



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes
de primaria, 2019**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en psicología

AUTOR:

Mgter. Rosina Doris Dominguez De La Cruz
(ORCID: 0000-0002-8851-1643)

ASESOR:

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

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Violencia

Lima-Perú

2020

Acta de Aprobación de Tesis


	ACTA DE APROBACIÓN DE LA TESIS	Código : F07-PP-PR-02.02 Versión : 10 Fecha : 10-06-2019 Página : 1 de 1
---	---------------------------------------	---

El Jurado encargado de evaluar la tesis presentada por doña Rosina Doris Dominguez De La Cruz, cuyo título es:


Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019

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

Lima, San Juan de Lurigancho 18 de enero del 2020


.....
Dr. Raúl Delgado Arenas

PRESIDENTE


.....
Dr. Sebastián Sánchez Díaz

SECRETARIO


.....
Dr. Juan Méndez Vergara

VOCAL

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

Dedicatoria

A Dios, por darme la vida, salud y fortaleza en cada etapa de mi vida.

A mi esposo por el apoyo incondicional, por su comprensión y su amor que me demuestra día a día.

A mi hijo por ser el motor y motivo de mi existencia.

Agradecimiento

A mi asesor Dr. Juan Méndez Vergaray por su apoyo profesional, paciencia y por compartir su sabiduría durante el proceso de la investigación.

A mi colega Dr. Barboza Zelada Luis Alberto por su paciencia, su apoyo y orientaciones en el proceso de la investigación.

A los directivos de la I.E. por confiar en mi persona y permitirme desarrollar la investigación en su centro de estudio.

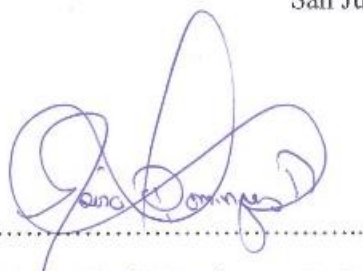
Declaratoria de autenticidad

Yo, Rosina Doris Dominguez De La Cruz estudiante de posgrado de la Universidad César Vallejo, sede/filial Lima Este; declara que el trabajo académico titulado “**Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019**” presentado en 223 folios para la obtención del grado de doctor en psicología es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

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

San Juan de Lurigancho, 18 de enero del 2020



Rosina Doris Dominguez De La Cruz

DNI N° 08493565

Presentación

Señores miembros del Jurado de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo. Ponga a vuestra disposición la tesis titulada: “Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019”, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, a fin de optar el grado de Doctora en Psicología.

El objetivo de la presente investigación fue: *Determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019*. Se buscó demostrar que el Programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019, sustentada en investigaciones previas, metodológicos y fundamentos teóricos, sustantiva como el aprendizaje social.

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

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

La autora

Índice

	Pág.
Acta de Aprobación de Tesis	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Resumen	xii
Abstract	xiii
Resumo	xiv
I. INTRODUCCIÓN	15
II. MÉTODO	35
2.1 Tipo y diseño de investigación.....	35
2.1.1 Tipo de investigación	35
2.1.2 Diseño de investigación	35
1.1 Operacionalización de la variable.....	36
2.2.1 Identificación de las variables	36
2.2.2. Operacionalización de variables de estudio	37
2.3 Población, muestra y muestreo	38
2.3.1 Población.....	38
2.3.2 Muestra.....	38
2.3.3 Muestreo.....	38
2.4.1 Técnica e instrumento de recolección de los datos, validez y confiabilidad.....	39
2.5 Procedimiento	41
2.6 Método de análisis de datos	41
2.7 Aspectos éticos.....	42
III.RESULTADOS	43
3.1 Análisis psicométrico del cuestionario de Agresividad AQ	43
3.1.1 Validez de contenido.....	43
3.1.2 Validez de constructo del cuestionario de Agresión AQ en el análisis factorial exploratorio.....	44
3.2 Validez de contenido por criterio de jueces del Programa de Habilidades Sociales	

3.3 Análisis descriptivo	46
3.3 Contratación de Hipótesis.....	49
3.3.1 Contratación de la Hipótesis general	49
3.3.2 Contratación de las Hipótesis específicas.....	50
IV.DISCUSIÓN	57
V.CONCLUSIONES	61
VI.RECOMENDACIONES	63
VII.PROPOSTA	64
7.1 Propuesta para la solución del problema.....	64
7.1.1 Generalidades	64
7.1.2 Beneficiarios.....	64
7.1.3 Justificación.....	64
7.1.4 Descripción de la problemática	64
7.1.5 Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos e indirectos ..	65
7.1.6 Objetivos	66
7.1.7 Resultados esperados.....	66
7.2 Costos de implementación de la propuesta	66
REFERENCIAS	67
ANEXOS	75

Índice de tablas

Tabla 1	Matriz de operacionalización de la variable dependiente: Conductas agresivas	37
Tabla 2	Validez de contenido del Cuestionario de Agresividad por medio del coeficiente V de Aiken	43
Tabla 3	Puntaje de validez del Programa de Habilidades a través de la V DE AIKEN	45
Tabla 4	Análisis descriptivo del grupo control y grupo experimental	46
Tabla 5	Análisis descriptivo de la hipótesis específica de la dimensión de conductas agresivas físicas	47
Tabla 6	Análisis descriptivo de la hipótesis específica de la dimensión de conductas agresivas verbales	47
Tabla 7	Análisis descriptivo de la hipótesis específica 3 de la dimensión de las conductas de Ira	48
Tabla 8	Análisis descriptivo de la hipótesis específico 4, de la dimensión en las conductas de hostilidad	48
Tabla 9	Prueba de normalidad de la Hipótesis general	49
Tabla 10	Prueba de muestras independientes de la hipótesis general	50
Tabla 11	Pruebas de normalidad de la hipótesis específica de la dimensión de conductas agresivas físicas	51
Tabla 12	Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica de las conductas agresivas físicas	51
Tabla 13	Pruebas de Normalidad de la hipótesis específica de la dimensión de conductas agresivas verbal	52
Tabla 14	Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica de las conductas agresivas verbales	53
Tabla 15	Pruebas de normalidad de la hipótesis específica de la dimensión de las conductas Ira	54
Tabla 16	Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica de las conductas de ira	54

Tabla 17	Pruebas de normalidad de la hipótesis específico de la dimensión de las conductas de hostilidad	55
Tabla 18	Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica de las conductas de ira	56
Tabla 19	Medida de adecuación de muestreo de KMO	75
Tabla 20	Prueba de esfericidad de Bartlett	76
Tabla 21	Cargas factoriales	76
Tabla 22	Estadística de factores	77
Tabla 23	Matriz de correlación	77
Tabla 24	Ajuste del modelo	78
Tabla 25	Valores propios	78
Tabla 26	Cargas de componentes	80
Tabla 27	Matriz de correlaciones	82
Tabla 28	Prueba de KMO y Bartlett	83
Tabla 29	Prueba de KMO y Bartlett	83
Tabla 30	Comunalidades	83
Tabla 31	Varianza total explicada	85
Tabla 32	Matriz de componente ^a	86
Tabla 33	Matriz de componente ^a	88
Tabla 34	Matriz de componente rotado ^a	89
Tabla 35	Prueba de KMO y Bartlett	90
Tabla 36	Comunalidades	90
Tabla 37	Varianza total explicada	91
Tabla 38	Matriz de componente	93
Tabla 39	Matriz de componente Rotado	94
Tabla 40	Estadísticas de fiabilidad	95
Tabla 41	Estadísticas de total de elemento	95

Índice de figuras

Figura 1	Gráfico de sedimentación	79
Figura 2	Gráfico de sedimentación	85
Figura 3	Gráfico de componente en espacio rodado	89
Figura 4	Gráfico de sedimentación	92

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo demostrar que el programa de habilidades sociales influyó significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6to de primaria de la institución educativa Perú Japón. Para poder entender y comprender las conductas agresivas de los estudiantes, la investigación se respaldó con la Teoría del aprendizaje de Bandura donde explicaron que estas conductas son aprendidas por medio de la observación que se tiene como modelos de la interacción en el entorno social. Para revertir las conductas agresivas de los estudiantes, se aplicó un programa de habilidades sociales con un enfoque Cognitivo conductual modificando su pensamiento mediante situaciones vivenciales desarrollados en el programa que someterá en duda su forma de pensar sobre sus convicciones, mediante la acción de su razonamiento en busca de alternativas aceptables y racionales en comportamientos racionales. El paradigma fue positivista, de enfoque cuantitativo, el tipo de estudio fue aplicado, se utilizó un diseño cuasi experimental, la investigación fue realizado con un grupo control del 6° D de primaria y un grupo experimental del 6to F de primaria, previamente se aplicó para ambos grupos un cuestionario de Agresividad de tipo de escala Likert. Posteriormente se aplicó el programa de Habilidades sociales al grupo experimental. Después de la aplicación del programa, las conductas agresivas de los estudiantes disminuyeron notablemente en los estudiantes de 6to grado "F" de primaria, se evidencia mediante que las conductas agresivas en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de conductas agresivas en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influyó significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Palabras clave: Habilidades sociales, conductas agresivas, estudiantes

Abstract

The purpose of this research was to demonstrate that the social skills program significantly influences the aggressive behavior of students in the 6th grade of the educational institution “Peru Japan”. In order to understand and comprise the aggressive behaviors of the students, the research was supported by Bandura's Theory of Learning where they explained that these behaviors are learned through the observation that is used as models of interaction in the social environment. To reverse the aggressive behavior of the students, a social skills program with a Cognitive behavioral approach was applied, modifying their thinking through experiential situations developed in the program that will doubt their thinking about their convictions, through the action of their rationing in Search for acceptable and rational alternatives in rational behaviors. The paradigm was positivist, with a quantitative approach, the type of study was applied, a quasi-experimental design was used, the research was carried out with a control group of 6th "D" of primary school and an experimental group of 6th "F" of primary school, a Likert scale type Aggression questionnaire was previously applied for both groups. Subsequently, the Social Skills program was applied to the experimental group. After the application of the program, the aggressive behaviors of the students decreased significantly in the students of 6th grade “F” of primary school, which is evidenced by that the aggressive behaviors in the pre-test differ in both groups (experimental group had a higher average than the control group) and in the post-test there was no difference between the control and experimental group, decreasing the average of aggressive behaviors in the experimental group, achieving equalization to the control group, therefore the social skills program significantly influenced the aggressive behavior of students in the 6th grade of primary school of the educational institution Peru Japan. Therefore, the null hypothesis is rejected and the alternate hypothesis is accepted.

Keywords: Social skills, aggressive behaviors, students.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi demonstrar que o programa de habilidades sociais influenciou significativamente o comportamento agressivo dos alunos da 6ª série da instituição educacional Peru Japão. Para entender os comportamentos agressivos dos alunos, a pesquisa foi apoiada pela Teoria da Aprendizagem de Bandura, na qual eles explicaram que esses comportamentos são aprendidos através da observação que é usada como modelo de interação no ambiente social. Para reverter o comportamento agressivo dos alunos, foi aplicado um programa de habilidades sociais com abordagem comportamental cognitiva, modificando seu pensamento por meio de situações experienciais desenvolvidas no programa que duvidam de seu pensamento sobre suas convicções, através da ação de seu raciocínio, procurando alternativas aceitáveis e racionais em comportamentos racionais. O paradigma foi positivista, com abordagem quantitativa, aplicou-se o tipo de estudo, utilizou-se um desenho quase experimental, a pesquisa foi realizada com um grupo controle de 6 "D" do ensino fundamental e um grupo experimental do 6o "F" do ensino fundamental, um questionário de Agressão do tipo escala Likert foi aplicado anteriormente para ambos os grupos. Posteriormente, o programa Habilidades Sociais foi aplicado ao grupo experimental. Após a aplicação do programa, os comportamentos agressivos dos alunos diminuíram significativamente nos alunos da 6ª série "F" do ensino fundamental, é evidenciado pelo fato de que os comportamentos agressivos no pré-teste diferem em ambos os grupos (o grupo experimental apresentou uma média mais alta que o grupo controle) e no pós-teste não houve diferença entre o grupo controle e o experimental, diminuindo a média de comportamentos agressivos no grupo experimental, sendo capaz de corresponder ao grupo de controle, portanto, o programa de habilidades sociais influenciou significativamente os comportamentos agressivos dos alunos na 6ª série da instituição educacional Japão Japão. Portanto, a hipótese nula é rejeitada e a hipótese alternativa é aceita.

Palavras-chave: Habilidades sociais, comportamentos agressivos, estudantes.

I. INTRODUCCIÓN

Las violencias escolares ocuparon un gran problema mundial que aquejaron la salud pública, donde se observaron en los estudiantes manifestaciones de conductas agresivas, verbales, hostilidades, tensiones entre ellos. La mayor parte de estas actitudes ocurrieron dentro y fuera de las instituciones educativas, siendo los estudiantes vulnerables ante esas situaciones. En el ámbito educativo en donde se relacionaron los más profundos y heterogéneos intercambios e interrelaciones donde permitieron la integración a la sociedad con el objetivo de ser capaz de desenvolverse como un miembro activo y constructivo.

Por otra parte, las dificultades en la convivencia de las diferentes instituciones ocasionaron una gran preocupación, el de indagar las causas y el origen de la problemática relacionados a la violencia escolar, que dieron lugar a diferentes investigaciones. Según los datos recientes en relación a la violencia escolar, ocuparon un tercio de la población de adolescentes del mundo, que han sido afectados por una situación de violencia escolar (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la Cultura Unesco, 2018). Cabe mencionar, que las violencias escolares afectaron a todo joven, de toda clase de estratos sociales de todas las regiones y países del mundo. Así mismo, los niños expuestos a la violencia escolar alcanzaron el 31.9% y las niñas en un 27.9%. (Unesco, 2018).

Sin embargo, las diversas investigaciones en América del Norte y Europa demostraron que las conductas y la salud de los adolescentes en relación a las conductas violentas con sus pares, oscilaron entre 11 a 15 años de edad (Health Behavior in School-Age Children Hbsc, 2018). Como resultados a estas investigaciones frente a la vulnerabilidad de nuestros estudiantes la Global School Health Survey [Gshs] (2018), asumieron el reto mundial de velar por el bienestar de los estudiantes entre 13 y 17 años. En el Perú, las violencias escolares se evidenciaron en forma física, psicológica, hostilidad entre otras. Si los espacios donde los estudiantes pasan el mayor tiempo del día, estos debieron ser para ellos acogedores, de un clima de respeto entre las personas que convivieron dentro de ello, asegurando sus enseñanzas positivas de armonía, logrando la integración democrática, de colaboración, amistad y consideración (Proyecto Educativo Nacional, 2017). Así mismo, las Investigaciones llevadas a cabo con 2617 estudiantes entre 12 y 17 años por Savethe Children (Encuesta Young Voice Perú

(2017), evidenciaron que el 34.6% de adolescentes refirieron haberse sentidos inseguros en el aula en algún momento durante sus permanencia en los centros educativos, el 76.9% desconocieron las rutas para solicitar apoyo, el 9.9% de los estudiantes se mostraron indiferentes, el 21.9% fueron afectados como consecuencia de haber sido violentados por sus propios compañeros y el 44.59 % fueron testigos de la violencia hacia otras personas.

Con respecto a la encuesta de Save The Children dieron como resultado que las conductas agresivas de nuestros adolescentes en los centros educativos: de los cuales el 34.9% se sintieron en algún momento inseguros dentro y fuera del aula, el 21.9% en algún momento fueron víctimas de violencia, el 42.9% muchos de ellos pasaron una situación de acoso escolar por redes sociales y fueron testigos frente a la violencia contra otros adolescentes representando en un 44.9%.

Así mismo, el Ministerio de la Mujer y poblaciones vulnerables [Mindes] (2018), reportaron de 5,875 casos de niños y adolescentes registrados entre 0 y 17 años, 2,762 fueron víctima de violencia psicológica, de 1911 fueron violentados físicamente, 1,172 sufrieron violencia sexual y 31 casos de violencia económica. Informes que fueron reportados por las investigaciones realizadas por la Encuesta Nacional sobre redes sociales [Enares] (2016) y se suma a estos datos las investigaciones recientes del Instituto Nacional de Estadística e Informática [Inei] (2016), donde confirmaron que el 73.9% de los niños que oscilan entre 9 y 11 años pasaron por una situación de violencia en el transcurso de su vida, siendo originado por un miembro de su familia y en relación a los adolescentes que oscilan entre los doce y diecisiete años, la cifra que se obtuvieron en un 80.9% que pasaron una situación de violencia.

Cabe mencionar también que el Ministerio de Salud [Minsa] (2016), en sus investigaciones obtenidas por Enares, señalaron que en las instituciones educativas, el 30.39 % de los jóvenes refirieron haber pasado por una situación de violencia física como, cachetadas, nalgadas, pellizco, puntapié, empujones, siendo también agredidos con algunos objetos contundentes la modalidad más frecuente que alcanza al 87.9%, seguida a los jalones de orejas y mechones en un 32.9%, otra modalidad de agresión, con algún objeto contundente es de 1,29%. Las investigaciones revelaron que el 80.29% de las acciones violentas ocurrieron en las aulas de los centros educativos, otro lugar que ocuparon un porcentaje del 29.9% se dieron en los lugares de recreación de las escuelas, alrededores de las instituciones educativas en un 17.29% y en las gradas y pasadizos de los colegios en un 11.09%. Por otra parte, el Inei (2013), establecieron que la niñez en el

Perú recibió por parte de sus padres biológicos diferentes formas de castigo como la reprimenda verbal en un 77.2%, prohibiéndoles algo que les gusta en un 36.5% y castigos físicos en un 28.9%. Además, las investigaciones demostraron que en un gran porcentaje de la violencia física y psicológica se daba más en el ámbito rural llegando alcanzar 81.2% y mientras que en ámbito urbano representaba el 42 % de los casos estudiados.

Las autoridades del Ministerio de Educación [Minedu] en el Decreto Supremo 004-2018, indicaron que las violencias escolares ocurrieron generalmente en el perímetro de las instituciones educativas y dentro de ellas, no solo consideraron la violencia física, psicológica, sino también cuando ocurren violencia por medio de las redes sociales, Facebook. Por lo consiguiente se empoderaron las gestiones de la convivencia escolar, cuyo objetivo fueron la construcción de vínculos seguros, extinguieron todo tipo de conductas violentas y fueron reemplazarlas por vivencias desarrollados en un clima armonioso direccionado con justicia, responsabilidad y solidaridad.

Cabe destacar que en el 2013 se implantaron un sistema virtual, que permitieron conocer los casos presentados sobre conductas agresivas, donde se visualizaron también reportes de denuncias sobre casos de violencia escolar [Siseve] donde se registraron cualquier tipo de incidencia que atentaron la integridad de los alumnos. Los representantes del Ministerio de Educación (Minedu) se preocuparon por los casos de violencias escolares, no siendo orientados adecuadamente según los protocolos establecidos e incluso muchos de ellos fueron ocultos sin tener la protección adecuada y siendo afectados en especial los menores de edad. Establecieron un sistema donde los casos fueron denunciados en forma virtual y los menores contaron con un sistema de mecanismos de protección.

Una de las características que presentaron este sistema es guardar la confiabilidad del caso. Cabe mencionar que las investigaciones obtenidas entre los años del 2013 al 2016 incrementaron las denuncias de violencia, que se visualizaron en el Siseve, donde se evidenciaron 6300 casos, de los cuales, 2019 fueron registrados en el año 2014, mientras que en el 2015 se incrementaron a 3614 que evidenciaron un incremento de 74.9%. Estas informaciones cobraron mayor impacto con los reportes de 26 446 casos subidos a la Plataforma del Siseve en el 2019, de los cuales 16% (4247) correspondieron a instituciones privadas y 84% (22 199) a instituciones públicas. Así mismo, informaron que el 46% (12,179) de niños fueron víctimas de violencia de parte del personal, mientras que en un 54% (14 267) las violencias se realizaron entre los mismos escolares. Por otra

parte, al comparar entre hombres y mujeres se observa que el 51% de (13,562) los hombres originaron algún tipo de violencia y el 49% de (12884) las mujeres originaron también algún tipo de violencia. En relación a los tipos de violencia se encontraron que 14370 eran sometidos a Violencia Física, 11314 eran violentados verbalmente, 9932 sufrieron violencia psicológica, 200 violencia con armas, 912 violencia por internet, violencia sexual la sufrían 3782 y hurto 375.

Los representantes del Ministerio de Educación tomaron medidas de urgencia como respuesta a los alarmantes casos que fueron denunciados en el sistema virtual de la Plataforma del Siseve, donde se establecieron en la Base Normativa del Decreto supremo la Ley 29719 (2018), cuyo objetivo fundamental fueron crear un clima armonioso y de respeto contar con aulas, amigables, integradora, en los centros educativos, promovieron campañas nacionales, contrarrestando todo acto de violencia en la comunidad educativa. En el distrito de los Olivos en los centros educativos del nivel primario, también los estudiantes mostraron constantemente conductas agresivas con sus compañeros.

De lo expuesto se tuvieron consideración el supuesto ontológico, desde el paradigma positivista, los estudiantes emitieron diferentes comportamientos siendo en la mayoría agresivas, como físicas en las cuales se empujaron, patearon, se pusieron cabezas, se jalonearon. Con respecto a las conductas psicológicas expresaron constantemente palabras que hicieron sentir mal al compañero como: eres un bruto, eres tonto, no sirves y emplean palabras soeces, donde mostraron irritabilidad, perdiendo la paciencia, reflejando en sus rostros cambios como tornándose rojos, transpirando y su tono de voz es temblorosa. Muchas de las conductas agresivas de nuestros estudiantes surgieron ante una provocación de sus compañeros, cuando se sintieron frustrados ante algún hecho que no pudieron manejarlo, cuando alguien cogió sus pertenencias y situaciones que vulneraron su integridad personal. Los comportamientos violentos de los alumnos no solo afectaron a ellos, sino también trajo consigo una serie de dificultades, que involucraron a la comunidad educativa como: indisciplina dentro del aula, no acataron normas de convivencia, notándose un clima no favorable. Así mismo, surgieron en los padres gran preocupación por los diferentes tipos de conductas de los estudiantes, al no tener las estrategias adecuadas de apoyar a sus hijos, para evitar estas conductas violentas. Con respecto al docente del aula, también surge una gran preocupación por que interfiere en el aprendizaje de sus estudiantes, en el manejo de estrategias para un clima armonioso dentro del aula. Padres de familias consumidores de sustancias psicoactivas, delincuencia,

todas estas posibles causas interfirieron en los estudiantes en la cual se fueron evidenciando agresivamente tornándose persistentes, influenciando en la autoestima, su afectividad, su socialización, sus emociones, llevándolos muchas veces a sus frustraciones de los estudiantes.

Las conductas violentas de los estudiantes interfirieron en el clima armonioso, libre de violencia, por lo consiguiente de lo expuesto, fue necesario aplicar un programa para disminuir las conductas agresivas, fortaleciendo y empoderando sus habilidades sociales para la vida. El distrito de Los Olivos es un sector con alto índice de violencia, donde la institución educativa Perú Japón está ubicada dentro del sector y está considerado, como una zona de riesgo. Por lo expuesto, las acciones agresivas de los educandos se incrementaron cada vez, no teniendo buenas relaciones interpersonales en especial en el colegio Perú Japón, por lo consiguiente el aporte de esta investigación brindo estrategias para contrarrestar las agresividades de los alumnos, empoderándolos como seres únicos y valiosos, libre de cualquier acción que atente a su integridad personal. Se establecieron fundamentos teóricos que aportaron a la discusión de los resultados se realizaron revisiones de los trabajos previos, fruto de esta indagación se obtuvo las siguientes informaciones internacionales:

En Colombia, Fernández, Ibáñez, Ballestas y Beltrán (2018) presentaron una investigación que fueron de soporte en la implementación de estrategias pedagógicas contribuyendo la convivencia escolar, mediante los instrumentos que utilizaron fueron la comunicación y la investigación, combinando los métodos cualitativos y cuantitativos, con un diseño descriptivo, como instrumento emplearon, test sobre la convivencia escolar y se realizó un grupo de discusión con maestros. Las muestras de la investigación estuvieron formadas por 100 alumnos del Instituto Educativo. Los resultados evidenciaron altos índices de acoso, desprecio, ridiculización, restricción de la comunicación y robo, mientras que las estrategias propuestas, fueron la catedra de la paz y tecnologías en especial la comunicación.

Por otra parte, en México, Pozas, Morales y Martínez (2018) realizaron un estudio, donde los investigados desmostaron disminuir el acoso escolar cibernético en sus relaciones interpersonales mediante la aplicación de un programa direccionado a la ciberconvivencia, se utilizó un diseño experimental, representado por dos grupos de alumnos cuyas edades eran de quince y dieciocho años, una muestra de 44. Los resultados encontrados resaltaron bajo índice del acoso escolar cyberbullyng en el grupo que fue

aplicado el programa y en el caso del grupo que no se aplicó el programa se mantuvo igual los resultados.

Pozas, Morales y Martínez (2017) en México. Aplicaron un programa de competencia emocional, con el objetivo de contrarrestar el acoso cibernético en estudiantes de secundaria. Utilizaron un diseño cuasi experimental, aplicaron a 82 estudiantes de secundaria mexicanos; El CBQ se aplicó en la prueba previa y posterior, una escala Likert con factores de victimización. Finalmente, se observó que el programa influyó en la prevención del acoso cibernético en los alumnos del nivel secundaria

Saucedo y Guzmán (2018) se centraron en el estudio de las tendencias sobre el acoso escolar en México desde 1992. Realizaron investigaciones sobre de qué manera las intervenciones de las diferentes entidades en busca de solución, en relación al acoso escolar para disminuir la violencia mediante las diferentes estrategias e incluso normativas ya establecida evitando que este problema no se incremente a nivel de México. Llegaron a la conclusión que faltaron delimitar específicamente la intervención y la investigación, si nos referimos a los campos de intervención, no culminando con los objetivos se dejaron inconcluso el trabajo no obteniendo resultados favorables. Llegaron a la conclusión que debieron delimitar el contexto de violencia para ser comprendidas en sus propios contextos sociales y ser utilizadas adecuadamente en las propuestas de intervención.

Lloyd (2018) en Estados Unidos, presentaron una investigación cuyo objetivo fue establecer el impacto que pudiera tener la violencia doméstica en niños y adolescentes y el papel que jugaría la escuela en este problema. Este artículo examinó cómo la violencia doméstica afectaron las vidas de los niños y adolescentes y de qué manera pudieron ser apoyados dentro del sistema educativo. Las escuelas son a menudo el servicio en contacto más cercano y más prolongado con un niño que vive con violencia doméstica; los maestros asumieron un papel vital en las familias dándoles orientaciones en relación al servicio de asistencia social. A raíz del alto perfil de casos de maltrato y abandono infantil, se han expresado inquietudes acerca de la efectividad de las respuestas de múltiples de los niños que vivieron abuso. Estos artículos examinaron de qué manera influenciaron la violencia doméstica en los niños en la salud mental como en su educación. Las investigaciones indicaron que los maestros a menudo carecen de confianza y conocimiento para poder desarrollar estrategias de prevención. Por lo consiguiente este

artículo brindaron estrategias para que puedan desarrollar el aprendizaje profesional y la confianza profesional de los docentes, y cómo los desarrollos recientes de políticas y prácticas en el Reino Unido tienen el potencial de influir en el trabajo en esta área.

Además, Smallwood and Kern (2015) en su artículo mencionaron que las conductas violentas se han incrementado en múltiples formas en los ámbitos educativos, para poder dar un alto a esta situación plantearon una intervención multidimensional dentro de un marco de prevención e intervención, desde los inicios de la primera infancia, utilizaron las estrategias y actividades propias para cada nivel. Plantearon la prevención primaria o universal a los estudiantes desde la totalidad de la población, empleando estrategias desde las competencias académicas, sociales y emocionales, involucraron a toda la comunidad educativa

Así mismo, en Estados Unidos para Holmes y Hampton (2014) en sus investigaciones sobre los comportamientos violentos que se presentaron en las escuelas y puso en peligro la cultura escolar, plantearon estrategias direccionadas a un clima armonioso dentro de las instituciones educativas, mediante el estudio nacional del 2009 refirieron que del 12 al 22% de todos los estudiantes en las escuelas sufrieron algún tipo de trastorno, como emocionales, mentales o algún tipo de comportamiento que muchas veces los estudiantes fueron afectados, no recibiendo algún tipo de atención con respecto a la salud mental, los docentes, debieron estar en atentos, ante un inicio de cambios actuando de manera inmediato, para prevenir situaciones que atenta la integridad de los estudiantes posteriormente brindaron alternativas para mejorar cambios significativos en sus conductas.

Crawford, Burns (2016) en su artículo de su investigación plantearon acciones de prevención frente a las acciones de los estudiantes y administradores, debido que las autoridades docentes y autoridades no tomaron la atención adecuada, siendo muchas veces un lugar donde los estudiantes salen con un alto perfil inadecuado de comportamiento y muchas veces las autoridades han tomado medidas muy drásticas dirigido a los estudiantes, para dar el cumplimiento a la ley establecido aun así atentando la integridad de ellos y ocasionando que las escuelas se consideren como lugares de prisión, lo preocupante es que no son los mecanismo adecuados que asumen las autoridades correspondientes, por el cual se plantearon que en las escuelas debieron adoptar enfoques proactivos y reactivos para afrontar la violencia en el entorno escolar,

asumieron las medidas adecuadas de prevención involucrando a la comunidad educativa, en protección a los estudiantes.

En Estados Unidos, Domitrovich, Durlak, Staley y Weissberg, (2017) en su artículo de investigación argumentaron que las escuelas son el lugar donde los niños pasan mayor tiempo, siendo aquellos espacios que se le deben dar inicios a estrategias de prevención. Plantearon una serie de programas SEL, utilizando paralelamente investigaciones adicionales, determinando factores tanto personales y la interacción con los entornos escolares, siendo uno de los causantes que van a facilitar o impedir el proceso del cambio de las conductas de los escolares. Estos programas para poder tener sostenibilidad necesitaron el apoyo de las políticas estatales, federales cuyos resultados lograron jóvenes que sean ciudadanos responsables, comprensivos y que tengan una buena convivencia que es el respeto.

En California Yeager, Dahl Dweck (2018), en su artículo de investigación, refirieron que las prevenciones tradicionales en las escuelas no son tan prometedoras para los adolescentes, estos se debieron a que muchas veces las estrategias que emplearon van en contra del respeto que se merecen, no otorgándoles un estatus. Pero sin embargo si alinearon estas dificultades mediante un tratamiento más respetuoso por parte de los adultos, disminuyendo las amenazas contra los estatus y el respeto hacia los adolescentes, se motivaron el deseo de cambio hacia un comportamiento positivo por parte de los adolescentes. Por lo consiguiente los dominios son poco saludables, por el contrario, se plantearon alternativas para mejorar las políticas y la práctica de los jóvenes.

En Inglaterra, Farrington, Gaffney, Losel Tlofi (2016) aplicaron programas de prevención en la comunidad con la finalidad de prevenir los comportamientos antisociales que son desarrollados por los niños y adolescentes, contrastaron las conductas de riesgos, que se exponen los niños y adolescentes. Las investigaciones incluyeron los efectos sobre los resultados de la delincuencia, los delitos, la violencia, la agresión o el acoso escolar, se evaluaron 50 revisiones sistemáticas como 5 programas generales, 11 programas direccionado habilidades para los niños, 9 programas direccionado para los apoderados y 25 programas direccionado desarrollados en el ámbito educativo, todos los tipos de programas fueron efectivo. Por lo consiguiente en este artículo se hace recomendaciones para una mayor inversión en la prevención del desarrollo.

En España, Luna, Guerrero y Cejudo (2019) presentaron una investigación cuyo objetivo fue evaluar el impacto del programa físico-deportiva direccionado a los adolescentes, basándose en un modelo pedagógico del aprendizaje social y emocional, desarrollando en un diseño cuasi experimental, siendo los beneficiados 113 estudiantes entre 12 a 15 años. Los resultados evidenciaron que el programa físico-deportivo obtuvieron como resultados mejoras en el aprendizaje social y emocional, ansiedad social, inteligencia emocional de los adolescentes, cuya adaptación del programa fueron innovadora.

En Canadá Trach, Lee & Hymel (2017) en su investigación evidenciaron que el aprendizaje socioemocional puede influenciar de manera efectiva en las escuelas contrarrestando los comportamientos agresivos y problemas emocionales en los alumnos. Cuya finalidad fueron brindar a las docentes estrategias para abordar en los diferentes grupos de las escuelas de prevención, mejorando la convivencia en las aulas así también se contribuyó en la documentación, para poder abordar los diferentes procesos desarrollados a nivel de grupo.

En Estados Unidos Burke y Loeber (2015) en sus investigaciones plantearon el programa stop Now and Plan (Snap) dirigido a niños de 6 a 11 años para contrarrestar los comportamientos antisociales de los niños, mostraron como resultado una reducción significativamente de las conductas antisociales y menor intensidad a grupos pequeños que mantenían ciertas dificultades de sus comportamientos.

En Brasil Priolo, Mesquita, Fonseca y Hollanda (2016) presentaron una investigación direccionada a la observación de los comportamientos agresivos de los niños en una guardería, dando como resultado que el mayor porcentaje de conductas agresivas de los niños fueron desarrollados durante los espacios libre como son los recreos. Por lo consiguiente llegaron a la conclusión que en estos espacios libres que van estar los niños debieron ser espacios adecuados donde se puedan desplazar libremente para que jueguen manipulando y explorando los objetos siempre con la vigilancia de una persona mayor.

En Turquía, Karakaya y Tufan (2018) en sus investigaciones determinaron la asociación entre las habilidades de gestión de aula de los maestros, la inclusión de las habilidades y los problemas de los estudiantes, donde los maestros lograron un alto nivel de percepción de habilidades de gestión en el aula con respecto a los estudiantes de

inclusión tenían moderadas habilidades sociales, pero si un alto nivel de problemas de comportamiento en relación a los estudiantes, como resultado entre las habilidades de gestión del aula de los maestros en relación a la inclusión de habilidades sociales y los comportamientos de los alumnos, no existieron ninguna relación significativa.

En España Alba, Justicia, Pichardo y Justicia (2013) en el artículo se evidenciaron que los comportamientos agresivos de los estudiantes son constantemente en las aulas, la investigación revelaron que para la prevención de las conductas agresivas es importante trabajar con la competencia social, consideraron un factor muy importante para la protección de los menores, por lo consiguiente se comenzaron a tomar medidas de prevención plantearon programas preventivos que fueron insertados desde el currículo para poder reforzar los aprendizajes esperados en el área de competencia social a nivel desde las escuelas. El programa que emplearon se tituló “Aprender a Convivir” que tuvieron como objetivo fomentar el desarrollo innovador para la conducta prosocial aplicándolos a los niños de tres a siete años. Se direccionaron exclusivamente en mejorar el área social, para la prevención de las conductas sociales.

En Brasil para Santos, Pereira y Del Prette (2018) en la investigación para contrarrestar las conductas agresivas, se centraron en los estudios de las expresiones para referirse a las conductas de los niños. Por lo consiguiente su investigación fueron direccionados en la interacción de la educación entre padres e hijos, donde determinaron de qué manera las conductas de los padres influyen en las expresiones de sus hijos expresados mediante sus conductas, cuyo objetivo fueron brindar propuestas para los padres, para mejorar la buena relación interpersonal con sus hijos.

En Brasil Goncalves y Lincoln (2017) en esta investigación las conductas agresivas en el ámbito educativo es importante y los docentes juegan un papel fundamental frente a este gran problema, en esta investigación tuvieron como objetivo que el psicólogo asuma el desafío frente a las conductas agresivas, mediante una revisión de la literatura y sistemática, el docente debe de asumir una función de socialización no solo de transmitir conocimientos, se debe de trabajar con los docentes de sensibilizar y comprender el potencial de su trabajo. Asumiendo el psicólogo uno de los papeles importantes como mediador para sensibilizar y brindar pautas o herramientas a los docentes para prevenir estas conductas agresivas en los estudiantes.

En Rusia y Parfilova (2016) en su investigación determinaron en verificar el efecto de diferentes métodos y técnicas de prevención contra los comportamientos agresivos en los niños de primaria, se aplicó a 40 niños entre los 7 a 8 años, aplicando un programa llamado “Seamos amigos” incluyeron técnicas y métodos como ejercicios, juegos, historias, juego de roles y se brindaron pautas para la prevención de las comportamientos violentos en los alumnos, siendo los resultados óptimos, para la aplicación y que sirva como herramienta para el personal educativo, como estrategia que contrarrestaron los comportamientos agresivos de los alumnos.

Para Martínez, Tovar y Ochoa (2016) en Colombia, realizaron una investigación para evaluar y determinar los niveles de agresividad aplicados a un sector de alumnos, de colegios estatales, la muestra que utilizaron fueron de 2785 estudiantes cuyas edades fluctuaron entre 11 y 13 años, siendo aplicados por un instrumento que midió la agresividad y prosocialidad. Por lo consiguiente llegaron a la conclusión de que las conductas agresivas están asociadas a la realidad sociocultural de los estudiantes siendo fundamental que los docentes puedan detectar oportunamente y aplicaron estrategias de intervención.

Así mismo para López, Jiménez (2015) en España en su estudio indagaron de qué manera los comportamientos agresivos ocasionaron desajustes personales en los estudiantes, para esta investigación utilizaron como muestra a 1510 estudiantes del nivel secundaria, obteniendo como resultado que las conductas agresivas influye directamente en los desajustes emocionales, sin embargo con respecto a la empatía, satisfacción personal y autoestima su puntuación obtenida es bajo y en el ámbito escolar con respecto a la buena actitud en relación a la escuela y la relaciona con el docente, direccionaron el acercamiento a sus compañeros, siendo su puntuación bajo con respecto a los comportamientos agresivos.

Para Jiménez, Estevez (2017) en España realizaron una investigación cuyo objetivo fue enfocado en el estudio de la influencia de los papeles del entorno familiar y la influencia del aula durante el crecimiento de los estudiantes, a este proceso se suma la influencia también con respecto a la identificación que se tuvo de su entorno, la figura autoritaria de la entidad y la influencia del entorno social influenciaron en las conductas agresivas en el entorno escolar. Los estudios estuvieron dirigido a 1494 jóvenes entre 12 a 18 años, en la cual evaluaron las influencias entre las variables mencionadas. Cuyos

resultados influenciaron entre el las buenas relaciones familiares y la institución educativa en relación a las conductas agresivas en las instituciones educativas por los estudiantes.

Así mismo para Jahan, Intakhab (2017) las conductas violentas formaron parte del entorno social, donde dieron como resultado la relación estrecha entre las conductas violentas y los medios de comunicación en especial, como series de contenido muy violentos evidenciando que los estudiantes, expuestas a series de contenidos violentos en un promedio de más de cuatro horas se tornaron más indiferentes y no son sensibles ante situaciones dadas y como consecuentes demostraron conductas violentas. La investigación fue exploratorio mediante un cuestionario, aplicados a los docentes de las instituciones, los resultados de la investigación fueron una aportación para hacer frente a las diferentes conductas agresivas enmarcadas en las instituciones educativas.

En la India para Dhanwinder y Ram (2017) el desarrollo de los adolescentes en el periodo de clases a nivel secundaria, enmarcaron todo el proceso del desarrollo de los estudiantes. El objetivo fueron determinar las conductas agresivas en relación con el ambiente en los colegios. Donde demostraron la conexión existente negativa entre los comportamientos violentos de los estudiantes y su entorno escolar, dando como conclusión, validando los grados más altos del entorno escolar da como resultado una conducta con poca agresividad.

En España, Estévez, Jiménez y Moreno (2018) en sus estudios demostraron que los comportamientos agresivos hacia sus pares ocasionaron desorden personal en los estudiantes femeninos y masculinos. La muestra estuvo formada por 1,510 estudiantes que oscilaron entre 12 y 17 años, aplicaron un cuestionario de autoinforme, cuyos resultados evidenciaron que las conductas violentas influyeron en los estudiantes en relación a la soledad, estrés y sintomatologías de rasgos depresivos, también se evidenciaron bajos resultados en relación a la empatía, satisfacción vital y autoestima, en relación al ambiente familiar existe alta relación conductas agresivas con puntuaciones altas de trato ofensivo y problemas en el hogar. Por lo consiguiente la intervención fueron de inmediato, para prevenir diferentes desajustes en el ámbito escolar.

Los trabajos previos nacionales que sirvieron de contraste con la investigación fueron entre otros el efectuado por Pastor (2016), quien después de aplicar el programa Valores danzando demostraron que disminuyo los comportamientos agresivos de los niños de 2do año de primaria, la investigación se realizaron con un grupo control de 55

estudiantes y un grupo experimental de 58 estudiantes, ambos grupos se les aplicó un CDCA, después que el programa fue aplicado en los estudiantes, disminuyeron, notablemente existiendo diferencia en el resultado obtenidos, notando que el 94.82% de los estudiantes obtuvieron como resultado ausente de nivel de conductas violentas.

La investigación de Cahuana (2019) tuvo como objetivo aplicar un programa de convivencia que contrarrestaron los comportamientos agresivos. La población fue constituida por 71 estudiantes del nivel primario, el muestreo fue no probabilístico intencional. En la investigación de enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo y diseño experimental, aplicaron un cuestionario de adaptación de Hostilidad de Buss-Durkee para recolectar datos. Llegando a la conclusión, que las conductas agresivas disminuyeron significativamente,

Por otra parte, Salazar (2017) utilizaron una técnica para controlar las conductas violentas, desarrolladas en un programa, cuyo objetivo fue disminuir las conductas agresivas en los niños de 5 años, fueron 25 niños que se trabajaron siendo equivalente al 32.9% de la población. Los efectos de la aplicación fueron altamente significativas y positivas.

Molero (2017) realizaron una investigación con alumnos del 3^{er} año del nivel secundario con la finalidad de establecer los niveles de agresividad, física, la hostilidad, verbal y la ira en una muestra intencional de 98 alumnos. Los estudios fue tipo descriptiva, transeccional, no experimental, se determinaron el grado de agresividad mediante la aplicación del cuestionario (AQ) de Buss y Perry. En conclusión, se determinaron que el 77.9% de los alumnos se encuentran en el nivel medio con tendencia a grados altos de agresividad.

Las teorías que explicaron las conductas violentas y la agresividad de las personas, son múltiples, entre las que destacan, la teoría de los instintos (enfoque psicoanalítico, y la etología), sociológica, la ecológica, teorías de la frustración-agresión, la neurobiológicas, teoría del aprendizaje social, (Garaigordobil y Oñareda. 2010). Así como coexisten diversas teorías, de la misma manera, las definiciones van a estar enmarcadas dentro de esas teorías.

Para dar inicio a la investigación se consideró iniciar la definición agresividad de Buss y Perry (1992), quien consideró que son respuestas ante estímulos dañinos, donde el sujeto presenta, el sentimiento de rechazo, mediante acciones de dañar física y

verbalmente. Bandura (1976), agregaron que este sentimiento de rechazo es consecuencia de una combinación de emociones, razonamientos y comportamientos que son desencadenados como conductas agresivas físicas, conductas agresivas verbales, hostilidad, ira, cabe mencionar que estas reacciones pueden evocarse por diferentes factores de contexto social.

Por otra parte, esta investigación tuvo como sustento teórico la teoría ambientalista o reactiva que considera que la violencia y el victimario tienen como principal factor de origen el ambiente donde se relaciona o se desenvuelve influenciado por los diferentes contextos que pueden ser culturales, religiosos, social, medios de comunicación, la escuela, las amistades, el hogar Bandura (1973). Estas teorías enfatizaron la explicación de las conductas agresivas que se dan por los modelos externos social de la interacción diaria que se tiene, pero cabe destacar que una conducta agresiva se puede interpretar una reacción ante una situación de ataque.

Al respecto, Bandura y Ribes (1975) manifestaron que el ser humano responde a las situaciones que se le presentaron según hayan sido percibidas y aprendidas en su entorno, debido que se tiene mecanismos que van a reforzar constantemente el aprendizaje, la interacción que se tiene con el entorno social, que permitieron que el ser humano a través de la observación tenga modelos, mediante la interacción con los agentes sociales y como consecuencia influenciaron en las personas entre ellas podemos mencionar: (a) uno de los agentes sociales predominantes se consideró a las familias donde los padres asumieron los modelos donde influenciaron en el desarrollo de sus hijos, otras persona que forman parte de influencia para los niños y se enfocaron en la familia como los tíos, primos, hermanos o parientes muy cercanos, debido que los niños están muy ligados a los diferentes estilos de apego como lo refiere Sánchez (2002), se pueden resumir que los progenitores asumieron un rol fundamental en la formación y la crianza de sus hijos, porque son los modeladores donde sus hijos responden ante una situación según el aprendizaje que recibieron en su hogar, como las conductas agresivas del niño se interpreta que es producto de una exigencia mandato, dominio por parte de los padres que son emitidas mediante palabras, como en las actitudes, frente a sus hijos, estas conductas de los niños es producto del aprendizaje y se van a repetir también con sus compañeros en los colegios, (b) otro punto tenemos a las influencias subculturales, la adquisición de patrones dominantes ante agrupaciones diferentes a la sociedad, si hay una convivencia constante los nuevos modeladores van influenciar en la adquisición de

nuevos patrones agresivos, los centros de formación militar, donde los estudiantes adoptaron nuevos patrones propios de la institución, como ante la protección de su país la consigna es matar, consideraron ello que es normal su reacción de ante un hecho coger un arma y matar en defensa de los demás, (c) también mencionaron que el modelamiento simbólico, difiere que no solamente la agresión se aprende por la observación y la experiencia directa, sino se puede adquirir mediante imágenes que van influir en las conductas, como son los medios de comunicación, en especial los temas violentos que se transmiten por estos medios.

Se demostraron que los comportamientos violentos son susceptibles de ser revertidas, en este trabajo se desarrollaron sesiones de habilidades sociales, muchas veces esta terminología es encontrada en la literatura como habilidades interpersonales, destrezas sociales, intercambios sociales, habilidades para la interacción. Para Gumpel (1994), no hay una definición establecida de habilidades sociales, porque hay controversia de muchos autores con respecto al concepto, pero sin embargo considera que son conductas observables, que emite el sujeto como respuestas concretas ante ciertos estímulos sociales presentados, Liberman (1989 citado en Rojas) consideró que las destrezas sociales son comportamientos que se fortalecieron a nivel interpersonales y nos ayudaron a la supervivencia en la interacción con el entorno social y socioemocionales, Wilkenson y Canter (1998 citado en Camacho y Camacho 2005) las destrezas sociales estaban enmarcadas en un contexto cultural establecido y que en cada una de ellas están delimitadas por diferentes situaciones que dependieron de la influencia de cada cultura con respecto al sexo, edad, la educación, clase social y cada persona por el grado de influencia en desarrollar situaciones que se presentaron según los momentos dados y su comportamiento estaban ligado según la situación dada, cabe mencionar que la persona trae consigo sus creencias, actitudes, capacidades cognitivas, creencias y la forma como se interactúa, de lo expuesto es menester en la investigación definirla y relacionarla con una teoría. Al respecto, Caballo (1993) consideró que las destrezas sociales son grupo de respuestas dadas por el individuo dentro de un entorno interpersonal, expresada por afectos deseos, derechos, actitudes, respetando esas conductas y opiniones de los demás en busca de soluciones inmediatas, disminuyendo los futuros problemas.

Es importante considerar ciertas características de las habilidades sociales, entre ellas son mencionadas por Monjas (1992) y Caballo (1993): (a) habilidades sociales son conductas registradas de las conductas adquiridas en el proceso de aprendizaje. Puede ser

modificada mediante el proceso del aprendizaje, (b) las habilidades sociales van a depender del comportamiento emitida por la otra persona como una relación recíproca en el entorno social, (c) la habilidad social se caracteriza por evidenciar elementos que son observables, (d) también las habilidades sociales logran alcanzar la satisfacción recíproca de los sujetos, (e) las habilidades sociales los sujetos deben tener metas y motivaciones. Así mismo Caballo (1993) refiere que la enseñanza y el crecimiento de las habilidades sociales se direcciona en el temperamento como reacción automática en relación lo interpersonal y el ambiente socio emocional.

Por lo consiguiente un niño que muestra conductas espontáneas tiene una retroalimentación constante de su estado emocional y su contexto social influenciando a su crecimiento y desarrollo de sus habilidades sociales. De lo expuesto, cuando nos referimos al crecimiento de las habilidades sociales, se relaciona con el principio de los diferentes sucesos aprendidos en el proceso de la interacción y la maduración. También este principio es considerado por Argyle (1969) refirió que estos procesos de aprendizaje en las habilidades sociales, son los mismos que influyen en los comportamientos observado en la interacción. Monjas (1992) mencionó que existe cuatro procesos de aprendizaje: (a) tiene relación con la maduración y las experiencias vividas en momentos similares, como interacción con sus compañeros y con las personas mayores recibiendo estímulos o consecuencias negativas del entorno, donde el niño va asimilando en su repertorio de habilidades. Estos comportamientos emitidos en diversas situaciones ayudan a mejorar, el desenvolvimiento de las destrezas sociales Caballo (1993), (b) para Bandura (1977) aprendizaje social por modelos, teoría que respalda el autor, en la cual los comportamientos son aprendidos a través de la exploración y la imitación de las personas en las interacciones, (c) se refiere al aprendizaje en evocar ciertas habilidades sociales como comportamientos adecuados e inadecuados, (d) la retroalimentación, los comportamientos se relacionan en forma directa con las interacciones con su entorno, dando como utilidad como reforzador social en los comportamientos sociales, Monjas (1992). Por lo consiguiente cabe mencionar que el aprendizaje de las destrezas sociales, se relacionan siempre con las relaciones interpersonales, considerando que la persona es un ente social, dentro de su ámbito familiar, instituciones educativas y la sociedad.

Por otro lado, la teoría conductual o psicología del comportamiento, es una teoría del aprendizaje sustentada que es la aptitud de mejorar las conductas, de lo que hacía anteriormente de una manera distinta, desarrollando nuevos comportamientos, para

Shuell (1986 citado en Schunk,1997) refiere que aprender es cambiar el comportamiento de una manera permanente, como consecuencia de la interacción de la experiencia presentadas en las nuevas situaciones, todos los comportamientos se apoderan a través del condicionamiento. El condicionamiento se da en las interacciones con el medio que interactúa. Los conductistas afirmaron que las respuestas ante estímulos ambientales modifican el comportamiento. Debe considerarse en el comportamiento observable: las cogniciones,emocionesyestados de ánimo.

La teoría cognotivo-conductual, la cual tiene una estrecha relación con los sentimientos vivenciados por los sujetos, sus emociones, sus creencias y su forma de pensamiento aumenta sus dificultades de conducta, en este proceso los sujetos tiene una participación activa analizando sus vivencias, sometieron en duda su forma de pensar sobre sus convicciones, mediante la acción de su racionamiento y sus experiencia personal se propusieron alternativas aceptables y racionales, siendo uno de sus representes es Caballo (1993), quien realizaron una profunda investigación de destrezas sociales, centrándose en el modelo cognitivo-conductual señalaron que los elementos de las habilidades sociales en: dimensiones fisiológicas, dimensiones cognitivas y dimensiones conductuales. Dentro los componentes conductuales se tienen los siguientes: no verbales, paralingüísticos y verbales. Caballo (1993) diseñaron una herramienta que permitió determinar las habilidades sociales en las que destacaron como: (a) empezar por las interacciones; (b) expresarse en público; (c) defender los derechos; (d) expresar molestia, desagrado, enfado; (e) manifestación hacia el sexo opuesto sentimientos positivos; (f) reacción con desagrado hacia la familia; (g)) recibir halagos; (h) tomar la iniciativa; (i) preocuparse por los demás. El autor indico que las habilidades sociales se aprenden por imitación, enseñanza directa y reforzamiento, que pueden disminuir o desaparecer por falta de uso o inhibirse a causa de trastornos emocionales, afectivos, por ejemplo, por ansiedad y depresión; o desordenes cognoscentes Caballo (1993). La aplicación del programa permitió prepararlos, entrenarlos mediante las sesiones directas y estructuradas, conformado con definiciones, objetivos, instrucciones, con criterios de aprendizaje, reforzamiento social, ensayo conductual, tareas para el hogar y prácticas reales, compuestas por diferentes módulos.

En relación a la parte teórica la investigación permitieron plantear *¿De qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019?*

Con respecto a la justificación de la investigación en la medida que, actualmente nuestros niños y adolescentes vivieron una situación de violencia, que constantemente atentaron su integridad. Por lo consiguiente fue un gran compromiso para transformar la sociedad en un clima armonioso y cálido en especial en las instituciones educativas. Siendo el compromiso de la comunidad educativa, inmerso en primer lugar, los directivos, padres de familia, docentes, comunicadores, sociales, policías y en especial los psicólogos que tuvieron una labor importante de acciones preventivas. Todos en conjunto lograremos la prevención intervención, solución y radicar este problema que afecta a nuestra juventud. De acuerdo a las investigaciones obtenidas a través de la plataforma del Siseve, se evidencian estadísticas de casos reportados por violencia escolar. Como consecuencia de la violencia familiar, que también trasciende en nuestros estudiantes, todo ello conlleva hacer un profundo análisis, de las conductas violentas de nuestros estudiantes, dentro de las instituciones y de qué manera podemos radicar acciones que afecta a nuestra sociedad. La misión del psicólogo en el ámbito educativo está inmersa en la aplicación de las acciones para contrarrestar situaciones de riesgo que afecto a nuestros estudiantes, como función principal no solamente es conocer la problemática, sino en convertirse un agente principal de cambio y en conjunto con las instituciones aliadas, asumirán retos, para el bienestar individual y de la comunidad.

En consecuencia, tuvo como justificación a nivel práctico contar con un instrumento, que contrarrestaron los comportamientos agresivos de los estudiantes de manera integral en el ámbito educativo. Debido que las conductas agresivas es un problema constantemente en los centros educativos, por lo que resulta importante conocer el rol del sujeto investigado en el evento de violencia, sea como testigo de la violencia, como víctima de violencia o como victimario, a partir de este conocimiento se puede establecer programas y estrategias de intervención preventivas o curativas para alcanzar una sociedad más armónica.

Con respecto a lo teórico se justificaron en la medida que en Perú no existió un programa netamente que se encargue de disminuir las conductas violentas, como conductas agresivas físicas, conductas agresivas verbales, ira, irritabilidad, a pesar que es un problema, que está alcanzando un alto índice en la sociedad, por lo que se fue necesario contar con el programa que ayudaron a nuestros niños(as) a contrarrestar las conductas violentas, este implica que el programa contaron con un marco teórico integral, desarrollado por sesiones.

Además, esta investigación se justificaron desde la perspectiva metodológica en la ejecución del Programa de Habilidades sociales en las conductas agresivas de los alumnos de primaria, se elaboraron diferentes técnicas, estrategias, metodología, que se desarrollaron mediante talleres, aplicados a los alumnos, se hicieron hincapié en el distrito de los Olivos, donde se observaron incidencias de conductas violentas mediante la aplicación del programa influyo en los estudiantes permitiendo que puedan adquirir capacidades y actitudes proactivas, con el fin que puedan empoderar sus habilidades en mejoras de comportamientos saludables.

Cabe resaltar existen diferentes programas que han sido trabajados en diferentes lugares, pero estas investigaciones permitieron, poner al servicio de las instituciones educativas, para que se trabajen con los niños(as), con la finalidad de unir esfuerzos a favor de la salud mental del país. Finalmente, la investigación se justifica epistemológicamente, porque está basada en fundamentos teóricos de la agresión, indagando el origen de las conductas, mediante algunas teorías que nos expliquen el porqué de las conductas violentas de nuestros estudiantes, la teoría ecológica que considera el ambiente o contexto con el que el sujeto está en constante relación influenciando en el desarrollo de su comportamiento de la persona, cuando nos referimos al aprendizaje social, afirmaron que el comportamiento de la persona se va formando mediante los modelos que influyen en ellos, nos referimos a la teoría del aprendizaje. El programa de la investigación se emplearon como un instrumento con gran utilidad que ayudaron a los profesionales a prevenir y cuidar la integridad de nuestros estudiantes, docentes, psicólogos del nivel primaria, en la aplicación del programa preventivo

El marco teórico, los problemas planteados y los objetivos expuestos permitieron plantear la siguiente hipótesis general: El programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019 y las hipótesis específicas que permitieron demostrar la eficacia del programa, (a) el programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas físicas de estudiantes de primaria, 2019, (b) el programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas verbales de estudiantes de primaria, 2019, (c) el programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas de ira de estudiantes de primaria, 2019 y (d) el programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas de hostilidad de estudiantes de primaria, 2019.

Finalmente, el objetivo general que se plantea en esta investigación es determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019 y los objetivos específicos son: (a) determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas físicas de estudiantes de primaria, 2019, (b) determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas verbales de estudiantes de primaria, (c) determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas de ira de estudiantes de primaria, 2019 y (d) determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas de hostilidad de estudiantes de primaria, 2019.

II. MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

2.1.1 Tipo de investigación

Para Bunge (1979, citado por Bernal, 2010) el método es un conjunto de técnicas, que busca dar solución al problema. Además, tiene una concordancia con la metodología porque se direccionará a las diferentes estrategias y aspectos operativos que son primordiales para la investigación Bernal (2010). Para Vogt (1999, citado en Sautu, 2005), la metodología estudia los procedimientos desde sus principios de origen hasta llegar a los problemas de medición. El tipo de investigación que se utilizó es el aplicado, al respecto, Cazau (2006) refiere que hay una estrecha relación entre la investigación pura y la investigación aplicada, mientras que uno pretende ahondar la epistemología de la realidad, el segundo pretende explicar y dar la utilidad de la aplicación respaldado siempre con un marco teórico. El enfoque que se utilizó es el cuantitativo, debido que se centra en el contexto específico del problema a investigar dando como resultado las ideas que serán incorporados al objetivo de la investigación, direccionándose siempre a la objetividad (Sautu, 2003).

2.1.2 Diseño de investigación

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) el diseño es una planificación de diferentes técnicas o estrategias que se aplicaron para obtener resultados, respondiendo al planteamiento de la investigación. En esta investigación se utilizó el diseño experimental, debido que se tuvo que manipular intencionalmente una acción para sus posibles resultados Hernández (2014) de tipo cuasi experimental, porque en esta investigación, no habrá un absoluto control completo o global Campbell y Stanley (1995 citado en Cazau, 2006).

Esquema de diseño de investigación:

G E 01 X 03

G C 02 _ 04

Dónde:

G E : Grupo experimental

G C : Grupo control

01 y 02 : Pre test

03 y 04	:	Post test
X	:	Programa
—	:	Sin Programa

1.1 Operacionalización de la variable

Según Núñez (2007 citado en Reguant y Martínez 2014), las variables son las características cuantitativas o cualitativas que van a ser medidas, controladas y estudiadas en una investigación. La operacionalización de la variable, es una transformación que sufrió propiamente la variable de estudio donde se convirtieron en elementos de observación o los indicadores en ítems, mediante la elaboración de los instrumentos de medida, que dio como resultado la medición del instrumento Reguant y Martínez (2014).

2.2.1 Identificación de las variables

Variable dependiente: Conductas Agresivas

Definición conceptual Según Buss y Perry (1992), todo comportamiento agresivo es una reacción frente a un estímulo nocivo, como consecuencia se evoca sentimiento de rechazo, comportamiento de dañar verbal y físicamente. Las conductas agresivas es la sumatoria de las emociones, las cogniciones que desencadenan: tendencias comportamentales como la hostilidad, la agresividad propiamente y la ira.

Definición operacional

Según Hernández, et al, (2014) la definición operacional son los técnicas y estrategias que se ejecutaran para medir una variable.

En consecuencia, la agresividad es definida operacionalmente como el puntaje alcanzado en el cuestionario AQ en las dimensiones; agresión verbal, agresión física, ira y hostilidad.

Sus dimensiones son las siguientes:

Agresión verbal, son respuestas que se emiten ante peligros externos en forma de amenazas e insultos (Buss y Perry, 1992).

Agresión física, son respuesta que se ajustan y forman parte del manejo de diferentes acciones de afrontamiento que se emiten ante peligros externos que amenazan, de contacto físico (Buss y Perry, 1992).

La ira, es una mezcla de sentimientos, como el enojo, el enfado, que aparecen ante respuestas psicológicas internas y de los recuerdos emocionales emitidas de situaciones desagradables. Según Buss y Perry (1992)

Hostilidad: Es la postura negativa que se adopta, ante situaciones desfavorables Berkowitz (1996 citado en Buss y Perry 1992)

Variable independiente: Programa de Habilidades Sociales

Además, para realizar la investigación se utilizó un programa como variable Independiente, según Vega (1998) los programas son métodos que cuentan con una estructura, conformada primordialmente por autores naturales y/o institucionales, articulándose en relación a las actividades, cuyo objetivo fue lograr cambios en busca de soluciones.

2.2.2. Operacionalización de variables de estudio

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable dependiente: Conductas agresivas

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles/rangos
Violencia Física	Jalones, empujones.	golpes, 1-5-9-13-17-21-24-27-29	Escala ordinal	Alto = 69 – 150 Promedio = 57 – 68 Bajo = 1 – 56
Violencia Verbal	Insultos, amenazas	2-6-10-14-18	CF= 1 BF= 2 VF=3	Alto = 69 – 150 Promedio = 57 – 68 Bajo = 1 – 56
Ira	Irritabilidad, Dificultad para controlar su ira	3-7-11-15-19-22-25	BV=4 CV=5	Alto = 69 – 150 Promedio = 57 – 68 Bajo = 1 – 56
Hostilidad	Resentimiento, desconfianza	4-8-12-16-20-23-26-28-		Alto= 69 – 150 Promedio = 57 – 68 Bajo= 1 – 56

Matalinares, *et al.* (2012)

2.3 Población, muestra y muestreo

2.3.1 Población

Para Lepkowski (2008, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014), población es un grupo de componentes, casos, elementos que reúnen entre si las mismas peculiaridades. La población en la investigación estuvo compuesta por 180 alumnos de 6to grado del nivel primaria del colegio Perú Japón del distrito de los Olivos.

2.3.2 Muestra

Según Hernández, et al, (2014) La representatividad de la población es la muestra, cuyas características son similares entre ellos, por lo cual se pretende que sus resultados en la investigación alcancen a generalizar y representar a la población. La muestra estuvo compuesta de 56 alumnos, 29 en el grupo control y 27 en el grupo experimental.

2.3.3 Muestreo

Para Hernández, et al, (2014) el estudio corresponderá al muestreo no probabilístico debido que la elección de los elementos de estudio no dependerá de la probabilidad, si no de los elementos que reúnan las características del propósito de la investigación, teniendo en cuenta:

Criterios de selección

Criterios de inclusión:

Los estudiantes del sexto grado primaria, de ambos sexos, estudiantes del nivel primario.

Criterios de exclusión:

Los estudiantes de habilidades especiales, no asistir al pre test y/o al post test, que no asistieron a todas las sesiones, estudiantes cuyos apoderados no autoricen a sus hijos en la participación del programa.

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

Para Rojas y Ignacio (2011) las técnicas son un conjunto de instrumentos con método característico válido, orientados a lograr y cambiar información en busca de solución a un problema. En consecuencia, para la aplicación el desarrollo de la investigación se utilizaron la encuesta, considerado como una serie de procedimientos en la cual permite recolectar datos e información cuya finalidad es que, a través de todo un proceso, se pueda analizar y procesar datos sobre el objeto de estudio López, Fachelli, (2015).

2.4.1 Técnica e instrumento de recolección de los datos, validez y confiabilidad

Ficha Técnica Agresividad

La denominación de la ficha técnica es “Aggression Questionnaire” AQ, cuyo autores son Buss, Arnold y Perry Mark, en el país de Estados Unidos de América en el año 1992, tuvo una adaptación española “Cuestionario de Agresividad. AQ”, cuyos autores fueron Andreu, Peña y Graña, en el año 2012, que fue una adaptación peruana, Matalinares, *et al.* la ficha técnica se aplica entre los 11 y 25 años, puede ser de forma colectiva e individual, con la finalidad de evaluar las siguientes dimensiones, agresividad física, ira, hostilidad y agresividad verbal, en un tiempo de aplicación de veinte minutos, el “Cuestionario de Agresividad” AQ consta de 29 ítems que miden cuatro dimensiones: Agresión física, conformado por los ítems: 1- 5- 9- 13- 17- 21- 24- 27 y 29; Agresión verbal, donde encontramos los ítems: 2- 6- 10- 14 y 18; la dimensión Ira que se encuentran dentro los ítems: 3- 7- 11- 15- 1- 22 y 25; y la dimensión de la Hostilidad formada por los ítems: 4- 8- 12- 16- 20- 23- 26 y 28 (Buss y Perry, 1992). Normas de calificación e interpretación: El cuestionario consta de 29 enunciados (ítems), cuyas respuestas están conformadas por la escala Likert de 5 como: completamente verdadero, bastante verdadero, bastante falso, complemente falso, ni verdadero ni falso; equivalentes a 5- 4- 3- 2 y 1 respectivamente, teniendo en cuenta los dos ítems inversos (15 y 24).

Significación:

El instrumento cuenta con un baremo por regiones (Costa, Sierra, Selva), cuatro dimensiones (ira, agresión física, hostilidad y agresión verbal) y con categorías (alto, promedio, bajo).

Validez.

Para Matalinares *et al.* (2012) en relación a la validez de constructo del cuestionar, se evidencia mediante la estructura de los principales factores, el análisis factorial exploratorio, el método de los componentes principales como resultado referimos a la (agresión) en el 60.819% de la varianza total acumulada, compuesta por un factor que agrupa a cuatro componentes, propuesto por Arnold Buss.

Confiabilidad.

Para Matalinares *et al.* (2012) en relación al grado de fiabilidad con respecto a exactitud, alcanza consistencia interna u homogeneidad, obtenidos en base al Coeficiente alpha de

Cronbach, (Alfa Cronbach = 0,836), con respecto a la sub escala de agresión verbal obtiene 0,565, agresión física, 0,683, la ira, 0,552 hostilidad, 0,650.

Aplicación del Programa de Habilidades sociales

Se ejecutó el Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas en los alumnos de primaria, siendo el objetivo primordial reforzar en los estudiantes sus destrezas sociales, mejorando sus relaciones interpersonales desarrolladas dentro del ámbito familiar, en la institución educativa y la sociedad, logrando que los estudiantes se sientan fortalecidos con ellos mismos (Cutipé, 2010).

Los objetivos específicos del programa estuvieron direccionados a facilitar en los alumnos conocer sus deberes y el conocimiento de sus derechos, empoderando en los estudiantes su valoración positiva, se les brindo a los estudiantes estrategias para una mejor comunicación, se potencializo técnicas en los estudiantes para un mejor manejo de emociones en especial la ira y la frustración, se les brindo a las estudiantes técnicas para el control del estrés. La metodología que se utilizo fue netamente participativa, dinámico, lúdico, una interacción constante en el desarrollo de los talleres, la estructura del programa estuvo conformada por cinco módulos: el primero direccionado a sus deberes y derechos de los estudiantes, segundo comunicación, el tercero direccionado a los sentimientos, el cuarto directamente con las conductas agresivas y el quinto con estrategia para manejar el estrés.

Para la validez del programa según Pérez (2008) se deben tener criterios estrictamente rigurosos en la evaluación de los programas, desarrollado dentro del ámbito de la investigación es importante contar con datos empíricos en relación a su mayor o menor grado de validez, porque permite descubrir aspectos susceptibles de mejora, considerando tres aspectos básicos en relación a la evaluación de cualquier programa de educación socio emocional, diseño, proceso y resultados. Por otra parte, Escobar y cuervo (2008) consideraron que la validez de contenido por juicio de expertos son criterios dados por personas instruidas con conocimiento en el tema, considerados como personas con gran trayectoria que tienen la facultad de brindar valoraciones, información, juicios y evidencia. La teoría sustantiva que respaldo este programa fue la teoría Cognitivo-conductual, la cual tiene una estrecha relación entre los sentimientos vivenciados por los sujetos, sus emociones, sus creencias y su forma de pensamiento que influye

directamente sobre la conducta, en este proceso los sujetos tiene una participación activa analizando sus vivencias, sometieron en duda su forma de pensar sobre sus convicciones, mediante la acción de su racionamiento y sus experiencia personal se propusieron alternativas aceptables y racionales, siendo uno de sus representes Caballo (1993), así mismo el programa de habilidades sociales empleado en la investigación para su validez de contenido paso por criterios de cinco jueces expertos, dando como resultado favorable con el método de consistencia interna calculada mediante V DE AIKEN alcanzando un valor de 0.884 que nos indica que el programa es confiable, cumpliendo con los criterios de validez en especial en términos de eficacia.

2.5 Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se seleccionó la institución educativa Perú Japón del distrito de Los Olivos perteneciente a la Ugel 02, considerando una de las instituciones de alto riesgo. Previamente se coordinaron con los directivos de la institución para poder obtener el permiso, luego se procede a gestionar el trámite correspondiente mediante un oficio dirigido por la jefatura de investigación de la Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo hacia la directora de la institución educativa. Posteriormente se procede a la programación de las fechas según las actividades a realizar, la investigación estuvo dirigido a los 6° grados, conformada por 6 aulas, utilizando el muestreo no probabilístico seleccionando el 6°D y 6°F por reunir las características precisas para la investigación. Se procedió al desarrollo de los talleres según las actividades programadas, desarrolladas específicamente en la hora de tutoría.

2.6 Método de análisis de datos

Para Salazar, Santiago, (2018) son agrupaciones de datos categorizados, mediante cálculos de medias que nos ayudara a obtener información sobre valores, dispersión, tendencia central, que contribuirán a los datos de estudio referentes, como la distribución normal. Se utilizaron los datos estadísticos descriptivos donde Salazar (2018) refiere que es el fragmento de la estadística que permite estudiar todo un conjunto de datos de los cuales se extraen conclusiones válidas. Así mismo se utilizaron la distribución de frecuencias donde Salazar (2018) refiere que es una tabla estadística donde se presentan los datos concisos, ordenados, con sus respectivos niveles, grado, rango, de tal manera que se puede ordenar por criterios. También para la investigación se utilizaron la mediana según Salazar, Santiago (2018) es una importante medición de ubicación, es el valor

obtenido que divide por la mitad, proporcionando más representativo hacia la tendencia central. La media según Hernández (2014) es la distribución mediante la media aritmética alcanzando la parte central es la medida más utilizada. Y desviación estándar donde Hernández (2014) es la mitad o promedio de las puntuaciones con respecto a las desviaciones de la media que se manifiesta en la medición de la distribución de las unidades originales. También la investigación conto con el análisis inferencial estadística que autorizara probar las hipótesis y evaluar parámetros según Hernández (2014). Se utilizará la t de Student cuyo objetivo es una distribución muestral o población de diferencia de medidas que se establecerán por los grados de libertad, dependerá del número de maneras en que los datos pueden variar libremente, siendo determinantes ya que nos indican que valor debemos esperar de t (Hernández, et. al 2014).

2.7 Aspectos éticos

Para Ibarra (2005) citado en Sotomayor, Pérez, Saavedra, Pérez y Méndez (2016) la ética profesional es la acción que se realiza bajo la influencia de una conciencia moral acorde a nuestra formación profesional, que contribuirá a las investigaciones de una manera muy responsable. Se gestionaron la autorización para el estudio de la investigación, dirigido a los alumnos de 6to grado de primaria, solicitando la autorización para una asamblea con los padres de familia y su autorización propiamente, respetando siempre el anonimato de los estudiantes. En todo momento se cumplirá con los reglamentos establecidos por las autoridades de la escuela de post grados y títulos de la Universidad Cesar Vallejo.

III. RESULTADOS

3.1 Análisis psicométrico del cuestionario de Agresividad AQ

3.1.1 Validez de contenido

Para realizar la validez de contenido del cuestionario de Agresividad AQ, se llevó a cabo mediante método de criterio de jueces, contando con cinco profesionales expertos, con grado de Doctor, los resultados evidenciaron que el instrumento es válido, a través de V de Aiken de 1 lo que nos indica que el cuestionario es confiable, cumpliendo con los criterios de validez en especial en términos de eficacia.

Tabla 2

Validez de contenido del Cuestionario de Agresividad por medio del coeficiente V de Aiken

Ítem	Juez 1			Juez 2			Juez 3			Juez 4			Juez 5			Aciertos	V. de Aiken	Aceptable
	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Sí
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1.0	Si

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

3.1.2 Validez de constructo del cuestionario de Agresión AQ en el análisis factorial exploratorio.

Validez de constructo

Análisis factorial

Es un método estadístico que se emplea para detectar y explicar las correlaciones entre las variables, determinando que las correlaciones de las variables no son de casualidad, sino que se deben a factores comunes entre ellas, estas variables observadas pueden ser explicadas de un número menor de variables denominados factores Garmendia (2007), para De Coster (1998) refiere que es un conjunto de procedimientos que se emplean para determinar cómo influyen las construcciones subyacentes en una serie de variables medidas mediante sus respuestas.

Análisis factorial exploratorio

Es un procedimiento que permite explorar la magnitud subyacente o variables ocultas de las variables observadas, nos referimos aquello que son visibles y que pueden ser medibles (Mavrou, 2015).

Confiabilidad del instrumento

Cuando los resultados del instrumento, son consistentes, quiere decir que al aplicar el instrumento en diferentes momentos se obtienen los mismos resultados Ventura (2017).

Así como para Souza, Costa y Brito (2017) la confiabilidad del instrumento es obtener los mismos resultados en forma consistentes en diferente espacio y tiempo.

Confiabilidad del cuestionario

El instrumento compuesto por 29 preguntas, compuesta por escala de Likert (CF, BF, NV, BV, CB) conformada por cuatro dimensiones: Ira conformada por siete ítems, Agresividad verbal conformada por cinco ítems, hostilidad compuesta por ocho ítems y agresividad física conformada por nueve ítems. Según Buss y Perry (1992) fue determinada las cuatro dimensiones mediante el análisis factorial exploratorio, este proceso se llevó a cabo en una primera instancia con un grupo de sujetos, luego se realiza la réplica de la misma estructura factorial a un nuevo grupo de sujetos mediante el análisis factorial confirmatorio; lo que implicó obtener mayor validez de constructo a la estructura tetradimensional obtenida en la primera muestra de estudio

Con respecto a los resultados de fueron satisfactorios: 0,85 para la escala de agresión física, 0,72 para la Escala de agresión verbal. Por otra parte, la fiabilidad Test-pretest a las nueve semanas de la primera aplicación osciló entre un coeficiente de 0,20 para la escala de agresión verbal y de 0,45 para la física.

3.2 Validez de contenido por criterio de jueces del Programa de Habilidades Sociales

La validez de contenido del Programa de Habilidades sociales se llevó a cabo mediante método de criterio de jueces, se contó con cinco profesionales expertos, con grado de Doctor, los resultados evidenciaron que el instrumento es válido, a través de V de Aiken de 0.884 lo que nos indica que el programa es confiable, cumpliendo con los criterios de validez en especial en términos de eficacia.

Tabla 3

Puntaje de validez del Programa de Habilidades a través de la V DE AIKEN

Criterios	Jueces					V de Aiken
	1	2	3	4	5	
criterio 1	4	3	3	4	3	0.85
criterio 2	4	4	3	4	3	0.90
criterio 3	4	3	3	4	3	0.85
criterio 4	4	4	3	4	3	0.90
criterio 5	3	3	3	4	4	0.85
criterio 6	4	3	3	4	4	0.90
criterio 7	4	4	3	4	3	0.90
criterio 8	4	4	3	4	4	0.95
criterio 9	4	3	3	4	3	0.85
criterio 10	4	3	3	3	3	0.80
criterio 11	4	3	3	4	3	0.85
criterio 12	4	4	3	4	4	0.95
criterio 13	4	4	3	4	4	0.95
criterio 14	4	4	3	3	4	0.90
criterio 15	4	3	3	3	4	0.85
criterio 16	4	4	3	3	4	0.90
						0.884

3.3 Análisis descriptivo

El análisis descriptivo es el procedimiento donde el objeto de estudio se clasifica, categoriza la información mediante figuras, cuadros o gráficos según Rendón, Villasis, Miranda (2016).

Tabla 4

Análisis descriptivo del grupo control y grupo experimental

Grupo	Estadísticos		
		Pre	Post
Control	N	29	29
	%	100	100
	Media	70,28	56,59
	Mediana	64,00	54,00
	Desv. Estándar	25,543	17,363
Experimental	N	27	27
	%	100	100
	Media	104,70	55,81
	Mediana	104,00	55,00
	Desv. Estándar	5,539	14,278

Con respecto al análisis descriptivo del grupo control y grupo experimental, se puede evidenciar los cambios en las medias de evaluación de las conductas agresivas del grupo experimental cambiaron de una evaluación inicial de 104,7 a una evaluación final de 55.81 y las evaluaciones del grupo control cambiaron de 70,28 en la evaluación inicial a 56,59 en la evaluación final.

Tabla 5

Análisis descriptivo de la hipótesis específica de la dimensión de conductas agresivas físicas

		Estadísticos	
GRUPO		PRED1	POSTD1
Control	N	29	29
	%	100	100
	Media	20,51	15,66
	Mediana	21,00	15,00
	Desv. Estándar	7,615	5,505
Experimental	N	27	27
	%	100	100
	Media	29,93	15,30
	Mediana	30,00	15,00
	Desv. Estándar	2,645	4,223

El análisis descriptivo del grupo control y grupo experimental, en la dimensión conductas agresivas física, se puede evidenciar los cambios en las medias de evaluación de las conductas agresivas del grupo experimental cambiaron de una evaluación inicial de 29,93 a una evaluación final de 15,30 y las evaluaciones del grupo control cambiaron de 20,51 en la evaluación inicial a 15,66 en la evaluación final.

Tabla 6

Análisis descriptivo de la hipótesis específica de la dimensión de conductas agresivas verbales

		Estadísticos	
GRUPO		PRED2	POSTD2
Control	N	29	29
	%	100	100
	Media	11,76	10,59
	Mediana	11,00	10,00
	Desv. Estándar	4,155	3,869
Experimental	N	27	27
	%	100	100
	Media	16,63	9,89
	Mediana	17,00	9,00
	Desv. Estándar	1,149	3,068

El análisis descriptivo del grupo control y grupo experimental de la dimensión de las conductas agresivas verbal, se puede evidenciar los cambios en las medias de evaluación de las conductas agresivas del grupo experimental cambiaron de una evaluación inicial de 16,63 a una evaluación final de 9,89 y las evaluaciones del grupo control cambiaron de 11,76 en la evaluación inicial a 10,59 en la evaluación final.

Tabla 7

Análisis descriptivo de la hipótesis específica 3 de la dimensión de las conductas de Ira

Estadísticos			
Grupo		PRED3	POSTD3
Control	N	29	29
	%	100	100
	Media	17,45	13,03
	Mediana	16,00	13,00
	Desv. Estándar	7,881	4,500
Experimental	N	27	27
	%	100	100
	Media	28,85	13,15
	Mediana	29,00	13,00
	Desv. Estándar	2,143	3,780

El análisis descriptivo del grupo control y grupo experimental, en la dimensión conductas agresivas de ira, se puede evidenciar los cambios en las medias de evaluación de las conductas agresivas del grupo experimental cambiaron de una evaluación inicial de 28,85 a una evaluación final de 13,15 y las evaluaciones del grupo control cambiaron de 17,45 en la evaluación inicial a 13,03 en la evaluación final.

Tabla 8

Análisis descriptivo de la hipótesis específico 4, de la dimensión en las conductas de hostilidad

Estadísticos			
GRUPO		PRED4	POSTD4
Control	N	29	29
	%	100	100
	Media	20,14	17,31
	Mediana	17,00	17,00
	Desv. Estándar	7,754	5,664

Experimental	N	27	27
	%	100	100
	Media	29,30	17,48
	Mediana	29,00	19,00
	Desv. Estándar	2,163	5,265

El análisis descriptivo del grupo control y grupo experimental, en la dimensión conductas de hostilidad, se puede evidenciar los cambios en las medias de evaluación de las conductas agresivas del grupo experimental cambiaron de una evaluación inicial de 29,30 a una evaluación final de 17,48 y las evaluaciones del grupo control cambiaron de 20,14 en la evaluación inicial a 17,31 en la evaluación final.

3.3 Contrastación de Hipótesis

3.3.1 Contrastación de la Hipótesis general

Tabla 9

Prueba de normalidad de la Hipótesis general

Grupo		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Control	Pre	,135	,185	,920	,051
	Post	,089	,200*	,973	,634
Experimental	Pre	,102	,200*	,965	,470
	Post	,120	,200*	,966	,494

La Sig >0.05 lo que indica que la distribución de la muestra es normal, por lo tanto, se empleara el estadístico T Student.

Planteamiento de la Hipótesis general

H₀. El programa de habilidades sociales no influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° de sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019.

H₁. El programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019.

Tabla 10

Prueba de muestras independientes de la hipótesis general

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
										Inferior	Superior
Conductas Agresivas_Pre	Se han asumido varianzas iguales	25,635	,000	-7,346	54	,000	-39,785	5,416	-50,644	-28,927	
	No se han asumido varianzas iguales			-7,588	31,4	,000	-39,785	5,243	-50,473	-29,098	
Conductas Agresivas_Pos	Se han asumido varianzas iguales	1,962	,167	,181	54	,857	,771	4,266	-7,782	9,324	
	No se han asumido varianzas iguales			,182	53,2	,856	,771	4,236	-7,725	9,267	

En los resultados obtenidos en relación a la hipótesis general, se puede apreciar que las conductas agresivas en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de conductas agresivas en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influyó significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

3.3.2 Contrastación de las Hipótesis específicas

Hipótesis específica de las conductas agresivas física

Contrastación de hipótesis específica de las conductas agresivas físicas

Tabla 11

Pruebas de normalidad de la hipótesis específica de la dimensión de conductas agresivas físicas

Grupo		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Control	Pre	,121	,200	,946	,145
	Post	,101	,200*	,957	,283
Experimental	Pre	,100	,200*	,969	,587
	Post	,120	,200*	,954	,265

La Sig >0.05 lo que indica que la distribución de la muestra es normal, por lo tanto, se empleara el estadístico T Student.

Planteamiento de la Hipótesis específica de las conductas agresivas físicas

H₀. El programa de habilidades sociales no influye significativamente en las conductas agresivas físicas de estudiantes del 6° de sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019.

H₁. El programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas físicas de estudiantes del 6° de sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019.

Tabla 12

Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica de las conductas agresivas físicas

Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia
								Inferior	Superior
Físicas_P_re	Se han asumido varianzas iguales	22,456	,000	-7,977	54	,000	-14,803	1,856	-18,524 -11,083
	No se han asumido varianzas iguales			-8,216	34,158	,000	-14,803	1,802	-18,464 -11,142

Físicas_Pos	Se han asumido varianzas iguales	2,380	,129	,272	54	,786	,359	1,318	-2,284	3,002
	No se han asumido varianzas iguales			,275	52,145	,785	,359	1,306	-2,261	2,979

En los resultados obtenidos en relación a la hipótesis específica de la dimensión de las conductas agresivas físicas, se puede apreciar en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas agresivas físicas en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas agresivas físicas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, entonces se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica 2

Contrastación de Hipótesis Específica de las conductas agresivas verbales

Tabla 13

Pruebas de Normalidad de la hipótesis específica de la dimensión de conductas agresiva verbal

Grupo		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Control	Pre	,159	,060	,941	,107
	Post	,146	,114	,941	,105
Experimental	Pre	,182	,022	,940	,120
	Post	,189	,014	,923	,046

La Sig >0.05 lo que indica que la distribución de la muestra es normal, por lo tanto, se empleara el estadístico T Student

Planteamiento de la Hipótesis específica de las conductas agresivas verbales

H₀. El programa de habilidades sociales no influye significativamente en las conductas agresivas verbales de estudiantes del 6° de sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019.

H₁. El programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas verbales de estudiantes del 6° de sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019.

Tabla 14

Prueba T Student de la hipótesis específicas de las conductas agresivas verbales

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
Verbales Pre	Se han asumido varianzas iguales	20,0	,000	-	54	,000	-7,722	1,098	-9,923	-5,520
	No se han asumido varianzas iguales	56		7,03	2					
Verbales Pos	Se han asumido varianzas iguales	2,08	,154	,744	54	,460	,697	,938	-1,182	2,577
	No se han asumido varianzas iguales	6		,750	52,704	,457	,697	,930	-1,168	2,563

En los resultados obtenidos en relación a la hipótesis específica de la dimensión de las conductas agresivas verbales, se puede apreciar en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas agresivas verbales en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas agresivas verbales de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, entonces se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica de las conductas de ira

Contrastación de hipótesis específica de las conductas de ira

Tabla 15

Pruebas de normalidad de la hipótesis 3, de la dimensión de las conductas Ira

Grupo		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Control	Pre	,138	,166	,906	,053
	Post	,158	,061	,933	,065
Experimental	Pre	,157	,085	,962	,407
	Post	,114	,200*	,978	,824

La Sig >0.05 lo que indica que la distribución de la muestra es normal, por lo tanto, se empleara el estadístico T Student

Planteamiento de la Hipótesis específica de las conductas de ira

H₀. El programa de habilidades sociales no influye significativamente en las conductas de ira de estudiantes del 6° de sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019.

H₁. El programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas de ira de estudiantes del 6° de sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019.

Tabla 16

Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica de las conductas agresivas de ira

Prueba de muestras independientes									
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	19,167	,000	-5,082	54	,000	-7,056	1,388	-9,840	-4,273
No se han asumido varianzas iguales			-5,218	37,256	,000	-7,056	1,352	-9,796	-4,317

	Se han asumido	,417	,521	-,102	54	,919	-,114	1,115	-2,349	2,121
Ira_Pos	varianzas iguales									
	No se han asumido varianzas iguales			-,103	53,456	,919	-,114	1,108	-2,335	2,108

En los resultados obtenidos en relación a la hipótesis específica de la dimensión de las conductas de ira, se puede apreciar en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas de ira en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas de ira de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, entonces se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica de las conductas de hostilidad

Contrastación de hipótesis específica de las conductas de hostilidad

Tabla 17

Pruebas de normalidad de la hipótesis específico de la dimensión de las conductas de hostilidad

Grupo		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Control	Pre	,174	,024	,941	,105
	Post	,118	,200*	,957	,285
Experimental	Pre	,186	,017	,954	,265
	Post	,132	,200*	,954	,272

La Sig >0.05 lo que indica que la distribución de la muestra es normal, por lo tanto, se empleara el estadístico T Student.

Planteamiento de la Hipótesis específica de las conductas de hostilidad

H₀. El programa de habilidades sociales no influye significativamente en las conductas de hostilidad de estudiantes del 6° de sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019.

H₁. El programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas de hostilidad de estudiantes del 6° de sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019.

Tabla 18

Prueba de muestras independientes de la hipótesis específica de las conductas agresivas de hostilidad

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
Hostilidad_Pre	Se han asumido varianzas iguales	33,334	,000	-	54	,000	-10,204	1,648	-	-6,901
				6,192					13,508	
Hostilidad_Pos	No se han asumido varianzas iguales			-	30,652	,000	-10,204	1,594	-	-6,952
				6,402					13,457	
Hostilidad_Pos	Se han asumido varianzas iguales	,196	,660	-,117	54	,907	-,171	1,464	-3,107	2,765
	No se han asumido varianzas iguales			-,117	54,000	,907	-,171	1,460	-3,099	2,757

En los resultados obtenidos en relación a la hipótesis específica de la dimensión de las conductas de hostilidad, se puede apreciar en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas de hostilidad en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas de hostilidad de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, entonces se rechaza la hipótesis nula.

IV. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar de qué manera influye el Programa de Habilidades Sociales en las Conductas Agresivas de estudiantes de primaria, realizándose en la Institución Educativa Perú Japón, perteneciente al distrito Los Olivos 2019, en la investigación mediante el proceso se observaron los siguientes resultados en el análisis descriptivo antes de la aplicación del programa de habilidades sociales, los estudiantes del grupo experimental en el pre test obtienen una media de 104,7 y los estudiantes del grupo control en el pre test obtienen una media 70,28 lo cual se evidencia que existe una gran diferencia de ambos grupos, apreciando que los estudiantes del grupo experimental, no manejan sus emociones, son impulsivos, dando como resultado un alto grado de nivel de agresividad.

Posteriormente al finalizar la aplicación del Programa de Habilidades Sociales, se obtienen como resultados, que en el post test del grupo control se observaron una media de 56,59 y en el grupo experimental la media del post test fue de 55,81. Así mismo en la contrastación de hipótesis general En los resultados obtenidos en relación a la hipótesis general, se puede apreciar que las conductas agresivas en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de conductas agresivas en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influyó significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, determinando que la aplicación del programa tuvo un efecto significativo en la reducción de las conductas agresivas, dejando sus conductas inadecuadas y sustituyéndolas por comportamientos adecuados socialmente afectivos, demostrando nuevas destrezas y habilidades sociales dentro de un entorno interpersonal en especial con sus pares, Caballo (1993). Así mismo los hallazgos de la investigación coinciden con la investigación de Pozas, Morales y Martínez (2018) y España, Luna, Guerrero y Cejudo (2019) en sus reportes de estudio de diseño cuasi experimental, con las mismas características de la población y en un lugar como México y España al igual que Perú la violencia escolar es un problema que afecta la salud pública. Ellos consideran que al igual que en el presente

estudio demostraron que mediante la aplicación de un programa sus comportamientos mejoraron.

En conclusión, la investigación coinciden con los hallazgos de los autores en mención donde los estudiantes desarrollaron competencias, destrezas sociales y cognitivas que fueron aplicadas a su vida futura (Morales, Benitez y Augustin, 2013).

El objetivo específico en determinar de qué manera influye el Programa de Habilidades Sociales en las conductas agresivas físicas de estudiantes de primaria, de la Institución Educativa Perú Japón, del distrito Los Olivos los resultados obtenidos se evidenciaron en el análisis descriptivo del grupo control y el grupo experimental, en la dimensión conductas agresivas físicas, se puede evidenciar los cambios en las medias de evaluación de las conductas agresivas físicas del grupo experimental cambiaron de una evaluación inicial de 29,93 a una evaluación final de 15,30 y las evaluaciones del grupo control cambiaron de 20,51 en la evaluación inicial a 15,66 en la evaluación final. Así mismo en la contrastación de la Hipótesis específica en la dimensión de las conductas agresivas físicas, se puede apreciar en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas agresivas físicas en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas agresivas físicas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de alterna.

Respecto al objetivo específico en determinar de qué manera influye el Programa de Habilidades Sociales en las conductas agresivas verbales de estudiantes de primaria, de la Institución Educativa Perú Japón, del distrito Los Olivos, los resultados obtenidos en el proceso de la investigación, observados en el análisis descriptivo del grupo control y el grupo experimental se evidencia cambios en las medias de evaluación de las conductas agresivas verbales del grupo experimental pasando de una evaluación inicial de 16,63 a una evaluación final de 9,89 y las evaluaciones del grupo control cambiaron de 11,76 en la evaluación inicial a 10,59 en la evaluación final. Así mismo en la contrastación de la Hipótesis específica de la dimensión de las conductas agresivas verbales, se puede apreciar en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y

experimental, disminuyendo el promedio de las conductas agresivas verbales en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas agresivas verbales de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

En relación al objetivo específico en determinar de qué manera influye el Programa de Habilidades Sociales en las conductas de ira de estudiantes de primaria, de la Institución Educativa Perú Japón, del distrito Los Olivos, los resultados obtenidos en el proceso de la investigación, se observan en el análisis descriptivo del grupo control y el grupo experimental, se evidencia los cambios en las medias de evaluación de las conductas agresivas de ira del grupo experimental cambiaron de una evaluación inicial de 28,85 a una evaluación final de 13,15 y las evaluaciones del grupo control cambiaron de 17,45 en la evaluación inicial a 13,03 en la evaluación final. Así mismo en la contrastación de la Hipótesis específica de la dimensión de las conductas de ira en los resultados obtenidos, se puede apreciar en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas de ira en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas agresivas de ira de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

Así mismo en el objetivo específico para determinar de qué manera influye el Programa de Habilidades Sociales en las conductas de hostilidad de estudiantes de primaria, de la Institución Educativa Perú Japón, del distrito Los Olivos, los resultados obtenidos en el proceso de la investigación, se observaron en el análisis descriptivo del grupo control y el grupo experimental, se evidencia los cambios en las medias de evaluación de las conductas de hostilidad del grupo experimental cambiaron de una evaluación inicial de 29,30 a una evaluación final de 17,48 y las evaluaciones del grupo control cambiaron de 20,14 en la evaluación inicial a 17,31 en la evaluación final. Así mismo en la contrastación de la Hipótesis específica de la dimensión de las conductas de hostilidad, se puede apreciar en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas de hostilidad en el grupo

experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas de hostilidad de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

Así mismo Alba, Justicia, Pichardo y Justicia (2018) en España, también sus estudios coinciden con la presente investigación en sus reportes, pero donde se refuerza más es en relación que trabajaron el programa dentro de la curricula, siendo también propuesta en la investigación para incluirlo dentro de la curricula en Perú.

Estos resultados confirmaron que el Programa de Habilidades Sociales influenciaron significativamente en los estudiantes, estos proceso se debe al cambio de comportamiento de los estudiantes a través de la experiencia emitidas, durante el proceso de la aplicación de los talleres, a través de la estrecha y constante relación de sentimientos vivenciados, mediante sus emociones, sus creencias y su forma de pensamiento generando que los estudiantes reflexionen, analicen sus vivencias anteriores mediante el racionamiento, buscando alternativas de cambio aceptable, respaldado desde el enfoque de la teoría cognitiva conductual. Caballo (1993). Evidenciando que el pensamiento es preponderante en la creación de los estados emocionales y que influye directamente en los comportamientos; las nuevas situaciones que se dan mediante la interacción constante entre ellos pueden cambiar esas viejas creencias que interfieren el comportamiento a situaciones que le permite buscar nuevas alternativas mediante el reconocimiento de sus habilidades, Blas (1981).

V. CONCLUSIONES

Primera

La aplicación del programa de Habilidades Sociales influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019, donde se puede evidenciar que las conductas agresivas en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de conductas agresivas en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influyó significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

Segunda

La aplicación del programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas físicas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019, lo cual se evidencia que las conductas agresivas físicas en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas agresivas físicas en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas agresivas físicas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

Tercera

La aplicación del programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas verbales de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019, lo cual se evidencia que las conductas agresivas verbales en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas agresivas verbales en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas agresivas verbales de

estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

Cuarta

La aplicación del programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas de ira de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019, lo cual se evidencia que las conductas de ira en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas de ira en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas de ira de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

Quinta

La aplicación del programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas de hostilidad de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019, lo cual se evidencia que las conductas de hostilidad en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de las conductas de hostilidad en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influye significativamente en la disminución de las conductas de hostilidad de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

VI. RECOMENDACIONES

Primera

Para prevenir las diferentes conductas de riesgos de los estudiantes se debe concientizar al personal de la institución educativa en continuar con programas preventivos que ayudarían en prevenir y disminuir las diferentes conductas que ponen en riesgo a los estudiantes. Como se propicia en la aplicación del Programa de Habilidades sociales mejorando sus habilidades de los estudiantes y contrarrestando las conductas agresivas físicas, conductas agresivas verbales, ira y hostilidad.

Segunda

Las autoridades del ministerio de educación deben implementar programas preventivos en las estructuras curriculares, en especial Programas de Habilidades sociales direccionados a los demás estudiantes.

Tercera

El Programa de Habilidades sociales se debe capacitar a los docentes de la institución con el objetivo que conozcan el programa y enseñarle estrategias para el manejo de las sesiones, con el objetivo de aplicar a la población de la institución educativa Perú Japón.

Cuarta

Se recomienda elevar a la UGEL 02 la propuesta del Proyecto de la investigación sobre la aplicación del Programa de Habilidades sociales, con el objetivo de ser considerado mediante una resolución la aplicación en las demás instituciones educativas.

Quinta

Se recomienda que la aplicación del Programa de Habilidades sociales para contrarrestar conductas agresivas de los estudiantes, se debe concientizar a todo el personal de la institución educativa Perú Japón, involucrarse en las actividades de prevención, asumiendo el reto de contrarrestar las conductas de riesgo que ponen en peligro a los estudiantes.

VII. PROPUESTA

7.1 Propuesta para la solución del problema

7.1.1 Generalidades

Región: Lima

Provincia: Lima

Localidad: Distrito los Olivos

Institución educativa: Perú Japón

A. Título del proyecto: Aprendiendo a vivir juntos libres de violencia

B. Ubicación geográfica:

Jr. Pariahuanca Cuadra 3 s/n distrito de Los Olivos

7.1.2 Beneficiarios

A. Directos: Estudiantes, docentes y directivos

B. Indirectos: Padres de familia.

7.1.3 Justificación

En la actualidad las conductas agresivas de los estudiantes, se han incrementado asumiendo un fenómeno que afecta directamente la convivencia y la disciplina escolar, que preocupa cada vez más a los directivos, docentes y padres de familia. No contando con herramientas que les ayude a solucionar y superar el problema. Siendo uno de los pilares fundamentales para contrarrestar las conductas agresivas, la indisciplina es mejorando el clima y la convivencia donde se desarrolla nuestros estudiantes, de esta manera lograremos conseguir una enseñanza de calidad, con respeto, libre de violencia (García, 2003). En el distrito de Los Olivos no se aleja de este problema están inmersos los estudiantes en las conductas agresivas, en la cual se rompe el clima armonioso dentro de las aulas, la falta de respeto entre pares, en especial la institución educativa Perú Japón hay una gran preocupación de los docentes frente a las conductas agresivas de sus estudiantes.

7.1.4 Descripción de la problemática

Los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en las escuelas, donde deben ser para ellos un lugar acogedor, con un ambiente de respeto, de armonía contando con aulas amigables, integradoras como lo establecen la Base Normativa del decreto supremo la Ley 29719 (2018, p.27-50). Sin embargo, en la institución Perú Japón, se observa que los estudiantes emiten diferentes comportamientos siendo en la mayoría agresivas, como empujándose, se patean, se ponen cabeas, se jalonean. Con respecto a las conductas psicológicas refieren palabras que hacen sentir mal al compañero como: eres un bruto, eres tonto, no sirves y emplean palabras soeces, mostrando irritabilidad, pierden la

paciencia, se refleja en sus rostros cambios como se tornan rojos, transpiran y su tono de voz es temblorosa. Muchas de las conductas agresivas de nuestros estudiantes surgen ante una provocación de sus compañeros, cuando se sienten frustrados ante algún hecho que no pueden manejarlo, cuando alguien coge sus pertenencias y situaciones que vulneraron su integridad personal.

7.1.5 Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos e indirectos

A. Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos

En la investigación se demostró que el programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas de los estudiantes del 6to grado “F” del nivel primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo consiguiente la propuesta es que el programa se refuerce constantemente en las horas de tutoría para mantener y mejorar cada vez más los comportamientos deseados. Pero si nos damos cuenta el logro que se tuvo solo es una parte de la población de la institución educativa, quiere decir que las conductas agresivas se están dando en las demás aulas, produciendo climas no favorables, los comportamientos agresivos e incluso interfieren en el aprendizaje de los estudiantes, ocasionando preocupación en muchos docentes.

La propuesta de Impacto es capacitar a todos los docentes de la institución educativa Perú Japón de ambos niveles aplicando el programa en ellos, desarrollando cada uno de los talleres, donde los docentes asumirán el papel de estudiantes, brindándoles todo tipo de estrategias, con el objetivo que los docentes realicen la réplica con sus alumnos desarrollados exclusivamente en la hora de tutoría. En la capacitación se debe contar con la presencia de los directivos, para tener conocimiento del programa y realizar actividades que refuercen la actividad. Posteriormente la aplicación del programa con los docentes y el seguimiento con los estudiantes, se debe proponer a la UGEL 02 incluir el programa de habilidades sociales dentro del currículo educativo con una directiva, se debe aprobar el desarrollo del taller direccionado a los estudiantes para realizar acciones preventivas.

B. Impacto de la propuesta en los beneficiarios indirectos

Reunir a los padres de familia para sensibilizarlos sobre el desarrollo del programa de habilidades sociales, dar a conocer el sistema de trabajo, posteriormente se debe desarrollar escuela de padres, programando temas que se desarrollaran en el programa con la finalidad de reforzar a sus hijos.

7.1.6 Objetivos

A. Objetivo general

Contrarrestar las conductas agresivas de los estudiantes de la institución educativa Perú Japón.

B. Objetivos específicos

- Capacitación y aplicación del programa de habilidades sociales a los docentes y directivos de la I. E. Perú Japón.
- Sensibilizar a los padres de familia sobre el desarrollo del programa de habilidades sociales por aula cada.

7.1.7 Resultados esperados

Capacitación y aplicación del programa de habilidades sociales a los docentes y directivos de la I. E. Perú Japón.	Aplicación del programa a toda la población de los estudiantes de la institución educativa Perú Japón. Contrarrestar las conductas agresivas en la población estudiantil.
Sensibilizar a los padres de familia sobre el desarrollo del programa de habilidades sociales	Los padres de familia con las pautas que le brinda el docente en el desarrollo de los talleres de escuela de padres reforzaran a sus hijos desde sus hogares, reforzando el trabajo realizado en la escuela siendo un trabajo integrado.

7.2 Costos de implementación de la propuesta

La implementación del programa se contará con los siguientes recursos:

Humanos:

- Directivos
- Todos los docentes de la institución educativa
- Padres de familia

Materiales

- Impresiones donadas por la dirección
- Papeles, plumones, colores, cinta masteking, goma, cada docente asumirá para desarrollar los talleres con sus propios estudiantes.
- Materiales adicionales comité de aula.

REFERENCIAS

- Alba, G., Justicia, A., Pichardo, C., Justicia, F. (2013). Aprender a convivir. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 883-894. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13105>.
- Argyle, M. (1969). Trust between Boundary- Spanning. *Scientific Research*, 3(3), 12-5. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.33001>
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). Modificación de Conducta. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 488. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40039
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. *New Jersey*, 75, 170-398. Base de Datos de Ebsco.
- Bandura, A. (1976). Agresividad y aceptabilidad de la agresión en jóvenes y adolescentes de Ambos sexos. *Revistas Clínica y Salud*, 12(3), 271-284 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180618308007>
- Bandura, A. (1973). *La agresividad en la infancia, el estilo de crianza parental como factor relacionado (2ª ed.)*. Barcelona, España: Editorial Cenfint.
- Bases Normativa (2018). Ley N°29719, ley que promueve la convivencia sin violencia en las Instituciones educativas y su Reglamento, aprobado por Decreto Supremo N°010-2012-ED. (26-51).
- Bas, F. (1981). Las Terapias Cognitivo – conductual. *Psicología*, 7, 1-23 Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, Humanidades y ciencias sociales*. (3.ªed.). Bogotá, Colombia: editorial Pearson Educación.
- Burke, J., Loeber, R., (2015). The Effectiveness of the Stop Now and Plan (SNAP). *NCBI*, 16(2), 242-253. Base de Datos de Ebsco
- Buss y Perry (1992). Estudio Psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión. *IIPSI*, (15), 147-161. Base de Datos de Ebsco
- Caballo, V., Verdugo, M. (1996). *Habilidades sociales: Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Madrid, España: ONCE

- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluaciones y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Cahuana, M. (2019). *Taller de convivencia escolar en las conductas agresivas en Estudiantes de educación primaria*. (Tesis Doctoral, universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú). Recuperado de repositoriucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/26393/Cahuana_pdf.
- Camacho, C., Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitiva-Conductual*, 3 1-27. Base de Datos de Ebsco.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en ciencias sociales*. (3.^a ed.). Buenos Aires.
- Crawford, Ch., Burns, R., (2016). Reducing school violence Considering school characteristics And the impacts of law enforcement, school security, and environmental factors. *Emerald Insight* Texas, USA.
- Cutipe, Y. (2010). *Guía Educativa Habilidades para escolares de 8 a 11 años*. Lima, Perú: E.I.R.L..
- DeCoste, J. (1998). Overview of Factor Analysis. Recuperado de <http://www.stat-help.com/notes.html>
- Dhanwinder, K., Ram, N., (2017). Aggressive Behaviour of secondary School Students in Relation To School environment. *International Journal of Advanced Research* 801-809. <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/4182>
- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., Weissberg, R. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *NCBI* 88(2), 408–416. Base de Datos de Ebsco.

- Enares Perú (2018). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2013 - 2015*. Recuperado de <https://cutt.ly/6rmeH6o>
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6 (1), 27-36. Recuperado de <https://cutt.ly/hrmeLZU>
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30 (1), 66-77. Base de Datos de Ebsco
- Farrington, D., Gaffney, H., Losel, F., Tlofi, M. (2017). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior*. *El sevier*, 33, 91-106, Base de Datos de Ebsco.
- Fernández, I., Ibáñez, E., Ballestas, S. y Beltrán, C. (2018). Estrategias pedagógicas para Mejorar la convivencia escolar, mediante los TIC. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 343-350 Recuperado de <https://cutt.ly/ermrWlj>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). La violencia entre iguales. Revisión teórica y Estrategias de intervención. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(2),205-218. Recuperado de <https://cutt.ly/GrmrpPb>
- García, A. (2003). La convivencia escolar en las aulas. *Científicas de América Latina*. *Información Científica*, 2 (1), 163-183. Base de Datos de Ebsco
- Garmendia, M. (2007). Análisis factorial: una aplicación en el cuestionario de salud General de Goldberg. *Chil Salud Pública*, 11 (2), 57-65. Base de Datos de
- Goncalves, S., Lincoln, M. (2017). Agressividade infantil no contexto escolar: contribuições do psicólogo: *Promising Practices*. Fourth Quarter, *Humanidades*, 32 (2), 236-249. <https://acortar.link/eik>
- Gumpel, T. (1,994). Competencia social y entrenamiento en habilidades sociales. Madrid: EOS. <https://acortar.link/eiq>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6° ed.). México: McGraw-Hill education.
- Holmes, B., Hampton, J. (2014). Reducing Aggressive Male Behavior In Elementary School. *Eric*. 77(4), 253-258. Recuperado de <https://cutt.ly/frmw0C3>
- INEI (2013). *Violencia contra las mujeres, niñas y niños*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. P.377. Recuperado de <https://cutt.ly/trmeqqz>
- INEI (2016). *Violencia que afecta a niñas, niños y adolescentes*. [Diapositivas]. Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de <https://cutt.ly/grmei9o>
- Jahan, A., Intakhab, A., (2017). The Effect of violence in media on the school the Effect Students. *Innovative Thoughts*, 5 (2), 41-56. Base de Datos de Ebsco.
- Jiménez, T., Estevez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *Internacional journal of clinica and health Psychologi*, 17(3), 251-260 Recuperado de <https://www.elsevier.es>
- Karakaya, E., Tufan, M. (2018). Social Skills, Problem Behaviors and Classroom Management in Inclusive Preschool Settings. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (5), 123-127. Base de Datos de Ebsco.
- Lieberman, R. (1989). Habilidades Sociales. *Revista de Psicología de la PUCP*, 8(1), 67. Base de Datos de Ebsco.
- Lloyd, M., (2018). Domestic Violence and Education: Examining the Impact of Domestic Violence on Young Children, Children, and Young People and the Potential Role of Schools.
- López, E., Jiménez, T. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *American Psychological Association*, 14 (1), 111–124. 2015uni.psvchol.pdf
- López, P., Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuatitativa..* Barcelona: Edición digital. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/129382>

- Luna, P., Guerrero, J., Cejudo, J. (2019). Improving Adolescents' Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model. *Environmental Research and Public Health*, 16 (10), 2-13. Base de Datos de Ebsco.
- Martínez, J., Tovar, J., Ochoa, A. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Revista Peruana de medicina experimental y salud pública*, 33 (3). <https://acortar.link/ein>
- Matalinares, M., Yaringaño, L., Uceda, E., Fernández, E., Huari, Y., Campos, G., Villavicencio, N. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de Agresión de Buss y Perry. *Revista de Investigación en Psicología*, 15 (1), 147-167. Base de Datos de Ebsco
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*. 19 <https://acortar.link/eis>
- Ministerio de la Mujer (2018). Violencia en cifras. Informes estadísticos contra la violencia *Familiar y Sexual*, (2), 1-9. Base de Datos de Ebsco.
- Ministerio de Salud investigaciones sobre violencia Escolar. (2017). Untitled-*BvsMinsa Ministerio de salud. Documento técnico situación de salud de los adolescentes*.
- Monjas, I. (1,992). Programa de enseñanza de Interacción social. Madrid: CEPE.
- Morales, M., Bentez, M., y Augustin, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Electrónica de investigación educativa*, 16(3), 14-19. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15529662007.pdf>
- Normas Legales (2018). Aprueban los “*Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y adolescentes*”. El peruano. Decreto Supremo N° 0004-2018 –Minedu. 26-51.
- Parfilova, G. (2016). Managing and Preventing Aggressiveness in Primary School Children. look open access. *Iejme mathematics education*, 11 (4), 921-931. Base de Datos de Ebsco.

- Pastor, C. (2016). *Programa de gestión de talento infantil Valores danzando*. (Tesis Doctoral, universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú). Recuperado repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/11078?show=full.
- Pérez, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programa de educación socioemocional. *Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (2), 523-546. Base de Datos de Ebsco.
- Plataforma SISEVE. Contra la violencia Escolar. Recuperado de: <http://www.siseve.pe/seccion/AcercadeSiseve>
- Pozas, J., Morales, T., Martínez, R., (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la Prevención del cyberbullying. *Psychology, Society, & Educación*, 10, (2), 239-250. Base de Datos de Ebsco.
- Poza, J., Morales, T., Martínez, R., (2017). Effects of an Emotional Competence Program on Cyberbullying Prevention in High School. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 33-44. Base de Datos de Ebsco.
- Priolo, S., Mesquita, H., Fonseca, N., Hollanda, D. (2016). Aggressive Behavior of Children in a Daycare Center. *Scielo*, 26, (64), 235-243
<http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272664201611>
- Proyecto Educativo Nacional al 2021. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/304>
- Reguant, M., Martínez, F., (2014). *Operacionalización de conceptos/variables*. 1-10
- Rendón, M., Villasís, M., Miranda, M (2016). Estadística descriptiva. *Alergia México*, 63(4), 397-407. Base de Datos de Ebsco.
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*, 12, (24), 277-297. Base de Datos de Ebsco.
- Salazar, C., Del Castillo, S. (2018). *Fundamentos Básicos de Estadística*.
- Salazar, J. (2017). *Programa de Juego Libre y el control de la agresividad en los niños de 5 años de edad de la Institución Educativa N° 185 de Huaycán – Ate – Vitarte*.

- (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú)
- Sánchez, M., (2002). *Relaciones con padres e iguales como predicciones del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. Electrónica de investigación*, 4(1), 225-242. Base de Datos de Ebsco.
- Santos, J., Pereira, Z., Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. Almir Del Prette Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Brasil. *Avances en Psicología*, 36(1), 45-63. Base de Datos de Ebsco.
- Saucedo, R., Guzmán, C., (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245. Recuperado de <https://cutt.ly/SrmejeZ>
- Sautu, R. (2005). *Todo es Teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere. <https://acortar.link/eit>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R., (2006). *Manual de Metodología*. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLASICO. Habilidades sociales educativas.
- Schunk, Dale. (1997). Teoría del Aprendizaje. Segunda Edición. <https://acortar.link/eiq>
- Smallwood, D., and Kern, E. (2015). Defusing Violent Behavior in Schools by Confronting Violence in Our Schools. *A PERI Symposium*. 1-7
- Sotomayor, N., Perz, G., Saavedra, L. Pérez, R. y Méndez, S. (2017). Ética profesional y su concepción responsable para la investigación científica. *Campus*, 11(22), 223-234. Base de Datos de Ebsco.
- Souza, A., Costa, N. y Brito, E. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3) Recuperado de <https://cutt.ly/lrmecua>
- Trach, J., Lee, M., Hymel, S. (2017). A Social-Ecological Approach to Addressing Emotional and Behavioral Problems in Schools: Focusing on Group Processes

- and Social Dynamics. *Hammill Institute on Disabilities*, 26(1), 11-20. Base de Datos de Ebsco.
- Unesco. (2018). *Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre Acoso escolar*. Recuperado de <https://cutt.ly/ErmeTWN>
- Unicef. (2018). *Niñas y adolescentes necesitan escuelas transformadoras y sin violencia*. <https://acortar.link/ejc>
- Unesco. (2018). *Global School Health Survey [Gshs]*. <https://acortar.link/ej6>
- Unesco. (2018). *Salud Health Behavior in School-Age Children, [Hbsc]*. <https://acortar.link/eja>
- Vega, P. (1998). Teoría de sistemas y evaluación de programas sociales. *Dialnet*, 1-14. Base de Datos de Ebsco.
- Ventura, J. (2017). La importancia de reportar la validez y confiabilidad en los instrumentos de medición. *Revista médica de Chile*, 145(7). <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000700955>
- Villavicencio, E., Torrachi, E., Pariona, M., Alvear, M. (2019). ¿ las variables de una investigación?: Operacionalización de las variables. *OACTIVA UC,4* (1), 9-14. Base de Datos de Ebsco.
- Yeager, D., Dahl, R., Dweck, C., (2018). Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed .*APS Psychological Science*, 13(1) 101–122. Base de Datos de Ebsco.
- Youn Voice Perú. (2017). *Resultados de la encuesta Youn Voice Perú*. Save the Children. Recuperado de <https://cutt.ly/ormeIi4>

ANEXOS

Validez de constructo del cuestionario de Agresión AQ en el análisis factorial exploratorio.

Tabla 19

Medida de adecuación de muestreo de KMO

	MSA
Overall	0.355
item1	0.298
item2	0.141
item3	0.193
item4	0.279
item5	0.279
item6	0.483
item7	0.635
item8	0.520
item9	0.445
item10	0.620
item11	0.266
item12	0.383
item13	0.409
item14	0.662
item15	0.152
item16	0.391
item17	0.499
item18	0.276
item19	0.461
item20	0.409
item21	0.316
item22	0.551
item23	0.245
item24	0.108
item25	0.577
item26	0.608

Medida de adecuación de muestreo de KMO

	MSA
item27	0.445
item28	0.383
item29	0.244

Tabla 20

Verificaciones de suposiciones

Prueba de esfericidad de Bartlett

χ^2	Df	P
648	406	< .001

Análisis factorial exploratorio

Tabla 21

Cargas factoriales

	Factor		Unicidad
	1	2	
item1	0.380		0.855
item2			0.949
item3			0.927
iitem4		0.710	0.500
item5		0.860	0.260
item6		0.326	0.807
item7	0.323	0.426	0.688
item8	0.810		0.338
item9		0.329	0.862
item10	0.538		0.696
item11	0.529		0.707
item12	0.346		0.875
item13		0.475	0.770
item14		0.573	0.609
item15			0.969

Cargas factoriales

	Factor		Unicidad
	1	2	
item16	0.358		0.849
item17		0.350	0.835
item18			0.931
item19			0.901
item20			0.875
item21		0.561	0.678
item22	0.411		0.719
item23	0.328		0.854
item24			0.969
item22	0.494	0.322	0.621
item26	0.837		0.306
item27		0.582	0.622
item28	0.618		0.554
item29	0.504		0.732

Nota. El método de extracción 'residual mínima' se usó en combinación con una rotación 'oblimin'

Tabla 22

Estadística de factores

Resumen

Factor	SS Cargas	% de varianza	acumulativo %
1	4.15	14.3	14.3
2	3.59	12.4	26.7

Tabla 23

Matriz de correlación

1	2
---	---

Resumen

Factor	SS Cargas	% de varianza	acumulativo %
1	—	0.0939	
2	—		

Tabla 24

Ajuste del modelo

Medidas de ajuste del modelo

RMSEA	RMSEA 90% CI		TLI	BIC	Model Test		
	Lower	Upper			χ^2	df	P
0.133	0.0513	NaN	0.524	-876	437	349	< .001

Tabla 25

Valores propios

Valores propios iniciales

Factor	Valor propio
1	4.8833
2	2.4595
3	1.3778
4	1.2398
5	1.0267
6	0.7894
7	0.5827
8	0.4852

9	0.4451
10	0.2172
11	0.1616
12	0.0656
13	-0.0333
14	-0.0829
15	-0.2142
16	-0.2680
17	-0.3828
18	-0.4370
19	-0.5020
20	-0.5485
21	-0.5806
22	-0.6227
23	-0.6451
24	-0.6597
25	-0.6942
26	-0.7418
27	-0.7646
28	-0.8114
29	-0.8616

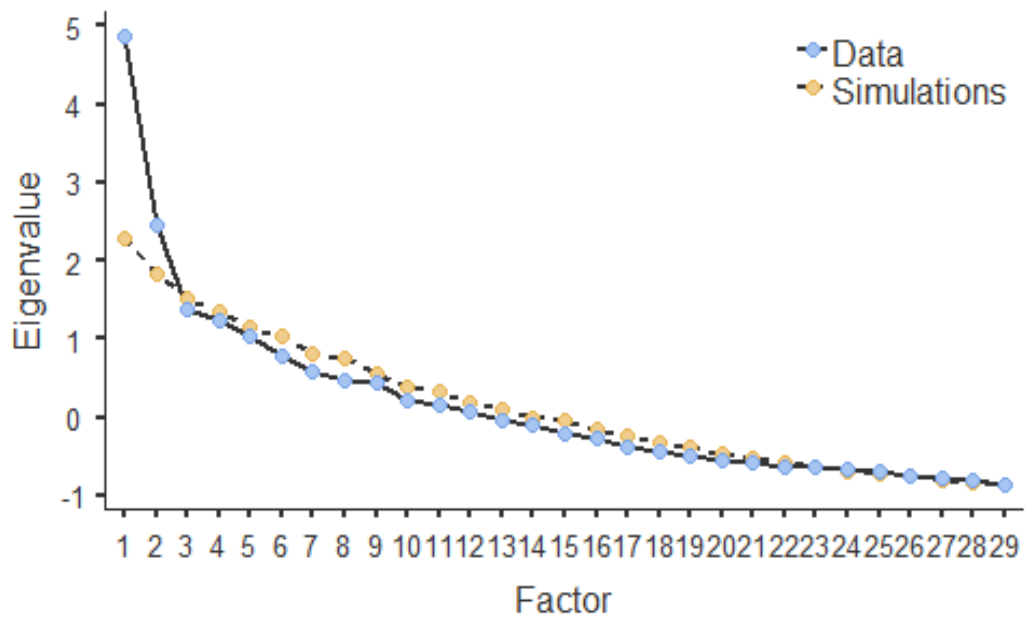


Figura 1 Gráfico de sedimentación

Tabla 26

Cargas de componentes

	Componentes		Unicidad
	1	2	
item1		0.445	0.801
item2			0.932
item3		0.321	0.895
iitem4	0.724		0.442

item5	0.816		0.278
item6	0.412		0.768
item7	0.520		0.644
item8		0.820	0.326
item9	0.402		0.824
item10		0.578	0.635
item11		0.569	0.649
item12		0.389	0.837
item13	0.545		0.702
item14	0.655		0.551
item15			0.945
item16		0.442	0.777
item17	0.434		0.790
item18			0.905
item19			0.874
item20	0.388		0.832
item21	0.624		0.610
item22	0.395	0.418	0.669
item23		0.344	0.819
item24			0.952
item25	0.430	0.493	0.572
item26		0.828	0.310
item27	0.662		0.555
item28	0.325	0.613	0.519
item29		0.552	0.668

Note. 'varimax' rotation was used

Tabla 27

Matriz de correlaciones^a

	ítem1	ítem2	ítem3	ítem4	ítem5	ítem6	ítem7	ítem8	ítem9	ítem10	ítem11	ítem12	ítem13	ítem14	ítem15	ítem16	ítem17	ítem18	ítem19	ítem20	ítem21	ítem22	ítem23	ítem24	ítem25	ítem26	ítem27	ítem28	ítem29
ítem1	1,000	-0,129	0,335	-0,161	0,064	0,050	0,255	0,490	0,230	0,167	0,228	-0,003	0,278	-0,016	0,126	0,225	0,047	0,046	-0,114	-0,239	0,055	-0,009	0,122	0,068	-0,003	0,347	0,086	0,213	0,218
ítem2	-0,129	1,000	-0,131	-0,168	0,056	-0,100	0,081	0,143	0,019	0,383	0,070	-0,017	0,111	0,149	0,081	-0,225	-0,069	0,253	0,264	0,019	-0,083	0,182	0,269	-0,192	0,193	0,181	-0,011	0,130	0,198
ítem3	0,335	-0,131	1,000	-0,112	-0,060	-0,196	0,245	0,340	-0,077	0,019	0,103	0,143	0,121	0,219	-0,049	-0,041	-0,058	0,109	-0,018	-0,108	0,039	0,112	-0,079	-0,053	0,125	0,159	-0,109	0,293	0,164
ítem4	-0,161	-0,168	-0,112	1,000	0,709	0,460	0,326	-0,188	0,281	-0,026	0,012	-0,036	0,132	0,291	-0,066	-0,082	0,155	-0,016	0,282	0,244	0,290	0,279	0,063	0,009	0,289	-0,034	0,387	0,115	0,056
ítem5	0,064	0,056	-0,060	0,709	1,000	0,221	0,397	-0,153	0,254	0,032	0,089	-0,070	0,465	0,472	-0,169	-0,264	0,217	0,009	0,198	0,022	0,493	0,143	0,058	-0,253	0,208	-0,072	0,464	0,051	-0,046
ítem6	0,050	-0,100	-0,196	0,460	0,221	1,000	0,345	0,229	0,324	0,289	0,190	0,036	0,102	0,332	0,041	0,237	0,082	0,126	0,050	0,289	0,101	0,159	0,082	0,154	0,244	0,258	0,157	0,208	0,189
ítem7	0,255	0,081	0,245	0,326	0,397	0,345	1,000	0,351	-0,074	0,400	0,224	0,020	0,458	0,511	-0,067	-0,041	0,226	0,028	0,075	0,065	0,240	0,255	0,057	0,001	0,145	0,261	0,281	0,294	0,226
ítem8	0,490	0,143	0,340	-0,188	-0,153	0,229	0,351	1,000	0,037	0,492	0,385	0,177	0,077	0,052	0,084	0,254	0,122	0,106	0,010	-0,028	-0,043	0,192	0,159	-0,147	0,269	0,707	0,041	0,491	0,451
ítem9	0,230	0,019	-0,077	0,281	0,254	0,324	-0,074	0,037	1,000	0,025	0,104	0,209	0,125	0,153	0,150	-0,026	0,104	0,038	0,027	0,174	0,342	0,186	0,260	0,106	0,302	0,047	0,265	0,140	0,227
ítem10	0,167	0,383	0,019	-0,026	0,032	0,289	0,400	0,492	0,025	1,000	0,196	0,177	0,123	0,257	0,231	0,131	0,203	0,092	0,238	0,053	0,114	0,184	0,182	-0,049	0,370	0,380	0,011	0,222	0,402
ítem11	0,228	0,070	0,103	0,012	0,089	0,190	0,224	0,385	0,104	0,196	1,000	0,535	0,060	0,227	-0,268	0,186	0,092	0,080	0,181	0,110	0,074	0,371	0,080	0,233	0,345	0,526	0,091	0,299	0,235
ítem12	-0,003	-0,017	0,143	-0,036	-0,070	0,036	0,020	0,177	0,209	0,177	0,535	1,000	-0,122	0,063	-0,178	0,138	0,015	-0,140	-0,125	0,132	0,286	0,094	0,158	0,042	0,283	0,239	0,282	0,258	0,375
ítem13	0,278	0,111	0,121	0,132	0,465	0,102	0,458	0,077	0,125	0,123	0,060	-0,122	1,000	0,535	-0,006	-0,195	0,169	0,094	0,125	0,138	0,299	-0,113	-0,027	-0,173	0,096	-0,028	0,336	0,184	-0,044
ítem14	-0,016	0,149	0,219	0,291	0,472	0,332	0,511	0,052	0,153	0,257	0,227	0,063	0,535	1,000	-0,068	-0,160	0,156	0,311	0,147	0,164	0,302	0,296	0,059	-0,154	0,350	0,155	0,235	0,339	0,011
ítem15	0,126	0,081	-0,049	-0,066	-0,169	0,041	-0,067	0,084	0,150	0,231	-0,268	-0,178	-0,006	-0,068	1,000	0,155	0,107	0,347	0,112	-0,227	0,065	0,064	-0,029	0,313	0,101	0,065	-0,104	0,053	0,206
ítem16	0,225	-0,225	-0,041	-0,082	-0,264	0,237	-0,041	0,254	-0,026	0,131	0,186	0,138	-0,195	-0,160	0,155	1,000	0,197	0,092	0,228	0,125	-0,074	0,060	0,142	0,195	0,155	0,308	0,026	0,058	0,255
ítem17	0,047	-0,069	-0,058	0,155	0,217	0,082	0,226	0,122	0,104	0,203	0,092	0,015	0,169	0,156	0,107	0,197	1,000	0,019	0,225	0,320	0,438	0,374	0,078	0,023	0,087	0,048	0,391	0,150	0,256
ítem18	0,046	0,253	0,109	-0,016	0,009	0,126	0,028	0,106	0,038	0,092	0,080	-0,140	0,094	0,311	0,347	0,092	0,019	1,000	0,309	0,041	-0,132	0,261	0,084	-0,004	0,129	0,334	0,001	0,235	-0,055
ítem19	-0,114	0,264	-0,018	0,282	0,198	0,050	0,075	0,010	0,027	0,238	0,181	-0,125	0,125	0,147	0,112	0,228	0,225	0,309	1,000	0,345	-0,070	0,343	0,075	-0,002	0,346	0,155	0,069	0,090	0,115
ítem20	-0,239	0,019	-0,108	0,244	0,022	0,289	0,065	-0,028	0,174	0,053	0,110	0,132	0,138	0,164	-0,227	0,125	0,320	0,041	0,345	1,000	0,091	0,216	0,233	-0,117	0,265	0,192	0,197	0,371	0,006
ítem21	0,055	-0,083	0,039	0,290	0,493	0,101	0,240	-0,043	0,342	0,114	0,074	0,286	0,299	0,302	0,065	-0,074	0,438	-0,132	-0,070	0,091	1,000	0,206	0,108	-0,046	0,146	-0,088	0,498	0,173	0,387
ítem22	-0,009	0,182	0,112	0,279	0,143	0,159	0,255	0,192	0,186	0,184	0,371	0,094	-0,113	0,296	0,064	0,060	0,374	0,261	0,343	0,216	0,206	1,000	0,320	0,097	0,523	0,256	0,192	0,269	0,336
ítem23	0,122	0,269	-0,079	0,063	0,058	0,082	0,057	0,159	0,260	0,182	0,080	0,158	-0,027	0,059	-0,029	0,142	0,078	0,084	0,075	0,233	0,108	0,320	1,000	-0,349	0,485	0,289	0,294	0,242	0,122
ítem24	0,068	-0,192	-0,053	0,009	-0,253	0,154	0,001	-0,147	0,106	-0,049	0,233	0,042	-0,173	-0,154	0,313	0,195	0,023	-0,004	-0,002	-0,117	-0,046	0,097	-0,349	1,000	-0,134	-0,075	-0,222	-0,277	-0,051
ítem25	-0,003	0,193	0,125	0,289	0,208	0,244	0,145	0,269	0,302	0,370	0,345	0,283	0,096	0,350	0,101	0,155	0,087	0,129	0,346	0,265	0,146	0,523	0,485	-0,134	1,000	0,388	0,229	0,317	0,230
ítem26	0,347	0,181	0,159	-0,034	-0,072	0,258	0,261	0,707	0,047	0,380	0,526	0,239	-0,028	0,155	0,065	0,308	0,048	0,334	0,155	0,192	-0,088	0,256	0,289	-0,075	0,388	1,000	0,193	0,701	0,232
ítem27	0,086	-0,011	-0,109	0,387	0,464	0,157	0,281	0,041	0,285	0,011	0,081	0,282	0,336	0,235	-0,104	0,026	0,391	0,001	0,069	0,197	0,498	0,192	0,294	-0,222	0,229	0,193	1,000	0,355	0,208

Como se observa, el determinante de la matriz de correlaciones (Determinante = 1,157E-9) arroja un valor aproximado a cero, lo que indica que el grado de intercorrelación de las variables es alto o indica que una o más variables podrían ser expresadas como combinación lineal de otras variables

La prueba de Esfericidad de Bartlett

H0: Las variables no están lo suficientemente intercorrelacionadas

H1: Las variables están lo suficientemente intercorrelacionadas

Prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin y esfericidad de Bartlett

Tabla 28

Prueba de KMO y Bartlett

Medida	Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,355
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado		648,189
	G1		406
	Sig.		,000

A través del estadístico Chi-Cuadrado fue $X^2(406) = 648,189$; y valor de sig = 0.00 < 0.05, lo que indica que existe una correlación significativa entre las variables, es decir las variables están lo suficientemente intercorrelacionadas y en consecuencia se puede aplicar el análisis factorial.

El coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

El coeficiente de correlación de KMO, parte del supuesto que si las variables comparten factores comunes.

Tabla 29

Prueba de KMO y Bartlett

Medida	Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,355
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado		648,189
	G1		406
	Sig.		,000

El KMO arroja un valor de 0,355, por lo que, según este indicador, la matriz de datos resulta inaceptable para realizar sobre ella la factorización.

Tabla 30

Comunalidades^a

	Inicial	Extracción	Inicial	Extracción
item1	0,800	0,586	1	0,878
item2	0,827	0,513	1	0,824
item3	0,729	0,999	1	0,81
item4	0,927	0,999	1	0,852
item5	0,958	0,999	1	0,859

item6	0,724	0,578	1	0,873
item7	0,728	0,630	1	0,778
item8	0,850	0,863	1	0,83
item9	0,623	0,259	1	0,74
item10	0,683	0,593	1	0,783
item11	0,908	0,993	1	0,908
item12	0,771	0,621	1	0,81
item13	0,802	0,547	1	0,801
item14	0,751	0,836	1	0,756
item15	0,822	0,836	1	0,843
item16	0,615	0,348	1	0,705
item17	0,640	0,464	1	0,776
item18	0,650	0,486	1	0,73
item19	0,664	0,873	1	0,731
item20	0,737	0,631	1	0,745
item21	0,826	0,815	1	0,808
item22	0,762	0,424	1	0,75
item23	0,740	0,308	1	0,724
item24	0,917	0,786	1	0,827
item25	0,755	0,504	1	0,701
item26	0,884	0,883	1	0,821
item27	0,750	0,555	1	0,684
item28	0,858	0,778	1	0,823
item29	0,865	0,722	1	0,742

En la tabla se observa las comunalidades asignadas inicialmente a las variables (inicial) y las comunalidades reproducidas por la solución factorial (extracción). La comunalidad de una variable es la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido, observando las comunalidades los ítems 9, 16 y 23 no son válidos, ya que son menores a 0.4, dichos ítems son peor explicadas por el modelo. Es decir, el ítem 9 solo explica el 25.9% de su variabilidad original.

Tabla 31

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,643	19,458	19,458	5,643	19,458	19,458
2	3,279	11,308	30,766	3,279	11,308	30,766
3	2,226	7,676	38,442	2,226	7,676	38,442
4	2,121	7,313	45,755	2,121	7,313	45,755
5	1,924	6,633	52,388	1,924	6,633	52,388
6	1,641	5,659	58,048	1,641	5,659	58,048
7	1,402	4,835	62,882	1,402	4,835	62,882
8	1,341	4,623	67,505	1,341	4,623	67,505
9	1,281	4,416	71,922	1,281	4,416	71,922
10	1,049	3,617	75,538	1,049	3,617	75,538
11	1,003	3,459	78,997	1,003	3,459	78,997
12	,878	3,026	82,023			
13	,800	2,759	84,782			
14	,764	2,633	87,415			
15	,613	2,114	89,528			
16	,542	1,870	91,399			
17	,418	1,442	92,841			
18	,375	1,294	94,135			
19	,299	1,030	95,165			
20	,271	,936	96,101			
21	,242	,835	96,935			
22	,210	,723	97,658			
23	,187	,646	98,304			
24	,137	,471	98,775			
25	,122	,422	99,197			
26	,105	,362	99,559			
27	,066	,227	99,786			

28	,048	,166	99,952
29	,014	,048	100,000

Método de extracción análisis de componentes principales.

Se extraen tantos factores como autovalores mayores que 1 tiene la matriz analizada. En la tabla se observa 11 autovalores mayores a 1, por lo que el procedimiento extrae 11 factores que consiguen explicar 78.997% de la varianza de los datos originales.

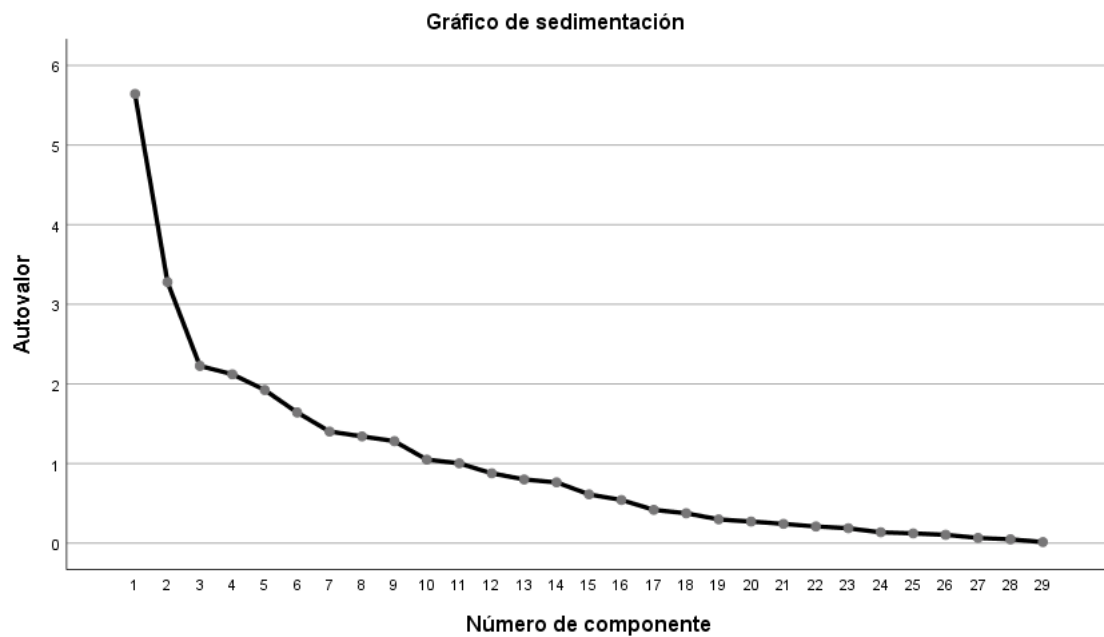


Figura 2 Gráfico de sedimentación

En la figura N°2 se observa una clara inflexión a partir del autovalor 11, por lo que es pertinente extraer 11 factores. Los demás factores deben considerarse residuales.

Tabla 32

Matriz de componente^a

	Componente											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
item28	,661											
item25	,652		,312									

item26	,625	,547						
item7	,576		-,430					
item22	,575		,362		,321		,307	
item14	,568	-,355		-,319				
item27	,530	-,405						
item10	,529						-,496	
item11	,516				-,428	,373		,398
item29	,505		,334		,405			
item6	,469			,311	-,341		-,449	
item23	,420			-,415	,316			
item5	,417	-,740						
item4	,389	-,637						
item8	,538	,620	-,306					
item21	,435	-,448		,430	,374			
item16		,434	,323			-,327		
item3			-,517				,508	
item1		,341	-,515			-,302		,348
item13	,363	-,408	-,496					,321
item19	,351		,456	-,392				
item20	,370		,423					,302
item2				-,570	,400	,315		
item18				-,547			,385	
item12	,348		,528	-,401		,338		
item15				,650	,463			
item24			,328	,620				
item17	,414						-,618	
item9	,371		,311				,558	

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 11 componentes extraídos.

Muestra la distribución de los ítems por componente.

La rotación

Matriz de componentes rotado - componentes principales.

Tabla 33

Matriz de componente^a

	Componente										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
item1		,341	-,515					-,302			,348
item2				-,570		,400	,315				
item3			-,517						,508		
item4	,389	-,637									
item5	,417	-,740									
item6	,469				,311	-,341			-,449		
item7	,576		-,430								
item8	,538	,620	-,306								
item9	,371			,311				,558			
item10	,529								-,496		
item11	,516					-,428	,373				,398
item12	,348			,528	-,401		,338				
item13	,363	-,408	-,496								,321
item14	,568	-,355		-,319							
item15					,650	,463					
item16		,434	,323				-,327				
item17	,414							-,618			
item18				-,547					,385		
item19	,351		,456	-,392							
item20	,370		,423								,302
item21	,435	-,448		,430		,374					
item22	,575		,362				,321		,307		
item23	,420				-,415	,316					
item24				,328	,620						
item25	,652		,312								
item26	,625	,547									
item27	,530	-,405									
item28	,661										
item29	,505			,334		,405					

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 11 componentes extraídos.

Método de rotación: Varimax

Tabla 34

Matriz de componente rotado^a

	Componente										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
item1								,841			
item2		,495		-,351			,356				
item3										,870	
item4				,810							
item5	,656			,449							
item6				,766				,305			
item7	,504	,476		,333							
item8		,603						,516			
item9				,349	,350		,329			,479	
item10		,848									
item11					,814						
item12					,787						
item13	,846										
item14	,679										
item15										,812	
item16	-,437							,568			
item17		,735				,373					
item18						,369			,314	,590	
item19						,825					
item20									,703		
item21		,795									
item22						,621					,318
item23							,799				
item24					,333		-,654			,330	
item25				,308	,325	,396	,499				
item26		,354						,436	,531		
item27	,314		,596				,335				
item28									,694		,349
item29		,585	,481								

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 49 iteraciones.

Gráfico de componente en espacio rotado

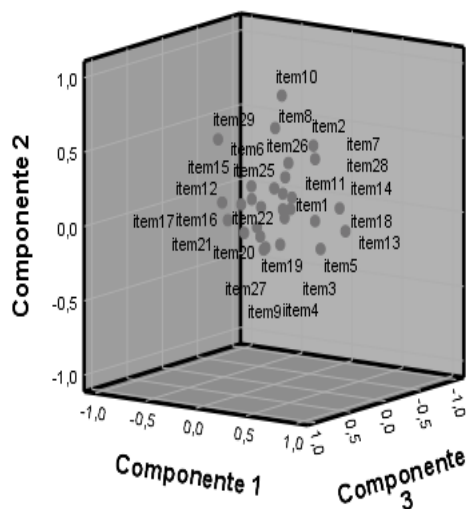


Figura 3 Gráfico de componente en espacio rodado

Obtención de las componentes según la teoría 4 componentes

Tabla 35

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,355
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	648,189
	gl	406
	Sig.	,000

Tabla 36

Comunalidades

	Inicial	Extracción
item1	1,000	,501
item2	1,000	,406
item3	1,000	,374
item4	1,000	,611
item5	1,000	,759

item6	1,000	,280
item7	1,000	,551
item8	1,000	,768
item9	1,000	,306
item10	1,000	,400
item11	1,000	,397
item12	1,000	,442
item13	1,000	,602
item14	1,000	,607
item15	1,000	,100
item16	1,000	,414
item17	1,000	,275
item18	1,000	,417
item19	1,000	,488
item20	1,000	,349
item21	1,000	,594
item22	1,000	,465
item23	1,000	,256
item24	1,000	,202
item25	1,000	,536
item26	1,000	,703
item27	1,000	,512
item28	1,000	,511
item29	1,000	,444

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 37

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,643	19,458	19,458	5,643	19,458	19,458
2	3,279	11,308	30,766	3,279	11,308	30,766
3	2,226	7,676	38,442	2,226	7,676	38,442
4	2,121	7,313	45,755	2,121	7,313	45,755
5	1,924	6,333	52,388			

6	1,6415,659	58,048
7	1,4024,835	62,882
8	1,3414,623	67,505
9	1,2814,416	71,922
10	1,0493,617	75,538
11	1,0033,459	78,997
12	,878 3,026	82,023
13	,800 2,759	84,782
14	,764 2,633	87,415
15	,613 2,114	89,528
16	,542 1,870	91,399
17	,418 1,442	92,841
18	,375 1,294	94,135
19	,299 1,030	95,165
20	,271 ,936	96,101
21	,242 ,835	96,935
22	,210 ,723	97,658
23	,187 ,646	98,304
24	,137 ,471	98,775
25	,122 ,422	99,197
26	,105 ,362	99,559
27	,066 ,227	99,786
28	,048 ,166	99,952
29	,014 ,048	100,000

Método de extracción: análisis de componentes principales.

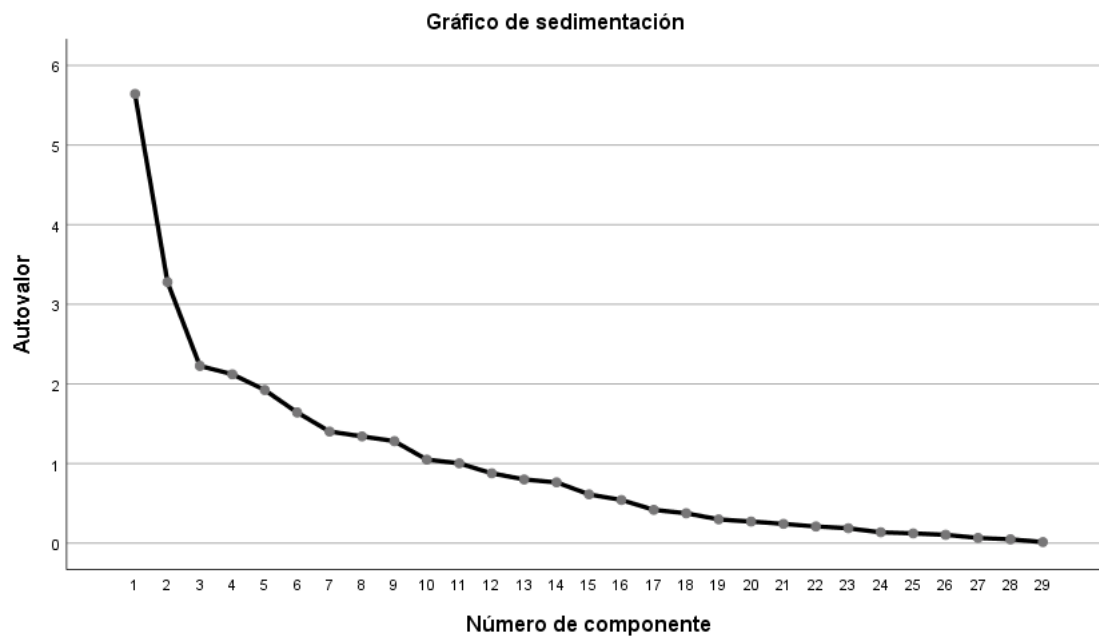


Figura 4 Gráfico de sedimentación

Tabla 38

Matriz de componente^a

	Componente			
	1	2	3	4
item1		,341	-,515	
item2				-,570
item3			-,517	
item4	,389	-,637		
item5	,417	-,740		
item6	,469			
item7	,576		-,430	
item8	,538	,620	-,306	
item9	,371			,311
item10	,529			
item11	,516			
item12	,348			,528
item13	,363	-,408	-,496	
item14	,568	-,355		-,319
item15				

item16		,434	,323	
item17	,414			
item18				-,547
item19	,351		,456	-,392
item20	,370		,423	
item21	,435	-,448		,430
item22	,575		,362	
item23	,420			
item24				,328
item25	,652		,312	
item26	,625	,547		
item27	,530	-,405		
item28	,661			
item29	,505			,334

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 4 componentes extraídos.

Rotación

Tabla 39

Matriz de componente rotado^a

	Componente			
	1	2	3	4
item1		,664		
item2				,588
item3		,515		
item4	,666		,300	
item5	,518		,678	
item6	,480			
item7		,414	,564	
item8		,851		
item9	,548			
item10		,462		,407
item11	,307	,522		
item12	,397	,420		
item13			,752	

item14		,659	
item15			
item16		-,527	
item17	,514		
item18			,612
item19			,647
item20	,460		,352
item21	,648		-,308
item22	,470		,465
item23	,302		,374
item24		-,420	
item25	,464		,513
item26		,700	,448
item27	,641		
item28		,567	,304
item29	,366	,526	

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Tabla 40

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,820	29

Tabla 41

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
item1	45,16	213,378	,269	,818
item2	44,81	219,488	,150	,821
item3	44,26	219,243	,134	,823

item4	45,37	214,287	,281	,817
item5	45,42	214,344	,277	,817
item6	44,91	210,467	,407	,812
item7	44,74	207,671	,490	,809
item8	44,47	207,445	,473	,810
item9	44,98	212,595	,335	,815
item10	44,65	207,614	,472	,810
item11	44,26	206,290	,459	,810
item12	44,77	215,087	,261	,818
item13	45,77	215,278	,272	,817
item14	45,42	208,106	,457	,810
item15	45,19	221,917	,100	,822
item16	44,14	217,932	,193	,820
item17	45,14	213,266	,347	,814
item18	45,26	215,290	,244	,818
item19	45,16	211,806	,314	,816
item20	45,23	215,754	,261	,817
item21	45,88	215,581	,353	,815
item22	45,70	208,359	,518	,809
item23	44,79	212,122	,293	,817
item24	44,42	228,297	-,092	,833
item25	45,42	207,297	,575	,807
item26	44,65	200,709	,556	,805
item27	46,07	213,924	,411	,813
item28	44,49	202,780	,555	,806
item29	45,07	203,114	,446	,810

Resultados del AFE del instrumento e interpretación

Definición conceptual de la variable y sus dimensiones

I. Variable: Agresividad

Para Bus y Perry (1969) La agresión es una respuesta instrumental que proporciona castigo; tal es así que el término agresión incluye un gran número de respuestas, que varían en cuanto a topografía, gastos de energía y consecuencias.

II. Dimensiones:

1. Agresividad física:

Buss & Perry (1996) define a la agresión física como elementos de ataques dirigidos a diferentes partes del cuerpo y además por el uso de armas con el fin de herir y dañar a la otra persona.

2. Agresividad Verbal:

Para Buss & Perry (1996) la agresión verbal hace referencia a una acción negativa mediante palabras expresadas al punto de vista de una manera inadecuada de realizar humillaciones y desprecios.

3. Hostilidad

Buss & Perry (1996) mencionan que la hostilidad se refiere a sentimientos de suspicacia e injusticia hacia los demás y representa el componente cognitivo de la agresión.

4. Ira

Ira. Según Buss & Perry (1996) la ira implica activación psicológica y preparación para la agresión, representando el componente emocional de la conducta agresiva. Se diría que es el conjunto de sentimientos que nacen de la percepción de daños de la persona

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

Título: Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019

Autor: Mg. Rosina Doris Dominguez De La Cruz

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de Medición	Niveles/ rangos
Agresividad	Para Bus y Perry (1969) La agresión es una respuesta instrumental que proporciona castigo; tal es así que el término agresión incluye un gran número de respuestas, que varían en cuanto a topografía, gastos de energía y consecuencias.	Sera medida a través de 4 subescalas del Cuestionario de agresividad de Buss y Perry	Agresividad física	Conductas violentas Físicas: jalones, golpes, empujones.	1- 5- 9-13-17- 21,-24- 27 - 29.	ESCALA ORDINAL	Alto = (69 – 150) Promedio = (57 –68) Bajo = (1 – 56)
			Agresividad Verbal	Conductas violentas verbales: insultos, amenazas.	2 - 6- 10-4 - 18.		Alto = (69 – 150) Promedio = (57 –68) Bajo = (1 – 56)
			Ira	Irritabilidad, dificultad para controlar su ira.	3- 7-11- 15- 19-22-25.		Alto = (69 – 150) Promedio = (57 –68) Bajo = (1 – 56)
			Hostilidad	Resentimiento, desconfianza	4-8-12-16- 20-23-26-28		Alto = (69 – 150) Promedio = (57 –68) Bajo = (1 – 56)

CUESTIONARIO DE AGRESION (AQ)
(adaptado por Matalinares et. Al.)

Nombre y Apellido

.....

Sexo Edad.....

Grado.....

Institución Educativo

.....

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta una serie de afirmaciones con respecto a situaciones que podrían ocurrirte. A las que deberás contestar escribiendo un aspa “X” según la alternativa que mejor describa tu opinión.

CF = Completamente falso para mí.

BF = Bastante falso para mí

VF = Ni verdadero, ni falso para mí.

BV = Bastante verdadero para mí.

CV = Completamente verdadero para mí

Recuerde que no hay respuestas buenas o malas, solo interesa conocer la forma como tu percibes, sientes y actúas en estas situaciones.

		CF	BF	VF	BV	CV
1	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona					
2	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.					
3	Me enojo rápidamente, pero se me pasa en seguida					
4	A veces soy bastante envidioso					
5	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.					
6	A menudo no estoy de acuerdo con la gente.					
7	Cuando estoy frustrado muestro el enojo que tengo					
8	En ocasiones siento que la vida me han tratado injustamente					
9	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también					
10	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos					
11	Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar.					
12	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.					
13	Suelo involucrarme en las peleas algo más de lo normal					
14	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.					
15	Soy una persona apacible					
16	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.					
17	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago					
18	Mis amigos dicen que discuto mucho					
19	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva					
20	Sé que mis “amigos” me critican a mis espaldas					
21	Hay gente que me provoca a tal punto que llegamos a pegarnos					
22	Algunas veces pierdo el control sin razón					
23	Desconfió de desconocidos demasiado amigables					
24	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona					
25	Tengo dificultades para controlar mi genio					
26	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas					
27	He amenazado a gente que conozco					
28	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto que querrán					
29	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.					

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AGRESIÓN (AQ)

Nº	Dirección del ítem	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias/Observaciones
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 01: Conducta Física									
1	Directo	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	✓		✓		✓		
5	Directo	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona	✓		✓		✓		
9	Directo	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también	✓		✓		✓		
13	Directo	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal	✓		✓		✓		
17	Directo	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	✓		✓		✓		
21	Directo	Hay gente que me incita hasta tal punto que llegamos a pegarnos	✓		✓		✓		
24	Indirecto	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona	✓		✓		✓		
27	Directo	He amenazado a gente que conozco	✓		✓		✓		
29	Directo	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas	✓		✓		✓		
Dimensión 02: Conducta Verbal									
2	Directo	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos	✓		✓		✓		
6	Directo	A menudo no estoy de acuerdo con la gente	✓		✓		✓		

10	Directo	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos	✓		✓		✓		
14	Directo	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos	✓		✓		✓		
18	Directo	Mis amigos dicen que discuto mucho	✓		✓		✓		
Dimensión 03: Conducta de Ira									
3	Directo	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida	✓		✓		✓		
7	Directo	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo	✓		✓		✓		
11	Directo	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar	✓		✓		✓		
15	Indirecto	Soy una persona apacible	✓		✓		✓		
19	Directo	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva	✓		✓		✓		
22	Directo	Algunas veces pierdo los estribos sin razón	✓		✓		✓		
25	Directo	Tengo dificultades para controlar mi genio	✓		✓		✓		
Dimensión 04: Conducta de Hostilidad									
4	Directo	A veces soy bastante envidioso	✓		✓		✓		
8	Directo	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente	✓		✓		✓		
12	Directo	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	✓		✓		✓		

 UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

16	Directo	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	✓		✓		✓		
20	Directo	Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas	✓		✓		✓		
23	Directo	Desconfío de desconocidos demasiado amigables	✓		✓		✓		
26	Directo	Algunas ocasiones siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas	✓		✓		✓		
28	Directo	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán	✓		✓		✓		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO.....

Observaciones: _____

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

 Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Dra. Patricia del Pilar Diaz Gamarra

 DNI: 10506632
Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNMSM	Psicología	1986 - 1992
02	UEV	Maestría en Educación Doctorado en Psicología	2006 - 2009 2011 - 2014

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


	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Pnte "Luis A. Guerrero"	Psicóloga	Independencia	2000 - 2018	Psicóloga
02	UEV	Docente	Los Olivos	2011 - 2019	Docente
03					

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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



 PATRICIA DIAZ GAMARRA
 PSICÓLOGA
 C.P.S. 8037

 FIRMA
 SELLO CON NUMERO DE CPsP

30...de noviembre del 2019

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AGRESIÓN (AQ)

N°	Dirección del ítem	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias/Observaciones
			Si	No	Si	No	Si	No	
Dimensión 01: Conducta Física									
1	Directo	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	/		/		/		
5	Directo	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona	/		/		/		
9	Directo	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también	/		/		/		
13	Directo	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal	/		/		/		
17	Directo	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	/		/		/		
21	Directo	Hay gente que me incita hasta tal punto que llegamos a pegarnos	/		/		/		
24	Indirecto	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona	/		/		/		
27	Directo	He amenazado a gente que conozco	/		/		/		
29	Directo	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas	/		/		/		
Dimensión 02: Conducta Verbal									
2	Directo	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos	/		/		/		
6	Directo	A menudo no estoy de acuerdo con la gente	/		/		/		

10	Directo	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos	/		/		/		
14	Directo	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos	/		/		/		
18	Directo	Mis amigos dicen que discuto mucho	/		/		/		
Dimensión 03: Conducta de Ira									
3	Directo	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida	/		/		/		
7	Directo	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo	/		/		/		
11	Directo	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar	/		/		/		
15	Indirecto	Soy una persona apacible	/		/		/		
19	Directo	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva	/		/		/		
22	Directo	Algunas veces pierdo los estribos sin razón	/		/		/		
25	Directo	Tengo dificultades para controlar mi genio	/		/		/		
Dimensión 04: Conducta de Hostilidad									
4	Directo	A veces soy bastante envidioso	/		/		/		
8	Directo	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente	/		/		/		
12	Directo	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	/		/		/		

16	Directo	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	/		/		/		
20	Directo	Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas	/		/		/		
23	Directo	Desconfío de desconocidos demasiado amigables	/		/		/		
26	Directo	Algunas ocasiones siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas	/		/		/		
28	Directo	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán	/		/		/		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO.....

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador D^o/M^g: Castro García, Julio César

DNI: 08031366

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UIGV	psicología	1981 - 1986
02	UNFU	psicología Organizacional	2011

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV		lima norte	2017	Axon, Jefe de, Docente
02	UCSUR		Chorrillos	2016	" " "
03	UIGV		lima	1990	" " "

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

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

Dr. Julio César Castro García
PSICÓLOGO
CPsP 2283

FIRMA
SELLO CON NUMERO DE CPsP

30 de noviembre del 2019

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AGRESIÓN (AQ)

Nº	Dirección del ítem	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias/Observaciones
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 01: Conducta Física									
1	Directo	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	/		/		/		
5	Directo	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona	/		/		/		
9	Directo	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también	/		/		/		
13	Directo	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal	/		/		/		
17	Directo	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	/		/		/		
21	Directo	Hay gente que me incita hasta tal punto que llegamos a pegarnos	/		/		/		
24	Indirecto	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona	/		/		/		
27	Directo	He amenazado a gente que conozco	/		/		/		
29	Directo	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas	/		/		/		
Dimensión 02: Conducta Verbal									
2	Directo	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos	/		/		/		
6	Directo	A menudo no estoy de acuerdo con la gente	/		/		/		

 **GOBIERNO DE VALENCIA**

10	Directo	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos	/		/		/		
14	Directo	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos	/		/		/		
18	Directo	Mis amigos dicen que discuto mucho	/		/		/		
Dimensión 03: Conducta de Ira									
3	Directo	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida	/		/		/		
7	Directo	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo	/		/		/		
11	Directo	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar	/		/		/		
15	Indirecto	Soy una persona apacible	/		/		/		
19	Directo	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva	/		/		/		
22	Directo	Algunas veces pierdo los estribos sin razón	/		/		/		
25	Directo	Tengo dificultades para controlar mi genio	/		/		/		
Dimensión 04: Conducta de Hostilidad									
4	Directo	A veces soy bastante envidioso	/		/		/		
8	Directo	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente	/		/		/		
12	Directo	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	/		/		/		

16	Directo	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	/		/		/		
20	Directo	Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas	/		/		/		
23	Directo	Desconfío de desconocidos demasiado amigables	/		/		/		
26	Directo	Algunas ocasiones siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas	/		/		/		
28	Directo	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán	/		/		/		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO.....

Observaciones: _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Dr. Juan Méndez Vergaray

DNI: 09200211

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNMSM	Psicología	1968 - 1974
02	UCV	Posgrado	2009 - 2011 2014 - 2015

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	PTP	Las Olivas SSL	2014 - 2019	Profesor
02					
03					

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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



FIRMA

SELLO CON NUMERO DE CPsP

30
...de noviembre del 2019

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AGRESIÓN (AQ)

Nº	Dirección del ítem	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias/Observaciones
			Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 01: Conducta Física									
1	Directo	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	✓		✓		✓		
5	Directo	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona	✓		✓		✓		
9	Directo	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también	✓		✓		✓		
13	Directo	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal	✓		✓		✓		
17	Directo	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	✓		✓		✓		
21	Directo	Hay gente que me incita hasta tal punto que llegamos a pegarnos	✓		✓		✓		
24	Indirecto	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona	✓		✓		✓		
27	Directo	He amenazado a gente que conozco	✓		✓		✓		
29	Directo	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas	✓		✓		✓		
Dimensión 02: Conducta Verbal									
2	Directo	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos	✓		✓		✓		
6	Directo	A menudo no estoy de acuerdo con la gente	✓		✓		✓		

10	Directo	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos	✓		✓		✓		
14	Directo	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos	✓		✓		✓		
18	Directo	Mis amigos dicen que discuto mucho	✓		✓		✓		
Dimensión 03: Conducta de Ira									
3	Directo	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida	✓		✓		✓		
7	Directo	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo	✓		✓		✓		
11	Directo	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar	✓		✓		✓		
15	Indirecto	Soy una persona apacible	✓		✓		✓		
19	Directo	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva	✓		✓		✓		
22	Directo	Algunas veces pierdo los estribos sin razón	✓		✓		✓		
25	Directo	Tengo dificultades para controlar mi genio	✓		✓		✓		
Dimensión 04: Conducta de Hostilidad									
4	Directo	A veces soy bastante envidioso	✓		✓		✓		
8	Directo	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente	✓		✓		✓		
12	Directo	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	✓		✓		✓		

16	Directo	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	✓		✓		✓		
20	Directo	Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas	✓		✓		✓		
23	Directo	Desconfío de desconocidos demasiado amigables	✓		✓		✓		
26	Directo	Algunas ocasiones siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas	✓		✓		✓		
28	Directo	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán	✓		✓		✓		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO.....

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg: Barboza Zelada Luis Alberto

DNI: 07068974

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad San Martín de Porres	Licenciado - Magister en Psicología	1981 - 1994 / 2000 - 2002
02	Universidad César Vallejo	Doctor en Psicología	2013 - 2017

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	DIRBE DINEOJ	Psicólogo	Lima	1987 - 2018	Psicólogo Educativo
02	Universidad César Vallejo	Docente Universitario	Lima	2010 - 2019	Asesor Metodológico
03					

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

FIRMA
SELLO CON NUMERO DE CPeP



Luis Alberto Barboza Zelada
Doctor en Psicología
C.Pe.P. 3516

26 de noviembre del 2019

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE AGRESIÓN (AQ)

Nº	Dirección del ítem	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias/Observaciones
			Si	No	Si	No	Si	No	
Dimensión 01: Conducta Física									
1	Directo	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	/		/		/		
5	Directo	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona	/		/		/		
9	Directo	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también	/		/		/		
13	Directo	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal	/		/		/		
17	Directo	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	/		/		/		
21	Directo	Hay gente que me incita hasta tal punto que llegamos a pegarnos	/		/		/		
24	Indirecto	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona	/		/		/		
27	Directo	He amenazado a gente que conozco	/		/		/		
29	Directo	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas	/		/		/		
Dimensión 02: Conducta Verbal									
2	Directo	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos	/		/		/		
6	Directo	A menudo no estoy de acuerdo con la gente	/		/		/		



10	Directo	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos	/		/		/		
14	Directo	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos	/		/		/		
18	Directo	Mis amigos dicen que discuto mucho	/		/		/		
Dimensión 03: Conducta de Ira									
3	Directo	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida	/		/		/		
7	Directo	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo	/		/		/		
11	Directo	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar	/		/		/		
15	Indirecto	Soy una persona apacible	/		/		/		
19	Directo	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva	/		/		/		
22	Directo	Algunas veces pierdo los estribos sin razón	/		/		/		
25	Directo	Tengo dificultades para controlar mi genio	/		/		/		
Dimensión 04: Conducta de Hostilidad									
4	Directo	A veces soy bastante envidioso	/		/		/		
8	Directo	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente	/		/		/		
12	Directo	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	/		/		/		

16	Directo	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	/		/		/		
20	Directo	Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas	/		/		/		
23	Directo	Desconfío de desconocidos demasiado amigables	/		/		/		
26	Directo	Algunas ocasiones siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas	/		/		/		
28	Directo	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán	/		/		/		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO.....

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg: CHORUCHUANGA JERGES LEONOR

DNI: 0.8024761

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO	Psicología	
02			

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	U. CESAR VALLEJO	DOCENTE	LIMA NORTE	2019	
02					
03					

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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


FIRMA

SELLO CON NUMERO DE CPsP

11 de noviembre del 2019

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA

Los ponentes responden el criterio según de valoración. Ante cualquier caso los jueces pueden llenar el casillero de observaciones según el caso.

Indicadores de Calidad del Programa	Grado de cumplimiento					Observación
	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
El programa está acorde al marco teórico Cognitivo conductual	0	1	2	3	4	
El programa concuerda con la metodología y abordaje de la teoría cognitivo conductual	0	1	2	3	4	
Las técnicas y recursos utilizado en el programa están orientados a la teoría cognitivo conductual	0	1	2	3	4	
El programa está orientado a disminuir las conductas agresivas	0	1	2	3	4	
La secuencia de los objetivos, actividades y tiempos de las sesiones del programa posibilitarán la disminución de conductas agresivas	0	1	2	3	4	
Las actividades del programa permite trabajar los componente de las conductas agresivas como conductas físicas, psicológicas, ira,	0	1	2	3	4	
Considera que el investigador posee la experiencia para la ejecución del programa	0	1	2	3	4	

Indicadores de Calidad del Programa (EVALUACION INICIAL)	Grado de cumplimiento					Observación
	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
Adecuación a los destinatarios						
1.El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el problema.	0	1	2	3	4	
Adecuación al contexto						

2.El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad	0	1	2	3	4	
Contenido						
3.El programa está basado en las bases teóricas de la teoría cognitiva conductual, quedando bien definido	0	1	2	3	4	
4.Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en la que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
Calidad Técnica						
5.El Programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: Población destinataria, objetivos, contenido, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos) y sistema de evaluación del propio programa	0	1	2	3	4	
6.Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3	4	
Evaluabilidad						
7.Los objetivos del Programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se lograron o no, y en qué medida).	0	1	2	3	4	
Viabilidad						
8.El responsable del desarrollo del Programa está plenamente capacitado por ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación y capacitación específica necesaria.	0	1	2	3	4	
9. El Programa cuenta con el apoyo de la universidad.	0	1	2	3	4	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA.....

Observaciones:

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

Apellidos y nombres del juez validador (Dr./Mg): Castro GARCIA, Julio Cesar

DNI: 08031366

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UJGV	Psicología	1981
02	UNFV	Organización	2011

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	—	Lima	2017	Docente - Asesor
02	UCSUR	—	Lima	2016	Docente - Vozado
03	UJGV	Administrativo	Lima	1990	Docente - Asesor - Coordinador


 Dr. Julio Cesar Castro Garcia
 PSICÓLOGO
 C.R.P. 2289

24 de Junio del 2019

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA

Los ponentes responden el criterio según de valoración. Ante cualquier caso los jueces pueden llenar el casillero de observaciones según el caso.

Indicadores de Calidad del Programa	Grado de cumplimiento					Observación
	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
El programa está acorde al marco teórico Cognitivo conductual	0	1	2	3	4	
El programa concuerda con la metodología y abordaje de la teoría cognitivo conductual	0	1	2	3	4	
Las técnicas y recursos utilizados en el programa están orientados a la teoría cognitivo conductual	0	1	2	3	4	
El programa está orientado a disminuir las conductas agresivas	0	1	2	3	4	
La secuencia de los objetivos, actividades y tiempos de las sesiones del programa posibilitarán la disminución de conductas agresivas	0	1	2	3	4	
Las actividades del programa permite trabajar los componentes de las conductas agresivas como conductas físicas, psicológicas, ira,	0	1	2	3	4	
Considera que el investigador posee la experiencia para la ejecución del programa	0	1	2	3	4	

Indicadores de Calidad del Programa (EVALUACION INICIAL)	Grado de cumplimiento					Observación
	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
Adecuación a los destinatarios						
1.El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el problema.	0	1	2	3	4	
Adecuación al contexto						

2.El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad	0	1	2	3	4	
Contenido						
3.El programa está basado en las bases teóricas de la teoría cognitiva conductual, quedando bien definido	0	1	2	3	4	
4.Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en la que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
Calidad Técnica						
5.El Programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: Población destinataria, objetivos, contenido, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos) y sistema de evaluación del propio programa	0	1	2	3	4	
6.Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3	4	
Evaluabilidad						
7.Los objetivos del Programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se lograron o no, y en qué medida).	0	1	2	3	4	
Viabilidad						
8.El responsable del desarrollo del Programa está plenamente capacitado por ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación y capacitación específica necesaria.	0	1	2	3	4	
9. El Programa cuenta con el apoyo de la universidad.	0	1	2	3	4	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA.....

Observaciones:

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Dr. Juan Méndez Vozgany

DNI: 09200211

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNMSM	Psicología	1968-1974
02	UCV	Posgrado	2009-2011 2014-2015

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	PTP	Los Olivos SSL	2014-2019	PROFESOR
02					
03					



22 de Junio del 2019

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA

Los ponentes responden el criterio según de valoración. Ante cualquier caso los jueces pueden llenar el casillero de observaciones según el caso.

Indicadores de Calidad del Programa	Grado de cumplimiento					Observación
	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
El programa está acorde al marco teórico Cognitivo conductual	0	1	2	3/	4	
El programa concuerda con la metodología y abordaje de la teoría cognitivo conductual	0	1	2	3/	4	
Las técnicas y recursos utilizado en el programa están orientados a la teoría cognitivo conductual	0	1	2	3/	4	
El programa está orientado a disminuir las conductas agresivas	0	1	2	3/	4	
La secuencia de los objetivos, actividades y tiempos de las sesiones del programa posibilitarán la disminución de conductas agresivas	0	1	2	3/	4	
Las actividades del programa permite trabajar los componente de las conductas agresivas como conductas físicas, psicológicas, ira,	0	1	2	3/	4	
Considera que el investigador posee la experiencia para la ejecución del programa	0	1	2	3/	4	

Indicadores de Calidad del Programa (EVALUACION INICIAL)	Grado de cumplimiento					Observación
	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
Adecuación a los destinatarios						
1.El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el problema.	0	1	2	3/	4	
Adecuación al contexto						

2.El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad	0	1	2	3/	4	
Contenido						
3.El programa está basado en las bases teóricas de la teoría cognitiva conductual, quedando bien definido	0	1	2	3/	4	
4.Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en la que se basa el programa.	0	1	2	3/	4	
Calidad Técnica						
5.El Programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: Población destinataria, objetivos, contenido, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos) y sistema de evaluación del propio programa	0	1	2	3/	4	
6.Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3/	4	
Evaluabilidad						
7.Los objetivos del Programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se lograron o no, y en qué medida).	0	1	2	3/	4	
Viabilidad						
8.El responsable del desarrollo del Programa está plenamente capacitado por ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación y capacitación específica necesaria.	0	1	2	3/	4	
9. El Programa cuenta con el apoyo de la universidad.	0	1	2	3/	4	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA Habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019.

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg: Barboza Zelada Luis Alberto

DNI: 07068974

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad de San Martín de Porres	Licenciado - Magisteria Psicología	1981-1994 / 2000 - 2002
02	Universidad César Vallejo	Doctor en Psicología	2013 - 2017

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	DIRSIE-DIVISA PAP	Psicólogo	Lima	1997 - 2019	Psicólogo Educativo
02	Lima, César Vallejo	Docente Universitario	Lima	2010 - 2019	Asesor Metodológico
03					


 Luis Alberto Barboza Zelada
 Doctor en Psicología
 C.Ps.P. 3516

L.A. de Junio del 2019

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA

Los ponentes responden el criterio según de valoración. Ante cualquier caso los jueces pueden llenar el casillero de observaciones según el caso.

Indicadores de Calidad del Programa	Grado de cumplimiento					Observación
	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
El programa está acorde al marco teórico Cognitivo conductual	0	1	2	3	4 ✓	
El programa concuerda con la metodología y abordaje de la teoría cognitivo conductual	0	1	2	3	4 ✓	
Las técnicas y recursos utilizado en el programa están orientados a la teoría cognitivo conductual	0	1	2	3	4 ✓	
El programa está orientado a disminuir las conductas agresivas	0	1	2	3	4 ✓	
La secuencia de los objetivos, actividades y tiempos de las sesiones del programa posibilitarán la disminución de conductas agresivas	0	1	2	3	4 ✓	
Las actividades del programa permite trabajar los componente de las conductas agresivas como conductas físicas, psicológicas, ira,	0	1	2	3	4 ✓	
Considera que el investigador posee la experiencia para la ejecución del programa	0	1	2	3	4 ✓	

Indicadores de Calidad del Programa (EVALUACION INICIAL)	Grado de cumplimiento					Observación
	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
Adecuación a los destinatarios						
1.El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el problema.	0	1	2	3	4 ✓	
Adecuación al contexto						

2.El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad	0	1	2	3	4 ✓	
Contenido						
3.El programa está basado en las bases teóricas de la teoría cognitiva conductual, quedando bien definido	0	1	2	3 ✓	4	
4.Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en la que se basa el programa.	0	1	2	3	4 ✓	
Calidad Técnica						
5.El Programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: Población destinataria, objetivos, contenido, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos) y sistema de evaluación del propio programa	0	1	2	3	4 ✓	
6.Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3	4 ✓	
Evaluabilidad						
7.Los objetivos del Programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se lograron o no, y en qué medida).	0	1	2	3 ✓	4	
Viabilidad						
8.El responsable del desarrollo del Programa está plenamente capacitado por ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación y capacitación específica necesaria.	0	1	2	3 ✓	4	
9. El Programa cuenta con el apoyo de la universidad.	0	1	2	3 ✓	4	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA.....

Observaciones:

EXISTEN ALGUNOS ERRORES ORTOGRAFICOS EN EL PROGRAMA QUE SE DEBE CORREGIR

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg:


 Dr. Piedad L. López
 PSICÓLOGO
 C.P.S.P. 16791

DNI: 40925342

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	VCEV	DOCENTE	2012 - 2014
02	UNMSM	PSICÓLOGO	2000 - 2005

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	VCEV	DOCENTE	LIMA NORTE	2017 - 2019	CATEDRÁTICO UNIVERSITARIO
02	MINEDU	PSICÓLOGO	HUANAYLLITA	2015 - 2017	PSICÓLOGO COORDINADOR
03	MINEDU	PSICÓLOGO	LIMA	2006 - 2014	PSICÓLOGO

24 de Junio del 2019

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA

Los ponentes responden el criterio según de valoración. Ante cualquier caso los jueces pueden llenar el casillero de observaciones según el caso.

Indicadores de Calidad del Programa	Grado de cumplimiento					Observación
	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
El programa está acorde al marco teórico Cognitivo conductual	0	1	2	3	4	
El programa concuerda con la metodología y abordaje de la teoría cognitivo conductual	0	1	2	3	4	
Las técnicas y recursos utilizado en el programa están orientados a la teoría cognitivo conductual	0	1	2	3	4	
El programa está orientado a disminuir las conductas agresivas	0	1	2	3	4	
La secuencia de los objetivos, actividades y tiempos de las sesiones del programa posibilitarán la disminución de conductas agresivas	0	1	2	3	4	
Las actividades del programa permite trabajar los componente de las conductas agresivas como conductas físicas, psicológicas, ira,	0	1	2	3	4	
Considera que el investigador posee la experiencia para la ejecución del programa	0	1	2	3	4	

Indicadores de Calidad del Programa (EVALUACION INICIAL)	Grado de cumplimiento					Observación
	NULO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	
Adecuación a los destinatarios						
1.El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el problema.	0	1	2	3	4	
Adecuación al contexto						

2.El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad	0	1	2	3	4	
Contenido						
3.El programa está basado en las bases teóricas de la teoría cognitiva conductual, quedando bien definido	0	1	2	3	4	
4.Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en la que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
Calidad Técnica						
5.El Programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: Población destinataria, objetivos, contenido, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos) y sistema de evaluación del propio programa	0	1	2	3	4	
6.Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3	4	
Evaluabilidad						
7.Los objetivos del Programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se lograron o no, y en qué medida).	0	1	2	3	4	
Viabilidad						
8.El responsable del desarrollo del Programa está plenamente capacitado por ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación y capacitación específica necesaria.	0	1	2	3	4	
9. El Programa cuenta con el apoyo de la universidad.	0	1	2	3	4	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL PROGRAMA.....

Observaciones:

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg: Dr. María O. Rivera Salazar

DNI: 09631012

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UPEU	PSICOLOGÍA	BACH. 2002
02	MAESTRIA UCU DOCTORADO UCU	PSICOLOGIA EDUCATIVA EDUCACION	MAESTRIA 2014 DOCTORADO 2018

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	EOFAP	ASESORA	SURCO	2013 - 2016	EVALUACION DOCENTE - INVESTIGAC.
02	UCU	DOCENTE/SUP	LIMA - NORTE	2016 - ACTUAL	DOCENTE
03					


 Dr. María O. Rivera Salazar
 Ψ C.P.S.P. 15148

29 de Junio del 2019

Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019

Estructura:

El programa de habilidades sociales en las conductas agresivas, de estudiantes de primaria, está conformada por cinco módulos:

- Módulo 1: Habilidades relacionada a los derechos y deberes de los niños y niñas.
- Módulo 2: Habilidades Básicas relacionada a la comunicación.
- Módulo 3: Habilidades relacionadas a los sentimientos.
- Módulo 4: Habilidades alternativas a la agresión.
- Módulo 5: Habilidades para el manejo del estrés.

Objetivo

- Fortalecer en los niños y niñas escolares participantes, las habilidades necesarias para una mejor interrelación personal en la familia, la escuela y la comunidad que les permita sentirse satisfecho consigo mismo.

Objetivos específicos

- Favorecer en los niños y las niñas la defensa de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes.
- Fortalecer en los y las participantes su nivel de autoestima.
- Desarrollar en los y las participantes destrezas y habilidades para una adecuada comunicación interpersonal.
- Desarrollar habilidades que permitan obtener un mayor control de las emociones, entre ellas la frustración e ira.
- Fortalecer en los niños y las niñas habilidades para el manejo de estrés.

MODULO I

HABILIDADES RELACIONADAS A LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

SESIÓN N°1: Conociendo y defendiendo mis derechos

SESIÓN N° 2: Conociendo y practicando mis deberes

La ONU (Organización de la Naciones Unidas) es una organización formada por representantes de todos los países del mundo; su trabajo es ayudar, defender y aportar para que en el mundo haya paz y seguridad.

La ONU ha estudiado la situación de los niños y las niñas y propone que se les proteja y cuide desde antes de nacer hasta que cumplan la mayoría de edad por ser pequeños e indefensos.

Los derechos de los niños y niñas cubren todos los aspectos de la vida y puede dividirse en las siguientes categorías:

- Derecho de supervivencia: el derecho a la vida y a satisfacer las necesidades básicas (alimentación, salud, nutrición, vivienda).
- Derecho de desarrollo: los derechos que hacen posible que los niños alcancen todo su potencial (educación, juego, ocio, actividades culturales, derecho a la información, libertad de pensamiento, conciencia y religión).
- Derecho de participación: Derechos que permiten a los niños y adolescentes adoptar un papel activo en sus comunidades (por ejemplo, la libertad de expresar opiniones, de tener voz en los asuntos que afecten a sus propias vidas, de unirse, de asociarse).
- Derechos de protección: derechos esenciales para preservar a los niños y adolescentes de toda forma de abuso, abandono y explotación (atención especial a los niños refugiados, protección contra la implicancia en conflictos armados, trabajo infantil, explotación sexual, tortura y drogadicción).

SESIÓN N°1

Conociendo y defendiendo mis derechos

I. OBEJETIVO

Lograr que los niños y niñas conozcan y defiendan sus derechos

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

Cuaderno de habilidades

Lapicero

Pizarra

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludamos a los niños y niñas mostrando satisfacción y alegría por compartir la presente sesión.
2. El facilitador solicita cinco (niños/niñas) voluntarios y les da las Indicaciones necesarias para que representen la siguiente situación: Sergio es un alumno de quinto grado, él ha participado en el desarrollo de La tarea grupal que les dejó el profesor de dibujo y arte. En el grupo Han participado cinco alumnos, sin embargo a la hora de colocar los nombres de los autores, Juan uno de los integrantes del grupo señala que el profesor ha indicado que el máximo número por grupo es de cuatro, el profesor se ha encargado de elaborar la lista y le dice que no pondrá su nombre entre los alumnos autores del trabajo.
3. El facilitador pregunta
 - ¿Qué opinan sobre lo que se ha representado?
 - ¿Qué debería hacer Sergio? ¿Por qué?
4. El facilitador (a) pregunta:
 - ¿Ustedes han visto o han vivido situaciones similares a lo representada?
 - ¿Dónde?
5. El facilitador explica los derechos de los Niños y las Niñas a los estudiantes:

Los derechos de las niñas y los niños son la garantía de que tienen Protección obligatoria por parte de su familia, el Estado y la Comunidad.

Para ello se han comprometido países del mundo, entre ellos Perú, con El objetivo es dar a los(as) mejores condiciones de vida. Esos derechos sirven para garantizar el bienestar, seguridad y protección de todos, los(as) niños(as) sin distinción de raza, sexo, religión y situación económica; es decir una vida digna con educación integral, vivienda, alimentación adecuada, juegos, cariños y respeto.

Los derechos que debemos tener presente son:

- Derecho a la vida: El niño y la niña debe disfrutar de las mejores condiciones de vida para su desarrollo: hogar, afecto, alimentación, salud.
- Derecho a la salud: Siempre que el niño o niña este enfermo, debe ser atendido por médico y con los medicamentos y cuidados necesarios para Su curación.
- Derecho a la educación: Todos los niños y niñas deben acceder a una buena educación, desde inicial hasta culminar la secundaria, así como participar en actividades culturales y artísticas.
- Derecho a la Familia: Los niños y las niñas necesitan el cuidado de sus padres, cuando esto no sea posible o no tengan familia, la sociedad le buscara un hogar donde pueda crecer feliz.
- Derecho a la protección contra cualquier discriminación: Todos los niños y niñas poseerán los mismos derechos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión.
- Derecho a la protección contra los malos tratos: Todos los niños y niñas deben ser respetados por los adultos, nadie los podrá humillar ni maltratar, “Nadie”.
- Derecho a la protección contra la explotación: Ningún niño o niña debe realizar actividades que pongan en peligro su salud. Por debajo de la edad reglamentada, no debe trabajar bajo ningún pretexto.
- Derecho a la paz: Los niños y las niñas no deben intervenir en guerra alguna ni ser torturados, encarcelados o condenados a muerte. Las medidas educativas deben prevalecer sobre las represarías.
- Derecho a la identidad: Todo niño y las niñas tienen derecho a elegir

y practicar su religión, hablar su idioma, conservar sus costumbres y su cultura.

- Derecho a la libertad de expresión: Todos los niños y niñas tienen derecho a opinar sobre aquellos temas que le conciernen, siempre que sus intereses así lo requieran.

INSTITUCIONES ENCARGADAS DE LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE

- Defensorías Municipales del Niño, Niña y del Adolescente (DEMUNA)
- Comisarias
- Juzgados
- Ministerio Público
- Establecimientos de salud
- Instituciones educativas, Defensorías Escolar

6. El facilitador muestra, para ser comentadas, las figuras alusivas a los derechos de los niños y las niñas que se presentan en el manual, cartilla N°1 y que podrán ser enriquecidas con recortes de periódicos y revistas.

7. El facilitador (a) pide que se formen grupos con todos los niños y niñas y formula la siguiente pregunta a fin de que los niños y niñas discutan al respecto.

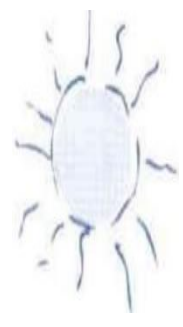
¿Ustedes creen que todos los niños y las niñas deben de tener estos derechos? ¿Por qué?.

ACTIVIDADES PARA LA CASA

Comenten con sus padres lo aprendido y peguen alguna figura o dibujen en su cuaderno un tema relacionado a los derechos.

CARTILLA N° 1





SESIÓN 2

Conociendo y practicando mis deberes

I. OBJETIVO

Lograr que los niños y las niñas reconozcan y asuman sus deberes.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades
- Lapicero o lápiz

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludamos a los estudiantes, mostrando satisfacción y alegría por compartir la presente sesión. Al azar se revisará a uno o dos niños y/o niñas las tareas para la casa de la sesión anterior, reforzando las ideas más importantes.
2. Solicitar a los niños y niñas atención para dar lectura al siguiente relato:
Nicolás es un estudiante del quinto grado, de buen carácter, alegre. El profesor de artes plásticas ha dejado una tarea grupal en la que cada alumno debe aportar al trabajo a entregar. Nicolás ha asistido a todas las reuniones, pero siempre que le corresponde, la había olvidado, contaba chistes y alegraba al grupo. Al final, sus compañeros lo pusieron en la relación de los que habían trabajado.
3. El facilitador pregunta:
¿Qué comentarios pueden realizar de lo narrado?
¿Ustedes han visto o han vivido situaciones similares a lo narrado?
¿Dónde?
4. El facilitador explica sobre los deberes de los niños y las niñas:

LOS DEBERES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Los deberes son obligaciones a cumplir con algo o alguien. Cuando se asumen los deberes desde temprana edad, nos convertimos en personas independientes. Favorece el compromiso de los niños y las niñas a realizar

tareas sin necesidad de que se les tenga que insistir en lo que corresponde hacer. Esto los incentiva a aceptar la responsabilidad de hacer su trabajo correcta y precisamente. A través de los deberes los niños también aprenden a administrarse y a organizarse a sí mismos. Muchas tareas requieren que encuentren recursos apropiados, reúnan los materiales necesarios, organicen su tiempo y cumplan con fechas límite. Estas son habilidades que no solo les ayudan a completar sus deberes escolares o del hogar, sino que también les servirá en su vida de adulto.

Los principales deberes de los niños son:

- Respetar a todas las personas, sin importar su sexo, nivel socio económico, religión, nacionalidad o sus impedimentos físicos y mentales.
 - Respetar principalmente a nuestros padres y maestros, obedeciendo, cumpliendo con las tareas escolares, colaborando con los quehaceres de la casa.
 - Contribuir a cuidar el medio ambiente, no ensuciando las calles, no quemando basura, no rompiendo las plantas, etc.
 - Respetar las opiniones y costumbres de los demás, aunque no sean iguales a las nuestras.
 - Respetar las leyes y normas que rigen la sociedad; por ejemplo, obedecer las señales de tránsito entre otras.
 - Respetarnos a nosotros mismos, cuidando nuestra mente y nuestro cuerpo; ejemplo, no permitir que nadie toque nuestros órganos sexuales.
 - Decir siempre la verdad, cumpliendo lo que prometemos y expresando adecuadamente nuestras opiniones y sentimientos.
 - Respetar nuestra patria, valorando los símbolos patrios, cantando con orgullo el himno nacional, conociendo la historia de nuestro país.
 - Respetar a los demás y hacernos respetar, cumpliendo los horarios establecidos.
5. El facilitador entrega a cada alumno la cartilla N°2 llamada “Practicando mis deberes” para que respondan individualmente. A continuación, se les

pide que formen pequeños grupos y elijan una situación para ser representada.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

El facilitador solicita a los niños y niñas que conversen con su familia sobre los deberes de los miembros de la familia y en participar de sus deberes, los que eran anotados en su cuaderno de habilidades.

CARTILLA N° 1
PRACTICANDO MIS DEBERES

SITUACION	¿COMO ACTUAR?	¿CUAL ES EL DEBER PRACTICADO?
Un compañero de clase insulta a una persona que pide limosna.		
Una compañera de clase insulta a la profesora.		
Tu compañero se burla de tu amigo por vestirse diferente ya que él es de otra provincia.		
Tu mamá está enferma en cama y no se puede levantar y necesita que se le alcance el control del televisor.		
Tus amigos te presionan para faltar al colegio.		
Ves a uno de tus compañeros de clase arrojar en el piso del salón una cáscara de plátano.		
Encuentras un lapicero, que no es tuyo, en el piso del salón.		

MODULO II
HABILIDADES BASICOS RELACIONADAS A LA COMUNICACIÓN

SESION N° 1: Comunicándonos en forma clara

SESION N° 2: Escuchando mejor

SESION N° 3: Identificando Estilos de comunicación

SESION N° 4: Practicando mi comunicación Asertiva

SESION N° 5: Pidiendo ayuda

LA COMUNICACIÓN

La comunicación es el acto social básico mediante el cual las personas intercambian información. En la comunicación intervienen diversos elementos que pueden facilitar o dificultar el proceso.

Por lo consiguiente, es importante aprender, lo más temprano posible, a entenderse con los otros y a funcionar adecuadamente en situaciones sociales. Ciertas habilidades de comunicación nos ayudan a mejorar las relaciones interpersonales.

La comunicación eficaz entre dos personas se produce cuando el receptor integra el mensaje en el sentido de pretender el emisor.

Cuando nos comunicamos podemos hacerlo de diverso modo, respecto de la persona que nos escucha. Podemos ser agresivos e imponer nuestra propuesta, ser pasivos dando una imagen de inseguridad, desconfianza o indiferencia o ser asertivos, postura que nos lleva a crear situaciones de comunicación satisfactorias y adecuadas.

Los tipos de comunicación son verbal y no verbal (gestual), es decir que nos comunicamos por medio de palabras y gestos, es posible no comunicar.

Es importante tener en cuenta esto en el momento de recibir un mensaje verbal, pues la interpretación será diferente de acuerdo al acompañamiento gestual. De los tres modos nos interesa orientarnos hacia la última, el asertividad, por ser la que nos sitúa en mejor posición para garantizar el éxito de la comunicación.

Actuar asertivamente significa que uno expresa lo que quieres y deseas o tus desacuerdos, de un modo directo, honesto y en forma adecuada, indicando con claridad lo que se desea de la otra persona, pero mostrando respeto por ella. Este estilo tiene características propias. Muestra un comportamiento directo y firme ya que su propósito es una comunicación clara y directa sin ser ofensiva. Suele utilizarse mensaje “yo” (deseo, opino, creo, pienso) en los que indica con claridad el origen personal, no impositivo, de los deseos, opiniones o sentimientos.

Utiliza una expresión social franca, postura relajada, tono de voz firme y un espacio interpersonal adecuado. Y sobre todo, escucha a la otra persona, analizando su perspectiva sobre el mismo tema.

Debemos tener en cuenta que conseguir que nuestras relaciones interpersonales, nuestra comunicación, nuestro dialogo con los demás, sea natural, espontaneo, fluido, sin malos entendidos, sin conflictos, esto es más difícil de lo que a primera vista

podiera parecer. Sin embargo, es necesario enfatizar que la capacidad de relacionarse y comunicarse con los demás es susceptible de ser aprendida y por tanto de ser mejorada, pudiendo convertirse en una de nuestras habilidades.

Las actividades que a continuación se proponen están orientadas a poner en prácticas las sesiones que, a criterio de los autores, favorecerán que los niños y niñas logren una adecuada comunicación entre sus compañeros, con los docentes y con sus familiares, principalmente, por lo tanto, se debe enfatizar que estas habilidades serán empleadas indistintamente en los medios en los que los niños y niñas se desempeñen, porque se pretende que lleguen a construir parte de su forma de ser.

Para ello se ha considerado desarrollar las siguientes cinco sesiones:

SESION N° 1: Comunicándonos en forma clara

SESION N° 2: Escuchando mejor

SESION N° 3: Identificando Estilos de comunicación

SESION N° 4: Practicando mi comunicación Asertiva

SESION N° 5: Pidiendo ayuda

SESION N° 1

Comunicándonos en forma clara

I. OBJETIVO

Que los niños y niñas conozcan la importancia de utilizar mensajes claros y que los ponga en práctica

II. TIEMPO

45 minutos

III. MATERIALES

Un cuaderno para habilidades sociales

Pizarra, tizas

Lapiceros y/o lápices

IV. PROCEDIMIENTO

1. Salida a los niños y niñas, demostrando alegría y satisfacción por compartir esta sesión.
2. El facilitador solicita atención para dar lectura al siguiente relato (este debe ser pausado, fuerte y expresivo).

Papa Walter pone agua en la tetera para que hierva y continúa escribiendo un informe para su trabajo. Por estar ocupado le dice a su hija: ¡Claudia.... ¡Mira la tetera! La niña regresa y le dice: ¡la tetera está en su sitio! El papá se enoja y le grita: ¡no sabes hacer nada! ¡Te dije que vieras si estaba hirviendo el agua de la tetera, sorda!

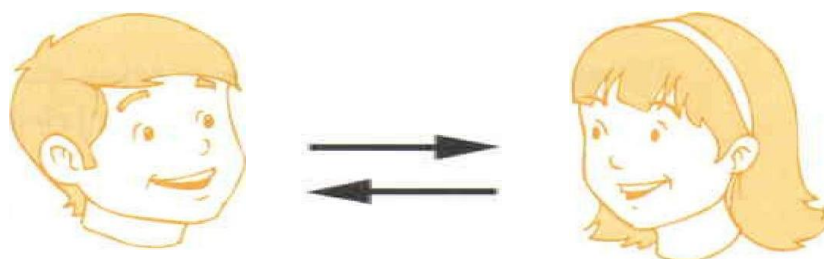
Claudia se queda pensativa y triste por no haber entiendo a su papá
3. El facilitador propicia un debate con las siguientes interrogantes:
 - ¿Cuál fue el mensaje del papá?
 - ¿Qué entendió Claudia?
 - ¿Cómo debió ser el mensaje del papa?
4. Luego del debate el facilitador pregunta, a los participantes, si han observado situaciones precisas a la descrita en casa o en las casas de sus amigos; si suceden con frecuencia en el salón o en algún otro lugar. Se solicitarán ejemplos.
5. El facilitador haciendo uso de los ejemplos anteriores, define:

Dar mensajes claros consiste en lograr transmitir exactamente lo que queremos comunicar.

Mediante la comunicación se comparten: sentimientos, ideas, información.

La comunicación puede ser verbal, (oral y escrita) y no verbal (a través de gestos).

Existen tres componentes de la comunicación: (dibujar y escribir en la pizarra)



Emisor

Receptor

- El emisor es el que da y trasmite el mensaje
- El receptor es quien recibe el mensaje

Cuando el mensaje no es claro o es incompleto, causa dificultades entre el emisor y el receptor.

Ejemplo el niño o la niña dice: “Profe baño”. Preguntar a los niños y niñas si esta expresión se comprende con claridad.

El facilitador escribe en la pizarra las siguientes recomendaciones para mantener una comunicación clara.

- El emisor debe asegurarse que el mensaje se ha entendido.
- Tomarse tiempo para detallar o explicar claramente.
- Usar la cantidad de palabras que sean necesarias
- Mirar a los ojos.

6. El facilitador presenta un ejemplo:

“Si yo les dijera ¡saquen su cuaderno y escriban! Ustedes podrían preguntar ¿Qué cuaderno?

Entonces yo tendría que decirles en forma clara: ¡Niños y niñas pongan atención! Saquen su cuaderno de Ciencia, Tecnología y Ambiente para dictarles un tema ¿han entendido?

7. El facilitador escribe en la pizarra tres situaciones para que los niños y niñas redacten en su cuaderno en forma clara las siguientes situaciones:
8. Se les pide ponerlo en práctica con su compañero del costado, para ello deben usar las recomendaciones para mantener una comunicación clara.
9. El facilitador supervisa que el ejercicio sea practicado por niños del modo más adecuado posible.
10. Se finaliza la sesión enfatizando que:
“El emisor debe asegurarse que el mensaje se haya entendido según la intención que tenía”

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Se les pide que durante la semana practiquen con sus compañeros y compañeras de clase y con sus familiares las recomendaciones para sostener una comunicación clara, y que anoten en su cuaderno de habilidades sociales las dificultades que hayan tenido.

SESION N°2

Escuchando mejor

I. OBJETIVO

Lograr que los niños y las niñas reconozcan e identifiquen la habilidad de saber escuchar.

II. TIEMPO

45 minutos

III. MATERIALES

- El cuaderno para habilidades sociales
- Lapicero o lápiz
- Pizarra

IV. PROCEDIMIENTOS

1. Saluda a los participantes mostrando satisfacción por compartir la presente sesión.
2. El facilitador pide cinco participantes entre ellos niños y niñas voluntarias(as). Con el fin de enviar un mensaje. A cuatro de ellos se les llevara fuera del aula, al niño que quede en el aula se le dará la siguiente frese en voz alta.
“Carlos y Luisa irán de paseo al campo; se bañarán en el rio y compartirán sus refrigerios con los compañeros de aula”.
El mensaje será transmitido sucesivamente en las condiciones, hasta llegar al último niño o niña que transmitirá el mensaje recibido a todo el salón (espera que el mensaje haya cambiado).
3. Se propicia un debate con las siguientes interrogantes.
 - ¿Qué paso con el mensaje?
 - ¿Por qué cambio el mensaje?
 - ¿Suceden situaciones parecidas, en las que se cambia el mensaje, en el salón, en la casa o en algún otro lugar?
4. Después el facilitador solicita ejemplos con situaciones parecidas.
5. Luego de los ejemplos anteriores se define que:

Escuchar mejor

Es una parte de la comunicación que consiste en que la persona que recibe el mensaje demuestre su disposición a escuchar. Para ello es importante tener presente las siguientes recomendaciones:

- Estar atento
- Concentrarse en lo que le dicen
- Escuchar lo que le dice la otra persona.
- Mirarse a los ojos mientras se habla.
- Tener una distancia apropiada.
- Preguntar cuando no se entendió el mensaje.
- Pedir que repitan si no se escuchó adecuadamente.

6. Se solicita la participación de otros cinco niños (as) para que se transmitan el siguiente mensaje utilizando las pautas para saber escuchar. “Hace muchos años, hubo un hombre con mucho dinero que no lograba ser feliz. Su dinero y los obsequios que recibía no le eran suficientes para encontrar la felicidad”.

7. El ultimo niño o niña transmitirá el mensaje a todo el salón.

8. Remarcar la importancia de hacer uso de las recomendaciones que se les ha dado en clase.

“La comunicación consiste en asegurarse que la otra persona nos comprenda”

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Que comenten a sus padres y amigos dos recomendaciones para escuchar mejor y que anoten en su cuaderno lo que opino la familia o los amigos.

SESION N°3

Identificando estilos de comunicación

I. OBJETIVO

Lograr que los niños y niñas participantes identifiquen los estilos de comunicación frecuentemente usados para fortalecer la comunicación asertiva.

II. TIEMPO

- 45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades sociales
- Lapiceros, plumones
- Pizarra
- Fotocopias de la Cartillas N° 3 y N° 4 para cada niño y niña.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saluda a los niños y niñas de manera expresiva y sonriente. Se comenta sobre la tarea anterior reforzando la idea principal de la sesión anterior.
2. El facilitador entrega la Cartilla N° 3 y solicita que respondan a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que está sucediendo en cada figura?
3. Luego el facilitador propicia la reflexión, pidiendo a los niños y las niñas que contesten la pregunta número 2 de la Cartilla N° 4.
4. El facilitador explica, utilizando los ejemplos de los niños y niñas, que existen básicamente tres estilos o formas de comunicarnos y son los siguientes.

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

Estilo agresivo: consiste en decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas sin respetar a las demás personas. Las formas más usuales de este estilo de comunicación son los gritos, los insultos, etc. Este estilo favorece los conflictos, peleas y genera más agresión.

El estilo pasivo: consiste en evitar decir lo que piensas, quieres u opinas, por que sientes miedo de las consecuencias o por que no sabes expresar tus derechos.

El estilo adecuado o asertivo: consiste en decir lo que piensas, sientes, quieres u opinas sin hacer daño a los demás, expresando las cosas de manera franca, honesta, sin amenazas, respetando tus derechos y los derechos de los demás.

ESTILOS DE COMUNQCIÓN			
	AGRESIVO	PASIVO	ASERTIVO
Comunicación	Insulta, golpea y no respeta a las personas.	Callado, no expresa lo que piensa y siente. Se deja dominar fácilmente	Defiende sus Dice lo que siente y piensa de manera respetuosa.
Comportamiento	Dominante	Permite que los demás decidan.	Confianza en si mismo. Proactivo.
Señales no verbales	Señala con el dedo. Mirada desafiante.	Postura sumisa.	Mira a la persona, en postura de atención
Resultado	Timido por los demás.	Pierde el respeto de los demás.	Mantiene buenas relaciones

5. El facilitador da algunos ejemplos de respuesta asertiva.

SITUACIONES	RESPUESTAS ASERTIVAS
Tu amigo esta jugando contigo, de pronto te empuja muy fuerte.	"Por favor ten mas cuidado de lo contrario ya no jugaré"
Tu amiga te ensucia la mochila por Jugar	"Me molesta tu juego brusco, ayúdame a limpiarla".
Por casual dad botas el chupete de tu amigo.	"Discúlpame, fue sin querer, mañana te compro otro"

6. A continuación, el facilitador lee a los niños niñas algunas situaciones de la Cartilla N° 4. Ellos responderán de forma verbal, levantando la mano o pidiendo a otros que respondan.
7. Se termina comunicando que la próxima sesión se reforzara el tema de asertividad.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Se solicita a los niños y niñas que expliquen a sus padres y hermanos lo que es la conducta asertiva con un ejemplo.

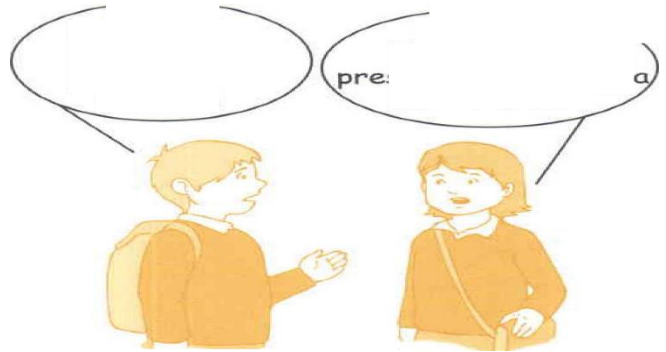
CARTILLA N ° 3

¿Qué está sucediendo?



¿La respuesta del niño es correcta?

¿Qué está sucediendo?



¿La respuesta del niño es correcta?

¿Qué está sucediendo?



¿La respuesta del niño es correcta?

CARTILLA N ° 4

RECONOCIENDO ESTILOS DE COMUNICACIÓN

1. A la hora de salida Luis le quita la mochila a su compañero Sergio, este le arroja una piedra como respuesta.
¿Cómo es la comunicación de Luis y como la de Sergio?
2. En el recreo, Sofía le quita el chisito a su compañera Claudia, ella se echa a llorar y no hace nada.
¿Cómo es la comunicación de Sofía y como es la de Claudia?
3. La mamá de Ricardo le pide por favor que le alcance la escoba, este no le hace caso y le hace un gesto con el brazo en señal de no querer hacerlo.
¿Cómo es la comunicación de Ricardo?
4. El día del cumpleaños de José, Carlos le saluda dándole un abrazo.
¿Cómo es la comunicación de José?
5. La profesora le llama la atención con respecto a Alejandra por su mal comportamiento.
¿Cómo es la comunicación de la Profesora?
6. Manuel le pide perdón a Samuel por haberlo golpeado por casualidad jugando fútbol.
¿Cómo es la comunicación de Samuel?
7. Mercedes tiene miedo de morir sola por que ha visto una película de terror, pero no puede decirle a su papá que tiene temor.
¿Cómo es la comunicación de Mercedes?
8. Un chofer se pasa la luz roja del semáforo y cuando el policía le indico que se detenga, el chofer no le hace caso y acelera para fugar.
¿Cómo es la comunicación del chofer?
9. Andrés le pide perdón a Gustavo porque olvido traer el cuaderno que le prestó.
¿Cómo es la comunicación de Andrés?
10. El profesor le pide una explicación a Luis por no haber traído la tarea y él se pone a llorar.
¿Cómo es la comunicación de Luis?

SESION N°4

Practicando mi comunicación asertiva

I. OBJETIVO

Lograr que los niños y niñas participantes den respuestas asertivas ante diversas situaciones.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades sociales
- Lapiceros, plumones.
- Pizarra.
- Cartilla N° 5

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saluda a los niños y niñas cordialmente demostrando satisfacción por compartir la sesión.
2. El facilitador indica a los participantes del aula prestar atención al siguiente relato.

Daniel y sus amigos estaban jugando a las escondidas. En medio del juego, Daniel empuja a Cristina, sin mala intención, ella se cae en un charco de agua. Daniel se puso a reír.

Cristina dijo: ¡Yo no le veo la gracia! Daniel no supo que hacer y se fue.
3. El facilitador pregunta:
¿Qué nos llama la atención del relato que hemos escuchado?
¿Qué debió hacer Daniel?
4. El facilitador pregunta luego del debate: ¿situaciones como estas ocurren con frecuencia en nuestro barrio, colegio u hogar?
5. El facilitador enfatiza a los niños y niñas que es importante ejercitar respuestas asertivas ante situaciones que comúnmente las personas responden de forma agresiva o pasiva. Para el ejemplo desarrollado se dirá que una respuesta adecuada es pedir disculpas, esta es una

habilidad social asertiva que permite mejorar las relaciones humanas ayudando a reparar, compensar el daño causado y para que la persona agredida pueda sentirse mejor. La respuesta de Daniel sería por ejemplo “Cristina por favor, no volverá a ocurrir”.

6. El facilitador escribe en la pizarra algunas frases asertivas más utilizadas en diversas situaciones:
 - Me gustaría que dejes de molestarme
 - Me molesta que no respetes mis cosas.
 - Quisiera que me pidas antes de coger mis cosas.
 - Disculpa, no quise causarte tanta molestia.
 - Me desagrada que no cuides las cosas que te presto.
 - Me agrada que seas un buen amigo.
7. Luego de explicar estas frases como ejemplo, se dicta las preguntas de la Cartilla N° 5 pidiendo a los niños y niñas que escriban la respuesta en forma asertiva.
8. Se pregunta a los niños y niñas de forma voluntaria sobre sus respuestas y se refuerza el estilo asertivo fin de que los pongan en práctica.
Asimismo, si hubiera tiempo se les pide que representen socio dramas, por supuesto con el apoyo del facilitador.
9. Se termina la sesión resaltando la importancia de la comunicación asertiva y agradeciendo a los niños y niñas por la atención prestada.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Se les pide a los niños y niñas que dialoguen con sus padres sobre lo que es la asertividad y que la practiquen, que escriban brevemente la experiencia en su cuaderno.

CARTILLA N°5

SITUACIONES

1. Jorge le quita su cuaderno a Carlos
¿Cómo es la comunicación de Luis y como es la comunicación de Sergio?

2. María golpea de casualidad a Pedro en el recreo
¿Cómo podría contestar Pedro asertivamente?

3. Tu profesor te llama la atención porque no cumpliste con la tarea
¿Cómo podrías contestar asertivamente a tu profesor?

4. Juana rompe la punta de tu lápiz.
¿Cómo podría contestar asertivamente?

SESION N° 5

Pidiendo ayuda

I. OBJETIVO

Que los niños y niñas aprendan a solicitar ayuda en el momento que sea necesario.

II. TIEMPO

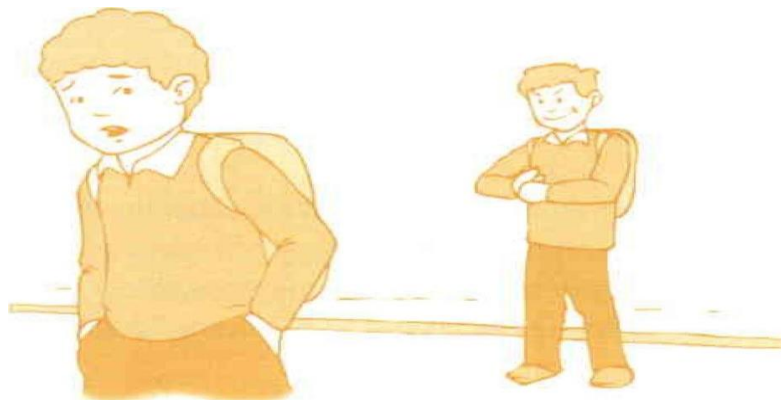
45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de Habilidades
- Lapicero
- Pizarra

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saluda a los niños y niñas cordialmente demostrando satisfacción por compartir la sesión.
2. El facilitador solicita atención al siguiente relato:
Carlos salía del colegio y caminaba de regreso a su casa, miraba al suelo y decía ¿Qué puedo hacer? Ese niño siempre me pega y me quita mi lonchera.
¿a quién le cuento lo que me está pasando?



3. El facilitador propicia un debate con las siguientes interrogantes:
 - ¿Qué debe hacer Carlos?
 - ¿A quién debe contarle y pedir ayuda?
 - ¿Es común que los niños y niñas pidan ayuda?

- ¿En especial a quien piden ayuda?
4. Luego del debate el facilitador les indica que formen grupos de 4 ó 5 niños y/o niñas. A cada grupo le entrega una hoja en blanco con un lapicero y les pide que escriban en que situaciones generalmente un niño o niña necesita pedir ayuda:
 - a. Cuando está en casa
 - b. En el colegio
 - c. En la calle u otro lugar
 5. Luego el facilitador haciendo uso de los ejemplos dados por los niños y niñas habla sobre el tema.

PEDIR AYUDA

Conviene fomentar la importancia de prestar o pedir ayuda. Tenemos que enseñar en la práctica como ayudar a un amigo de manera desinteresada, sacarlo de un apuro, prestarle algo, manifestándole que tenemos interés en que solucione sus problemas y ayudarle en la medida de nuestras posibilidades.

También es importante pedir ayuda. Siempre que el niño o niña se sienta incomodo(a) ante una situación o sienta que necesita ayuda debe estar preparado(a) para acercarse a una persona de confianza que le pueda brindar ayuda, podemos indicar que no podemos lograr lo que necesitamos, nos molesta una situación deseamos su colaboración, de esta manera satisfacemos nuestra necesidad y a la vez le estamos demostrando que es una persona valiosa y necesaria para nosotros.

Conductas útiles para pedir ayuda son:

Mantener un buen contacto visual, usar un tono de voz normal, hacerlo en el momento en que se necesita y ofrecer razones (no excusas) de lo que se pide, indicando claramente lo que deseamos.

Emplear siempre las frases “por favor y muchas gracias”

Temores contraproducentes son:

- El miedo a que se nos niegue el favor (la persona a quien le pedimos la ayuda tiene ese derecho, que debemos aceptar).
- Quedar obligados a hacer siempre lo que dice o quiere la persona

que nos brinda la ayuda.

- Creer que no se tiene derecho a pedir el favor. Tenemos derecho a pedir ayuda siempre que se acepte que también podemos ayudar a los otros.

Existe la libertad mutua de negarse a dar ayuda y también la de no sentirse obligado a nada.

Situaciones en las que es muy necesario pedir ayuda:

- Cuando nos obligan hacer algo en contra de nuestra voluntad.
- Cuando intentan llevarnos a algún lado a la fuerza.
- Cuando no entendemos algunas tareas en el colegio.
- Cuando intentan tocar nuestro cuerpo.
- Cuando no podemos hacer algo solos.

6. El facilitador les dice: “Ahora ya sabemos lo que es pedir ayuda”. Ahora se les va a dar una cartilla N° 6 en la que se presenta una situación y cada niño debe responder en su cuaderno de habilidades.
7. El facilitador representa una situación con la ayuda de voluntarios. Luego, indica que cada grupo represente una situación de la Cartilla.
8. Las situaciones 6 y 7 se comentan en el aula, buscando las respuestas adecuadas.
9. El facilitador se despide felicitando y enfatizando la importancia de pedir ayuda, solicitando aplausos para todos.

**“Hay personas que pueden ayudarte: tus padres, profesores,
Familiares o amigos”**

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Conversar con papá y mamá mencionando en que situaciones (mencionar por lo menos 2 de cada uno) se pedirá ayuda.

Escríbelas brevemente en tu cuaderno de habilidades.

CARTILLA N° 6

SITUACIONES

Conversar con tus compañeros y compañeras respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Cómo y a quién solicitarías ayuda en las siguientes situaciones?

1. Un vecino te invita a ti y a otros niños y niñas a ver películas en su casa, les pide que lo guarden en secreto y que no le digan a nadie.
2. No comprendes la tarea que ha dejado el profesor.
3. Tu papa siempre golpea e insulta a tu mamá
4. Te pierdes en la calle
5. Unos compañeros te amenazan con pegarte a la salida.
6. No has ido al colegio por estar enfermo y tienes que ponerte al día porque ya se inician los exámenes.
7. Cada vez que tienes notas bajas, tu mama o tu papa te jalan los cabello o te tiran con el cuaderno en la cabeza

MODULO III

HABILIDADES RELACIONADAS A LOS SENTIMIENTOS

SESION N°1: Identificando y expresando mis emociones

SESION N°2: Aprendiendo a desarrollar empatía

SESION N° 3: Aprendiendo a valorarme

SESION N° 4: Auto recompensa

Los sentimientos son las respuestas físicas y emocionales de la forma en que pensamos y reaccionamos ante los eventos de la vida diaria, son naturales, no podemos evitar que sucedan y aparecen en todas las personas de distinta forma.

Frente a ello cada uno responde de manera diferente unas veces positivamente y otras negativamente. Al actuar responsablemente frente a nuestros sentimientos tanto en palabras como en acciones, aprendemos a respetarnos y a respetar a los demás.

Kandel cita a Magda Arnold, quien sostiene que el sentimiento es una tendencia a responder de determinada manera, no la propia respuesta.

Recientemente se ha publicado un tratado denominado “Teoría de los sentimientos”, en el que describe las tres funciones de los sentimientos.

La primera es la de “vincularnos”, interesarnos por el otro, interés que se puede canalizar de dos formas: amor u odio.

La segunda función es “expresar” esas vinculaciones, dar a conocer ese deseo para que ese otro se vincule.

Y la última función “organizar con valores la realidad” es decir, todo ser humano tiene valores (respeto, odio, lealtad, honradez, veracidad, responsabilidad, etc.) y organiza su mundo según los valores que vive, por eso cada uno ama u odia de manera diferente, es lo que se distingue a unos individuos de otros.

A veces lo más duro de algunos sentimientos es compartirlos con otras personas.

Por el hecho de compartir los sentimientos nos pueden ayudar, sea que se traten de buenos sentimientos o de otros que no se han tan buenos.

Además, el hecho de compartir los sentimientos ayuda a sentirse más cerca de la gente que nos importa y a quien le importamos. Cuando la gente habla sobre sentimientos, a veces utiliza la palabra “emociones”, sin embargo, la diferencia consiste en que la emoción es un impulso involuntario, originado como respuesta a los estímulos del ambiente, que induce sentimientos en el ser humano.

Los sentimientos pueden ser educados para poder lograr habilidades que ayuden al autoconocimiento, al autocontrol y equilibrio emocional, a la capacidad de motivarse a sí mismo y a otros, la capacidad de interrelacionarse adecuadamente, al optimismo, la constancia, la capacidad para reconocer y comprender los sentimientos de los demás, entre otros.

Las personas que gozan de una buena educación afectiva son personas que suelen sentirse más satisfechas y son más eficaces. Quienes, por el contrario, no logran dominar bien su

vida emocional, se debaten en constantes lucha interna que socavan su capacidad de pensar, de trabajar y de relacionarse con los demás.

Si los niños y niñas aprenden a reconocer sus sentimientos, pueden manejarlos y expresarlos mejor a los adultos de su confianza, ayudando a revelar situaciones incómodas que les haya sucedido y que pueden ser riesgosas para su salud mental y física. Con la ayuda de los adultos puede entrenarse en el manejo de situaciones cotidianas y que algunas veces requieren un abordaje especial como el enojo o la tristeza. Con ello se puede ayudar a decidir qué hacer la próxima vez que suceda la situación, como evitarla, o simplemente motivarles a que expresen sentimientos cuando lo reconozcan en ellos mismos o en algún amigo, amiga, conocido o persona cercana.

Los objetivos del siguiente módulo son los siguientes:

- Enseñar en los niños y niñas a identificar sus propias emociones y aprender a manejarlas.
- Lograr que los niños y las niñas reconozcan y practiquen la empatía.
- Enseñar a los niños y las niñas a conocer y comprender su carácter único.
- Incrementar en los niños y las niñas actitudes positivas hacia ellos mismos (autorecompensarse).

SESION N°1

Identificando y expresando mis emociones

I. OBJETIVO

Que los niños y las niñas logren identificar sus propias emociones

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de Habilidades
- Lapicero o lápiz
- Colores

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludamos a los niños y a las niñas demostrando alegría y satisfacción por compartir esta sesión, reforzando la idea principal del Módulo anterior.

2. El facilitador solicita atención a los niños y las niñas a la lectura de la siguiente situación:

El profesor se encuentra entregando los exámenes del curso de comunicación, Alonso, al recibir su examen observa que tiene 19, la máxima nota del salón, él se siente contento. Nicolás recibe su examen, mira que tiene 04, se siente mal, empieza a llorar y luego manifiesta “ahora mi papa me va a pegar”.

Por otro lado, Yesenia que tenía 11 en su examen, mira el examen de Alonso se lo quita, lo arruga y lo bota al suelo.

3. El facilitador pregunta a los niños y niñas que ha sucedido en la situación narrada.

Se pregunta: ¿todas las personas reaccionan de igual forma?
¿Por qué? ¿Situaciones como esas suceden con frecuencia?

Identifique que emociones se han presentado en la situación anterior.

4. El facilitador explica que es importante aprender a identificar las emociones y controlarlas según las circunstancias o situaciones en que se encuentren.

Las emociones son la alegría, la tristeza, el miedo, la cólera:

- La alegría se manifiesta cuando nos ocurre algo agradable, por ejemplo, si te sacas una buena nota, si ganas un concurso o cuando cumples años.
- La tristeza aparece generalmente cuando nos sucede algo desagradable, por ejemplo: si se muere tu mascota, cuando pierde tu equipo favorito, o si tu amigo se va a otro colegio.
- El miedo aparece cuando nos asustamos por algún objeto o situación, por ejemplo: cuando vemos una película de terror o cuando estamos solos en la oscuridad.
- La cólera es por lo general cuando sentimos disgusto por algún hecho, por ejemplo: si un amigo se comió nuestra lonchera, o si nuestro hermano rompió nuestro juguete.

Estas emociones aparecen a veces en forma inesperada y tienen un significado diferente para cada uno de nosotros, se caracterizan por ser intensas y breves.

Cuando aparece una emoción inmediatamente hay cambios en nuestro cuerpo, como: sudor, calor, temblor, latidos acelerados del corazón, respiración agitada, cara roja, frío, calor, ceño fruncido, cejas levantadas, sonrisa, lagrimas, manos frías, transpiración.

Emoción: Es el estado físico y mental que se produce en una persona como respuesta a una situación inesperada y que tiene un significado particular para cada persona. La reacción emocional es por lo general, intensa y breve y se acompaña de una reacción afectiva que puede ser agradable o dolorosa. Las emociones son capaces de transformar, impulsar, influenciar nuestros comportamientos.

5. El facilitador divide en cuatro grupos (o por filas) a los niños y

niñas e indica que en cada grupo los niños, en forma individual, dibujen una situación donde se vea demostrada la expresión de una emoción: alegría, tristeza, miedo o cólera y también escribirán las características físicas que aparecen cuando se está sintiendo esa emoción que puede ser observada por el resto de personas (por ejemplo: se pone rojo, se agita).

6. Seguidamente el facilitador solicita a uno o dos integrantes de cada grupo o fila que muestren su dibujo y que digan que sienten cuando está presente esa emoción y que hacen ante ella.
7. El facilitador felicita a los niños y niñas por su participación en la presente sesión y finaliza la sesión con aplausos.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Se les solicita a los niños y las niñas que registren en sus cuadernos situaciones que les causan la emoción de alegría, tristeza, miedo y cólera.

CARTILLA N° 7
IDENTIFICANDO MIS EMOCIONES



SESION N ° 2

Aprendiendo a desarrollar empatía

I. OBJETIVO

Lograr que los niños y las niñas conozcan y desarrollen la habilidad de la empatía para entender mejor a las personas.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de Habilidades
- Lapicero o lápiz

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludamos a los niños y a las niñas mostrando satisfacción y alegría por compartir la presente sesión, reforzando la idea principal de la sesión anterior.

2. El facilitador relata la siguiente historia:

Javier tenía que participar en el campeonato de básquet representando a la selección del colegio y justo sufrió un accidente y lo enyesaron en el brazo derecho. Triste por lo que paso, se encuentra con Miguel, este se sorprende de verlo así, le pregunta por lo sucedido y le dice que lo lamenta y que realmente si a él le sucediera lo mismo también se sentiría muy triste. José que es el otro amigo íntimo de Javier y solo le dijo “hola” y siguió caminando.

El facilitador pregunta:

- ¿Qué han observado en esta situación?
- ¿Cómo se sentiría Javier ante la actitud de Miguel?
- ¿Cómo se sentiría Javier ante la actitud de José?
- ¿Ustedes han visto o han vivido situaciones similares?

3. El facilitador explica que la capacidad de comprender a las personas o ponerse en lugar del otro se llama empatía.

La empatía es la capacidad de captar los sentimientos necesidades e intereses de los demás y ponerse en el lugar del otro, compartiendo ayudando y siendo tolerantes. La empatía se va construyendo cuando vamos conociendo a las personas, cuando los escuchamos y cuando nos vamos relacionando con ellas.

Los sentimientos que compartimos pueden ser tanto los negativos (tristeza, cólera) como los positivos (alegrías).

¿Cómo desarrollamos la empatía?

- Teniendo en cuenta que las personas tenemos derechos.
- Teniendo siempre una disposición de ayuda
- Teniendo disposición a escuchar
- Siendo cálido y no indiferente
- Teniendo buen sentido del humor
- Siendo honesto en tus relaciones

- Podemos decir que la empatía involucra nuestras propias emociones y de esta manera entendemos los sentimientos de los demás.
4. El facilitador solicita la participación de 5 alumnos para dramatizar la siguiente situación:
Luis y Jaqueline se encontraban jugando en la hora de recreo, de repente observan a Raúl que está sentado en una esquina, callado y triste, se le acercan y le preguntan.
¿Qué pasa? ¿Por qué no juegas si te gusta jugar?
Raúl le contesta la verdad es que estoy triste porque han despedido a mi papa del trabajo y no sabemos que hacer mi mama me ha dicho que voy a tener que vender caramelos.
Jaqueline le dice, que es muy triste lo que le está pasando y le avisan a la profesora para que converse con Raúl.
 5. El facilitador solicita a cada uno de los alumnos que respondan en su cuaderno de habilidades las siguientes preguntas:
 - ¿Qué paso en esta situación?
 - ¿Qué habilidad de empatía demostró Jaqueline?
 6. Pedir a dos o tres de ellos que lean sus respuestas.
 7. Señalar finalmente que la empatía es importante porque además de compartir los sentimientos con el otro podemos ser más comprensivos y tolerantes.
 8. El facilitador felicita a los niños y a las niñas por su participación en la sesión y pide aplausos al finalizar la sesión.

V. ACTIVIDAD PARA LA CASA

Identificar en su comunidad los mitos que refuerzan la violencia, luego hacer un listado de ellos para cambios con pensamientos saludables.

SESION N°3

Aprendiendo a Valorarme

I. OBJETIVO

Enseñar a los niños y niñas apreciarse y a comprender que son únicos(as).

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de Habilidades
- Lápiz o lapicero
- Papelógrafo
- Tijeras.

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludamos a los niños y a las niñas mostrando satisfacción y alegría por compartir la sesión, reforzando la idea principal de la sesión anterior.
2. El facilitador pide atención a los niños y niñas para leer la siguiente situación:

Anita es una niña que estudia en el colegio, generalmente saca buenas notas, se comporta bien y le gusta ayudar a sus compañeros.

En el colegio han decidido llevarla de visita a una fábrica de dulces a un grupo de alumnos y cada salón de clase tiene que elegir tres escolares.

En el salón de Anita, ella ha sido seleccionada, sin embargo, ella decide no aceptar porque considera que hay otros niños que merecen ese premio y no ella.

3. El facilitador pregunta a los niños y niñas lo siguiente:
 - ¿Qué observamos en esta situación?
 - ¿Qué pasa con Anita?
 - ¿Situaciones parecidas nos ha sucedido alguna vez?
4. El facilitador explicara la siguiente definición teórica:

La valoración que nos damos a nosotros mismos es conocida como la autoestima, que es sentirnos bien con nosotros mismos sin importar necesariamente el grado de nuestros logros. Incluye nuestro reconocimiento como seres únicos, así como la aceptación de uno mismo y lo vamos fortaleciendo conforme crecemos.

Es importante saber que una persona que se valora a si misma va a realizar acciones positivas, utilizando los valores de tal manera que no se dañe los demás.

5. El facilitador indica a los niños que ahora van a trabajar en forma individual. Cada niño recortará una hoja de papel en forma sencilla, en el medio debe colocar su nombre y en cada una de sus aristas deberá escribir sus cualidades positivas y deben pintar una de ellas, la cualidad que le hace sentir más importante y diferente de los demás.

6. El facilitador pega el papelógrafo en la pizarra y señala que este es el cielo y les pide a los alumnos que coloquen su estrella en el cielo, al finalizar les dirá a todos que en el cielo hay muchas estrellas sin embargo cada una de ellas es única y tiene su propio espacio y alumbra diferente y es tan importante como los demás. Lo mismo ocurre con nosotros todos juntos constituimos un gran equipo.
7. El facilitador felicita a los niños y a las niñas por su participación en la sesión y pide aplausos al finalizar la sesión.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Se les pide a los niños y a las niñas que registren en su cuaderno las actividades que les gusta hacer en casa y que actividades los hacen cada día más importante.

SESION N°4

Auto recompensarse

I. OBJETIVO

Incrementar en los niños y las niñas actitudes positivas hacia ellos mismos (auto recompensarse).

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de Habilidades
- Lápiz o Lapicero

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los niños y a las niñas mostrando satisfacción y alegría por compartir la presente sesión y se refuerza la idea principal de la sesión anterior revisando las tareas para la casa.
2. El facilitador solicita atención de los niños y niñas para leer la siguiente situación:
Jorge es un niño que tiene bajo rendimiento escolar en el curso de Comunicación, no hace tareas, tampoco estudia en las clases, se dedica a jugar, sus familiares les dicen:” puedes aprobar el curso si pones de tu parte”, e decir si estudia con dedicación. Jorge al escuchar esas palabras se da cuenta que es importante aprender y realizar esfuerzos si uno quiere conseguir algo, de modo que decide estudiar más y como fruto de ello pudo lograr mejorar su rendimiento escolar. Jorge al notar esos se dijo masi mismo: “¡Lo he logrado! Me siento bien por mi esfuerzo ¡Yo pude! ¡Si se puede!
3. El facilitador le pregunta a los niños y a las niñas:
 - ¿Qué ha sucedido en la situación anterior?
 - ¿Cómo se sentirá Jorge al haber logrado mejorar su rendimiento escolar?
 - ¿Es común que ustedes se digan cosas positivas o se premien cuando realizan alguna actividad?
4. El facilitador explica:
El auto recompensarse consiste en darse a uno mismo un premio por haber logrado realizar una acción específica y estos pueden ser de diverso tipo como:

TIPO RECOMPENSA	DE	QUE ES	EJEMPLO
BIOLOGICO		Es cuando la auto recompensa esta en	Devolví al compañero el lapicero que deje

	relación a la satisfacción de la parte física.	olvidado, por lo tanto, me recompensare comiendo una fruta.
AFFECTIVO	Son expresiones (caricias) positivas para sentirse bien.	He terminado mis tareas, por lo tanto me diré "soy un estudiante responsable"
CONDUCTUAL	Son actividades que nos agrada realizarlas	Le ayudare a mi hermana a hacer sus tareas, por lo tanto le diré a mi mama que me deje ver TV.

5. El facilitador resalta que es importante fortalecer nuestras recompensas de tipo afectivo ya que ello eleva nuestra autoestima y es fácil de cumplir.
6. Seguidamente se presenta una situación modelo a los niños y a las niñas.

Situación:

Mario al terminar de limpiar su dormitorio se da cuenta que todo está en orden y limpio.

7. El facilitador dice:
Ante esta situación, Mario piensa "Yo podría darme una recompensa"
"Por ejemplo prepararme una limonada o podría decirme: ¡Qué bien me siento cuando arreglo mi cuarto y este queda limpio y ordenado!
También podría decirme: ya terminé de hacer mis tareas ahora veré mi programa favorito"
8. Luego el facilitador da 4 situaciones para ser desarrolladas por los niños y niñas en forma individual.

Situación:

Situación N°1

Al terminar de exponer un tema de ciencia y ambiente.

¿Qué auto recompensa podrías darte?

Situación N° 2

Te preparas para dar examen final de personal social y te das cuenta que ya has aprendido los temas.

¿Qué auto recompensa podrías darte?

Situación N°3

Tu mamá te enseña a preparar arroz y aprendes en corto tiempo.
¿Qué auto recompensa podrías darte?

Situación N° 4

Das el paso oral de Biología, contestas las preguntas que te hace tu profesora y te das cuenta que ya no te pones nervioso porque has estudiado.
¿Qué auto recompensa podrías darte?

MENSAJE DE AUTORECOMPENSA

- Yo lo puedo hacer
- Soy muy valiente
- Soy un campeón o campeona
- Ya lo logré
- Lo hice
- Ahora me voy a premiar, por ejemplo:
Me tomo una limonada
Salgo a jugar con mis amigos

9. El facilitador pide que voluntariamente lean sus respuestas. Y resalten que:

Cuando una persona obtiene un logro, se siente satisfecho por el éxito obtenido y es necesario auto recompensarse.
Todo esfuerzo que haga el niño y la niña merece ser elogiado.

10. El facilitador cierra la sesión indicando que cada uno merece un abrazo como recompensa por haber trabajado bien, así que pide que abrace a su compañero del costado y finalmente pide aplausos por la sesión realizada.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Escribir dos actividades realizadas y las auto recompensas que se han dado durante la semana.

MODULO IV

HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESION

SESION N° 1 : Reconociendo y expresando nuestra ira

SESION N° 2 : Reconociendo las consecuencias de una conducta
agresiva

SESION N° 3 : Mensajes internos para calmar la ira

SESION N° 4 : Aprendiendo a relajarme

SESION N° 5 : Negociación

La conducta agresiva es una manifestación primaria en la conducta de los seres humanos. Su presencia y los resultados de las investigaciones sobre las mismas le dan carácter de fenómenos de varias dimensiones.

En la persona pueden manifestarse en cada uno de los niveles que lo integran: lo físico, emocional, cognitivo y social.

Se presenta de manera física, con manifestaciones corporales de agresión golpes, empujones, puntapié, etc. En el nivel emocional se expresa como rabia o cólera. Manifestándose a través de la expresión facial, los gestos o el cambio del tono y volumen de voz.

A nivel del pensamiento se presenta como fantasías destructivas, elaboración de planes agresivos o ideas de persecución hacia quien nos produce la cólera. Es la sociedad el lugar en el que, de una manera u otra, la agresividad toma forma.

La palabra agresividad implica provocación y ataque. Como objetivo y en sentido común, hace referencia a la persona que es “propensa a faltar el respeto, a ofender o a provocar a los demás”.

En el marco jurídico se puede atender como un “acto contrario al derecho de otro”. El termino agresor se aplica a la “persona que da motivo a una querrela o

Niña, injuriando, desafiando o provocando a otra de cualquier manera”.

La conducta agresiva dificulta las relaciones sociales que el niño pueda ir estableciendo a lo largo de su desarrollo, por tanto, su correcta integración a cualquier ambiente.

Según algunos estudios al observar las imágenes de los cerebros de alumnos, vieron que este tiene una maduración tardía y es a los 25 años, aproximadamente, que alcanza su madurez biológica. Es importante ante esto, promover algunas habilidades tempranas alternativas a la agresión en los niños, pues aprender a reconocer emociones como la ira, contribuye a que el niño(a) tenga conciencia de sus estados emocionales y se creen circuitos de regulación cortical (cerebral) para su autocontrol. Es importante enseñarle a niños y niñas a utilizar mensajes de autocontrol cuando experimenten ira, favoreciendo la práctica de pensamientos que incentiven a emitir respuestas más aceptables.

Así mismo, el reconocimiento de las consecuencias de su conducta, puede estimular su capacidad cognitiva de prever consecuencias desfavorables para su salud.

También, el enseñarles a aprender a relajarse buscando conductas alternas a la agresión favorecerá en los niños y niñas conductas socialmente aceptables contrarias a una cultura de violencia.

Finamente se plantea aprender a negociar en situaciones desfavorables, que pudiesen ocasionar emociones como ira.

El objetivo General del presente modulo es el siguiente:

“Que los niños y niñas desarrollen y fortalezcan habilidades para el manejo de la agresión que les permita lograr conductas más saludables en sus relaciones interpersonales”.

Sesiones a desarrollar:

SESION N° 1: Reconociendo y expresando nuestra ira.

SESION N° 2: Reconociendo las consecuencias de una conducta agresiva

SESION N° 3: Mensajes internos para calmar la ira

SESION N° 4: Aprendiendo a relajarme

SESION N° 5: Negociación

SESION N° 1

Reconociendo y expresando nuestra ira

I. OBJETIVO

Que los niños y las niñas reconozcan cuando sientan Ira y puedan expresarlo adecuadamente.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades
- Lapicero
- Pizarra, tizas y/o plumones

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los niños y niñas manifestando nuestro agrado por compartir la presente sesión. Se refuerza el tema de la sesión anterior, revisando las tareas para la casa.
2. El facilitador motiva y organiza al grupo para la siguiente presentación: “Teresa compro un caramelo para cada uno de sus hijos: Juan y Matías. Cuando ella no los ve, Juan le quita el caramelo a Matías, se lo come y le hace burla. Matías se acerca a su hermano y le jala los caramelos”.
3. El facilitador propicia la participación de los niños y niñas, preguntando:
 - ¿Qué paso con Matías?, ¿Qué sintió Matías? ¿Cómo lo expreso?
 - ¿Situaciones parecidas, en las que sentimos cólera, suceden con frecuencia?
Solicita ejemplos

4. El facilitador explica brevemente a los escolares el concepto de ira, diciendo lo siguiente:

La Ira o cólera es una de las emociones que frecuentemente experimentamos y que consiste en una sensación de molestia o enfado muy violento, donde se puede perder el dominio sobre sí mismo y cometer agresiones de palabra o hecho.

Se explica que cuando las personas sienten mucha ira o cólera se puede comparar a un globo que se va llenando de aire hasta terminar explotando. Por eso vemos a personas que insultan, golpean, rompen cosas, etc. Así mismo hay niños y niñas que cuando están muy molestos insultan y golpean a sus compañeros de clase. Por lo general, las personas agredidas pueden también sentir ira y reaccionar con conducta agresivas.

Es importante decir a los niños y niñas que una de las formas más adecuadas de poder calmar nuestra ira es expresarla y que para lograrlo lo primero que debemos de hacer es reconocer que estamos molestos, con cólera, con ira y luego expresarlo con palabras, a eso lo llamamos asertivo.

Es importante responder a estas preguntas:

¿Qué nos molesta? ¿Cómo nos sentimos cuando nos molestamos?, ¿Qué debemos hacer?

Ejemplos:

- “Me molesta que mi papa me grite y hable groserías, siento mucha cólera y le digo: “papa no me grites, yo te entiendo”.
 - “Me molesta que mis amigos se rían de mi porque uso lentes, siento mucha cólera, siento cólera cuando me ponen apodos”.
5. Seguidamente a manera de ejemplo el facilitador señala:
“Me molesta que hagan bulla cuando estoy hablando, me da cólera, entonces me dirijo a ustedes y les digo: “niños y niñas, estoy molesto (a) porque no me escuchan”.
6. El facilitador realiza el siguiente cuadro con un ejemplo para ser desarrollado por niños y niñas (3 ejemplos o más si es necesario). Se le enfatiza que al escribir sus respuestas sobre el reconocimiento de su emoción empiecen con la palabra “me molesta”.

SITUACION QUE TE DAN COLERA	¿COMO TE SIENTES?	EXPRESANDO ADECUADAMENTE NUESTRA IRA
1. ¿Qué me griten cuando fallo un gol	Me da cólera	Les digo que me molesta que me griten por que otras veces meto gol.
2.		
3.		
4.		
5.		

7. Al finalizar, se les pide que algunos niños y niñas lean sus respuestas, luego se les pide aplausos por la participación de todos.
“Cuando estamos molestos debemos reconocer nuestra molestia y luego expresarla con palabras para así sentirnos aliviados y comprendidos”.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Dibuja en tu cuaderno una situación que te causo molestias y escribe como te sentiste y como la has expresado.

SESION N° 2

Reconociendo las consecuencias de una conducta agresiva

I. OBJETIVO

Lograr que los niños y niñas reconozcan las consecuencias de las conductas agresivas.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Lápiz
- Cartillas de actividades 1 y 2
- Cuaderno de habilidades

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar y representar a los niños y niñas amablemente, motivándolos para el desarrollo de la sesión. Se dialoga brevemente sobre la sesión anterior, revisando el cuaderno de habilidades.
2. El facilitador solicita la participación voluntaria de tres niños o niñas para escenificar una situación:
Mama y dos hijos. Los tres personajes están presentes en la escena. La mama pregunta en voz alta si alguien ha cogido dos soles que ella había dejado sobre la mesa de la cocina. Uno de sus hijos (Luis) contesta: “yo no he sido”, pero señala a su hermano Raúl como el que cogió el dinero porque lo vio comiendo un helado en la tarde. Al escuchar esto Raúl reacciona golpeando a su hermano muy violentamente por acusarlo.
3. Luego de la escenificación se discutirá la escena con las siguientes preguntas:
 - ¿Qué vieron en esta representación?
 - ¿Cuáles serán las consecuencias de la reacción de Raúl?
4. Se estimulará la participación de los escolares pidiendo ejemplos:
¿Podrás mencionar situaciones donde se han visto consecuencias negativas a raíz de una agresión?
5. El facilitador define el concepto de Agresividad.
Hablamos de agresividad cuando provocamos daño a una persona u objeto.
La conducta agresiva es intencionada y el daño puede ser físico o psicológico. La agresividad es una conducta adquirida. Según la teoría de aprendizaje social, un niño puede volverse agresivo por solo hecho de tener modelos agresivos.
El facilitador explica las formas de agresión de la siguiente manera:
En el caso de los niños, la agresividad se presenta generalmente de dos maneras:

AGRESIVIDAD DIRECTA: Ya sea en forma de acto violento físico (patadas, empujones, cachetadas) o verbal (insultos, burlas, uso de lisuras o palabrotas, humillaciones).

AGRESIVIDAD INDIRECTA: Cuando el niño arremete contra los objetos de la persona que ha sido origen de conflicto, o bien agresividad contenida por la que el niño gesticula, grita o produce expresiones faciales de frustración.

El comportamiento agresivo deteriora las relaciones sociales saludables entre las personas, es decir la manera en que nos llevamos con nuestros amigos, compañeros y familiares que dificulta nuestra correcta integración en cualquier ambiente ya sea en casa, en el colegio o en otros lugares.

6. Luego de la explicación a los niños y niñas, se produce a la realización de la siguiente actividad:

Se le entrega a cada niño y niña una copia de la cartilla N° 8, con la siguiente instrucción:

“Hay una historieta para completar con un dibujo final, dentro de las tres opciones que se te presentan, tú debes escoger lo que te parece la más adecuada y explicar por qué”.

Luego de que todos los niños y niñas del aula hayan terminado este ejercicio, el facilitador selecciona al azar 3 niños para que expliquen a sus compañeros que final escogieron y por qué.

7. Después de escuchar a los niños y niñas, el facilitador explica cuál sería el orden más adecuado de ubicar las figuras, enfatizando que si escogiéramos una conducta agresiva traería como consecuencia más violencia y jamás podríamos entendernos como personas. Dar ejemplos de situaciones de la vida cotidiana para ilustrar mejor a los niños y las niñas.

8. Se utilizará la Cartilla N° 9 de forma opcional la cual se llenará de manera individual en aquellos colegios que les resulte difícil fotocopiar la anterior Cartilla.

El facilitador da un ejemplo para orientar a los niños y niñas, al final del desarrollo selecciona a 6 participantes o más para explorar sus respuestas, aquí se refuerza las respuestas adecuadas y las inadecuadas se orientan a la reflexión para analizar sus consecuencias.

9. Se finaliza la sesión reforzando algunas ideas principales, por ejemplo: “Las conductas agresivas traen consecuencias negativas, nos hacen ser más agresivos, sentirnos mal o causar un daño mayor”.

10. Pedir aplausos por el trabajo realizado.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Indicar a los niños y niñas que peguen en su cuaderno tres recortes de periódicos, revistas, fotografías o sus propios dibujos con diversas formas de manifestación de la agresión, por ejemplo, una persona gritando o un grupo peleando.

Y luego escribir la posible consecuencia de esa conducta,

CARTILLA N°8
Observa bien esta historieta



¿.....?

Ahora escoge una de las tres opciones para finalizar la historia. Explica por qué escogiste esa opción.

A



B



C

Escogí la opción:

A.....

B.....

C.....

¿Por qué?

¿Qué consecuencias traerá este final?

Cartilla N°9
(Opcional)

El facilitador dicta las siguientes situaciones para que los niños y niñas respondan:

a. Imagina que estas divirtiéndote con un juguete cuando de pronto viene un compañero y sin pedirte permiso, te lo quita. Escribe cuan sería tu reacción y cuál sería la consecuencia de tu conducta.

b. Imagina que llegas a la fiesta de una amiga tuya y otra niña se acerca y te dice que sus zapatos son más bonitos que los tuyos, porque los tuyos son viejos y feos y los de ella son nuevos y de buena marca. Escribe cual sería tu reacción y cuál sería la consecuencia de tu conducta.

c. Te das cuenta que tu compañero ha botado tu mochila al piso por molestarte. Escribe cual sería tu reacción y cuál sería la consecuencia de tu conducta.

SESION N° 3

Mensajes internos para calmar la ira

I. OBJETIVO

Lograr que los niños y niñas aprendan a brindarse mensajes que lo ayuden a controlar o disminuir la intensidad de su ira.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades
- Pizarra, tiza o plumones

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los niños y niñas manifestando nuestro agrado por compartir la presente sesión. Se refuerza el tema de la sesión anterior, revisando las tareas para la casa.
2. El facilitador solicita a los niños y niñas para escuchar la siguiente narración:
Al regresar José al aula, ve que Julio tomo su lapicero sin pedirle permiso.
Esto lo molesta mucho, se acerca a él, le quita el lapicero, lo insulta y le da un puñete.
3. El facilitador hace las siguientes preguntas a los niños y niñas
 - ¿Qué opinas de esta situación?
 - ¿Situaciones como esta les ha sucedido a ustedes?
 - ¿De qué otra forma pudo haber reaccionado José?
4. Seguidamente el facilitador explica a los niños y niñas que hay situaciones que realmente provocan ira, cólera y mucho enojo. Frente a lo cual (como en el caso del ejemplo), es importante reconocer que hay ideas o pensamientos que, en vez de ayudar a calmarnos, nos producen deseos de agredir, golpear e insultar.
Por ejemplo, si pensamos en lo siguiente:
“Ha cogido mi lapicero solo por fastidiarme, siempre me fastidia”
“Al que agarre mis cosas, lo golpeo”
“Al que no me haga caso, lo insulto”
“A los chismosos y soplones hay que golpearlos”
Estos pensamientos, favorecen con frecuencia que actuemos agresivamente.
Se debe explicar que existe la posibilidad de que, cambiando estas ideas o pensamientos, también cambiamos nuestros sentimientos; es decir que podemos cambiar esa cólera, molestia p ira, por otros sentimientos más saludables.

Para lograr este cambio de pensamiento es necesario controlarnos en el momento que experimentamos la ira, la cólera más intensa, para no llegar a la conducta agresiva.

Esto lo podemos lograr cuando identificamos que estamos con ira y nos brindamos mensajes a nosotros mismos para lograr controlarnos.

5. El facilitador explica algunos mensajes a los niños y las niñas escribiendo en la pizarra que existen algunas ideas y pensamientos que pueden ayudar a controlarnos en momentos de mucha cólera y así evitar ser agresivos.

A estas ideas las llamaremos Mensajes que ayudan a calmarnos.

Se le pedirá que escriban en su cuaderno de habilidades los siguientes mensajes:

MENSAJES QUE AYUDAN A CALMARNOS EN EL MOMENTO DE SENTIR COLERA O IRA

- Tranquilo...María (decir tu nombre).
- Quiere que me moleste, pero no lo lograra.
- Tomo aire, lo expulso lentamente y me calmo.
- La solución no es pelear.
- Cuenta hasta 5.
- Cálmate.
- Yo puedo controlarme

6. A manera de ejemplo el facilitador presenta las siguientes situaciones que son escritas en la pizarra:

Situación N°1

SITUACION	MENSAJES DE AUTOCONTROL RAPIDO
Está jugando pelota y el jugador contrario te pone un cabe, esto te da cólera.	Toma aire y cálmate

Situación N°2

SITUACION	MENSAJES DE AUTOCONTROL RAPIDO
Estas jugando vóley de pronto tu amiga te insulta muy fuerte por haberte equivocado en el saque, esto te da mucha cólera.	Toma aire, expúlsalo lentamente y cálmate.

7. El facilitador entrega la Cartilla N° 10 o la escribe en la pizarra para ser resuelta individualmente por los niños y niñas. Se Les pide que resuelvan 2 situaciones. Es importante el apoyo del facilitador para las dudas de los participantes.
8. Seguidamente el facilitador pide a algunos participantes que lean sus escritos con el fin de reforzar adecuadamente sus respuestas.
9. Se culmina enfatizando que haciendo uso de estos mensajes internos no podemos controlar y lograremos conductas no agresivas cuando experimentamos ira en nuestra vida cotidiana, lo que nos ayudara a vivir en un clima de respeto y paz.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Indicar a los niños y niñas que escriban en su cuaderno de trabajo tres mensajes internos que les hayan facilitado a controlar su ira en el transcurso de la siguiente semana.

SITUACION	MENSAJES DE AUTOCONTROL RAPIDO

CARTILLA N°10

SITUACIONES

SITUACIONES	MENSAJES DE AUTOCONTROL
Estas en el recreo y un compañero(a) por casualidad bota tu galleta, esto te molesta mucho.	
María te echa agua cuando se están lavando en el caño. Esto te enfurece.	
En el patio, un compañero se para frente a ti impidiéndote ver la actuación lo que te molesta mucho y sientes deseos de empujarlo.	
Carlos invento un apodo para Juan, haciendo que todos sus amigos se rían de él. Juan se pone muy furioso.	
En la clase se perdió un borrador, al preguntar sobre el responsable, Rita se señala a ti, eso te da mucha cólera y tienes ganas de pegarle.	
Ricardo ve que el examen de Andrés, tiene una nota desaprobatoria, lo insulta diciéndole: "eres un bruto, una bestia", ante esto Andrés se pone furioso.	

SESION N° 4

Aprendiendo a relajarme

I. OBJETIVO

Enseñar a los niños y niñas a utilizar técnicas de relajación frente a situaciones que le pueden dar cólera.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

Cuaderno de Habilidades

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a los niños y niñas de manera expresiva y sonriente, se comenta sobre la tarjeta y la sesión anterior reforzando las ideas principales.
2. El facilitador narra la siguiente historia:
Carlos y Juana están desarrollando la tarea que les solicito el profesor de ciencias, al utilizar los colores no se ponen de acuerdo, originándose un conflicto en el que están a punto de insultarse y golpearse.
3. Frente a esta situación el facilitador pregunta:
 - ¿Cómo pueden calmarse Carlos y Juana? (motivando la participación de varios niños y niñas).
 - ¿Qué otras situaciones generan enojo o molestia? Escriban su respuesta en su cuaderno de Habilidades.
4. El facilitador explica que muchas veces tenemos situaciones en las que nos molestamos y experimentamos cambios en nuestro cuerpo: sentimos que nuestro musculo se ponen tensos, nuestra respiración se acelera y por ello tenemos la necesidad de controlarnos para evitar responder con insultos y agresión a nuestros amigos, hermanos u otras personas. Para esto podemos utilizar algunas técnicas de relajación como una forma de ayuda para calmarnos.
La técnica del globo. El facilitador les dice a los niños y las niñas que imaginen que son unos globos desinflados, luego se les dirá que inspiren aire lentamente hasta llenar de oxígeno sus pulmones, cuenten hasta cinco mentalmente, el facilitador pide que retengan el aire por unos segundos. Luego al contar en forma regresiva expulsen el aire lentamente e imaginen que el globo se está desinflando lentamente.

Se culminará la sesión solicitando aplausos por lo aprendido.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Se le pedirá a los niños y niñas que practiquen durante la semana la técnica de relajación desarrollada y que anoten en su cuaderno de habilidades las dificultades que hayan presentado en su práctica durante la semana.

SESION N ° 5

Negociación

I. OBJETIVO

Enseñar a las niñas y los niños la habilidad de negociar frente a situaciones de conflicto.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades
- Pizarra, lápiz y/o lapicero.
- Cuadro N°1
- Cuadro N°2
- Cartilla N°11

IV. PROCEDIMIENTO

1. Se saluda a las niñas y a los niños, se expresa satisfacción por estar compartiendo la sesión, haciendo uso de la expresión corporal y gestual.
Se comenta sobre la tarea y la sesión anterior reforzando las ideas principales.
2. El facilitador presenta las imágenes del cuadro N°1
3. El facilitador pregunta:
 - ¿Qué es lo que más les llama la atención en la presentación de las imágenes?
 - ¿Conocen o han visto situaciones en las que las personas no se ponen de acuerdo, como lo presentado en imágenes?
 - ¿Cómo se sentirán los niños(as) y/o adultos cuando no se ponen de acuerdo?
4. Por último, el facilitador pregunta: ¿Cómo pueden llegar a entenderse las personas en una situación similar, sin recurrir a pelear?
5. El facilitador explica sobre la Negociación:
Se procede a enseñar el cuadro N° 2.
Se explica que existe diferentes formas de negociación, por ejemplo:
Cuando papá y mamá o alguno de tus hermanos propone salir en grupo y se pregunta ¿a dónde desean ir? Puede suceder que se presenten varias propuestas o pedidos y que cada uno insista en su propuesta. En este caso lo más probable es que no todas sean aceptadas. Por lo que se debe explicar de la forma más clara posible, porque se considera conveniente lo que uno ha propuesto.

La negociación es importante porque evita la violencia en sus diversas manifestaciones, promueve relaciones de respeto, igualdad, tolerancia y justicia entre otras.

Debemos recordar que, al negociar, se debe estar preparado para ceder en algunos puntos frente a las reclamaciones de la otra parte. Por lo que podemos afirmar que negociar implica aprender, desarrollar, asumir y poner en práctica una serie de habilidades, técnicas y capacidades que buscan que ambas partes sientan que han ganado:

Saber escuchar: escuchar nos ayuda a conocer más y mejor a la otra parte, obtener información útil para apreciar mejor necesidades y motivaciones.

Tener claro lo que queremos: Se refiere a que debemos de saber cuáles son nuestras metas y que estamos dispuestos a ceder para obtenerlos.

Flexibilidad:

Cuando la persona tiene la capacidad de saber que es necesario ceder para ayudar a un mejor entendimiento. Ejemplo “yo dejo de fastidiarte, pero te pido que no agarres mi lapicero sin mi permiso”. Control de emociones: Es necesario tener en cuenta que casi siempre nuestras emociones se interponen y no nos dejan alcanzar una negociación más efectiva, entre ellas podemos mencionar: la ira, el orgullo, la vergüenza. La envidia. La avaricia u otras emociones negativas fuertes, por lo tanto, es necesario controlarlas, es decir no darles mucha importancia.

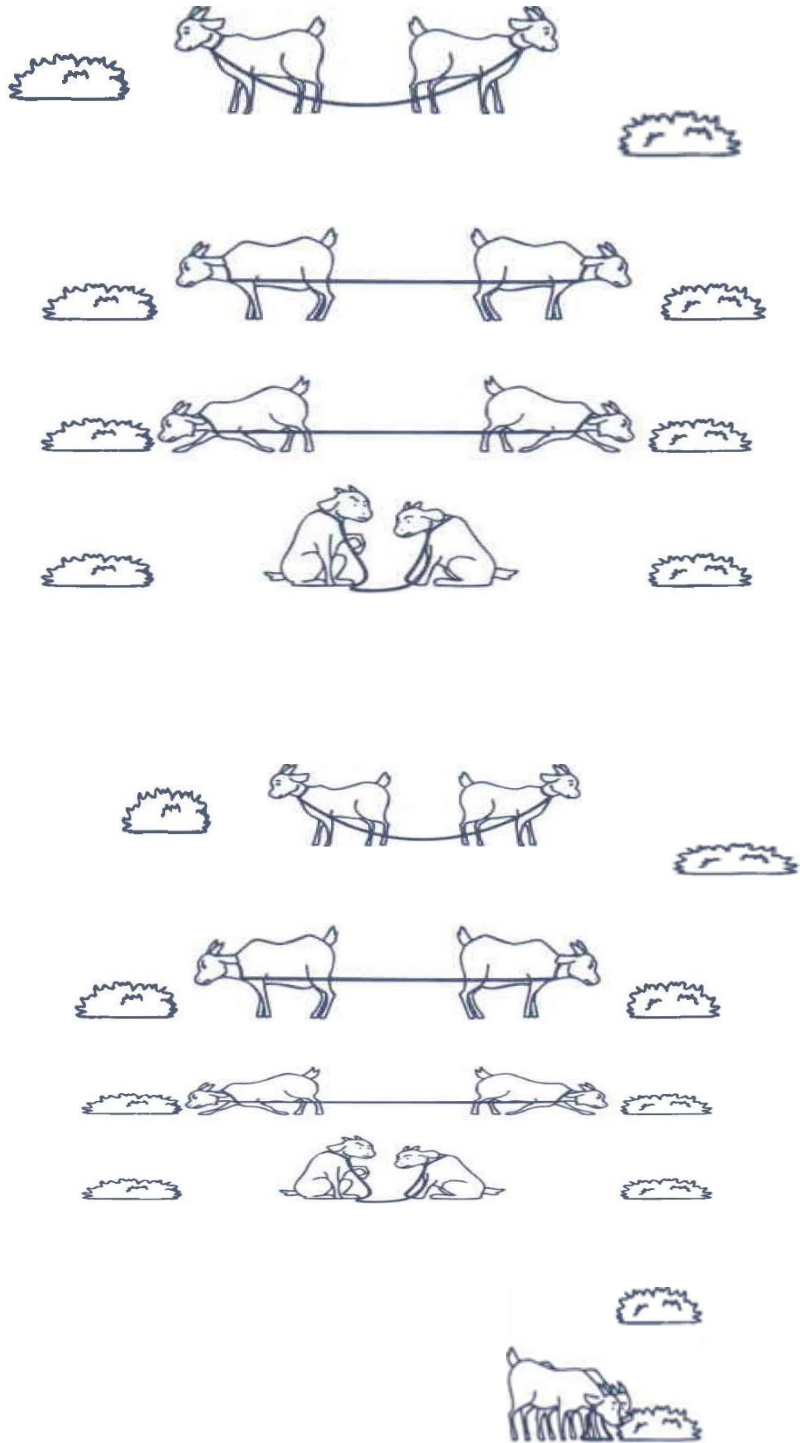
Empatía: Tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es importante para comprender la importancia de estar disponible para llegar a un acuerdo que beneficie a los dos.

6. El facilitador indica que se reúna el salón en 4 grupos y cada uno escenifique cada situación de las situaciones de negociación según la Cartilla N°11
7. Finalizar la sesión, solicitando aplausos para los participantes.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Se indica a los niños y niñas que pregunten a sus padres, una situación en donde evitaron un conflicto con otras personas a través de una negociación. Y que lo escriban en su cuaderno de trabajo.

Cuadro N° 1



Cartilla N°11

SITUACION 1

Ana quiere ir al paseo que han organizado en la parroquia. En casa le hacen ver que no ha tenido buen rendimiento en el colegio.

Ana: Mama ¿me das permiso para asistir al paseo de la parroquia, para el fin de mes?

Mama: Tu sabes que los paseos los consideramos como premios y tú no has tenido buen rendimiento en el colegio.

Ana: Mamita, ¿si mejoro mis notas en la evaluación quincenal me podrías dar permiso para asistir al paseo?

Mamá: Si mejoras tus notas, tu papa y yo te daremos permiso.

SITUACION 2

Lucy está muy contenta porque ha sido convocada a la selección de vóley de su salón y tiene que ir a entrenar una hora diaria, luego de las clases. En casa le dicen que no hay quien la acompañe y que no podrá ir.

Lucy: Quiero estar de la selección de vóley de mi salón y debo de entrenar una hora después de terminar las clases.

Mama: No, sola no puedes regresar es muy tarde.

Lucy: Mi hermano mayor me puede acompañar

Mama: Él todavía es chico, debes ir con una persona adulta y ni tu papa ni yo podemos acompañarte.

Lucy: Mama solo iré una hora, también irá la vecina, la mama de mi amiga.

Mama: Voy a conversar con tu papa.

Lucy: Mama la profesora me aumentara la nota y así también me supero en lo que me gusta.

El padre y la madre dialogan, luego:

Mama: Con tu papa hemos decidido que puedes ir acompañada con la vecina.

Iras a jugar

Situación 3

Néstor y Lucia quieren el mismo sabor de chupetín y hay uno solo, la mama no sabe qué hacer.

Néstor: Yo lo pedí primero

Lucia: Yo siempre pido ese sabor

Mama: Néstor que te parece si ahora le das a Lucia el chupetín y yo te compro un chicle.

Néstor: Esta bien por esta vez, pero la próxima yo escojo

Mama: La próxima vez tu escoges hijo.

Situación N°4

La mama de María y Rosa les encarga que hagan la limpieza de su casa ya que ella se iba a trabajar. Ante ello las hermanas empiezan a pelear por que cada una decía lo que quería hacer y no se ponían de acuerdo.

María: Rosa, tu lava los platos, barras y tiendes las camas.

Rosa: No tu lava y barras, yo solo tiendo las camas, tu siempre quieres mandar.

María: Que te parece si hacemos un horario desde ahora yo lavo los platos, las tazas del desayuno y limpio la casa; en cambio tu limpias los cuartos y das de comer a los animales. Mañana yo hago eso y así rotamos cada día.

Rosa: Me parece una buena idea, estoy de acuerdo, así quedamos desde hoy.

MODULO V
HABILIDADES PARA EL MANEJO DEL ESTRÉS

EL ESTRÉS EN LOS NIÑOS

Definiremos el estrés como la reacción innata ante amenazas y desafíos cotidianos. El estrés es normal y puede ser útil, cuando se experimenta en episodios breves porque es un incitador positivo. Por ejemplo, induce al niño o niña a estudiar para un concurso o una prueba o a hacer los deberes.

El estrés lo experimentamos todos y en toda edad.

El estrés puede deberse a circunstancias internas como externas, por ejemplo, a la predisposición de la persona, al medio ambiente, a la conducta, a los pensamientos o a una situación de vida.

Hay experiencias que siempre resultan estresantes para un niño o niña, cualquiera sea su edad, como los conflictos familiares, la muerte de un ser querido, el divorcio de los padres, los cambios escolares, las situaciones violentas o traumáticas en el barrio.

Esta dificultad para adaptarse a situaciones nuevas se traduce en sentimientos y conductas que suele darse durante los tres meses siguientes a la identificación del cambio (no tiende a durar más de seis meses). Estas situaciones son, por ejemplo:

- Ir al colegio por primera vez o vivir situaciones difíciles, pueden provocar malestar.
- Aumento de las exigencias escolares y de la presión de los compañeros.
- También es importante destacar que aun las experiencias aparentemente positivas pueden provocar estrés en los niños, como el nacimiento de un hermano, un concurso escolar o sobresalir por un logro personal.
- Iniciar una nueva actividad.
- Un concurso escolar.
- Ser seleccionado para representar a tu salón.
- Una prueba.
- Realizar los deberes.
- Dificultades en la toma de decisiones.
- Nuevas responsabilidades como ser brigadier.
- El nacimiento de un hermano.
- El cumplir años.

Los niños y las niñas que adquieren habilidades positivas para manejar el estrés, está mejor representados para responder a situaciones difíciles y recuperarse de las dificultades.

Esta habilidad no solo les servirá durante su infancia y adolescencia, sino también durante su adultez y será beneficiosa para su salud física y su rendimiento académico y laboral.

Aumentará su autocontrol, su autoconfianza y las relaciones interpersonales positivas.

El Estrés y los Niños

Los niños y niñas perciben el estrés de los padres desde antes de nacer. Se ha demostrado que los fetos se muestran alterados cuando la madre siente estrés.

Los niños y niñas también tienden a mostrar síntomas físicos, como alteraciones en el sueño (dificultades al dormir), cambios del apetito (comer más o menos, con más o menos frecuencia) y la eliminación (cambios o problemas al orinar y evacuar).

A los niños y niñas quienes por su proceso de desarrollo continuo están expuesto a mayores niveles de estrés, debemos ofrecerles: Comprensión y atención. Debemos demostrarles que entendemos que son sensitivos a las tenciones ambientales, que queremos evitarles sufrimiento innecesario y que les ayudaremos a prepararse para que aprendan a liderar con las situaciones estresantes que les presentara la vida.

El estrés, por tanto, es la respuesta a cualquier situación o factor que crea un cambio emocional o físico. Y no es una cuestión de sexo ni de edad, sino que cualquiera puede padecer estrés. En los niños aparecer desde edad temprana, como el miedo a separarse de su madre cuando va a la guardería, entre los 2 o 3 años, o más adelante, a medida que tiene que cumplir con más objetivos,

El presente modulo tiene por tanto los siguientes objetivos:

1. Brindar herramientas para que los niños identifiquen y manejen situaciones estresantes para ellos.
2. Que los niños y las niñas reciban la orientación básica para aprender a expresar a expresar y enfrentar el miedo, responder a situaciones difíciles, enfrentar la presión de grupo y superar la vergüenza.

Sesiones a desarrollar:

SESION N° 1: Identificando situaciones que me producen estrés

SESION N° 2: Enfrentado el miedo

SESION N° 3: Manejando mis frustraciones

SESION N° 4: Enfrentando la presión de grupo

SESION N° 5: Superando la vergüenza

SESIÓN N° 1

Identificando situaciones que me producen estrés

I. OBJETIVO

Que los niños y las niñas desarrollen la habilidad de identificar situaciones que les produzca estrés.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades
- Papelógrafo
- Plumones
- Cinta adhesiva o masking tape

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los niños y niñas manifestando nuestro agrado por compartir la presente sesión. Se refuerza el tema del Módulo y sesión anterior, revisando las actividades indicadas para compartir con su familia.
2. Inicia la sesión pidiendo atención a los niños y niñas al siguiente relato: Camilo tiene 10 años está en el 5to grado de primaria. Ayer se ha peleado con Pablo, su mejor amigo, porque él le quito sus cartas de Yu-gy-oh, se puso a jugar y rompió una de ellas. Cuando Camilo le pidió que le compre una nueva, Pablo le respondió que no tiene dinero. Camilo entro en cólera y le dio un golpe en la espalda. Pablo no quiere conversar con él, le ha dicho que ya no quiere ser su amigo nunca más, juega con otros compañeros, menos con él. Camilo está muy triste, en el recreo está solo, aislando ya no quiere ir a la escuela, sabe que esto no es posible que siga así y no sabe qué hacer.
3. El facilitador realiza las siguientes preguntas, motivando la mayor participación posible:
 - ¿Qué podemos comentar de esta situación?
 - ¿Les ha sucedido a ustedes o a algunos amigo o amigas situaciones similares?

El facilitador explicara la importancia de identificar y reconocer que durante nuestra vida van a existir situaciones que nos causen preocupación y que puede perturbar nuestras relaciones con los demás y hacernos sentir muy incomodos, incluso presentar malestares físicos como: cambios en el apetito, en el sueño e inclusive en la eliminación (orina y heces).

Situaciones que nos producen estrés

- Ir al colegio por primera vez o vivir situaciones difíciles.
- Aumento de las tareas escolares.
- Presión de los compañeros.

- Dificultades en las tomas de decisiones.
 - Una prueba.
 - Realizar los deberes.
 - También las experiencias aparentemente buenas y positivas pueden causarnos estrés, como el nacimiento de un hermano, un concurso escolar o sobresalir por un logro personal.
 - Iniciar una nueva actividad.
 - Nuevas responsabilidades. Ejemplo. Ser policía escolar, brigadier.
 - Cumplir años.
4. El facilitador pide la participación de 5 niños para representar una situación, les pide seguir las indicaciones que a continuación se describen:
- Elegirán una situación de la lista, la representaran y aplicaran los conceptos aprendidos.
 - Se premiará con elogios y todos aplaudirán.
5. Después de la representación, el facilitador hará las siguientes preguntas al grupo:
- ¿Cómo se han sentido?
 - ¿Les gusta que les pase este tipo de situación? ¿Por qué?

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Indicar que anoten en el cuaderno de habilidades las situaciones que durante la semana les produjo estrés.

SESION N° 2

Enfrentando el miedo

I. OBJETIVO

Fomentar que los niños y las niñas reconozcan el miedo y aprendan a manejarlo.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades
- Papelografo
- Plumones
- Pizarra

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los niños y niñas manifestando nuestro agrado por compartir la presente sesión. Se refuerza el tema de la sesión anterior, revisando las tareas para la casa.
2. El facilitador pide atención al siguiente relato:
Manuel de 8 años fue invitado a casa de un amigo. Los niños y niñas que se encontraban allí, eligieron ver una película de terror porque lo encontraban divertido, a Manuel no le agrado mucho la idea, pero acepto, al término de la reunión sus papas lo recogieron y al llegar a casa y alistarse para dormir le dio miedo entrar al baño porque estaba oscuro.
3. El facilitador realiza las siguientes preguntas, motivando la mayor participación posible:
 - ¿Qué podemos comentar de esta situación?
 - ¿Les ha sucedido o conocer situaciones similares?
 - ¿Qué creen ustedes que debe de hacer Manuel en esta situación?
4. El facilitador explica lo que es el miedo diciendo:
El miedo es una reacción normal que experimentamos ante situaciones que implican peligro o amenaza (reales o imaginarias). Se manifiesta de diversas maneras: una sombra puede aparecernos un fantasma, el miedo a la oscuridad, miedo a seres imaginarios, un ruido fuerte, miedo al daño físico, a la separación de los padres, a la escuela o a los animales.
Toda persona, cualquiera sea su edad, puede sentir miedo, aun sin saber por qué. Uno se puede quedar inmóvil o huir de la situación de peligro.

¿Qué es lo que siente cuando uno tiene miedo?

Lo más frecuente es aumento de los latidos del corazón, sudoración excesiva, sensación, de nausea, urgencia de orinar y defecar, dificultad para respirar, temblores, erizamiento del pelo.

El miedo puede superarse cuando enfrentamos aquellos que tenemos y comprobamos que no nos sucede nada malo. El manejo de estos temblores debe ser pausado, dialogando con nuestros padres y maestros. Hablar o dibujar sobre las situaciones que te causan el miedo ayuda bastante y descargan el temor.

Debemos darnos cuenta que cuando experimentamos miedo nuestro cuerpo se pone rígido, tenso y eso nos produce ansiedad (nerviosismo). Si aparecen estas manifestaciones nos podría ayudar el respirar profundamente, tratar de calmarnos.

Si esto no fuese suficiente se podrán utilizar las recomendaciones de relajación de la sesión “Aprendiendo a relajarnos”.

5. El facilitador indica que formen 5 grupos proporcionales al número de niños y niñas (usar dinámica sencilla). Les pide seguir las indicaciones que se describen:
 - Todos imaginaran alguna situación en la que podrían sentir miedo y aplicando los conceptos aprendidos, ¿cómo lo afrontarían?
 - Cada grupo elegirá una situación y la representará.
 - Se premiará con elogios i todos aplaudirán.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Indicar que anoten en el cuaderno de habilidades las situaciones que durante la semana les produjeron miedo y como las resolvieron.

Se culminará la sesión con el siguiente mensaje.

Nosotros podemos enfrentar nuestro miedo porque somos capaces, podemos aprender a superarlo, podemos ser muy seguros y tenernos confianza.

ALGUNAS SITUACIONES QUE NOS PODRIAN GENERAR MIEDO SON:

SITUACION	PENSAMIENTO	CONDUCTA
Cuando tienes que hablar en publico		
Cuando te sacan a la pizarra		
Cuando tienes que dormir solo		
Cuando te cuentan cuentos o ves películas de terror		
Cuando tienes que enfrentar situaciones desconocidas		
Cuando tienes que ir a lugares oscuros		

SESION N°3

Manejando mis frustraciones

I. OBJETIVO

Desarrollar en los niños y las niñas habilidades para manejar sus frustraciones.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades
- Plumones para pizarra o tiza
- Pizarra

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los niños y niñas manifestándoles el agrado y satisfacción por compartir esta sesión con ellos, revisar las actividades para la casa de la sesión anterior reforzando la idea principal.

2. El facilitador pide atención y lee la siguiente situación a los niños y niñas. Rosario es una niña de 10 años que cursa el quinto grado de primaria.

Un día la profesora le comunica que va a participar en el concurso de matemáticas, representando a su salón; Rosario estudia con dedicación y a pesar de ello queda en segundo lugar.

A los niños y niñas se les pregunta:

- ¿Qué hemos entendido de esta situación?
- ¿Les ha sucedido alguna vez situaciones parecidas a lo anterior?
- ¿Qué podrá hacer Rosario frente a esta situación?

3. El facilitador explicará lo siguiente:

La frustración es un estado no placentero por la imposibilidad de alcanzar un objetivo, un deseo, una acción propuesta. Es una sensación desagradable que produce sentimientos de tristeza y se puede presentar en todas las edades.

El manejo adecuado de una frustración está orientado a conservar la serenidad y conservar la tranquilidad.

Como Manejar la Frustración

- Aceptar nuestra responsabilidad, sin buscar culpables de nuestros problemas. Si deseamos cambiar la situación debemos de actuar y no esperar que algo suceda para cambiar la situación.
- Debemos reconocer que cada situación de frustración tiene también algo positivo de lo cual aprendemos.
- Poner toda nuestra atención y pensamiento en las soluciones posibles e identificar la mejor.
- Conversar con una persona de confianza acerca de su frustración sino la puede manejar.
- Darse mensajes positivos internos como: "La próxima vez me saldrá mejor".

4. El facilitador lee situaciones para cada fila de niños y niñas, a fin de que se resuelvan en forma individual:
 - Tus mamás no tienen dinero para que acudas al paseo.
 - Tu equipo de fútbol no gana el campeonato.
 - Te fue mal en tu examen.
5. Se culmina la sesión con el siguiente mensaje, solicitando aplausos para todos y todas:

“Aprendamos a ser más tolerantes con nosotros mismos y a brindarnos nuevas oportunidades”

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Se les solicita que en su cuaderno escriban una situación difícil que vivieron durante la semana y como lo manejaron.

SESION N°4

Enfrentando la presión de grupo

I. OBJETIVO

Que los niños y las niñas aprendan a decir no ante la presión negativa de grupo.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades
- Plumones para papel y pizarra
- Papelografos
- Pizarra

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los niños y las niñas manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar estas sesiones con ellos; reforzar la idea principal de la sesión anterior y pedir un aplauso para todos.
2. Desarrollar un socio drama, para ello se pide cuatro voluntarios, que actúen la siguiente escena:
Juan, camino al colegio, se encuentra con compañeros de clase; de pronto uno de ellos propone ir a jugar un partido de fútbol. Juan piensa que tendría que faltar a clases y que su padre se molesta. Los amigos insisten, le dicen: “si no vas eres un maricón”, “todos faltan alguna vez”, “no seas lento”. Finalmente, Juan decide ir a jugar.
Luego del partido Juan les reclama a sus compañeros por que lo llevaron a jugar, ha perdido clase del curso en el que tiene notas desaprobatórias. Sus amigos le dicen que él ha ido porque así lo quiso, que nadie lo ha obligado.
3. El facilitador realiza las siguientes preguntas:
 - ¿Qué podemos comentar de esta situación?
 - ¿Has tenido o conoces experiencias similares?
 - ¿Qué debió hacer Juan?
4. El facilitador dialoga con los niños sobre el tema:
Tus amigos y amigas, tus compañeros u otros niños (de tu misma edad), influyen en tus actitudes, tu forma de vestir y de actuar; así como en las actividades en las que participas.
En general, las personas se dejan influenciar por sus compañeros(as) porque quieren sentir que forman parte de un grupo, ser admirados por sus amigos(as), hacer lo que otros hacen y tener lo que otros tienen.

Sin embargo, es necesario tener presente que, así como existen influencias que las tomas con agrado y no constituyen mayor riesgo o peligro, también

pueden presionarte para que hagas algo que te hará sentir incomodo(a) como por ejemplo mentir, llevarte cosas de tus compañeros o no asistir a clase.

Este tipo de presión puede ser expresada con frases como por ejemplo “Es solamente una vez y todos lo hacen”.

Ceder a la presión para vestirse de una forma determinada es una cosa, unirse a los hábitos de un grupo que se escapa de clases o que coge cosas de sus compañeros es otra.

Las personas pueden ceder a las costumbres de otros al sentir presión, para ser aceptados y así evitar sentirse incomodos o extraños. Cuando las personas no están seguras de lo que tienen que hacer ante una situación, naturalmente buscan en otras personas señales de lo que es aceptable o no. Las personas que tienen baja confianza son fácilmente influenciadas son quienes tienden a seguir al grupo en lugar de liderar, puede ser más propensas a buscar la aprobación de sus compañeros cediendo ante retos o nuevas en un grupo, o que no tienen experiencias con la presión de grupo, pueden ser más propensas a ser influenciadas.

Recomendaciones para prevenir la presión de grupo:

- Rodéate de amigos y amigas que tengan intereses comunes contigo.
- Escoge a aquellos que expresen su opinión cuando te haga falta apoyo y actúa con rapidez cuando seas tú el que tenga que apoyarlos.
- Si una situación se torna peligrosa, no dudes en pedir ayuda de un adulto.
- No siempre es fácil resistir el tipo de presión negativa de grupo, pero cuando lo haces, es fácil sentirse bien después.
- Es bueno aprender a rechazar peticiones que no nos conviene, por ejemplo, puedes decir:” no quiero”, “no me gusta”, “no voy a hacer lo que ustedes me piden”.
- Si el grupo te presiona para hacer algo incómodo o desagradable, tu puedes retirarte del lugar o decir que la próxima vez lo harás.

“Decir NO con firmeza te ayudara a manejar la situación”

5. El facilitador presenta una situación modelo, para ello se representará la siguiente situación:

Lo alumnos piden al profesor del curso de Lenguaje que no tome examen el día programado, que lo postergue porque no han estudiado.

El facilitador (quien representa al profesor de Lenguaje) se niega reiteradas veces, concluye tomando el examen en la fecha programada.

6. El facilitador forma grupos de 3 a 4 alumnos y alumnas, a cada grupo se le entrega la Cartilla N°12 donde existen situaciones que tendrán que representar, logrando rechazar presión negativa de grupo.

7. El facilitador sirve de modelo con la primera situación y luego estimula

el desarrollo de las otras situaciones.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

Poner en práctica el decir NO frente a una presión negativa y registrar la experiencia en el cuaderno de habilidades.

CARTILLA N° 12

HOJAS DE SITUACIONES

Grupo 1

Tus amigos y amigas te presionan para que faltes a clase y te vayas a jugar fútbol o vóley

Grupo 2

Tus amigos y amigas te presionan para probar un cigarrillo

Grupo 3

Tus amigos y amigas te presionan para esconder los útiles de un compañero de clase.

Grupo 4

Tus amigos y amigas te presionan para consumir licor

Grupo 5

Tus amigos y amigas te presionan para escapar de la clase e ir al cumpleaños de uno de los compañeros que ha faltado

Grupo 6

Tus amigos y amigas te presionan para que escribas un insulto en la pared.

SESION N° 5

Superando la vergüenza

I. OBJETIVOS

- Incentivar a los niños y niñas para que identifiquen los pensamientos que refuerzan su sentimiento de vergüenza.
- Que los niños y niñas aprendan a tener pensamiento positivo y expresen conductas asertivas para enfrentar la vergüenza.

II. TIEMPO

45 Minutos

III. MATERIALES

- Cuaderno de habilidades
- Plumones para papel y pizarra

IV. PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los niños y las niñas manifestándoles el agrado y satisfacción de trabajar esta sesión con ellos. Reforzar la idea principal de la sesión anterior, invitándolos a que expresen sus comentarios.

2. El facilitador solicita atención a los niños y las niñas para leer la siguiente situación:

María es una niña de 10 años que tiene un buen comportamiento en clase, una vez ella se encontraba jugando vóley con sus compañeras de clase en el patio del colegio.

En un momento, su amiga le dijo: “imita a una gallina para molestar a las chicas del equipo contrario”. Al estar realizando la imitación se da cuenta que el director del colegio le estaba observando, se sonrojo, miro a sus compañeros y dijo: “que roche, mejor ya no juego”.

3. El facilitador realiza las siguientes preguntas:
 - ¿Qué ha sucedido en esta situación?
 - ¿Qué sentirá María al darse cuenta que el director la estaba observando?
 - ¿Por qué sentiría eso María?
 - ¿Han observado situaciones similares?

4. El facilitador hablara sobre lo que es la vergüenza:

La vergüenza es un sentimiento de extrema incomodidad, de carácter personal, que sentimos frente a ciertas situaciones, se caracteriza por el temor a la burla, comentarios negativos, descalificativos, entre otros. Esto produce en la persona un sentimiento de incapacidad para actuar con seguridad y confianza.

Hay personas que provocan que uno se avergüence, diciéndonos cosas para ridiculizarnos, sin importarles el malestar que están ocasionando.

No consideran que existen situaciones de vergüenza que no podrán olvidarse

Fácilmente, en algunos casos estas situaciones son recordadas aun cuando se llega a ser adulto.

Debes intentar deshacerte de todo tipo de vergüenza, pues no te ayudara en nada. Sin embargo, debes estar consciente de que terminar con estos sentimientos no es un proceso inmediato, sobre todo si deseas que este cambio

sea profundo y definitivo.

La vergüenza también se asocia a sentir temor, miedo a una burla, critica, etc. Cuando se siente vergüenza uno no participa, se aleja, se siente triste y muchas veces no comunica lo que le pasa.

Por ello es importante que expresemos nuestro sentimiento de vergüenza porque de esa manera nos sentiremos mejor, esto dará motivo y fuerza para corregirla con una conducta positiva frente al error. También nos ayuda a darnos seguridad y confianza frente a nuestros temores.

Una manera de resolver nuestra vergüenza es en primer lugar reconocer en que situación aparece, luego identificar el pensamiento negativo que nos impide tener confianza para enfrentar esta vergüenza, seguidamente elaborar un pensamiento positivo que nos ayude a darnos confianza y por ultimo tener un comportamiento opuesto a la vergüenza.

Podemos dar los siguientes ejemplos:

SITUACION ¿Qué te da vergüenza?	PENSAMIENTO NEGATIVO ¿Qué piensa?	PENSAMIENTO POSITIVO	SUPERANDO LA VERGÜENZA
Salir a cantar en publico	Me da vergüenza que se vayan a reir de mí.	Lo más importante es participar	Pido que canten conmigo

5. El facilitador presenta la Cartilla N° 12 de situaciones posibles que puedan darle vergüenza al niño(a) y los posibles pensamientos negativos que existirán y que refuerzan esta incomodidad, seguidamente se muestra los pensamientos positivos favorables para resolver esta situación vergonzosa para el niño. Se recomienda que el facilitador tenga escrito en papelotes la Carta como modelo para ahorrar el tiempo en la explicación.
6. Seguidamente el facilitador realiza una dinámica que involucre a todos los niños y niñas, se indica que forme grupos de trabajo de 4 o 5 alumnos (as), que elijan a su coordinador; a cada uno se le pide que escriban 2 a 3 situaciones que le dan vergüenza y los posibles pensamientos negativos asociados de cada uno; luego que elaboren los pensamientos positivos alternativos para cada situación.
7. Se indica que representen en un socio drama una situación donde se muestre que la vergüenza se supera con una conducta asertiva, es importante que el facilitador asesore brevemente a cada grupo en la forma

en que realizaran su representación.

8. Luego de la representación se dan algunas ideas fuerza diciendo a los niños y niñas que podemos superar nuestra vergüenza, primero, identificando nuestro pensamiento negativo, después cambiando nuestra forma de pensar con pensamientos positivos y finalmente teniendo una conducta asertiva contraria a la situación vergonzante.
9. Se solicita aplausos por la participación activa de los niños y niñas en la presente sesión.

V. ACTIVIDADES PARA LA CASA

En el cuaderno de habilidades, escribir situaciones en las que tuvieron vergüenza y como superaron, conversar con sus padres sobre esta experiencia.

CARTILLA N°12

SITUACION VERGONZANTE	PENSAMIENTO NEGATIVO	PENSAMIENTO POSITIVO	CONDUCTA ASERTIVA
Cuando estoy en la pizarra mis amigos se ríen por que no me sale la operación.	Es horrible que se burlen de mi	Normal, uno aprende con la practica	Pido ayuda al profesor por que no entiendo nada.
Me olvide los pasos que ensaye en la practica	Que roche se estarán burlando	Quien no se equivoca	Imito los pasos que hacen mis amigos
Mis amigos se ríen de mis lentes	Que feo (a) me siento	Es su opinión, lo más importante es que me sirven para ver mejor	Uso mis lentes
Mi compañera de carpeta me abraza por mi cumpleaños	No me gusta que las mujeres me abracen en publico	Normal, la gente me quiere	Le agradezco
Al pedirle disculpa a mi hermano por haberle insultado, este se burla de mi	¿Y este que se cree?	Lo más importante es reconocer mi error	Le digo: “ no me gusta que te burles
Al hacerle un pregunta al profesor tartamudeo y mis compañeros se burlan	Mis amigos pensaran que soy tartamudo(a)	Uno aprende mejor preguntando	Sigo hablando pero más calmadamente
Al llegar a la tienda a comprar me olvido lo que voy a comprar y el bodeguero se ríe de mí.	Seguro dirá que soy tonto (a)	Normal, cualquiera se puede olvidar	Vuelvo a preguntar para volver a la tienda.
Un chico me saca a bailar	Se va reír de mi porque no se bailar	Lo más importante es divertirse	Bailo
Pierdo un partido de vóley	Me van a decir que soy un perdedor (a)	Perder es parte de juego, no siempre se va a ganar	Felicito al equipo contrario por haber ganado
Salí desaprobado con una nota bien baja	Se van a reír porque soy bruto(a)	Solo es una nota, puedo mejorar si estudio mas	Le digo a mi profesor que me de otra oportunidad.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Escuela de Posgrado

"Año de la Lucha Contra la Corrupción e Impunidad"

Lima, 16 de julio de 2019

Carta P.1066 – 2019 EPG – UCV LE

SEÑOR(A)
Mg. Maggy Ayala Quiñones
I. E. N°2096 Perú Japón
ATENCIÓN:
Directora de la I.E.

I. E. N° 2096 "PERU JAPON"
SECRETARIA
Recibido
Fecha 25 JUL 2019
472
P. 38

Asunto: Carta de Presentación del estudiante ROSINA DORIS DOMÍNGUEZ DE LA CRUZ

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a ROSINA DORIS DOMÍNGUEZ DE LA CRUZ identificado(a) con DNI N.° 08493565 y código de matrícula N.° 6000138909; estudiante del Programa de DOCTORADO EN PSICOLOGÍA quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis).

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN LAS CONDUCTAS AGRESIVAS DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA, 2019

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

Con este motivo, le saluda atentamente,


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

LIMA NORTE Av. Alfredo Menéndez 6232, Los Olivos. Tel. (+511) 202 4342 Fax. (+511) 202 4343
LIMA ESTE Av. del Parque 840, Urb. Centro Rty, San Juan de Lurigancho Tel. (+511) 290 9030 Anx.: 2510.
ATE Carretera Central Km. 8.2 Tel. (+511) 200 9030 Anx.: 8184
CALLAO Av. Argentina 1795 Tel. (+511) 202 4342 Anx.: 2050.



Director Caseros
Subdirectora de Posgrado

22 JUL 2019

Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre de familia:

Con el debido respeto me presento a usted, mi nombre es Rosina Doris Dominguez De La Cruz, estudiante de la Escuela de Posgrado - Doctorado en Psicología de la Universidad César Vallejo – Lima Este. En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre la efectividad de un Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019; y para ello requiero contar con su colaboración. El proceso consiste en la aplicación de un programa de tratamiento psicológico que se llevará a cabo en 21 semanas. De aceptar participar en la investigación, afirmo haber sido informado de todos los procedimientos de la investigación. En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas se le explicará cada una de ellas a detalle.

Gracias por su colaboración.

Atte. Rosina Doris Dominguez De La Cruz,

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

Yo..... con
número de DNI: acepto que mi hijo participe en la investigación
de un Programa de Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de
estudiantes de primaria, 2019, de la estudiante Elizabeth Sonia Chero Ballon de Alcantara.

Día: 31 / agosto / 2019

Firma

Asentimiento Informado



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimada (o) participante:

.....

Con el debido respeto me presento a usted, mi nombre es Rosina Doris Dominguez De La Cruz, estudiante de la Escuela de Posgrado Doctorado en Psicología de la Universidad César Vallejo – Lima Este. En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019; y para ello quisiera contar con su valiosa colaboración. El proceso consiste en la aplicación del programa que consta de 21 sesiones. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

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

Atte. Rosina oris Dominguez De La Cruz
Estudiante de Escuela de Posgrado Doctorado en Psicología
Universidad César Vallejo

Yo,,
con número de DNI:, reconozco que la información que yo brinde en mi participación en el programa durante la investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informada (o) que puedo solicitar información sobre la investigación en cualquier momento. De manera que, acepto participar en la presente investigación sobre Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019; de la estudiante Rosina Doris Dominguez de La Cruz.

Día:/...../.....

Firma

ARTÍCULO CIENTÍFICO

Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019

Rosina Doris Dominguez De La Cruz, rdoris24@gmail.com.

RESUMEN

Las conductas agresivas de los estudiantes ocuparon un gran problema mundial latente en las instituciones educativas. Ocasionalmente también una gran preocupación en nuestra sociedad, por lo consiguiente el objetivo de la investigación fue demostrar de qué manera el programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6to de primaria de la institución educativa Perú Japón. La importancia de la investigación fue contar con estrategias para reducir los comportamientos agresivos en los estudiantes. El tipo de estudio fue aplicado, se utilizó un diseño cuasi experimental, la investigación fue realizada con un grupo control y un grupo experimental del nivel primaria, previamente se aplicó para ambos grupos un cuestionario de Agresividad de tipo de escala Likert. Posteriormente se aplicó el programa de Habilidades sociales al grupo experimental. Después de la aplicación del programa, las conductas agresivas de los estudiantes disminuyeron notablemente en los estudiantes de 6to grado "F" de primaria, como se evidencia que las conductas agresivas en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de conductas agresivas en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influyó significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, Se rechaza la hipótesis nula.

Palabras clave: Habilidades sociales, conductas agresivas, estudiantes

ABSTRACT

The aggressive behaviors of the students occupied a great world problem latent in the educational institutions. Also causing great concern in our society, therefore the objective of the research was to demonstrate how the social skills program significantly

influences the aggressive behavior of students in the 6th grade of the educational institution Peru Japan. The importance of the research was to have strategies to reduce aggressive behavior in students. The type of study was applied, a quasi-experimental design was used, the research was carried out with a control group and an experimental group of the primary level, a Likert scale type Aggression questionnaire was previously applied for both groups. Subsequently, the Social Skills program was applied to the experimental group. After the application of the program, the aggressive behaviors of the students decreased markedly in the 6th grade “F” elementary students, as it is evident that the aggressive behaviors in the pre-test differ in both groups (experimental group had a higher average than the control group) and in the post test there was no difference between control and experimental group, decreasing the average of aggressive behaviors in the experimental group, being able to match the control group, therefore the social skills program significantly influenced the aggressive behaviors of students of the 6th grade of the Japan Japan educational institution, the null hypothesis is rejected.

Keywords: Social skills, aggressive behaviors, students

INTRODUCCIÓN

Las violencias escolares ocuparon un gran problema mundial que aquejaron la salud pública, donde se observaron en los estudiantes manifestaciones de conductas agresivas, verbales, hostiles y tensiones entre ellos. La mayor parte de estas actitudes ocurrieron dentro y fuera de las instituciones educativas, siendo los estudiantes vulnerables ante esas situaciones. Por otra parte, las dificultades en la convivencia de las diferentes instituciones ocasionaron una gran preocupación, el de indagar las causas y el origen de la problemática relacionados a la violencia escolar, que dieron lugar a diferentes investigaciones. Según los datos recientes en relación a la violencia escolar, ocuparon un tercio de la población de adolescentes del mundo, que han sido afectados por una situación de violencia escolar (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la Cultura Unesco, 2018). Cabe mencionar, que las violencias escolares afectaron a todo joven, de toda clase de estratos sociales de todas las regiones y países del mundo. Así mismo, los niños expuestos a la violencia escolar alcanzaron el 31.9% y las niñas en un 27.9%. (Unesco, 2018). Sin embargo, las diversas investigaciones en

América del Norte y Europa demostraron que las conductas y la salud de los adolescentes en relación a las conductas violentas con sus pares, oscilaron entre 11 a 15 años de edad (Health Behavior in School-Age Children Hbsc, 2018). En el Perú, las violencias escolares se evidenciaron en forma física, psicológica y hostiles entre otras. Así mismo, el Ministerio de la Mujer y poblaciones vulnerables [Mindes] (2018), reportaron de 5,875 casos de niños y adolescentes registrados entre 0 y 17 años, 2,762 fueron víctima de violencia psicológica, de 1911 fueron violentados físicamente, 1,172 sufrieron violencia sexual y 31 casos de violencia económica. Informes que fueron reportados por las investigaciones realizadas por la Encuesta Nacional sobre redes sociales [Enares] (2016). Se suma a estos datos las investigaciones recientes del Instituto Nacional de Estadística e Informática [Inei] (2016), donde confirmaron que el 73.9% de los niños que oscilan entre 9 y 11 años pasaron por una situación de violencia en el transcurso de su vida. Las autoridades del Ministerio de Educación [Minedu] en el Decreto Supremo 004-2018, indicaron que las violencias escolares ocurrieron generalmente en el perímetro de las instituciones educativas y dentro de ellas, no solo consideraron la violencia física, psicológica, sino también cuando ocurren violencia por medio de las redes sociales, Facebook Cabe destacar que en el 2013 se implantaron un sistema virtual, que permitieron conocer los casos presentados sobre conductas agresivas, donde se visualizaron también reportes de denuncias sobre casos de violencia escolar [Siseve] donde se registraron cualquier tipo de incidencia que atentaron la integridad de los alumnos. Cabe mencionar que las investigaciones obtenidas entre los años del 2013 al 2016 incrementaron las denuncias de violencia, estas informaciones cobraron mayor impacto con los reportes de 26 446 casos subidos a la Plataforma del Siseve en el 2019, de los cuales 16% (4247) correspondieron a instituciones privadas y 84% (22 199) a instituciones públicas. En relación a los tipos de violencia se encontraron que 14370 eran sometidos a Violencia Física, 11314 eran violentados verbalmente, 9932 sufrieron violencia psicológica, 200 violencia con armas, 912 violencia por internet, violencia sexual la sufrían 3782 y hurto 375. Los representantes del Ministerio de Educación tomaron medidas de urgencia como respuesta a los alarmantes casos que fueron denunciados en el sistema virtual de la Plataforma del Siseve, donde se establecieron en la Base Normativa del Decreto supremo la Ley 29719 (2018). Se establecieron fundamentos teóricos que aportaron a la discusión de los resultados se realizaron revisiones de los trabajos previos, fruto de esta indagación se obtuvo las siguientes informaciones internacionales: en México Pozas, Morales y Martínez (2018) realizaron un estudio, donde los investigados desmostaron disminuir el

acoso escolar cibernético en sus relaciones interpersonales mediante la aplicación de un programa direccionado a la ciberconvivencia, se utilizó un diseño experimental, representado por dos grupos de alumnos cuyas edades eran de quince y dieciocho años, una muestra de 44. Los resultados encontrados resaltaron bajo índice del acoso escolar cyberbullyng en el grupo que fue aplicado el programa y en el caso del grupo que no se aplicó el programa se mantuvo igual los resultados. Pozas, Morales y Martínez (2017) en México. Aplicaron un programa de competencia emocional, con el objetivo de contrarrestar el acoso cibernético en estudiantes de secundaria. Utilizaron un diseño cuasi experimental, aplicó a 82 estudiantes de secundaria mexicanos; El CBQ se aplicó en la prueba previa y posterior, una escala Likert con factores de victimización. Finalmente, se observó que el programa influyó en la prevención del acoso cibernético en los alumnos del nivel secundaria. Los trabajos previos nacionales que sirvieron de contraste con la investigación son entre otros el efectuado por Pastor (2016), quien después de aplicar el programa Valores danzando demostraron que disminuyeron los comportamientos agresivos de los niños de 2do año de primaria, utilizaron un diseño cuasi experimental, ambos grupos se les aplicó un CDCA, después que el programa fue aplicado en los estudiantes, disminuyeron, notablemente existiendo diferencia en el resultado obtenidos, notando que el 94.82% de los estudiantes obtuvieron como resultado ausente de nivel de conductas violentas. Así mismo Cahuana (2019) tuvo como objetivo aplicar un programa de convivencia para contrarrestar los comportamientos agresivos. La población fue constituida por 71 estudiantes del nivel primario, el muestreo fue no probabilístico intencional. En la investigación de enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo y diseño experimental, aplicaron un cuestionario de adaptación de Hostilidad de Buss-Durkee para recolectar datos. Llegando a la conclusión, que las conductas agresivas disminuyeron significativamente. Para dar inicio a la investigación se consideró iniciar la definición agresividad de Buss y Perry (1992), quien consideró que son respuestas ante estímulos dañinos. Bandura (1976), agregó que este sentimiento de rechazo es consecuencia de una combinación de emociones, razonamientos y comportamientos que pueden evocarse por diferentes factores de contexto social. Por otra parte, esta investigación tuvo como sustento teórico la teoría ambientalista dando origen el ambiente donde se relaciona o se desenvuelve influenciado por los diferentes contextos que pueden ser culturales, religiosos, social, medios de comunicación, la escuela, las amistades, el hogar Bandura (1973). Se demostraron que los comportamientos violentos son susceptibles de ser revertidas, en este trabajo se desarrollaron sesiones de habilidades

sociales. Para Gumpel (1994), no hay una definición establecida de habilidades sociales, las destrezas sociales son comportamientos que se fortalecieron a nivel interpersonales y nos ayudaron a la supervivencia en la interacción con el entorno social y socioemocionales, para Caballo (1993) consideró que las destrezas sociales son grupo de respuestas dadas por el individuo dentro de un entorno interpersonal. Por otro lado, la teoría general que se consideró pertinente con este programa es la teoría conductual o psicología del comportamiento. La teoría sustantiva que respaldó este programa fue la teoría Cognitivo-conductual, en la cual tiene una estrecha relación entre los sentimientos vivenciados por los sujetos, sus emociones, sus creencias y su forma de pensamiento aumenta sus dificultades de conducta. En relación a la parte teórica la investigación permitió plantear ¿de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019?

Po lo consiguiente es un compromiso en transformar la sociedad en un clima armonioso y cálido en especial en las instituciones educativas, la investigación tuvo como justificación a nivel práctico contar con un instrumento, que contrarresto los comportamientos agresivos de los estudiantes, en relación a lo teórico se justificó en la medida que en Perú no existe un programa netamente que se encargue de disminuir las conductas violentas, se hace necesario contar con un programa que ayudaron a nuestros niños(as) a contrarrestar las conductas violentas, este implica que el programa contaron con un marco teórico integral, desarrollado por sesiones. Además, esta investigación se justificó desde la perspectiva metodológica en la ejecución del Programa de Habilidades sociales en conductas agresivas a los alumnos de primaria, elaborando diferentes técnicas, estrategias, metodología, que se desarrollaron mediante talleres. La investigación se justifica epistemológicamente, porque está basada en fundamentos teóricos de la agresión, indagando el origen de las conductas, mediante algunas teorías que nos expliquen el porqué de las conductas violentas de nuestros estudiantes El programa tuvo una gran utilidad por que ayudaron a los profesionales a prevenir y cuidar la integridad de nuestros estudiantes. En el marco teórico los problemas planteados y los objetivos expuestos permitieron plantear la siguiente hipótesis general: El programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019 y las hipótesis específicas que permitieron demostrar la eficacia del programa, (a) el programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas físicas de estudiantes de primaria, 2019, (b) el programa de habilidades sociales influye

significativamente en las conductas agresivas verbales de estudiantes de primaria, 2019, (c) el programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas de ira de estudiantes de primaria, 2019 y (d) el programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas de hostilidad de estudiantes de primaria, 2019. Finalmente, el objetivo general que se plantea en esta investigación es determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019 y los objetivos específicos son: (a) determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas físicas de estudiantes de primaria, 2019, (b) determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas verbales de estudiantes de primaria, (c) determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas de ira de estudiantes de primaria, 2019 y (d) determinar de qué manera influye el Programa de habilidades sociales en las conductas de hostilidad de estudiantes de primaria, 2019.

METODOLOGÍA

En la investigación se utilizó el diseño experimental, debido que se tuvo que manipular intencionalmente una acción para sus posibles resultados Hernández (2014) de tipo cuasi experimental, con una población compuesta por 180 alumnos del 6to grado del nivel primaria del colegio Perú Japón del distrito de los Olivos. La muestra estuvo compuesta de 56 alumnos, 29 en el grupo control y 27 en el grupo experimental, con un muestreo no probabilístico, para la recopilación de datos se aplicaron la encuesta, considerando la ficha técnica de “Aggression Questionnaire” AQ, cuyos autores son Buss, Arnold y Perry Mark, en el país de Estados Unidos de América en el año 1992, tuvo una adaptación española “Cuestionario de Agresividad. AQ”, cuyos autores fueron Andreu, Peña y Graña, en el año 2012, que fue una adaptación peruana, por Matalinares *et. al* (2012) y en relación al grado de fiabilidad con respecto a exactitud, alcanza consistencia interna u homogeneidad, obtenidos en base al Coeficiente alpha de Cronbach, (Alfa Cronbach = 0,836), con respecto a la sub escala de agresión verbal obtiene 0,565, agresión física, 0,683, la ira, 0,552 hostilidad, 0,650, con respecto a la aplicación del Programa de Habilidades sociales en las conductas agresivas en los alumnos de primaria, siendo el objetivo primordial reforzar en los estudiantes sus destrezas sociales, mejorando sus relaciones interpersonales desarrollados dentro del ámbito familiar, en la institución educativa y la sociedad, logrando que los estudiantes se sientan fortalecidos con ellos

mismos, Cutipé (2010). Para su validez de contenido paso por criterios de cinco jueces expertos, dando como resultado favorable con el método de consistencia interna calculada mediante V DE AIKEN alcanzando un valor de 0.884 que nos indica que el programa es confiable, cumpliendo con los criterios de validez en especial en términos de eficacia. Para el desarrollo de la investigación se seleccionó la institución educativa Perú Japón del distrito de Los Olivos perteneciente a la Ugel 02, considerando una de las instituciones de alto riesgo. Previamente se coordinaron con los directivos de la institución para poder obtener el permiso, luego se procede a gestionar el trámite correspondiente mediante un oficio dirigido por la jefatura de investigación de la Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo hacia la directora de la institución educativa. Posteriormente se procede a la programación de las fechas según las actividades a realizar, se seleccionaron las secciones 6D y 6F por reunir las características precisas para la investigación. En la investigación se utilizaron los datos estadísticos descriptivos, para los cálculos de medias, frecuencias donde Salazar (2018) refiere que es una tabla estadística donde se presentan los datos concisos, ordenados, con sus respectivos niveles, grado, rango, de tal manera que se puede ordenar por criterios, la mediana según Salazar (2018) es una importante medición de ubicación, es el valor obtenido que divide por la mitad, proporcionando más representativo hacia la tendencia central. También la investigación conto con el análisis inferencial estadística que autorizara probar las hipótesis y evaluar parámetros según Hernández (2014). Se utilizará la t de Student cuyo objetivo es una distribución muestral o población de diferencia de medidas que se establecerán por los grados de libertad, dependerá del número de maneras en que los datos pueden variar libremente, siendo determinantes ya que nos indican que valor debemos esperar de t. Hernández, et. al (2014).

RESULTADOS

El programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, como se evidencia en las siguientes tablas.

Tabla N°1*Análisis descriptivo del grupo control y grupo experimental*

Grupo	Estadísticos		
		Pre	Post
Control	N	29	29
	%	100	100
	Media	70,28	56,59
	Mediana	64,00	54,00
	Desv. Estándar	25,543	17,363
Experimental	N	27	27
	%	100	100
	Media	104,70	55,81
	Mediana	104,00	55,00
	Desv. Estándar	5,539	14,278

Con respecto al análisis descriptivo del grupo control y grupo experimental, se puede evidenciar los cambios en las medias de evaluación de las conductas agresivas del grupo experimental cambiaron de una evaluación inicial de 104,7 a una evaluación final de 55.81 y las evaluaciones del grupo control cambiaron de 70,28 en la evaluación inicial a 56,59 en la evaluación final.

Tabla 2*Prueba de normalidad de la Hipótesis general*

Grupo		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Control	Pre	,135	,185	,920	,051
	Post	,089	,200*	,973	,634
Experimental	Pre	,102	,200*	,965	,470
	Post	,120	,200*	,966	,494

La Sig >0.05 lo que indica que la distribución de la muestra es normal, por lo tanto, se empleara el estadístico T Student.

Planteamiento de la Hipótesis general

H₀ El programa de habilidades sociales no influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° de sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019

H₁ El programa de habilidades sociales influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019

Tabla 3*Prueba de muestras independientes de la hipótesis general*

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior		Superior
Conductas Agresivas_Pre	Se han asumido varianzas iguales	25,635	,000	-7,346	54	,000	-39,785	5,416	-50,644	-28,927
	No se han asumido varianzas iguales			-7,588	31,4	,000	-39,785	5,243	-50,473	-29,098
Conductas Agresivas_Pos	Se han asumido varianzas iguales	1,962	,167	,181	54	,857	,771	4,266	-7,782	9,324
	No se han asumido varianzas iguales			,182	53,2	,856	,771	4,236	-7,725	9,267

En los resultados obtenidos en relación a la hipótesis general, se puede apreciar que las conductas agresivas en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de conductas agresivas en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influyó significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, Se rechaza la hipótesis nula.

DISCUSIÓN

Se rechaza la hipótesis nula y se aceptamos la hipótesis alterna, determinado que la aplicación del programa tuvo un efecto significativo en la reducción de las conductas agresivas, dejando sus conductas inadecuadas y sustituyéndolas por comportamientos adecuados socialmente afectivos, demostrando nuevas destrezas y habilidades sociales dentro de un entorno interpersonal en especial con sus pares, Caballo (1993). Estos procesos se deben al cambio de comportamiento de los estudiantes a través de la

experiencia emitidas, durante el proceso de la aplicación de los talleres, a través de la estrecha y constante relación de sentimientos vivenciados, mediante sus emociones, sus creencias y su forma de pensamiento generando que los estudiantes reflexionen, analicen sus vivencias anteriores mediante el racionamiento, buscando alternativas de cambio aceptable, respaldado por la teoría cognitiva conductual. Caballo (1993).

Así mismo los hallazgos de la investigación coinciden con la investigación de Pozas, Morales y Martínez (2018) y España, Luna, Guerrero y Cejudo (2019) en sus reportes de estudio de diseño cuasi experimental, con las mismas características de la población y en un lugar como México y España al igual que Perú la violencia escolar es un problema que afecta la salud pública. Ellos consideran que al igual que en el presente estudio demostraron que mediante la aplicación de un programa sus comportamientos mejoraron.

En conclusión, la investigación coinciden con los hallazgos de los autores en mención donde los estudiantes desarrollaron competencias, destrezas sociales y cognitivas que fueron aplicadas a su vida futura, Morales, Benitez y Augustin, (2013).

Así mismo Alba, Justicia, Pichardo y Justicia (2018) en España, también sus estudios coinciden con la presente investigación en sus reportes, pero donde se refuerza más es en relación que trabajaron el programa dentro de la curricula, siendo también propuesta en la investigación para incluirlo dentro de la curricula en Perú. Estos resultados confirmaron que el Programa de Habilidades Sociales influenciaron significativamente en los estudiantes, estos proceso se debe al cambio de comportamiento de los estudiantes a través de la experiencia emitidas, durante el proceso de la aplicación de los talleres, a través de la estrecha y constante relación de sentimientos vivenciados, mediante sus emociones, sus creencias y su forma de pensamiento generando que los estudiantes reflexionen, analicen sus vivencias anteriores mediante el racionamiento, buscando alternativas de cambio aceptable, respaldado desde el enfoque de la teoría cognitiva conductual. Caballo (1993). Evidenciando que el pensamiento es preponderante en la creación de los estados emocionales y que influye directamente en los comportamientos; las nuevas situaciones que se dan mediante la interacción constante entre ellos pueden cambiar esas viejas creencias que interfieren el comportamiento a situaciones que le permite buscar nuevas alternativas mediante el reconocimiento de sus habilidades, Blas (1981).

CONCLUSIONES

La aplicación del programa de Habilidades Sociales influye significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón, 2019, donde se puede evidenciar que las conductas agresivas en el pre test difieren en ambos grupos (grupo experimental tuvo mayor promedio que el grupo control) y en el pos test no hubo diferencia entre grupo control y experimental, disminuyendo el promedio de conductas agresivas en el grupo experimental, logrando igualarse al grupo control, por lo tanto el programa de habilidades sociales influyó significativamente en las conductas agresivas de estudiantes del 6° sexto de primaria de la institución educativa Perú Japón. Por lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1973). *La agresividad en la infancia, el estilo de crianza parental como factor relacionado* (2ª ed.). Barcelona, España: Editorial Cenfint.
- Bandura, A. (1976). Agresividad y aceptabilidad de la agresión en jóvenes y adolescentes de Ambos sexos. *Clínica y Salud*, 12(3), 271-284 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180618308007>
- Bases Normativa (2018). Ley N°29719, ley que promueve la convivencia sin violencia en las Instituciones educativas y su Reglamento, aprobado por Decreto Supremo N°010-2012-ED. (p.26-51).
- Buss y Perry (1992). Estudio Psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión. *IIPSI*, (15), 147-161.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluaciones y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid. Editores S.A.
- Caballo, V., Verdugo, M. (1996). *Habilidades sociales: Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Madrid, España: ONCE
- Cahuana, M. (2019). *Taller de convivencia escolar en las conductas agresivas en Estudiantes de educación primaria*. (Tesis Doctoral, universidad Cesar Vallejo,

Lima, Perú). Recuperado de [repositori.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/26393/Cahuana_pdf](https://repositori.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/26393/Cahuana.pdf).

Cutipe, Y. (2010). *Guía Educativa Habilidades para escolares de 8 a 11 años*. Lima, Peru: E.I.R.L..

Gumpel, T. (1,994). *Competencia social y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: EOS.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6° ed.). México: McGraw-Hill education.

INEI (2013). *Violencia contra las mujeres, niñas y niños*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de <https://cutt.ly/Srm2Oon>

INEI (2016). *Violencia que afecta a niñas, niños y adolescentes*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de <https://cutt.ly/Arm2AEV>

Luna, P., Guerrero, J., Cejudo, J.(2019). Improving Adolescents' Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model. *Environmental Research and Public Health*,16(10), 2-13.

Matalinares, M., Yaringaño, L., Uceda, E., Fernández, E., Huari, Y., Campos, G., Villavicencio, N. (2012) Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de Agresión de Buss y Perry. *Investigación en Psicología*,15 (1), 147-167.

Ministerio de la Mujer (2018). *Violencia en cifras. Programa Nacional contra la violencia Familiar y Sexual*, Boletín (2), 1-9.

Morales, M., Bentez, M., y Augustin, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Electrónica de investigación educativa*, 16(3), 14-19.

- Pastor, C. (2016). *Programa de gestión de talento infantil Valores danzando*. (Tesis Doctoral, universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú). Recuperado repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/11078?show=full.
- Poza, J., Morales, T., Martínez, R., (2017). Effects of an Emotional Competence Program on Cyberbullying Prevention in High School. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 33-44.
- Pozas, J., Morales, T., Martínez, R., (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la Prevención del cyberbullying. *Psychology*, 10(2), 239-250.
- Salazar, C., Del Castillo, S. (2018). *Fundamentos Básicos de Estadística*.
- Unesco. (2018). *Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre Acoso escolar*. Recuperado de <https://es.unesco.org/.../nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-violencia>.



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

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

Yo Dominguez De La Cruz, Rosina Doris, identificado con DNI N° 08493565 egresado de la Escuela Posgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo (x), No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019"; - en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:


.....

FIRMA

DNI: 08493565

FECHA: 18 de ENERO del 2020

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

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

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

“Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019”, de la estudiante Dominguez De La Cruz, Rosina Doris, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

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

Lima 27 de enero del 2020



 Firma

Dr. Juan Méndez Vergaray

DNI: 09200211

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

Resumen de coincidencias 17 %

1	Entregado a Universidad...	9 %
2	repositorio.ucv.edu.pe	2 %
3	Entregado a Universida...	1 %
4	repositorio.unherval.edu...	1 %
5	digital.dgae.usa.mil	<1 %
6	Bivra Ivone González J...	<1 %
7	repositorio.tdm.edu	<1 %
8	Entregado a Universidad...	<1 %
9	Entregado a Universidad...	<1 %
10	epinets.ucm.es	<1 %

17 FT [Icons] [Zoom]

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de estudiantes de primaria, 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en psicología

AUTORA:

Mgter. Rosas Doris Acuña Rodríguez De La Cruz
CORCTD: 0000-0002-8650-1643

ASESOR:

Dr. Juan Méndez Viquez
CORCTD: 0000-0001-7286-0734

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Violencia

Lima Perú

2019



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

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

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

DOMINGUEZ DE LA CRUZ, ROSINA DORIS

INFORME TÍTULADO:

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN LAS CONDUCTAS AGRESIVAS DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA, 2019.

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORA EN PSICOLOGÍA

SUSTENTADO EN FECHA: 18 de enero del 2020

NOTA O MENCIÓN: 17 (Diecisiete)




FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN