culminar la experiencia con las personas restantes de la cartilla “Expresión y Aceptación de Halagos”.

MODULO I
SESIÓN 5
ASERCIÓN NEGATIVA

I. OBJETIVOS PARA EL FACILITADOR

- Fortalecer en los participantes la práctica de la aserción negativa en su relación diaria.

II. TIEMPO

40 Minutos

III. MATERIALES

- Papelógrafos
- Plumones gruesos

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los y los participantes y se da a conocer la satisfacción de estar compartiendo esta sesión.
2. Exponer la situación siguiente: “María dejo en la ventana de su casa Cds de tecnocumbia que le presto a Laura. Estos al estar expuestos a la intemperie se rayaron y malograron. María se los devolvía sin avisarles que se los había malogrado.

Laura intento escucharlos y se dio cuenta que estaba e mal estado y molestado mucho, dice:

”María me disgusta que no hayas cuidado mis Cds y me lo hayas devuelto sin avisarme que estaban malogrados. ¡Estoy muy molesta nunca más te prestare mis cosas, siempre malogras las cosas!

María le contesta: Laura lo siento he cometido un error. Tuve un poco de temor de decirte lo que había sucedido, pero es la primera vez que malogro algo tuyo.”

3. El facilitador preguntará a los participantes ¿Qué han observado en el ejemplo? Pedir comentarios

¿Sucede situaciones parecidas en el colegio? Solicitar comentarios ¿Que hacemos, como actuamos o respondemos?. Dar ejemplos, indagar sobre sentimientos y emociones haciendo la siguiente pregunta ¿Cómo nos sentimos cuando cometemos una falta y nos critican justamente?

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

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

1. Afirmar en parte: encuentra justa sólo una parte de lo que dice el crítico y reconoce esa parte.
2. Afirma en términos de probabilidad: “Es posible que tengas razón”. “Es posible”.

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

La aserción negativa tiene como objetivo corregir la conducta.

4. Las ventajas de la aserción negativa.
 - Reconocemos un error cometido.
 - Aceptamos la crítica de los demás.
 - Aclaremos las cosas y no acumulamos resentimientos.
 - Ganamos el respeto de los demás.
5. Indicar de que formen 4 o 5 grupos, según el número de participantes.
6. Señalar que cada grupo elaborará dos respuestas que contengan aserciones negativas.
 - a) La profesora llama la atención a un alumno por su mal comportamiento.
 - b) Tu compañero te llama la atención por copiarte su tarea.
 - c) Padres critican a su hijo por mala nota en la libreta.
 - d) Jorge le dice a Marcos “siempre eres tardón” porque llegó tarde al partido de fútbol.
 - e) Tu hermano te llama la atención porque has prestado su cuaderno sin su consentimiento.
 - f) Te suspenden en el colegio por haberle pegado a tus compañeros.
 - g) Tu papá te castiga por haber desaprobado el año escolar.
 - h) El profesor te quita el examen por estar copiando de tus compañeros.
 - i) Tus compañeros de grupo te llaman la atención por no haber podido cumplir la entrega del trabajo grupal, porque tú no cumpliste con la parte del trabajo que te correspondía.
 - j) Tu amigo está molesto contigo por no haber asistido a la cita que tenían.
7. Cada grupo deberá dramatizar una situación.
8. Preguntar a los participantes que han dramatizado, ¿Cómo se han sentido y qué utilidad encuentran en el ejercicio?
9. El facilitador resaltará la importancia de utilizar la aserción negativa en nuestra vida diaria y pedirá que cada participante escriba en su cuaderno respuestas de aserciones negativas utilizadas durante una semana.

“LA ASERCION NAGATIVA NOS AYUDA A CORREGIR NUESTRA CONDUCTA Y A SENTIROS BIEN”

MÓDULO II

SESIÓN I: ACEPTÁNDOME

I. OBJETIVO:

Que los y las participantes se acepten físicamente tal como son.

II. TIEMPO:

40 minutos

III. MATERIALES:

Cartilla n° 8: Mi cuerpo es valioso,

Cartilla n° 9 : Valorando nuestro cuerpo

Cuaderno de trabajo, lapiceros, plumones.

IV. PROCEDIMIENTO

1. El facilitador saludará a los y las participantes, se comentará brevemente sobre algunas ideas del módulo anterior.
2. Se iniciará la sesión presentando la siguiente situación: “Rosa es una adolescente de 14 años, desde niña siempre se avergonzaba de su peso corporal, ella se miraba al espejo y se decía: “estoy gorda, que vergüenza que siento, escucho que mis amigos se burlan de mí, ya no voy a comer para que no se burlen”. Además de esto, Rosa no quería salir de su casa, pensaba que la iban a molestar, no participaba en fiestas y cada vez más se alejaba de sus amistades”.
3. El facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Qué hemos observado en esta narración? ¿Por qué creen que Rosa pensaría de esta manera? ¿Qué pensará Rosa acerca de su cuerpo? Es importante crear un debate entre los alumnos. Luego de esto se preguntará: ¿Cómo se sentirá una persona que no se acepta físicamente tal como es?
4. El facilitador dialogará sobre la importancia de aceptar nuestro cuerpo, enfatizando en que es importante reconocer nuestras características físicas tal como somos y aceptarlo de manera incondicional, la valoración que le demos a nuestro cuerpo debe ir más allá de las opiniones de otras personas. Un auto concepto positivo de nuestro físico influirá en nuestra estima personal, esto nos evitará crearnos complejos, ansiedades, inseguridades, etc
También es importante resaltar a los adolescentes que aceptarnos físicamente tal como somos lleva a aceptar incondicionalmente a otros sin dar una valoración de “feo” o “bonito”, porque estos conceptos son relativos y están influenciadas por la valoración que les da una determinada sociedad. Por ejemplo, algunos adolescentes se pueden sentir mal de tener acné (barritos en el rostro), y sentirse feos por ello, esto les originará limitaciones en su vida social.
5. El facilitador dará ejemplos de personajes célebres, donde resaltaré diciendo que a pesar de tener características físicas limitantes a ellos no le impidieron lograr sus metas, tenemos el caso de Napoleón Bonaparte, que teniendo una talla baja, ésta no lo limitó a ser un gran militar

y conquistador, también encontramos en Beethoven, que a pesar de tener limitaciones auditivas ha sido un músico famoso e importante de la música clásica.

6. Seguidamente se reproducirá en la pizarra la cartilla N° 8 : “Mi Cuerpo es Valioso” para ser desarrollado individualmente por los participantes, en su cuaderno de trabajo. Se les brindará un tiempo de 5 minutos aproximadamente.
7. Se preguntará cómo se han sentido durante el ejercicio y solicitará comentarios sobre lo realizado. Se preguntará en que área han tenido mayor dificultad.
8. El facilitador reforzará la importancia de aceptarnos tal como somos, decirles que nuestro cuerpo es único que pueden existir aspectos que nos desagraden, pero ello no significa que debemos sentirnos inferiores y avergonzarnos. Por lo tanto, debemos de cuidar nuestro cuerpo aseándolo, nutriéndolo adecuadamente, protegiéndolo de ingesta de sustancias tóxicas, y otros riesgos.
9. Finalmente se solicita que todos los adolescentes se pongan de pie para desarrollar la Cartilla N° 9 : “Valorando nuestro cuerpo”, con los ojos cerrados.
10. Terminando la lectura se pide abrir los ojos y que intercambien abrazos. • Se pedirá a los estudiantes que cuando estén en sus casas establezcan un diálogo consigo mismo mirándose al espejo y repitiendo el contenido de la cartilla. • Registrar en su cuaderno su experiencia, indicando el día, la hora, el lugar y la emoción que sintió

MÓDULO II

SESIÓN 2 CONOCIÉNDONOS

I. OBJETIVO PARA EL DOCENTE

- Que los y las participantes identifiquen las características positivas y negativas de su comportamiento.
- Que los y las participantes utilicen sus habilidades para cambiar las características negativas de su comportamiento.

II. TIEMPO

40 minutos

III. MATERIALES

- a. Cartilla n° 10: Conociéndonos
- b. Cuaderno de trabajo, lapiceros, plumones

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes expresando satisfacción de estas experiencias.
2. Se iniciará la sesión narrando la siguiente situación: “Carlos estaba reflexionando sobre su comportamiento, ya que su padre la noche pasada le había llamado la atención, recordaba que su padre le había dicho que era un irresponsable, impuntual y violento con su hermano menor. Así mismo Carlos reconocía que era resentido y celoso. En esos instantes ingresa su madre y ve llorando a Carlos, al preguntarle, él le cuenta que su padre le había llamado la atención, su madre, luego de calmarlo, le dice, “Es importante que te des cuenta que también tienes muchas virtudes entre ellas que eres comprensivo, inteligente y cariñoso”.
3. El facilitador hará a los y las participantes las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en esta situación? ¿En qué otras circunstancias los adolescentes pueden evaluar sus virtudes y defectos? ¿Qué sucedió para que Carlos pensara sobre sus defectos y virtudes?. Se propiciará un dialogo entre los alumnos. Luego se hará la siguiente pregunta: ¿Qué sentirá una persona cuando evalúa su comportamiento?
4. Luego del debate el facilitador explicará la importancia de reconocer las características positivas y negativas de nuestra conducta. El conocerse implica un proceso reflexivo por el cual la persona adquiere noción de su yo y de sus propias cualidades y características, el autoconocimiento está basado en aprender a querernos y a conocernos a nosotros mismos, supone la madurez de conocer cualidades y defectos y apoyarte en los primeros y luchar

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

5. Solicitar a los participantes ejemplos de características negativas y positivas, reforzando los conceptos anteriores.
6. Se copiará en la pizarra el modelo de la cartilla N° 10: “Conociéndonos” se indica que la apliquen y desarrollen en su cuaderno. Darles un tiempo de 10 minutos aproximadamente.
7. Formar grupos de 6 participantes, luego el facilitador asignará a cada grupo una característica negativa. Luego, el facilitador hará la siguiente pregunta ¿Cómo se podría cambiar esta característica para que sea positiva?. ¿Qué pasos podrían dar? Es importante incentivar la participación, resaltar las respuestas de los alumnos y complementarlas con recomendaciones precisas para cada característica.
8. El coordinador del grupo presentará las respuestas al pleno del aula.
9. Finalizar la sesión preguntando a los y las participantes cómo se han sentido y solicitando que expresen algún comentario libre.

MÓDULO II
SESIÓN 3
ORGULLOSO DE MIS LOGROS

I. OBJETIVO PARA EL DOCENTE

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

II. TIEMPO

40 minutos

III. MATERIAL

- Cartilla N° II : Reconociendo mis logros
- Cuaderno de trabajo

IV. PROCEDIMIENTO

1. El facilitador dará la bienvenida a los participantes y mostrará su satisfacción por compartir la presente sesión.
2. Se iniciará comentado la siguiente situación: José y Martha son compañeros de clase del tercer año de secundaria, un día él le declara su amor proponiéndole que sea su enamorada, en ese momento ella se sorprende y le da una respuesta negativa, aduciendo que él no es nadie y que todavía no había logrado nada en la vida.
3. El facilitador realizará las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en esta situación?, ¿José se habrá dado tiempo para pensar en sus logros?. ¿Sucede con frecuencia que los adolescentes piensen en los logros obtenidos?. Aquí el facilitador propiciará un debate sobre sus respuestas.
4. Se pedirá ejemplos a los y las participantes de cómo se sentirá una persona que no reconoce sus logros.
5. El facilitador explicará que la autoestima se construye de la valoración que le damos a nuestros objetivos alcanzados, metas, proyectos, deseos, etc. Este grado de satisfacción repercutirá en la seguridad personal para continuar asumiendo nuevos compromisos y retos que la persona se plantee.
6. Se explicará que en nuestra vida hemos alcanzado muchas cosas pero pocas veces hacemos una reflexión sobre ello, una acción positiva realizada puede ser considerado un logro, se dará algunos ejemplos como: concluir la primaria para un niño puede ser un logro alcanzado, haber participado en un campeonato deportivo también puede ser un logro, entre nosotros.
7. Se le entregará a los participantes la cartilla: N° II: “Reconociendo mis logros”, indicándoles que escriban su experiencia de logros en el ámbito de la familia, del colegio y de la comunidad.
8. Luego que hayan concluido la cartilla el facilitador solicitará a los participantes para que lean sus escritos. Es importante anotar que por cada participación se le reforzará con palabras de felicitación por los logros alcanzados. Finalmente se les indicará que cierren sus ojos y revivan en imágenes lo que han escrito para experimentar la satisfacción de logro.

UNA MANERA DE HACER CRECER NUESTRA AUTOESTIMA ES
SINTIÉNDONOS ORGULLOSO DE NUESTROS LOGROS

MÓDULO III

SESIÓN I

IDENTIFICANDO PENSAMIENTOS QUE ANTECEDEN LA IRA

I. **OBJETIVO:** Que los y las participantes identifiquen los pensamientos que anteceden a una reacción de cólera o ira a fin de controlarla.

II. **TIEMPO:** 40 minutos

III. **MATERIALES:** Cuaderno de trabajo y Lapiceros

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes. Se comentará a los participantes sobre algunas ideas principales del módulo anteriormente desarrollado.
2. El facilitador iniciará la sesión leyendo la siguiente situación. “mi papá no me da permiso para ir a una fiesta por el cumpleaños de mi mejor amigo(a)”.
3. Ahora se les pedirá a los participantes que respondan en su cuaderno las siguientes preguntas: ¿Qué haces si te sucede eso? Por qué reaccionas de esta manera, cuál es tu pensamiento?
4. Se le pedirá a dos o tres alumnos para que lean sus respuestas.
5. El facilitador preguntará si esas situaciones donde sentimos mucha frustración suceden frecuentemente en el colegio o en la casa. Pedir ejemplos.
6. Seguidamente el facilitador señalará que existen diferentes reacciones frente a diversas situaciones, y que muchas de estas respuestas tienen relación con lo que pensamos.
7. Se empezará preguntando al grupo sobre la definición de la ira solicitando voluntarios para responder, luego se definirá en las siguientes términos:

La ira es una de las emociones que más frecuentes experimentamos y que consiste en un “enfado muy violento, donde casi siempre pierde el dominio sobre sí mismo y se cometen violencias de palabra o de obra”.

Se enfatizará la importancia de reconocer que son nosotros los que activamos cambios frente a situaciones del entorno cotidiano, favoreciendo en algunos casos, que la ira se pueda convertir en una agresión. Por ejemplo, si siempre hemos pensado que “nadie nos debe levantar la voz y si lo hacemos merece un castigo“, esto puede producir que, si alguien nos levanta la voz, en una situación crítica, reaccionemos golpeando o insultando a esa persona. Además de señalarse que estos pensamientos se producen como el resultado del aprendizaje que la persona ha tenido frente a ciertas situaciones.

8. Se escribirá en la pizarra el siguiente ejemplo, explicando que hay una situación que provoca un pensamiento y que éste a su vez nos produce ira provocando una respuesta, que puede ser una conducta agresiva.

Ejemplo

SITUACIÓN	QUE PIENSO	REACCIÓN
Insulto : Eres un(a) tarado(a)	Yo no soy ningún tarado, a mí nadie debe insultarme	Le pego
Un compañero de clase rompe una hoja de tu cuaderno	Nadie debe tocar mis cosas personales, “el que la hace la paga”	Lo insulto y le pego
Debemos considerar que con la frecuencia no hacemos consciente los pensamientos que asociamos a la situación y que desencadenan la reacción		

9. El facilitador pedirá que los participantes que se agrupen para formar 5 grupos y que elijan un coordinador y un secretario. A cada grupo se le asignará una situación para que respondan. cuál sería el pensamiento y la reacción frente a un evento desagradable.

Grupo N°1: Situación: Juan dice a Carlos que no sirve para nada y que es un estúpido porque, estando enamorado de María no se le declara.

a) ¿Qué pensara Carlos? b) ¿Qué reacción tendrá Carlos?

Grupo N°2: Situación: María le pide permiso a su papá para ir a una fiesta, pero él se niega, además le hace recordar que tiene que limpiar por toda la casa.

a) ¿Qué pensara María? b) ¿Qué reacción tendrá María?

Grupo N°3: Situación: Mario está corriendo, a la hora del recreo, hacia el quiosco, de pronto su compañero José le pone un cabe y Mario se cae.

a) ¿Qué pensara Mario? b) ¿Qué reacción tendrá Mario?

Grupo N°4: Situación: Lorena se entera que su compañero Samuel ha dicho a varios de sus amigos que ella es una “tramposa” y “jugadora”.

a) ¿Qué pensará Lorena? b) ¿Qué reacción tendrá Lorena?

10. El facilitador pedirá a los secretario(a)s que lean sus respuestas. Enfatizando que son los pensamientos a los que podría provocar una conducta agresiva.

11. Se culminará afirmando que existen pensamientos que activan nuestra cólera y no sólo la situación.

Alternativas de situaciones

Situación: Has conocido un grupo al cual te acabas de integrar, el líder te llama y te dice que para concretar tu incorporación al grupo debes de participar de una relación donde debes de consumir licor y fumar pasta básica de cocaína.

- ¿Qué pensarías?
- ¿Qué reacción tendrían?

Situación: Verónica es informada, por el médico que le ha evaluado que se encuentra embarazada. Ella contenta, se lo cuenta a su enamorado, quién le dice que sí ella quiere continuar con el embarazo es cosa de ella, y que no cuente con él para nada.

- ¿Qué pensará Verónica?, ¿Qué reacción tendrá Verónica?

MÓDULO III
SESIÓN 2
AUTOINSTRUCCIONES

I. OBJETIVO

Que los y las participantes practiquen el uso de autoinstrucciones con el fin de favorecer un mejor manejo frente a situaciones que provocan ira.

II. TIEMPO

40 minutos

III. MATERIAL

- Cartilla N° 12: registro de autoinstrucciones
- Cartilla N° 13: Hoja de representación de papeles de control de la ira
- Cuaderno de trabajo, Lapiceros

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar con ellos.
2. El facilitador pedirá dos voluntarios para que representen la siguiente situación “Luis y Raúl discuten para demostrar que su equipo es el mejor; de pronto Luis lo insulta diciéndole que es un idiota mal nacido”
3. Luego de la representación se hará la siguiente pregunta en el aula ¿Cómo creen que reaccione Raúl frente a este insulto?, ¿Qué pensara Raúl?, ¿Qué creen que sentirá Raúl?
4. El facilitador, luego de las respuestas, preguntara si situaciones parecidas: ¿Suceden en el colegio o en su casa?, ¿con que frecuencia? Se solicitará ejemplos.
5. El facilitador explicara que estas son situaciones donde la mayoría de los adolescentes pierden el control y terminan peleándose. Enfatizará lo conveniente que es identificar la causa de la ira preguntándose ¿Qué es lo que verdadera mente le causa la ira y lo lleva a perder el control? A manera de reflexión para descubrir porque reacciona violentamente. Quizás algunos pensamientos sobre experiencia de su pasado le molesta y ahora su reacción se debe a ello, más que a la otra persona hizo o dijo.

Cuando se realiza reflexiones, en momentos de serenidad, sobre situaciones que nos han originado u originan con frecuencia estados de ira, podemos arribar a pensamientos que, a manera de órdenes, podemos brindarnos sobre nosotros mismos, con la finalidad de lograr un mejor control en el momento que experimentemos la ira. A este pensamiento lo dominamos auto instrucción.

Se explicara a los escolares que las reacciones de ira pueden ser reducidas haciendo uso de las autoinstrucciones en los momentos en que se experimenta la sensación de ira.

La función de estas autoinstrucciones será la de reemplazar aquellos pensamientos que, sin ningún análisis esos momentos nos vienen a la mente y que generalmente aumentan nuestra ira.

Lo ideal es que empleemos estas autoinstrucciones con tal frecuencia, que lleguemos a hacerlas nuestras y podamos aplicárnosla con el menor esfuerzo posible

6. El facilitador entregara una copia de registro de autoinstrucciones (Cartilla N°12) a cada participante. Se preguntara a los escolares si consideran que decirse estos mensajes influirá en la emoción de la ira, pedir comentarios y ejemplos.
7. El facilitador pedirá que se formen cuatro o cinco números y que elijan un secretario y un coordinador. A continuación se le entregara una copia, a cada coordinador, sobre diversas situaciones (Cartilla N°13). El objetivo es lograr un mejor control de la ira. Cada grupo decidirá que maneje auto instructivo utilizara para cada situación. Puede utilizarse el registro de hoja de instrucciones o crear su propia auto instrucción.
8. Se solicitara a cada coordinador que, dirigiéndose al pleno del aula, de lectura de sus respuestas. Se reforzaran las ideas fuerza.
9. Se culminara explicando que así como nuestros pensamientos espontáneos incrementar nuestra cólera, también darnos autoinstrucciones positivas pueden disminuir nuestras conductas de agresividad.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Escribir en su cuaderno de trabajo los mensajes de afrontamiento que han aplicado durante la semana para poder controlar su cólera y no ser agresivos.

MÓDULO III

SESIÓN 3: PENSAMIENTOS SALUDABLES

I. OBJETIVO

- Que los y las participantes evidencien que cambiando nuestros pensamientos sobre una situación determinada, pueden cambiar nuestras emociones y/o reacciones.
- Que los y las participantes practiquen la aplicación de esta técnica en situaciones provocadoras de ira.

II. TIEMPO: 40 Minutos

III. MATERIALES: Cartilla N° 14 hoja de situaciones y Cuaderno de trabajo, pizarra, plumones

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saluda a los participantes expresándoles el agrado de trabajar una nueva sesión.
2. El facilitador solicitará la mayor atención y concentración para realizar el siguiente ejercicio: “Imagínense que se han citado con su mejor amigo(a) y habiendo esperado hasta una hora, no llega”.
3. El facilitador preguntará a 3 ó 4 participantes: ¿Qué pensaste cuando estuviste esperando y no llegó? y ¿Qué sentiste en ese momento?. Así mismo preguntará a todo el salón si esta situación presentada sucede en el colegio o en la casa con frecuencia. Se solicitará ejemplos
4. El facilitador explicará que son los pensamientos o ideas, que se tienen sobre la persona o situación determinada, los que generan los sentimientos acerca de ellos. Esto se produce en el ámbito individual y se expresa en lo social. Por ejemplo si tenemos la idea de que nuestro barrio es el mejor y que los otros son nuestra competencia y habría de pegarles, para que no se burlen de nosotros, estas ideas condicionaría a enfrentamientos constantes con ellos. Otro ejemplo, si pensamos que los hinchas del equipo contrario a nuestra simpatía son nuestros enemigos, cualquier diferencia con ellos podría incrementar nuestra ira y ocasionar una pelea. Es importante enfatizar que esta respuesta es en el ámbito individual, que depende de la idea o Pensamiento que cada uno tiene sobre alguna persona o situación determinada.

Podemos afirmar entonces, que es posible cambiar nuestra respuesta emocional, frente a una situación o hecho determinado, haciendo uso de pensamientos positivos o saludables.

Considerando los ejemplos anteriores, si pensamos que los perros son bravos y siempre muerden, probablemente al tener que pasar delante de un perro vamos a sentir miedo. A estos pensamientos que nos ocasionan temores o miedos les llamaremos “pensamientos negativos” y a los pensamientos que nos ocasionen confianza o mayor control, los llamaremos “pensamientos positivos”.

El propósito de esta sesión es la de identificar nuestros “pensamientos negativos” y convertirlos en “pensamientos positivos”. Aquí se pueden presentar algunos ejemplos de pensamientos positivos y pensamientos negativos (el facilitador pegará su papelógrafo, ver anexo).

5. Se pedirá analizar el siguiente ejemplo” (enseñar el pápelo grafo)

¿Qué pasó? Situación	¿Qué pensé? Pensamiento negativo	¿Cómo me sentí?
Mi enamorada me dejó plantado en la cita del día sábado.	No es justo que ella me haga esto, sobre todo a mí.	Con mucha furia, inquieto y no pude dormir esa noche.
	CAMBIANDO MI PENSAMIENTO Pensamientos positivos	CAMBIO DE SENTIMIENTO
	Me desagrada de que no haya asistido a la cita; puede haberle sucedido algo inesperado, es mejor que le pregunte a ella	Preocupado por lo que podría haberle pasado, con deseos de dialogar.

6. El facilitador pedirá que se formen cuatro o cinco grupos y que en cada uno elijan un coordinador. A continuación se le entregará, al coordinador de cada grupo, una situación (de cartilla N° 14 para que se analice y responda de acuerdo a las situaciones, con relación al ejemplo anteriormente desarrollado. Podrían utilizarse las autoinstrucciones para no responder agresivamente.
7. El coordinador leerá sus respuestas al grupo en general, el facilitador reforzará las ideas fuerza.
8. Se afirmará que son nuestros pensamientos los que activan e incrementan las emociones. En este sentido debemos buscar pensamientos saludables que nos hagan sentir bien.
9. Es importante informar que para ayudarnos a pensar en positivo, es bueno buscar un estado equilibrado de nuestro cuerpo. Para ello debemos procurar obtener la mayor relajación muscular posible.

Debemos tener presente al decir que cuando se encuentren nervioso(a), irritado(a) o tenso(a), algunos de los músculos están en tensión. Si deliberadamente tensas los músculos de tu cuerpo, identificarás cuáles están en tensión y podrás orientar tu atención a relajarlos. A continuación presentamos un ejemplo para relajar el grupo muscular del cuello: Se pedirá a los participantes que se pongan en una posición cómoda y que cierren los ojos; luego se solicitará que cumplan con lo que se les indique. Con voz suave, el facilitador, indicará:

- “Tensa los músculos de tu cuello, llevándolo suavemente hacia atrás, concéntrate en los lugares donde notas la tensión (los lados, la nuca).
- Dirige tu atención a esas zonas.
- Relájate, suelta lentamente los músculos de tu cuello.
- Pon atención en las sensaciones en esos músculos mientras se relajan.
- Concéntrate en la diferencia entre tensión y relajación.
- Toma aire profundamente por la nariz, retenlo por unos segundos y vótalo lentamente por la boca.
- Así podemos elegir cualquier parte de nuestro cuerpo tensándolo y luego relajándolo.

MÓDULO IV
SESIÓN I: ESCALA DE VALORES

- I. OBJETIVOS:** Que las y los participantes reconozcan y analicen la importancia de su escala de valores.
- II. TIEMPO:** 40 minutos
- III. MATERIALES:** Cartilla N° 15 : Mi escala de valores, lapiceros, hoja de papel en blanco
- IV. PROCEDIMIENTO:**
1. Saludar a los participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión.
 2. El facilitador pedirá a 4 participantes voluntarios, con el fin de escenificar la siguiente situación: “Carlos estaba contento con el gorro nuevo que le había regalado su chica; lo llevó al salón para enseñarle a sus amigos. Al tocar el timbre para el recreo, Carlos sale del salón sin acordarse del gorro; al regresar, se da cuenta que no estaba en su carpeta ¡había desaparecido!. Le cuenta al profesor lo sucedido y éste ordena: “nadie sale de aquí si no aparece el gorro”. Algunos chicos sabían quién lo había cogido, pero no decían nada.
 3. El facilitador propicia un debate con las siguientes interrogantes:
 - ¿Qué observamos en esta situación?
 - ¿Por qué no decían quien lo había cogido el gorro?
 - ¿Por qué algunas veces no es fácil decir la verdad?
 4. Luego del debate el facilitador preguntará, situaciones parecidas a la descrita suceden con frecuencia en el salón? Solicitará ejemplos
 5. Seguidamente añadirá la siguiente pregunta ¿Qué sentirán las personas cuando son afectadas por estas situaciones?
 6. El facilitador haciendo uso de los ejemplos anteriores, definirá los valores:
 - Los valores son normas, pautas, principios que nos guían a vivir mejor, que mejoran nuestra calidad de vida. Los valores nos guían a fin de tener un comportamiento saludable como: ser hijos respetuosos, estudiantes responsables; es decir, orientan nuestras acciones hacia acciones positivas.
 - Una persona con valores sabe diferenciar las acciones positivas o saludables de aquellas acciones q no favorecen la armonía, la convivencia pacífica y el desarrollo.
 - No hay una clasificación, una escala o un orden de importancia de valores establecidos para las personas, cada persona tiene su escala de valores de acuerdo a lo aprendido a través de su vida (experiencia: costumbres, actitudes, prácticas, cultura, mitos).
 - Entre los valores podemos mencionar: la cooperación, la libertad, la honestidad, la humildad, el amor, la paz, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la justicia, la lealtad, la gratitud.
Al practicar los valores también ponemos un alto a los actos como: mentir, engañar, robar, coimear, etc. Y también promueve la práctica en las demás personas, por ejemplo si a mi compañero se le cae su dinero, yo lo levanto y se lo devuelvo; si necesita un lapicero, lo pido prestado, luego lo devuelvo.
 7. El facilitador entrega la cartilla N° 15: Mi escala de valores a cada participante e indicará que anoten en la pirámide los valores que más practican, de acuerdo al orden establecido (primero, segundo y tercero).
El facilitador preguntará a 3 participantes su escala de valores, luego enfatizará que cada uno tiene una escala de valores particular, la que nos debe orientar hacia una convivencia armoniosa y al bienestar personal.
 8. El facilitador formará grupos de 5 a 7 participantes en el salón, luego asignará, a cada grupo, un valor diferente. Indicando que, luego de un análisis breve, elaboren un slogan que sea representado, a través de una escenificación o una canción.
 9. Un representante de cada grupo expone el slogan elaborado explicando su significado. El facilitador terminará felicitando y enfatizando la importancia de cada slogan.

MODULO IV

SESIÓN 2: LA HONESTIDAD

- I. OBJETIVOS:** Fortalecer en los y las participantes el valor de la honestidad.
- II. TIEMPO:** 40 Minutos
- III. MATERIALES:** Cartilla N° 16: “Comprometiéndome con honestidad”, lapicero
- IV. PROCEDIMIENTO**
 - 1. Saludar a los participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión.
 - 2. El facilitador solicitará su colaboración a 4 participantes, con el fin de escenificar la siguiente situación:” El profesor ingresa al salón de y ve que un grupo de alumnos están mirando un afiche pornográfico, este pregunta ¿Quién ha traído este afiche? El grupo que estaba mirando manifiesta:” Nosotros lo encontramos en el salón, seguro fueron los de turno noche, o algún alumno de otro salón lo dejo para molestarlo” (sabiendo que uno de ellos lo había traído)
 - 3. Se preguntará al salón, favoreciendo un debate entre alumnos, ¿Qué observamos en esta situación? ¿Por qué no se dijo quién lo había traído?
 - 4. El facilitador preguntará, luego del debate, si situaciones como esta, sucede con frecuencia en nuestro barrio o en el colegio. Se solicitará ejemplos.
 - 5. Utilizando los ejemplos anteriores se explicará el valor de la honestidad señalando que es una forma de vivir congruente entre lo que se piensa y la conducta que se observa hacia los demás. LA honestidad expresa respeto por uno mismo y por los demás. Es un valor que se manifiesta en buscar, aceptar y decir la verdad respetando los derechos y bienes de las personas. Es honesto el que no miente, no roba, no engaña.
 - 6. Seguidamente se repartirá la cartilla N° 16: “Comprometiéndome con honestidad” y se indicará a los participantes: que se escriban un experiencia (en el casillero correspondiente) de los antivalores, de acuerdo a lo que más frecuentemente hacen en casa, colegio o su barrio.
 - 7. Brevemente, el facilitador explicará sobre los antivalores: “Son valores negativos como las personas inmorales. Una persona inmoral es aquella que se coloca frente a la tabla de valores en actitud negativa, para rechazarlos o violarlos.”
 - 8. El facilitador indicará:” Piensen en las conductas que acaban de anotar ¿Qué podría ocasionar a los demás y a nosotros si seguimos practicando este antivalor?, y luego anotarlas en el casillero correspondiente. Después escribirán en la columna de compromisos, las conductas que de hoy en adelante se comprometen a realizar para rectificar esa conducta. El compromiso es personal.
 - 9. El facilitador indicará que se formen grupos de 5 a 7 participantes y se pedirá que elaboren el guion de un socio drama donde se evidencie el valor d la honestidad. AL azar se elegirá a un grupo para realizar la representación. Luego el facilitador enfatizará: “Practicar la honestidad es no mentir, no coger lo ajeno ni traicionar la confianza de los demás”.
 - 10. El facilitador exhortará a los participantes que cumplan su compromiso de cambio, ya que el autor hará el seguimiento para ayudar a que se cumplan las conductas comprometidas en las próximas semanas. Este compromiso se manejará en forma reservada con cada alumno.
- V. TAREAS PARA LA CASA**

En su cuaderno y en casa completen la cartilla N°16:”Comprometiéndome con honestidad”

MÓDULO IV

SESIÓN 3: EL RESPETO

I. OBJETIVO: Que los y las participantes comprendan y practiquen el valor del respeto.

II. TIEMPO: 40 minutos

III. MATERIALES: Cartilla n° 17: respetando mi entorno próximo, lapicero, cartulina, colores

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión.
2. El facilitador pedirá a 4 participantes que escenifiquen la siguiente situación: Juan es un alumno de secundaria, que es llamado por su profesor a fin de declamar una poesía. Juan se pone tenso, nervioso, le sudan las manos, tartamudea, no le salen las palabras. Los alumnos se ríen y le ponen apodos: “metralleta”, “matraca”. Esto aumenta la angustia y la molestia de Juan quedándose callado. El profesor le pide que continúe, Juan no responde, obteniendo una nota desaprobatoria.
3. Se preguntara a los participantes: ¿Qué observamos en el caso narrado?, ¿Por qué consideran que Juan no pudo continuar con la poesía?, ¿Qué valor se encuentra afectado? Se favorecerá la discusión acerca del tema.
4. Luego se preguntara: ¿Ustedes han visto situaciones como la narrada?, ¿Ocurre en el colegio o en la casa?
5. El facilitador explicara el valor del respeto a los participantes:
El respeto es el reconocimiento, aprecio, valoración propia y consideración hacia los demás y hacia nosotros mismos.
El respeto se da a todo nivel y en todas las personas, entre los padres e hijos, entre profesores y alumnos, entre compañeros, hermanos, amigos, etc.
Ser figura de autoridad (padres, maestros, etc.) no da el derecho a no respetar.
Debemos respetar a nuestra familia, a la diversidad cultural, a las diferencias, étnica, género, ideas, posturas, visiones, etc.
El respeto es la base para una convivencia social sana y pacífica, para practicarlos es preciso tener una clara noción de nuestros deberes y derechos. Entre los principales derechos tenemos el derecho a la vida y a la libertad; por ejemplo, respeto es tratar bien a una persona, no insultarle ni ser sarcástico, etc.
También el respeto consiste en considerar los derechos de los demás; por ejemplo, cuando se hace cola, esperando turno para una atención, nos colocamos en el turno en el que hemos llegado y no nos aprovechamos de alguien conocido para colocarnos adelante. Los obstáculos para la práctica del respeto son: pobre valoración, el egoísmo, la envidia, el resentimiento, escasas habilidades sociales.
6. El facilitador indicara que formen grupos de 5 a 7 participantes en el aula, luego se le indicara que elijan un coordinador y que utilizando la cartilla N° 17:”Respetando mi entorno próximo”, escriban una situación donde se “falte el respeto”, sea en la calle, casa, combi, barrio o colegio.
7. Luego se indicara reestructurar la situación, es decir, modificar la situación de falta de respeto hacia una acción donde se practique este valor. Un representante de cada grupo leerá la propuesta para modificar la situación y con sugerencias de los participantes del salón se consolidara dicha propuesta.

EL RESPETO ES LA BASE DE LA CONVIVENCIA SALUDABLE

MÓDULO V
SESIÓN 1
LA MEJOR DECISIÓN

I. OBJETIVO PARA EL PROFESOR

- Que los las participantes conozcan y apliquen los pasos del proceso de Toma de Decisiones

II. TIEMPO

- 40 minutos

III. MATERIALES

- Cartilla N°18: ¿Qué decisión tomaré?
- Hoja de papel y lapicero

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión y comentar brevemente el módulo anterior.
2. El facilitador pedirá a 4 participantes para escenificar la siguiente situación: Jorge fue a una fiesta con permiso de sus padres hasta la I de la mañana, la reunión estaba en su mejor momento, se notaba muy divertida; sin embargo, ya se cumplía la hora del permiso, los amigos y amigas le pidieron que se quede; Jorge estaba muy indeciso, si quedarse en la fiesta y seguir divirtiéndose o quedándose en su casa..."
3. El facilitador proporcionara un debate preguntando ¿Que observamos en esta situación?, ¿Qué decisiones abra tomado Jorge?, ¿Qué alternativas habrá pensado?
4. Luego del debate el facilitador preguntara, ¿en que situaciones nos es difícil tomar una decisión?, ¿nos sucede esto en la casa, colegio? Solicitar 2 o 3 ejemplos
5. cuando las personas toman decisiones equivocadas, usualmente ¿Cómo se sienten? Propiciar la participación de 2 alumnos.
6. Para tomar una decisión acertada es necesario analizar el problema, luego proponer y elegir la(s) alternativas saludables.

Los pasos para tomar una decisión acertada son 6

1. **Definir cuál es la situación a resolver:** percibir delinear cual es el motivo de preocupación, el problema, para lo cual se buscara información, se evaluara y se definirá.
2. **Proponerlas alternativas:** generar y considerar diferentes alternativas (lluvias de ideas).
3. **Considerar el pro y el contra de cada alternativa:** seleccionar las alternativas deseables y no deseables en base a sus consecuencias.

4. Elegir las mejores alternativas: esto se hará en función a las alternativas que presente mayores consecuencias positivas.
5. **Ejecutar las alternativas elegidas:** implementarlas y ponerlas en práctica
6. **Evaluar el resultado:** se realizará, después de haber ejecutado las alternativas elegidas; a corto, mediano o largo plazo; la evaluación será positiva: si el problema a resolver ha disminuido o se ha solucionado ante lo cual se premiarán realizando conductas que más le agradan y/o con auto mensajes positivos, para reforzar esta habilidad y su autoestima. Ejemplo “me siento orgulloso de haber sido responsable”. La evaluación será negativa: si el resultado ha sido desfavorable, entonces considerar y analizar las otras alternativas, o aplicar nuevamente los pasos de la toma de decisiones.
7. El facilitador dividirá el salón en grupos de 5 a 7 participantes luego solicitará que se organicen eligiendo un moderador y un secretario.
8. Se indicará que cada grupo deberá aplicar los pasos del proceso de toma de decisiones para desarrollar la cartilla N° 18: “¿Qué decisión tomaré?”. En aproximadamente 15 minutos.
9. Se invitará a representantes de 2 o 3 subgrupos para que expongan cual ha sido la mejor decisión de acuerdo a la cartilla.

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

- No siempre la primera reacción es la mejor opción a tomar.
- Es importante darse un tiempo para tomar una buena decisión.
- La persona que ejecuta la decisión, basada en las alternativas consideradas es la responsable de los resultados obtenidos sean los esperados o no.

“ES IMPORTANTE SARSE UN TIEMPO PARA TOMAR UNA DECISIÓN ACERTADA”

MODULO V
SESIÓN 2
PROYECTO DE VIDA

I. OBJETIVOS PARA EL PROFESOR

Promover en los y las participantes la elaboración de sus proyectos de vida.

II. TIEMPO

40 minutos

III. 3ºMATERIALES

- Cartilla N°19: Mi proyecto de vida
- Lapicero

IV. 4ºPROCEDIMIENTO

1. Saludar a los y las participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión.
2. El facilitador solicitará a 4 participantes que escenifiquen la situación: “ Mario no tenía claro lo que haría al terminar de estudiar la secundaria, se encontraba desorientado, su mamá le decía que estudie computación; su padre le decía que trabaje, además, sus amigos le aconsejaban estudiar electrónica, Mario estaba tan confundido que no sabía qué hacer”.
3. Luego el facilitador preguntará ¿Qué observamos en la situación anterior?, ¿Por qué estaba confundido Mario? Propiciar un debate.
4. Luego del debate se indagará “ ¿Situaciones como la anterior en la que no sabemos que hacer nos suceden con frecuencia?”, motivar a que ejemplifiquen con dos o tres situaciones. El facilitador añadirá ¿Si las personas se encuentran confundidos por no saber qué hacer en un futuro próximo como se sentirán?, motivar la intervención de 2 o 3 participantes.
5. El facilitador explicará lo siguiente: “El proyecto de vida es tomar la decisión del camino que debemos seguir para lograr las metas que nos proponemos y vivir como lo proyectamos en nuestra realidad”, para elaborar nuestro proyecto de vida existen los siguientes pasos:
 1. Diagnostico personal: es el punto de partida para el cual se utiliza y desarrolla la técnica FODA que consiste en reconocer ¿Quién soy, como soy, donde y con quién vivo?; las características positivas las fortalezas que tiene la persona; el apoyo del entorno que representa las oportunidades que le sirven para facilitar o impulsar cualquier meta que quiere lograr; por ejemplo para ser técnico en computación es importante la persistencia, responsabilidad de las personas y la ayuda de los padres. Por otro lado también en el FODA se observan las características negativas de la persona que representa las debilidades como desgano, ociosidad, etc. y las condiciones desfavorables de su entorno (huelgas o paros frecuentes) que representan las amenazas, ambas, impiden obstaculizan, bloquean cualquier meta que quieran lograr; por ejemplo si el joven quiere practicar

ebanistería y es irresponsable, y no tiene familia para afrontar los gastos de estudio por despido laboral intempestivo del padre.

2. Visión personal: después de saber: quien eres, como eres, donde y con quien vives; debes visionar, pensar cómo te gustaría estar de aquí a 5 años, ‘¿Cuál es tu ilusión, tu deseo, tu esperanza?’ estarás trabajando ¿en qué?, ¿estudiando una profesión?, ¿Cuál?, ¿o estarás como padre de familia?, Recuerda ‘una visión sin acción es un sueño y en sueño queda’
3. Misión personal: después de saber qué quieres ser en el futuro, debes pensar ¿Cómo hacer? Realidad tu pensamiento, tus ideas, que caminos debes seguir y las metas a cumplir en cada parte del camino, por ejemplo: terminar la secundaria, tener financiamiento para mis estudios etc.
6. Luego de la explicación se repartirá a los participantes de la cartilla N°19: Mi proyecto de vida y motivar para que cada uno según los pasos elabore su proyecto de vida.
7. Facilitador pedirá que expongan dos o tres participantes voluntarios, sus proyectos de vida, a los que reforzará cognitivamente y socialmente.

V. TAREAS PARA LA CASA

La tarea será conversar con sus padres sobre sus proyectos de vida.

ANEXO 9

ARTÍCULO CIENTÍFICO

TÍTULO

Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar en estudiantes de secundaria

AUTOR

Mgtr. Chumpitaz Aguirre Rosario Victoria

Correo electrónico: charitoroma12@hotmail.com

Estudiante del Programa en Doctorado en Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo

RESUMEN

El presente artículo científico tiene como objetivo determinar el efecto que tiene la aplicación del programa de habilidades sociales en la disminución de violencia escolar, la investigación es de tipo aplicada con diseño cuasi experimental, con una muestra que estuvo conformada por 58 estudiantes del tercer año de secundaria quienes conformaron el grupo control y experimental aplicándose un cuestionario llamado cólera, irritabilidad y agresión (CIA) de 42 ítems para la variable violencia escolar con pre test y postest en ambos grupos y la aplicación de un programa de habilidades sociales solo al grupo experimental. Los resultados obtenidos demostraron que el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar, con la prueba de: U de Mann-Whitney, tiene p valor=0,004<0,05, determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron mayores niveles de logros.

Palabras clave: Habilidades Sociales, violencia escolar, programa, estudiantes

ABSTRACT

Social skills in reducing school violence in high secondary students

This scientific article aims to determine the effect that the application of the social skills program has on the reduction of school violence, the research is applied with a quasi-experimental design, with a sample that was made up of 58 students in the third year of secondary who formed the control and experimental group applying a questionnaire called cholera, irritability and aggression (CIA) of 42 items for the variable school violence with pre-test and post-test in both groups and the application of a social skills program only to the experimental group. The results obtained showed that the social skills program significantly influences the reduction of school violence, with the test of: Mann-Whitney U, has p value = 0.004 <0.05, determining the non-equality of groups at the end of program and being the students of the experimental group those who obtained higher levels of achievement.

Keywords: Social Skills, school violence, program, students

INTRODUCCIÓN

Los diferentes estudios realizados han demostrado según Caballo (2007) que tener una conducta socialmente habilidosa es muy importante en los logros sociales, estilos de vida saludable y evitan problemas de conducta o comportamientos agresivos. En este sentido, los expertos del Instituto de Estadística de la Unesco de la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016, p.109), señalan que los gobiernos de los países aceptan que es primordial promover las habilidades emocionales y sociales en los estudiantes; por ello, estas deben desarrollarse en los sistemas educativos.

Con respecto a la violencia escolar, en los últimos tiempos va en aumento; en este sentido, los expertos de la Unesco (2016, p.9) manifiestan en su Informe mundial que existen muchas formas de violencia pero las principales son el maltrato psicológico y físico, luego están el acoso y sin dejar de lado a la violencia sexual y con respecto a la violencia externa tenemos las situaciones que se presentan a consecuencia de las bandas, uso de armas y las peleas callejeras.

Por una parte, a nivel de las Instituciones Educativas, la violencia escolar prevalece en mayor o menor grado; esta es negativa y frustrante para los escolares que la padecen y que puede marcarlos para toda su vida, pues trae consecuencias emocionales tales como inseguridad, hiperactividad, estrés, etc.; además de consecuencias a nivel cognitivo, retraso intelectual, fracaso escolar o consecuencias sociales tales como alcoholismo, drogadicción, comportamientos delictivos, etc. Por lo que las habilidades sociales permitirán a los estudiantes tener mejores relaciones con sus pares y con las demás personas, a no tener problemas de conducta y evitar comportamientos agresivos en las escuelas para mejorar estilos de vida.

No cabe duda que las habilidades sociales han tomado un protagonismo importante en los últimos años, debido a la permanente relación que tenemos las personas con nuestros pares; en consecuencia esta juega un rol preponderante en nuestras vidas ya que busca la convivencia sana en un entorno positivo. Así mismo para los investigadores Patricio, Maia y Bezerra (2015) señalan que las habilidades sociales vienen hacer el gran repertorio de comportamientos verbales y no verbales adquiridos en circunstancias de interrelación social, trayendo como consecuencia cambios en el individuo en los entornos en el cual se desenvuelve. Para Caballo (1991, p. 412) el comportamiento socialmente apropiado alude al comportamiento del individuo que disminuya la probabilidad de problemas futuros, las cuales están expresadas en sentimientos, deseos y opiniones respetándose a sí mismo y a los demás. En cambio para los autores Del Prette Z. y Del Prette A. (1999), las habilidades sociales se consideran desde la asertividad hasta la capacidad de comunicación, sin dejar de lado la capacidad para resolver problemas, expresión de sentimientos negativos entre otros.

Con respecto a la importancia de crear los programas educacionales, Gonzales y Treviño (2019) de acuerdo a lo indicado por Bautista (2017) es importante desarrollar estrategias que consideren la conceptualización de las metas estudiantiles, las pautas para alcanzar y la motivación que conlleva el programa; la cual permita el cambio emocional conductual de los estudiantes y que destierre la violencia.

Es ese sentido los especialistas del Ministerio de Salud MINSA (2005) indican que los entrenamientos en habilidades sociales llevados desde edades tempranas ayudan a la prevención y retrasan la iniciación temprana en el consumo de estupefacientes, las conductas sexuales que impliquen riesgos; del mismo modo el autocontrol de la ira y la mejora en el desenvolvimiento académico adaptándose de forma positiva al ámbito social de la escuela. Los estudiantes necesitan desarrollar comportamientos saludables y el Programa de Promoción de la Salud de Instituciones Educativas del MINSA considera el eje temático de habilidades para la vida para desarrollar esos comportamientos.

De acuerdo a todo lo manifestado por los especialistas sobre las habilidades sociales, es necesario para que los adolescentes tengan relaciones saludables con todas las personas, resulta importante para el desarrollo de la presente investigación tratar la violencia escolar, su definición, cómo se manifiesta y todo lo que comprende, para Calle, Ocampo, Franco y Rivera (2018) consideran de suma importancia tener en cuenta que la violencia escolar tiene un lugar dentro de la comunidad educativa y que su ocurrencia se ve influenciada por los roles que conforman: padres, estudiantes, docentes, y directivos; de manera que es producto de mecanismos institucionales que implican prácticas violentas o estimulan situaciones de esta índole (United Nations International Children's Emergency Fund-UNICEF, 2011). Al ser un fenómeno de expansión global ha despertado el interés en la comunidad internacional, académica y de autoridades nacionales, departamentales, locales e institucionales, por su trascendencia, consecuencias en la formación integral de los estudiantes y en el impacto que tendrán quienes fueron partícipes de esta en un futuro en la sociedad. Para la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (2011), la violencia en escuela adopta principalmente cuatro formas: el maltrato físico y psicológico, el acoso, la violencia sexual y de género, y la violencia externa.

MÉTODO

El tipo de investigación es aplicada, porque de acuerdo con Carrasco (2014) establece que sus intenciones son prácticas, con resultados inmediatos y el diseño es cuasi-experimental porque son aquellos que no se seleccionan al azar a los individuos que integran el grupo de control y el grupo experimental, tampoco se les empareja, ya que los grupos de trabajo ya están constituidos.

La población en el presente estudio está constituida por todos los estudiantes del nivel secundario de la Institución en estudio, que cuenta con una totalidad de 370 estudiantes y la muestra es intencional, conformada por 58 estudiantes de tercero de secundaria conformando el grupo control 25 estudiantes y el grupo experimental 33 estudiantes que fueron seleccionados por conveniencia, es decir se escogió arbitrariamente a los estudiantes.

El instrumento utilizado para la investigación fue el cuestionario, para la variable violencia escolar de cólera, irritabilidad y agresión (CIA) del Ministerio de salud MINSA (2005) el cual consta de 42 ítems agrupados en tres dimensiones de la siguientes manera: Para la dimensión irritabilidad once ítems, dimensión cólera siete ítems y para la dimensión agresión veinticuatro ítems. Que evalúa sobre estados de ánimo de los estudiantes. Para lo cual previamente se dio instrucciones y recomendaciones a los estudiantes, aclarando sus dudas o inquietudes que puedan tener.

Se han establecido cinco escalas, el sistema de calificación para el cuestionario está definido de acuerdo a cada ítem que tienen un valor de: 1= Nunca, 2=Rara vez, 3=A veces, 4=A menudo y 5=Siempre. De acuerdo a las respuestas del encuestado en cada ítem se le asigna un puntaje, lo que está establecido por niveles y rangos.

Para Carrasco (2014) la validez es un atributo que tienen los instrumentos de investigación que consiste en medir aquello que se desea medir de la variable en estudio con objetividad, precisión, veracidad y autenticidad. Para el presente estudio, la validez del instrumento se realizó mediante juicio de expertos, de

acuerdo a los criterios establecidos, por lo que se solicitó a cinco expertos con grado de Doctor quienes después de revisar el instrumento realizaron la calificación respectiva.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010). La confiabilidad es el grado en que un instrumento de investigación produce resultados que son consistentes y coherentes. Para el análisis de confiabilidad se hizo uso del coeficiente del alfa de Crombach usados para el cuestionario de cólera, irritabilidad y agresión.

Tabla 1

Confiabilidad del instrumento: Cuestionario de violencia escolar

<i>Cuestionario</i>	<i>Numero de Ítems</i>	<i>Coficiente de confiabilidad</i>
<i>violencia escolar</i>	42	0,937

Con el instrumento se aplicó el Pre test al grupo control y el post test al grupo experimental. Luego se desarrolló un programa de Habilidades sociales que estuvo conformado por 16 sesiones al grupo experimental, después del cual se procedió a aplicar nuevamente el cuestionario a ambos grupos control y experimental

Una vez que los datos fueron recolectados se procedió a realizar el análisis cuantitativo de los mismos. Por lo que se organizó la información obtenida a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 21 en sus niveles descriptivo e inferencial para generar la base de datos y determinar la tabla de frecuencias con sus correspondientes gráficos y además con la finalidad de establecer si los datos cumplen o no con los objetivos de la investigación.

RESULTADOS

Descripción de los resultados de la variable violencia escolar antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales.

Tabla 2

Niveles de la variable violencia escolar en ambos grupos

		Violencia Escolar				Total
		Muy bajo	Bajo	Promedio	Alto	
Pre test_ Control	Recuento	3	20	2	0	25
	% dentro de Grupo	12,0%	80,0%	8,0%	0,0%	100,0%
Pre test_ Experimental	Recuento	4	16	10	3	33
	% dentro de Grupo	12,1%	48,5%	30,3%	9,1%	100,0%
Postest_ Control	Recuento	1	22	2	0	25
	% dentro de Grupo	4,0%	88,0%	8,0%	0,0%	100,0%
Postest_ Experimental	Recuento	16	13	4	0	33
	% dentro de Grupo	48,5%	39,4%	12,1%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	24	71	18	3	116
	% dentro de Grupo	20,7%	61,2%	15,5%	2,6%	100,0%

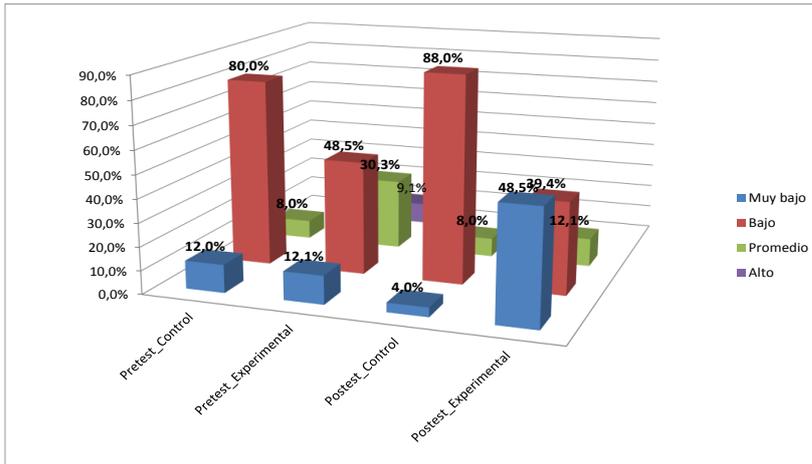


Figura 1: Distribución porcentual de los Niveles de la variable violencia escolar en ambos grupos

Análisis e interpretación

Se puede apreciar con respecto a la variable violencia escolar después de la aplicación del programa de habilidades sociales, que del total de estudiantes encuestados del grupo control; el 4% perciben nivel de violencia escolar muy bajo, el 88% perciben nivel de violencia escolar bajo y el 8% perciben nivel de violencia medio. De la misma manera del total de estudiantes encuestados del grupo experimental; el 48.48% perciben nivel de violencia escolar muy bajo, el 39.39% perciben nivel de violencia escolar bajo y el 12.12% perciben nivel de violencia medio.

7.2. Contrastación de hipótesis

H₀: El programa de habilidades sociales No influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

H_a: El programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

Tabla 3

Prueba Mann-Whitney para determinar la diferencia en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

	Grupo	N	Rango promedio
Violencia Escolar_Pre	Control	25	23,80
	Experimental	33	33,82
Violencia Escolar_Pos	Control	25	36,92
	Experimental	33	23,88
	Total	58	
Estadísticos de contraste			
		Violencia Escolar_Pre	Violencia Escolar_Pos
U de Mann-Whitney		270,000	227,000
Sig. Asintót. (bilateral)		,025	,004

a. Variable de agrupación: Grupo

Análisis e interpretación

En la tabla 12 se aprecia los resultados de la prueba Mann-Whitney, respecto a la variable violencia escolar; en donde se observa que existe diferencia negativa significativa entre el grupo control y experimental antes de la aplicación del programa de habilidades sociales pues $\text{Sig.} = 0.025 < 0.05$. Así mismo existe una diferencia positiva significativa después la aplicación del programa pues $\text{Sig.} = 0.004 < 0.05$ entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo tanto podemos concluir que el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. 1173 Julio C. Tello UGEL 05 SJL – 2019.

DISCUSIÓN

Con la presente investigación se ha buscado probar el efecto que tiene el programa de habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar en una Institución Educativa pública. A partir de los planteamientos anteriores y de acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación se ha probado el efecto que tiene la aplicación de un programa de habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar lo que se sustenta en lo afirmado por Muñoz (2017, p. 41) quien indica que las Instituciones Educativas que ponen en práctica programas de intervención en los estudiantes logran importante mejora en cuanto al respeto, autoestima, un mejor control en pensamientos autodestructivos y una capacidad buena para tolerar la frustración, disminuyendo la violencia escolar y además incidiendo en mejores resultados académicos.

En el estudio se tomó como muestra a 58 estudiantes del tercer año de secundaria de una Institución Educativa, tomando en consideración dos grupos; un grupo experimental y un grupo control, que según el análisis estadístico, en el pre test del total de estudiantes encuestados se encontró que hay mayores diferencias en el nivel de violencia escolar bajo, siendo que el grupo control cuenta con un 80% y el grupo experimental el 48.48%, en el nivel de violencia medio el grupo control percibe un 8% y el grupo experimental un 30.30 % y en el nivel de violencia alto el grupo control tiene 0% mientras que el grupo experimental el 9.09 %, lo que se evidencia con la aplicación de la pre prueba al grupo experimental que cuenta con un mayor porcentaje en niveles de violencia escolar en general, lo que concuerda con el trabajo realizado por Sampén, Aguilar y Tójar (2017) en su estudio buscaban evaluar un programa de prevención que se basaba en las capacidades competenciales sociales e interpersonales de estudiantes de secundaria, resultando que en la aplicación del pre test el grupo experimental manifestó un mayor porcentaje en cuanto a agresiones físicas con respecto al grupo control.

El propósito del presente estudio fue probar que el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de una institución educativa, apreciándose los resultados obtenidos con respecto a la variable violencia escolar en la post prueba, el grupo control no ha variado en gran medida, los resultados obtenidos para el nivel de violencia escolar bajo 88% y el nivel de violencia medio el 8% a diferencia que el grupo experimental ha sufrido una variación porcentual obteniéndose como resultado el 48.48% nivel muy bajo y el 39.39% nivel bajo con lo que se puede afirmar que ha surtido efecto la aplicación del programa en el grupo experimental, De manera similar la investigación realizada por Kabasakal, Sagkal y Türnüklü (2015) tenían como interés principal las consecuencias que tiene

la aplicación de un programa de paz en educación en contra de la violencia, orientado a mejorar habilidades sociales, con la aplicación de la post prueba se reveló que disminuyó la tendencia a la violencia por parte del grupo experimental.

La prueba Mann-Whitney, respecto a la variable violencia escolar; se observa que existe diferencia negativa significativa entre el grupo control y experimental antes de la aplicación del programa de habilidades sociales pues $\text{Sig.} = 0.025 < 0.05$. Así mismo existe una diferencia positiva significativa después la aplicación del programa pues $\text{Sig.} = 0.004 < 0.05$ rechazándose la hipótesis nula (H_0), por lo tanto podemos concluir el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de los estudiantes de la I.E. en estudio. Con los resultados obtenidos después de la aplicación del programa de habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa en estudio se evidencio que el desarrollo de dichos programas ayuda en la disminución de conductas agresivas en los estudiantes.

CONCLUSIONES

PRIMERA:

El programa Habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene $p \text{ valor} = 0,004 < 0,05$, determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron mayores niveles de logros.

SEGUNDA:

El programa Habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la irritabilidad escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene $p \text{ valor} = 0,000 < 0,05$, determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron mayores niveles de logro en esta dimensión.

TERCERA:

El programa Habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la cólera escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene $p \text{ valor} = 0,041 < 0,05$, determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron mayores niveles de logro en esta dimensión.

CUARTA:

El programa Habilidades sociales influye significativamente en la disminución de la agresión escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019, cuya Prueba de: U de Mann-Whitney, tiene $p \text{ valor} = 0,048 < 0,05$, determinando la no igualdad de grupos al terminar el programa y siendo los alumnos del grupo experimental los que obtuvieron mayores niveles de logro en esta dimensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7a. Ed.) Madrid: Siglo XXI.
- Calle, G., Ocampo, D., Franco, E., Rivera, L. (2018). Estrategia formativa para mitigar la violencia escolar en perspectiva de derechos humanos. *Educación y Humanismo*, 20 (34) 79-95.
- Carrasco, S. (2014). *Metodología de la investigación científica* (7a ed.) Perú: San Marcos.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.) México: Mc Graw Hill.
- Instituto de la Estadística de la Unesco (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO-UIS 2016 edición Española.
- Ministerio de Educación (2018). *Prevención y atención frente al acoso entre estudiantes*. (1a ed.) Lima, Perú. Editorial Voreno E.I.R.L.
- Ministerio de Salud MINSa (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Perú. Inversiones Escarlata y negro SAC.
- Muñoz, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela abierta*, (20) 35-46.
- Patricio, M., Maia, F. y Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 19 (2) 17-38.
- Sampén, M., Aguilar, M. y Tójar, J. (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato escolar. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19 (1).
- UNESCO (2016). Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- Unicef Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo*. Autora: Sonia Eljach. Editorial: Innovación en Diseño, Edición y Alrededores Idea (Perú). https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf

DECLARACIÓN JURADA

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO

Yo, Rosario Victoria Chumpitaz Aguirre, estudiante del Programa Doctorado de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI N° 09085547, con el artículo titulado

“Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar en estudiantes de secundaria”, declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría.
- 2) El artículo no ha sido plagiado ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Lima 17 de enero de 2020



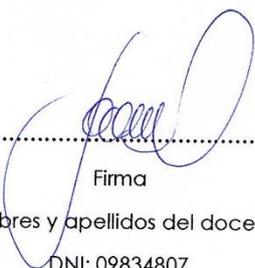
Rosario Victoria Chumpitaz Aguirre

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

Yo, Sebastián Sánchez Díaz docente de la Escuela Profesional de Posgrado de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Este, S.J.L. asesor de la tesis titulada: "Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019", de la estudiante Chumpitaz Aguirre Rosario Victoria, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 20 % verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

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

San Juan de Lurigancho 11 de enero de 2020



 Firma
 Nombres y apellidos del docente
 DNI: 09834807

Revisó	Vicerrectorado de Investigación/ SGC DEVAC /Responsable del	Aprobó	Rectorado
--------	---	--------	------------------

NOTA: Cualquier documento impreso diferente del original, y cualquier archivo electrónico que se encuentren fuera del Campus Virtual Trilce serán considerados como COPIA NO CONTROLADA.

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Habilitades sociales en la disminucion de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institucion educativa publica, 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Dctor en Educación

AUTORA
Mgt. Rosario Victoria Clumpazar Aguirre
(ORCID: 700049856)

ASESOR:
Dr. Sebastián Sánchez Díaz
(ORCID: 0000-0002-0095-7094)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Innovación Pedagógica

LIMA-PERÚ

2020



Resumen de coincidencias

Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en inglés (beta)

20

Concidencias

1	Entregado a Universidad...	10 %
2	repositorio ucrc.edu.pe	3 %
3	repositorio.uned.ac.zr	1 %
4	Entregado a Pontificia...	<1 %
5	Entregado a Universidad...	<1 %
6	Entregado a Universidad...	<1 %
7	Entregado a Universidad...	<1 %
8	repositorio.uns.edu.pe	<1 %
9	pt.scribd.com	<1 %
10	ihelf.com	<1 %
11	es.scribd.com	<1 %
12	repositorio.unsa.edu.pe	<1 %
13	Entregado a Universidad...	<1 %

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 10 Fecha : 10-06-2019 Página : 1 de 1
--	--	---

Yo Rosario Victoria Chumpitaz Aguirre identificada con DNI N° 09085547, egresada de la Escuela Profesional de Postgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Habilidades sociales en la disminución de la violencia escolar de estudiantes de secundaria en una institución educativa pública, 2019."; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....


 FIRMA

DNI: 09085547

FECHA: 17 de enero del 2020

Revisó	Vicerrectorado de Investigación/ DEVAC /Responsable del SGC	Aprobó	Rectorado
--------	--	--------	------------------

NOTA: Cualquier documento impreso diferente del original, y cualquier archivo electrónico que se encuentren fuera del Campus Virtual Trilce serán considerados como COPIA NO CONTROLADA.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

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

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:
ROSARIO VICTORIA CHUMPITAZ AGUIRRE

INFORME TÍTULADO:

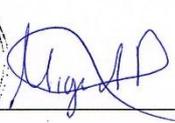
HABILIDADES SOCIALES EN LA DISMINUCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA, 2019

PARA OBTENER EL GRADO DE: DOCTORA EN EDUCACIÓN

SUSTENTADO EN FECHA: 17 DE ENERO DE 2020

NOTA O MENCIÓN: 15




FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN