



ESCUELA DE POSTGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Efectos del programa de habilidades sociales sobre el bullying en estudiantes del 4to grado de primaria de la institución educativa particular “santa rosa”, distrito de carabaylo - 2014

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAGISTER EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

AUTOR:

Br. juan bautista caller luna

ASESOR:

Dra. galia susana lescano lópez

SECCIÓN

Educación e idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Atención integral del infante, niño y adolescente

PERÚ - 2014

Dedicatoria

A Dios por darme inspiración.

A Mijanou: por tu paciencia y comprensión.

A Fátima y Kevin: por su dulzura, energía y fuente de perseverancia.

A mis padres: Octavio y María.

Agradecimientos

A Dios, nuestro padre y creador, por haberme mantenido constante y perseverante a lo largo de mi vida.

Gracias a esas personas importantes en mi vida, que siempre estuvieron listas para brindarme toda su ayuda, ahora me toca regresar un poquito de todo lo inmenso que me han otorgado.

Al Dr. César Acuña Peralta rector fundador del Consorcio de la Universidad César Vallejo por su espíritu de renovación al servicio y el progreso de la calidad de la educación peruana. Así también, a todos los Magísteres y Doctores de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación que nos brindaron e impartieron conocimientos.

A la Doctora Galia Lescano López, asesora de investigación por sus observaciones y orientaciones que contribuyeron el logro de la investigación.

Al Doctor Walter Capa, por sus oportunas ideas y en la presente investigación.

A Institución Educativa Privada “Santa Rosa”, sus directivos y personal en general y sobre todo a los alumnos (as) que facilitaron la ejecución y desarrollo de la investigación.

Presentación

SEÑOR PRESIDENTE

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO

Pongo a vuestra consideración el presente trabajo de investigación titulado: “EFECTOS DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES SOBRE EL BULLYING EN ESTUDIANTES DEL 4to GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR “SANTA ROSA”, DISTRITO DE CARABAYLLO - 2014”

Con lo cual cumplo con lo exigido por las normas y reglamentos de la universidad y la Asamblea Nacional de Rectores para optar el grado de maestro en Psicología Educativa.

La presente investigación constituye una contribución al fortalecimiento de desarrollar habilidades sociales en los estudiantes ya que esto permitirá una disminución significativa de Bullying en los estudiantes de tal forma permitirá que se puede favorecer un ambiente libre de violencia dentro del ámbito escolar.

Es en este marco situacional se presenta esta investigación, cuyo objetivo es determinar el efecto del Programa de Habilidades sociales sobre el Bullying, con la finalidad de poder contribuir a mejorar las condiciones dentro del ambiente escolar al interior del salón de clase, pero muchas veces también este problema viene desde casa, con el maltrato físico o emocional que se vive en el entorno familiar, y así los niños y adolescentes se ven afectados por este entorno y desarrollan malas actitudes y así son creadores de bullying en su entorno escolar o viceversa son víctimas de otros debido a su baja autoestima no se dan cuenta de lo que sufren o solamente no saben cómo detener este problema, en nuestros estudiantes.

Considero que éste trabajo dará origen a posteriores estudios.

Juan B. Caller Luna

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Presentación	iv
Índice	v
Índice de tablas	viii
Índice de figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
INTRODUCCIÓN	xii
	Pág.
CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1	Planteamiento del Problema 15
1.2	Formulación del Problema 17
1.2.1.	Problema principal 17
1.2.2	Problemas específicos 17
1.3	Justificación de la investigación 19
1.3.1.	Justificación práctica 19
1.3.2.	Justificación teórica 18
1.3.3.	Justificación metodológica 20
1.4	Limitaciones 21
1.5	Antecedentes de investigación 21
1.5.1	A nivel nacional. 22
1.5.2	A nivel internacional 24
1.6	Objetivos: 28
1.6.1.	Objetivo General 28
1.6.2.	Objetivos Específicos. 28
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1.	Teoría de habilidades sociales 31
2.1.1	Definición del programa de habilidades sociales 31

2.1.2	Definición conceptual de las habilidades sociales.	31
2.1.3	Fundamentación teórica.	32
2.2.	Bullyng	41
2.2.1	Definición del bullying.	41
2.2.2	Aproximaciones teóricas sobre el bullying	44
2.2.3	Dimensiones del Bullying	48
2.2.3.1	Desprecio - Ridiculización	48
2.2.3.2	Coacción	49
2.2.3.3	Restricción- Comunicación	49
2.2.3.4	Agresiones	49
2.2.3.5	Intimidación-Amenazas	49
2.2.3.6	Exclusión-Bloqueo Social	50
2.2.3.6	Hostigamiento Verbal	50
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO		
3.1	Hipótesis	52
3.1.1	hipótesis general	52
3.1.2	hipótesis específica	52
3.2	Variables	52
3.2.1	Variable Independiente.	54
3.2.1.1.	Definición conceptual	54
3.2.1.2.	Definición operacional	53
3.2.2	Variable dependiente.	54
3.2.2.1.	Definición conceptual	54
3.2.2.2.	Definición operacional	54
3.2.3.	Operacionalización de las variables	54
3.3	Metodología	56
3.3.1	Tipo de estudio	56
3.3.2	Diseño del estudio	56
3.4.	Población y muestra	57
3.4.1	Población	57
3.4.2	Muestra	58
3.5.	Método de investigación	58
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	59
3.6.1	Técnicas	59

3.6.2	Instrumento -Escala de Cisneros	59
3.7	Métodos de análisis de datos	60
CAPITULO IV: RESULTADOS		
4.1.	Descripción de resultados	63
4.1.1.	Análisis de los efectos del programa de habilidades sociales sobre el bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria	63
4.1.2.	Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria	65
4.1.3	Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria	67
4.1.4	Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria	69
4.1.5	Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria	71
4.1.6	Análisis del efecto del programa de habilidades en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria	73
4.1.7	Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria	75
4.1.8	Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria	77
4.2	Discusión	79
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS		85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		91
ANEXOS		
	Anexo 01: Matriz de consistencia	95
	Anexo 02: Programa de intervención	97
	Anexo 03: Escala de Bullying – Cisneros.	151
	Anexo 04: Base de datos.	153
	Anexo 05: certificado de validez de contenido del Instrumento.	158

Índice de tablas

	Pág.	
Tabla 1	Operacionalización de las variables	55
Tabla 2	Distribución de la población de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.	58
Tabla 3	Tabla de fiabilidad según Alfa de Cronbach.	60
Tabla 4	Análisis de la normalidad mediante la prueba Shapiro Wilk para la variable dependiente y sus dimensiones.	61
Tabla 5	Comparación de medias con la prueba t de Student sobre el bullying entre GC y GE en distintas condiciones experimentales.	64
Tabla 6	Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre la manifestación de desprecio – ridiculización entre GC y GE en distintas condiciones experimentales.	66
Tabla 7	Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre la coacción entre GC y GE en distintas condiciones experimentales.	68
Tabla 8	Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre sobre las acciones de restricción en la comunicación entre GC y GE en distintas condiciones experimentales	70
Tabla 9	Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre la manifestación de conductas agresivas entre GC y GE en distintas condiciones experimentales	72
Tabla 10	Comparación de medias con la prueba t de Student sobre la práctica de intimidación - amenazas entre GC y GE en distintas condiciones experimentales	74
Tabla 11	Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre la práctica de exclusión – bloqueo entre GC y GE en distintas condiciones experimentales	76
Tabla 12	Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre la práctica de hostigamiento verbal entre GC y GE en distintas condiciones experimentales	78

Índice de figuras

		Pág.
Figura 1	Comparación de medias del bullying para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test	64
Figura 2	Comparación de medias en la manifestación del desprecio – ridiculización para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test	66
Figura 3	Comparación de medias en la manifestación de coacción para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test.	68
Figura 4	Comparación de medias en la manifestación de la restricción en la comunicación para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test	70
Figura 5	Comparación de medias en la manifestación de conductas agresivas para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test	72
Figura 6	Comparación de medias en la manifestación de intimidación - amenazas para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test	74
Figura 7	Comparación de medias en la manifestación de la práctica de exclusión – bloqueo para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test	76
Figura 8	Comparación de medias en la manifestación de hostigamiento verbal para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test	78

Resumen

La investigación tiene como propósito determinar el efecto del programa de habilidades sociales sobre el Bullying en estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, Distrito de Carabaylo - 2014.

El diseño empleado fue de tipo cuasi experimental. Los instrumentos empleados fueron la escala de bullying de Cisneros. La muestra fue constituida por 50 estudiantes del cuarto grado de educación primaria aplicándose el Programa de habilidades sociales al grupo experimental de 25 estudiantes. Los hallazgos indicaron que el grupo experimental obtuvo un cambio significativo como efecto de la aplicación del Programa de Habilidades Sociales sobre el bullying, la presencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($t=-51.574$, $gl= 48$, $p<0.001$); presentando el grupo experimental menor manifestación de bullying ($X = 71.48$) con respecto al grupo de control ($X=127.44$). debido a que se hallaron diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En conclusión: Los resultados indican que la aplicación del Programa de habilidades sociales ha causado un efecto significativo en la disminución del bullying.

Palabras claves: Programa de habilidades sociales, bullying, maltrato escolar.

Abstract

The research aims to determine the effect of social skills program on Bullying in 4th grade students of the Special Primary School "Santa Rosa" Carabayllo District - 2014.

The design was quasi-experimental. The instruments used were the scale of bullying Cisneros. The sample consisted of 50 students from fourth grade education, applying the social skills program to the experimental group of 25 students. Findings indicated that the experimental group had a significant change as a result of the implementation of the Social Skills on bullying , the presence of highly significant differences between the two groups ($t = 51.574$, $df = 48$, $p < 0.001$); presenting the experimental manifestation of bullying smaller group ($X = 71.48$) compared to the control group ($X = 127.44$) . because highly significant ($p < .001$) were found

Conclusion: The results indicate that the implementation of social skills has had a significant effect in reducing bullying.

Keywords : Program for social skills, bullying , school abuse.

Introducción

La presente investigación pretende evaluar los efectos del programa de habilidades sociales sobre el bullying en estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014.

Con este objetivo se pretende comprobar la efectividad del programa de habilidades sociales sobre el bullying.

Las habilidades sociales como los comportamientos que permiten a las personas actuar según las normas socialmente deseables, permitiendo defender sus derechos y respetar los de los demás, solucionar los conflictos con otras personas y expresar los sentimientos, opiniones y deseos de manera adecuada y mutuamente satisfactoria (Vallés 2000).

El déficit de aprendizaje de habilidades sociales dentro del contexto social repercute en el estudiante ya que este no tiene las herramientas necesarias para poder afrontar efectivamente al tema de la agresión física y de esta forma se pueden tornar en agresores o agredidos. Si un niño tiene habilidades sociales y capacidad para comprender los defectos de los demás, su conducta agresiva irá disminuyendo en la adolescencia, a pesar de mostrarla en la infancia.

La presente investigación, da a conocer el efecto del Programa Habilidades Sociales sobre el Bullying, lo cual se presenta en detalle, en las secciones correspondientes.

El informe de esta investigación se presenta en los siguientes capítulos:

En el capítulo I, se plantea el problema de presente investigación, en el cual se describe brevemente la relación que pueda existir entre el programa de habilidades sociales y el Bullying en estudiantes del 4to grado de primaria, además se elabora su justificación, se señalan sus limitaciones, antecedentes de estudio en base a las dos variables, así mismo se formularon los objetivos de

investigación, los cuales fueron: el objetivo general y los objetivos específicos, sirviendo éstos de orientadores para el desarrollo del presente estudio.

El capítulo II, presenta las bases teóricas de las variables estudiadas. Este capítulo consta de dos subcapítulos, en los cuales se da a conocer una revisión teórica de cada variable, para su mejor comprensión.

En el capítulo III, se presenta el marco metodológico; el cual incluye las hipótesis, las variables, el tipo de estudio, el diseño fue de tipo cuasi experimental, la población y muestra, el método de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados y el método de análisis, asimismo el cuadro de operacionalización de las variables.

En el capítulo IV, se presentan los resultados de la investigación debidamente descritos, además de ello, también se presenta sus respectivas tablas y gráficos, juntamente con sus interpretaciones, asimismo se hizo los resultados de las pruebas de hipótesis, como también, se explican los cuadros con sus correlaciones, finalmente se realizó la respectiva discusión de resultados.

Finalmente, se presentan las conclusiones y sugerencias que se derivaron de los resultados.

Se espera que el presente estudio motive a continuar con esta línea de investigación, tan necesaria para mejorar los procesos de convivencia escolar y generar un ambiente positivo libre de maltrato entre los escolares, que en su conjunto derivarán en la mejora del servicio educativo que se brinda en las instituciones educativas.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema.

En la actualidad los niños requieren contar con habilidades sociales para poder desenvolverse con sus amigos, hermanos, familiares, en las redes sociales y nuevos modelos de comunicación que van surgiendo. Los niños que no poseen habilidades sociales son los que se ven enfrentados al rechazo por sus compañeros y profesores. Son niños solitarios, ya que no saben relacionarse de manera adecuada generando en ellos un sentimiento de inferioridad y conducta agresiva, presentando dificultades emocionales y comportamientos mentales inadecuados en su entorno escolar, familiar y personal.

Desde que Dan Olweus se constituyera como pionero de la investigación en 1991, se ha producido una explosión de artículos publicados sobre problemas relacionados a la intimidación, su intervención y políticas nacionales para contrarrestar este problema. En nuestro país se ha aprobado por ley 29719, ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. Tiene por objeto establecer los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre alumnos.

En el Perú existe un gran número de familias desestructuradas, pudiendo ser el elemento clave en la génesis de las conductas violentas, por la falta de una adecuada comunicación, reglas de convivencia y la ausencia de los progenitores. Al respecto, según la Encuesta Nacional de Hogares, realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2008) el 76.9% de hogares es conducido por un varón y el 23.1% por una mujer. Es oportuno resaltar que este 23.1% de familias, que son conducidas por una mujer, se deba a razones de divorcio, abandono, viudez y que tienen que asumir la difícil tarea de cuidar y educar a los hijos.

La violencia que produzca un alumno(a) y a un compañero(a) viene producida o influida por numerosos factores que van, desde la personalidad, el tipo de educación recibida (factores personales), pasando por las influencias diversas que proporcionan la familia, la relación con los iguales o el estilo del centro (factores sociales) hasta los factores demográficos.

El maltrato que se da entre los escolares y que se manifiesta en las modalidades de insultos, humillaciones, poner sobrenombres, coacciones, marginaciones y discriminaciones, es reconocido universalmente como bullying. Si bien es cierto que este tipo de violencia siempre ha existido en las Instituciones Educativas, los acontecimientos iniciales que se le presta atención a este fenómeno han sido la muerte de varios escolares a causa del bullying.

Por ello para llevar a cabo una intervención para eliminar las conductas violentas del niño o niña hay que conocer las causas que produce su conducta: Él niño en la infancia, e incluso en la adolescencia, no suele tener control del impulso lo que le lleva a actuar y decir cosas sin pensar. Este control, debe irse produciendo durante el desarrollo cognitivo del niño, donde la respuesta agresiva física se va sustituyendo por una respuesta verbal que va a tender a explicar, razonar, discutir, etc. Algunos niños impulsivos necesitan ayuda educativa para llegar a controlarse.

El déficit de aprendizaje de habilidades sociales dentro del contexto social repercute en el estudiante ya que este no tiene las herramientas necesarias para poder afrontar efectivamente al tema de la agresión física y de esta forma se pueden tornar en agresores o agredidos. Si un niño tiene habilidades sociales y capacidad para comprender los defectos de los demás, su conducta agresiva irá disminuyendo en la adolescencia, a pesar de mostrarla en la infancia.

Así también se puede afirmar que las víctimas, son personas que carecen de confianza en sí mismas, “Las víctimas pasivas de la intimidación generalmente muestran, a través de sus comportamientos y actitudes, que están ansiosas e inseguras de sí mismas”. (Olweus, 2003, pág. 8). Esta falta de autoconfianza como lo señala el doctor Olweus en su artículo, también podría ser el resultado de la intimidación (Davis & Davis, 2008).

Esta investigación nace como una necesidad ya que en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, del distrito de Carabaylo, se puede observar un alto nivel de bullying físico entre los escolares, debido a esto a que la mayoría de los padres son emigrantes de interior del país y que el grado de adaptabilidad de los niños y su convivencia influye significativamente en el grado de agresividad entre ellos. De esta forma de conocer y determinar los niveles de bullying.

1.2. Formulación de los problemas de investigación

1.2.1. Problema principal

¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre el bullying en estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabaylo - 2014?

1.2.2. Problemas específicos

Problema específico 1

¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de desprecio-ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabaylo - 2014?

Problema específico 2

¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabaylo - 2014?

Problema específico 3

¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?

Problema específico 4

¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?

Problema específico 5

¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?

Problema específico 6

¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?

Problema específico 7

¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1 Justificación práctica:

La investigación es importante, en la medida que el tema del acoso escolar o Bullying implica una problemática vigente y de gran preocupación en muchas Instituciones Educativas por su alta presencia entre los estudiantes. Las causas y consecuencias de este tipo de violencia se viene generalizando cada vez más y son muy diversos sus modalidades, sin embargo consideramos que resulta importante implementar y ejecutar programas educativos preventivos y de reducción cuando su presencia es manifiesto. El presente estudio está dirigido a proporcionar a través de un programa de Habilidades Sociales herramientas con los cuales prevenir y reducir hechos lamentables asociados al acoso escolar.

La formación y el cambio de actitud para vivir en democracia son de suma trascendencia para el desarrollo personal, social, afectivo y cognitivo del estudiante, quienes constituyen el futuro de nuestra sociedad. Por lo tanto si dejamos que sigan con esa conducta y sin valores en la escuela y en la vida, dentro de pocos años, cuando estos jóvenes sean mayores, y les enseñen a sus hijos estas actitudes, el mundo estará hecho un caos. Por ello, la contribución se precisa en la aplicación de un programa que aporte a las características de una sana convivencia en la institución.

1.3.2 Justificación teórica:

Los aportes de la presente tesis también se enmarcan dentro de una pertinencia teórica dado que son numerosas las investigaciones en torno al acoso escolar, pero muchas veces no se le da la importancia a los efectos psicológicos y comportamentales que provoca en el estudiante.

Por lo que la investigación ofrecería resultados importantes para fortalecer y consolidar los fundamentos teóricos de las habilidades sociales así como del acoso escolar. A través de los resultados se podrá conocer la validez y aplicabilidad de las habilidades sociales en la reducción del nivel de acoso

escolar en la institución educativa, además de tener un control de la violencia en el centro educativo.

Con este estudio se quiere mostrar además que si se puede prevenir de cierto modo la violencia escolar en los estudiantes contando con un clima educativo favorable para el aprendizaje. Además, sabemos por la literatura acumulada que la adolescencia es una etapa de cambios, y también de crisis en la cual se ha demostrado se inician la mayoría de los síntomas de los que posiblemente podrían desarrollarse trastornos psiquiátricos.

1.3.3. Justificación metodológica:

Según Olano (2008) uno de los mayores investigadores de esta problemática, el acoso escolar se da cuando "un estudiante está expuesto, de forma reiterada y a lo largo de un tiempo, a acciones negativas llevadas a cabo por otro u otros estudiantes". Por lo tanto lo que se intenta es desarrollar y aplicar un programa en habilidades sociales óptimamente desarrolladas para disminuir esta problemática. Asimismo, el sistema educativo peruano considera las habilidades sociales importantes en su formación integral, sin embargo aparecen diseminadas en el resto de las áreas del currículo del Ministerio de Educación; siendo además muy generales en sus contenidos, lo cual hacen inviable la planificación para orientar y promover dichas habilidades.

La presente propuesta permite desarrollar e implementar un programa orientado a favorecer el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes con el fin de mejorar su interacción social. En suma, desde el punto de vista normativo del sector educación, el programa está orientado a promocionar el desarrollo integral de las estudiantes y facilitarles un desarrollo integral de su personalidad. Del mismo modo el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes facilitará grandemente el aprendizaje colaborativo y activo participativo en las aulas.

En ese sentido, del resultado de esta investigación se podrá sistematizarse para luego ser incorporado al campo de los aportes existentes a nivel distrital y por qué no decir nacional, ya que se estaría planteando recursos y técnicas aplicables en una determinada realidad.

1.4. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones podrían centrarse en la disponibilidad de acceder a las unidades de análisis que se encuentran de vacaciones en las fechas oportunas para la aplicación del programa experimental.

Escasos antecedentes directamente vinculados a la investigación. La mayoría de los estudios existentes son no experimentales.

Limitaciones para acceder a base de datos especializados para búsqueda de información como EBSCO, PSICODOC, PROQUEST, entre otras para revisar el estado de la investigación.

1.5. Antecedentes de Investigación

1.5.1. A nivel nacional

Para comenzar la investigación se revisan los estudios de nuestro país, principalmente de los realizados en Lima que son los que más se adecuan a la presente investigación, de modo que podamos conocer cómo se vivencia en nuestra sociedad esta problemática.

Comenzaremos citando a Becerra, Flores, Vásquez y Becerra (2009) quienes realizaron un estudio sobre 1087 estudiantes de secundaria de entre 12 y 16 años de colegios estatales del cono norte, sur, este y cercado de Lima, en este estudio se encontró que el 45% de adolescentes que habían sido intimidados en alguna oportunidad, un 23 % lo ha sufrido unas semanas antes del estudio realizado, y un 4% lo ha venido sufriendo siempre. Con ello reafirmamos la cotidianidad con la que

es vista la violencia escolar, dándonos a entender que casi uno de cada dos estudiantes es, o ha sido víctima de bullying. Además se halló que la forma más común del acoso escolar es el maltrato psicológico con un 67%. Esto provoca que las víctimas presenten consecuencias como tristeza, actitudes de rabia y odio hacia los demás. Además se halló que a 8% de los alumnos varones les parece normal, el 36% de los observadores no hace nada por detener la agresión, el 64% hace algo y el 47% ha participado en alguna oportunidad en intimidaciones hacia sus compañeros. Estos resultados nos enseñan la simplicidad con la que es vista este fenómeno, y el alto índice que prevalece en nuestros estudiantes, pero estos hechos no solo quedan en los centros educativos sino que se desplazan a la vida emocional de los adolescentes.

En un interesante estudio de Romaní, Gutiérrez y Lama (2011), realizado en 50 ciudades del país (incluyendo a la costa, sierra y selva) realizado para el II Estudio Nacional de Prevención y consumo de Drogas en estudiantes de secundaria del Perú, sobre los factores asociados a la agresividad escolar, se halló que el ser adolescente en pobreza extrema es un factor de riesgo para cometer formas mixtas de violencia. Es de destacar que el 10.3% de escolares agrede de diez o más formas a sus compañeros, lo que implica que son perpetradores de constante violencia física, psicológica y verbal. Si consideramos que en la mayoría de colegios, un aula de secundaria en promedio tiene 30 alumnos, por aula existirían tres alumnos que agreden continuamente al resto de sus compañeros de aula. La forma más común de agredir es la verbal (54.4%) sobretodo la colocación de apodos e insultos (44.4%) por ello la mitad de escolares adolescentes a nivel nacional cometen este tipo de agresión. Los escolares que agreden tienden a la falta de habilidades sociales y empatía, advirtiéndose además problemáticas importantes como: síntomas psicossomáticos (dificultad para dormir), síntomas depresivos, síntomas de ansiedad, consumo de alcohol y sustancias, pobre desempeño escolar y en casos extremos suicidio.

En una investigación hecha sobre la sintomatología depresiva y el acoso escolar realizada en alumnos de primero a tercero de secundaria, de entre 11 y 15 años de edad, en un colegio estatal de administración religiosa, del distrito de San Martín de Porres ubicado en Lima, Perú. Se encontró que la que presentaban sintomatología depresiva, una media de 11.28 no se hallaron diferencias significativas según edad, grado o sexo, tampoco en función a características sociales. En cuanto al acoso escolar, se halló una incidencia, entre víctimas y agresores, de 5.7% y una participación ocasional en conductas de agresión del 53.2%. No se halló relación entre las características familiares e interpersonales, y la participación en acoso escolar. Siendo las víctimas las más afectadas, los resultados demuestran que la incidencia en acoso escolar sí está relacionada a la presentación de sintomatología depresiva. (Sáenz, 2011).

Un estudio realizado por Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) sobre los factores de riesgos en la violencia escolar sobre una muestra de 736 alumnos de entre quinto de primaria y quinto de secundaria de colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú (Ayacucho, Huancavelica y Cuzco) . Los resultados que se obtuvieron fueron que el 47,4% de los alumnos encuestados manifestó violencia escolar; de estos, 10,6% (37 alumnos) presentó *bullying* severo. También se encontró que la reacción de los padres de los alumnos que sufrían *bullying* severo al conocer el hecho, era la amenaza. Se obtuvo que la presencia de pandilleros en el recinto escolar, tener amigos pandilleros o poseer un defecto físico sean factores asociados de riesgo para el *bullying* severo. La seguridad del colegio resultó ser un factor protector.

Estos estudios a nivel nacional muestran de algún modo nuestra realidad, siendo solo un pequeño porcentaje de la verdadera problemática, sin embargo representa gran parte de ella. Por otro lado, sabemos que como país influimos y somos influenciados por diversas naciones es por ello que es importante resaltar las siguientes investigaciones internacionales. En lo que se refiere a *bullying* es un fenómeno muy estudiado a nivel

nacional y Latinoamérica, ya que es un tema que involucra a muchos estudiantes escolares en la actualidad sin distinguir sexo, raza o condición social.

1.5.2. **A nivel internacional.**

A nivel Latinoamericano se hizo un estudio comparativo y descriptivo sobre la relación de esta violencia con el desempeño en escolares. Se realizó en 16 países, e incluyó a nuestro país. Los autores obtuvieron resultados de 2.969 escuelas, 3.903 aulas y 91.223 estudiantes de 6º grado de 16 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Se analizaron las modalidades del bullying y se comparó ciertas conductas, se halló que mientras que en Colombia más de la mitad de los alumnos de 6º grado de primaria dicen haberlo sido víctimas del bullying en el último mes, en Cuba lo afirma 1 de cada 10. En términos de insultos o amenazas, Argentina es el país que muestra las cifras más altas. Detrás figuran Perú, Costa Rica y Uruguay, donde más de 30% de los alumnos afirman haber sido maltratados verbalmente por algún compañero. Otro hallazgo del estudio es que los niños sufren más de bullying que las niñas, y que los estudiantes de zonas rurales experimentan menos maltrato entre pares que los de zonas urbanas, aunque en Brasil, Guatemala, Perú y Uruguay no se observaron diferencias en este ámbito (Roman y Murillo, 2011)

Vemos como esta situación es un evento que se ha generalizado y que tiene un impacto masivo a nivel de Latinoamérica, solo se diferencian en modo cualitativo y difieren levemente en forma cuantitativa, ya que en algunos países es más común que en otros, pero ello no significa que no exista el problema.

En Barranquilla, Colombia, Eugenia (2009) investigó sobre los efectos y recuerdos del bullying sobre una muestra de 648 estudiantes de primer semestre de estrato socioeconómico medio-alto, de una institución

universitaria privada. Hallándose diversos resultados en base a sus vivencias, se encontró el 41.8% recuerda que fue básicamente observador de esta situación, el 12% recuerda haber sido el agresor, el 4.8% de la muestra recuerda haber sido víctima mientras que el 13% fue tanto víctima como agresor. Mientras que la experiencia de haber sido víctima por parte de los compañeros es sufrida de manera pasiva, y propicia formas y variantes de intra-agresión, como sobrellevarlo (20.2%), pérdida de autoestima y confianza (9.7%), tendencia al aislamiento (3.5%) y agresión (4.6%). Solo el 12% considera que esta experiencia tuvo efectos positivos y el 7.9% señala otras formas de afrontamiento. El 22.1% intentó hacer algo en su entorno y recurrió a otros, buscando ayuda, especialmente el apoyo de los amigos, 10.8 %, el 10% recurrió a los amigos; hablar con la familia (6.0%) y recurrir a un profesor (5.4%). Las situaciones de discriminación y rechazo por parte de los compañeros en el colegio marcan, dejan secuela, esto se refleja en la presencia, aún a pesar del tiempo, de recuerdos acompañados de dolor (31%), de sentimientos de estar reviviendo la experiencia, lo que ocurre en el 8.3% de las víctimas, de recuerdos inesperados, el 16.5%, y por último malestar en situaciones similares (28.1%).vemos como este fenómeno tan común en nuestro país puede al igual que en Colombia, generar ni siempre consecuencias físicas como heridas, moretones o lágrimas, sino que ejerce efectos emocionales, cognitivos y sociales que modifican nuestra personalidad y autoestima, haciendo que enfrentemos la vida de diferente manera.

En una investigación realizada en México sobre la relación entre bullying y trastornos psicopatológicos se halló primero que el 24% de los alumnos de cinco escuelas primarias oficiales del Distrito Federal sufrían de bullying. El acoso se asocia con trastornos psiquiátricos en todos los implicados, de los cuales la mayor parte son varones. Se observó que quienes tienen características de víctimas-agresores son los que más psicopatología presentan (principalmente trastornos externalizados como TDAH, oposicionismo y de conducta), seguidos por los agresores (trastornos internalizados o de ansiedad) y en tercer lugar por los menores víctimas

(más trastornos de ansiedad). En lo que respecta a las niñas, el reducido número de las que fueron detectadas en fenómenos de acoso plantea la necesidad de realizar más estudios con instrumentos diseñados para la población mexicana que exploren las variedades de acoso escolar que ocurren entre ellas. (Albores, Saucedo, Ruiz-Velasco y Roque; 2011)

Resultado similar halló en Uruguay, Pérez (2011) al comparar los puntajes alcanzados por los hostigadores con no hostigadores se observan diferencias significativas en todos los trastornos externalizantes (como TDHA) así como en retraimiento social y depresión (internalizantes). No se observan diferencias significativas en Quejas Somáticas – Ansiedad. A través del estudio se observa que los hostigadores tenderían a presentar más comportamientos delictivos (robos, destrucción de pertenencias ajenas, etc.) conductas violentas (peleas, discusiones, etc.) y problemas en rendimiento académico. Este patrón externalizante parece combinarse a su vez con timidez, vergüenza, infelicidad, tristeza y soledad. Se señala también que a diferencia de los hostigadores, las víctimas tienen más problemas físicos como ser dolores de cabeza, náuseas, desatacándose también la presencia de ansiedad, nerviosismo, miedos, etc.

La proporción de casos de depresión se incrementa con la edad. Estudios realizados en Venezuela señalan que dos de cada cien niños y cinco de cada cien adolescentes padecen de depresión. (Méndez, 1998). Entre las consecuencias a corto plazo que se han asociado con ser víctima de acoso escolar se encuentran: ansiedad, temor y sentimientos de soledad y, como más trágica consecuencia, el suicidio. Mientras que en Santiago, Chile, se demostró que a largo plazo el bullying, reporta ansiedad, depresión, ausentismo escolar, sintomatología depresiva y acoso escolar en la adolescencia, problemas psicosomáticos, tendencias suicidas, pensar que se es merecedor de tales maltratos y una baja en la autoestima que permanece con los años (Trautmann, 2008).

En una investigación realizada en España, por Serrano e Iborra (2005) sobre la violencia entre los compañeros de escuela a nivel nacional en 800 estudiantes de entre 12 y 16 años, mediante entrevista telefónica. Encontraron que el 75% (es decir 600 estudiantes de los entrevistados) han sido testigo de agresiones en su centro escolar. El 14,5% se declara víctima de violencia escolar en general, siendo el 2,5% de acoso escolar, el más común es el maltrato emocional con un 82.8%, siendo un 36,5% de estos casos persistentes; y el 7,6% se identifican como agresores. El 44% de las víctimas reconoce haber sido agresor en alguna ocasión. Siendo el maltrato emocional (84,3%) el más utilizado. Los resultados muestran que esta forma de violencia genera en las víctimas los sentimientos de tristeza (26%), de soledad (18%) o presentan alteraciones del sueño o nerviosismo (35%). Las víctimas de las agresiones se definen a sí mismas con rasgos positivos de personalidad (alegre, sociable, con muchos amigos entre otros.). Es de destacar que las víctimas de acoso se autodefinen con rasgos negativos en mayor medida que las víctimas de violencia escolar en general (40% insegura; 35% depresiva; 35% con pocos amigos; y 30% solitaria). Cabe resaltar que el porcentaje de víctimas de acoso y de víctimas de violencia escolar en general que son repetidores es muy similar (30% y 27,6%, respectivamente). En general, el tipo de maltrato más presente entre las víctimas es el emocional (82,8%), seguido del maltrato físico (50,9%). Vemos cómo es que la sociedad y la cultura influye de sobremanera en nuestro estado de ánimo y emociones.

También en España, Díaz-Atienza, Prados y Ruiz-Veguilla (2004) estudiaron la relación entre violencia escolar y depresión, en una muestra de 410 estudiantes de entre 12 y 17 años de las provincias de Jaén y Granada. Se halló que los adolescentes que son intimidados, así como los intimidadores están más expuestos a presentar más síntomas depresivos que los adolescentes no expuestos a este tipo de conducta, También se demostró que en los agresores tenían un 10% más de ideación suicida que las víctimas y el 7.1% de las víctimas se habían producido autolesiones. También se halló diferencias en cuanto al género, se obtuvo que las niñas

tuvieran mayores síntomas de depresión que los varones, así como la forma más común de violencia era el insulto seguido de la violencia física. De la misma forma se encontró que había asociación entre la conducta de fumar con el hecho de ser agresor.

En los estudios de Bond, Thomas, Rubin y Patton (2001) en escuelas secundarias en Victoria, Australia, se demuestra que los antecedentes de bullying y haber tenido pobres relaciones sociales están dentro de los factores de riesgo para el comienzo de cuadros ansioso depresivos en los adolescentes, principalmente en mujeres. Este estudio fue aleatorio con alumnos de 26 escuelas, que debían responder un cuestionario sobre situaciones intimidantes. Se halló en esta investigación la fuerte asociación entre la victimización y síntomas de ansiedad y depresión entre adolescentes, además de una fuerte asociación con las relaciones sociales. Una historia de victimización constituye un buen predictor del comienzo de un cuadro ansioso-depresivo, aun luego de ajustar según parámetros de relaciones sociales.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general:

Comparar los efectos del programa de habilidades sociales en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, Distrito de Carabaylo - 2014.

1.6.2 Objetivos específicos

Objetivos específicos 1

Comparar el efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, Distrito de Carabaylo - 2014

Objetivos específicos 2

Comparar el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014

Objetivos específicos 3

Comparar el efecto del programa de habilidades sociales sobre las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014

Objetivos específicos 4

Comparar el efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014

Objetivos específicos 5

Comparar el efecto del programa de habilidades en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014

Objetivos específicos 6

Comparar el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014

Objetivos específicos 7

Comparar es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Teoría de habilidades sociales

2.1.1 Definición del programa de habilidades sociales

El programa de habilidades sociales, es un instrumento extra-curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos personales de cada participante.

El programa de Habilidades Sociales promueve conductas positivas para optimizar el mejor desempeño del estudiante frente a su vida cotidiana, se organiza a través de sesiones de aprendizaje aplicadas en cada sesión.

2.1.2 Definición conceptual de las habilidades sociales

Las habilidades sociales es un tema muy tratado actualmente en nuestra educación, es así que algunos autores lo definen como aquellas conductas que se emplean en bienestar de la propia persona y de su entorno. De esta manera lo menciona los siguientes autores.

Así mismo, Vallés (2000), define las habilidades sociales como los comportamientos que permiten a las personas actuar según las normas socialmente deseables, permitiendo defender sus derechos y respetar a los demás, solucionar los conflictos con otras personas y expresar los sentimientos, opiniones y deseos de manera adecuada y mutuamente satisfactoria.

De igual manera Rojas (2004), entiende por habilidades sociales al conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales. Son una serie de conductas y gestos que expresan sentimientos, actitudes, deseos y derechos de las personas, siempre de una manera adecuada y

de modo que resuelvan satisfactoriamente los problemas que se puedan tenerse con otros.

Por otro lado Jeffrey (2002) menciona que las habilidades sociales son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas cuando se encuentran en situaciones interpersonales para poder obtener o mantener el reforzamiento del ambiente; de esta manera se entiende que las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo.

Así mismo, Combs y Slaby (1977; citado por Arón y Milicic, 1994) mencionan que las habilidades sociales son la habilidad para interactuar con otros en un determinado contexto de un modo específico; siendo socialmente aceptable y valorado, además de ser mutuamente beneficioso para la persona y posiblemente para los demás.

A la vez cabe resaltar que las habilidades sociales también engloban conceptos como conducta asertiva, libertad emocional, competencia personal y competencia social (Morales et al., 1996).

2.1.3 Fundamentación teórica

No existe un acuerdo universalmente aceptado en la definición del concepto de habilidades sociales. Esta falta se atribuye en gran parte, a que la conducta socialmente competente no constituye un rasgo unitario ni generalizado, sino es determinado por la situación y contexto. Ello va a depender de la edad, sexo, familiaridad, objetivos, el entorno o situación social poniendo en práctica determinadas conductas.

Entre las expresiones empleadas para hacer referencia a las habilidades sociales, encontramos el concepto de Inteligencia Social Interpersonal, Competencia Social entre otros, por éste motivo delimitaremos el campo de esta investigación, aclarando estos términos.

El término habilidad, de acuerdo al modelo psicológico de la Modificación de la Conducta, se emplea para expresar que no es un rasgo de la

personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos.

La mirada de Gardner (2005) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples da una visión pluralista del intelecto, reconoce diferentes facetas de la cognición. Considera diferentes potenciales cognitivos, lo que ayuda a las personas a alcanzar sus propios fines vocacionales, más implicados, competentes y más proclives a servir a la sociedad en forma constructiva. No todos los estudiantes tienen los mismos intereses o capacidades, no todos aprendemos de la misma manera. Somos tan diferentes porque tenemos diferentes combinaciones de inteligencias y al movilizarlas no solo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino incluso, es posible se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar en comunidad en busca del bien general.

De las siete inteligencias que Gardner propone inicialmente en su tesis, la Interpersonal permite comprender y trabajar con los demás, y la Inteligencia Intrapersonal ayuda a comprenderse y trabajar con uno mismo. Ambas inteligencias son las menos desarrolladas intencionalmente en el contexto educativo, debido a que requieren un consenso interdisciplinario y una organización explícita en los niveles curriculares.

Para Gardner la Inteligencia Interpersonal requiere de cuatro capacidades: Primero, organización de grupos, el niño que toma decisiones, capitán de equipo, forma los equipos, promueve y organiza juegos.

Segundo, negociación de soluciones, talento de mediador, resuelve disputas en el patio.

Tercero, conexión personal, empatía, responder a sentimientos y preocupaciones del otro, excelentes para interpretar emociones en los demás.

Y cuarto, análisis social, terapeuta o consejero, detecta y comprende.

Si estas habilidades no están equilibradas con las propias necesidades, pueden conducir a un éxito social vacío. Esto puede ocurrir si las habilidades sociales sobrepasan la capacidad de conocer y aunar sus propios sentimientos convirtiéndose en “camaleones sociales”, para causar excelente impresión, ser lo que los demás quieren que sea.

Caballo (1998, Pág.407), nos da una definición tentativa de lo que constituye una conducta socialmente habilidosa es “ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. Afirma que no existe una única manera correcta de comportarse que sea universal, pero sí se debe tener en cuenta tanto lo que la persona hace como las reacciones o consecuencias que la conducta provoca en los demás.

Monjas (1992) define las habilidades de interacción social o habilidades sociales como las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

De acuerdo a lo anterior, no se considera hábil el empleo de métodos ilegítimos ni de coacción, chantaje o violencia. Sino al contrario, al interactuar no debe impedirse al interlocutor el intentar la consecución o expresión de sus propias metas o puntos de vista. El sujeto con habilidades sociales requiere de un amplio repertorio de conductas flexibles y versátiles, adecuando su comportamiento a sus propias capacidades y las exigencias del medio, lo que además le permite desarrollar una visión más amplia de su entorno social, evitando así la discriminación, basada en la diferencia de clase social, sexo, raza, creencias u otras características individuales y sociales.

Según Goldstein (2009), las habilidades sociales se componen de una serie de conductas que son utilizadas por las personas en determinadas circunstancias. Estos recursos permitirán al individuo afrontar de una manera adecuada una serie de dificultades, retos y exigencias cotidianas.

A continuación presentamos las habilidades sociales por áreas planteadas por Goldstein, las cuales constituyen las dimensiones de evaluación en la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein:

Habilidades sociales básicas:

Escuchar: Para establecer una comunicación asertiva es muy importante saber hablar, pero también saber escuchar: Saber escuchar nos va a permitir entender bien lo que se nos quiere decir, además que esto nos permitirá elaborar un concepto adecuado, una buena respuesta y ser empáticos.

Iniciar y mantener conversaciones: Es muy importante para una persona iniciar una conversación y para ello debe tener elementos o temas que tengan la acogida, interés y posibles respuestas de la otra persona.

Iniciar una conversación puede ser interpretado como sinónimo de seguridad, capacidad empática, sociabilidad. Así mismo, mantener una conversación expresa cierto nivel cultural importante de la persona que conversa con otra.

Formular preguntas: En diferentes circunstancias las personas tienen la necesidad de preguntar, no hay circunstancias en las que no tenga la necesidad de preguntar porque se ignora algo o por curiosidad. Quedarse callado nos traerá limitaciones y atreverse a preguntar nos facilitará entablar diálogos, aclarar nuestras dudas, informarnos y mejorar nuestra autoestima.

Dar las gracias: Cuando uno recibe de parte de otro un gesto de atención, delicadeza o bondad; es muy pertinente saber dar las gracias para que el oferente encuentre sentido a su gesto. De lo contrario la persona parecerá ser descortés, soberbio o tímida y en el futuro perderá esa posibilidad de seguir teniendo atenciones de parte de otras personas.

Hablar en público: Esta habilidad facilitará al hablante destacar en la relación con los demás, al expresar sus conocimientos y opiniones

respecto al tema que se está tratando en la exposición. Además esto demostrará que la persona tiene un buen nivel de seguridad.

Presentarse: Es un gesto muy importante, denota seguridad, empatía, sociabilidad y facilita el inicio de una interacción con el resto.

Expresión de amor, agrado y afecto: El agrado frente a un hecho, situación o cosa es sentirse bien respecto a una situación, experiencia o realidad que le corresponda vivir.

Defensa de los derechos propios: Es importante para una persona defender su espacio, evitando que sean invadidos por otros. Practicar estas habilidades manifiesta un nivel de autoestima, autoconcepto y bienestar de la persona.

Pedir favores: En determinadas circunstancias, una persona requiere de la intervención de otras ya que, ser seguro no es sinónimo de autosuficiencia. Algunas veces, es necesario que una persona deba tener la habilidad de pedir el apoyo de otros y por lo tanto saber cómo pedirlo, a quién se pedirá y la oportunidad en que se hará.

Rechazar peticiones: En muchas oportunidades hay personas que nos plantearán ciertas peticiones. Podemos aceptar esa petición como en otras ocasiones las rechazaremos y tendremos que estar preparados para decir no.

Hacer cumplidos: Hacer un favor a alguien, sin esperar necesariamente una retribución o compensación por ese gesto, es enriquecedor para uno y muy ilustrativo para otros.

Aceptar cumplidos: En alguna oportunidad, recibiremos un gesto solidario y desinteresado del resto. Aceptarlo de buena manera también implicará un gesto de sincera sensibilidad y una respuesta

adecuada a una iniciativa de solidaridad de parte del resto.

Expresión de opiniones personales, incluido el desacuerdo: Es importante que expresemos de manera clara y oportuna nuestros desacuerdos respecto a temas de familia, sociedad y del país en general.

Expresión justificada de molestia: Determinados hechos de la vida provocarán en una persona una molestia, desagrado y enfado justificado y será oportuno que esa percepción que tengamos respecto a un suceso la expresemos con claridad.

Disculparse o admitir ignorancia: En el transcurso de nuestras vidas cometeremos muchos errores, que algunas veces dañarán la susceptibilidad de una o varias personas. Por lo tanto es honesto que tengamos una gran capacidad autocrítica de admitir nuestros errores y expresemos las disculpas al resto.

Petición de cambios en la conducta del otro: El comportamiento de algunas personas con las que nos relacionamos puede ser lesivos, por eso resulta oportuno que la otra persona cambie su modo de comportamiento.

Afrontamiento de las Críticas: En el ejercicio de la crítica puede haber múltiples intenciones, por eso debemos saber recibir y asimilar estas críticas, analizar la intención, sacar el provecho de ellas, deshacer y rechazar el aspecto negativo que pudieran tener.

Habilidades sociales avanzadas:

Hacer un elogio: Es importante saber elogiar a otra persona. El elogio resulta ser un gesto de delicadeza o de reconocimiento a otra.

Disculpase: En la vida diaria, estamos expuestos a tener dificultades, así como cometer errores, por eso toda persona con sentido introspectivo y autocrítico, es capaz de pedir disculpas.

Pedir ayuda: Las personas por más independientes que seamos, necesitaremos de ayuda en algún momento, por eso tendremos que saber que hay que hacerlo de manera humilde, clara y apropiada.

Participar: Por naturaleza, el hombre es un ser gregario, hasta para discutir necesita de otro. Somos partícipes de un grupo familiar, comunal, gremial, local, así también formaremos parte de un grupo deportivo o profesional.

Dar instrucciones: En algunas ocasiones nos imponen asumir una responsabilidad, entonces hay que hacerlo de manera adecuada, más aún si tenemos cierto nivel de mando, ya que tendremos que hacer que los demás entiendan y se rijan a nuestras instrucciones.

Seguir instrucciones: En otras circunstancias, estaremos en un papel pasivo o de menor jerarquía; entonces seguiremos a un líder sin desautorizarlo.

Convencer a los Demás: En determinados momentos, nos veremos en la necesidad de convencer a los demás, si lo hacemos por la fuerza será menos duradero, por lo contrario, si utilizamos una adecuada persuasión y convencimiento lograremos que la otra persona termine entendiéndonos y dándonos la razón.

Habilidades relacionadas con los sentimientos:

Conocer los sentimientos propios: El conocer y distinguir nuestros sentimientos nos permitirá manejarlos de la mejor manera.

Expresar sentimientos: Exteriorizar los sentimientos es una forma de ser auténticos; además tiene sus ventajas, nos hace más comunicativos y expresivos.

Enfrentarse con el enfado del otro: Es recomendable que uno tenga los recursos suficientes para lidiar con los temperamentos y estado de ánimo de otras personas.

Resolver nuestros miedos: Las personas tenemos temor y miedo a lo desconocido o a algo que puede poner en peligro nuestra integridad o estabilidad. Es necesario afrontarlos y superarlos para que ganemos seguridad en nosotros mismos.

Auto recompensarse: En la vida no siempre debemos esperar que otras personas nos gratifiquen por nuestros logros o desarrollo, más bien nosotros tenemos que sentirnos bien por un logro, avance, sin llegar a la soberbia.

Habilidades alternativas a la agresión:

No entrar en peleas: En circunstancias adversas podemos exponernos a una situación de serio conflicto. Si está al alcance nuestro el recurrir al diálogo o a la precaución, sería mucho, para así evitar el riesgo o peligro a que alguien resulte herido.

Saber negociar: El negocio no sólo es una transacción de tipo comercial; también es una situación asertiva en donde las partes en conflictos exponen sus puntos de vista, lo discuten, lo confrontan y llegan a acuerdos.

Saber compartir: Un comportamiento asertivo es que, si está dentro de nuestra posibilidad, hay que saber compartir lo que uno tiene o ha

logrado; esto beneficiará al receptor, con el consiguiente gesto de estar agradecido por la acción.

Responder a las bromas: Nuestra idiosincrasia nos hace a los latinos y particularmente a las personas, personajes muy alegres y por lo tanto muy bromistas. Algunos de ellos realmente graciosos, pero también los hay, aquellos que son muy molestos; sin embargo, dependerá de nuestros recursos aprendidos el afrontar y responder de manera adecuada esas bromas.

Practicar el autocontrol: Controlar nuestra mente, emociones y comportamientos frente a un momento de crisis, nos traerán beneficios. Actuar continuo y razonadamente, hará que encontremos la vía de solución más adecuada frente a una situación conflictiva.

Defender los derechos propios: Los derechos de cada uno hay que defenderlos de manera honesta, consecuente y digna.

Habilidades para hacer frente al estrés

Formular una queja: Reclamar es algo justo cuando no hemos sido bien atendidos. Pero ese reclamo debe ser hecho de la mejor manera, debemos saber formular las quejas con el fin de que seamos comprendidos y de este modo se pase a conseguir esa falta o indiferencia de parte de los demás hacia nosotros.

Responder a una queja: Así como es importante saber formular una queja para ser escuchados. Es también importante saber responder a la queja que nos formulan las otras personas. Para ello, hay que saber escuchar, recepcionar con tranquilidad el mensaje. Actuar correctivamente como corresponde si la situación lo exige así.

Demostrar deportividad después de un juego: En nuestra sociedad muchos juegos como el fútbol, billar, el vóley, se practican no sólo como deporte, sino que permiten a los que participan realizar apuestas y como en cualquier competencia hay ganadores y perdedores. Es importante que el o los ganadores sepan ser humildes en triunfo y más importante aún, que el perdedor o derrotado sepa ser digno con el otro o con los demás.

Afrontar la vergüenza: Es importante que pensemos que es normal que tengamos un momento de inseguridad o angustia; sin embargo ello no nos desautoriza a seguir siendo personas dignas, personas de bien; y si cometemos un error o una falta en acción; pues también tenemos virtudes y aciertos.

Responder al fracaso: Es común que alguna vez tengamos un fracaso; en los estudios, en un negocio, en una relación amorosa. Para la persona no asertiva le será difícil salir adelante. En cambio para el asertivo significará un fracaso y una experiencia muy importante por más dura que esta haya sido. De ella sacará lecciones, poniéndose a analizar el por qué y el cómo hacemos buenas cosas y practicamos buenas acciones.

Defender a otra persona: Defender a otra persona con razón es un gesto muy noble. Sobre todo cuando a ella o él se le quiere descalificar o dañar de manera injusta.

2.2 Bullying

2.2.1 Definición del bullying

La intimidación entre iguales en los contextos escolares ha sido un tipo de conducta agresiva, que internacionalmente se viene denominando *bullying*. El bullying será definido como la agresión física, psicológica y social, de

forma reiterada por parte de un estudiante a otro, caracterizándose por la desigualdad de poderes, la frecuencia y constancia con que se presenta la agresión y por último la intencionalidad de causar daño por parte del agresor.

El fenómeno de bullying fue inicialmente estudiado en la década de los 70 bajo otras denominaciones como las que aluden a la idea de acoso o maltrato escolar entre estudiantes (niños y adolescentes). Proviene de la palabra inglesa bully, que se interpreta como “matón” o “bravucón”. Existen numerosas conceptualizaciones al respecto, pero enseguida se citarán algunos conceptos que se consideran aplicables al ámbito educativo.

Dan Olweus, psicólogo europeo fue el primero en investigar este tema, sus estudios son de desde hace más de treinta años. Olweus (1998) señaló que la situación bullying podría definirse como la situación que se da cuando un alumno es agredido de forma repetida, durante un tiempo por otro u otros alumnos y dentro de estas se produce un desequilibrio de fuerzas ya que el alumno expuesto tiene dificultad para defenderse. Otros investigadores indicaron que el bullying es un término anglosajón popularizado para designar una forma de comportamiento agresivo, dañino, deliberado y persistente manifestada por los escolares, del que es difícil librarse para aquellos que son victimizados. El objeto del comportamiento del victimizador es el abuso de poder y el deseo de intimidar y dominar, bien física, verbalmente, relacionalmente con la exclusión; la extorsión e incluso la victimización cibernética (Sharp y Smith, 1994).

Para Calvo y Ballester (2007) el término bullying se refiere al proceso a través del cual un alumno se ve expuesto repetidamente en el centro escolar a acciones violentas (físicas, psicológicas, sociales o verbales) que son realizadas por otros alumnos que tienen mayor fuerza o poder.

Por otro lado Cerezo (2007) define el bullying como: “una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia

otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años “(p.47).

Piñuel y Oñate (2005) definen al bullying como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad de niño” (p.117)

De forma semejante, Cruz (2011) refiere que el bullying: Es la violencia aplicada a una persona - no importando su edad, su género, su nivel socioeconómico, su etnia - que abarca la violencia verbal, física, social y psicológica y que se refiere al acoso escolar en particular. Esa violencia, que conlleva el deseo del agresor de someter o sujetar a quien agrede, se aprende desde el entorno primario; esto es, dentro del seno familiar donde el perpetrador se desarrolla desde su infancia hasta su adolescencia. La víctima por su parte, ha aprendido también desde su entorno primario, a dejarse violentar. Siendo en muchas ocasiones violentado en su persona; con lo que aprehende como manera “normal” de relacionarse con los demás esta conducta. Por otro lado, puede acogerla tan sólo habiendo sido observador de ella. (p. 179).

Para Fante (2012) bullying es el término empleado en la mayoría de países para designar situaciones en que un estudiante o un grupo de estudiantes, intencionalmente adoptan comportamientos agresivos y repetitivos contra otros que tienen desventaja de fuerza y de poder.

Es un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos o de manipulación por parte de una persona o varias contra otra persona o varias, frecuentemente durante un período de tiempo, siendo ofensivo y basándose en un desequilibrio de poderes (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Además incluiría el acoso verbal y no verbal, refiriéndose al primero como todos los comentarios ofensivos, mientras que el segundo término

sería a los gestos y agresiones físicas así como las manipulaciones. El bullying es un comportamiento agresivo que incluye tres aspectos: desbalance de poder, en el cual se intimida al más débil, por lo que es escogido, con la intención premeditada de causar daño, y que es repetido en el tiempo (Trautmann, 2008). Así mismo el Ministerio de Educación nos dice que las formas de agresión pueden incluir violencia física, discriminaciones diversas y abuso sexual. Se distingue porque tiene como actores a los propios estudiantes y tiene como escenario la escuela y su entorno.

2.2.2 Aproximaciones teóricas sobre el bullying

El bullying o acoso escolar pone en manifiesto las conductas agresivas que pueden darse en los seres humanos por ello se considera importante el tratar de explicar el origen de la agresividad y las conductas violentas por medio de diversas teorías referidas por la literatura, las cuales se exponen a continuación:

Teorías del aprendizaje Social de Bandura

La agresión tiene muchos determinantes y diversos propósitos (Bandura y Ribes, 1975) y por ello que, la Teoría del Aprendizaje Social pretende ofrecer un modelo explicativo más amplio que el de "Frustración-Agresión", para abarcar las condiciones que regulan todas las facetas de la agresión, sea individual o colectiva, sancionada personal o institucionalmente. Esta teoría define a la agresión como la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad (Bandura y Ribes, 1975); y ese daño puede adoptar formas psicológicas (devaluación y degradación) o forma física.

En la valoración de este daño intervienen procesos de clasificación social (juicios subjetivos) mediatizados o influenciados por factores como el sexo, la edad, el nivel socioeconómico y la procedencia étnica del agresor.

Esta teoría explica la conducta humana y el funcionamiento psicológico como el producto de la interacción recíproca y continua entre el individuo y el medio ambiente, admitiendo la participación no solo de factores sociales o aprendidos, sino también de factores de tipo biológico o genéticos. En concreto, Bandura, afirma que las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva, sino que pueden adquirirlos, bien sea por observación de modelos o por experiencia directa, aunque afirma que “estos nuevos modos de conducta no se forman únicamente a través de la experiencia, sea esta directa u observada. Obviamente, la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas agresivas que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje” (Bandura y Ribes, 1975).

El aprendizaje por observación de modelos agresivos no se produce de forma automática, dado a que algunas personas no centran su atención en los rasgos esenciales del modelo, o sencillamente olvidan lo observado. Para conseguir algún grado de recuerdo es imprescindible representar mediante palabras, imágenes, signos o símbolos (Bandura, Grusec y Menlove, 1966). Pero incluso esto, no es suficiente para comportarse de forma agresiva, pudiéndose interferir la realización conductual cuando la persona no posee las capacidades físicas, cuando carece de los medios necesarios para ejecutar la agresión, cuando la conducta no tiene valor para ella, o cuando la conducta está sancionada de forma negativa. Es decir, que aun habiendo aprendido conductas agresivas, el medio sociocultural jugará un papel determinante en su ejecución o no.

Se reconocen tres fuentes principales del modelado de la conducta agresiva: las influencias familiares, las influencias subculturales, y el modelamiento simbólico.

Concluye la teoría, que las influencias familiares son las que mayor repercusión tienen en la vida de las personas, por su disponibilidad de modelos y por las carencias que pueden ocasionar; muchas investigaciones avalan este punto (Baumrind, 1973; McCord, 1979;

Olweus, 1980; Loeber y Dishion, 1983; Perry y Bussey, 1984; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984; Patterson, 1986). Se destaca el modelamiento simbólico a través de la televisión, ya que los patrones de respuesta transmitidos gráficamente o verbalmente, pueden aprenderse a través de la observación de una manera tan eficaz como aquellos presentados mediante demostraciones sociales (Bandura, Ross & Ross, 1963 a; Bandura y Mischel, 1965). Otros investigadores demostraron que la exposición a la violencia televisada incrementa la agresividad interpersonal (Steuer, Applefield y Smith, 1971; Parke y col. 1972; Stein, Friedrich y Vondracek, 1972).

La conducta agresiva puede aprenderse también por experiencia directa, mediante recompensas y castigos otorgados ante ejecuciones de ensayo y error. Patterson, G.R; Littman, R.A. y Bricker, W. (1967), afirman que un niño pacífico puede convertirse en agresivo, mediante un proceso en el que otro ejerce el papel de víctima y posteriormente contraataca con resultados exitosos. Ello obedecería a que “las influencias del modelamiento y del reforzamiento operan conjuntamente en el aprendizaje social de la agresión en la vida diaria” (Bandura y Ribes, 1975).

La teoría, más allá del aprendizaje de la conducta agresiva, hace referencia a los elementos que la activan y canalizan. Son los denominados “instigadores”, como el modelamiento con función discriminativa, desinhibitoria, de activación emocional o de intensificación del estímulo, el tratamiento aversivo (ataques físicos, amenazas, insultos, etc.), la anticipación de consecuencias positivas y el control instruccional (recompensar la obediencia a determinadas órdenes que exigen conductas agresivas y violentas y castigar su incumplimiento).

La conducta agresiva está controlada en gran medida por sus consecuencias, por lo que si alteramos los efectos que produce, puede ser modificada (Bandura y Ribes, 1975). La agresión tiene un valor funcional muy distinto para cada persona, y aun, varía dentro del propio individuo dependiendo de las circunstancias. Como control se utiliza el reforzamiento

extremo directo, el reforzamiento vicario y el contra reforzamiento. Los patrones de reforzamiento o de castigo pueden alterarse independientemente de las circunstancias o de la víctima de la agresión mediante prácticas de exoneración que pueden adoptar diferentes formas: atenuación de la agresión por comparación ventajosa, justificación de la agresión en función de principios más elevados (libertad, justicia, paz, igualdad, etc.), desplazamiento de la responsabilidad; difusión de la responsabilidad, deshumanización de las víctimas; atribución de culpa a las víctimas, falseamiento de las consecuencias; o desensibilización graduada.

Este enfoque rechaza abiertamente la concepción innatista de la agresividad humana, pues traslada el origen de la agresión del individuo al medio social. No lo conceptualiza ni como pulsión ni como instinto, sino como una de las múltiples respuestas que pueden darse no solo ante la frustración, sino ante cualquier otra situación conflictiva.

Teoría psicoanalítica

Desde el origen del psicoanálisis, desde las primeras especulaciones avanzadas del “Esquisse” (1895) y durante 25 años más, Freud había sostenido que el desarrollo de los procesos psíquicos estaba sometido al principio del placer. Si se admite la hipótesis de que el displacer está ligado a un aumento de excitación y el placer a una disminución de éste; cada vez que se produce un aumento de excitación, el principio del placer interviene para reducirla, de manera que así se evita el displacer. En 1911, Freud había incluso consolidado esta primera hipótesis reconociendo dentro del psiquismo un “principio de realidad” que también estaba ligado a su manera al principio inicial.

Cuando las condiciones de la realidad se oponen al principio del placer, el principio de realidad permite diferenciar el cumplimiento. Se deja de buscar un placer inmediato con consecuencias inciertas, a cambio de buscar un placer más tardío pero seguro. Si tuviéramos que comprender la evolución del desarrollo de los procesos psíquicos como área únicamente dominada por estos dos principios, deberíamos esperar también que la mayoría de

los procesos psíquicos se acompañaran de placer o incluso lo produjeran. La experiencia clínica deja en evidencia que esto no es así. El proceso de inhibición, por ejemplo, es contrario al principio del placer. La inhibición impide al sujeto la obtención de una satisfacción. Del mismo modo, la reciprocidad de la inhibición, aunque sea a través de una satisfacción directa, siempre es sentida como displacer. El proceso de inhibición muestra que “aunque no está dotado del displacer neurótico, éste es de este tipo: es un placer que no puede ser probado como tal”. Es necesario admitir que dentro del psiquismo existe una fuerza capaz de hacer fracasar el principio del placer.

2.2.3 Dimensiones del bullying

El bullying según Avilés y Elices (2007) trata de un proceso social que ocurre dentro del grupo de iguales por el que un alumno/a o un grupo de ellos/as (agresor/a), toma por costumbre meterse con otro/a (víctima), iniciando intencionadamente actitudes y conductas de agresión física y/o acoso verbal, y/o rechazo social y/o maltrato psicológico, que mantienen de forma reiterada en el tiempo a lo largo de los escenarios escolares y para escolares, con la finalidad de hacer daño a sus víctimas e imponerles el abuso de poder, minando así su autoestima y su estatus dentro del grupo, ante la presencia de sus compañeros/as, que habitualmente suelen contemplar lo que sucede sin intervenir. Considerando como factores que intervienen en el bullying a la intimidación, victimización, red social, Solución Moral, Falta de integración social, Constatación del maltrato, Identificación participantes *bullying* y Vulnerabilidad escolar ante el abuso.

Según la escala de Bullying de Cisneros (2005), se establece las dimensiones de la siguiente manera:

2.2.2.1 Desprecio - Ridiculización

Esta área agrupa a los ítems de acoso escolar que pretenden distorsionar la imagen social del niño y la relación de los otros con él.

Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente del niño. No importa lo que haga el niño, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de oírlos. A causa de esta manipulación de la imagen del niño acosado, muchos otros niños se suman al círculo de acoso de manera involuntaria.

2.2.2.2. Coacción

Agrupar aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que el niño realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad. Los que acosan son percibidos como poderosos por la víctima y el beneficio es el poder social del acosador.

2.2.2.3. Restricción- Comunicación

Agrupar las acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente al niño. Así las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicarse con otros o de que nadie hable o se relacione con él, son indicadores -que señalan un intento de quebrar la red social de apoyo del niño.

2.2.2.4. Agresiones

Agrupar las conductas directas de agresión ya sea física o psicológica. Esta es una escala que evalúa la violencia más directa contra el niño, aunque no siempre ésta es más lesiva psicológicamente. Las agresiones físicas, la violencia., el robo o el deterioro a propósito de sus pertenencias, los gritos los insultos son los indicadores de esta escala.

2.2.2.5. Intimidación-Amenazas

Agrupar aquellas conductas de acoso escolar que persiguen amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas, quienes acosan buscan inducir el miedo en el niño. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza,

hostigamiento físico intimidatorio y acoso a la salida de clase. O incluso puede manifestarse en amenazas contra la familia de la víctima.

2.2.2.6. Exclusión-Bloqueo Social

Agrupar las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado, El "tú no", es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa, segrega socialmente al niño. Al ningunearlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno.

2.2.2.7. Hostigamiento Verbal

Agrupar aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio y falta de respeto y de consideración por la dignidad del niño. El desprecio, el odio, la ridiculización. La burla, el menosprecio, los sobrenombres o apodos, la malicia, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca son los indicadores de esta escala.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general:

El programa de habilidades sociales reduce significativamente el bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabaylo - 2014.

3.1.2 Hipótesis específicas:

Hipótesis Específicas 1

El programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabaylo - 2014

Hipótesis Específicas 2.

El programa de habilidades sociales reduce significativamente la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabaylo - 2014

Hipótesis Específicas 3

El programa de habilidades sociales reduce significativamente las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabaylo - 2014

Hipótesis Específicas 4

El programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabaylo - 2014

Hipótesis Específicas 5

El programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

Hipótesis Específicas 6

El programa de habilidades sociales reduce significativamente la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

Hipótesis Específicas 7

El programa de habilidades sociales reduce significativamente sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

3.2. Variables

3.2.1 Variable independiente: Programa de Habilidades sociales.

3.2.1.1. Definición conceptual.

Las habilidades sociales se componen de una serie de conductas que son utilizadas por las personas en determinadas circunstancias. Estos recursos permitirán al individuo afrontar de una manera adecuada una serie de dificultades, retos y exigencias cotidianas (Goldstein, 1980).

3.2.1.2. Definición operacional

Este programa se basa en 16 sesiones, que giran en torno a incrementar las Habilidades Sociales en los alumnos del grupo experimental. Cada sesión consta de 40 minutos ejecutados con una frecuencia de 2 a 3 veces por semana, realizadas en dos meses de aplicación.

El docente facilitara en mejorar sus habilidades Sociales para que los estudiantes o niños puedan utilizar poder desenvolverse con sus amigos, hermanos, familiares, en las redes sociales y nuevos modelos de comunicación que van surgiendo.

3.2.2. Variable dependiente: Bullying.

3.2.2.1 Definición conceptual.

Cruz (2011) refiere que el bullying: Es la violencia aplicada a una persona - no importando su edad, su género, su nivel socioeconómico, su etnia - que abarca la violencia verbal, física, social y psicológica y que se refiere al acoso escolar en particular. Esa violencia, que conlleva el deseo del agresor de someter o sujetar a quien agrede, se aprende desde el entorno primario; esto es, dentro del seno familiar donde el perpetrador se desarrolla desde su infancia hasta su adolescencia.

3.2.2.2. Definición operacional

Es el resultado obtenido luego de la aplicación de la Escala del test de bullying de Cisneros, donde se aprecia los niveles que muestran los alumnos del grupo control y del experimental.

3.2.3. Operacionalización de las variables

En la Operacionalización de las variables se identifican los indicadores que proporcionan respuestas de forma directa a las variables en medición, con el objeto de ser concretos en la búsqueda de los datos para el desarrollo óptimo de la investigación que se está llevando a cabo. La Operacionalización de las variables es "...el proceso que sufre una variable (o un concepto en general) de modo tal que a ella se le encuentran los correlatos empíricos que permiten evaluar su comportamiento en la práctica." Sabino (1986; p. 113).

En la Tabla 1 se presenta la operacionalización de las variables de estudio.

Tabla 1
Operacionalización de las variables

Variable dependiente	Dimensión	Indicador	Ítems	Alternativas	Escala de medición
Bullying	Desprecio-ridiculización	Ignoran	2	Nunca (1)	Intervalo
		Ridiculizan	3		
		Desprecian	46, 20		
		Burlan	27		
	Coacción	Exigen	8		
		Obligan	12		
		Extorsionan	13		
		Molestan	35		
		Acosan	49		
	Restricción – comunicación	Bloquean	4, 1		
		Rechazan	17		
		Aíslan	21		
	Agresiones	Ofenden	24		
Golpean		29			
Agreden		31			
Presionan		11			
Sustraen		16			
Dañan		14			
Lastiman		23, 44			
Intimidación – amenazas	Abusan	15	Muchas veces (3)		
	Atribuyen	25			
	Amenazan	28,39,7, 41, 42			
	Engañan	30			
	Ofenden	33			
	Amedrantan	40			
	Intimidan	45, 48,47			
Exclusión – bloqueo social	Excluyen	10			
	Prohíben	18			
	Dificultan	22			
	Desprestigian	38			
	Aíslan	5			
Hostigamiento verbal	Hostigan	9			
	Insultan	19, 6			
	Critican	26			
	Ridiculizan	32, 34, 36			
	Engañan	37			
	Odian	50			

3.3. Metodología

3.3.1 Tipo de estudio:

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) la presente investigación corresponde al tipo de investigación aplicada, porque utilizará los conocimientos teóricos en la práctica, para aplicarlos en provecho de la sociedad y establecer las consecuencias prácticas que de ellas se deriven.

El enfoque es cuantitativo porque medirá los fenómenos y se fundamentará en la estadística, asimismo se empleará la experimentación, analizando sus causas y efectos en la realizadas. (Hernández et al., 2010).

El alcance de la investigación es explicativo, es decir, explicará el efecto que tiene el programa de habilidades sociales en la reducción del bullying.

3.3.2 Diseño de estudio:

La investigación asume un diseño experimental, dado que existe manipulación de las variables de estudio (Hernández et al., 2010). De acuerdo con el autor citado, tomando en cuenta el criterio tiempo empleado en la medición de las variables también el diseño podría denominarse transeccional o transversal puesto que recolecta datos en un solo momento o tiempo único.

El diseño específico es cuasi – experimental, con un grupo experimental y otro grupo de control, con pre y post prueba.

De acuerdo con Hernández et al. (2010) “en los diseños cuasi - experimentales los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento, son grupos intactos”

El esquema que corresponde a este diseño es:

G.E.:	O1	X	O3

G.C.:	O2	-	O4

Dónde:

G.E. : El grupo experimental (Alumnos “B”)

G.C. : El grupo control (Alumnos “A”)

O1 y O2 : Resultados del Pre prueba.

O3 y O4 : Resultados del Post prueba.

X : Variable Experimental (Efectos del programa de Habilidades Sociales)

- : No aplicación de la variable experimental

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

La población está conformada por 50 alumnos del cuarto grado de Primaria de las secciones A y B de la Institución Educativa “Santa Rosa” del distrito de Carabaylo.

La distribución se observa en la tabla

Los criterios de inclusión y exclusión considerados para la población son los siguientes:

Sexo: varones y mujeres.

Edades comprendidas: 9 y 10

Que cursen el cuarto grado de primaria.

Que estudien en turno mañana.

Que estudien en la Institución Educativa.

Considerando estos criterios el tamaño de la población asciende a 50 estudiantes. La distribución se observa en la tabla 2.

3.4.2 Muestra

La muestra fue seleccionada por equivalencia inicial donde implica que los grupos son similares entre sí al momento de iniciarse el experimento, conformada por 50 alumnos constituida por la Sección A, 25 estudiantes (Grupo de Control), y la Sección B, 25 estudiantes (Grupo Experimental).

Marco muestral

El marco muestral está constituido por la relación de estudiantes que cursan cuarto grado A y B de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, del distrito de Carabayllo – 2013. Las fuentes principales son las nóminas de matrícula del año escolar 2013.

Tipo de muestreo

Dado el tamaño de la población es pequeño, se aplicó la muestra al total de la población, esto motivo a que se emplee a todos los estudiantes que cursan cuarto grado A y B de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”

Tabla 2

Distribución de la población de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.

Grado y Sección	condición	Estudiantes
4to A	Grupo control	25
4to B	Grupo experimental	25

Nota: Nomina de matrícula del año escolar del año escolar 2013.

3.5. Método de investigación

El método utilizado fue el hipotético deductivo. Según Bernal (2006, p. 56), “consiste en un procedimiento que parte de las aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deberá afrontarse con los hechos”.

3.6. Técnica e instrumento de recopilación de datos

3.6.1 Técnicas

Se empleó una prueba estándar Escala de Bullying de Cisneros en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, para medir el nivel de Bullying

3.6.2 Instrumentos – Escala de Cisneros.

Para medir el nivel de Bullying en los alumnos se utilizó la Escala de Cisneros

En la presente investigación se volvió a revisar las cualidades métricas del instrumento (confiabilidad y validez de contenido).

Nombre: Auto-test Cisneros de acoso escolar

Procedencia: España.

Autor: Iñaki Piñuel y Araceli Oñate.

Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo

Año; 2005

Administración: Individual - Colectiva

Tiempo de aplicación: 30 minutos

Validez y Confiabilidad

En vista de que el instrumento ha sido revisado para el presente estudio, se presentan nuevas evidencias de validez y confiabilidad.

Para la validez de contenido se recurrió al criterio de jueces, por lo cual se entrevistó a tres docentes de la U.C.V. (Mg. Walter Capa, Mg. Yovana Pardave L. y Mg. Julio Barboza) se les presentó el protocolo de validación, que se presenta en el anexo 2, encontrándose que todos los jueces coincidieron al 100% en calificar al instrumento como muy bueno con respecto a su pertinencia, relevancia y claridad.

Por otro lado, se calculó la confiabilidad de consistencia interna del instrumento, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue

0,98 (por encima de lo esperado 0.70), por lo tanto, se considera al instrumento confiable.

Tabla 3

Tabla de fiabilidad según Alfa de Cronbach.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,985	50

3.7 Métodos de análisis de datos

Las respuestas obtenidas para la variable dependiente con el instrumento, tanto del pre test como del post test, se organizaron en la hoja de cálculo Excel del software Office 2010. A partir de esta hoja se exportó la base de datos al paquete estadístico SPSS versión 20 para Windows en español.

Para determinar si usar o no estadística paramétrica se realizó una prueba de normalidad para la variable dependiente de los grupos de estudio.

En este sentido, la Tabla 4 presenta los resultados de normalidad hallados con la prueba de Shapiro Wilk. Tanto en el grupo de control como en el grupo experimental. Esta se encuentra conformada por 25 alumnos de la Sección A, (Grupo de Control), y la Sección B, está constituida por 25 estudiantes (Grupo Experimental).

Tabla 4

Análisis de la normalidad mediante la prueba Shapiro Wilk para la variable dependiente y sus dimensiones.

PRUEBA DE NORMALIDAD CON SHAPIRO WILK

		GE			GC			Diagnostico	Estadística	Estadístico
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.			
Pre test	Desprecio	,883	25	,008	,882	25	,008	No existe normalidad	No paramétrica	U de Mann Whitney
	Coacción	,882	25	,008	,928	25	,076	No existe normalidad	No paramétrica	U de Mann Whitney
	Comunicación	,858	25	,002	,885	25	,009	No existe normalidad	No paramétrica	U de Mann Whitney
	Agresiones	,954	25	,302	,909	25	,029	No existe normalidad	No paramétrica	U de Mann Whitney
	Intimidación	,965	25	,529	,956	25	,340	Existe normalidad	Paramétrico	t de Student
	Exclusión	,870	25	,004	,886	25	,009	No existe normalidad	No paramétrica	U de Mann Whitney
	Hostigamiento	,946	25	,199	,941	25	,159	Existe normalidad	Paramétrico	t de Student
	Bullying	,970	25	,634	,958	25	,378	Existe normalidad	Paramétrico	t de Student
Post test	Desprecio	,920	25	,050	,913	25	,036	No existe normalidad	No paramétrica	U de Mann Whitney
	Coacción	,873	25	,005	,848	25	,002	No existe normalidad	No paramétrica	U de Mann Whitney
	Comunicación	,873	25	,005	,902	25	,020	No existe normalidad	No paramétrica	U de Mann Whitney
	Agresiones	,928	25	,079	,956	25	,339	Existe normalidad	Paramétrico	t de Student
	Intimidación	,950	25	,255	,946	25	,199	Existe normalidad	Paramétrico	t de Student
	Exclusión	,877	25	,006	,897	25	,016	No existe normalidad	No paramétrica	U de Mann Whitney
	Hostigamiento	,922	25	,056	,916	25	,042	No existe normalidad	No paramétrica	U de Mann Whitney
	Bullying	,952	25	,278	,976	25	,785	Existe normalidad	Paramétrico	t de Student

Nota: S- W: Shapiro Wilk; gl: grados de libertad
 Sig. Grado de significancia
 $p > 0,05$: existe distribución normal
 $p < 0,05$: no existe distribución normal

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Descripción de resultados

4.1.1 Análisis de los efectos del programa de habilidades sociales sobre el bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria

A efectos de contrastar la respuesta al problema general, se han formulado las siguientes hipótesis:

Ho: El programa de habilidades sociales no reduce significativamente el bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014.

H1: El programa de habilidades sociales reduce significativamente el bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014.

Si $p \leq 0.05$ entonces se rechaza Ho

Como se observa en la Tabla 5 los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes nos indica que entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) en la condición pre-test no se evidencia diferencias significativas en la manifestación del bullying ($t=-1.334$, $gl= 33$, $p>0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se evidencia la presencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($t=-51.574$, $gl= 48$, $p<0.001$); presentando el grupo experimental menor manifestación de bullying ($X = 71.48$) con respecto al grupo de control ($X=127.44$).

Por tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis nula, en consecuencia se acepta la hipótesis alterna, la cual sostiene que la aplicación del programa experimental reduce significativamente el bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo.

Tabla 5

Comparación de medias con la prueba t de Student sobre el bullying entre GC y GE en distintas condiciones experimentales

Condición experimental	Grupo	Media	DE	t	gl	p
Pre test	GE	126,80	2,565	-1,334	33,185	0,191
	GC	128,48	5,752			
Post test	GE	71,48	3,917	-51,574	48	0,000
	GC	127,44	3,753			

En la Figura 1 se aprecia que en la condición pre-test el GC y GE presentan niveles similares en la expresión del bullying. Sin embargo, en la condición post-test la presencia de bullying resulta marcadamente diferente entre los grupos; así, mientras que el GE alcanza una notable disminución en la práctica del bullying, el GC mantiene un nivel muy similar a la condición pre-test.

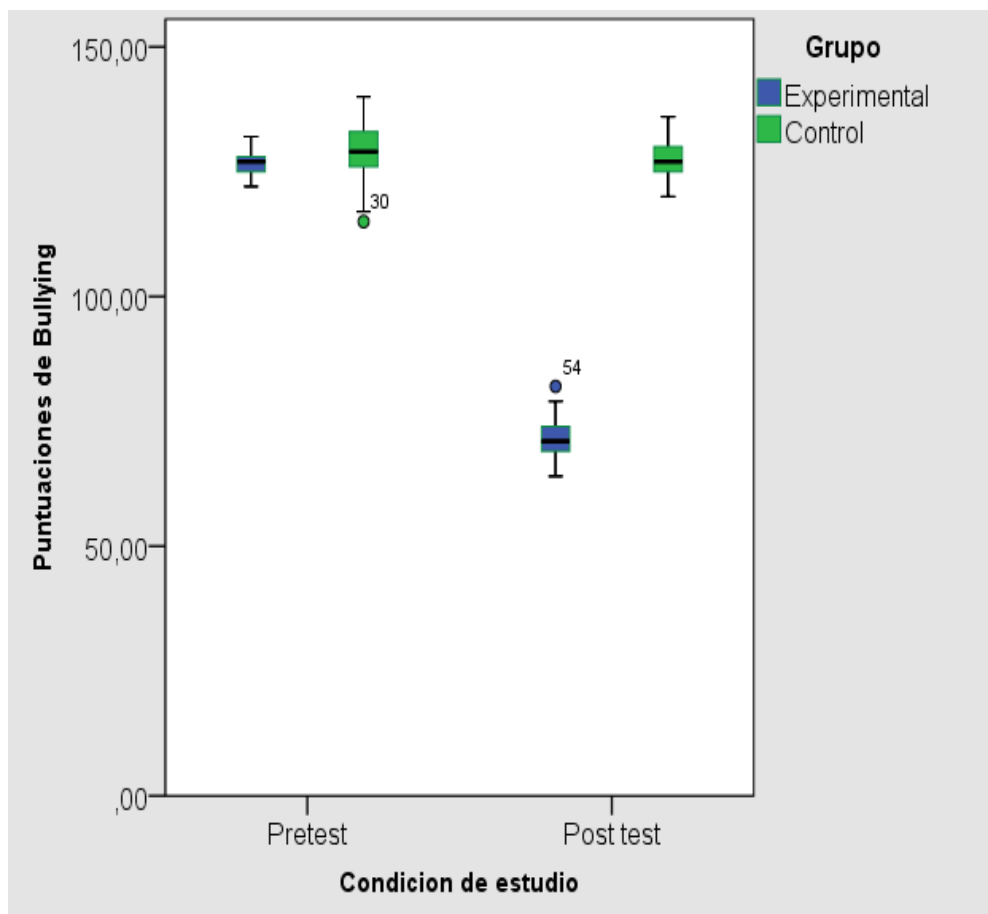


Figura 1. Comparación de medias del bullying para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test

4.1.2 Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria

A efectos de contrastar la respuesta al problema específico 1, se han formulado las siguientes hipótesis:

Ho: El programa de habilidades sociales no reduce significativamente la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabaylo - 2014

H1: El programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabaylo - 2014

Si $p \leq 0.05$ entonces se rechaza Ho

En la Tabla 6, los resultados de la prueba de contraste U de Mann-Whitney nos indica que no existen diferencias significativas en la manifestación del desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria al comparar el grupo de control y experimental en la condición pre-test ($Z = -0,694$, $p > 0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se observa la existencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($Z = -6,097$, $p < 0.01$); presentando el grupo experimental menor manifestación de desprecio – ridiculización ($\bar{x} = 3.04$) con respecto al grupo de control ($\bar{x} = 37.96$).

Por tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis nula, en consecuencia se acepta la hipótesis alterna, la cual sostiene que la aplicación del programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes.

Tabla 6

Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre la manifestación de desprecio – ridiculización entre GC y GE en distintas condiciones experimentales

Condición experimental	Grupo	n	Rango promedio	Z	p
Pre test	GE	25	24,12	-0,694	0,488
	GC	25	26,88		
Post test	GE	25	13,04	-6,097	0,000
	GC	25	37,96		

En la Figura 2 se aprecia que en la condición pretest el GC y GE presentan promedios muy similares la manifestación del desprecio – ridiculización. Sin embargo, en la condición post-test la presencia de la manifestación del desprecio – ridiculización resulta marcadamente diferente entre los grupos; así, mientras que el GE alcanza una notable disminución en la práctica del desprecio – ridiculización, el GC mantiene un nivel muy similar a la condición pre-test.

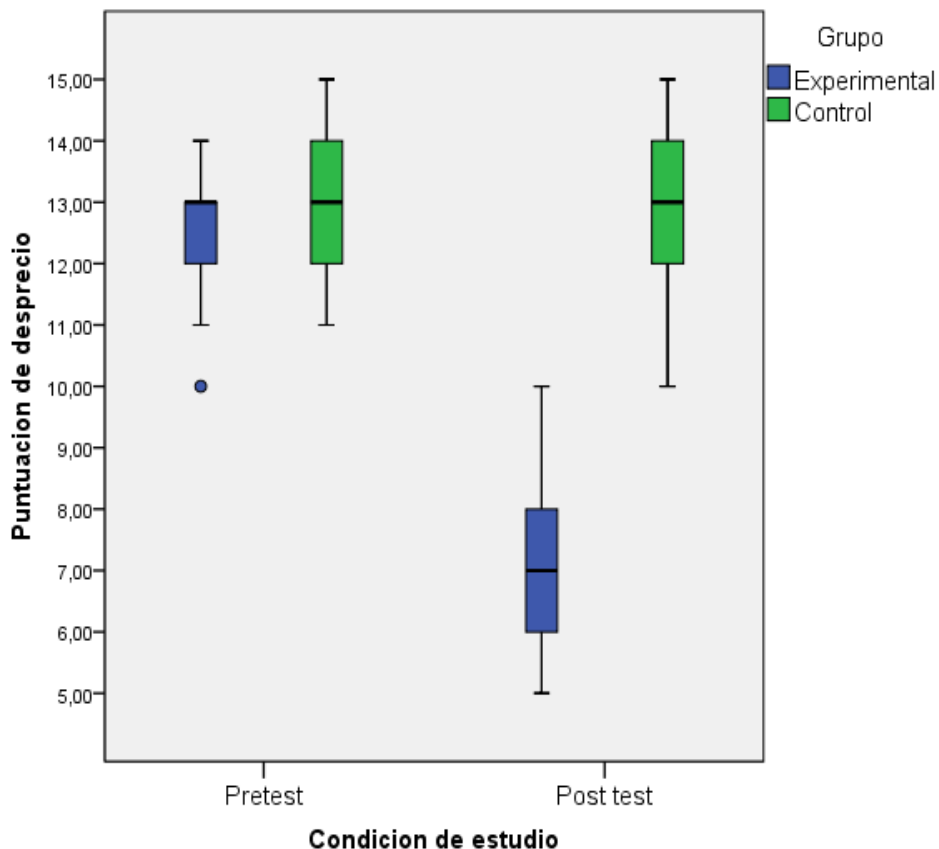


Figura 2. *Comparación de medias en la manifestación del desprecio – ridiculización para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test*

4.1.3 Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria

A efectos de contrastar la respuesta al problema específico 2, se han formulado las siguientes hipótesis:

Ho: El programa de habilidades sociales no reduce significativamente la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

H1: El programa de habilidades sociales reduce significativamente la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

Si $p \leq 0.05$ entonces se rechaza Ho

En la Tabla 7, los resultados de la prueba de contraste U de Mann-Whitney nos indica que no existen diferencias significativas en la manifestación de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria al comparar el grupo de control y experimental en la condición pre-test ($Z = -0,050$, $p > 0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se observa la existencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($Z = -6,158$, $p < 0.01$); presentando el grupo experimental menor manifestación de coacción ($\bar{x} = 13,00$) con respecto al grupo de control ($\bar{x} = 38,00$).

Por tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis nula, en consecuencia se acepta la hipótesis alterna, la cual sostiene que la aplicación del programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de coacción en los estudiantes.

Tabla 7

Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre la coacción entre GC y GE en distintas condiciones experimentales.

Condición experimental	Grupo	n	Rango promedio	Z	p
Pre test	GE	25	25,60	-0,050	0,960
	GC	25	25,40		
Post test	GE	25	13,00	-6,158	0,000
	GC	25	38,00		

En la Figura 3 se aprecia que en la condición pretest el GC y GE presentan promedios muy similares la manifestación de coacción. Sin embargo, en la condición post-test la presencia de la manifestación de coacción resulta marcadamente diferente entre los grupos; así, mientras que el GE alcanza una notable disminución en la práctica de coacción, el GC mantiene un nivel muy similar a la condición pre-test.

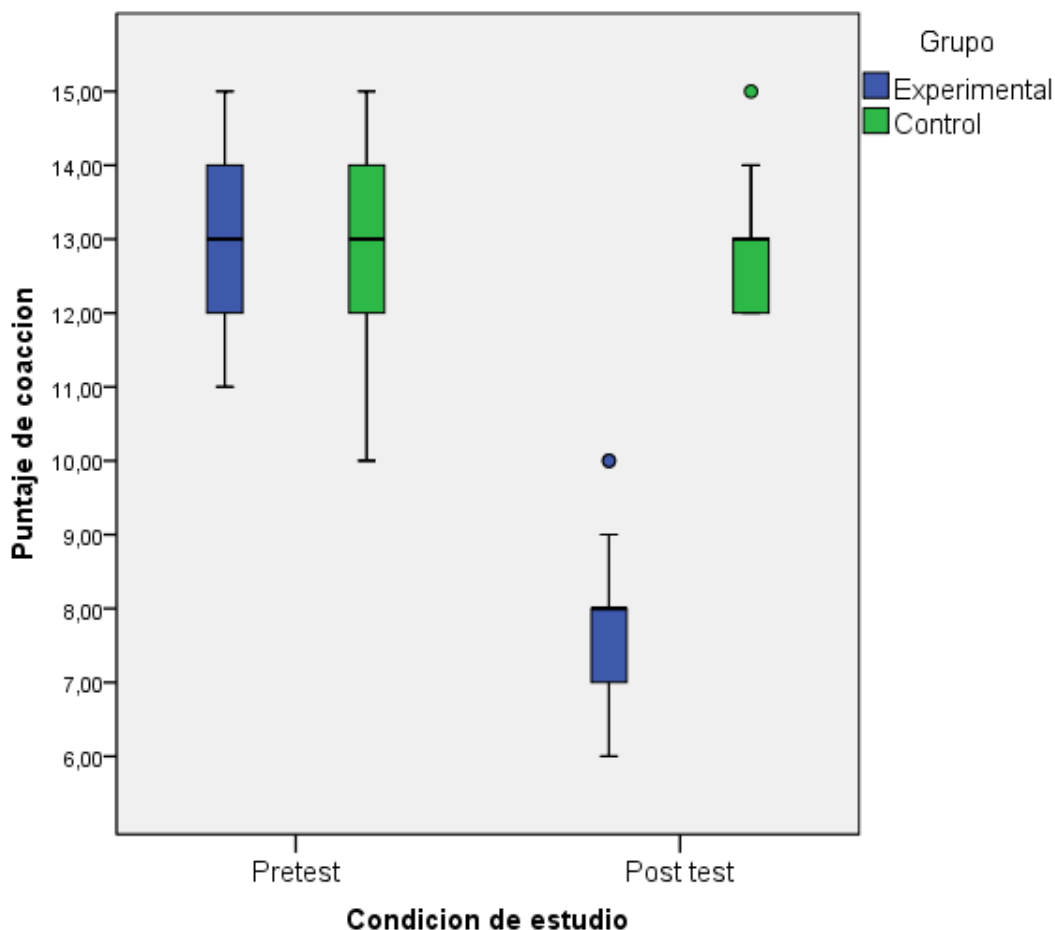


Figura 3. Comparación de medias en la manifestación de coacción para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test

4.1.4 Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria

A efectos de contrastar la respuesta al problema específico 3, se han formulado las siguientes hipótesis:

Ho: El programa de habilidades sociales no reduce significativamente las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabaylo - 2014

H1: El programa de habilidades sociales reduce significativamente las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabaylo - 2014

Si $p \leq 0.05$ entonces se rechaza Ho

En la Tabla 8, los resultados de la prueba de contraste U de Mann-Whitney nos indica que no existen diferencias significativas en la manifestación de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria al comparar el grupo de control y experimental en la condición pre-test ($Z = -0,526$, $p > 0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se observa la existencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($Z = -6,103$, $p < 0.01$); presentando el grupo experimental menor manifestación de restricción en la comunicación ($\bar{x} = 13.06$) con respecto al grupo de control ($\bar{x} = 37.94$).

Por tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis nula, en consecuencia se acepta la hipótesis alterna, la cual sostiene que la aplicación del programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de restricción en la comunicación en los estudiantes.

Tabla 8

Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre sobre las acciones de restricción en la comunicación entre GC y GE en distintas condiciones experimentales

Condición experimental	Grupo	n	Rango promedio	Z	p
Pre test	GE	25	24,46	-0,526	0,599
	GC	25	26,54		
Post test	GE	25	13,06	-6,103	0,000
	GC	25	37,94		

En la Figura 4 se aprecia que en la condición pretest el GC y GE presentan promedios muy similares la manifestación de restricción en la comunicación. Sin embargo, en la condición post-test la presencia de la manifestación de coacción resulta marcadamente diferente entre los grupos; así, mientras que el GE alcanza una notable disminución en la práctica de restricción en la comunicación, el GC mantiene un nivel muy similar a la condición pre-test.

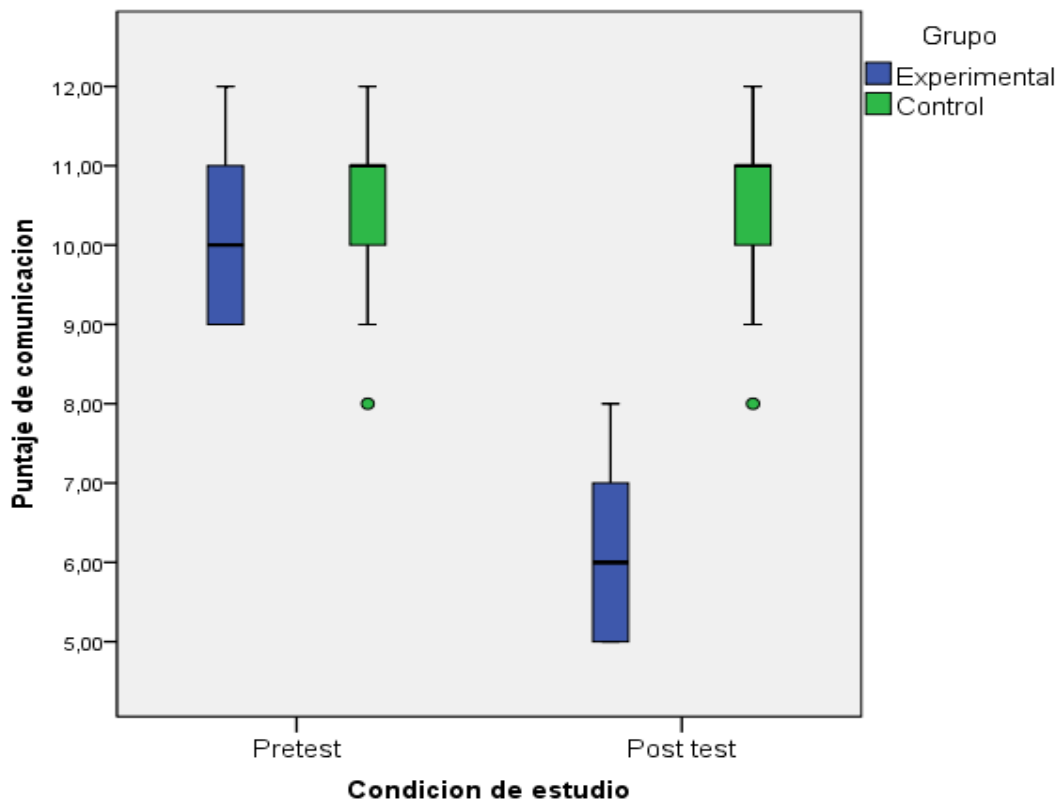


Figura 4. Comparación de medias en la manifestación de la restricción en la comunicación para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test

4.1.5 Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria

A efectos de contrastar la respuesta al problema específico 4, se han formulado las siguientes hipótesis:

Ho: El programa de habilidades sociales no reduce significativamente la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

H1: El programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

Si $p \leq 0.05$ entonces se rechaza Ho

En la Tabla 9, los resultados de la prueba de contraste U de Mann-Whitney nos indica que no existen diferencias significativas en la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria al comparar el grupo de control y experimental en la condición pre-test ($Z = -1,649$, $p > 0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se observa la existencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($Z = -6,098$, $p < 0.01$); presentando el grupo experimental menor manifestación de conductas agresivas ($\bar{x} = 13.00$) con respecto al grupo de control ($\bar{x} = 38.00$).

Por tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis nula, en consecuencia se acepta la hipótesis alterna, la cual sostiene que la aplicación del programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes.

Tabla 9

Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre la manifestación de conductas agresivas entre GC y GE en distintas condiciones experimentales

Condición experimental	Grupo	n	Rango promedio	Z	p
Pre test	GE	25	22,18	-1,649	0,099
	GC	25	28,82		
Post test	GE	25	13,00	-6,098	0,000
	GC	25	38,00		

En la Figura 5 se aprecia que en la condición pretest el GC y GE presentan promedios muy similares la manifestación de conductas agresivas. Sin embargo, en la condición post-test la presencia de la manifestación de coacción resulta marcadamente diferente entre los grupos; así, mientras que el GE alcanza una notable disminución en la práctica de conductas agresivas, el GC mantiene un nivel muy similar a la condición pre-test.

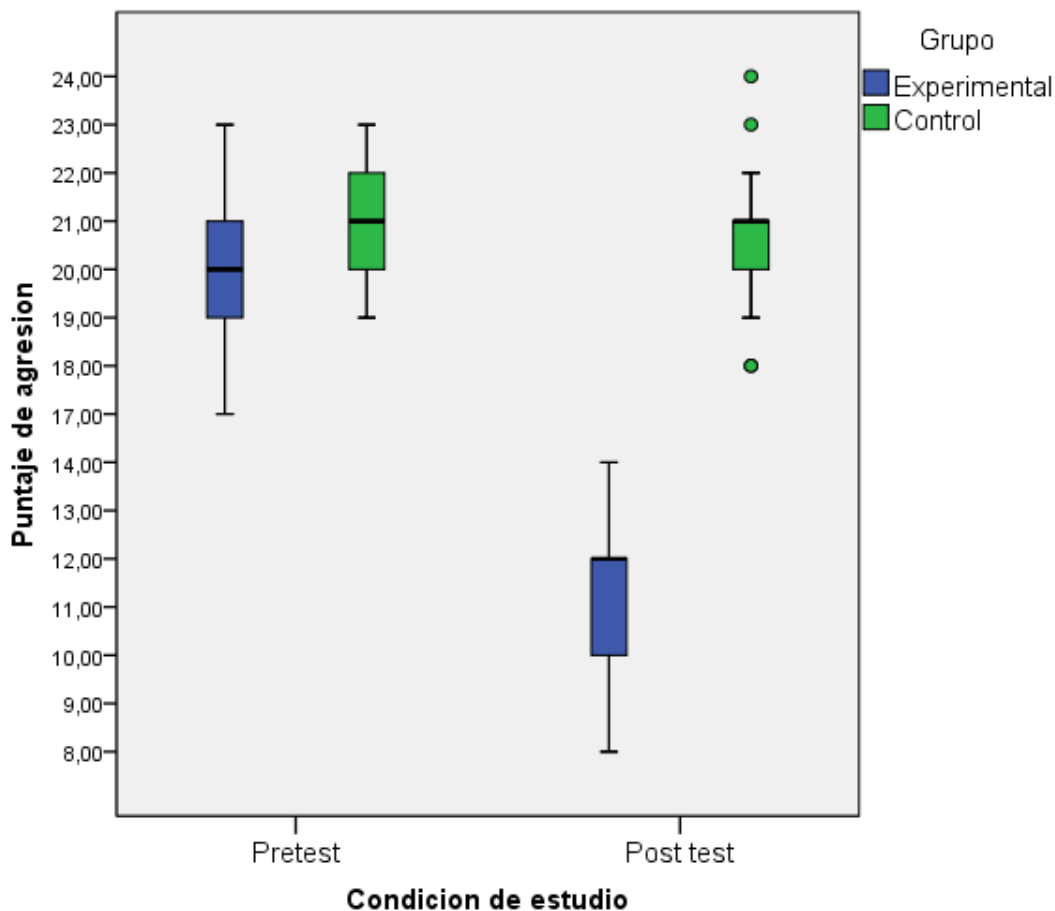


Figura 5. Comparación de medias en la manifestación de conductas agresivas para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test

4.1.6 Análisis del efecto del programa de habilidades en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria

A efectos de contrastar la respuesta al problema específico 5, se han formulado las siguientes hipótesis:

Ho: El programa de habilidades sociales no reduce significativamente la manifestación en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

H1: El programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

Si $p \leq 0.05$ entonces se rechaza Ho

Como se observa en la Tabla 10 los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes nos indica que entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) en la condición pre-test no se evidencia diferencias significativas en la manifestación de intimidación - amenazas ($t = -0,372$, $gl = 48$, $p > 0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se evidencia la presencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($t = -29,627$, $gl = 48$, $p < 0.001$); presentando el grupo experimental menor manifestación de bullying ($X = 1,786$) con respecto al grupo de control ($X = 1,942$).

Por tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis nula, en consecuencia se acepta la hipótesis alterna, la cual sostiene que la aplicación del programa experimental reduce significativamente la manifestación de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo.

Tabla 10

Comparación de medias con la prueba t de Student sobre la práctica de intimidación - amenazas entre GC y GE en distintas condiciones experimentales

Condición experimental	Grupo	Media	DE	t	gl	p
Pre test	GE	34,72	2,051	-0,372	48	0,712
	GC	34,96	2,491			
Post test	GE	19,12	1,786	-29,627	48	0,000
	GC	34,76	1,942			

En la Figura 6 se aprecia que en la condición pretest el GC y GE presentan promedios muy similares la manifestación de intimidación - amenazas. Sin embargo, en la condición post-test la presencia de la manifestación de coacción resulta marcadamente diferente entre los grupos; así, mientras que el GE alcanza una notable disminución en la práctica de intimidación - amenazas, el GC mantiene un nivel muy similar a la condición pre-test.

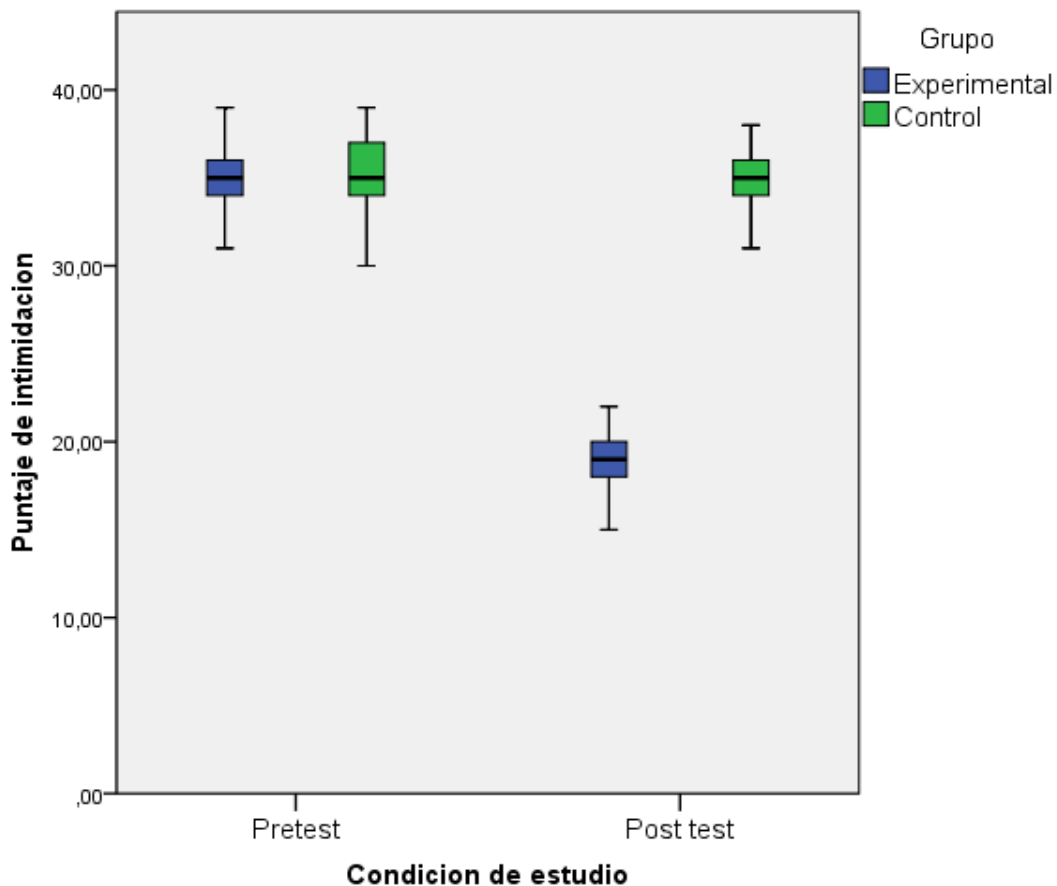


Figura 6. *Comparación de medias en la manifestación de intimidación - amenazas para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test*

4.1.7 Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria

A efectos de contrastar la respuesta al problema específico 6, se han formulado las siguientes hipótesis:

Ho: El programa de habilidades sociales no reduce significativamente la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

H1: El programa de habilidades sociales reduce significativamente la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

Si $p \leq 0.05$ entonces se rechaza Ho

En la Tabla 11, los resultados de la prueba de contraste U de Mann-Whitney nos indica que no existen diferencias significativas en la manifestación de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria al comparar el grupo de control y experimental en la condición pre-test ($Z = -0,359$, $p > 0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se observa la existencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($Z = -6,140$, $p < 0.01$); presentando el grupo experimental menor manifestación de exclusión – bloqueo ($\bar{x} = 13.00$) con respecto al grupo de control ($\bar{x} = 38.00$).

Por tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis nula, en consecuencia se acepta la hipótesis alterna, la cual sostiene que la aplicación del programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de exclusión – bloqueo en los estudiantes.

Tabla 11.

Comparación de rango promedio con la prueba U de Mann Whitney sobre la práctica de exclusión – bloqueo entre GC y GE en distintas condiciones experimentales

Condición experimental	Grupo	Rango promedio	Z	p
Pre test	GE	26,20	-0,359	0,719
	GC	24,80		
Post test	GE	13,00	-6,140	0,000
	GC	38,00		

En la Figura 7 se aprecia que en la condición pretest el GC y GE presentan promedios muy similares la manifestación de conductas agresivas. Sin embargo, en la condición post-test la presencia de la manifestación de exclusión – bloqueo resulta marcadamente diferente entre los grupos; así, mientras que el GE alcanza una notable disminución en la práctica de exclusión – bloqueo, el GC mantiene un nivel muy similar a la condición pre-test.

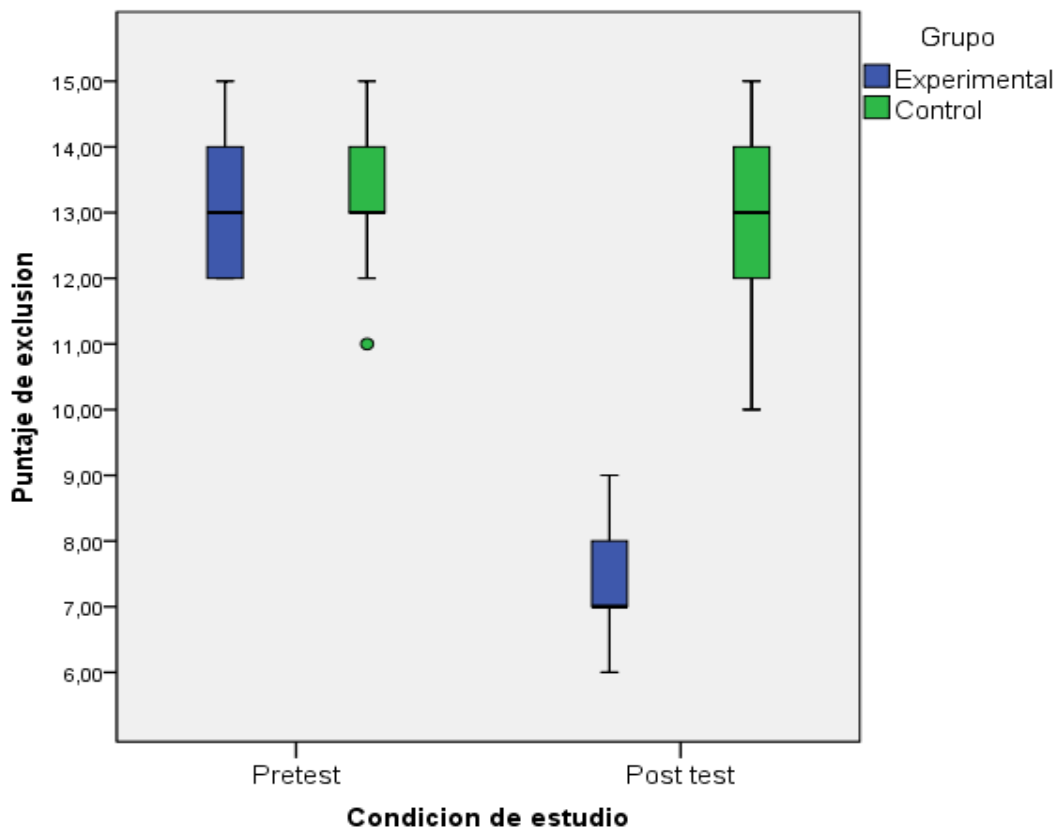


Figura 7. *Comparación de medias en la manifestación de la práctica de exclusión – bloqueo para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test*

4.1.8 Análisis del efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria

A efectos de contrastar la respuesta al problema específico 7, se han formulado las siguientes hipótesis:

Ho: El programa de habilidades sociales no reduce significativamente sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

H1: El programa de habilidades sociales reduce significativamente sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014

Si $p \leq 0.05$ entonces se rechaza Ho

Como se observa en la Tabla 12 los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes nos indica que entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) en la condición pre-test no se evidencia diferencias significativas en la manifestación de hostigamiento verbal ($t = 1,261$, $gl = 48$, $p > 0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se evidencia la presencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($t = -6,118$, $gl = 48$, $p < 0.001$); presentando el grupo experimental menor manifestación de bullying ($X = 13,00$) con respecto al grupo de control ($X = 38,00$).

Por tanto, sobre la base de los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis nula, en consecuencia se acepta la hipótesis alterna, la cual sostiene que la aplicación del programa experimental reduce significativamente la manifestación de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo.

Tabla 12

Comparación de rango promedio con la prueba *t* de Student sobre la práctica de hostigamiento verbal entre GC y GE en distintas condiciones experimentales

Condición experimental	Grupo	Media	t	gl	p
Pre test	GE	22,96	-1,261	48	,207
	GC	28,04			
Post test	GE	13,00	-6,118	48	0,000
	GC	38,00			

En la Figura 8 se aprecia que en la condición pretest el GC y GE presentan promedios muy similares la manifestación de hostigamiento verbal. Sin embargo, en la condición post-test la presencia de la manifestación de coacción resulta marcadamente diferente entre los grupos; así, mientras que el GE alcanza una notable disminución en la práctica de de hostigamiento verbal, el GC mantiene un nivel muy similar a la condición pre-test.

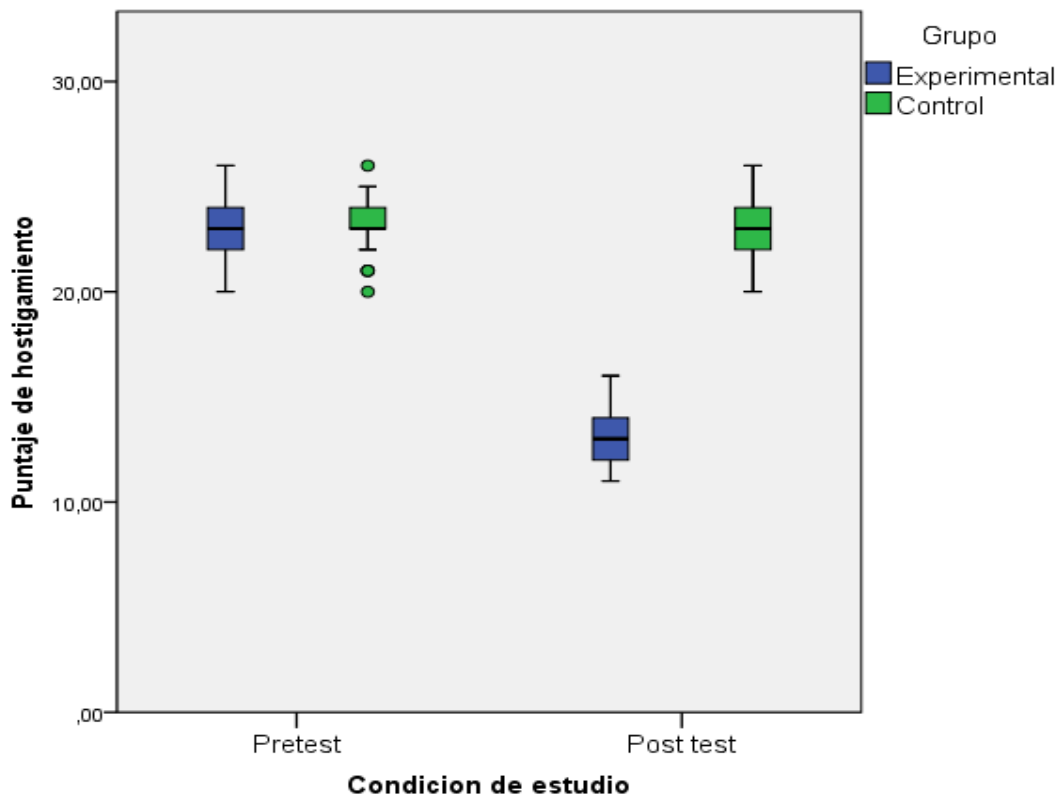


Figura 8. Comparación de medias en la manifestación de hostigamiento verbal para los grupos de estudio en las condiciones pre y post test

4.2 Discusión

Uno de los hallazgos importantes de la presente investigación los efectos del programa de habilidades sociales sobre el bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria sobre indica que entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) en la condición pre-test no se evidencia diferencias significativas en la manifestación del bullying ($t=-1.334$, $gl= 33$, $p>0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se evidencia la presencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($t=-51.574$, $gl= 48$, $p<0.001$); presentando el grupo experimental menor manifestación de bullying ($X = 71.48$) con respecto al grupo de control ($X=127.44$). Esto indica que la aplicación del programa experimental reduce significativamente el bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo. El término bullying para la población, estaba ajeno a su repertorio verbal, frecuentemente lo sustituían por acoso o intimidación. La concepción estaba vinculada en la población a la identificación de comportamientos. Como sostienen algunos investigadores Chacón, Molina y Cruz (2010), en donde la percepción de los comportamientos de bullying, las formas de intervención y los contextos psicosociales se encontró que el 40 % de los niños de la escuela con contexto económico más bajo reportan haber sufrido u observado algún tipo de comportamiento de intimidación o acoso y el 12 % haber acosado a sus compañeros, en las otras escuelas los resultados son más bajos, el 22% reportan algún tipo de bullying y haber participado como agresor un 6 %.

Por otro lado en la presente investigación tiene que ver, cuando se relaciona del efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria, al comparar el grupo de control y experimental en la condición pre-test ($Z = -0,694$, $p>0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se observa la existencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($Z = -6,097$, $p<0.01$); presentando el grupo experimental menor manifestación de desprecio – ridiculización ($\bar{x} =$

13.04) con respecto al grupo de control ($\bar{x}=37.96$). Esto nos indica que frente a la aplicación del programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes. Complementariamente cabe precisar lo encontrado por Lacunza (2010), Se encontró que los diseños mostraban cambios en las habilidades sociales de los participantes, particularmente en aquellos con déficits sociales. Como conclusión, se indica el aporte de estas experiencias empíricas en el desarrollo de comportamientos sociales saludables.

Uno de los aportes de mayor relevancia de la presente investigación tiene que al relacionar efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria, por ello cuando se compara el grupo de control y experimental en la condición pre-test ($Z = -0,050$, $p>0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se observa la existencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($Z=-6,158$, $p<0.01$); presentando el grupo experimental menor manifestación de coacción ($\bar{x}=13,00$) con respecto al grupo de control ($\bar{x}=38,00$). La cual se puede sostener que frente a la aplicación del programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de coacción en los estudiantes. De otro lado destacaremos el estudio de Ramírez (2012), considera que la adopción de modelos como el aprendizaje cooperativo u otros distintos a los tradicionales (basados en el individualismo y la competencia), donde los alumnos sean capaces de «ver» y «conocer» a sus pares, ayudarían en gran medida a la solución del problema, en este sentido que el aprendizaje cooperativo es un modelo a seguir; Sabemos que no es el único modelo, quizás tampoco sea el mejor, sin embargo, indudablemente es un método en que se trabaja con y para los otros y en el que se aprende a conocer, respetar y apreciar a los demás. En este contexto los niños y niñas protejan a la víctima y desanimen al agresor.

Es sumamente importante el aporte de gran relevancia en la presente investigación sobre el efecto del programa de habilidades sociales sobre las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes, de esta forma se aprecia que no existían diferencias significativas en la manifestación de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria al comparar el grupo de control y experimental en la condición pre-test ($Z = -0,526$, $p > 0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se observa la existencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($Z = -6,103$, $p < 0.01$); presentando el grupo experimental menor manifestación de restricción en la comunicación ($\bar{x} = 13.06$) con respecto al grupo de control ($\bar{x} = 37.94$). en la que se sostiene que tras la aplicación del programa de habilidades sociales esta reduce significativamente la manifestación de restricción en la comunicación en los estudiantes. De otro lado lo planteado por castro (2012), Uno de los principales factores de riesgo de violencia es el aislamiento de la familia con respecto a otros sistemas sociales en los que el niño se relaciona. El apoyo social a las familias es muy importante y puede reducir significativamente el riesgo de violencia porque proporciona ayuda para resolver los problemas, acceso a información sobre formas alternativas de resolver dichos problemas y oportunidades de mejorar los niveles de comunicación.

Se puede sostener en la presente investigación un aporte de gran relevancia sobre el efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria, que al inicio se apreciaba que al comparar el grupo de control y experimental en la condición pre-test ($Z = -1,649$, $p > 0.05$) no existe diferencias significativas; sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se observa la existencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($Z = -6,098$, $p < 0.01$); presentando el grupo experimental menor manifestación de conductas agresivas ($\bar{x} = 13.00$) con respecto al grupo de control ($\bar{x} = 38.00$). Por la que se puede sostener que después de la aplicación del programa de habilidades

sociales esta se vio reducida significativamente la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes. Del mismo modo lo planteado por Castro (2012) en donde plantea que es vital importancia y condición para mejorar la educación es estimular la comunicación entre la escuela y la familia, sobre todo, cuando los niños tienen mayores dificultades de adaptación escolar y/o más riesgo de violencia. Los estudios realizados acerca de la violencia en la escuela señalan que tener amigos y ser aceptado son factores protectores frente dicho fenómeno. Estos estudios han sido reseñados de forma didáctica en el portal de Universia, de esta forma los programas de prevención de la violencia escolar que se están desarrollando en los últimos tiempos, se incluyen la mediación y la negociación como métodos de resolución de conflictos sin violencia

Es sumamente importante el aporte de gran relevancia en la presente investigación sobre el efecto Uno de los aportes de mayor relevancia de la presente investigación tiene que ver, cuando al relacionar el efecto del programa de habilidades en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria, entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) en la condición pre-test no se evidencia diferencias significativas en la manifestación de intimidación - amenazas ($t = -0,372$, $gl = 48$, $p > 0,05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se evidencia la presencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($t = -29,627$, $gl = 48$, $p < 0,001$); presentando el grupo experimental menor manifestación de bullying ($X = 1,786$) con respecto al grupo de control ($X = 1,942$). En este sentido se puede sostener que después de la aplicación del programa experimental esta reduce significativamente la manifestación de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo. Como sostiene García y Magaz (2012), sostienen que resulta imprescindible conocer la evolución de la escolaridad y las distintas medidas que se tomaron en el pasado, su grado de cumplimiento y los resultados obtenidos. Tras el Informe de Resultados, cuyos contenidos pueden ser muy variados y diferentes de unos casos a

otros, los padres deben estar dispuestos a conocer que las recomendaciones que se deriven de tal Informe pueden contrariar sus expectativas y aceptarlas como mejor medida para resolver el estado emocional de todos, como fase previa a una mejora curricular y deben enfatizar en la reducción de la intimidación. El profesor debe recordar que en el éxito y en el fracaso de sus alumnos tiene un grado o nivel de responsabilidad, pero no toda la responsabilidad. Por ello, y en función del compromiso social de su profesión, debe ponerse a estudiar la mejor fórmula posible para resolver la situación, de acuerdo a su nivel de competencia profesional y al grado de conocimiento de su alumno, debe considerar posibles explicaciones y las medidas a tomar para resolver la situación lo antes y mejor posible. En este proceso puede considerar conveniente que el escolar sea evaluado (capacidades, habilidades, actitudes,...) por un Servicio Profesional, ante la presencia de niños retraídos.

Uno de los aportes de mayor relevancia de la presente investigación tiene que al relacionar efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria, cuando al comparar no existen diferencias significativas al comparar el grupo de control y experimental en la condición pre-test ($Z = -0,359$, $p > 0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se observa la existencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($Z = -6,140$, $p < 0.01$); presentando el grupo experimental menor manifestación de exclusión – bloqueo ($\bar{x} = 13.00$) con respecto al grupo de control ($\bar{x} = 38.00$). Por lo que se puede afirmar que tras la aplicación del programa de habilidades sociales esta se reduce significativamente la manifestación de exclusión – bloqueo en los estudiantes. Por otro lado Benites (2011) La mejora de la convivencia en los centros educativos se ha convertido en una de las estrategias más recomendables para prevenir y afrontar los problemas de acoso y de violencia escolar. Si bien es cierto que la promoción de la convivencia en la escuela está relacionada íntimamente con la mejora de la calidad en la

educación, es necesario tener en consideración la percepción y el grado de satisfacción que sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y sobre sus resultados tienen no sólo los padres de familia, los docentes o la comunidad esta repercute positivamente en la exclusión entre pares.

Para concluir, que el aporte de mayor relevancia en la presente investigación que al relacionar el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria, se observó que entre el grupo de control (GC) y experimental (GE) en la condición pre-test no se evidencia diferencias significativas en la manifestación de hostigamiento verbal ($t = -1,261$, $gl = 48$, $p > 0.05$); sin embargo, tras la aplicación del programa de habilidades sociales se evidencia la presencia de diferencias altamente significativas entre los dos grupos ($t = -6,118$, $gl = 48$, $p < 0.001$); presentando el grupo experimental menor manifestación de bullying ($X = 13,00$) con respecto al grupo de control ($X = 38,00$). En este sentido se puede sostener que después de la aplicación del programa experimental esta reduce significativamente la manifestación de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo. Los estudios recopilados por Carozo, López y Benítez (2014), plantean que el aula es también el lugar en donde mayor tiempo permanecen los estudiantes interactuando entre sí y con los docentes, y esta sostenida interacción va a dar origen a muchas diferencias y conflictos consecuencia de la diversidad reinante y a la inevitable necesidad de cotejar sus experiencias y habilidades, que les ofrecen la oportunidad de ensayar soluciones a los conflictos suscitados. La escuela y el aula se convierte así en un escenario que promueve abundantes oportunidades para el crecimiento social y personal siempre que se den las condiciones para una convivencia democrática y saludable desde muy temprano, así como también puede convertirse en un ambiente en donde puedan darse nutridas modalidades de violencia entre sus agentes, entre tanto se debe suprimir el hostigamiento verbal y debe ser promovida a nivel institucional.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Conclusiones

- Primero. El programa de Habilidades Sociales disminuye significativamente el Bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria, de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo.
- Segundo. La aplicación del programas de habilidades sociales disminuye la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.
- Tercero. La aplicación del programa de habilidades sociales disminuye la manifestación sobre la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.
- Cuarto. Mediante la aplicación del programa de habilidades sociales disminuye las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.
- Quinto. Se sostiene que mediante la aplicación del programa de habilidades sociales disminuye sobre la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.
- Sexto. Mediante la aplicación del programa de habilidades sociales disminuye las acciones de práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.
- Séptimo. Se sostiene que mediante la aplicación del programa de habilidades sociales disminuye sobre la manifestación de la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria de

la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabaylo.

Octavo. Para concluir, que el afirma que mediante la aplicación del programa de habilidades sociales disminuye sobre la manifestación de la práctica de sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabaylo.

Sugerencias

- Primero. Promover el diseño y aplicación de programas de Habilidades Sociales para disminuir el Bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria, de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo.
- Segundo. Capacitar a los docentes de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” en programas de habilidades sociales para la disminución la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.
- Tercero. Propiciar en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” en programas de habilidades sociales para la disminución la manifestación sobre la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.
- Cuarto. Favorecer que la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” en programas de habilidades sociales para la disminución la manifestación sobre la práctica sobre las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.
- Quinto. Incentivar y capacitar a los docentes de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” en programas de habilidades sociales para la disminución la manifestación sobre la práctica de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.

- Sexto. Es de vital importancia incluir en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” el programa de habilidades sociales para la disminución de la manifestación sobre la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.
- Séptimo. Propiciar en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” en programas de habilidades sociales para la disminución la manifestación sobre la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.
- Octavo. Finalmente, sería fundamental establecer en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” en programas de habilidades sociales para la disminución la manifestación sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amemiya I. Barrientos A. y Oliveros M. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Revista Anales de la Facultad de Medicina* 70(4), 255-8. Recuperado de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/anales/v70n4/pdf/a05v70n4.pdf>
- Arón, A. y Milicic, N. (1994). *Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Avilés, J. y Elices, J. *Insebull instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid, España: CEPE
- Bandura A. y Ribes E. (1975). *Modificación de conducta*. México D.F. Trillas.
- Becerra, F., Flores, V., Vásquez, J. y Becerra, S. (2008). Acoso escolar (bullying) en Lima Metropolitana. Recuperado de [http://observatorioperu.com/bullying%20peru/ACOSO%20ESCOLAR%20\(%20BULLYING\)%20EN%20LIMA%20METROPOLITANA.pdf](http://observatorioperu.com/bullying%20peru/ACOSO%20ESCOLAR%20(%20BULLYING)%20EN%20LIMA%20METROPOLITANA.pdf)
- Bond, LB., Thomas, L., Rubin, K. y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? a prospective study of young teenagers. *British Medical journal*, 323(7311),4-480. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc48131/>
- Caballo V. (1998). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España. Editorial Siglo XXI.
- Calvo A. y Ballester F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Cerezo F. (2007) *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología: Del diseño experimental al reporte de investigación*. México D.F.: Oxford.
- Cruz, G. (2011). Fortaleciendo la autoestima para enfrentar el bullying. *Revista científica electrónica de psicología*, 1(12), 176-191.
- Díaz-Atienza, F., Prados, M. y Ruiz Veguilla, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y del adolescente*, 4(1),10-19. Recuperado de <http://www.paidopsiquiatria.com/rev/numero4/art4.pdf>

- Eugenia, M. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Revista psicología desde el Caribe*, 223. Recuperado de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0123-417x2009000100008&lng=pt&nrm=
- Fante, C. (2012). Como entender y detener el bullying y cyberbullying en la escuela 112 preguntas y respuestas clave para profesores y padres. Bogotá, Colombia: Actualización Pedagógica Magisterio.
- Gardner H. (2005) Inteligencias Múltiples: La Teoría en la práctica. España. Paidós.
- Goldstein, A. , Sprafkin, R. y Klein, P. (2009). *Habilidades sociales y autocontrol*. España. Martínez Roca.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw- Hill
- Jeffrey, A. (2002). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid, España: Desclée de Brower.
- Monjas, M. (1992). Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. (PEHIS). Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Olweus D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. España. Ediciones Morata.
- Pérez, G. (2011). *Dinámica bullying y psicopatología en adolescentes*. Tesis para optar el grado de doctor en psicología en la universidad de Palermo: Buenos aires, Argentina.
- Piñuel I. y Oñate A. (2005) Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria. Eso y Bachiller. España. IEDD. Recuperado de <http://www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Rojas, A. (2004). *Habilidades sociales para una mejor relación interpersonal*. Lima, Perú: Lunagraf.
- Román, M. y Murillo, J. (2011). América latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104. Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/44073/rve104romanmurillo.pdf>
- Romaní, F., Gutiérrez, C. y Lama, M. (2011). Auto-reporte de agresividad escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria.

Revista peruana de epidemiología, 15(1), 1-8. Recuperado de http://rpe.epiredperu.net/rpe_ediciones/2011_v15_n02/9ao_vol15_no2_2011_autoreporte_bullying.pdf

- Sáenz, M. (2011). *Sintomatología depresiva y acoso escolar en un grupo de adolescentes escolares*. (Tesis de licenciatura en psicología con mención en psicología clínica). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). *Violencia y escuela*. Centro reina Sofía para el estudio de la violencia. Recuperado de http://213.0.8.18/portal/educantabria/recursos/materiales/biblestinv/informe_violencia_entre_compa%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona, España: CEAC
- Trautmann, A. (2008) Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chile Pediatría*, 79 (1), 13-20. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0370-41062008000100002
- Vallés, A. (2000). *Cuaderno de habilidades sociales para la competencia social*. Lima, Perú: Libro Amigo.

ANEXOS

ANEXO Nº 01

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: EFECTOS DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES SOBRE EL BULLYING EN ESTUDIANTES DEL 4to GRADO DE PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR “SANTA ROSA”, DISTRITO DE CARABAYLLO - 2014

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLE	METODOLOGIA / DISEÑO
<p>PROBLEMA GENERAL</p> <p>¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre el bullying en estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p>Comparar los efectos del programa de habilidades sociales en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, Distrito de Carabayllo - 2014.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL:</p> <p>El programa de habilidades sociales reduce significativamente el bullying en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE:</p> <p><u>PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES</u> Definición conceptual: Las habilidades sociales se componen de una serie de conductas que son utilizadas por las personas en determinadas circunstancias. Estos recursos permitirán al individuo afrontar de una manera adecuada una serie de dificultades, retos y exigencias cotidianas.</p>	<p>Tipo de estudio: Explicativo</p> <p>Diseño del estudio: Cuasi Experimental Se empleará un grupo experimental y otro de Control equivalentes con pre y post test.</p> <p>El esquema que corresponde a este diseño es:</p> <p style="text-align: center;">G.E. : O₁ X O₃ ----- G.C. : O₂ - O₄</p> <p>Donde: G.E.: El grupo experimental (Alumnos del 1er. Grado “B”) G.C.: El grupo control (Alumnos del 1er. Grado “A”) O₁ O₂ : Resultados del Pre Test. O₃ O₄ : Resultados del Post Test. X : Variable Experimental (Programa de habilidades sociales) - : No aplicación de la variable experimental</p>
<p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</p> <p>¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de desprecio-ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Comparar el efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, Distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICOS</p> <p>El programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de desprecio – ridiculización en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>Definición operacional: Este programa se basa en 16 sesiones, que giran en torno a incrementar las Habilidades Sociales en los alumnos, del grupo experimental a nivel: básico, intermedio y avanzadas. El docente incrementara en mejorar sus habilidades Sociales para que los estudiantes o niños puedan utilizar poder desenvolverse con sus amigos, hermanos, familiares, en las redes</p>	
<p>¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?</p>	<p>Comparar el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>El programa de habilidades sociales reduce significativamente la práctica de coacción en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014</p>		
<p>¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?</p>	<p>Comparar el efecto del programa de habilidades sociales sobre las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>El programa de habilidades sociales reduce significativamente las acciones de restricción en la comunicación en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014</p>		

<p>¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?</p>	<p>Comparar el efecto del programa de habilidades sociales sobre la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>El programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación de conductas agresivas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>sociales y nuevos modelos de comunicación que van surgiendo.</p>	<p>la Institución Educativa Privada “Santa Rosa” , Distrito de Carabayllo – Lima 2014</p>
<p>¿Cuál es el efecto del programa del habilidades sociales en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?</p>	<p>Comparar el efecto del programa de habilidades en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>El programa de habilidades sociales reduce significativamente la manifestación en la práctica de intimidación - amenazas en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>VARIABLE DEPENDIENTE: BULLYING Definición conceptual: Es la violencia aplicada a una persona - no importando su edad, su género, su nivel socioeconómico, su etnia - que abarca la violencia verbal, física, social y psicológica y que se refiere al acoso escolar en particular. Esa violencia, que conlleva el deseo del agresor de someter o sujetar a quien agrede, se aprende desde el entorno primario; esto es, dentro del seno familiar donde el perpetrador se desarrolla desde su infancia hasta su adolescencia.</p>	<p>Muestra La muestra fue seleccionada por equivalencia inicial donde implica que los grupos son similares entre sí al momento de iniciarse el experimento, conformada por 50 alumnos constituida por la Sección A 25 estudiantes (Grupo de control) y la Sección B 25 estudiantes (Grupo Experimental.) Método de investigación: Cuantitativo Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Instrumentos: • Test de Bullying de Cisneros</p>
<p>¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?</p>	<p>Comparar el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>El programa de habilidades sociales reduce significativamente la práctica de exclusión – bloqueo en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>Definición operacional: Es el resultado obtenido luego de la aplicación de la Escala del test de bullying de Cisneros, donde se aprecia los niveles que muestran los alumnos del grupo control y del experimental.</p>	<p>Métodos de análisis de datos: Se usó el software SPSS Versión 20. Se realizara los siguientes cálculos: La media aritmética, la desviación estándar.</p>
<p>¿Cuál es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014?</p>	<p>Comparar es el efecto del programa de habilidades sociales sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular “Santa Rosa”, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>El programa de habilidades sociales reduce significativamente sobre la práctica de hostigamiento verbal en los estudiantes del 4to grado de primaria en la Institución Educativa Particular Santa Rosa, distrito de Carabayllo - 2014</p>	<p>Definición operacional: Es el resultado obtenido luego de la aplicación de la Escala del test de bullying de Cisneros, donde se aprecia los niveles que muestran los alumnos del grupo control y del experimental.</p>	<p>Prueba de shapiro – wils para averiguar si los datos se aproximan a una distribución normal. T de Student o de “U” de mann-Whitney para comparar grupos independientes. T de Student o U” de mann-Whitney para comparar grupos relacionados.</p>

Específicos:

- Lograr que los niños (as) adquieran habilidades básicas de interacción Social.
- Que los niños inicien, desarrollen y mantengan relaciones positivas y satisfactorias con sus compañeros y los adultos del entorno.
- Promover la adquisición de habilidades sociales y personales como factor en la construcción personal; a través del programa de habilidades sociales la disminución del problema de Bullying en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo – Lima.
- Provocar actitudes de asertividad y/o habilidades sociales como factores en la construcción personal; a través del programa de habilidades sociales la disminución del problema de Bullying, en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo – Lima.
- Motivar a la adquisición de valores (Tolerancia, solidaridad, democracia, pluralismo) como factores en la construcción personal; a través del programa de habilidades sociales la disminución del problema de Bullying, en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Santa Rosa” del distrito de Carabayllo – Lima.

IV. Metodología:

El programa de Habilidades Sociales es de característica grupal, participativa, dinámica, interactiva, con ejercicios de aplicación, expresión corporal, técnicas escénicas, y técnicas de visualización e imaginación.

V. Duración:

El programa tiene una duración de 16 sesiones de 40 minutos por cada sesión, que se desarrollara con el grupo experimental, con seguimiento constante.

VI. Recursos

Los recursos a utilizarse para la aplicación del programa los recursos a utilizarse son:

❖ recursos humanos

- Facilitador. Lic. Juan B. Caller Luna
- Estudiantes de cuarto grado de primaria sección B de la institución educativa particular “santa rosa” del distrito de Carabaylo – lima.

❖ recursos materiales

- Materiales necesarios para las dinámicas
- Paleógrafos
- Hojas Bond.
- Lápices, Lapiceros, marcadores
- Solaperos
- Canciones educativas
- Fotocopias
- Cartulinas de colores, cansón, etc.
- Plumones
- Cinta adhesiva
- Tijera
- Lana
- Goma
- Colores

Evaluación

Para evaluar el avance y comprensión de los temas a desarrollarse se utilizará:

- Observación
- Autoevaluación.
- Se aplicara un pre-test antes de iniciar el programa y un post test una vez de haberse culminado el programa al grupo de alumnos de la Sección B, 25 estudiantes (Grupo Experimental).

VII. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Sesiones con Fechas

(Niños de 9 a 10 años) del 4to Grado B de primaria

Nº	ACTIVIDADES DE LA SESIÓN	MARZO													ABRIL				
		3	5	7	10	12	14	17	19	21	24	26	28	31	2	4	7	9	
1.	Si tuviera un Deseo	X																	
2.	Aprendiendo a expresarme		X																
3.	Expresando mis emociones			X															
4.	El silencio de angelá.				X														
5.	Conociendo mi enojo					X													
6.	Hablando se entiende la gente						X												
7.	No entrar en peleas.							X											
8.	Emplear el autocontrol								X										
9.	Responder a las bromas.									X									
10.	Convencer a los demás										X								
11.	Negociar.											X							
12.	Compartir algo.												X						
13.	Ayudar a los demás.													X					
14.	Dar las gracias.														X				
15.	Pedir ayuda.															X			
16.	Participar en una actividad ya iniciada.																	X	
17.	TOMA POST TEST																		X

TALLERES DE HABILIDADES SOCIALES

PRIMERA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “SI TUVIERA UN DESEO”

Beneficiarios : niños de 9 a 10 años

Meta : 25 niños

Duración : 40 min.

II. OBJETIVO

Lograr que los niños (as) inicien conductas de interacción con sus amiguitos y compañeros.

III. ACTIVIDADES

1. Se presentan el examinador.
2. Se les dice a los niños ¡nos vamos a sentar en círculo mientras cantamos! ¿Cómo están niños como están?
3. Niños cómo están, les tengo una buena noticia, hoy día vamos a iniciar nuestro juego juntos todos los niños y niñas del aula; les cuento que a veces nos vamos a sentar así en círculo como estamos, otras veces vamos a permanecer en nuestras mesitas y también nos vamos a ubicar en media luna, están de acuerdo, muy bien.
4. Se agrega, pero antes de jugar, tenemos que poner algunas reglas:
 - ❖ Guardo silencio para escuchar a mi amigo (a) cuando hablan (repetir...)
 - ❖ Esperamos nuestro turno para hablar.
 - ❖ No vale hablar por otros, el examinador pregunta ¿por qué no vale hablar por otros?.....claro todos tenemos lengua por eso podemos hablar.
5. Ahora si ya estamos listos para comenzar el juego; se acuerdan que yo me presente, bien ahora les toca a ustedes presentarse, pero lo vamos

hacer cantando y les voy a enseñar la canción titulada (MI NOMBRE ES) primero me escuchan y luego lo hacen ustedes...empezamos. El examinador va colocando el sola pin a cada uno de los niños después de presentarse cantando.

6. Continuamos jugando y estaba pensando que podríamos jugar a los deseos, cada uno piense en alguna cosa que le gustaría se haga realidad, por ejemplo: pueden haber deseado que le regalen un juguete, comer un postre, ir a algún lugar o que ocurra alguna cosa, comenzamos diciendo: SOY.... Y DESEO....
7. Terminamos cantando: "SOY UN NIÑO".
8. Les invitamos a nuestra segunda sesión.

SEGUNDA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “**APRENDIENDO A EXPRESARME**”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVO

Lograr que los niños (as) se desinhiban y aprendan a expresar sus gustos, ideas, preferencias o sentimientos.

III. ACTIVIDADES

1. Se colocan las sillas en ½ luna, luego los niños ingresan y se ubican acompañando con el canto **¿COMO ESTÁN NIÑOS, COMO ESTÁN?**
Y se les va colocando su sola pero.
2. Los niños se saludan dándose un abrazo y cantando “**SOY UN NIÑO**”.
3. Se les recuerdan las reglas del desarrollo del taller.
4. Presentación del juego: hoy día vamos a aprender a expresarnos.
Y lo haremos a través de unas preguntas muy divertidas: ¿Quién es nuestro mejor amigo? ¿Cuál es mi juguete favorito? ¿Cómo se llama mi mascota?; ahora empecemos el juego.
5. Se le pregunta a cada niño llamándolo por su nombre: “De todos los juguetes que tienes en tu casa” ¿Cuál es tu juguete favorito?
Luego se le hace la segunda pregunta: seguramente que tienen una mascotita en casa, ya sea un perro un gato un pajarito, bueno quiero que nos cuenten ¿cual es el nombre de su mascota? o si no tienen ¿cuál es la mascota que les gustaría tener?
Continuamos con la tercera pregunta: ahora levanten la mano quiénes tienen muchos amigos, pero de todos los amigos tenemos uno preferido verdad, el que juega con nosotros, el que está siempre a

nuestro lado, nos escucha y es bueno. Ahora cada uno nos dirá el nombre de su mejor amigo, muy fuerte, empecemos...

6. Finalizamos cantando: **“UN MILLÓN DE AMIGOS”**

Yo sólo quiero mirar los campos,
yo sólo quiero cantar mi canto,
pero no quiero cantar solito,
yo quiero un coro de pajaritos.

Quiero llevar este canto amigo
a quién lo pudiera necesitar
Yo quiero tener un millón de amigos
y así más fuerte poder cantar.
Yo quiero tener un millón de amigos
y así más fuerte poder cantar.

TERCERA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “EXPRESANDO MIS EMOCIONES”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños puedan expresar con naturalidad y confianza sus emociones.

III. ACTIVIDADES

1. Se colocan las sillas en círculo, luego los niños ingresan y se ubican acompañando con el canto ¿cómo están niños, cómo están? Y se les va colocando su sola pero.
2. Los niños se toman de la mano como están ubicados y cantamos “SOY UN NIÑO”.
3. Se les recuerdan las reglas del desarrollo del taller.
4. Comenzamos a jugar: el examinador coloca las caritas de cartulina en el centro del círculo, bueno verán que hay varias caritas de diferentes gestos, y cada uno de ustedes se acercarán y cogerán una sola la carita que más les guste.
5. Por otro lado el examinador pega en la pizarra las diferentes caritas que expresan distintas emociones (ENOJO, ALEGRÍA, TRISTEZA, SORPRESA Y MIEDO)
6. Luego desde su lugar el niño compara la carita elegida con las emociones de las caritas de la pizarra pegándola encima de la carita que le corresponde.
7. Luego expresarán ¿Qué situación pudo haber ocasionado esa emoción?
8. Finalizamos cantando:

SÉ QUIEN SOY

Ahora soy un niño feliz,
Por expresar todo lo que siento
Sentirme libre para poder.
amar a los demás.
Porque sé quién soy.

CUARTA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “EL SILENCIO DE ÁNGELA”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños expresen sus sentimientos a través de la palabra

III. ACTIVIDADES

1. Se colocan las sillas en ½ luna, luego los niños se ubican en sus respectivos lugares y se acompañan con el canto **¿CÓMO ESTÁN NIÑOS, COMO ESTÁN?** Y se les va colocando su solapero.
2. Se les recuerdan las reglas del desarrollo del taller.
3. Se les dice a los niños que en esta ocasión se les va a contar una historia muy hermosa denominado “**EL SILENCIO DE ÁNGELA**”
4. Se les pide que guarden mucho silencio.
5. Se cuenta la historia.

Historia: “EL SILENCIO DE ÁNGELA”

Los padres de Ángela tuvieron que cambiarse de ciudad por su trabajo y estaban buscando el colegio donde estudiaría, pero la niña no quería mudarse ni abandonar su escuela ni a sus amigos. Su mamá le explico que haría nuevos amiguitos, pero ella no quería entender.

Cuando Ángela llegó a su nueva escuela estaba muy enojada y triste, porque no estaba con sus amigos y se dijo: “A nadie le hablaré, me quedaré muda”, y así lo hizo. En su salón había una niña llamada Patricia, que realmente no podía hablar porque perdió la voz por un accidente. Patricia que había oído hablar a Ángela con su mamá, se dio cuenta que ella si podía hablar; entonces le mandó una carta a Ángela pidiéndole que le prestara su voz, porque ella si quería hablar con todos

sus amigos y su maestra y poder cantar, Ángela acepto y Patricia pudo hablar.

Un día entraron unos ladrones a la escuela para llevarse a los niños, ellos gritaron muy fuerte hasta que llegaron los policías y los atraparon, pero uno de ellos logró escapar y se estaba llevando a uno de los niños, la mejor amiga de Ángela; la niña no podía gritar por que el ladrón le tapo fuertemente La boca. Ángela lo vio quiso gritar para salvar a su amiga, pero no pudo, porque ahora ya no tenía voz, llorando le pidió perdón a dios y le rogo que le devolviera su voz, entonces pudo gritar, lo hizo fuerte y atraparon al ladrón.

PATRICIA llorando la abrazó y le dio las gracias, A Ángela también la abrazó y le dijo que la quería mucho y que siempre serian amigas. Desde ese día Ángela es muy feliz porque podía decir lo que sentía: si le molestaba algo, si estaba triste, o simplemente si deseaba alguna cosa. Ahora ella tiene muchos amigos que la quieren.

6. Una vez terminada la historia se plantean preguntas a los niños para llevarlos a la reflexión.

Preguntas:

- ¿Por qué estaba enojada y triste Ángela?
- ¿Por qué Ángela no quería hablar?
- ¿Por qué gritaban tan fuerte los niños?
- ¿Qué le ocurrió a la amiga de Ángela?
- ¿Cómo salvó Ángela a Patricia?

7. Finalizamos cantando...

QUINTA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “CONOCIENDO MI ENOJO”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños reconozcan las consecuencias de nuestras reacciones negativas cuando estamos enojados.

III. ACTIVIDADES

1. Se colocan las sillas en ½ luna, luego los niños se ubican en sus respectivos lugares y se acompañan con el canto **¿CÓMO ESTÁN NIÑOS, COMO ESTÁN?** Y se les va colocando su sola pero.
2. Se les recuerdan las reglas del desarrollo del taller.
3. Se les recuerda a los niños las diferentes emociones de alegría, tristeza que se trabajo en una de las sesiones pasadas, se enfatiza que las emociones son las reacciones que tenemos frente a los estímulos del entorno, por ejemplo nos ponemos tristes cuando perdemos un juguete, cuando un amigo se va lejos viaja y ya no lo volvemos a ver, y alegres cuando nos hacen un regalo como un juguete.
4. Ahora pongan atención que le vamos a contar una historia:

Pedro se enojó

Pedro estaba jugando con sus amigos muy contentos, estaba muy emocionado con el juego, pero cuando terminó la hora de recreo, la profesora les dijo a todos los niños que pasaran al salón a trabajar sus tareas. Pedro no quiso pasar, quería seguir jugando, pero sus amigos obedecen a la profesora y entran. Pedro se enoja porque lo dejaron

solo, y comienza a tirar los juguetes, llorando y gritando. Al ver sus amigos lo que hizo Pedro se asustaron y ya no querían jugar más con él. Pedro se quedo muy triste y sin amigos.

5. Terminada la historia se les pregunta a los niños: ¿Quieren conocer a Pedro?

Se presenta la lámina de Pedro y se les pregunta: ¿Cómo está Pedro? ¿Cómo está su cara, se ve bonito o feo? ¿Por qué se enojó Pedro? ¿Cómo reacciono Pedro frente a su enojo, que hizo? ¿Que consiguió con su comportamiento?

Enseguida se coloca al costado la misma imagen de Pedro, pero alegre y se les hace ver la diferencia.

¿Cómo está Pedro?, ¿Cómo está su cara, esta bonita o esta fea? , ¿Cómo nos gusta más la cara de Pedro?

6. Se les hace reflexionar a los niños las consecuencias de nuestros comportamientos inadecuados cuando estamos enojados.
7. Finalizamos cantando...

SEXTA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “HABLANDO SE ENTIENDE LA GENTE”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños aprendan a defender un derecho personal y expresarlos adecuadamente.

III. ACTIVIDADES

1. Se colocan las sillas en ½ luna, luego los niños se ubican en sus respectivos lugares y se acompañan con el canto **¿CÓMO ESTÁN NIÑOS, COMO ESTÁN?** y se les va colocando su sola pero.
2. Se les recuerdan las reglas del desarrollo del taller.
3. Hoy día vamos a aprender como hablando nos entendemos, podemos preguntar
¿Por qué es importante comunicarnos?...si gracias a la comunicación podemos hacer amigos.
4. Sabemos que no es fácil hablar con otros por ejemplo cuando están enfadados o nos amenazan. En estos casos a veces tratamos de evitarlos o a veces gritamos, lloramos y nos ponemos tristes, a veces sentimos vergüenza o miedo de decir lo que sentimos o queremos, todo esto podemos mejorarlo si aprendemos a comunicarnos, por eso hoy día vamos a contar una historia:

Martha, Rosa y el perro que se comió la merienda

María y Rosa son muy amigas estudian en el mismo colegio, un día la profesora llevo de paseo a todos los niños, al campo, luego en la hora de comer María le dijo a Rosa que quería ir recoger un ramo de flores,

y dejó su lonchera al lado de Rosa y le pidió que se la cuidara y se marchó a buscar sus flores.

Al rato de haberse marchado María, se acercó un perro hambriento al lugar donde estaba Rosa y se comió la lonchera de María. Rosa lo botó al perro muy molesta y esperaba a María para contárselo todo.

María terminó de recoger sus flores y regresó. Al llegar encontró que su lonchera no estaba, se enfadó mucho y le gritó a Rosa:

¡Rosa te has comido mi lonchera! ¡Cómo puedes ser tan egoísta y aprovecharte de que yo estaba lejos! ¡Eres una mala amiga!

Rosa, al oír a su amiga, se puso a llorar y le dijo: ¡ya no volveré a jugar contigo! Y se fue llorando a su casa, María se quedó triste sin poder jugar con su amiga.

5. Compartir preguntas:

¿Por qué se enfadó tanto María?

¿Por qué se ha marchado Rosa llorando?

¿Está bien que se haya enfadado María con Rosa de esa forma porque?

¿Qué tenía que haber pasado para que las amigas no se peleen?

¿Qué tendría que haber hecho María en esa situación?

¿Cómo creen que hubiera reaccionado Rosa si María le hubiera preguntado antes lo que pasó?

6. después de la intervención de los niños se concluye diciendo: ¡que hemos aprendido hoy día!, que antes de enojarse con alguien es importante ponerse a pensar, que es lo que hubiera podido ocurrir, o bien preguntar para darle al otro la oportunidad de que nos cuente lo que ha sucedido. Esto evita que nos pongamos tristes y nuestros amiguitos se pongan tristes sin razón.

7. Finalizamos cantando...

Si quiero tener amigos debo aprender a comunicarme

SÉPTIMA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “NO ENTRAR EN PELEAS”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVOS

Esta habilidad le servirá para solucionar los problemas evitando las peleas, los gritos, las voces... Si conoces esta habilidad aprenderás a defenderte sin usar la violencia.

III. ACTIVIDADES

Es muy importante...

- No entrar en peleas, evitándolas e impidiendo que otros se peleen en nuestra presencia.
- Conocer cuándo va a ocurrir una pelea, porque de ese modo pondremos los medios necesarios para que no se dé.

Ten en cuenta que...

- Pelearse no es la mejor manera de conseguir lo que queremos, y cuando nos peleamos le hacemos daño al otro y a nosotros mismos.
- Cuando nos peleamos nos llaman la atención y nos sentimos mal, tristes, enfurecidos.
- Muchas veces es inevitable tener problemas con los demás, porque sus comportamientos nos hacen daño; en este caso la respuesta más adecuada es el diálogo.

Y... ¡¡¡Atención!!!

Muchas veces, en las peleas, llevamos razón, pero la violencia no es una solución buena; lo único que conseguiremos será que se nos juzgue negativamente.

*Detente a pensar por qué
quieres pelearte.*



*Piensa en las consecuencias de la pelea,
en lo que probablemente sucederá después.*



Busca otras formas de conseguir lo que quieres

Por favor, Ramón, explícame por qué me has pegado en el trasero. ¿No habrá sido aposta?

¿No?

Muy bien, si quieres creerme, bien, y si no, también

Cuando Pablo me pasó el balón cayó al lado de tu trasero y mi pierna reaccionó, así que lo siento.



Elige la mejor forma de resolver la situación y ponla en práctica.

Está bien, te creo, pero la próxima vez átate bien la zapatilla

Muy bien, eso está hecho



¿HAS COMPRENDIDO?

Lo que has aprendido ahora es muy importante, porque:

- Muchas veces, en las peleas, llevamos razón, pero eso no significa que con una pelea vayamos a solucionar nada.
- Lo único que conseguiremos al pelearnos será que se nos juzgue negativamente.

Ahora, piensa durante la semana en las situaciones en las que has usado esta habilidad y escríbelas aquí.

1.
2.
3.
4.
5.

OCTAVA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “EMPLEAR EL AUTOCONTROL”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños aprendan a mejorar su autocontrol y respetando el derecho de los demás.

III. ACTIVIDADES

El autocontrol es lo que las personas utilizan cuando se sienten mal o están enfadadas por algo que les ha pasado, pero no quieren hacer nada al respecto sin antes tranquilizarse un poco y así no arriesgarse a cometer errores de los que luego podrían arrepentirse.

Una cosa importante...

No podemos evitar sentirnos mal en alguna ocasión con las cosas que nos pasan, pero podemos evitar que ese malestar nos haga cometer errores que nos harán sentir aún peor, simplemente evitando actuar empujados por nuestro enfado.

Ten en cuenta que...

- Utilizamos el autocontrol para no hacer lo primero que se nos ocurra, para reflexionar antes de actuar.
- La gente usa el autocontrol porque sabe que las cosas se entienden mejor una vez que uno se ha tranquilizado.

Autocontrolarse no es “tragarse” todo lo que nos hagan o digan, sino sólo responder de forma no agresiva, pero efectiva, a lo que nos ocurre.

Identifica si la situación es o no de riesgo para tí.



Concéntrate en tus reacciones internas (estás enfadado/a, acalorado/a, en tensión...) para saber si puedes perder el control.





¿HAZ COMPRENDIDO?

Lo que has aprendido ahora es muy importante, porque:

- La gente usa el autocontrol porque sabe que las cosas se entienden mejor una vez que uno se ha tranquilizado.
- Por esa razón te intentamos enseñar a controlarte, para que no actúes sin pensar en lo que haces, sino reflexionando antes.

Ahora, piensa durante la semana en las situaciones en las que has usado esta habilidad y escríbelas aquí.

1.
2.
3.
4.
5.

NOVENA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “RESPONDER A LAS BROMAS”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños aprendan a mejorar su autocontrol frente a las bromas y responder asertivamente, respetando el derecho de los demás.

III. ACTIVIDADES

En muchas ocasiones somos objeto de bromas por parte de nuestros amigos, compañeros, familiares, etcétera. A veces, en vez de reaccionar adecuadamente, nos retraemos o nos enfadamos. En ambos casos, hemos interpretado que la intención del que hace la broma es la de molestarnos, herirnos o ridiculizarnos.

Esta interpretación puede ser o no correcta, pero en cualquier caso merece la pena que aprendamos a reaccionar ante ese tipo de situaciones. La inhibición y la agresividad nunca son buenas formas de transmitir lo que sentimos o pensamos.

Enfadarse no parece lo más adecuado, puesto que así estamos diciendo a la otra persona “has conseguido lo que pretendías”, y la próxima vez que quiera “picarnos” volverá a hacerlo. Frente al humor, humor, o ignorar con simpatía lo que dice.

Recuerda que nunca hemos de permitir que seamos blanco fácil para tomarnos el pelo.

Decide si te están tomando el pelo. ¿Te hacen bromas, murmuran, su intención es fastidiarte, pretenden reírse de ti?

¡Anda! Pensaba que estabas bastante lejos. ¿Sabes por qué?

Porque eres tan pequeñajo que tengo que esforzarme para verte.



Decide si te están tomando el pelo. ¿Te hacen bromas, murmuran, su intención es fastidiarte, pretenden reírse de ti?

¡Anda! Pensaba que estabas bastante lejos. ¿Sabes por qué?

Porque eres tan pequeñajo que tengo que esforzarme para verte.



DECIMA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “CONVENCER A LOS DEMÁS”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños aprendan a mejorar su nivel de comunicación asertiva y de convencer a los demás con argumentos validos y realistas.

III. ACTIVIDADES

Ahora vamos a hablar sobre la forma de pedir a alguien que deje de hacer algo o que cambie lo que está haciendo.

- Convencer es útil para muchas cosas, por ejemplo:
- Ayudar a alguien a hacer mejor ciertas cosas.
- Conseguir que alguien que nos está molestando deje de hacerlo.
- Conseguir que se nos preste algo que necesitamos.
- Lograr que otras personas cambien lo que están haciendo o nos dejen hacer lo que queremos.

Ten en cuenta que...

Cuando estás intentando convencer a alguien, estás intentando que cambie voluntariamente su forma de actuar. Para eso tienes que hacerle ver las cosas buenas de hacer lo que tú estás proponiendo. Convencer no es obligar, es mostrarle a otra persona una forma mejor de hacer las cosas para que voluntariamente ella decida seguir tu propuesta.

Sin embargo, tienes que tener en cuenta que la persona puede estar en su derecho de no hacerlo, y en ese caso no deberías enfadarte por ello.

Para convencer a alguien, es muy importante hablar de forma amigable y respetuosa. De otro modo, la persona podría enfadarse, y entonces, no conseguiríamos nada excepto pasar un mal rato.

Decide si quieres conocer a alguien para hacer algo, ir a algún sitio o conocer otra opinión. Asegúrate de que lo que piensas es la mejor manera de hacer las cosas.



Comunica a la otra persona tu opinión. Debes centrarte en el contenido de tus opiniones y en lo que sientes sobre tu punto de vista.



*Pregunta a la otra persona lo que opina.
Es necesario el empleo de la
habilidad "saber escuchar".*



*Explica a la otra persona por qué crees
que tu opinión es correcta.*





¿HAS COMPRENDIDO?

Convencer es algo muy importante, porque sirve para:

- Lograr que otras personas cambien lo que están haciendo o nos dejen a nosotros hacer lo que queremos.
- Ayudar a alguien a hacer mejor ciertas cosas.
- Conseguir que alguien que nos está molestando deje de hacerlo.

Ahora, piensa durante la semana en las situaciones en las que has usado esta habilidad y escríbelas aquí.

1.
2.
3.
4.
5.

DECIMO PRIMERA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación:	“NEGOCIAR”
Beneficiarios:	niños de 9 a 10 años
Meta:	25 niños
Duración:	40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños aprendan a mejorar solucionar los problemas utilizando técnicas de negociación de tal forma que pueda resolver un conflicto que, si perduran, pueden generar enemistades y enfrentamientos innecesarios.

III. ACTIVIDADES

Cuando dos personas no tienen la misma opinión sobre un tema pueden intentar llegar a un acuerdo. Es necesario conocer esta habilidad para poder ponerte de acuerdo con personas que tienen opiniones distintas a la tuya.

Negociar es importante para...

- Hacer las situaciones más agradables cuando llegamos a un acuerdo con la otra persona.
- Pedir ayuda a los demás cuando solos no podemos hacer lo que queremos.

Ten en cuenta que...

- Cuando negociamos con alguien para llegar a un acuerdo, es muy importante contar con sus sentimientos.
- Negociar no es imponer lo que nosotros queremos por la fuerza, sin tener en cuenta la voluntad de la otra persona.
- No debemos dejar que otra persona imponga su voluntad sobre la nuestra si no estamos de acuerdo y supone un riesgo para nosotros.

Negociar NO es discutir, NO es pelearse para que otros hagan lo que nosotros queremos; negociar es llegar a un acuerdo común, bueno para todos.

Cuando estás hablando con alguien sobre algún tema, decide si tú y la otra persona tenéis diferentes opiniones.

¿Qué tal si te cambio este cromo por el de ayer?

No, estoy contento con el mío



Dile a la otra persona lo que piensas sobre el tema, intentando no ponerte nervioso/a.

La verdad es que este cromo me gusta y no lo tengo en la colección



Pregunta lo que piensa

¿Que
qué pienso? Sabes
que ese cromo no lo tengo
y que te doy uno bueno, y
además, yo soy tu mejor
amigo. Por eso me lo
tienes que dar, ¿vale?

¿Qué
piensas sobre lo que
te he dicho?

Escucha su respuesta e intenta ponerte en su lugar.

¡Anda!
Sólo me queda ese
cromo y entonces tendré
la colección entera

Si no te enrollas
nunca más seré
tu amigo

La verdad es que
yo estaría igual si
me faltara sólo
un cromo



¿HAS COMPRENDIDO?

Negociar es algo muy importante porque:

- Ayuda a solucionar conflictos o diferencias de opinión de manera amigable.
- Es mucho mejor y más agradable llegar a un acuerdo con la otra persona que intentar imponer nuestra voluntad por la fuerza.
- Negociar se puede usar para pedir ayuda cuando solos no podemos hacer lo que queremos.

Ahora, piensa durante la semana en las situaciones en las que has usado esta habilidad y escríbelas aquí.

1.
2.
3.
4.
5.

DECIMO SEGUNDA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “COMPARTIR ALGO”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños aprendan a compartir con los demás es dar lo que tenemos a nuestros compañeros, padres, maestros... Podemos compartir muchas cosas, no sólo un objeto, sino también pensamientos, ideas o cómo nos sentimos.

III. ACTIVIDADES

Compartir es importante para...

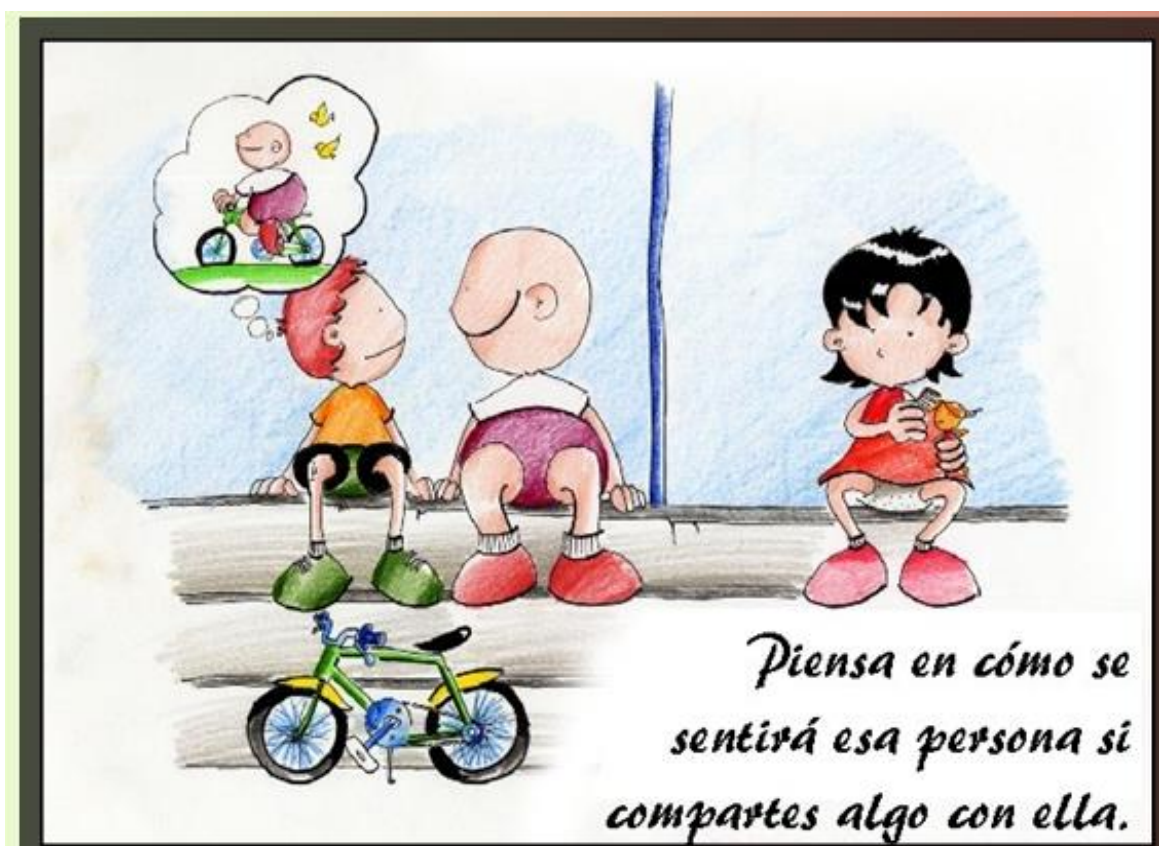
- Llevarnos bien con los demás y para que nos conozcan mejor.
- Hacer que los demás se sientan bien, contentos, alegres, felices; de esta forma conseguiremos que se lo pasen bien con nosotros y que quieran ser nuestros amigos.

Ten en cuenta que...

- Podemos compartir sin que nadie nos lo pida, simplemente porque nosotros lo hemos decidido así.
- Al compartir algo con una persona sin que nos lo pida. la alegría suele ser mayor, porque seguramente no esperaba que le ofreciéramos nada.
- Tienes todo el derecho a decir “no” si te piden cosas que no puedes compartir.

Y... ¡¡¡Atención!!!

Si compartes lo que tienes te sentirás bien y harás que otras personas también se sientan bien.







¿HAS COMPRENDIDO?

- Compartir es una cosa muy importante, porque nos ayuda a:
- Llevarnos bien con los demás.
- Hacer que nos conozcan mejor.
- Hacer que los demás se sientan bien. De esta forma conseguiremos que se lo pasen bien con nosotros y que quieran ser nuestros amigos.

Ahora, piensa durante la semana en las situaciones en las que has usado esta habilidad y escríbelas aquí.

1.
2.
3.
4.
5.

DECIMO TERCERA SESIÓN

1. GENERALIDADES

Denominación: “AYUDAR A LOS DEMÁS”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

2. OBJETIVOS

Lograr que los niños aprendan a mejorar sus relaciones personales a través de ayudar a los demás de tal forma que formen sentido de solidaridad y colaboración con los demás.

3. ACTIVIDADES

Piensa en alguna situación en la que te hayan ayudado. ¿Te gustó que te ayudaran? Igual que a nosotros nos gusta que nos ayuden, a los demás también. Se puede ayudar cuando nos lo piden o cuando nos damos cuenta de que alguien necesita ayuda, aunque no nos diga nada.

Pueden pasar dos cosas...

- Que una persona nos pida ayuda directamente.
- La persona no pide ayuda, pero nosotros vemos que la necesita.

Hay que tener en cuenta que...

- Si ayudamos a los demás nos sentiremos bien con nosotros mismos.
- La otra persona se sentirá bien con nosotros.
- Cuando nosotros pidamos ayuda, seguramente la obtendremos de los demás.
- Nuestras relaciones con los demás serán mejores, es decir, tendremos más y mejores amigos.

Y... ¡¡¡Atención!!!

Las personas a las que ayudes te lo agradecerán, serán mejores amigos y estarán más dispuestos a ayudarte cuando tú lo necesites.

Ver si nos están pidiendo ayuda, o si no nos la está pidiendo pero creemos que la necesita.



Piensa en cómo ayudarle, en lo que necesita.





- Recuerda que:
- Si ayudamos a los demás nos sentiremos bien con nosotros mismos.
- La otra persona se sentirá bien con nosotros.
- Cuando nosotros pidamos ayuda, seguramente la obtendremos de los demás.
- Nuestras relaciones con los demás serán mejores, es decir: tendremos más y mejores amigos.

Ahora, piensa durante la semana en las situaciones en las que has usado esta habilidad y escríbelas aquí.

1.
2.
3.
4.
5.

DECIMO CUARTA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación: “DAR LAS GRACIAS”

Beneficiarios: niños de 9 a 10 años

Meta: 25 niños

Duración: 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños aprendan a dar gracias o expresar sentimientos de gratitud ante los demás y en diversas situaciones.

III. ACTIVIDADES

Es importante que sepas decir “gracias” cuando otras personas te ayudan, te hacen un regalo o te dicen algo agradable.

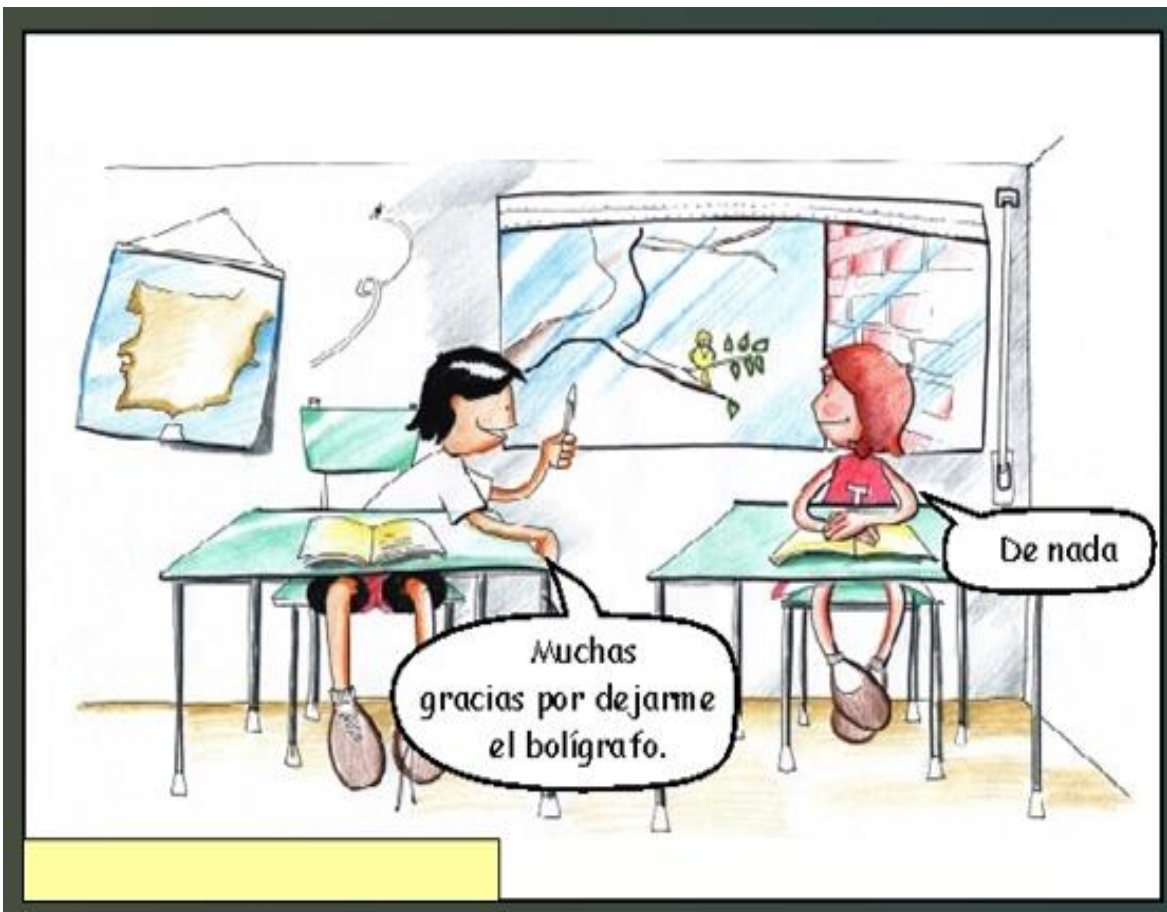
- Esta habilidad es buena para...
- Decirle a la otra persona que te sientes bien con lo que ha hecho por ti.
- Poder contar con ella en el futuro.

Ten en cuenta que...

- Si eres agradecido, será más fácil que consigas lo que necesitas de otras personas.
- Si eres agradecido, a las otras personas les gustará ayudarte.

Y... ¡¡¡Atención!!!

¡De desagradecidos está el mundo lleno! ¡Cámbialo tú!







¿HAS COMPRENDIDO?

La habilidad que has aprendido ahora es muy importante, porque te permite:

- Decirle a la otra persona que te sientes bien con lo que ha hecho por ti.
- Poder contar con la otra persona en el futuro.

Ahora, piensa durante la semana en las situaciones en las que has usado esta habilidad y escríbelas aquí.

1.
2.
3.
4.
5.

DECIMO QUINTA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación	: “ PEDIR AYUDA ”
Beneficiarios	: niños de 9 a 10 años
Meta	: 25 niños
Duración	: 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños aprendan a solicitar o pedir ayuda a los demás, de manera asertiva en las situaciones en las que necesites de otras personas.

III. ACTIVIDADES

Mediante esta habilidad intentaremos que aprendas a pedir ayuda en las situaciones en las que necesites de otras personas.

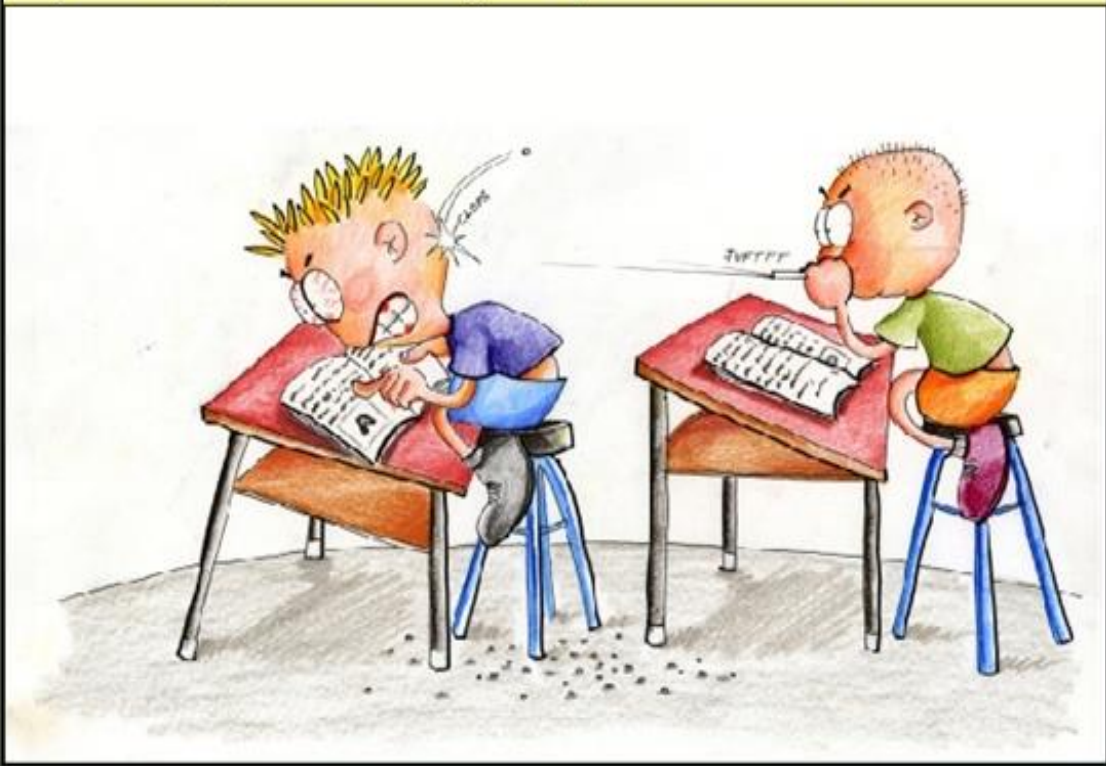
Saber pedir ayuda te servirá para...

- Que los demás conozcan lo que tú necesitas.
- Que resuelvas más fácilmente tus problemas, con ayuda de los demás.
- Conseguir mejores relaciones con la gente que te rodea.

Y... ¡¡¡Atención!!!

La gente estará más dispuesta a ayudarte si se lo solicitas con amabilidad y cordialidad.

Piensa cuál es el problema. Ten claro QUÉ y QUÉEN te ocasiona el problema, y cuáles son sus efectos y sus consecuencias.



Piensa en QUÉEN puede ayudarte. ¿Tú mismo puedes solucionarlo? Si no, decide quién es la persona adecuada para prestarte ayuda.





Has visto un ejemplo de cómo pedir ayuda de forma adecuada, lo que te servirá para:

- Que los demás sepan lo que tú necesitas.
- Que resuelvas más fácilmente tus problemas, con ayuda de los demás.
- Conseguir mejores relaciones con la gente que te rodea.

Ahora, piensa durante la semana en las situaciones en las que has usado esta habilidad y escríbelas aquí.

1.
2.
3.
4.
5.

DECIMO SEXTA SESIÓN

I. GENERALIDADES

Denominación : “PARTICIPAR EN UNA ACTIVIDAD YA INICIADA”

Beneficiarios : niños de 9 a 10 años

Meta : 25 niños

Duración : 40 min.

II. OBJETIVOS

Lograr que los niños aprendan a participar o integrarse a un grupo de tal forma que puedan respetar las normas del grupo.

III. ACTIVIDADES

¿Cuántas veces has querido integrarte en un juego y no has sabido cómo? Con esta habilidad queremos enseñarte cómo incorporarte a una actividad que ya ha empezado.

- Conocer esta habilidad te servirá para...
- Divertirte participando en actividades con tus compañeros.
- Participar en una conversación
- Conocer mejor a los demás.
- Obtener información de interés para ti.
- Aprender de tus compañeros y prestarles ayuda.

Ten en cuenta que...

- Si no participas, pierdes la oportunidad de jugar con los demás.
- Conocerás gente nueva, y con la que ya conoces te sentirás mejor.
- Si, en el patio del colegio, unos niños están jugando y tú también quieres jugar, te puedes acercar y preguntarles si puedes jugar con ellos.

Y... ¡¡¡Atención!!!

Empleando esta habilidad te será más fácil jugar con quién quieras y cuándo quieras.

Tienes que decidir si quieres participar en esa actividad, si te interesa lo bastante como para dirigirte a un grupo o hacer lo que ellos.



Cuando hayas decidido si quieres participar, tienes que elegir la mejor forma para unirse a los demás (prueba, por ejemplo, presentándote, preguntando...)



Debes elegir el mejor momento para participar; si los interrumpes, puede que no les guste o no te dejen participar, mientras que si lo haces en el mejor momento no va a haber problemas. Recuerda que siempre debes hacerlo con buenos modales, NUNCA a la fuerza.



Una vez decididas estas cosas, llévalo a la práctica y así participará en la actividad.



¿HAS COMPRENDIDO?

Esto ha sido un ejemplo de cómo entrar en una actividad ya iniciada.
Recuerda que esto te puede servir para:

- Divertirte participando en actividades con tus
- compañeros.
- Participar en una conversación. • Conocer mejor a los demás.
- Obtener información de interés para ti.
- Aprender de tus compañeros y prestarles ayuda.

Ahora, piensa durante la semana en las situaciones en las que has usado esta habilidad y escríbelas aquí.

1.
2.
3.
4.
5.

ANEXO N° 03

INSTRUMENTOS - ESCALA DE BULLYING DE CISNEROS

1. FICHA TÉCNICA:

Nombre: Auto-test Cisneros de acoso escolar

Procedencia: España.

Autor: Iñaki Piñuel y Araceli Oñate.

Año; 2005

Administración: Individual - Colectiva

Tiempo de aplicación: 30 minutos

2. OBJETIVOS:

Esta escala evalúa el índice global de Acoso Escolar. Está dividido en 7 componentes.

3. CARACTERÍSTICAS:

Es *una* escala compuesta de 50 ítems, enunciados en forma afirmativa y con tres posibilidades de respuesta: (Nunca), (Pocas veces). (Muchas veces) Se le asigna puntajes de 1, 2,3.

Está integrado por 10 sub-escalas que a continuación se describen:

El índice global de acoso (M). Representado por la suma de las puntuaciones directas de toda la escala.

Escala de intensidad de acoso (I). Esta escala se obtiene sumando 1 punto por cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el niño haya seleccionado la respuesta 3 (3= muchas veces).

AUTOTEST

NOMBRE:

Edad..... Genero (M) (F) Lugar de origen..... Grado.....Fecha.....

Profesores Iñaki Piñuel y Araceli Oñate (2005)

SEÑALA CON QUE FRECUENCIA SE PRODUCEN ESTOS COMPORTAMIENTOS EN EL COLEGIO		NUNCA 1	POCAS VECES 2	MUCHAS VECES 3
1	No me hablan			
2	Me ignoran, me hacen el vacío			
3	Me ponen en ridículo ante los demás			
4	No me dejan hablar			
5	No me dejan jugar con ellos			
6	Me llaman por apodos			
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero			
8	Me obligan a hacer cosas que están mal			
9	Me tienen manía (me agarran de punto)			
10	No me dejan que participe, me excluyen			
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí			
12	Me obligan a hacer cosas que me ponen mal			
13	Me obligan a darles mis cosas o dinero			
14	Rompen mis cosas a propósito			
15	Me esconden mis cosas			
16	Roban mis cosas			
17	Les dicen a los demás que no estén conmigo, o que no hablen			
18	Les dicen a los demás que no jueguen conmigo			
19	Me insultan			
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí			
21	No me dejan que hable o me relacione con otros			
22	Me impiden que juegue con los demás.			
23	Me pegan, me dan puñetazos, patadas...			
24	Me gritan			
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho			
26	Me critican por todo lo que hago			
27	Se ríen de mí cuando me equivoco			
28	Me amenazan con pegarme			
29	Me pegan con objetos			
30	Cambian el significado de lo que digo			
31	Se meten conmigo para hacerme llorar			
32	Me imitan para burlarse de mí			
33	Se meten conmigo por mi forma de ser			
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar			
35	Se meten conmigo por ser diferente			
36	Se burlan de mi apariencia física			
37	Van contando mentiras sobre mí			
38	Procuran que les caiga mal a los demás.			
39	Me amenazan			
40	Me esperan a la salida para meterse conmigo			
41	Me hacen gestos para darme miedo			
42	Me envían mensajes para amenazarme			
43	Me zarandean o empujan para intimidarme			
44	Se portan cruelmente conmigo			
45	Intentan que me castiguen los profesores.			
46	Me desprecian, sin motivo alguno.			
47	Me amenazan con armas (navajas, pistolas, cuchillos)			
48	Amenazan con dañar a mi familia			
49	Intentan perjudicarme en todo			
50	Me odian sin razón			

Anexo 04 BASE DE DATOS

ORDEN	SUJETOS	Edad	Genero	Grupo	condicion	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9
1	1	9	femenino	Experimental	Pretest	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces
2	2	10	masculino	Experimental	Pretest	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces
3	3	9	femenino	Experimental	Pretest	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces
4	4	10	femenino	Experimental	Pretest	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
5	5	9	masculino	Experimental	Pretest	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces
6	6	9	femenino	Experimental	Pretest	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
7	7	9	femenino	Experimental	Pretest	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces
8	8	9	femenino	Experimental	Pretest	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces
9	9	9	masculino	Experimental	Pretest	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces
10	10	9	femenino	Experimental	Pretest	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces
11	11	9	masculino	Experimental	Pretest	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces
12	12	9	femenino	Experimental	Pretest	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces
13	13	9	femenino	Experimental	Pretest	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces
14	14	9	masculino	Experimental	Pretest	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
15	15	9	femenino	Experimental	Pretest	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
16	16	10	masculino	Experimental	Pretest	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
17	17	9	femenino	Experimental	Pretest	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces
18	18	9	femenino	Experimental	Pretest	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
19	19	9	femenino	Experimental	Pretest	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces
20	20	9	femenino	Experimental	Pretest	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces

21	21	10	masculino	Experimental	Pretest	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
22	22	9	femenino	Experimental	Pretest	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces
23	23	10	femenino	Experimental	Pretest	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
24	24	9	masculino	Experimental	Pretest	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces
25	25	9	femenino	Experimental	Pretest	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
26	1	10	femenino	Control	Pretest	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces
27	2	10	femenino	Control	Pretest	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces
28	3	9	femenino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
29	4	10	femenino	Control	Pretest	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces
30	5	9	masculino	Control	Pretest	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
31	6	9	masculino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces
32	7	10	femenino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
33	8	9	femenino	Control	Pretest	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces
34	9	9	masculino	Control	Pretest	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces
35	10	9	femenino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces
36	11	10	masculino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
37	12	9	femenino	Control	Pretest	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
38	13	9	masculino	Control	Pretest	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces
39	14	9	masculino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
40	15	10	femenino	Control	Pretest	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
41	16	10	femenino	Control	Pretest	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces
42	17	9	femenino	Control	Pretest	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
43	18	9	masculino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces

44	19	10	femenino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces
45	20	9	femenino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
46	21	10	femenino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
47	22	9	masculino	Control	Pretest	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
48	23	9	femenino	Control	Pretest	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces
49	24	9	masculino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
50	25	9	masculino	Control	Pretest	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
51	1	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
52	2	10	masculino	Experimental	Post test	nunca	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces	pocas veces
53	3	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces
54	4	10	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces
55	5	9	masculino	Experimental	Post test	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
56	6	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces
57	7	9	femenino	Experimental	Post test	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces
58	8	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces
59	9	9	masculino	Experimental	Post test	nunca	nunca	pocas veces	nunca	nunca	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces
60	10	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces
61	11	9	masculino	Experimental	Post test	pocas veces	nunca	nunca	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces
62	12	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
63	13	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	nunca	nunca	nunca	nunca	pocas veces
64	14	9	masculino	Experimental	Post test	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	nunca	nunca	nunca	nunca	pocas veces
65	15	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces
66	16	10	masculino	Experimental	Post test	pocas veces	nunca	pocas veces	pocas veces	nunca	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces

67	17	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces
68	18	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca
69	19	9	femenino	Experimental	Post test	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces
70	20	9	femenino	Experimental	Post test	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
71	21	10	masculino	Experimental	Post test	nunca	nunca	nunca	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces
72	22	9	femenino	Experimental	Post test	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces	nunca
73	23	10	femenino	Experimental	Post test	nunca	nunca	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca
74	24	9	masculino	Experimental	Post test	pocas veces	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces
75	25	9	femenino	Experimental	Post test	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces	nunca	pocas veces	pocas veces
76	1	10	femenino	Control	Post test	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces
77	2	10	femenino	Control	Post test	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces
78	3	9	femenino	Control	Post test	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
79	4	10	femenino	Control	Post test	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
80	5	9	masculino	Control	Post test	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
81	6	9	masculino	Control	Post test	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces
82	7	10	femenino	Control	Post test	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
83	8	9	femenino	Control	Post test	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces
84	9	9	masculino	Control	Post test	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces
85	10	9	femenino	Control	Post test	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
86	11	10	masculino	Control	Post test	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces
87	12	9	femenino	Control	Post test	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces
88	13	9	masculino	Control	Post test	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
89	14	9	masculino	Control	Post test	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces

90	15	10	femenino	Control	Post test	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces
91	16	10	femenino	Control	Post test	muchas veces	pocas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces
92	17	9	femenino	Control	Post test	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces
93	18	9	masculino	Control	Post test	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
94	19	10	femenino	Control	Post test	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces
95	20	9	femenino	Control	Post test	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces
96	21	10	femenino	Control	Post test	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
97	22	9	masculino	Control	Post test	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces
98	23	9	femenino	Control	Post test	pocas veces	muchas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces
99	24	9	masculino	Control	Post test	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces
100	25	9	masculino	Control	Post test	muchas veces	pocas veces	pocas veces	muchas veces	pocas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces	muchas veces

**Anexo 05: certificado de validez de contenido del
Instrumento**