

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

TESIS:

**APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA
REDUCIR CONDUCTAS AGRESIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL
TERCER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “DULCE NOMBRE DE
JESÚS”, DISTRITO DE JESÚS, CAJAMARCA, 2021**

Para optar el Grado Académico de

DOCTOR EN CIENCIAS

MENCIÓN: EDUCACIÓN

Presentada por:

M.Cs. MIRTA YOBANI ALIAGA RABANAL

Asesor:

Dr. SEGUNDO RICARDO CABANILLAS AGUILAR

Cajamarca, Perú

2025



CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador:
Mirta Yobani Aliaga Rabanal
DNI: 26709816
Escuela Profesional/Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación. Programa de Doctorado en Ciencias, Mención: Educación
2. Asesor: Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar
3. Grado académico o título profesional
 Bachiller Título profesional Segunda especialidad
 Maestro Doctor
4. Tipo de Investigación:
 Tesis Trabajo de investigación Trabajo de suficiencia profesional
 Trabajo académico
5. Título de Trabajo de Investigación:
Aplicación de un programa de habilidades sociales para reducir conductas agresivas en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa "Dulce Nombre de Jesús", distrito de Jesús, Cajamarca, 2021
6. Fecha de evaluación: **20/12/2025**
7. Software antiplagio: TURNITIN URKUND (OURIGINAL) (*)
8. Porcentaje de Informe de Similitud: **14%**
9. Código Documento: **3117:542347790**
10. Resultado de la Evaluación de Similitud:
 APROBADO PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: **13/01/2026**

Firma y/o Sello
Emisor Constancia


Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar
DNI: 26607960

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT © 2025 by
MIRTA YOBANI ALIAGA RABANAL
Todos los derechos reservados



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

MENCIÓN: EDUCACIÓN

Siendo las 3:00 horas, del día 21 de octubre del año dos mil veinticinco, reunidos en el Auditorio del Colegio Antonio Guillermo Urrelo de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Jurado Evaluador presidido por la Dra. LETICIA NOEMÍ ZAVALETÀ GONZÁLES, Dra. YOLANDA TORIBIA CORCUERA SÁNCHEZ, Dra. IRMA AGUSTINA MOSTACERO CASTILLO y en calidad de Asesor, el Dr. SEGUNDO RICARDO CABANILLAS AGUILAR. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno de la Escuela de Posgrado y el Reglamento del Programa de Doctorado de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se inició la SUSTENTACIÓN de la tesis titulada: **APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA REDUCIR CONDUCTAS AGRESIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "DULCE NOMBRE DE JESÚS", DISTRITO DE JESÚS, CAJAMARCA, 2021**; presentada por la Maestro en Ciencias Mención: Docencia e Investigación Educativa MIRTA YOBANI ALIAGA RABANAL.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordó aprobada con la calificación de Excelente (10) la mencionada Tesis; en tal virtud, la Maestro en Ciencias Mención: Docencia e Investigación Educativa **MIRTA YOBANI ALIAGA RABANAL**, está apta para recibir en ceremonia especial el Diploma que la acredita como **DOCTOR EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Mención **EDUCACIÓN**.

Siendo las..... horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

.....
Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar
Asesor

.....
Dra. Leticia Noemí Zavaleta González
Presidente-Jurado Evaluador

.....
Dra. Yolanda Toribia Corcuera Sánchez
Jurado Evaluador

.....
Dra. Irma Agustina Mostacero Castillo
Jurado Evaluador

DEDICATORIA

A Dios, por darme la fuerza y guiar mi camino para poder terminar lo que me parecía imposible.

A mi Madre y a la memoria de mi Padre, por todo el esfuerzo y sacrificio que pusieron para ver logradas mis metas y por hacer de mí una persona comprometida.

A mi esposo, por acompañarme en este camino de aprendizaje, desafíos y logros.

A mi hija, quien supo comprender mis horas de ausencia dedicadas al estudio y trabajo.

Mirta Yobani.

AGRADECIMIENTO

A mi Asesor de Tesis, Doctor Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar, por creer en la relevancia de la investigación, por cada orientación y su compromiso en la excelencia.

A todos los Docentes del Doctorado les hago llegar mi profundo agradecimiento, por sus conocimientos y experiencias compartidas, demostrando en todo momento su calidad humana y profesional.

A los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús” por su participación desinteresada en los Talleres del Programa de Habilidades Sociales.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	xiv
RESUMEN	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCCIÓN	xvii

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Formulación del problema	4
1.2.1. Problema principal	4
1.2.2. Problemas derivados	4
1.3 Justificación de la investigación	4
1.3.1. Justificación teórica	4
1.3.2. Justificación práctica	6
1.3.3. Justificación metodológica	7
1.4 Delimitación de la investigación	8
1.4.1. Epistemológica	8
1.4.2. Espacial	8

1.4.3. Temporal	9
1.5 Objetivos de la investigación	9
1.5.1. Objetivo general	9
1.5.2. Objetivos específicos	9
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	10
2.1 Antecedentes de la investigación	10
2.1.1. A nivel internacional	10
2.1.2. A nivel nacional	13
2.1.3. A nivel local	19
2.2. Marco teórico	20
2.2.1. Habilidades sociales: un enfoque integral	20
2.2.2. Inteligencia emocional: implicancias en la conducta juvenil	24
2.2.3. Inteligencias múltiples: no aprendemos de igual forma	26
2.2.4. Aprendemos a manejar nuestra inteligencia emocional social	28
2.2.5. Aprendizaje social y la influencia de nuestro entorno	31
2.2.6. Una mirada integral a las habilidades sociales	34
2.2.7. Conductas agresivas: Cómo se producen	37
2.2.8. ¿Qué hago frente al bullying escolar	42
2.3. Marco legal	
2.3.1. Ley N° 29719. Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas y su Reglamento, Decreto Supremo N° 010-2012-ED	46

2.3.2. Ley 30403. Ley que prohíbe el uso del castigo físico humillante contra niños, niñas y adolescentes y su Reglamento Decreto Supremo N° 003-2018-MIMP	47
2.3.3. Estrategias para prevenir la violencia sexual y el Decreto Supremo N° 008-2024-MIMP que aprueba la estrategia multisectorial para la prevención de la violencia sexual que afecta a niñas, niños y adolescentes “Prevenir para proteger”	47
2.3.4. Decreto Supremo N° 013-2022-MINEDU Aprueba los lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de Educación Básica	48
2.3.5. Resolución Viceministerial N° 212-2020-MINEDU Aprueba el documento normativo denominado “Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica”	49
2.3.6. Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes	50
2.3.7. Resolución Ministerial N° 274-2020-MINEDU y su derogatoria Resolución Ministerial N° 383-2025-MINEDU que deroga EL “Anexo 3 Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”	51
2.4. Definición de términos básicos	57

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO	59
3.1. Caracterización y contextualización de la investigación	59
3.2. Breve reseña de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”	59
3.3. Descripción del perfil de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”	60
- Ubicación geográfica	60

- Clima	61
- Infraestructura	61
- Acceso	61
- Población escolar	61
3.4. Características demográficas y socioeconómicas	62
3.5. Hipótesis de investigación	62
3.6. Variables de investigación	62
- Variable independiente	62
- Variable dependiente	62
3.7. Matriz de operacionalización de variables	63
3.8. Población y muestra	64
3.8.1. Población	64
3.8.2. Muestra	64
3.9. Unidad de análisis	64
3.10. Métodos de investigación	65
3.11. Tipo de investigación	65
3.12. Diseño de investigación	65
3.13. Técnicas e instrumentos de recopilación de variables	67
3.14. Técnicas para el procesamiento y análisis de información	68
3.15. Validez y confiabilidad	68

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN	70
4.1. Resultados descriptivos variables y dimensiones	70
4.2. Normalidad de las diferencias pre y post test de H.S. y A.Q.	93
CONCLUSIONES	97
RECOMENDACIONES	99
LISTA DE REFERENCIAS	100
ANEXOS	107

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Tipología de habilidades sociales según Goldstein y Col	22
Figura 2. Diseño de investigación	66
Tabla 1. Índices de fiabilidad	69
Tabla 2. Nivel de agresividad, pre test y post test, en el grupo experimental	70
Tabla 3. Nivel de agresión física, pre test y post test, en el grupo experimental	72
Tabla 4. Nivel de agresión verbal, pre test y post test, en el grupo experimental	74
Tabla 5. Nivel de ira, pre test y post test, en el grupo experimental	76
Tabla 6. Nivel de hostilidad, pre test y post test, en el grupo experimental	78
Tabla 7. Nivel de habilidades sociales, pre test y post test, en el grupo experimental	80
Tabla 8. Nivel de primeras habilidades sociales, pre test y post test, en el grupo experimental	82
Tabla 9. Nivel de habilidades sociales avanzadas, pre test y post test, en el grupo experimental	84
Tabla 10. Nivel de habilidades relacionadas con los sentimientos, pre test y post test, en el grupo experimental	86
Tabla 11. Nivel de habilidades alternativas a la agresión, pre test y post test, en el grupo experimental	88
Tabla 12. Nivel de habilidades sociales para hacer frente al estrés, pre test y post test, en el grupo experimental	89
Tabla 13. Nivel de habilidades de planificación, pre test y post test, en el grupo experimental	91
Tabla 14. Pruebas de normalidad para ambas variables	93

Tabla 15. Estadística de muestras emparejadas	94
Tabla 16. Correlación de muestras emparejadas para la variable H.S.	94
Tabla 17. Prueba de muestras emparejadas para la variable H.S.	95
Tabla 18. Correlación de muestras emparejadas de conductas agresivas, pre y post test	95
Tabla 19. Prueba de muestras emparejadas para conductas agresivas	96

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

A.Q.: Aggression Questionnaire

CEM: Centro Emergencia Mujer

DEMUNA: Defensoría Municipal de la Niña, Niño y Adolescente

DRE: Dirección Regional de Educación

EBR: Educación Básica Regular

H.S.: Habilidades Sociales

I. E.: “Institución Educativa”

MINEDU: Ministerio de Educación

MINSA: Ministerio de Salud

PNMNNNA: Política Nacional Multisectorial para las niñas, niños y adolescentes

SAR: Servicio de Atención Rural

UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de la aplicación de un Programa de Habilidades Sociales para reducir conductas agresivas en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021. Para ello, se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo experimental, con diseño pre experimental. Para determinar la muestra de juicio o no aleatoria se tomó el pre test Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry (1992), con la que se determinó que 28 estudiantes mostraron conductas agresivas en las dimensiones de agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad. A los estudiantes del grupo experimental se aplicó el test Escala de Habilidades Sociales de A. Golstein y Col para diagnosticar sus niveles de habilidades sociales y a partir de ello diseñar el Programa de habilidades sociales. Luego se desarrollaron dieciséis talleres divididos en cinco módulos, al finalizar se tomó la Escala de Habilidades Sociales de A. Golstein y Col, determinando que el grupo experimental incrementó sus niveles de habilidades sociales en 11.29 puntos. Finalmente, se aplicó el post test Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry, en el que se evidenció una reducción de 12.91 puntos en conductas agresivas en los estudiantes del grupo experimental, comprobando la validez a la hipótesis general. Asimismo, se concluyó que la agresividad física, disminuyó en 16.86 puntos; la agresión verbal, en 15.07; la ira, en 8.25 y; la hostilidad en 5.54.

Palabras clave: Programa de Habilidades Sociales, Conductas agresivas.

ABSTRACT

This research aims to determine the influence of a Social Skills Program on reducing aggressive behavior in third grade students at the "Dulce Nombre de Jesús" School, located in the district of Jesús, Cajamarca, 2021. For this purpose, an experimental study was conducted using a pre-experimental design. To do so, the Aggression Questionnaire (AQ) by Buss and Perry was applied as a pre-test to identify the students' level of aggression. After that, those with high scores participated in the Social Skills Program, in which, the Social Skills Scale by A. Goldstein and collaborators was used before starting the program to evaluate the social skill level of each student. Based on the results, a program was designed to strengthen the students' social skills in order to reduce their aggressive behaviors. After that, the Social Skills Scale by A. Goldstein and collaborators was applied again to assess the program's effectiveness. Finally, the Aggression Questionnaire (AQ) by Buss and Perry was used as a post-test to verify the research hypothesis. For the study, the population consisted of 108 third grade students from the "Dulce Nombre de Jesús" School. Among them, 28 showed aggressive behaviors before the application of the program.

Keywords: Social Skills Program, Aggression.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las relaciones interpersonales forman parte fundamental de una nueva visión de la educación, puesto que, son las habilidades sociales, la base para el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. En la etapa de secundaria, los adolescentes manifiestan cambios significativos tanto física como emocionalmente, es por ello que, las habilidades sociales se convierten en una herramienta fundamental para fortalecer la construcción de su identidad y enfrentar los conflictos de manera asertiva.

Por otro lado, en la I.E. “Dulce Nombre de Jesús” – Jesús, se ha observado que, la agresividad en los estudiantes constituye un factor de riesgo, puesto que, impacta negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, Bandura (1977) postula en su teoría “Aprendizaje Social”, donde menciona que las conductas de las personas son aprendidas por observación, sea deliberada o inadvertidamente, a través de la influencia del ejemplo. Por ello, es fundamental abordar la agresividad escolar mediante técnicas que promuevan la convivencia en armonía, la resolución de conflictos de manera asertiva y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes.

Diversos estudios y teorías mencionan que la empatía, comunicación asertiva, el autocontrol y la solución de conflictos son esenciales para establecer relaciones interpersonales positivas y con ello, prevenir respuestas impulsivas o agresivas en los estudiantes. Su fortalecimiento y desarrollo oportuno puede representar una herramienta clave para disminuir la agresividad y proporcionar un buen clima escolar. Al respecto, Daniel Goleman (1995) menciona en su libro “La inteligencia emocional”, que el autocontrol y la empatía son la base para desarrollar las habilidades

interpersonales, las cuales, garantizan la eficacia en el trato con los demás y su carencia, conducen a la ineptitud social o al fracaso interpersonal reiterado.

En este contexto, es indispensable fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes para poder disminuir sus conductas agresivas, creando un entorno académico propicio para su aprendizaje, logrando que los estudiantes puedan comunicar sus necesidades e ideas de manera asertiva, convivir democráticamente y fortalecer sus lazos afectivos entre pares. Con la finalidad de contribuir con la formación integra de los estudiantes tal como lo demanda las nuevas tendencias educativas.

La presente tesis tuvo como objetivo principal determinar la influencia de la aplicación de un programa de habilidades sociales para reducir conductas agresivas en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”. Para lo cual, se identificó el nivel de conductas agresivas en los estudiantes para diseñar y aplicar el programa de Habilidades Sociales y así medir el grado de disminución de dichas conductas agresivas después de la aplicación de un Programa de Habilidades Sociales.

El presente trabajo de investigación fue de tipo experimental con un diseño pre-experimental ya que se tuvo un solo grupo de estudiantes al cuál se aplicaron el pre test y post test para medir el accionar de las variables. Primero se aplicó como pre test el cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry a toda la población de estudiantes del tercer grado de secundaria, para determinar el nivel de agresividad de los estudiantes. Se seleccionó a los estudiantes que presentaban niveles de agresividad altos y medios para aplicar el pre test la Escala de Habilidades Sociales de A. Golstein y Col para medir el nivel de habilidades sociales de cada estudiante. A partir de ello se diseñó un

programa que consta de 16 talleres donde se busca fortalecer sus habilidades sociales e inteligencia emocional para relacionarse adecuadamente en su entorno social.

Se evidencia la importancia de la investigación ya que al aplicar el pre test de Habilidades Sociales de A. Golstein y Col se obtuvo como resultado que el 67.9% de los estudiantes tiene un bajo nivel de habilidades sociales, mientras que el 28.6% presentó un nivel Deficiente y el 3.6% un nivel Normal. Después de la aplicación del Programa de Habilidades Sociales, estos niveles se incrementaron significativamente, logrando que el 53.6% de los estudiantes tengan un nivel bueno de Habilidades Sociales, el 42.9% obtuvo un nivel normal y el 3.6% un excelente nivel. Así mismo, se evaluó su nivel de agresividad mediante un post test de Agresividad (AQ) de Buss y Perry, alcanzando como resultado que el 64.3% de los estudiantes presentaron un alto nivel de agresividad, mientras que 35.7% un nivel medio. En el post test, el 64.3% presentó un nivel medio de agresividad y el 35.7% un bajo nivel. Con estos resultados, se muestra la validez de la hipótesis, ya que el Programa de Habilidades Sociales tuvo resultados positivos y significativos.

La presente tesis dividió a la investigación en cuatro capítulos. En el primer capítulo se mostró el problema de investigación, la justificación y sus objetivos. En el capítulo II, se presentó el marco teórico y la definición de términos básicos. En el tercer capítulo, se desarrolló el marco metodológico. Finalmente, en el cuarto y último capítulo, se presentaron los resultados y discusión, conclusiones, sugerencias y anexos de la investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La violencia escolar es un problema mundial, según la Organización mundial de la Salud (OMS, 2022) en el último año, más de mil millones de niños de entre los 2 y 17 años, han sufrido algún tipo de violencia, ya sea física o psicológica. Según el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023) la mitad de estudiante de 13 a 15 años (150 millones aproximadamente) han denunciado violencia entre pares entorno a sus centros educativos; asimismo, 1 de cada 3 estudiante de entre 13 a 15 años sufre acoso escolar (bullying), una cifra igual reporta que los estudiantes se involucran en peleas físicas.

El portal SiSeVe del Ministerio de Educación, indica que en el año 2024 se reportaron 19548 casos, a nivel nacional, de estudiantes que sufrieron diversos tipos de violencia en las Instituciones Educativas, tanto públicas como privadas. En lo que va del año 2025, hasta el mes de junio, se han reportado 6816 casos, esta cifra muestra un marcado incremento con respecto a años anteriores. De estos casos, 2695 corresponde a violencia psicológica, 3021 son de violencia física y 1100 de violencia sexual.

Cajamarca no es ajena a esta problemática. En el 2025, hasta junio, se han reportado 155 casos; es decir, se producen 2.27 casos por cada mil estudiantes En el 2024 se reportaron 556 casos en total.

En la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, durante el año 2019, como docente tutora y como consta en mi Informe de Tutoría presentado ante la Dirección, atendí 18 casos de

indisciplina y problemas de los estudiantes; de los cuales 5 casos correspondieron a agresiones físicas (27.78%), 6 casos fueron de agresiones verbales (33.33 %); 4 casos de bullying (22.22 %) y; 3 casos de pérdida de objetos (16.67 %). Si tomamos a las agresiones física, agresiones verbales y bullying como parte de conductas agresivas entre estudiantes, tenemos que, en promedio, al año el 83.33 % de casos presentados corresponden a este problema. Cuando se conversa con los padres de familia, también hacen referencia que en casa también presentan conductas agresivas y mostrándose rebeldes a acatar las normas de convivencia.

Ante esta problemática, como parte del servicio de Tutoría y Orientación Educativa, se realizaron acciones de Tutoría individual con cada estudiante y con los padres de familia en la hora de atención a padres, donde tanto estudiantes como sus padres de familia adoptaron compromisos para cambiar sus conductas; sin embargo, los compromisos se cumplen a medias o no se hace el seguimiento adecuado.

Esta problemática se agrava por el hecho que en la mayoría de las instituciones educativas no cuentan con el servicio de un profesional en psicología; por lo que la atención de casos no puede darse cabalmente en la misma institución, teniéndose que derivar a los especialistas de las unidades de gestión educativa locales (UGELs). Muchas de las Ugeles están ubicadas en las capitales de provincia, principalmente, por lo que casi siempre están alejadas de las instituciones educativas rurales. Esta es una de las causas por lo que los problemas de violencia no se atienden oportunamente.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2017) en el Protocolo para la atención de la violencia escolar, que tiene por objetivo ofrecer a las escuelas los procedimientos para una atención oportuna, efectiva y reparadora de las situaciones de violencia y acoso que pudieran presentarse

en las instituciones educativas. En estos protocolos se diferencian cinco situaciones de violencia: dos entre estudiantes y tres de personal de la institución educativa hacia estudiantes, abarcando, en el primer grupo, la violencia psicológica y física sin lesiones, la violencia sexual y física con lesiones y/o armas; para el segundo grupo, violencia psicológica, violencia física y violencia sexual.

Asimismo, el Ministerio de Educación propone un enfoque multisectorial e interdisciplinaria para el abordaje de las situaciones de violencia escolar, promoviendo coordinaciones y relaciones de cooperación con instituciones públicas y privadas con el objetivo de establecer redes locales preparadas para brindar una atención integral ante cualquier situación de violencia escolar que pudiera presentarse.

Las reglas de convivencia y de conducta establecidas en la escuela, son en general coercitivas y actúan fundamentalmente después del problema, mas no en la prevención. Se busca atenuar las consecuencias, pero no atacar las causas. Los problemas de violencia escolar no se amenguarán sino vamos al punto de partida del mismo. La violencia es un aspecto indesligable de la conducta humana, que se muestra en mayor o menor grado, pero si pasamos nuestra apreciación de la consecuencia a la causa, donde apreciemos que el ser humano es un ser complejo y que por lo tanto se tiene que abordar su dimensión humana desde la complejidad, habremos logrado entender a aquel ser humano en formación, como son los púber y adolescentes de nuestra Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”. De allí, surge la necesidad de buscar en los individuos, inmersos en actos violentos, el desarrollo de sus habilidades sociales que les permita interrelacionarse con sus pares de forma distinta a la que están acostumbrados, brindándoles momentos de comprensión, empatía, asertividad, que les permita sobreponerse a los malos momentos vividos y aprender a convivir en un clima de paz.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema principal

¿Cuál es la influencia de la aplicación de un programa de habilidades sociales para reducir conductas agresivas en los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021?

1.2.2. Problemas derivados

- ¿Cuál es el nivel de agresividad en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, 2021, antes de la aplicación del programa de habilidades sociales?
- ¿Cómo diseñar y aplicar un programa de habilidades sociales para reducir conductas agresivas en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, 2021?
- ¿Cuál es el nivel de disminución de conductas agresivas en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, después de la aplicación del programa de habilidades sociales?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Justificación teórica

La contribución de Bandura a la educación está enmarcada dentro del aprendizaje observacional. El niño aprende más observando la conducta de sus mayores, antes que, por ensayo y error, es decir, los niños tienden a imitar las conductas de las personas con las que se

interrelaciona. Por ello, es aconsejable que los niños perciban al profesor o educador como alguien que presenta constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos.

Bandura habla sobre la predicción, elemento muy importante a la hora de trabajar con el aprendizaje de los estudiantes, porque interiorizan muy rápido cuáles son las consecuencias de su comportamiento. Así, el estudiante puede adoptar diversas posturas de acuerdo al contexto en que se encuentra y los sujetos con los que se relaciona. Basándonos en la teoría de aprendizaje social, cuando educamos a niños en las aulas, debemos explicarles qué se consigue con las cosas que hacen, para qué aprenden y cuáles son los objetivos.

La presente investigación se justificó en que las conductas agresivas que demuestran los estudiantes en las instituciones educativas provienen del aprendizaje social, como lo afirma Albert Bandura en su teoría Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad: las personas aprenden comportarse por observación de las conductas de otros, es decir, tienen una conducta imitativa, la que depende, en mucho de los patrones conductuales que reciben en la temprana edad, en especial en la niñez; donde el hogar juega un rol muy importante. Si en el hogar hay padres agresivos, en las instituciones educativas habrá estudiantes agresivos.

Por otro lado, las conductas agresivas de los estudiantes provienen de la represión que puede vivir un individuo en otro ambiente, en especial en el hogar, así la escuela se convierte en un ambiente liberador.

El individuo agresivo muestra su hostilidad a personas o grupos más vulnerables, puesto que tiene temor a una respuesta inmediata que lo llevaría a frenar su conducta. Por ello, es importante que en una institución educativa se identifique los grupos de mayor vulnerabilidad para adoptar medidas de protección, ya que, en la mayoría de los casos, las personas vulnerables tienden a callar

cualquier tipo de agresión, por temor a nuevas muestras de agresión. El silencio a la agresión es el punto de partida de problemas mayores, incluso el suicidio.

Con la presente investigación se pretendió demostrar que la agresividad en el ser humano es un aprendizaje social, producto de la imitación; y, por ende, se puede cambiar las conductas agresivas en los jóvenes, desarrollando habilidades sociales que les permitió comunicarse adecuadamente, ser asertivos, empáticos, entre otras.

1.3.2. Justificación práctica

La justificación práctica de la presente investigación se basó en la aplicación de un programa de habilidades sociales, encaminadas al desarrollo de habilidades, capacidades y competencias en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca.

En primer lugar, se hizo un diagnóstico de los estudiantes que presentan conductas agresivas, para luego modificar dichas conductas a través de la aplicación de una serie de talleres que formaron parte del programa de habilidades sociales, que llevaron a los jóvenes a enriquecer sus habilidades sociales que les permitió relacionarse con sus pares de forma adecuada y sin violencia.

Los estudiantes aprendieron a manejar sus conductas agresivas y transformarlas en conductas pacifistas que ayudaron a mejorar sus relaciones interpersonales, aprendiendo a vivir en un mundo de paz y justicia social.

Además, se brindó una herramienta de trabajo para que los docentes apliquen a sus estudiantes; primero para determinar conductas agresivas presentes en los estudiantes y, luego, en la aplicación de los diversos talleres que se presentaron en el programa con los estudiantes, a fin de mejorar las

relaciones personales entre los estudiantes y con ello, contribuir a desterrar la violencia en las instituciones educativas, en general. Por lo tanto, la investigación se convirtió en una vía que nos permite tener una herramienta efectiva para atacar el problema desde sus causas y no brindar paliativos a las consecuencias.

1.3.3. Justificación metodológica

La importancia de la investigación se vio reflejada en el cambio de conducta de los estudiantes a través del desarrollo de una serie de talleres planteados en el programa de habilidades sociales. Muchas veces, como docentes, somos testigos de las agresiones entre los estudiantes o de los mismos docentes hacia los estudiantes o viceversa; y no sabemos cómo actuar. En diversas ocasiones no le prestamos la atención debida e incluso ignoramos a propósito estas situaciones que se viven a diario en nuestra comunidad educativa.

Con esta investigación realizada ponemos al servicio del docente un programa de habilidades sociales que pueden esclarecer la forma de cómo actuar frente a las agresiones físicas y psicológicas que viven nuestros estudiantes. El programa está estructurado con una serie de talleres, dinámicas de grupo, reflexiones, entre otras actividades, distribuidos en cinco módulos; todas ellas direccionadas al logro de objetivos claros y precisos relacionados con el desarrollo de habilidades sociales que contribuyeron a la disminución de la agresividad en los estudiantes. La información está detallada y de fácil comprensión para su aplicación en las instituciones educativas.

Los niños y adolescentes pasan gran parte de sus vidas en las instituciones educativas y muchas cosas de las que aprenden para la vida lo hacen en ese ambiente; por ello, es de suma importancia desarrollar en el ámbito de la educación formal programas de habilidades sociales y

emocionales que contribuyan a una formación integral de los estudiantes. Está demostrado que una persona con habilidades emocionales y sociales están mejores preparados para asumir los retos que les pone la sociedad actual. Muchos países, como el caso de Australia, han incluido dentro de la formación obligatoria de los niños el desarrollo de programas de habilidades sociales y emocionales. En nuestro país es relevante la implementación de programas similares.

1.4. Delimitación de la investigación

1.4.1. Epistemológica

La presente investigación, de acuerdo a la epistemología, estuvo enmarcada dentro de las teorías del aprendizaje social, en forma primordial por la teoría de Albert Bandura; pues demostramos que la conducta de las personas está marcada por los aprendizajes que se perciben en el entorno de cada uno de nosotros, es decir, las personas aprenden de las personas con las que están en contacto; sin embargo, al ser el aprendizaje un proceso social, puede estar sujeto a cambios.

1.4.2. Espacial

La presente investigación abarcó a todos los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre De Jesús”, del distrito de Jesús, provincia de Cajamarca, año 2019. Si bien, la institución se encuentra en la zona urbana del distrito, recibe estudiantes de la zona rural, en especial, de la zona aledaña a la ciudad; por lo que, la investigación al estar circunscripta al ámbito personal y social de los estudiantes, también tuvo repercusiones directas en sus familias y comunidades de origen, con lo que se ha contribuido al bienestar de la sociedad en su conjunto.

1.4.3. Temporal

La duración de la investigación fue de tres meses, en lo referido al trabajo de campo, la recolección y procesamiento de datos. Solo el desarrollo de las actividades que conforman el programa de habilidades sociales abarcó un periodo de cuatro meses. La presente investigación se realizó al iniciar el segundo trimestre del año lectivo 2019, en los meses de junio a setiembre. El desarrollo de las actividades como parte del programa de habilidades sociales se desarrollaron por las tardes, dos sesiones por semana.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo General

Determinar la influencia de la aplicación de un programa de habilidades sociales para reducir conductas agresivas en los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

1.5.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de conductas agresivas en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús.
- Diseñar y aplicar el programa de Habilidades Sociales a los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, que lo requieran.
- Medir el nivel de disminución de conductas agresivas en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, después de la aplicación del programa de habilidades sociales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. A nivel internacional

Investigaciones internacionales reportan las siguientes conclusiones:

Santamaría (2020) en su tesis para optar el grado de Doctor, realizada en la Universidad de Alicante, España, titulada “Promoción de la convivencia y la prevención de la conducta violenta a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación primaria” sugiere que las conductas violentas presentes en muchos de los adolescentes se originan en etapas anteriores, por lo que es necesario promover la convivencia social en los estudiantes del nivel primario. Para demostrar la hipótesis de trabajo se elaboró un programa para mejorar las habilidades socioemocionales que se trabajó con los niños de tercer grado de primaria, comparando los resultados antes y después de la aplicación del programa.

De acuerdo a los resultados obtenidos se comprobó que la aplicación del programa ayudó a mejorar las habilidades sociales de los estudiantes, logrando que controlen y mejoren sus conductas violentas, además mejoraron su capacidad de resolver problemas y de informar a los adultos de las conductas violentas que se producen en el ámbito educativo. En conclusión, el programa es una herramienta efectiva para desarrollar en los estudiantes competencias socioemocionales que ayudan a prevenir la aparición de conductas violentas en las instituciones educativas.

Entonces, la efectividad del programa en la presente investigación, muestran que el efecto de la interacción entre el momento de la evaluación (pre test y post test) y la implementación del programa es significativa ($p = < 0.05$). En el pre test sobre convivencia y prevención de conductas violentas, el grupo control parte con una situación más ventajosa pues tiene una puntuación

promedio más alta que el grupo experimental (14.45 frente a 14.38 respectivamente); es decir, el grupo control muestra mejores condiciones para tener una convivencia saludable que lo lleva a prevenir situaciones de violencia. Luego de los talleres de habilidades sociales desarrollados en el grupo experimental, los resultados del post test indican una reversión en los resultados, mientras el grupo experimental tiene una media de convivencia y prevención de la violencia más alta (15.60), el grupo control ha evidenciado una ligera baja (14.02). En conclusión, los talleres de habilidades sociales si mejoran la convivencia y la prevención de la violencia entre los niños y jóvenes en las instituciones educativas.

Solera (2020) en su tesis doctoral titulada “Prevalencia de Cyberbullying en España y su relación con la autoestima, la empatía y las habilidades sociales”, realizada en la Universidad Autónoma de Madrid, indica que existen diversos tipos de maltrato: físico, verbal, social y psicológico; ante estos, la investigadora ha evaluado y clasificado, según sus respuestas a la muestra en estudio en cuatro roles: “No implicado”, “víctima”, “agresor” y “agresor victimizado”. En lo que representa a las habilidades sociales de dividió en tres componentes: empatía, habilidades sociales comunicativas asertivas y resolución de conflictos.

De la muestra en estudio (25935), el 9.8% afirmó que fue “víctima” de agresiones, los que admitieron que son “agresores” corresponden al 3.0%; los “agresores victimizados” corresponden a 6% y el grueso de muestra, 81.2% afirma nunca haber estado implicado en un problema de agresión.

Con respecto a las habilidades sociales, en el componente de “empatía”, se determinó que en promedio el 27.5% de los individuos entre los rangos de “agresor” y “agresor victimizado”, muestran un nivel bajo de empatía; por lo que se determinó que estas dos variables tienen un nivel bajo de significancia ($p>.05$). Dentro de las habilidades sociales de comunicación asertiva que determinó que, en promedio, los estudiantes investigados tienen 43.65% de deficiencia en la

comunicación asertiva, dando como resultado, después de análisis estadístico, que la relación entre ambas variables tiene un efecto moderado ($p<.001$). Con respecto a la capacidad para resolver conflictos, los datos estadísticos indican que el 36.26% de los estudiantes (“agresor” y “agresor victimizado”) presentan dificultades para resolver conflictos; sin embargo, este valor indica que la relación entre variables no es significativa ($p>.05$). En conclusión, se puede afirmar, de acuerdo a este estudio que, la falta de comunicación asertiva es una de las principales causas de las conductas agresivas en los estudiantes muestrales.

Pérez (2024) en su tesis para optar el grado de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay, Venezuela, titulada “Crear, aprender y vivir en el desarrollo de las habilidades sociales, una aproximación de la convivencia escolar desde la cotidianidad” buscó identificar las fortalezas socioemocionales, desde la sensibilidad de la pedagogía del amor, de los estudiantes del Liceo Nacional Julio Morales Lara del Municipio Mario Briceño Iragorry del Estado de Aragua, Venezuela. Se utilizó una investigación de carácter cualitativo, bajo el método interpretativo o hermenéutico para lo cual se seleccionaron tres informantes claves de forma intencional, a los que los entrevistó como técnica de recojo de datos. El tema de la entrevista estructurada fue las habilidades sociales y la convivencia escolar. De sus respuestas se realizó una reducción eidética (conocimiento intuito de la esencia de las cosas) de la esencia personal, autoestima, amor propio, pedagogía del amor, enseñanza, manual de vida, acción humana; todas ellas bajo la influencia de aprender la convivencia integral desde las habilidades sociales cotidianas con cimientos bíblicos.

La investigación se basó en los cuatro pilares de la educación de Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, alcanzando mayor relevancia debido a un desafío actual de la educación es lograr que los estudiantes aprendan a convivir juntos en una

comunidad basaba en el respeto de los derechos de los demás; donde, en la educación, la convivencia, el trabajo en equipo y el trabajo cooperativo son los retos de la nueva educación basada en competencias.

La autora concluye que la convivencia escolar se forja a través de la formación integral de los estudiantes. El docente es el portador innato de las habilidades sociales y los valores que contribuyen directamente en la formación moral del ser humano. Formar ciudadanos que se relacionen con sus semejantes de forma pacífica, respetuosa, aceptando que todos somos diferentes por lo que todos nos debemos respeto y ser aceptados como tales. Aprender a reconocer nuestras habilidades sociales contribuye a asumir un compromiso personal y social en la toma de decisiones que contribuyan a la solución de problemas, tanto a nivel personal como familiar y comunitarios, de manera que cada individuo sepa tomar la decisión más correcta pensando no solo en el interés personal, sino en el interés social. Tanto habilidades sociales como la convivencia escolar deben trascender la teoría y llegar a la praxis de todos los miembros de la comunidad educativa.

Como la autora aplicó el método interpretativo o hermenéutico a través de la entrevista estructura a informantes claves, no presenta una interpretación cuantitativa de los datos, sino más bien cualitativa.

2.1.2. A nivel nacional

En el ámbito nacional podemos mencionar las siguientes investigaciones:

Domínguez (2020) en su tesis para optar el grado de Doctor en Psicología, en la Universidad César Vallejo, titulada “Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de los estudiantes de primaria”, buscó demostrar que el desarrollo de un programa de habilidades sociales en los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa Perú Japón influyó de manera significativa en la disminución de las conductas agresivas presentadas en el aula. Esta

investigación tuvo como respaldo científico a la teoría del aprendizaje de Bandura, que propone que las conductas agresivas son aprendidas a través de la observación de patrones sociales violentos; por lo que, para reducir los índices de agresividad se aplicó un programa de habilidades sociales con un enfoque cognitivo conductual.

El diseño de la investigación fue cuasi experimental, pues se tuvieron dos grupos: uno de control y el grupo experimental. Tanto en el grupo control como experimental se aplicó un pre test para determinar el nivel de agresividad de cada estudiante. Luego, al grupo experimental se desarrolló el programa de habilidades sociales, para luego nuevamente evaluar el nivel de agresividad utilizando el mismo instrumento. Interpolando los resultados se concluye que el programa de habilidades sociales influyó significativamente en la reducción de las conductas agresivas de los estudiantes.

Como se muestra en la parte estadística de la investigación, el grupo control en el pre test tuvo una media de 70.28 de conductas agresivas y para el post test disminuyó a 56.59; mientras que en el grupo experimental, en el pre test la media de conductas agresivas fue de 104.70, para el post test se redujo a 55.81; lo que es evidencia de la eficiencia del programa de habilidades sociales desarrolladas, pues permitió, en el grupo, experimental disminuir en una 53.36%; por lo tanto este programa sí influyó significativamente en la agresividad de los integrantes del grupo experimental.

Bizueta (2020) en su tesis doctoral “Propuesta de inteligencia emocional para mejorar comportamientos violentos en estudiantes de una institución Educativa Pública del distrito de Castilla, Piura”, para obtener el grado de doctora en educación por la Universidad César Vallejo; propone un plan de inteligencia emocional para mejorar comportamientos violentos en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Pública “José Carlos Mariátegui” de Tacalá, distrito de Castilla, provincia de Piura, en el año 2020. A través del test de Buss y Perry se identificó a estudiantes que manifiesten diferentes formas de violencia como física o verbal, directa o indirecta

y activo o pasivo; hostilidad e ira. Asimismo, en este grupo se identificó las dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional: el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Se ha aplicado un diseño de investigación descriptivo propositivo, tomando una muestra de 30 estudiantes, de los cuales más del 70% muestran niveles de agresividad medio y alto, luego se desarrollaron actividades encaminadas a mejorar su inteligencia emocional, concluyendo que el desarrollo de un plan de inteligencia emocional, basado en las teorías de Goleman y Bandura, ayudan a reducir la agresividad en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa del distrito de Castilla, Piura.

En la investigación se evidenció que el 43.00% de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Pública “José Carlos Mariátegui” presentan un nivel medio de comportamientos violentos, mientras que el 27.00% presenta un nivel alto de conductas violentas; de igual modo, en la agresión verbal, el 37.00% presenta un nivel medio de agresión verbal y el 23.00% un nivel alto. En la dimensión hostilidad, el 37.00% está en un nivel medio y el 23.00% en un nivel alto. En la dimensión ira el 43.00% está en un nivel medio y el 23.00% en un nivel alto. En conclusión, estos niveles medios y altos de conductas violentas precisan la necesidad de trabajar la inteligencia emocional y las habilidades sociales en la institución referida.

Vega (2020) en su tesis doctoral “Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria”, buscó determinar de qué manera influye el desarrollo de un Programa de habilidades sociales en la disminución de la ira en los estudiantes. Su investigación tiene un diseño cuasi experimental, teniendo cuatro grupos de Solomon: dos de control y dos experimentales. A todos los grupos se aplicó el cuestionario de habilidades sociales y cuestionario de irritabilidad, cólera y agresividad.

Como resultados se obtuvo que, en lo que respecta a la ira, después de la intervención del programa se obtuvo una diferencia significativa en el grupo de intervención ($Z=-6.093$; $p=0.000$); mientras que en el grupo de control se hallaron diferencias significativas ($Z=-1.293$; $p=0.196$). En lo referente a la irritabilidad en los grupos experimentales la diferencia fue significativa ($Z=-3.903$; $p=0.00$); mientras que en los grupos control no fue significativa ($Z=-1.752$; $p=0.080$). El programa también influyó significativamente en la disminución de la cólera en los grupos experimentales ($Z=-1.118$; $p=0.024$); en los otros grupos se mantuvo sin significancia ($Z=-1.033$; $p=0.302$). Finalmente, el programa influyó en forma notable en la disminución de la agresividad del grupo experimental ($Z=-1.118$; $p=0.024$); en los grupos control no ($Z=-2.263$; $p=0.64$)

En lo que respecta a las habilidades sociales, se obtuvo un desarrollo significativo de la asertividad en los grupos experimentales ($Z=-4.122$; $p=0.000$); en los grupos donde no hubo la aplicación del programa no hubo cambios significativos ($Z=-1.637$; $p=0.102$). En el desarrollo de la comunicación el programa si influyó de forma considerable ($Z=-4.277$; $p=0.00$); mientras que en los grupos control no ($Z=-0.500$; $p=0.619$). En el desarrollo de la autoestima también se produjo una influencia significativa en los grupos experimentales ($Z=-3.365$; $p=0.001$) a contraposición de los grupos de control ($Z=-1.185$; $p=0.242$). Finalmente, en el desarrollo de la toma de decisiones su influencia fue significativa en los dos primeros grupos ($Z=-4.301$; $p=0.00$) en contraste con los grupos sin la presencia del programa ($Z=-2.088$; $p=0.442$).

Casallo (2018) en su tesis doctoral realizada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, titulado “Desarrollo de habilidades sociales para reducir conductas agresivas en la Institución Educativa ‘9 de Julio’ UGEL Concepción, Región Junín”; buscó evidenciar cómo el desarrollo de las habilidades sociales reduce las conductas agresivas en estudiantes del tercer grado de educación secundaria. Su investigación tuvo como bases teóricas la Teoría del Aprendizaje

Social de Bandura (1982) y la Técnica de Aprendizaje Estructurado de Goldstein (1980). Se diseñó un Programa de Habilidades sociales, estructurado en talleres que comprenden: Primeras habilidades sociales, Habilidades sociales avanzadas, Habilidades relacionadas con los sentimientos, Habilidades alternativas a la agresión, Habilidades para hacer frente al stress y Habilidades de planificación. Se trabajó con un grupo experimental al que se aplicó un pre test y post test, estos resultados se contrastaron con el grupo de control.

El investigador concluyó que hay una diferencia significativa entre el pre y post test del grupo experimental con el desarrollo del Programa de Habilidades sociales, lo que indica que sí hay una correlación directa entre el desarrollo de habilidades sociales y la reducción de las conductas agresivas en los estudiantes.

El desarrollo de habilidades sociales alcanzó logros significativos en saber escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, dar gracias, presentarse adecuadamente, conocimiento y expresión de sentimientos, enfrentarse a la cólera de propia y de otros, expresar su afecto, resolver el miedo, auto compensarse, saber perder, responder a una queja, resolver la vergüenza, superar la indiferencia, defender a un amigo, responder a una persuasión, responder al fracaso, enfrentar mensajes contradictorios, responder a una acusación, hacer frente a las presiones de grupo, la importancia de pedir permiso, la importancia de compartir algo, ayudar a los demás, negociar para tomar acuerdos, autocontrolarse, defender sus derechos, responder a las bromas, evitar problemas con los demás y encontrar formas para no pelear.

En los aspectos de pedir ayuda de manera oportuna, participar acertadamente en grupos, dar y seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás; no se evidenció logros significativos con el desarrollo del Programa. Ello puede deberse a diversos aspectos como talleres inadecuados o deficiencia en su desarrollo, el contexto en que se desenvuelven los estudiantes, entre otros.

Para determinar las conductas agresivas, el investigador aplicó el Cuestionario de agresividad física y verbal AFV, de Caprara y Pastorelli; teniendo como resultados que 66% (21) de los encuestados refiere que se pelea, mientras que el 31% (10) nunca lo hace; así mismo el 66% (21) nunca pega patadas ni puñetazos, mientras que el 18% (6) a veces lo hace. El 22% (7) a veces hace daño a sus compañeros mientras que el 78% (25) nunca hace daño a sus compañeros, otro 25% (8) pelea con niños mayores mientras que el 72% (23) nunca lo hace.

Después de aplicar el programa de habilidades sociales los índices de agresividad bajaron, tal es así que 29.03% (9) tuvo un nivel de agresión media, 61.29% (19) de los estudiantes del grupo experimental tuvo un nivel bajo de agresividad y el 9.68% (3) un nivel muy bajo de agresividad; por lo que, concluimos que el programa de habilidades sociales sí es efectivo para reducir la agresividad en los estudiantes.

Estrada (2019) en su tesis para optar el grado de doctor titulada “Habilidades sociales y agresivas de los estudiantes de nivel secundaria”, realizada en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, se propuso establecer la relación que existe entre las habilidades sociales y la agresividad de los estudiantes de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau Seminario de Puerto Maldonado, región Ucayali. Se trabajó con una población de 253 estudiantes, de la que se extrajo una muestra de 153 estudiantes. Como instrumentos de recolección de datos se utilizó la Lista de Evaluación de Habilidades Sociales propuesta por el Ministerio de Salud (MINSA) y el Cuestionario de Agresión AQ de Buss y Perry. Los resultados de los instrumentos afirman que el 49 % de los estudiantes presentan un nivel medio de habilidades sociales y el 44.4 % de los estudiantes presentan altos niveles de agresividad. De acuerdo al análisis estadístico, el coeficiente de correlación de Spearman fue -0.322 con un valor de $p=0.000$, menor al valor de significancia <0.05 ; por lo que se concluye que, si los estudiantes mejoran sus habilidades sociales, su agresivas

disminuye; en oposición, si las habilidades sociales disminuyen, la agresividad en los jóvenes aumentará.

2.1.3. A nivel local

Cabe indicar que a nivel local no existen investigaciones que aborden esta temática en los últimos cinco años, por lo que presento investigaciones de años anteriores:

Chuquiviguel (2017) en su tesis doctoral titulada “Programa de desarrollo de habilidades sociales para el mejoramiento de la convivencia escolar en cuarto grado ‘A’ de la I.E. ‘San Marcelino Champagnat, Cajamarca – 2014”. Para la investigación se tomó un grupo muestral de 41 estudiantes del cuarto grado “A” de la institución antes mencionada, en el que se ejecutó el programa para desarrollar habilidades sociales. Terminado el programa se determinó una mejora sustantiva en la convivencia escolar, pasando de un 24.4% antes del programa a un 84.5% a posteriori.

Para determinar la convivencia escolar en el aula del cuarto grado “A” se utilizó una guía de observación para evaluar la convivencia escolar, enmarcadas en las siguientes dimensiones y subdimensiones: Democracia escolar (práctica de valores, derechos del niño, concertación participativa, inclusión); Organización escolar (Ambiente saludable, Acción tutorial, normas de convivencia) y Participación y compromiso escolar (buen comportamiento, asunción de responsabilidades, relaciones armónicas).

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. Habilidades sociales: un enfoque integral

Caballo (2007) afirma que las habilidades sociales son una conducta social considerada habilidosa, siendo expuestas por una persona en un contexto interpersonal, donde es capaz de expresar sus sentimientos, deseos, actitudes, opiniones o derechos, de forma adecuada a la situación, minimizando la posibilidad de problemas futuros.

Según el autor y de acuerdo a la experiencia docente, es en la interrelación que se establece entre estudiantes donde se aprecia el nivel de habilidades sociales que presenta un estudiante en relación con los niveles de agresividad que puede demostrar. El manejo de habilidades sociales de cada uno, influye sustancialmente en la forma como afrontamos los problemas, tanto en el contexto actual como en el futuro; mientras algunos resuelven adecuadamente un conflicto, ya sea con el diálogo asertivo o la empatía, otros lo problematizan, hasta llegar a las agresiones, las cuales pueden ir desde un insulto irrelevantes hasta agresiones de grueso calibre, primero verbal y luego físicas, demostrando cuánto de mucho o poco podemos controlar nuestras emociones. La habilidad para dialogar con los demás, se puede aprender o mejorar e influirá directamente en los niveles de agresividad del individuo.

Goldstein (1980) muestra su descontento con la tendencia de la psicopedagogía, de ese entonces, que pretende formar ciudadanos íntegros a través del aumento de aptitudes académicas; por el contrario, afirma que, la verdadera educación integral, además de trabajar la parte cognitiva, debe complementarla con la enseñanza de conceptos y conductas relacionadas con los valores y las prácticas sociales adecuadas. Es fundamental desarrollar el aprendizaje por modelamiento en las instituciones formativas, es decir, el aprendizaje por medio de la imitación.

El aprendizaje por modelamiento será más efectivo cuando el modelo o persona a imitar posee un conjunto de valores, actitudes positivas, experiencias, estatus importante. Además, si el modelo tiene el mismo sexo, la misma edad, la misma clase social, influirá eficazmente en el observador.

Entonces, para Goldstein y sus colaboradores, el aprendizaje de las habilidades sociales se logra básicamente, por dos formas: el aprendizaje por imitación y el aprendizaje por observación. Complementario a ello, el aprendizaje por retroalimentación, brinda al sujeto la posibilidad de reforzar sus aprendizajes y conductas positivas, al recibir una valoración, sea positiva o negativa, de las actividades que realiza.

Dentro de nuestro contexto, el tener al docente como ejemplo de valores, de aptitudes y actitudes positivas, de compromiso con su trabajo, con el medio ambiente, con los problemas de su comunidad, entre otras, influye sustancialmente en el aprendizaje de los estudiantes, pues se convierten en modelos a seguir por los estudiantes, sobre todo, por la etapa de formación que están viviendo.

Para Goldstein et al. (1980), las habilidades sociales, según su tipología, son:

Figura 1
Tipología de habilidades sociales según Goldstein y Col

Habilidades sociales básicas	Habilidades sociales avanzadas	Habilidades relacionadas con los sentimientos
Escuchar.	Pedir ayuda.	Conocer los propios sentimientos.
Iniciar una conversación.	Participar.	Expresar sentimientos.
Mantener una conversación.	Dar instrucciones.	Conocer los sentimientos de los demás.
Formular una pregunta.	Seguir instrucciones.	Enfrentarse al enfado de otro.
Dar las gracias.	Disculparse.	
Presentarse.	Convencer a los demás.	
Presentar a otras personas.		Expresar afecto.

Hacer un elogio.	Resolver el miedo.	
	Autorrecompensarse.	
Habilidades alternativas a la agresión	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación
Pedir permiso.	Formular una queja.	Tomar decisiones realistas.
Compartir algo.	Responder a una queja.	Discernir sobre la causa de un problema.
Ayudar a los demás.	Demostrar deportividad después de un juego.	Establecer un objetivo.
Negociar.	Resolver la vergüenza.	Determinar las propias habilidades.
Empezar el autocontrol.	Arreglárselas cuando te dejan de lado.	Recoger información.
Defender los propios derechos.	Defender a un amigo.	Resolver los problemas según su importancia.
Responder a las bromas.	Responder a la persuasión.	Tomar una decisión eficaz.
Evitar los problemas con los demás.	Responder al fracaso.	Concentrarse en una tarea.
No entrar en peleas.	Enfrentarse a los mensajes contradictorios.	
	Responder a una acusación.	
	Prepararse para una conversación difícil.	
	Hacer frente a las presiones del grupo.	

Nota. Elaboración propia.

Según Peñafiel y Serrano (2021), las habilidades se aprenden a través de los siguientes mecanismos: Aprendizaje por experiencia directa, aprendizaje por observación, aprendizaje verbal y, aprendizaje por retroalimentación. El aprendizaje por experiencia directa es el que se obtiene después de una experiencia vivida, si la experiencia es gratificante nos generará estados placebo que buscaremos regularmente, si la experiencia no es gratificante, nos generará incomodidad, tristeza, colera, entre otras; ante este tipo de experiencias debemos aprender a no repetirlas.

El aprendizaje por observación se refiere al aprendizaje que se produce por modelos conductuales que observamos, por ejemplo, si en clases el docente felicita a un estudiante que ha

cumplido con su tarea, el otro estudiante tratará de cumplir con la tarea para recibir también la felicitación del docente. Esto es muy común en nuestras instituciones educativas, los estudiantes se responsables se agrupan entre ellos y dejan de lado a los que no son.

En el aprendizaje verbal aprendemos de lo que nos dicen, más si el que nos da las instrucciones ejerce cierta autoridad sobre nosotros o en algún aspecto de la vida. Por ejemplo, el niño obedece a los que les dice sus padres o a las indicaciones del directos o docentes de la institución educativa; dejando de prestar atención a las órdenes que le dan sus hermanos menores o estudiantes de grados inferiores.

El aprendizaje por retroalimentación consiste en aprender de lo que nos dice otra persona con respecto a nuestro comportamiento, o la reacción que muestra frente a nuestra conducta, esto nos ayuda a la autocorrección. Por ejemplo, si ante una acción realizada por un estudiante, el docente pone cara de enfado, el estudiante se dará cuenta que lo que ha hecho no es lo adecuado y comprenderá que no debe repetir esa acción porque es negativa.

2.2.2. Inteligencia emocional: implicancias en la conducta juvenil

La adolescencia, periodo en que los individuos construyen su propia identidad y reafirman su sentido de pertenencia, está marcada por una serie de sucesos que inciden en su conducta juvenil, ya sea para bien o para mal. El entorno en que se desenvuelven, los amigos y amigas, los cambios hormonales que experimentan, la rebeldía, la frustración, sus relaciones amorosas, el dedicar mayor tiempo para su arreglo personal, las salidas a fiestas y eventos, buscar pasar más tiempo en la calle que en la casa, entre otras. Todas estas situaciones generan una serie de emociones conocidas y desconocidas que cada adolescente debe tratar de manejar de forma adecuada, a través de la inteligencia emocional.

Goleman (1995) en su libro Inteligencia Emocional considera cuatro capacidades que toda persona debe desarrollar: tener conciencia de uno mismo conociendo nuestros propios sentimientos, gestionarse a uno mismo para evitar que las emociones negativas nos invadan para poder controlarlas, la empatía para entender lo que sienten los demás y, manejar bien las relaciones para saber persuadir o resolver conflictos.

“Las políticas educativas nacionales y el desarrollo de actividades en las instituciones educación deben estar encaminadas a la formación integral de los estudiantes. No solo en cuanto a las aptitudes y conocimientos académicos, sino también enfrentándose a los problemas sociales y personales dentro del desarrollo humano” (Conejo, 2022, p.57).

Se puede decir que todos nosotros no solo somos pensamiento sino también sentimientos, a lo que Goleman denomina cerebro racional y cerebro emocional, respectivamente. El cerebro emocional reacciona de manera automática e irracional, de acuerdo a nuestro instinto animal y en algunas ocasiones se antepone al cerebro racional, a tal punto de bloquearlo. En este sentido, el dominio de la inteligencia emocional es fundamental para llegar a consolidarse como persona. El mismo Goleman afirma: Si no dispones de unas buenas habilidades emocionales, si no te conoces bien, si no eres capaz de manejar las emociones que te inquietan, si no puedes sentir empatía ni tener relaciones estrechas, entonces da igual lo listo que seas, no vas a ir muy lejos (Goleman, 1995).

Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas son más efectivas en su vida, pues dominan los hábitos de su mente que fomentan su propia productividad. Las personas que no pueden controlar su vida emocional mantienen luchas internas que sabotean su capacidad de trabajar con atención y una mente limpia, reduciendo su productividad. Además, el tener

emociones negativas o perturbadoras pueden desencadenar la aparición de algunas enfermedades, el enfado, la ansiedad, el pesimismo, la soledad pueden ser detonantes de enfermedades físicas y psicológicas que pueden ir dese cefaleas hasta la depresión.

La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. Todos podemos potenciar y mejorar esa habilidad.

La autorregulación es la capacidad de controlar nuestros impulsos y sentimientos conflictivos. Abarca cinco competencias: el autocontrol que consiste en gestionar adecuadamente nuestras emociones y nuestros impulsos conflictivos, la confiabilidad de ser honrados y honestos, la integridad al cumplir responsablemente con nuestras obligaciones, la adaptabilidad para afrontar los cambios y los nuevos desafíos con la adecuada flexibilidad y la innovación para permanecer abierto a nuevas ideas, perspectivas e información.

La motivación que comprende tres competencias motivacionales: logro como el impulso que nos lleva a mejorar, el compromiso como la capacidad de asumir la visión y los objetivos de la organización o el grupo, la iniciativa y optimismo como las competencias que movilizan a las personas para aprovechar las oportunidades y superar los contratiempos.

La empatía comprende la comprensión de los demás al experimentar los sentimientos y las perspectivas de los demás e interesarse activamente por sus preocupaciones.

La capacidad de relación como la habilidad social de movilizar adecuadamente las emociones de los demás. Necesita de varias competencias: la persuasión, la comunicación efectiva, la gestión de conflictos y el liderazgo.

2.2.3. Inteligencias múltiples: no aprendemos de igual forma

Gardner (1983) en su libro Inteligencia Múltiples afirma que la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino una red de conjuntos autónomos interrelacionados entre sí. Así como hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencias, que se pueden adaptar y aplicar a la resolución de los mismos. Dicho de otro modo, no todos los seres humanos tienen las mismas aptitudes ni las mismas inteligencias para afrontar situaciones de aprendizaje con la misma intensidad, mientras unos tienen mayores capacidades y habilidades para comunicarse, otros tienen para observar la naturaleza, otros para el razonamiento complejo, otros para percibir el mundo y crear imágenes mentales, otros utilizarán su cuerpo o la música para expresarse, o la música, otros tendrán la capacidad de comprenderse a sí mismos y otros a los demás.

Las inteligencias múltiples propuestas por Gardner son ocho: lingüística o verbal, lógico-matemática, viso-espacial, corporal o kinestésica, musical o rítmica, intrapersonal o individual, interpersonal o social y naturalista. Por la temática de la investigación trataremos la inteligencia lingüística, intrapersonal e interpersonal.

Dentro de la inteligencia intrapersonal o individual, Gardner (1983) considera como la habilidad de comprenderse a sí mismo y utilizar este conocimiento para operar de manera efectiva en la vida. A estas personas les gusta trabajar de manera autónoma, establecen metas y se centran en alcanzarlas, comprenden sus sentimientos y saben cuáles son sus puntos fuertes y débiles.

Este tipo de inteligencia tiene que ver con el modo en el que aprendemos a analizar todo aquello que ocurre en nuestra mente, especialmente si son emociones. Está ligada a la capacidad de comprender nuestras emociones, manejarlas y comprenderlas adecuadamente para que nos

permitan resolver situaciones demostrando un control de la situación. Se convierte en la capacidad de autorregular nuestras emociones y valorarse a sí mismo.

La primera significa que el individuo reconoce y toma conciencia de sus emociones, a fin de poder expresarlas de manera adecuada según el contexto, los patrones culturales diversos y las consecuencias que estas tienen para sí mismo y para los demás. Ello le permite regular su comportamiento, en favor de su bienestar y el de los demás.

En la segunda, la persona reconoce sus características, cualidades, limitaciones y potencialidades que lo hacen ser quien es, que le permiten aceptarse, sentirse bien consigo mismo y ser capaz de asumir retos y alcanzar sus metas. Además, se reconoce como integrante de una colectividad sociocultural específica y tiene sentido de pertenencia a su familia, escuela, comunidad, país y mundo.

La inteligencia interpersonal o social Es la habilidad de interactuar y comprender a las personas y sus relaciones. Es común entre las personas que se les da bien conversar, trabajar en equipo, ayudar a los demás, mediar en conflictos y conocer gente nueva.

Implica la capacidad de interactuar con otras personas, es decir, reconoce a todos como personas valiosas y con derechos, muestra preocupación por el otro, respeta las diferencias y se enriquece de ellas. Actúa frente a las distintas formas de discriminación (por género, fenotipo, origen étnico, lengua, discapacidad, orientación sexual, edad, nivel socioeconómico, entre otras) y reflexiona sobre las diversas situaciones que vulneran la convivencia democrática.

La capacidad de interactuar con los demás tiene que ver con la empatía y el modo en el que tenemos éxito al imaginar cuáles son los estados mentales que están ocurriendo en los demás,

rápidamente y en tiempo real. Es un tipo de inteligencia esencial en las relaciones personales, y en el ámbito profesional (Armstrong, 2006).

2.2.4. Aprendemos a manejar nuestra inteligencia emocional social

“La inteligencia emocional fue preconcebida por Peter Salovey y John Mayer. Los padres de la Inteligencia Emocional, definieron como la capacidad de una persona de controlar y regular los sentimientos de sí mismo, así como utilizarlos para establecer una guía del pensamiento y encauzar nuestras acciones” (Conejo, 2022, p. 47).

Mayer y Salovey (1997), citado en Mestre y Guil (2022) proponen que la inteligencia emocional no solo abarca las habilidades de procesar y regular emociones, propuesta por Goleman, sino que hace falta complementarla considerando el papel capitalizador de las emociones en los procesos de pensamiento. Entonces, existen tres elementos fundamentales que es importante entender: el concepto general de inteligencia emocional, la naturaleza de las emociones y las habilidades mentales involucradas en la inteligencia emocional.

Según Goleman (1995):

Cuando el ser humano vive una experiencia realmente crucial, siempre el corazón se impone a la cabeza; es decir, ante una situación de una pérdida irreparable, la frustración, el encontrar la pareja ideal, la llegada de un nuevo integrante de la familia, etcétera; son situaciones tan fuertes que no pueden ser resueltas exclusivamente por el intelecto. Todos sabemos por experiencia propia que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto, e incluso a veces más, de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos. Sin embargo, cuando la

pasión desborda a la razón, podemos caer en conductas no adecuadas o en situaciones realmente embarazosas (p.14).

Es indudable que las emociones se vinculan a los pensamientos y estos a los comportamientos. Emociones negativas generan pensamientos negativos y pueden llevarnos a cometer acciones negativas. En casa, si los niños están expuestos a situaciones agresivas por parte de sus padres generarán emociones negativas que se verán reflejadas en pensamientos negativos y en conductas agresivas hacia los demás.

Mayer y Salovey (1997) citado en Mestre y Guil (2022) hablan de cuatro habilidades básicas: capacidad para percibir y expresar las emociones propias y ajenas correctamente, habilidad para usar las emociones de una manera que facilite el pensamiento, capacidad para entender emociones, lenguaje emocional, y signos emocionales y; habilidad para gestionar emociones con el fin de alcanzar metas.

La primera habilidad de percibir y expresar las emociones propias y ajenas correctamente está formada por cuatro fases, en primer lugar, la persona debe ser capaz de comprender lo que está sintiendo, tanto emociones como sentimientos, la segunda fase es comprender lo que sienten y piensan los demás. La tercera fase es la capacidad de expresar sus emociones correctamente y la cuarta fase es comprender las expresiones correctas de las emociones de los demás.

La segunda habilidad para usar las emociones de una manera que facilite el pensamiento también comprende cuatro etapas: en la primera se dirige los pensamientos a la información más importante sin tener en cuenta los sentimientos propios, en la segunda, las emociones empiezan a percibirse con la intensidad suficiente para ser identificables. La tercera fase consiste en considerar

diferentes puntos de vista sobre el tema para que en la cuarta fase se tome la decisión más correcta y se piense de manera creativa.

La tercera habilidad capacidad para entender emociones, lenguaje emocional, y signos emocionales, la primera fase es la capacidad de separar emociones y describirlas objetivamente, en la segunda, la persona se debe situar en su estado emocional, para que en la tercera sea capaz de interpretar sus emociones complejas y, por último, sea capaz de detectar la transición entre dos emociones, como por ejemplo pasar de la ira a la reflexión.

La cuarta habilidad para gestionar emociones con el fin de alcanzar metas está formada por dos fases. En la primera, la persona pone límites a sus emociones, discerniendo entre las positivas y las negativas. Por último, la persona sería capaz de gestionar las emociones propias y ajenas moderando las negativas y aumentando las positivas.

2.2.5. Aprendizaje social y la influencia de nuestro entorno

En nuestro contexto, la institución educativa recibe estudiantes tanto de la zona urbana como rural, además, algunos estudiantes viven en la ciudad, pero pasan tiempo importante en sus predios rurales, por lo que conviven en un entorno urbano-rural. Una característica social de este entorno es el machismo, muy arraigado en una sociedad jesuséense. De ese modelo que reciben en su entorno cercano, los hombres aprenden a ser machistas y las mujeres a ser sumisas, con la formación que reciben en las instituciones educativas se trata de remediar esta situación.

Según la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), los seres humanos aprenden mediante la observación directa de la actuación de modelos, y de las consecuencias que dichos modelos sufran por sus acciones; por ello, las conductas agresivas que muestran los niños y adolescentes

son imitaciones de conductas observadas, principalmente de personas de su entorno. Bandura demostró su teoría sobre la adquisición de conductas sociales como la violencia o la agresividad, proponía que los patrones agresivos se producen desde y en la infancia por la imitación que los niños hacen de lo que sus modelos realizan (sus padres, hermanos, compañeros, maestros o en los medios de comunicación).

Bandura también nos habla del aprendizaje por observación o modelado:

Desde sus inicios, Bandura dio mucha importancia al aprendizaje por observación, afirmando que aprendemos mediante modelos sociales. De sus estudios sobre la agresividad concluyó que los modelos parentales agresivos influían en el comportamiento agresivo de los hijos. Estos indicadores llevaron a la elaboración de su conocida Teoría del aprendizaje social, posteriormente rebautizada como Teoría cognitivo social del aprendizaje (Rodríguez y Cantero, 2021. p. 73).

A grandes rasgos podemos afirmar que la educación vicaria, propuesta por Bandura (1977), conocida también como aprendizaje por modelado se basa en la atención. Un modelo que despierte la atención en el sujeto, tendrá un mayor impacto en el aprendizaje del que no lo haga. Los modelos que más impactan en los estudiantes están en su entorno familiar (padres, hermanos), en la escuela (docente, compañeros), los medios de comunicación (personajes de ficción, protagonistas, entre otras).

El aprendizaje por modelamiento evita mucho el aprendizaje por ensayo-error, puesto que el niño tiene la oportunidad de ver la situación, la ejecución de la conducta y las consecuencias de la misma. Sin embargo, los niños no se limitan a una mera repetición de todo lo que observan, sino que depende de otros factores como la complejidad de los hechos, de su capacidad cognitiva, del

significado de modelo que tenga el adulto para el niño y del valor funcional de la conducta modelada. Así, los niños tienden a imitar en mayor grado conductas relativamente simples, cercanas a su competencia cognitiva, con recompensas gratificantes para otros, presentadas por modelos atractivos y en los momentos en los que ellos presentan una atención activa a dichos modelos.

El docente se reconoce como muy influyente, pues muestra constantemente modelos de comportamiento, estrategias y actitudes a sus estudiantes. El que tenga mayor o menor impacto dependerá del grado en que sus comportamientos estén ajustados a las competencias de sus alumnos, de su valencia afectiva y del grado en que resulte atractivo a sus estudiantes (Rodríguez y Cantero, 2021. p. 74).

Bandura afirma que la mayoría de aprendizajes los adquirimos a través de las experiencias de otras personas a lo que llamó aprendizaje vicario. Casi sin darnos cuenta, repetimos comportamientos que vemos en los demás, teniendo un repertorio de personas a las que imitamos en diferentes ámbitos de nuestra vida: padres, hermanos mayores, compañeros de clase, de trabajo, amigos, personajes públicos, entre otras; pero, tenemos la racionalidad de elegir los modelos, a los que observamos atentamente y evaluamos si nos recompensa imitarlos o no, las personas tenemos la capacidad de decisión y la potestad para elegir nuestros modelos a seguir.

Bandura (1977) consideró cuatro procesos que se desarrollan necesariamente en el aprendizaje social: atención, retención, reproducción y motivación. La atención hacia el modelo que realiza la conducta, la retención donde la memoria almacena la experiencia observada o vivida, la reproducción es la puesta en marcha de la conducta, la reproducción del comportamiento y, la

motivación es que realizar, la que puede tener distintos motivos: refuerzo/castigo pasado, refuerzo/castigo prometido y refuerzo/castigo vicario.

El refuerzo/castigo pasado se basa en el conductismo tradicional. Cuando ya hemos realizado una conducta y hemos obtenido algo bueno a cambio (un refuerzo). Esto hace que volvamos a reproducirla si buscamos conseguir el mismo refuerzo. Por ejemplo, si un niño llora y grita porque desea que sus padres le compren un juguete y ellos acceden, otra vez que vea un juguete que le parece agradable realizará la misma acción.

El refuerzo/castigos prometidos son las expectativas de lo que se pretende conseguir. Imaginamos las consecuencias de nuestros actos. Por ejemplo, si el niño desea que su hermano cumpla sus órdenes, le alzará la voz o intentará agredirlo para que le obedezca. Al obtener una respuesta positiva, lo realizará continuamente.

El refuerzo/castigo vicario se produce cuando vemos lo que ha conseguido el modelo con su comportamiento y lo imitamos. Por ejemplo, si nuestro hermano mayor alza la voz para darnos una orden logrando que le obedezcamos, nosotros replicaremos esta acción con el hermano menor.

2.2.6. Una mirada integral a las habilidades sociales

A la hora de definir qué es una habilidad social o una competencia social surgen los problemas, se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado, todavía, a un acuerdo explícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Por otro lado, definir que es una habilidad social resulta difícil por dos razones fundamentalmente: dentro del concepto de habilidad social se incluyen muchas conductas y las distintas habilidades sociales dependen de un contexto social, el cual es muy variable (Ortego et al. 2015, p.3).

En las instituciones educativas los estudiantes forman grupos, ligados por lazos de amistad determinados por diversas afinidades. Unos se relacionan más que otros y grupos de amigos son de diverso tamaño; no obstante, entre los integrantes de los grupos o entre diferentes grupos se generan rencillas a menudo, algunas pasajeras u otras que alejan o separan definitivamente a los estudiantes. La forma cómo se relaciona cada estudiante con sus pares es diferente y forma parte de su inteligencia interpersonal, de acuerdo a las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner (1983). Las habilidades sociales es la forma como exteriorizamos nuestra inteligencia interpersonal para relacionarnos con nuestros semejantes.

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas observables, pensamientos y emociones que nos ayudan a interrelacionarnos con los demás, comprendiendo al otro y haciendo que el otro nos comprenda. Al ser conductas observables, también son conductas aprendidas, ya sea por diferentes formas como estímulo-respuesta (Pavlov) o aprendizaje social (Bandura).

En términos generales la habilidad es el conjunto de destrezas que poseemos para realizar un tipo de acción. Al hablar de habilidades sociales nos referimos a todas las destrezas relacionadas con la conducta social, que nos permiten establecer relaciones con nuestros pares en sus múltiples dimensiones (Peñafiel y Serrano, 2021).

Podemos definir las habilidades sociales como un conjunto de hábitos, tanto en lo conductual, como emocional y pensamientos, que nos permiten comunicarnos asertivamente con los demás, manteniendo relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que las otras personas no nos impidan lograr nuestros objetivos (Roca, 2003, p. 9).

Las habilidades sociales se pueden definir como un conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo

capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas (Dongil y Cano, 2014, p.2).

La falta de habilidades sociales genera una conducta antisocial. La conducta antisocial hace referencia a diversos actos que violan las normas sociales y los derechos de los demás. No obstante, el término antisocial es bastante ambiguo, pues se emplea haciendo referencia a un amplio conjunto de conductas claramente sin delimitar. El que se catalogue una conducta como antisocial, puede depender de juicios muy diversos. Las personas que manifiestan conductas antisociales se caracterizan, en general, por presentar conductas agresivas repetitivas entre sus pares (Peña y Graña, 2006, p.10).

Todas estas definiciones de habilidades sociales son acertadas, sin embargo, toda definición debe contener elementos y características como: las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptadas y que posibilitan la interacción con los demás; son conductas instrumentales necesarias para alcanzar una meta; se funden aspectos observables con aspectos cognitivos y afectivos no directamente observables y; la valoración de las habilidades sociales deben estar en consonancia con el contexto social (Ortego et al. 2015).

Otro concepto importante relacionado con las habilidades sociales es el de competencia social. La competencia social es conductual, fácilmente observable, que se traduce en acciones concretas y en resultados. Las competencias sociales están relacionadas con la interacción eficaz con el medio social; es, por tanto, la capacidad para interactuar eficientemente con el propio entorno. No es más hábil el individuo que más conductas tenga,

sino el que es más capaz de percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conductas para esa situación determinada (Gades, 2015, p.137).

Según Peñafiel y Serrano (2021) las habilidades sociales pueden dividirse en cognitivas, emocionales e instrumentales. Dentro de las cognitivas están las destrezas de identificar necesidades, preferencias, gustos y deseos de uno mismo y de los demás, habilidad para resolver problemas, capacidad de identificar las conductas sociales deseables, identificación de estados de ánimo, autorregulación, autor refuerzo y autocastigo.

Entre las habilidades emocionales, encontramos la expresión y manifestación de emociones como la ira, el enfado, la alegría, la tristeza, la vergüenza, entre otras; así como su capacidad de autorregular las emociones.

En las habilidades instrumentales podemos encontrar a que tienen una utilidad para lograr algún propósito. Encontramos conductas verbales como iniciar y mantener conversaciones, formular preguntas y respuestas; asimismo, corresponde a éstas las alternativas a la agresión como rechazo a las provocaciones, negociación de conflictos, entre otros. Las conductas no observables están referidas a las posturas, intensidad, ritmo, gestos y contacto visual.

2.2.7. Conductas agresivas: cómo se producen

El término agresión aparece definido como toda forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien. Tal conducta genera disgusto, malestar y rechazo; precisamente, por ello, es inaceptable. La precedente definición implica un aspecto importante: la intencionalidad. Partiendo de este supuesto, podemos decir que a través de la conducta agresiva tratamos de conseguir algo, o bien intimidar y coaccionar a alguien con el fin de indicarle lo que tiene o no

tiene que hacer; en no pocas ocasiones, el autor de la agresión trata de manifestar poder y dominio y, con su comportamiento dominante le envía señales para impresionarle, instrumentalizando bajo presión al agredido (Martín, 2020).

Se ha observado que los seres humanos, y en especial los adolescentes, presentan conductas agresivas debido a causas endógenas y exógenas; es decir, hay estudiantes que agrede a sus compañeros sin ninguna causa, de por sí les nace ser violentos y se muestran hostiles o agrede física y/o verbalmente a sus compañeros; y, por lo otro lado, a veces las conductas agresivas son reacciones a los ataques de los demás. Las primeras son causas endógenas y las segundas exógenas (Martín, 2020).

El origen de las conductas agresivas puede deberse a múltiples factores, tanto perennes como estacionales; de acuerdo a ello y causas expuestas en el párrafo anterior, Martín (2020) propone las siguientes teorías:

Cuando un individuo sufre acciones de violentas que ponen en riesgo su integridad, se ve obligado a reaccionar, como lo propone Pavlov en su esquema estímulo – respuesta. Esta teoría clásica del dolor afirma que existe una relación directa entre la intensidad del estímulo y la de la respuesta, es decir, mientras mayor es la agresión recibida, proporcional será la respuesta agresiva dada.

El esquema estímulo-respuesta es una forma de generar violencia muy presente en la vida escolar, los estudiantes, especialmente en sus momentos libres, agrede físicamente a sus pares, puede ser con pequeños golpes, empujones, entre otras situaciones, también ejercen violencia verbal con insultos o colocando sobrenombre a sus compañeros. Además, se evidencia la violencia con burlas a los demás.

El ser humano tiene un instinto de previsión, por lo que puede reaccionar frente a una situación que le puede generar violencia inmediata; así puede mostrar hostilidad frente a personas que le pueden ser potenciales agresores. Es una forma de anticiparse a cualquier conato de dolor. En muchos casos, agresor y agredido intercambian papeles y si la situación se calma, puede ser temporal, en otro momento se reactivará.

Según Seyle (1956), citado por Martín (2020) “Esta teoría se sustenta sobre sustratos biológicos. Por una parte, el cerebro puede ser excitado o inhibido de acuerdo a los centros de placer o de dolor, respectivamente, encontrándose en relación homeostática. El mecanismo completo recibe el nombre de Síndrome de evitación del dolor”.

Delgado (1987), citado por Martín (2020), “Los estudios revelan que la tolerancia al dolor tiene una diferencia entre el sexo masculino y femenino, puesto que, los centros de placer están más desarrollados en las mujeres, por lo que, el umbral de tolerancia al dolor en las mujeres es superior al del hombre, y, por lo tanto, esa menor tolerancia al dolor de los hombres, facilita la manifestación de reacciones agresivas.

De acuerdo a los casos de conductas agresivas presentadas en la institución educativa en el presente año, el 72, 6% corresponden a estudiantes varones, 19.8% a mujeres y el 7.6 % implica a ambos sexos. Estos datos nos llevan a concluir que los hombres son más violentos que las mujeres.

Por otro lado, hay quienes proponen que el origen de las conductas agresivas son las frustraciones (Martín, 2020). Cuando un individuo sufre una frustración, a continuación, suele aparecer una emoción que genera resentimiento, irritabilidad o enfado, que, si no se controla, puede desencadenar conductas agresivas.

Por un lado, la frustración se concibe como una barrera física externa, que impide a la persona alcanzar un objetivo o meta que se ha propuesto. Al no lograrlo el individuo emana acciones agresivas. Por otro lado, la frustración es una reacción emocional causada por un contratiempo que sufre la persona, más que una barrera física es una barrera mental la que nos impide lograr nuestros objetivos. Según expertos está es la más limitante.

Por las características de la etapa de la adolescencia, los estudiantes se encuentran en un proceso de formación de su identidad, por lo que, están expuestos a diversas frustraciones como en el ámbito de sus relaciones personales, especialmente con individuos de sexo opuesto, de quienes se enamoran; los estudios también son motivos de frustración, entre otras. Todo ello hace que esta etapa sea muy conflictiva y se muestre acciones agresivas entre pares.

También se propone que la agresividad tiene su origen en los grupos sociales. Es decir, si el grupo social es agresivo, el individuo que forma parte de ese grupo, de manera hasta inconsciente también será agresivo. Ante la adversidad, la forma cómo reacciona el grupo marcará la pauta para la reacción de cada individuo; así, frente a un desastre natural, si el grupo social está más unido, enfrentará de manera más pacífica el desastre; pero, si el grupo no tiene una cohesión importante, su reacción será más violenta.

En la agresión grupal, las acciones de cada individuo no pueden predecirse por el nivel de educación que tiene, puesto que lo que se va a hacer lo impone el grupo, no el individuo. Incluso muchas de estas reacciones se llevan a cabo por tradición y no por razón. Los individuos realizan lo que el grupo manda hacer, más no lo que quieren hacer, la acción individual llevada contra lo que manda el grupo puede verse como un acto heroico en contadas ocasiones o como un acto de rebeldía intolerable.

Este origen de la agresión es muy común en la vida cotidiana de nuestra institución educativa. Los estudiantes muestran un comportamiento muy diferente en grupo del que muestran de forma individual. Las malas acciones, generalmente, lo realizan en grupo; unidos se muestran agresivos y rebelde, pero, solos se muestran todo lo contrario: tolerantes y apacibles.

Los Psicoanalistas proponen que, la mejor forma de mejorar en los individuos sus conductas agresivas es mediante la catarsis. La catarsis es la liberación de sentimientos y emociones reprimidas y que, al soltarlos, nos llevan a un estado de distensión, relajación y placer que evita la presencia de actitudes agresivas.

Ello explica por qué en las instituciones educativas, en las áreas donde el estudiante puede expresar sus sentimientos y emociones se producen menores manifestaciones de conductas agresivas. En el área de Arte y cultura, Educación física, Educación para el trabajo, entre otras, hay menor problemas de agresión y otras conductas problemáticas.

La teoría de la etología afirma que la agresión es una reacción innata, no razonada, que surge desde nuestro instinto de protección y supervivencia. Es la parte animal de cada individuo que al sentirse atacado o en peligro reacciona, muchas veces sin pensarlo ni meditarlo, solo por el simple hecho de reaccionar, aunque después nos interroguemos sobre nuestro actuar (Martín, 2020).

Finalmente, la teoría genética de la agresión propone que las conductas agresivas tienen su origen en una serie de procesos bioquímicos que se dan al interior del organismo y en los que juegan un papel decisivo las hormonas (Martín, 2020).

Como parte de la adolescencia, los jóvenes experimentan cambios hormonales en sus cuerpos, estos desequilibrios hormonales generan diferentes reacciones en los individuos, muchas de ellas

violentas y reactivas a las acciones cotidianas. Según esta teoría, las personas que presentan conductas agresivas muy a menudo deberían ser sometidas a estudios hormonales para determinar la carencia o abundancia de las mismas para su tratamiento farmacológico.

Determinar un origen de la conducta agresiva de un individuo es difícil, puesto que en un ser pueden conjugarse diversos orígenes, puede haber una génesis bioquímica, pero también a la vez una reacción ante la frustración; puede haber una situación tensa o recibir una agresión, pero, la reacción violenta del individuo puede darse en mayor o menor intensidad de acuerdo al contexto social en que se produce.

El comportamiento agresivo también puede darse por el papel de la familia en el desarrollo psicológico de la persona, la vida familiar marca el comportamiento de los individuos, así, si un niño crece en un ambiente violento en casa, probablemente se convertirá en un agresor, puesto que ha asimilado esta conducta como normal, porque el papá continuamente ejerce la violencia sobre los demás miembros del hogar y los otros lo permiten.

2.2.8. ¿Qué hago frente al bullying escolar?

Primero expondremos ideas fundamentales sobre el bullying y tomaremos la definición propuesta por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2015):

Es un fenómeno social cuya prevención requiere de una institución educativa donde se promueva el ejercicio y respeto de los derechos individuales y colectivos de los estudiantes, así como las responsabilidades de los mismos y la capacidad de reconocerse como sujetos capaces de actuar, participar y emitir opinión, sin generar ni tolerar la discriminación (p.7).

El Bullying es una forma de discriminación de unos estudiantes hacia otro u otros por sus características o su forma de vida: orientación sexual, identidad de género, nacionalidad, situación migratoria, etnia, sexo, condición socioeconómica, condición de salud, discapacidad, creencias religiosas, opiniones, prácticas basadas en estigmas sociales, embarazo, entre otras (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2015, p.4).

Las formas como se muestra el bullying en la institución educativa puede ser: Física (pegar, empujar, patear, dar puñetazos, esconder, robar, romper objetos u obligar a alguien a hacer lo que no quiere; Verbal (insultar, poner apodos, hablar mal de alguien, difundir rumores falsos, amenazar o burlarse de la forma de hablar de otros); Exclusión social (ignorar o hacer la “ley del hielo”). Actualmente ha cobrado mucha relevancia el cyber bullying, consiste en intimidar utilizando el celular o el internet (correos electrónicos, páginas web, redes sociales); por ejemplo, colgar una imagen comprometedora o datos que perjudican o avergüenzan a la víctima, dejar comentarios ofensivos o mensajes amenazadores en redes sociales (MINEDU, 2012, p.8).

Por otro lado, otra forma de practicar el bullying, es el acoso. Este puede ser directo o indirecto. El acoso directo es la forma más común, a través de insultos, humillaciones, el empleo de apodos o apelativos denigrantes, peleas y agresiones físicas. El acoso indirecto se caracteriza por propiciar la exclusión social de la víctima, a través de amenazas, la difusión de rumores escritos o verbales, como por ejemplo a través de la difusión de mensajes ofensivos o calumnias, que alejen o inhiban su participación en los grupos (MINEDU, 2012, p.8).

El Ministerio de Educación (MINEDU) ha elaborado una propuesta preventiva frente al problema de bullying, por ello afirma:

Frente a las situaciones de acoso, la institución educativa es responsable de implementar estrategias para promover y fortalecer entornos seguros y libres de violencia, propiciando un clima institucional respetuoso de los derechos fundamentales de las personas. Esto supondrá ir desterrando todo prejuicio, subestimación y discriminación en la relación con los estudiantes; de modo que, el comportamiento cotidiano de los adultos, al interior de la institución, testimonie la calidad de relaciones humanas que se espera de ellos (MINEDU, 2012, p.13).

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas, a través de su organismo adscrito referente a temas de la infancia y la educación propone:

El centro educativo debe aplicar estrategias o procedimientos que pretenden intervenir con acciones o metodologías concretas para evitar el bullying, promoviendo una convivencia de calidad y respeto, fortaleciendo la autoestima y aprendiendo a resolver conflictos de forma constructiva; es decir, pensando, dialogando y negociando, poniendo límites claros a patrones de conducta relacionados con el bullying (UNICEF, 2015, p.5).

Una herramienta fundamental para prevenir el bullying es la Tutoría y Orientación educativa. La Tutoría, como modalidad de la orientación educativa, es un servicio de acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico a los estudiantes y cumple un rol decisivo en la prevención del acoso entre estudiantes (bullying), contribuyendo a fomentar entre ellos, el respeto y el ejercicio de los derechos, la democracia y ciudadanía, promoviendo valores y

vivenciándolos; consensuando normas y organizando espacios estudiantiles democráticos al interior del aula (MINEDU, 2012, p.14).

En la etapa de la Educación Secundaria etapa los estudiantes experimentan una serie de cambios corporales y afectivos que influyen en su comportamiento individual y social. Buscan su identidad, prueban y ensayan roles, imitan, se identifican y buscan aceptación. Por ello, es determinante la intervención con acciones que favorezcan el reconocimiento del otro como una persona que merece respeto (MINEDU, 2012, p.18).

El ministerio de Educación propone estrategias de prevención e intervención frente a las situaciones de bullying que se producen en las instituciones educativas. Para prevenir conductas como el acoso, no basta con enseñar a rechazar lo, sino que es preciso desarrollar otras alternativas que lo hagan “innecesario”, proporcionando, por ejemplo, habilidades para sentir que se forma parte de un grupo y explorar el nuevo estatus de adolescente, sin incurrir en conductas que vayan en contra de los valores educativos.” En ese sentido, es importante favorecer la integración en grupos de compañeros constructivos y enseñarles a resistir cualquier tipo de presión social cuando ésta sea destructiva, ayudando a afrontar la tensión que puede suponer sentirse diferente al mantener el propio criterio (MINEDU, 2012, p.18).

La intervención implica antes que nada reconocer o identificar una posible situación de acoso entre estudiantes. Si se detecta a tiempo, va a ser fácil intervenir, mitigando el daño causado al estudiante agredido. La primera herramienta para detectar va a ser básicamente la observación. Los docentes, auxiliares, personal administrativo y de servicio, estudiantes, padres de familia pueden observar ciertas señales de alerta que pueden indicar un posible caso de acoso entre estudiantes (MINEDU, 2012, p.19).

Ante situaciones de acoso entre pares, los directivos, docentes y auxiliar es deben tomar medidas educativas y de protección inmediata, asegurando que no continúe el maltrato. Garantizar la confidencialidad de la información recibida, así como de los documentos y registros. Conversar individual (o grupalmente) con los involucrados, para establecer compromisos. Prestar atención a lo que comentan y manifiestan los estudiantes, considerando su versión y percepción de los hechos, con respecto del acoso, aunque no se haya podido contrastar o verificar. Involucrar a los padres de los estudiantes en el planteamiento de las posibles soluciones al problema. Realizar el seguimiento y acompañamiento de los compromisos asumidos (MINEDU, 2012, p.20).

2.3. Marco legal

Diversas Leyes, Políticas, Estrategias, Reglamentos, Decretos Supremos, Resoluciones Ministeriales, Resoluciones Viceministeriales y Protocolos correspondientes tanto al Ministerio de Educación como al Ministerio de la Mujeres y Poblaciones Vulnerables, los cuales analizamos a continuación.

2.3.1. Ley N° 29719. Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas y su Reglamento, Decreto Supremo N° 010-2012-ED

La presente ley tiene como objetivo establecer mecanismos para diagnosticar, prevenir, sancionar y erradicar acciones de violencia, hostigamiento, intimidación, acoso entre estudiantes de la institución educativa, así como el rol de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Esta ley también contempla la designación de un profesional de psicología en las instituciones educativas, encargado en la prevención y tratamiento de estos casos. Sin embargo, las instituciones educativas de jornada escolar regular no tienen el servicio de un especialista en psicología; solo con este servicio cuentan las instituciones educativas de jornada escolar completa.

Asimismo, en la presente ley y su reglamentación establecen las medidas de asistencia y protección a los estudiantes víctimas de violencia o de acoso y al agresor la asistencia especializada. También se establecen las acciones de convivencia democrática en la institución educativa, las responsabilidades del Ministerio de Educación, la Institución Educativa.

Esta norma es fundamental por el motivo de que en toda institución educativa se tiene que tener un ambiente saludable para el desarrollo normales de las actividades educativas y, ante un acto de agresión o violencia, establecer las responsabilidades de cada actor educativo.

2.3.2. Ley 30403. Ley que prohíbe el uso del castigo físico humillante contra niños, niñas y adolescentes y su Reglamento Decreto Supremo N° 003-2018-MIMP

La presente Ley y su Reglamento prohíbe en las instituciones educativas la aplicación del castigo físico humillante a los estudiantes. La educación tradicional, del siglo anterior, tenía dentro de sus prácticas pedagógicas el uso de castigos físicos y psicológicos, como algo cotidiano. Esta práctica vulnera los derechos intrínsecos de los seres humanos, causando daños físicos y psicológicos entre las niñas, niños y adolescentes involucrados.

La ley trasciende los ámbitos educativos y abarca también el hogar, la comunidad, instituciones y programas del Estado y, centros laborales. Asimismo, interviene en las prácticas culturales y sociales de las comunidades asentadas, principalmente, en la zona rural de nuestro país. Estas medidas son controversiales en ciertos sectores de la población, quienes afirman que restan autoridad a los padres de familia, docentes y autoridades; sin embargo, la práctica educativa, social y cultural actuales nos hablan de acciones reparadoras que no vulneren los derechos de las poblaciones vulnerables como son niñas, niños y adolescentes.

2.3.3. Estrategias para prevenir la violencia sexual y el Decreto Supremo N° 008-2024-MIMP que aprueba la estrategia multisectorial para la prevención de la violencia sexual que afectas a niñas, niños y adolescentes “Prevenir para proteger”

Estos documentos establecen propuestas de mejoras en distintos servicios para la prevención de la violencia sexual que afecta a niñas, niños y adolescentes, articulando acciones intergubernamentales e intersectoriales, propulsando la cooperación entre diversas entidades de la administración pública.

Su objetivo es articular la diversidad de normas de cada ministerio, relacionadas con la protección de las niñas, niños y adolescentes. En lo que respecta al sector educación reúne a la Resolución Viceministerial N° 005-2021-MINEDU, que aprueba la “Estrategia para el fortalecimiento de la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia en las instancias de gestión educativa descentralizada”.

Esta estrategia es un instrumento de gestión pública que, bajo la Política Nacional Multisectorial para las niñas, niños y adolescentes (PNMNNA) contribuirá a relacionar diversos sistemas y entornos desfavorables para la protección de niñas, niños y adolescentes. También, facilitará que los distintos sectores, instituciones y niveles de gobierno, de acuerdo a sus responsabilidades, puedan articular acciones encaminadas a la prevención de la violencia sexual.

2.3.4. Decreto Supremo N° 013-2022-MINEDU Aprueba los lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de Educación Básica

El objetivo del presente decreto es la implementación de planes, servicios, estrategias y acciones encaminadas a la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, de los niveles de educación básica regular: inicial, primaria y secundaria.

El equilibrio emocional consiste en gestionar nuestras emociones, identificándola, entenderlas y regularlas, permitiendo conectar con nuestro mundo interior que nos lleve a mejorar nuestra relación con el mundo exterior. Esta normativa refuerza nuestra propuesta de implementar el desarrollo de las habilidades sociales entre los estudiantes de educación básica regular.

La promoción del bienestar socioemocional abarca ejes fundamentales como la continuidad educativa, la implementación de los servicios de tutoría y orientación educativa, educación sexual y prevención de riesgos, trabajo con la familia y la comunidad, inclusión y atención a la diversidad, promoción de la participación estudiantil y, convivencia escolar en el marco del bienestar.

2.3.5. Resolución Viceministerial N° 212-2020-MINEDU Aprueba el documento normativo denominado “Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica”

El objetivo de la presente norma es garantizar la implementación del servicio de tutoría y orientación educativa en todas las instituciones de educación básica regular, promoviendo

y fortaleciendo la formación integral y el desarrollo del bienestar de los estudiantes, así como contribuir al desarrollo de una convivencia escolar sana que brinde seguridad y protección a los estudiantes. Para ello, se debe promover y articular las acciones de tutoría entre toda la comunidad educativa.

La tutoría y orientación educativa abarca la atención a tres dimensiones fundamentales en la vida de los estudiantes: la dimensión personal, donde el estudiante se conoce a sí mismo, autorregula sus emociones y toma decisiones responsables. La dimensión social, donde el estudiante emplea sus recursos personales para relacionarse apropiadamente con las personas de su entorno. La dimensión de los aprendizajes, el estudiante organiza sus acciones para alcanzar sus metas, mejorar su desempeño y auto gestionar su aprendizaje.

El servicio de tutoría escolar abarca dos estrategias: la tutoría grupal, en función de las necesidades de todos los estudiantes de la sección, determinadas en el diagnóstico. Además, la tutoría individual es una estrategia para tratar problemas personales de los estudiantes a través de una atención personalizada, en función de sus necesidades, intereses, dificultades, interrogantes, conflictos personales, sociales y de aprendizaje.

2.3.6. Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes

La finalidad de la presente normativa es establecer las directrices para gestionar la convivencia escolar, la prevención y atención de situaciones de violencia contra niñas, niños y adolescentes en las instituciones educativas, con el propósito de contribuir al

desarrollo integral de las y los estudiantes en entornos escolares seguros y libres de violencia.

Tómese a la convivencia escolar como un conjunto de relaciones interpersonales que nos permita coexistir en forma pacífica y armónica con nuestros pares. Es una experiencia dinámica porque abarca todos los ámbitos de la vida escolar y a todos los integrantes de la comunidad educativa. Además, una buena convivencia escolar consolida a la institución educativa como un entorno protector y seguro que brinde al estudiante un ambiente libre de todo tipo de violencia.

El decreto supremo pone énfasis en las actividades de prevención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes, Las acciones preventivas se realizan generalmente en el área de tutoría, pero en exclusividad, pues los docentes de todas las áreas deben realizar acciones similares. Además, se pueden realizar actividades de prevención fuera del horario escolar, en actividades de integración como ferias, actuaciones, jornadas familiares, actividades deportivas o actividades cívicas.

Como herramienta primordial para el trabajo dentro de la institución educativa se tiene el Libro de Registro de Incidencia, donde se debe registrar todo ocurrencia de acciones de violencia entre los estudiantes; y, el portal SiSeVe, aplicación virtual que brinda seguimiento a los casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes a nivel de las unidades de gestión educativa locales.

2.3.7. Resolución Ministerial N° 274-2020-MINEDU y su derogatoria Resolución Ministerial N° 383-2025-MINEDU que deroga EL “Anexo 3 Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”

El 29 de agosto del presente año se actualizaron los protocolos de atención en diversos cambios de violencia física, psicológica y sexual entre los diferentes actores educativos de las instituciones de Educación Básica Regular, en todo el país; siendo los cambios más resaltantes los siguientes:

- Protocolo 1: Violencia física y/o psicológica

El Comité de Gestión de Bienestar, encabezado por el director de la institución son los responsables de analizar los casos de violencia presentados, determinar las medidas de protección para el estudiante afectado y las medidas correctivas que se adoptarán con el estudiante agresor. Luego los tutores son los encargados de desarrollar talleres o proyectos relacionados con la prevención, así como tutorías individuales a los estudiantes agresores y agredidos.

Además, el director y el Comité de Gestión de Bienestar deben realizar reuniones, por separado, con los padres de familia o apoderados de los estudiantes involucrados, tomando compromisos por cada uno de ellos. Todos las acciones y acuerdos deben ser respaldados por actas y las anotaciones en el Libro de Registros de Incidencias de la Institución Educativa.

Si el caso es grave, se deberá reportar en el Portal SiSeVe subiendo las evidencias exigidas por el portal. Luego el director y el Comité de Gestión de Bienestar deberán

reunirse con los tutores, estudiantes involucrados y padres de familia para verificar el cumplimiento de los compromisos, ante el incumplimiento de los mismos se deberá informar a la Defensoría Municipal de la Niña, Niño y Adolescente (DEMUNA). Cuando se haya cumplido con los compromisos, se da por cerrado el caso.

- Protocolo 2: Acoso entre estudiantes (bullying y ciberbullying)

El Comité de Gestión de Bienestar, encabezado por el director de la institución son los responsables de analizar los casos de violencia presentados, determinar las medidas de protección y prevención para los estudiantes involucrados en los hechos de acoso escolar (bullying y ciberbullying).

Además, el director y el Comité de Gestión de Bienestar deben realizar reuniones, por separado, con los padres de familia o apoderados de los estudiantes involucrados, tomando compromisos por cada uno de ellos. Todos las acciones y acuerdos deben ser respaldados por actas y las anotaciones en el Libro de Registros de Incidencias de la Institución Educativa.

Si el caso es grave, se deberá reportar en el Portal SiSeVe subiendo las evidencias exigidas por el portal. Luego el director y el Comité de Gestión de Bienestar deberán reunirse con los tutores, estudiantes involucrados y padres de familia para verificar el cumplimiento de los compromisos, ante el incumplimiento de los mismos se deberá informar a la Defensoría Municipal de la Niña, Niño y Adolescente. Cuando se haya cumplido con los compromisos, se da por cerrado el caso.

- Protocolo 3: Violencia con el uso de armas

El integrante de la institución educativa que es conocedor que un estudiante ha hecho uso de un arma de fuego o blanca debe informar al director de la institución y este debe mantener la confidencialidad del caso. El director deberá comunicar el hecho a la Policía Nacional del Perú, asimismo informar a los padres de familia o apoderados de los estudiantes involucrados.

Si el incidente pone en riesgo la vida de los estudiantes o personal. El director puede ordenar la evacuación total o parcial de la institución, comunicando el hecho a los padres de familia. Si existe un herido, este deberá ser evacuado rápidamente al puesto de salud más cercano para su atención, informando al parente de familia del estudiante.

El director, los integrantes Comité de Gestión de Bienestar y los tutores acordarán las actividades de soporte emocional que se desarrollarán con los estudiantes, así como con los padres de familia de los estudiantes involucrados. Anotar en el Libro de Registros de Incidencias y en el Portal SiSeVe, además de comunicar a la UGEL las acciones adoptadas.

Luego el director y el Comité de Gestión de Bienestar deberán reunirse con los tutores, estudiantes involucrados y padres de familia para verificar el cumplimiento de los compromisos, ante el incumplimiento de los mismos se deberá informar a la Defensoría Municipal de la Niña, Niño y Adolescente. Cuando se haya cumplido con los compromisos, se da por cerrado el caso.

- Protocolo 4: Violencia sexual (Violación sexual, tocamientos, actos de connotación sexual o actos libidinosos y acoso sexual entre estudiantes)

Recibida la denuncia, ya sea en forma verbal o escrita, el director debe hacer un acta con la firma del parentesco de familia o apoderado del estudiante agredido. Luego el director debe comunicar a la Comisaría de la Policía Nacional del Perú más cercana o al Ministerio Público, puede ser la Fiscalía de la Familia, Mixta o Penal, según corresponda. Luego el director debe registrar los hechos en el Libro de Registros de Incidencias de la Institución Educativa e informar en el Portal SiSeVe, e informar a los padres de familia de las acciones tomadas.

En coordinación con los tutores se plantean las medidas de protección a adoptar con los estudiantes involucrados, así como realizar acciones destinadas a fortalecer los aspectos socioemocionales de los estudiantes, tanto en el área de tutoría como en las otras áreas.

Finalmente, reunidos con los padres de familia de los estudiantes involucrados se revisará el cumplimiento de los compromisos. Ante la falta de cumplimiento de sus compromisos se informará a la Defensoría Municipal de la Niña, Niño y Adolescente (DEMUNA) y a la Fiscalía de la Familia o Mixta o al Juzgado de la Familia o Mixto. Si se han cumplido con los compromisos se cierra el caso.

- Protocolo 5: Castigo físico y humillante del personal de la IE a los estudiantes

El Comité de Gestión de Bienestar, encabezado por el director de la institución son los responsables de analizar los casos de violencia presentados, determinar las medidas

de protección para el estudiante afectado y coordinar el desarrollo de acciones de sensibilización acerca de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y las leyes que los protegen.

El director debe comunicar el hecho a la UGEL, remitiendo los documentos respectivos, así como las medidas de protección implementadas con los estudiantes implicados. Luego, debe registrar los hechos en el Libro de Registros de Incidencias de la Institución Educativa e informar en el Portal SiSeVe, e informar a los padres de familia de las acciones tomadas.

- Protocolo 6: Violencia sexual (Violación sexual, tocamientos, actos de connotación sexual o actos libidinosos y acoso sexual de personal de la IE a estudiantes)**

Enterados de los hechos el director elabora un acta e inmediatamente comunicar a la Comisaría de la Policía Nacional del Perú más cercana o al Ministerio Público, puede ser la Fiscalía de la Familia, Mixta o Penal, según corresponda. Luego el director debe registrar los hechos en el Libro de Registros de Incidencias de la Institución Educativa e informar en el Portal SiSeVe, e informar a los padres de familia de las acciones tomadas.

A continuación, se debe separar preventivamente al personal de la IE (presunto agresor) y ponerlo a disposición de la UGEL, informando de todas las acciones tomadas. Asimismo, junto al tutor se deben implementar las acciones de acompañamiento socioemocional y pedagógico al estudiante agredido, así como orientar al parente de familia sobre las acciones a seguir en el Centro Emergencia Mujer (CEM) o al Servicio de Atención Rural (SAR). Cumplido con todo ello, se puede cerrar el caso.

- Protocolo 7: Violencia contra estudiantes de parte de una persona del entorno familiar o comunitario (violencia física, psicológica y sexual)

Ante las señales de alerta o indicadores que nos permitan sospechar algún tipo de violencia en contra de un estudiante, se informa inmediatamente al director. Este se comunica con el parente de familia e ingresa la alerta en el link <https://www.gob.pe/institucion/mimp/campa%C3%B1as/4275-situaciones-de.violencia> Asimismo, puede hacer denuncia a través de la Línea 100, y proceder a hacer la denuncia ante la Comisaría de la Policía Nacional del Perú, Fiscalía o Juzgados Mixtos o de Paz).

Luego el director debe registrar los hechos en el Libro de Registros de Incidencias de la Institución Educativa e informar en el Portal SiSeVe. Brindar el apoyo socioemocional y acompañamiento pedagógico al estudiante involucrado y al parente de familia orientarlo para acudir al Centro Emergencia Mujer (CEM) o al Servicio de Atención Rural (SAR). Cumplido con todo ello, se puede cerrar el caso.

2.4. Definición de términos básicos

- Agresividad

Es la disposición que tiene un individuo para responder con hostilidad, fuerza o violencia (física, verbal o simbólica, cuando se ve expuesta a una situación que se percibe como una amenaza o desafío y, que al no obtener un resultado satisfactorio se manifiestan conductas dañinas o lesiva frente a los demás.

- Habilidades sociales

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que aprendemos a lo largo de vida, pero en especial en los primeros años, y que nos permite relacionarnos con los demás, en un clima de respeto, consideración, estima, gratitud, entre otras.

- Agresiones físicas

Son conductas violentas a través de las cuales un individuo trata de causar daño, dolor o lesiones a otra persona.

- Agresiones verbales

Son conductas hostiles que se dan a través de las palabras orales o escritas, su propósito es ofender, humillar, intimidar, causar daño emocionalmente o difundir mentiras que lastimen a otros (chisme). Los insultos, las burlas o los apodos o sobrenombres son manifestaciones muy comunes de agresividad verbal. En nuestro entorno el chisme es una forma muy popular de causar daño emocional a los demás, hecho que se presenta con mucha frecuencia dentro de las instituciones educativas.

- Ira

Básicamente, la ira es una emoción que puede ser transitoria o intensa que surge cuando una persona percibe que ha sido tratada de manera injusta, o que ha sido agredida de forma directa o indirecta, cuando siente frustración o se siente amenazada.

- Hostilidad

La hostilidad es una actitud o disposición negativa que surge por sentimientos de desconfianza, resentimiento, enojo o ira. Es actitud de oposición y animadversión hacia otra persona, ya sea de forma circunstancial o perenne. Se manifiesta a través de irritación, desprecio, rencor, comentarios sarcásticos, rechazo, marginación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Caracterización y contextualización de la investigación

La presente investigación se realizó en la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, provincia Cajamarca y región de Cajamarca, con los estudiantes del tercer grado de educación básica regular, durante el periodo académico 2021.

3.2. Breve reseña de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”

La Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús” fue fundada en el año 1965 y autorizado mediante Resolución Directoral N° 0898 de fecha 26 de abril de 1965. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 1° inciso 10, del Decreto Ley N° 14209 del 28 de setiembre de 1962. Se resuelve: Autorizar el funcionamiento del “Colegio Municipal Mixto Diurno de Jesús, de educación Secundaria Común en su primer año de estudios”, el documento en mención en el cual se reconoce como director R.P. Ulises Antonio Cabanillas Comba. Luego de aquella autorización, empezó su funcionamiento gracias al sacrificio de docentes progresistas que trabajaron gratuitamente con la finalidad de impartir educación secundaria en el distrito de Jesús.

Sus docentes fundadores fueron Armando Barrantes a cargo del curso de castellano, Jaime Muñoz Arana (geografía), Augusto R. Beaton Raisay (inglés), R. P. Ulises Cabanillas Chomba (Historia del Perú, Religión y Educación física), Srta. Santos Villar Martínez, (Historia Universal y Educación Familiar), Dr. Francisco Ruiz Pajares (Matemática), Flavia Torres (Educación artística), Horacio Álvarez (Artes manuales), Y el Cabo G.C. Aurelio Muñoz impartió Instrucción Premilitar.

Posteriormente el 22 de mayo de 1965, el director de Coordinación administrativa de Direcciones Regionales de Educación, Virgilio Berrocal Falconi, expide la Resolución Suprema N°669, mediante el cual se establece la nacionalización del colegio a partir del 1° de marzo de 1969, con el nombre de “Colegio Municipal Mixto de Educación Secundaria Común”.

El Colegio Nacional “Dulce Nombre de Jesús” comenzó a funcionar en el local del Cabildo del Consejo Distrital de Jesús donde impartió Educación por más de 4 años para luego pasar su local instruccional ubicado en los terrenos que fueron propiedad de los señores Sanches y del club deportivo “Lira Jesuense”. Con la emoción y ánimo de colaboración de la comunidad e instituciones, fueron construidos los pabellones del colegio “Dulce Nombre de Jesús”. Durante el gobierno de Fernando Belaunde Terry (1982-1983) se brindó un bono con el cual se logra cerrar todo el colegio y durante los años 1988 y 1989, con sus propios ingresos, los padres de familia construyeron un nuevo pabellón de 2 pisos para una biblioteca y laboratorios. En 1988, los docentes Víctor Saldaña Marín y Elvia Catalán, con ingresos de actividades, construyeron la plataforma del patio del plantel. La promoción de 1989, con el asesoramiento del profesor Eddy Silva, construyeron un ambiente para almacén del colegio Dulce Nombre de Jesús. Cedrón (2018).

3.3. Descripción del perfil de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”

– Ubicación geográfica

La Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, se ubica la ciudad de Jesús, capital del distrito de Jesús, provincia de Cajamarca. A una distancia de 21.5 Km de la ciudad de Cajamarca.

Las coordenadas longitudinales de la Institución Educativa son:

Norte : -78,3828327

Este : -7,2464613

Altitud : 2558,540 msnm

Clima: al año presenta dos periodos bastante marcados, el periodo de precipitaciones que va desde finales de noviembre a inicios de abril y el periodo de estiaje, desde inicios de abril a finales de noviembre; teniendo una precipitación promedio anual de 729.6 milímetros cúbicos. Su temperatura máxima promedio diaria es de 21.6 °C y la mínima promedio diaria es de 5.6 °C; su variación de temperatura promedio es de 16 °C, lo que lo convierte en una zona con buenas condiciones para el desarrollo de la vida y las prácticas agrícolas y ganaderas.

– **Infraestructura**

Cuenta con un amplio local, ubicado en el mismo distrito de Jesús. Dicha infraestructura, es compartida con el colegio de alto rendimiento COAR, tiene veinte aulas, un auditorio, un laboratorio equipado, una biblioteca y dos amplios patios, así como un estadio para la práctica de fútbol y una amplia área libre sin construir.

– **Acceso**

Cuenta con único acceso por la vía que conecta a la ciudad de Cajamarca con el distrito de Jesús.

– **Población escolar**

Alberga a una población escolar total de 589 estudiantes de los cuales 108 estudiantes cursan el tercer grado.

3.4. Características demográficas y socioeconómicas

El distrito de Jesús cuenta con una amplia variedad de recursos agrícolas, ganaderos y turísticos. Se destaca por su producción agrícola en sembríos como hortalizas, maíz y papa. Además, la población se dedica a la producción de lácteos y la crianza de animales menores. Es reconocido por su potencial turístico y la amabilidad de sus pobladores.

La realidad educativa en Jesús es precaria ya que su acceso a está marcado por la centralización del servicio, contando con una sola Institución Educativa en el distrito. Esto provoca que la población estudiantil que asiste al colegio “Dulce Nombre de Jesús” tenga que caminar durante hasta dos horas para poder acudir a las clases.

Por otro lado, los padres de familia se encuentran en pobreza o pobreza extrema y muchos de ellos dejan sin estudiar la secundaria a sus menores hijos, lo que limita el desarrollo de la educación en el distrito.

3.5. Hipótesis de investigación

La aplicación de un programa de habilidades sociales reduce significativamente las conductas agresivas de los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

3.6. Variables de investigación

– Variable independiente

Habilidades sociales.

– Variable dependiente

Conductas agresivas.

3.7. Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Variable Independiente: Habilidades sociales.	Las habilidades sociales se pueden definir como un conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas (Peñafiel y Serrano, 2021)	Son los mecanismos que utilizamos para relacionarnos adecuadamente con nuestros semejantes, a la vez que aprendemos a controlar nuestras emociones.	<ul style="list-style-type: none"> – Habilidades sociales básicas – Habilidades sociales avanzadas – Habilidades relacionadas con los sentimientos – Habilidades alternativas a la agresión – Habilidades para hacer frente al estrés – Habilidades de planificación 	<ul style="list-style-type: none"> – Nivel de habilidades sociales básicas – Nivel de habilidades sociales avanzadas – Nivel de habilidades relacionadas con los sentimientos – Nivel de habilidades alternativas a la agresión entre estudiantes – Nivel de habilidades para hacer frente al estrés – Nivel de habilidades de planificación 	HS Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col
Variable Dependiente: Conductas agresivas.	La agresividad es un estado emocional que consiste en sentimientos de odio y deseos de dañar a otra persona, ya sea en forma física o emocional (Martín, 2020).	Muestras de agresividad física y verbal, estados de ira y hostilidad ante sus semejantes.	<ul style="list-style-type: none"> – Agresión física – Agresión verbal – Ira – Hostilidad 	<ul style="list-style-type: none"> – Nivel de agresividad física entre pares. – Nivel de agresividad verbal entre pares – Identifica cómo expresan su ira los estudiantes frente a un conflicto. – Identifica el nivel de hostilidad entre sus pares. 	Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry

Nota. Elaboración propia.

3.8. Población y muestra

3.8.1. Población.

La población en estudio estuvo constituida por los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, provincia de Cajamarca, matriculados para el periodo académico 2021. La población estadística estuvo formada por 108 estudiantes. Entonces, $N = 108$.

3.8.2. Muestra.

La muestra en estudio estuvo formada por los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, provincia de Cajamarca, que presentan conductas agresivas, de acuerdo a los datos obtenidos a través de la aplicación del Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry.

De acuerdo a los objetivos de la investigación, por la accesibilidad y naturaleza de la información, la muestra estadística seleccionada es una “muestra de juicio o no aleatoria” llamada también por “conveniencia”, correctamente evaluada por la teoría del muestreo (Hernández, et al. 1997, p.213). Así, ella es representativa y está conformada por 28 estudiantes. Así, $n = 28$.

3.9. Unidad de análisis

Estuvo constituida por cada uno de los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, provincia de Cajamarca que presentan conductas agresivas y que asistieron al Programa de Habilidades Sociales, desarrollado como parte de la investigación.

3.10. Métodos de investigación

El método de investigación utilizado en el presente trabajo investigativo es el Hipotético-deductivo, puesto que partimos de una aseveración en calidad de hipótesis en la que afirmamos que un programa de Habilidades Sociales nos ayudará a disminuir las conductas agresivas de los estudiantes. Luego, mediante la aplicación de test comprobamos o refutamos nuestra hipótesis, deduciendo de ellas nuestras conclusiones.

3.11. Tipo de investigación

Teniendo en cuenta la acción de las variables a estudiar, el presente trabajo de investigación fue de tipo experimental, con diseño pre experimental, puesto que se trabajó con un solo grupo.

“La investigación experimental se caracteriza porque en ella el investigador actúa conscientemente sobre el objeto en estudio, tanto que los objetivos de estos estudios son precisamente conocer los efectos de los actos producidos por el propio investigador como mecanismos o técnicas para probar su hipótesis” (Bernal, 2010. p. 117).

3.12. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se esquematiza de la siguiente forma:

Figura 2

Diseño de investigación

$$M \longrightarrow O_1 \longrightarrow X \longrightarrow O_2$$

Donde:

M : Muestra (28 estudiantes)

O₁ : Pre test (Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry)

X : Tratamiento (Programa de Habilidades Sociales)

O₂ : Post test (Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry)

Para comprobar la hipótesis se procedió de la siguiente manera:

En primer lugar, se aplicó como pre test el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry para determinar el nivel de agresividad en los estudiantes, los que obtuvieron valores altos asistieron al Programa de Habilidades Sociales.

Para el diseño del Programa de Habilidades Sociales, se aplicó como pre test la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col para determinar en cuáles de las habilidades sociales, los estudiantes presentan mayores deficiencias y a partir de ello se diseñó las diferentes sesiones que contempla el programa. Al finalizar las mismas, nuevamente se aplicó la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col para evaluar la efectividad del programa.

Finalmente, se aplicó como post test el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry, con el que se comprobó la validez de la hipótesis.

3.13. Técnicas e instrumentos de recopilación de variables

Para recopilar la información relevante a cada una de las variables de investigación se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Para determinar la conducta agresiva de los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, se aplicó el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry, a toda la población en estudio. Los resultados obtenidos nos permitieron seleccionar la muestra de investigación.

Con los estudiantes de la muestra se desarrolló un Programa de Habilidades Sociales; para ello, se inició con la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col. De acuerdo a los resultados obtenidos se diseñaron las diferentes sesiones que responden a las habilidades sociales carentes en los estudiantes.

Al finalizar el Programa de Habilidades Sociales, nuevamente se aplicó la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col, con el propósito de evaluar la efectividad del Programa.

Se culminó con la aplicación del Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry a los estudiantes de la muestra en estudio para determinar la evolución de las conductas agresivas en los mismos. Ambos resultados, se compararon estadísticamente, a través de la prueba estadística t de Student, para determinar el grado de relación entre los resultados de cada variable y entre ambas variables.

3.14. Técnicas para el procesamiento y análisis de información

Los datos obtenidos, tanto en la aplicación del Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry y en la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col, para evaluar las conductas agresivas de los estudiantes y para diseñar el Programa de Habilidades Sociales, respectivamente; fueron analizados mediante el uso de tablas estadísticas simples y tablas estadísticas de contingencia.

Para determinar la correlación existente entre las variables en estudios, se aplicó la prueba t de student para medidas de dos muestras emparejadas, cuyos resultados se presentan el próximo capítulo.

3.15. Validez y confiabilidad

Tanto el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry como la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col son instrumentos debidamente validados, puesto que fueron elaborados por expertos y su aplicación es muy usual en investigaciones sociales.

Para determinar la validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos se aplicó una prueba piloto a un grupo de 10 estudiantes. A continuación, se utilizó el Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna, fiabilidad y homogeneidad o correlación de los ítems, tanto del Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry como de la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1*Indices de fiabilidad*

Instrumentos	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry	0,319	10
Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col	0,973	10

Nota: Elaboración propia.

El Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry tiene un índice de Alfa de Cronbach cercano a cero, lo que indica que los ítems tienen una correlación inaceptable; es decir, la respuesta a una pregunta no proporciona información relevante sobre las respuestas a las otras preguntas.

La Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col tiene un índice muy cercano a uno lo que indica que los ítems están perfectamente correlacionados; es decir, la respuesta de una pregunta proporciona información relevante sobre los demás elementos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados descriptivos variables y dimensiones

Tabla 2

Nivel de agresividad, pre test y post test, en el grupo experimental

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Muy bajo	--	--	--	--
Bajo	--	--	18	64.3
Medio	10	35.7	10	35.7
Alto	18	64.3	--	--
Muy alto	--	--	--	--
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25

Análisis y discusión

En tabla 2, teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras la aplicación del Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry, se puede observar que, en el pre test el mayor porcentaje de estudiantes (64.3 %) muestran una alta agresividad, asimismo el 35.7 % de los estudiantes tienen una agresividad media. Después de la aplicación de los talleres del Programa de Habilidades Sociales se tomó el post test al grupo experimental, teniendo como resultados que, la mayoría de estudiantes, el 64.3 %, pasó a tener un índice de agresividad bajo; mientras que el 35.7 % tuvo un

nivel de agresividad medio. Se infiere que los estudiantes al carecer de habilidades sociales en su formación personal, recibida tanto en su hogar como en las instituciones educativas y su contexto social, muestran conductas agresividad en diferentes dimensiones, carecen de competencias sociales que les permita manejar sus emociones frente a situaciones de conflicto. El Test de Agresividad de Buss y Perry se divide en sus cuatro componentes: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad. De los resultados obtenidos se evidencia que, el Programa de Habilidades Sociales sí influyó significativamente en la mejora de los niveles de agresividad en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca.

Los resultados obtenidos en la presente investigación son respaldados por los resultados alcanzados por Bizueta (2020) en su tesis titulada “Propuesta de inteligencia emocional para mejorar comportamientos violentos en estudiantes de una institución Educativa Pública del distrito de Castilla, Piura”, donde aplicó el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry en una muestra de 30 estudiantes de la Institución Educativa Pública “José Carlos Mariátegui” de Tacalá, distrito de Castilla, provincia de Piura, en el año 2020, determinando que el 70 % de los estudiantes, de una muestra de 30 individuos, muestran niveles de agresividad media y alta, por lo que se desarrollaron actividades para mejorar la inteligencia emocional, basadas en los aportes de las teorías de Goleman y Bandura, a los que presentan rasgos de tener conductas agresivas. Con este grupo se trabajó las dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional: el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales., obteniéndose como resultado la disminución de conductas agresivas físicas, verbales, ira y hostilidad en los estudiantes.

Tabla 3*Nivel de Agresión Física, pre test y post test, en el grupo experimental*

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Muy bajo	--	--	3	10.7
Bajo	--	--	13	46.4
Medio	13	46.4	12	42.9
Alto	15	53.6	--	--
Muy alto	--	--	--	--
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25**Análisis y discusión**

En la tabla 3, se muestran los resultados del pre test y post test del componente Agresividad Física, del Cuestionario de Agresividad (AQ) de Bussy Perry, correspondientes a las respuestas de quince ítems del total del cuestionario. Nos indica el nivel agresividad física que muestra un individuo frente a sus pares en una situación de conflicto. En el pre test, el 53.6 % de los estudiantes muestran un nivel de agresividad física alto y el 46.4 % de los estudiantes evidencian un nivel de agresividad medio. Luego de la aplicación del Programa de habilidades sociales, los niveles de agresividad física en los 28 estudiantes del grupo experimental variaron, teniendo que, el 46.4 % se ubicó en el nivel de baja agresividad física, el 42.9 % en el nivel medio y el 10.7 % en el nivel muy bajo. La agresividad física se mide por el impulso que tiene una persona de golpear a otra en una situación de conflicto o en responder la agresión de otros utilizando golpes e, incluso, el simple

hecho de sentir satisfacción de golpear a sus pares sin aparente necesidad, solo por el hecho de imponer su supuesta superioridad ante los demás. Al reducir los niveles de agresividad física a medio, bajo y muy bajo, se evidencia que el Programa de Habilidades Sociales desarrollado entre los estudiantes del grupo experimental, si ha influenciado significativamente en los mismos, demostrándose las hipótesis planteadas en este trabajo de investigación.

La investigación de Santamaría (2020) titulada “Promoción de la convivencia y la prevención de la conducta violenta a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación primaria”, confirman los resultados obtenidos en nuestra investigación, puesto que ella afirma que las conductas violentas presentes en muchos de los adolescentes se originan en etapas anteriores, por lo que es necesario promover la convivencia social en los estudiantes del nivel primario. De acuerdo a los resultados obtenidos se comprobó que la aplicación del programa ayudó a mejorar las habilidades sociales de los estudiantes, logrando que controlen y mejoren sus conductas violentas, además mejoraron su capacidad de resolver problemas y de informar a los adultos de las conductas violentas que se producen en el ámbito educativo. En conclusión, el programa es una herramienta efectiva para desarrollar en los estudiantes competencias socioemocionales que ayudan a prevenir la aparición de conductas violentas en las instituciones educativas.

De acuerdo con la Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977), el aprendizaje humano ocurre en el entorno social, especialmente en el familiar. El machismo y la agresión física es una situación que se presenta a menudo en hogares del contexto de la institución educativa; por lo que, los niños aprenden de las conductas de sus mayores, por ello muestran conductas agresivas físicas con sus pares en los colegios. Romper estos estereotipos forma parte de los retos de la educación actual.

Tabla 4*Nivel de Agresión Verbal, pre test y post test, en el grupo experimental*

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Muy bajo	--	--	5	17.8
Bajo	--	--	10	35.7
Medio	11	39.3	13	46.4
Alto	17	60.7	--	--
Muy alto	--	--	--	--
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25**Análisis y discusión**

En la tabla 4, se muestran los resultados de la aplicación del pre y post test del Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry, correspondientes a la dimensión de Agresión Verbal en los estudiantes del grupo experimental del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021. En el pre test se han obtenido resultados que nos indican que el 60.7 % de los estudiantes muestran un nivel alto de agresividad verbal, el 39.3 % tienen un nivel medio de agresividad verbal; luego del desarrollo del Programa de Habilidades Sociales diseñado se han obtenido valores en el post test indicando que, el 46.4 % de los estudiantes muestran un nivel medio de agresividad verbal, el 35.7 % tienen un nivel bajo de agresividad verbal, y el 17.8 % de los mismos muestran un nivel muy bajo de agresividad verbal. La agresividad verbal contempla el impulso de discutir con los demás,

perdiendo el control hasta llegar a insultar a sus semejantes, la facilidad con que nos enfadamos y pasamos a la agresión, así como el simple hecho de sentir satisfacción al insultar o hablar mal de los demás, incluyendo los chismes, muy frecuentes entre los estudiantes y que solo buscan dañar a los semejantes. La disminución de la agresividad verbal después de la aplicación del Programa de Habilidades Sociales evidencia, en los 28 estudiantes que conformaron el grupo experimental, una marcada incidencia en la mejora de los niveles de agresión verbal en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, provincia de Cajamarca.

En relación con lo afirmado Mavila (2019) en su investigación titulada “Autoestima y su relación con las habilidades sociales en los estudiantes del VII Ciclo de secundaria de la Institución Educativa Particular Colegio Bíblico Católico – UGEL 05 – Lima, 2018”, aplicó el test de Goldstein para identificar el nivel de habilidades sociales de los estudiantes. La variable habilidades sociales se disagregó en seis dimensiones: Primeras habilidades sociales, Habilidades sociales avanzadas, Habilidades relacionadas con los sentimientos, Habilidades alternativas a la agresión, Habilidades para hacer frente al estrés y Habilidades de planificación; cada dimensión se divide en indicadores como: prestar atención, elegir información adecuada, iniciativa propia, conversación en común; pedir ayuda, integración al grupo, pedir disculpas, persuadir a los demás; reconocer las emociones, comprender a los demás, preocupación por sus mensajes; pedir permiso para realizar algo, compartir con los demás, ayudar a quien necesita, controlar el carácter; escuchar con atención, sincerarse hacia los demás, comprender la razón por la cual has fracasado, reconocer y resolver la confusión; decisiones realistas para comenzar las tareas, analizar las posibilidades, identificar las causas de los problemas.

De acuerdo al análisis estadístico se ha demostrado que existe una relación estadística significativa muy alta y positiva entre autoestima y habilidades sociales en los estudiantes del VII

ciclo de educación secundaria de la Institución Educativa Particular Colegio Bíblico Católico – UGEL 05 – Lima.

Tabla 5

Nivel de Ira, pre test y post test, en el grupo experimental

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Muy bajo	--	--	3	10.7
Bajo	--	--	10	35.7
Medio	9	32.1	15	53.6
Alto	19	67.9	--	--
Muy alto	--	--	--	--
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 5 se muestran los resultados de la aplicación del pre test y post test del Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry, en la dimensión del nivel de ira presente en el grupo experimental del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, provincia de Cajamarca. En el pre test el 67.9 % de estudiantes se encuentran en nivel alto de ira, mientras que el 32.1 % muestran un nivel medio de ira; para el post test, estos resultados han variado, teniendo un 53.6 % de los jóvenes en un nivel medio de ira, el 35.7% se encuentra en un nivel bajo de ira y finalmente, 10.7 % muestra un nivel muy bajo de ira.

En la dimensión ira se considera el nivel de resentimiento interno que presentan los estudiantes, debido a diversas situaciones frustrantes vividas en diferentes contextos: familiar, educativo, social. La reducción de los niveles de ira según la aplicación de los test antes y después de la aplicación del Programa de Habilidades Sociales evidencian la significancia que tiene en la reducción de la ira en los estudiantes, confirmando con ello las hipótesis planteadas en la presente investigación.

Nuestra investigación coincide con los aportes de la investigación de Vega (2020), quien en su tesis doctoral titulada “Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria”, primero identificó a un grupo de estudiantes del nivel secundario, a través del Cuestionario de irritabilidad, cólera y agresividad, luego con el desarrollo del programa de habilidades sociales obtuvo un efecto significativo en la reducción de la ira, la irritabilidad, la cólera y la agresividad de los estudiantes que conformaron los grupos experimentales en relación con los de los grupos control. Así, obtuvo que, en la ira, después de la intervención del programa se obtuvo una diferencia significativa en el grupo de intervención ($Z=-6.093$; $p=0.000$); mientras que en el grupo control se hallaron diferencias significativas ($Z=-1.293$; $p=0.196$). En lo referente a la irritabilidad en los grupos experimentales la diferencia fue significativa ($Z=-3.903$; $p=0.00$); mientras que en los grupos control no fue significativa ($Z=-1.752$; $p=0.080$). El programa también influyó significativamente en la disminución de la cólera en los grupos experimentales ($Z=-1.118$; $p=0.024$); en los otros grupos se mantuvo sin significancia ($Z=-1.033$; $p=0.302$). Finalmente, el programa influyó en forma notable en la disminución de la agresividad del grupo experimental ($Z=-1.118$; $p=0.024$); en los grupos control no ($Z=-2.263$; $p=0.64$).

Tabla 6*Nivel de Hostilidad, pre test y post test, en el grupo experimental*

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Muy bajo	--	--	3	10.7
Bajo	--	--	12	42.9
Medio	12	42.9	13	46.4
Alto	14	50.0	--	--
Muy alto	2	7.1	--	--
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25**Análisis y discusión**

En la tabla 6 se muestran los resultados de la dimensión Hostilidad, del pre test y post test del Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry. La hostilidad está referida a la actitud negativa que manifiesta un individuo frente a los demás, en su mayor parte de forma infundada, la hostilidad implica la desconfianza, denigración, mala voluntad, aislamiento social. La persona hostil piensa que los demás se presentan siempre con malas intenciones y ganas de dañarlos, la raíz de la hostilidad puede deberse a los malos tratos o malas acciones que se han recibido en edades tempranas, tanto en el hogar, la escuela o la comunidad, principalmente por personas muy cercanas a su entorno. En el pre test el 50.0 % de los estudiantes tienen un nivel de hostilidad alto, mientras que el 42.9 % tienen un nivel medio y, el 7.1 % muestran un nivel muy alto de agresividad; mientras que, después de la aplicación del Programa de Habilidades Sociales, se obtuvo 46.4 % de

estudiantes mostraron un nivel de hostilidad medio, el 42.9 % un nivel de hostilidad bajo y el 10.7 % un nivel muy bajo. Los datos estadísticos nos demuestran la efectividad de la aplicación del Programa de Habilidades Sociales en los estudiantes del grupo experimental de la Institución Educativa Secundaria “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, provincia y región de Cajamarca, 2021.

La investigación de Barrios (2023) titulada “Modelo teórico que favorezca el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de educación primaria básica”, respaldan nuestras conclusiones puesto que en su investigación concluyó que las habilidades sociales son fundamentales para alcanzar un bienestar individual y colectivo entre los estudiantes, siendo parte primordial de la formación integral de los niños, un aporte positivo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de cada individuo y aporte relevante para su vida futura, en el aspecto social, familiar y comunitario. En la escuela se deben desarrollar modelos teóricos y prácticos, flexibles y abiertos, que busquen el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, desde temprana edad, basados en competencias interpersonales se habrá mejorado la convivencia escolar en los estudiantes, reduciendo significativamente actitudes hostiles entre ellos.

En coherencia con lo afirmado Mendo (2019) en su tesis doctoral titulada “Desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo en el contexto universitario: aprendizaje colaborativo y entrenamiento en habilidades sociales” obtiene datos congruentes con los presentados en nuestra investigación, pues afirma que se ha demostrado la relevancia, en el ámbito académico universitario, el desarrollo de metodologías que faciliten y refuerzen el aprendizaje de competencias sociales, exigentes en la sociedad actual. Los planes de estudios universitarios, en su diferentes escuelas y carreras profesionales no contemplan este aspecto o lo hacen de forma ligera, sin tomar en cuenta su preponderancia actual.

Tabla 7*Nivel de Habilidades Sociales, pre test y post test, en el grupo experimental*

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Deficiente	8	28.6	--	--
Bajo	19	67.9	--	--
Normal	1	3.6	12	42.9
Bueno	--	--	15	53.6
Excelente	--	--	1	3.6
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25**Análisis y discusión**

En la tabla 7 se muestran los resultados de la aplicación del pre test y post test de la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col. Los datos que nos arrojó el pre test sirvieron para el diseño, planificación, ejecución y evaluación del Programa de Habilidades Sociales a aplicar a los estudiantes del grupo experimental. El 67.9 % de los estudiantes se ubican en el nivel bajo de habilidades sociales, el 28.6 % se ubican en un nivel deficiente de habilidades sociales, mientras que el 3.6 % está en un nivel normal de habilidades sociales. Desarrollado el mencionado programa, se obtuvo en el post test que el 42.9 % están en un nivel normal de habilidades sociales; el 53.6 % están en un nivel bueno de habilidades sociales y, el 3.6 % se encuentra en un nivel excelente de habilidades sociales. La escala de habilidades sociales de A, Goldstein y Col se dividen en seis dimensiones: Primeras habilidades sociales, Habilidades sociales avanzadas,

Habilidades relacionadas con las emociones, Habilidades alternativas a la agresión, Habilidades para hacer frente al estrés y, Habilidades de planificación. Los datos presentados nos indican un avance significativo en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, lo que demuestra la efectividad de los talleres que forman parte del programa.

Nuestro aporte es refrendado por la investigación de Casallo (2018), quien en su investigación doctoral titulada “Desarrollo de habilidades sociales para reducir conductas agresivas en la Institución Educativa ‘9 de Julio’ UGEL Concepción, Región Junín”, El investigador concluyó que hay una diferencia significativa entre el pre y post test del grupo experimental con el desarrollo del Programa de Habilidades sociales, lo que indica que sí hay una correlación directa entre el desarrollo de habilidades sociales y la reducción de las conductas agresivas en los estudiantes. El programa logró avances significativos en saber escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, dar gracias, presentarse adecuadamente, conocimiento y expresión de sentimientos, enfrentarse a la cólera de propia y de otros, expresar su afecto, resolver el miedo, auto compensarse, saber perder, responder a una queja, resolver la vergüenza, superar la indiferencia, defender a un amigo, responder a una persuasión, responder al fracaso, enfrentar mensajes contradictorios, responder a una acusación, hacer frente a las presiones de grupo, la importancia de pedir permiso, la importancia de compartir algo, ayudar a los demás, negociar para tomar acuerdos, autocontrolarse, defender sus derechos, responder a las bromas, evitar problemas con los demás y encontrar formas para no pelear. Sin embargo, en los aspectos de pedir ayuda de manera oportuna, participar acertadamente en grupos, dar y seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás; no se evidenció logros significativos con el desarrollo del Programa.

Tabla 8*Nivel de Primeras Habilidades Sociales, pre test y post test, en el grupo experimental*

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Deficiente	7	25.0	--	--
Bajo	20	71.4	--	--
Normal	1	3.6	13	46.4
Bueno	--	--	14	50.0
Excelente	--	--	1	3.6
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25**Análisis y discusión**

En la tabla 8 se presentan los datos del pre test y post test de la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales de A. Golstein y Col, correspondientes a la dimensión Primeras Habilidades Sociales, que comprende: saber escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido. En el pre test se obtuvo que el 71.4 % de los estudiantes tienen un nivel bajo de primeras habilidades sociales, el 25.0 % presentan un nivel deficiente y, el 3.6 % un nivel normal, después del desarrollo del Programa de Habilidades Sociales se obtuvieron resultados en el post test que corresponden al 50.0 % de nivel bueno de primeras habilidades sociales, el 46.4 % presentan un nivel normal y, el 3.6 % un nivel excelente. Basándonos en los datos presentados podemos afirmar que el desarrollo de los talleres correspondientes al Programa de Habilidades Sociales tiene un

impacto positivo en el mejoramiento de las Primeras habilidades sociales en los estudiantes del grupo experimental de la Institución Educativa Secundaria “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

Igualmente, los aportes de Chuquiviguel (2017) en su investigación titulada “Programa de desarrollo de habilidades sociales para el mejoramiento de la convivencia escolar en cuarto grado ‘A’ de la I.E. ‘San Marcelino Champagnat, Cajamarca’” comprobó experimentalmente que el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes del nivel primario mejora considerablemente la convivencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella. Su programa de desarrollo de habilidades sociales abarcó la democracia escolar, organización escolar, participación y compromiso escolar, en las que se trabajó temas como las normas de convivencia basadas en el respeto a los demás, la práctica de valores, las relaciones armónicas entre pares; todas ellas ayudaron que la convivencia escolar mejoró, pasando de 24.4 % antes del programa a 84.5 % después del programa.

Las primeras habilidades sociales cumplen una función básica en las relaciones interpersonales con nuestros semejantes. Gardner (1983) propone que existe la inteligencia interpersonal que nos permite interactuar y comprender a las personas y sus relaciones. Implica la capacidad de interactuar con otras personas, es decir, reconoce a todos como personas valiosas y con derechos, muestra preocupación por el otro, respeta las diferencias y se enriquece de ellas.

Tabla 9*Nivel de Habilidades Sociales Avanzadas, pre test y post test, en el grupo experimental*

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Deficiente	7	25.0	--	--
Bajo	18	64.3	--	--
Normal	3	10.7	5	17.8
Bueno	--	--	22	78.6
Excelente	--	--	1	3.6
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25**Análisis y discusión**

En la tabla 9, se manifiestan los resultados del pre test y post test correspondiente a la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein y Col, en la dimensión Habilidades sociales avanzadas. Esta dimensión responde a los criterios: Saber pedir ayuda, participar democráticamente, dar y seguir instrucciones adecuadamente, saber disculparse y capacidad de convencer a los demás. Los resultados del pre test nos indican que los estudiantes que están en el nivel bajo de habilidades sociales avanzadas son el 64.3 %, los que están en el nivel deficiente son el 25.0 % y los que están en un nivel normal son el 10.7 %. Después del desarrollo del Programa de habilidades sociales se obtuvieron como resultados que los estudiantes que ocupan el nivel bueno de habilidades sociales avanzadas son el 78.6 %, mientras que los que tienen un nivel normal son el 17.8 % y, los que tienen un nivel excelente representan el 3.6 % de la muestra. Tomando como referencia estos datos

presentados, podemos afirmar que, el desarrollo del Programa de Habilidades Sociales si tiene relevancia en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes del grupo experimental de la Institución Educativa Secundaria “Dulce Nombre de Jesús”, del distro de Jesús, provincia y región de Cajamarca, en el año 2021.

Montoya (2022) en su trabajo de investigación titulado Habilidades sociales, un constructo teórico desde la formación en educación primaria” coincide en nuestras apreciaciones en lo que respecta a la importancia de mejorar las habilidades sociales como parte fundamental de la formación integral de los estudiantes de educación primaria. Sus aportes los dividió en tres dimensiones cognitiva, conductual y emocional. En la dimensión cognitiva se trabajó en la mejora de la autorregulación del pensamiento, expectativas y pensamiento positivo, llegando a comprobar que es imperativo desarrollar en los estudiantes la metacognición, las metas personales y la resiliencia. En la dimensión conductual se trabajó en la mejora del trabajo en equipo, escucha activa y resolución de conflictos, de los que se llegó a la conclusión que es fundamental desarrollar en los estudiantes el aprendizaje colaborativo, el lenguaje corporal y la mediación de conflictos. En la dimensión emocional se trabajaron las habilidades sociales distribuidas en el autoconocimiento, capacidad de expresar las emociones y la empatía, de las cuales se demostró que son imperantes, en la formación integral de los estudiantes, el desarrollo de la autoestima positiva, la inteligencia emocional y la empatía como factores determinantes en la formación de los estudiantes.

El desarrollo de las habilidades sociales avanzadas tiene su fundamento teórico en la Inteligencia emocional de Mayer y Salover (1997) quienes consideran que existen tres elementos fundamentales que es importante entender: el concepto general de inteligencia emocional, la naturaleza de las emociones y las habilidades mentales involucradas en la inteligencia emocional.

Tabla 10

Nivel de Habilidades relacionadas con los sentimientos, pre test y post test, en el grupo experimental

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Deficiente	6	21.4	--	--
Bajo	19	67.9	--	--
Normal	3	10.7	10	35.7
Bueno	--	--	14	50.0
Excelente	--	--	4	14.3
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 10 tenemos los datos del pre test y post test de la aplicación de la Escala de habilidades Sociales de A. Goldstein y Col, correspondientes a la dimensión de Habilidades relacionadas con los sentimientos. Esta dimensión abarca: Conocer nuestros sentimientos, saber expresar nuestros sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de otro, expresar afecto a los demás, controlar el miedo y autorrecompensarse. Los resultados obtenidos nos indican que en el pre test, el 67.9 % de los estudiantes se ubicaron en un nivel bajo de habilidades relacionadas con los sentimientos, el 21.4 % presentó un nivel deficiente, mientras que, el 10.7 % un nivel normal. Después del desarrollo del Programa de habilidades y tras la aplicación del post test se tuvieron como resultados que el 50.0 % de estudiantes pasaron a

tener un nivel bueno de habilidades relacionadas con los sentimientos, luego, el 35.7 % pasaron a tener un nivel normal y el 14.3 % un nivel excelente. Ello nos lleva a precisar que el Programa de Habilidades Sociales si tiene un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades relacionadas con los sentimientos en el grupo experimental, del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, provincia de Cajamarca, en el año 2021.

Estos resultados coinciden con los aportes de la investigación de Domínguez (2020), quien en su tesis titulada “Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de los estudiantes de primaria”, su investigación también se basó en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura que propone que las conductas agresivas son aprendidas a través de la observación de patrones sociales violentos; por lo que, para reducir los índices de agresividad se aplicó un programa de habilidades sociales con un enfoque cognitivo conductual. En su investigación utilizó un pre test para identificar el nivel de agresividad de los estudiantes, para luego desarrollar un Programa de Habilidades Sociales, al terminar aplicó nuevamente el mismo instrumento a manera de post test. Interpolando los resultados se concluye que el programa de habilidades sociales influyó significativamente en la reducción de las conductas agresivas de los estudiantes.

El manejo de nuestros sentimientos corresponde a la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995) como base científica. Goleman considera cuatro capacidades que toda persona debe desarrollar: tener conciencia de uno mismo conociendo nuestros propios sentimientos, gestionarse a uno mismo para evitar que las emociones negativas nos invadan para poder controlarlas, la empatía para entender lo que sienten los demás y, manejar bien las relaciones para saber persuadir o resolver conflictos.

Tabla 11*Nivel de Habilidades alternativas a la agresión, pre test y post test, en el grupo experimental*

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Deficiente	8	28.6	--	--
Bajo	19	67.9	--	--
Normal	1	3.6	12	42.9
Bueno	--	--	16	57.1
Excelente	--	--	--	--
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 11 presentamos los resultados del pre test y post de la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col, correspondientes a la dimensión de Habilidades alternativas a la agresión. A esta dimensión corresponden los indicadores: Saber pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás de manera desinteresada, negociar soluciones, empezar el autocontrol, defender nuestros propios derechos, responder adecuadamente a las bromas, evitar problemas con los demás y no entrar en peleas. Los resultados nos indican que el 67.9 % de los estudiantes que conforman el grupo experimental están en el nivel bajo de habilidades sociales alternativas a la agresión, 28.6 % presentan un nivel deficiente y, el 3.6 % un nivel normal. Tras la aplicación de los diferentes talleres que componen el Programa de habilidades sociales se tomó el post test, teniendo con resultados que el 57.1 % de los estudiantes han avanzado al nivel bueno,

el 42.9 % avanzaron al nivel normal; por lo que, se afirma fehacientemente que el Programa de habilidades sociales sí influye en la mejora de las habilidades alternativas a la agresión en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, provincia y región de Cajamarca, en el periodo académico 2021.

En esta misma línea, Estrada (2019) en su tesis *Habilidades sociales y agresivas de los estudiantes de nivel secundaria* encontró que el 49 % de los estudiantes presentan un nivel medio de habilidades sociales y el 44.4 % de los estudiantes presentan altos niveles de agresividad; además, de acuerdo al análisis estadístico, el coeficiente de correlación de Spearman fue -0.322 con un valor de $p=0.000$, menor al valor de significancia <0.05 ; por lo que se concluye que, si los estudiantes mejoran sus habilidades sociales, su agresivas disminuye; en oposición, si las habilidades sociales disminuyen, la agresividad en los jóvenes aumentará.

Tabla 12

Nivel de Habilidades para hacer frente al estrés, pre test y post test, en el grupo experimental

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Deficiente	5	17.8	--	--
Bajo	15	53.6	--	--
Normal	8	28.6	16	57.1
Bueno	--	--	8	28.6
Excelente	--	--	4	14.3
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 12 se muestran los resultados de la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col, correspondientes a la dimensión Habilidades sociales para hacer frente al estrés. En el pre test se ubicaron en el nivel bajo el 53.6 % de los estudiantes del grupo experimental, el 28.6 % pertenecen al nivel normal y el 17.8 % corresponden al nivel de deficiente; luego de la aplicación del Programa de Habilidades Sociales se tomó el post test, teniendo como resultados que el 57.1 % de los estudiantes están en un nivel normal, el 28.6 % están en el nivel bueno y el 14.3 % están en el nivel excelente de habilidades para hacer frente al estrés. Las habilidades para hacer frente al estrés abarcan los siguientes indicadores: aprender a formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza, arreglarse cuando le dejan solo, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a presiones del grupo. Los resultados indican que el desarrollo del Programa de habilidades sociales si ha contribuido en mejorar las habilidades para hacer frente al estrés en los estudiantes que conforman el grupo experimental del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca. En el año académico 2021.

El aporte de Torrejón (2023) en su investigación titulada “Programa de estrategias didácticas socioformativas para fortalecer habilidades sociales en estudiantes de la Carrera Profesional de Tecnología Médica de la Universidad Nacional de Jaén, 2021”, coinciden con las nuestras ya que la investigadora afirma que el desarrollo del programa de estrategias didácticas socioformativas tuvo un impacto relevante en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes de los grupos experimentales, teniendo un incremento en la media de 32 y 35.75 en cada grupo respectivo con respecto al pre y post test. De las seis dimensiones que abarca la Escala de

Habilidades Sociales, la que mostró un mayor incremento fue las habilidades sociales para hacer frente al estrés, con un incremento medio de 7.4 y 8.45 respectivamente. Como se trata de una muestra de estudiantes de una carrera profesional en una universidad, su mayor interés se centró en cómo adquirir habilidades que les permita actuar en situaciones de estrés muy propias de su labor de estudiante, por ello su mayor significancia en este aspecto.

Tabla 13

Nivel de Habilidades de planificación, pre test y post test, en el grupo experimental

Nivel	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
Deficiente	8	28.6	--	--
Bajo	15	53.6	--	--
Normal	5	17.8	12	42.9
Bueno	--	--	14	50.0
Excelente	--	--	2	7.2
Total	28	100.0	28	100.0

Nota: Base de datos SPSS 25

Análisis y discusión

En la tabla 13 encontramos los resultados de la aplicación del pre test y el post test de la Escala de Habilidades Sociales de A. Goldstein y Col, correspondientes a antes y después del desarrollo del Programa de habilidades sociales. Los resultados corresponden a la dimensión de Habilidades de planificación, siendo los indicadores: aprender a tomar la iniciativa, discernir sobre la causa de

un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, aprender a tomar una decisión y concentrarse en el desarrollo de una tarea. Los estudiantes del grupo experimental, en el pre test, se ubican en el nivel bajo en un 53.6 %, en el nivel deficiente 28.6 % y, en el nivel normal, 17.8 % de habilidades de planificación; mientras que en el post test se ubican en el nivel bueno en un 50.0 %, mientras que en el nivel normal se ubica el 42.9 % de los estudiantes y, en el nivel excelente el 7.2 %. Los resultados nos indican que la aplicación del Programa de habilidades sociales sí tuvo un efecto positivo en el desarrollo de habilidades sociales de planificación en los estudiantes de la Institución Educativa secundaria de menores “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, provincia y región de Cajamarca.

El aporte de Pérez (2024) en su tesis doctoral titulada “Crear, aprender y vivir en el desarrollo de las habilidades sociales, una aproximación de la convivencia escolar desde la cotidianidad” reafirma nuestras conclusiones puesto que afirma que la convivencia escolar se forja a través de la formación integral de los estudiantes. El docente es el portador innato de las habilidades sociales y los valores que contribuyen directamente en la formación moral del ser humano. Formar ciudadanos que se relacionen con sus semejantes de forma pacífica, respetuosa, aceptando que todos somos diferentes por lo que todos nos debemos respeto y ser aceptados como tales. Aprender a reconocer nuestras habilidades sociales contribuye a asumir un compromiso personal y social en la toma de decisiones que contribuyan a la solución de problemas, tanto a nivel personal como familiar y comunitarios, de manera que cada individuo sepa tomar la decisión más correcta pensando no solo en el interés personal, sino en el interés social. Tanto habilidades sociales como la convivencia escolar deben trascender la teoría y llegar a la praxis de todos los miembros de la comunidad educativa.

4.2. Normalidad de las diferencias pre test y post test de Habilidades sociales y Conductas agresivas

Tabla 14

Pruebas de normalidad para ambas variables

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Diferencia HS	0.118	28	,200*	0.940	28	0.110
Diferencia AQ	0.087	28	,200*	0.977	28	0.770

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota: Base de datos SPSS 25

Análisis

La diferencia entre el post test y el pretest de la variable habilidades sociales presentó un comportamiento normal ($SW=0,940$; $p>0,05$). Asimismo, la diferencia entre el post test y el pretest de la variable conducta agresiva presentó un comportamiento normal ($SW=0,977$; $p>0,05$) por los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

Tabla 15*Estadística de muestras emparejadas*

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre test HS	15.57	28	2.395	0.453
Post test HS	26.86	28	3.147	0.595

Nota: Base de datos SPSS 25**Análisis**

En la muestra se encontró una media de 15.57 puntos con una desviación estándar de 2.395 puntos en el pretest y de 26.86 con una desviación estándar de 3.147 en el post test de las habilidades sociales en los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

Tabla 16*Correlaciones de muestras emparejadas para la variable Habilidades Sociales*

		N	Correlación	Sig.
Par	Pre test HS & Post test HS	28	0.252	0.196

Nota: Base de datos SPSS 25**Análisis**

En la muestra se determinó que existe una baja correlación positiva y no significativa entre el pretest y post test de las habilidades sociales ($r=-0,252$; $p>0,05$), en los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

Tabla 17*Prueba de muestras emparejadas para la variable Habilidades Sociales*

	Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Medio de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior	Superior				
Pre test HS - Post test HS	-11.286	3.441	0.650	-12.620	-9.951	-17.354	27	0.000	

Nota: Base de datos SPSS 25**Análisis**

En la muestra se determinó un aumento entre el pre test y el post test de 11.286 puntos, con una desviación estándar de 3.441 puntos, además, se encontró que existe una diferencia significativa entre el pretest y post test de las habilidades sociales ($t=-17.354$; $p<0,05$) por los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

Prueba t de Student para muestras emparejadas para conductas agresivas**Tabla 18***Correlaciones de muestras emparejadas de conductas agresivas, Pre y Post test*

	N	Correlación	Sig.
AQ Pre test & AQ Post test	28	0.521	0.005

Nota: Base de datos SPSS 25**Análisis**

En la muestra se determinó que existe una moderada correlación positiva y significativa entre el pretest y post test de la conducta agresiva ($r=-0,521$; $p<0,05$), en los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

Tabla 19*Prueba de muestras emparejadas para Conductas agresivas*

	Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Medio de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior	Superior			
AQ Pre test - AQ Post test	45.714	12.907	2.439	40.710	50.719	18.742	27	0.000	

Nota: Base de datos SPSS 25

Análisis

En la muestra se determinó una disminución entre el pre test y el post test de 45.7 puntos, con una desviación estándar de 12.9 puntos, además, se encontró que existe una diferencia significativa entre el pretest y post test de la conducta agresiva ($t=18.742$; $p<0,05$) por los estudiantes de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

CONCLUSIONES

1. Las conductas agresivas en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús, distrito de Jesús, Cajamarca, disminuyeron entre el pre test y post test 45.71 puntos, con una desviación estándar de 12.91 puntos, por lo que existe una diferencia significativa entre el pre y post test en las conductas agresivas de los estudiantes ($t=18.742$; $p<0.05$), después de haber desarrollado el Programa de Habilidades Sociales.
2. En la dimensión agresión física, se determinó en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús, distrito de Jesús, Cajamarca, una disminución entre el pre test y post test de 16.86 puntos, con una desviación estándar de 8.22 puntos; por lo que, existe una diferencia significativa entre el pre y post test ($t=10.848$; $p<0.05$) después de haber desarrollado el Programa de Habilidades Sociales.
3. En la dimensión agresión verbal, se determinó en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús, distrito de Jesús, Cajamarca, una disminución entre el pre test y post test de 15.07 puntos, con una desviación estándar de 6.94 puntos; por lo que, existe una diferencia significativa entre el pre y post test ($t=11.494$; $p<0.05$) después de haber desarrollado el Programa de Habilidades Sociales
4. En la dimensión ira, se determinó en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús, distrito de Jesús, Cajamarca, una disminución entre el pre test y post test de 8.25 puntos, con una desviación estándar de 3.83 puntos; por lo que, existe una diferencia significativa entre el pre y post test ($t=11.410$; $p<0.05$) después de haber desarrollado el Programa de Habilidades Sociales.

5. En la dimensión hostilidad, se determinó en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús, distrito de Jesús, Cajamarca, una disminución entre el pre test y post test de 5.54 puntos, con una desviación estándar de 2.40 puntos; por lo que, existe una diferencia significativa entre el pre y post test ($t=12.227$; $p<0.05$) después de haber desarrollado el Programa de Habilidades Sociales

6. El Programa de Habilidades Sociales desarrollado con los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús, distrito de Jesús, Cajamarca, mostró un incremento entre el pre test y post test de 11.29 puntos con una desviación estándar de 3.44 puntos, demostrándose una diferencia significativa entre el pre y post test de habilidades sociales ($t=17.354$; $p<0.05$).

SUGERENCIAS

1. Se sugiere al director de la Institución Educativa “Dulce Nombre de Jesús”, distrito de Jesús, Cajamarca; el desarrollo de Programas de Habilidades Sociales, con los estudiantes que presentan conductas agresivas.
2. La Dirección Regional de Educación de Cajamarca y Unidad de Gestión Educativa Local de Cajamarca deben orientar a docentes en el desarrollo de actividades que contribuyan al mejoramiento de habilidades sociales en los estudiantes de las instituciones educativas, especialmente a docentes del nivel primario y de secundaria a docentes del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica
3. Se sugiere al Ministerio de Educación, incluir dentro del currículo nacional temas relacionados al desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de los tres niveles de educación básica regular, con el propósito de reducir conductas agresivas que, en muchos casos, son el inicio de problemas sociales posteriores.

LISTA DE REFERENCIAS

- Armstrong, T. (2017). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Paidós Educación.
- Arias, W. (2013). *Agresión y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia*. Universidad Nacional San Agustín. Arequipa, Perú.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Alianza Editorial
- Barrios, A. (2023). *Modelo teórico que favorezca el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de educación primaria básica*. [Tesis de Doctorado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela]
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. Editorial Pearson Colombia. ISBN: 978-958-699-128-5
- Bizueta, S.A. (2020). *Propuesta de inteligencia emocional para mejorar comportamientos violentos en estudiantes de una institución Educativa Pública del distrito de Castilla, Piura*. [Tesis de Doctorado. Universidad César Vallejo]
- Blejer, J. (2012). Psicología de la Conducta.
<http://files.psicologiaisef.webnode.com.uy/200000006-6ccee6ebdb/Psicologia%20de%20la%20conducta.%20Bleger.Pdf>
- Buss, A. H., y Perry, M. (1992). El Cuestionario de Agresión. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459. doi:10.1037/0022-3514.63.3.452
- Caballo, V.E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Editorial Closas-Orcoye S.L. España.

Casallo, L.A. (2018). Desarrollo de habilidades sociales para reducir conductas agresivas en la Institución Educativa ‘9 de Julio’ UGEL Concepción, Región Junín. [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]

Castrillón, D., Ortiz, P., y Vieco, F. (2004). Cualidades paramétricas del cuestionario de agresión (AQ) de Buss y Perry en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín (Colombia).

Revista Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Colombia. Julio – diciembre, 2004. Vol. 22 No. 2.

Chuquiviguel, A.M. (2017). Programa de desarrollo de habilidades sociales para el mejoramiento de la convivencia escolar en cuarto grado ‘A’ de la I.E. ‘San Marcelino Champagnat’, Cajamarca – 2014. Tesis para obtener el Grado de Doctor. Universidad Nacional de Cajamarca. Cajamarca, Perú.

Cid, P., et al. (2008) “Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar”. *Revista Ciencia y Enfermería XIV (2): 21-30, 2008. ISSN 0717-2079*

Conejo, F. (2022). *De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje. Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.

Domenech, M. y Iñiguez, L. (2002). “*La construcción social de la violencia*”. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Domínguez, R.D. (2020). *Programa de habilidades sociales en las conductas agresivas de los estudiantes de primaria*. [Tesis para obtener el Grado de Doctor. Universidad César Vallejo]

Dongil, E. y Cano, A. (2014). “*Habilidades sociales*”. *Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Madrid, España*.

Estrada, E. (2019). Habilidades sociales y agresivas de los estudiantes de nivel secundaria. [Tesis para obtener el Grado de Doctor. Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Puerto Maldonado, Perú]

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2015). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. San José, Costa Rica.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2023). *Informe sobre violencia contra niños*. Budapest, Hungría.

Gades. (2015). *Plan de acción tutorial: Habilidades sociales*. Municipio de Cádiz, España
García, Z. (2010). *Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein*.
<https://vdocuments.site/hs-habilidades-sociales-goldstein.html>

Gardner, H. (1983). *Inteligencias Múltiples*. Paidos educación.

Goldstein, A.P., et al. (1980). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Ediciones Martínez Roca S.A.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Editorial LeLibros.

Gutiérrez, M., y Expósito, J. (2015). *Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes*. Universidad de Granada, España.

Kelly, J.A. (2002). Entrenamiento de las habilidades sociales. Editorial Desclée de Brouwer S.A. Bilbao, España.

Martín, F. (2020). La agresividad humana y sus interpretaciones. *La Albolafla: Revista de humanidades y cultura*. Núm. 20. Pág. 420-441.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7720611>

Mavila, J.L. (2019). *Autoestima y su relación con las habilidades sociales en los estudiantes del VII Ciclo de secundaria en la IEP. Colegio Bíblico Católico – UGEL 05 – Lima, 2018.* [Tesis para obtener el Grado de Doctor. Universidad César Vallejo]

Mendo, S. (2019). *Desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo en el contexto universitario: aprendizaje colaborativo y entrenamiento en habilidades sociales.* [Tesis para obtener el Grado de Doctor. Universidad de Extremadura, España]

Mestre J.M. y Guil, R. (2022). *La regulación de las emociones. Psicología Pirámide.* https://www.crisol.com.pe/libro-la-regulacion-de-las-emociones-9788436826500?srsltid=AfmBOoqi5_mnf9EO_mhR52ztxzkudYjeHggmfdh2Y09GNudEWT4DkY_

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Prevención e intervención educativa frente al acoso entre estudiantes.* Lima, Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Decreto Supremo N° 010-2012-ED. Aprueba el Reglamento de la Ley N° 29719. Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.* Lima, Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). *Protocolo para la atención de la violencia escolar.* Lima, Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). *Decreto Supremo N° 004-2018. Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños. Y adolescentes.* Lima, Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). *Resolución Ministerial N° 274-2020. Actualización de los Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes.* Lima, Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020). *Resolución Viceministerial N° 212-2020. Aprueba el documento normativo denominado “Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la educación básica”*. Lima, Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2022). *Decreto Supremo N° 013-2022. Aprueba los lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de educación básica*. Lima, Perú

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2025). *Resolución Ministerial N° 383-2025. Actualización de los Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Lima, Perú.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2018). *Decreto Supremo N° 003-2018. Aprueba el Reglamento de la Ley N° 30403 Ley que prohíbe el castigo físico humillante contra niñas, niños y adolescentes*. Lima, Perú

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2021). *Decreto Supremo N° 008-2021. Aprueba la política multisectorial para las niñas, niños y adolescentes*. Lima, Perú

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2024). *Decreto Supremo N° 008-2024. Aprueba las estrategias multisectoriales para la prevención de la violencia sexual que afecta a niñas, niños y adolescentes “Prevenir para proteger”*. Lima, Perú

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2024). *Estrategia multisectorial para la prevención de la violencia sexual que afecta a niñas, niños y adolescentes “Prevenir para proteger”*. Lima, Perú

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2025). *Política Nacional Multisectorial para las niñas, niños y adolescentes al 2030*. Lima, Perú

Muñoz, C. (2016). Inteligencia emocional: el secreto para una familia feliz. Una guía para aprender a conocer, expresar y gestionar nuestros sentimientos. *Consejería de políticas sociales y familia*. Madrid, España.

Ley N° 29719. (2011, 25 de junio). Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. Congreso de la República. Normas legales Diario El Peruano N° 247624

Ley N° 30403. (2015, 30 de diciembre). Ley que prohíbe el castigo físico humillante contra niñas, niños y adolescentes. Congreso de la República. Normas legales Diario El Peruano N° 571221

Organización Mundial de la Salud OMS, (2022). *Informe sobre la experiencia de violencia entre pares dentro y alrededor de la escuela*. Ginebra, Suiza.

Ortego, M., López, S., Álvarez, M. (2015). *Ciencias Psicosociales: Habilidades sociales*. Universidad de Cantabria, España.

Peñafiel, E. y Serrano, C. (2021). *Habilidades sociales*. Editex

Peña, M., y Graña, J. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, Vol.6, 2006, p.9-23. Universidad Complutense de Madrid, España.

Pérez, M. (2024). Crear, aprender y vivir en el desarrollo de las habilidades sociales, una aproximación de la convivencia escolar desde la cotidianidad. [Tesis de Doctorado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay, Venezuela]

Rodríguez, R. y Cantero, M. (2021). Alberto Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*. N° 384. Diciembre 2020. DOI: 10.14422/pym.i384.y2020.011

Santamaría, M.B. (2020). *Promoción de la convivencia y la prevención de la conducta violenta a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación primaria*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Alicante, España]

Solera, E. (2021). Prevalencia del cyberbullying en España y su relación con la autoestima, la empatía y las habilidades sociales. [Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid, España]

Vega, W. (2020). *Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria, 2019*. [Tesis de Doctorado. Universidad César Vallejo]

ANEXOS

PRUEBA ORIGINAL AQ de Buss y Perry

Nombres y Apellidos: _____ Edad: _____ años
 Grado y Sección: _____ Fecha: _____

A continuación encontrará una serie de frases sobre formas de pensar, sentir o actuar. Lea atentamente cada una de ellas y decida en qué grado pueden aplicarse a usted mismo. Su tarea consiste en valorar cada frase rodeando con un círculo aquella alternativa (3, 4, 3, 2, o 1) que mejor describe su forma de ser siguiendo esta escala:

5	4	3	2	1
Completamente VERDADERO para mí	Bastante VERDADERO para mí	Ni VERDADERO ni FALSO para mí	Bastante FALSO para mí	Completamente FALSO para mí

1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	5	4	3	2	1
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.	5	4	3	2	1
3. Me enfado rápidamente, pero se me pasa en seguida.	5	4	3	2	1
4. A veces soy bastante envidioso.	5	4	3	2	1
5. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	5	4	3	2	1
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente.	5	4	3	2	1
7. Cuando estoy frustrado, suelo mostrar mi irritación.	5	4	3	2	1
8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.	5	4	3	2	1
9. Si alguien me golpea, le respondo golpeándolo también.	5	4	3	2	1
10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.	5	4	3	2	1
11. Algunas veces me siento como un berrinche de pólvora a punto de estallar.	5	4	3	2	1
12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.	5	4	3	2	1
13. Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal.	5	4	3	2	1
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos.	5	4	3	2	1
15. Soy una persona apacible.	5	4	3	2	1
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.	5	4	3	2	1
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	5	4	3	2	1
18. Mis amigos dicen que discuto mucho.	5	4	3	2	1
19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.	5	4	3	2	1
20. Se que mis «amigos» me critican a mis espaldas.	5	4	3	2	1
21. Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos.	5	4	3	2	1
22. Algunas veces pierdo los estribos sin razón.	5	4	3	2	1
23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.	5	4	3	2	1
24. No encuentro ninguna buena razón para pegarle a una persona.	5	4	3	2	1
25. Tengo dificultades para controlar mi genio.	5	4	3	2	1
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	5	4	3	2	1
27. He amenazado a gente que conozco.	5	4	3	2	1
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué quieren.	5	4	3	2	1
29. He llegado a estar tan furioso que he roto cosas.	5	4	3	2	1
30. En ocasiones no puedo controlar las ganas de golpear a alguien.	5	4	3	2	1
31. A menudo discuto con los demás.	5	4	3	2	1
32. Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo.	5	4	3	2	1
33. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan hostil con lo que me rodea.	5	4	3	2	1
34. Hay gente que me molesta tanto que llegamos a pegarnos.	5	4	3	2	1
35. Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.	5	4	3	2	1
36. Sé que mis «amigos» hablan de mí a mis espaldas.	5	4	3	2	1
37. He amenazado físicamente a otras personas.	5	4	3	2	1
38. Soy una persona que no suele enfadarse mucho.	5	4	3	2	1
39. Algunas veces siento que la gente me critica a mis espaldas.	5	4	3	2	1
40. Algunos de mis amigos piensan que me enfado fácilmente.	5	4	3	2	1

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (A. Goldstein & Col. 1978)

A continuación te presentamos una tabla con diferentes aspectos de las "Habilidades Sociales Básicas". A través de ella podrás determinar el grado de desarrollo de tu "Competencia Social" (conjunto de HH.SS necesarias para desenvolverte eficazmente en el contexto social). Señala el grado en que te ocurre lo que indican cada una de las cuestiones, teniendo para ello en cuenta:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1 Me sucede MUY POCAS veces | 2 Me sucede ALGUNAS veces |
| 3 Me sucede BASTANTES veces | 4 Me sucede MUCHAS veces |

HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4
1	Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo				
2	Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes				
3	Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos				
4	Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada				
5	Permites que los demás sepan que les agradeces los favores				
6	Te das a conocer a los demás por propia iniciativa				
7	Ayudas a que los demás se conozcan entre sí				
8	Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza				
9	Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad				
10	Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad				
11	Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica				
12	Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente				
13	Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal				
14	Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona				
15	Intentas reconocer las emociones que experimentas				
16	Permites que los demás conozcan lo que sientes				
17	Intentas comprender lo que sienten los demás				
18	Intentas comprender el enfado de la otra persona				
19	Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos				
20	Piensas porque estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo				
21	Te dices a tí mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa				
22	Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada				

HABILIDADES SOCIALES				
	1	2	3	4
23 Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás				
24 Ayudas a quien lo necesita				
25 Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes				
26 Controlas tu carácter de modo que no se te "escapan las cosas de la mano"				
27 Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cual es tu postura				
28 Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas				
29 Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas				
30 Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte				
31 Dices a los demás: cuidado han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución				
32 Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien				
33 Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado				
34 Haces algo que te ayuda a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido				
35 Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento				
36 Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo				
37 Consideras con cuidado la posición de la otra persona, compartiéndola con la propia, antes de decidir lo que hacer				
38 Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro				
39 Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa pero dicen o hacen otras que se contradicen				
40 Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación				
41 Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática				
42 Decides lo que quieras hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta				
43 Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante				
44 Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control				
45 Toma decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea				
46 Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea				
47 Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información				
48 Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero				
49 Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor				
50 Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo				

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES

1. Fundamentación

Las habilidades sociales juegan un papel fundamental en el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, necesarias para resolver conflictos y contribuir al bienestar emocional y social de los individuos.

Las habilidades sociales son un conjunto de competencias que permiten a los individuos interactuar de manera efectiva y armoniosa con sus pares. Incluye las capacidades de comunicarse, escuchar, resolver conflictos y establecer relaciones adecuadas.

Las habilidades sociales no son innatas, se pueden aprender y mejorar a través de la práctica y la experiencia; por ello, es fundamental desarrollar las habilidades en los estudiantes para formar personas íntegras que puedan construir una sociedad justa y fraterna.

Las habilidades básicas se adquieren a través de la observación de los modelos conductuales de otras personas, haciendo una copia de dichos comportamientos. Sin embargo, este tipo de comportamientos, en muchas ocasiones, se aprenden de forma involuntaria y, por lo tanto, no suponen un esfuerzo consciente del individuo.

En contraposición, las habilidades sociales avanzadas como asertividad, empatía, inteligencia emocional, escucha activa, negociación, entre otras; aunque tienen un pequeño componente de adquirido involuntariamente, se aprenden y trabajan de forma consciente y activa para conseguir mantener relaciones interpersonales sanas que conlleven a la felicidad del individuo.

Según la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), los seres humanos aprenden mediante la observación directa de la actuación de modelos, y de las consecuencias que dichos modelos sufran por sus acciones; por ello, las conductas agresivas que muestran los niños y adolescentes son imitaciones de conductas observadas, principalmente de personas de su entorno. Bandura demostró su teoría sobre la adquisición de conductas sociales como la violencia o la agresividad. Proponía que los patrones agresivos se producen desde y en la infancia por la imitación que los niños hacen de lo que sus modelos realizan (sus padres, hermanos, compañeros, maestros o en los medios de comunicación).

A grandes rasgos podemos afirmar que la educación vicaria, propuesta por Bandura (1977), conocida también como aprendizaje por modelado se basa en la atención. Un modelo que despierte la atención en el sujeto, tendrá un mayor impacto en el aprendizaje del que no lo haga. Los modelos que más impactan en los estudiantes están en su entorno familiar (padres, hermanos), en la escuela (docente, compañeros), los medios de comunicación (personajes de ficción, protagonistas, entre otras).

El aprendizaje por modelamiento evita mucho el aprendizaje por ensayo-error, puesto que el niño tiene la oportunidad de ver la situación, la ejecución de la conducta y las consecuencias de la misma. Sin embargo, los niños no se limitan a una mera repetición de todo lo que observan, sino que depende de otros factores como la complejidad de los hechos, de su capacidad cognitiva, del significado de modelo que tenga el adulto para el niño y del valor funcional de la conducta modelada. Así, los niños tienden a imitar en mayor grado conductas relativamente simples, cercanas a su competencia cognitiva, con recompensas gratificantes

para otros, presentadas por modelos atractivos y en los momentos en los que ellos presentan una atención activa a dichos modelos.

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas observables, pensamientos y emociones que nos ayudan a interrelacionarnos con los demás, comprendiendo al otro y haciendo que el otro nos comprenda. Al ser conductas observables, también son conductas aprendidas, ya sea por diferentes formas como estímulo-respuesta (Pavlov) o aprendizaje social (Bandura).

En las instituciones educativas los estudiantes forman grupos, ligados por lazos de amistad determinados por diversas afinidades. Unos se relacionan más que otros y grupos de amigos son de diverso tamaño; no obstante, entre los integrantes de los grupos o entre diferentes grupos se generan rencillas a menudo, algunas pasajeras u otras que alejan o separan definitivamente a los estudiantes. La forma cómo se relaciona cada estudiante con sus pares es diferente y forma parte de su inteligencia interpersonal, de acuerdo a las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner (1983). Las habilidades sociales es la forma como exteriorizamos nuestra inteligencia interpersonal para relacionarnos con nuestros semejantes.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

- Desarrollar en los estudiantes habilidades sociales que mejoren sus interacciones interpersonales entre pares.

2.2. Objetivos específicos

- Crear en los estudiantes habilidades elementales para saber escuchar adecuadamente a los demás.
- Lograr que los estudiantes se comuniquen a través de mensajes claros y precisos para tener un mejor entendimiento.
- Conocer y comparar los diferentes estilos de comunicación.
- Fomentar entre los estudiantes la comunicación asertiva.
- Promover en los estudiantes la aceptación asertiva de elogios.
- Fomentar en los estudiantes para que ofrezcan y reciban comentarios positivos en su entorno.
- Fomentar en los estudiantes la práctica de la aserción negativa en su relación diaria.
- Aprender a aceptarse como somos para mejorar nuestra autoestima
- Identificar las características positivas y negativas del comportamiento de los estudiantes.
- Utilizar nuestras habilidades para cambiar las características negativas de nuestro comportamiento.
- Identificar los logros alcanzados por cada uno y hacer que se sientan orgullosos de ellos.
- Identificar pensamientos que anteceden a una reacción de ira.
- Controlar los pensamientos que anteceden a una reacción de ira.
- Aprender a manejarse en situaciones que provocan ira.
- Cambiar los pensamientos sobre una situación determinada para cambiar nuestras emociones y reacciones.

- Fomentar la práctica de esta técnica en situaciones provocadoras de ira.
- Conocer y analizar la importancia de la escala de valores.
- Practicar el valor de la honestidad en diversas situaciones que vivimos.
- Practicar el valor del respeto entre pares.
- Conocer y aplicar los pasos del proceso de toma de decisiones.
- Promover en los estudiantes la elaboración de sus proyectos de vida.

3. Cronograma de actividades

Módulo	Nombre del taller	Objetivo específico	Cronograma	Responsables
I	MEJORAMOS LA COMUNICACIÓN ASERTIVA	Aprendemos a escuchar	Crear en los estudiantes habilidades elementales para saber escuchar adecuadamente a los demás	12/08/2020 13/08/2020
		Me comunico con mensajes claros y precisos	Lograr que los estudiantes se comuniquen a través de mensajes claros y	19/08/2020 20/08/2020

		precisos para tener un mejor entendimiento		
	Conozco los estilos de comunicación	Conocer y comparar los diferentes estilos de comunicación Fomentar entre los estudiantes la comunicación assertiva	26/08/2020 27/08/2020	
	Me expreso y acepto positivamente	Promover en los estudiantes la aceptación assertiva de elogios Fomentar en los estudiantes para que ofrezcan y reciban comentarios positivos en su entorno	02/09/2020 03/09/2020	
	Practicamos la aserción negativa	Fomentar en los estudiantes la práctica	09/09/2020 10/09/2020	

			de la aserción negativa en su relación diaria		
II MEJORAMOS NUESTRA AUTOESTIMA		Me acepto como soy	Aprender a aceptarse como somos para mejorar nuestra autoestima	16/09/2020 17/09/2020	Asesor Docente investigadora
		Nos conocemos	Identificar las características positivas y negativas del comportamiento de los estudiantes Utilizar nuestras habilidades para cambiar las características negativas de nuestro comportamiento	23/09/2020 24/09/2020	
		Valoro mis logros	Identificar los logros alcanzados por cada uno y hacer que se	30/09/2020 01/10/2020	

			sientan orgullosos de ellos		
III CONTROLAMOS NUESTRA IRA	Identifico mis pensamientos que preceden a la ira	Identificar pensamientos que anteceden a una reacción de ira	07/10/2020	Asesor	
		Controlar los pensamientos que anteceden a una reacción de ira	09/10/2020	Docente investigadora	
	Aprendo a manejarme en situaciones que provocan ira	Aprender a manejarse en situaciones que provocan ira	14/10/2020 15/10/2020		
	Practico pensamientos saludables	Cambiar los pensamientos sobre una situación determinada para cambiar nuestras emociones y reacciones	21/10/2020 22/10/2020		

			Fomentar la práctica de esta técnica en situaciones provocadoras de ira		
IV	PRACTICAMOS VALORES	Manejamos escalas de valores	Conocer y analizar la importancia de la escala de valores	28/10/2020 29/10/2020	Asesor Docente investigadora
		Soy honesto(a)	Practicar el valor de la honestidad en diversas situaciones que vivimos	04/11/2020 05/11/2020	
		Practicamos el respeto	Practicar el valor del respeto entre pares	11/11/2020 12/11/2020	
V	APRENDIENDO A TOMAR DECISIONES	Mi mejor decisión	Conocer y aplicar los pasos del proceso de toma de decisiones	18/11/2020 19/11/2020	Asesor Docente investigadora
		Elaboramos nuestro proyecto de vida	Promover en los estudiantes la elaboración de sus proyectos de vida	25/11/2020 26/11/2020	

4. Recursos

4.1. Humanos

Docente Asesor

Docente investigador

Estudiantes

4.2. Materiales

Pizarra

Plumones

Material impreso

Cuaderno de trabajo

5. Evaluación

La evaluación se dará en dos momentos muy importantes: una formativa y otra valorativa.

La evaluación formativa se dará de forma permanente, después del desarrollo de cada taller para identificar las falencias que se han podido presentar, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, de forma individual y colectiva. Esta evaluación también nos permitirá programar actividades de retroalimentación y adaptar nuevas estrategias que contribuyan al mejoramiento de los aprendizajes.

La evaluación valorativa se realizará al finalizar el Programa para medir la eficiencia de todo el programa y el desarrollo de las habilidades sociales de cada estudiante participante.

Cajamarca, agosto del 2020.

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES

ESTRUCTURA

MÓDULO I: MEJORAMOS LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

Taller 1: Aprendemos a escuchar

Taller 2: Me comunico con mensajes claros y precisos

Taller 3: Conozco los estilos de comunicación

Taller 4: Me expreso y acepto positivamente

Taller 5: Practicamos la aserción negativa

MÓDULO II: MEJORAMOS NUESTRA AUTOESTIMA

Taller 1: Me acepto como soy

Taller 2: Nos conocemos

Taller 3: Valoro mis logros

MÓDULO III: CONTROLAMOS NUESTRA IRA

Taller 1: Identifico mis pensamientos que preceden a la ira

Taller 2: Aprendo a manejarme en situaciones que provocan ira

Taller 3: Practico pensamientos saludables

MÓDULO IV: PRACTICAMOS VALORES

Taller 1: Manejamos escalas de valores

Taller 2: Soy honesto(a)

Taller 3: Practicamos el respeto

MÓDULO V: APRENDIENDO A TOMAR DECISIONES

Taller 1: Mi mejor decisión

Taller 2: Elaboramos nuestro proyecto de vida

MÓDULO I: MEJORAMOS LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

Taller 1: Aprendemos a escuchar

OBJETIVO

Crear en los estudiantes habilidades elementales para saber escuchar adecuadamente a los demás

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Pizarra, plumones, material impreso, cuaderno

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- Se forman cuatro grupos de trabajo y cada grupo elige un voluntario
- Cada voluntario recibirá un mensaje, el que deberá escuchar atentamente sin realizar pregunta alguna. Igualmente, el que transmite el mensaje no podrá repetir el mensaje
- Los voluntarios saldrán fuera del salón e ingresará el primero que escuchará el mensaje del anexo 1, luego ingresará el segundo voluntario y escuchará la historia contada por el primer voluntario y así sucesivamente
- El último voluntario dará a conocer a todos los estudiantes la historia que le ha sido transmitida
- En grupos comparan la lectura del anexo 1 y lo que le ha contado el último voluntario, luego discuten que partes de la historia han sido modificadas y por qué
- El Facilitador(a) pide que los estudiantes narren sucesos similares en que el mensaje se haya distorsionado al pasar por diferentes personas
- Cada grupo presentará sus comentarios
- El Facilitador(a), a través de interrogantes, indagará sobre los sentimientos y emociones que han surgido en los estudiantes
- Luego el Facilitador(a) entregará un material impreso (anexo 2) donde encontraremos las reglas básicas para la escucha activa, tanto para el emisor y como para el receptor
- El Facilitador(a) entregará el anexo 3 y cada estudiante en sus grupos leerá el texto y responderán las siguientes preguntas: ¿A dónde fue Ricardo? ¿Qué le pasó a Ricardo? Los estudiantes anotan sus respuestas en su cuaderno de trabajo
- El Facilitador(a) pide que dos o tres voluntarios den lectura a sus respuestas
- Se concluye enfatizando la importancia de saber escuchar

COMPROMISO

Nuestro compromiso de esta semana será practicar las reglas básicas para escuchar, tanto en nuestro colegio como en nuestro hogar.

Registraremos nuestras experiencias en el cuaderno de trabajo

ANEXOS

Anexo 1

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

Anexo 2

ESCUCHAR es una habilidad básica. Para utilizarla adecuadamente tenemos que asegurarnos que “cuando el emisor envía un mensaje; el receptor escucha con un esfuerzo físico y mental; concentrándose en el emisor, comprendiendo el mensaje, resumiendo los puntos importantes y confirmando si el mensaje fue comprendido.

Existen algunas reglas básicas para obtener una escucha activa:

Para el receptor

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

Para el emisor

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

Anexo 3

El otro día Ricardo asistió a una pollada que se realizó en el barrio para recaudar fondos porque su vecino estaba internado. En plena fiesta salió a comprar gaseosas que le encargaron, para vender en la pollada. En la esquina se encontró con Mauricio, su compañero de colegio, mientras conversaban vieron que la Policía se estaba llevando a unos pandilleros a la Comisaría; y, creyendo que también ellos eran de esos grupos, se

los llevaron detenidos. Les explicaron y no les creyeron porque los dos tenían gorros parecidos a los de la pandilla y por eso la Policía los confundió.

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

Taller 2: Me comunico con mensajes claros y precisos

OBJETIVO

Lograr que los estudiantes se comuniquen a través de mensaje claros y precisos para tener un mejor entendimiento

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Lapiceros, papel bond, material impreso, cinta de pegar, pizarra

PROCEDIMIENTOS

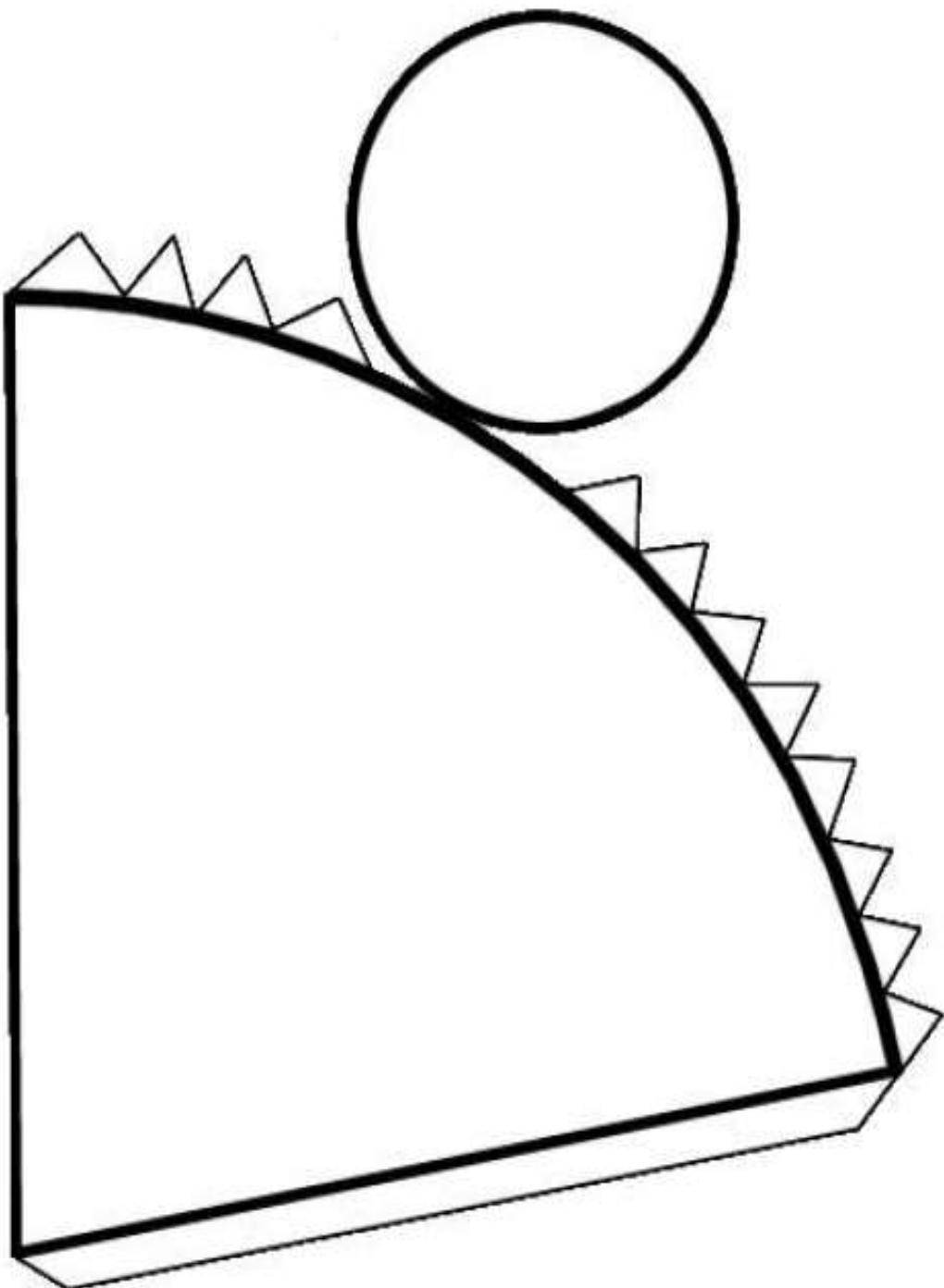
- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- Un voluntario saldrá al frente, se le dará una hoja que contiene un dibujo (anexo 1), con sus propias palabras explicará de qué trata el dibujo sin mostrarles a sus compañeros
- Cada estudiante tratará de dibujar en su cuaderno de trabajo el dibujo que les está indicando el compañero del frente
- Mientras dibujen no pondrán mirar a su compañero del costado ni hacer ninguna pregunta, solo dibujarán según las indicaciones dadas (tiempo 5 minutos)
- El Facilitador(a) solicitará que cada estudiante pegue en la pizarra sus dibujos, alrededor del dibujo inicial entregado al voluntario
- Analizamos los dibujos a través de las siguientes preguntas: ¿Qué diferencias observamos entre los dibujos realizados y el original? ¿Por qué razones no se realizaron los dibujos igual que el original?
- El Facilitador(a) propicia el debate a través de la pregunta ¿Suceden situaciones semejantes en nuestras familias? Los estudiantes proponen ejemplos
- Los estudiantes expresan cómo se sintieron al ver que su dibujo no concordaba con el original
- El Facilitador(a) entrega el anexo 2 “Para que los mensajes sean entendidos deben tener”. El Facilitador(a) explica en qué consiste cada uno de ellos y se propicia el diálogo
- Se entrega el anexo 3 y cada estudiante escriben los mensajes solicitados
- Se pide dos o tres voluntarios que lean sus mensajes

COMPROMISO

Esta semana para comunicarme utilizaré mensajes claros y precisos

ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2

Para que los mensajes sean entendidos deben tener:

Precisión en lo que se quiere decir.

- Utilizar frases largas si es necesario.
 - Tener presente que la otra persona no piensa igual que nosotros.
 - Repetir el mensaje todas las veces que sea necesario
 - Preguntar las veces que sea necesario.
 - Tener un tono de voz adecuado, hablar en forma pausada haciendo silencios,
 - Hacer gestos congruentes con nuestro lenguaje, por ejemplo, poner el rostro sorprendido
- si algo nos llama la atención

Anexo 3

“EXPRESANDO MIS MENSAJES CON CLARIDAD Y PRECISIÓN”

Escribir con claridad los mensajes siguientes

Ejemplo:

1. Pedir prestado un lapicero

“Pedro por favor préstame el lapicero de color negro”

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

3. Justificación de una tardanza

4. Reclamar al compañero que le devuelva su cuaderno

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

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

7. Solicitar al profesor una nueva oportunidad para un examen

Taller 3: Conozco los estilos de comunicación

OBJETIVOS

- Conocer y comparar los diferentes estilos de comunicación
- Fomentar entre los estudiantes la comunicación asertiva

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) pide seis voluntarios (tres hombres y tres mujeres). En parejas dramatizarán la siguiente situación: “Pedro llega a su casa y se da cuenta que su hermano Juan se ha puesto su camisa nueva”. Una pareja responderá en forma pasiva es decir que tiene cólera, pero no dice nada; la segunda pareja, dará una respuesta agresiva. “insulta, grita y quiere pegar” La tercera pareja manifestará su molestia en forma adecuada a la situación
- El Facilitador(a) preguntará: ¿Qué observamos en cada situación? ¿Cuáles son las diferencias entre las respuestas de cada pareja?
- El Facilitador(a) pedirá a los estudiantes que propongan ejemplos similares, de acuerdo a sus experiencias vividas
- El Facilitador(a) entregará el anexo 1 y explicará qué significa ser pasivo, agresivo y asertivo. Luego entregará el anexo 2 y explicará los estilos de comunicación
- Luego se formarán cinco grupos y se entregará el anexo 3 “Test de discriminación de respuestas”
- Cada grupo analizará dos situaciones, marcando sus respuestas
- Un representante de cada grupo sustentará sus respuestas
- El Facilitador(a) propicia el diálogo entre los estudiantes
- En casa, cada estudiante escribirá en su cuaderno de trabajo su respuesta asertiva frente a cada situación: Solicitar un examen de recuperación, pedir disculpas a un amigo(a) que he ofendido, reconocer que me equivoqué al juzgar a un compañero(a)

COMPROMISO

Esta semana voy a responder de forma asertiva

ANEXOS

Anexo 1

- A) Ser pasivo, significa que no respetas tu propio derecho a expresar tus ideas, necesidades, deseos, sentimientos y opiniones, que prefieres no decir nada para evitar conflictos, por ejemplo, si tu compañero se coge tu cuaderno para copiarse la tarea, a ti te da cólera, pero te quedas callado y no le dices nada.
- b) Ser Agresivo, significa expresar lo que sientes sin considerar los derechos de los demás a ser tratados con respeto, por ejemplo, si tu hermano(a) se puso tu polo nuevo, le insultas o le pegas por esa acción.
- c) Ser Asertivos, significa que tú expones honestamente tus sentimientos sin dejar de tener en cuenta tus derechos y sin pisotear los derechos de los demás, por ejemplo, si tu amigo se cogió tu cuaderno sin tu permiso le dices “me fastidia que cojas mis cosas sin mi permiso, espero que no lo vuelvas hacer”.

Anexo 2

CUADRO DE ESTILOS DE COMUNICACIÓN

1. Ser PASIVO significa:

Evitar decir lo que sientes, piensas, quieras u opinas:

- Porque **tienes miedo de las consecuencias**;
- Porque **no crees en tus derechos personales**;
- Porque **no sabes cómo expresar tus derechos**;
- Porque **crees que los derechos de los demás son más importantes que los tuyos**.

Ejemplo.

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

2. Ser AGRESIVO significa:

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

Ejemplo:

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

Juan: No me fastidies.

3. Ser ASERTIVO significa:

Decir lo que tú piensas, sientes, quieras u opinas sin perjudicar el DERECHO DE LOS DEMAS. Es hacer respetar nuestros derechos con firmeza considerando el contexto social.

Ejemplo:

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

Juan: Discúlpame Pedro no volveré hacerlo.

Anexo 3

TEST DE DISCRIMINACIÓN DE RESPUESTAS

GRUPO 1

Instrucciones:

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

1. Situación 1

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

Respuesta: “*A mí que me importa lo que tú quieras, no me friegues*”.

PAS AGR ASE

2. Situación 2

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

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

PAS AGR ASE

GRUPO 2

3. Situación 3

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

Amigo: "Lo siento, pero hoy no puedo".

Es sencillo, pero hoy no puedes :
PAS AGR ASE

4. Situación 4

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

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

PAS AGR ASE

GRUPO 3

5. Situación 5

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

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

...n...go que estu...a...o, tengo exámen...pero ya p...as;

6 Situación 6

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

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

PAS

AGR

ASE

GRUPO 4

7. Situación 7

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

Carlos: “*No jodas*”

PAS

AGR

ASE

8. Situación 8

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

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

PAS

AGR

ASE

GRUPO 5

9. Situación 9

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

Chica: “Mi ropa, es asunto mío”

PAS

AGR

ASE

10. Situación 1

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

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

PAS

AGR

ASE

TEST DE DISCRIMINACIÓN DE RESPUESTAS

CLAVE DE RESPUESTAS

Instrucciones:

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

1. Situación 1

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

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

Respuesta AGRESIVA

2. Situación 2

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

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

Respuesta PASIVA

3. Situación 3

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

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

Respuesta ASERTIVA

4. Situación 4

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

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

Respuesta AGRESIVA

5. Situación 5

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

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

Respuesta PASIVA

6. Situación 6

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

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

Respuesta PASIVA

7. Situación 7

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

Carlos: “No jodas”

Respuesta AGRESIVA

8. Situación 8

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

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

Respuesta PASIVA

9. Situación 9

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

Chica: “*Mi ropa, es asunto mío*”

Respuesta **ASERTIVA**

10. Situación 10

Chico a un amigo: “*Gracias por guardar mi libro que me olvidé ayer*”

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

Respuesta **PASIVA**

Taller 4: Me expreso y acepto positivamente

OBJETIVOS

Promover en los estudiantes la aceptación asertiva de elogios

Fomentar en los estudiantes para que ofrezcan y reciban comentarios positivos en su entorno

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Pizarra, plumones, material impreso, cuaderno de trabajo

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- Los estudiantes formarán parejas para que realicen dos comentarios positivos el uno del otro. No deben centrarse solamente en la parte física, sino que además en sus comportamientos, en sus valores, en su relación con los demás, entre otras
- El Facilitador(a) pide que cinco estudiantes salgan delante de sus compañeros y expresen cómo respondieron frente a los elogios de sus compañeros
- El Facilitador(a) fomenta el debate a través de las preguntas ¿Cómo nos sentimos frente a los elogios? ¿Qué emociones despiertan en nosotros los elogios?
- El Facilitador(a) explica que en algunas ocasiones los elogios que recibimos tienen un propósito oculto. Por ejemplo: tu compañero te dice: ¡Qué hermoso dibujas! Sin duda tú eres el mejor dibujante del salón, por ello pienso que deberías realizar todos los dibujos que debemos presentar mañana al profesor. Ten cuidado porque ese elogio tiene una intensión oscura: lo que busca el compañero es tú hagas la tarea por los demás. Ante ello, debes ser firme y responder: Gracias, pero la tarea es de todos y, por lo tanto, todos debemos aportar.
- Finalmente, el Facilitador(a) entrega el anexo 1 y pide que los estudiantes completen los espacios en blanco, no sin antes explicar el ejemplo
- Cada estudiante completa los espacios y lo transcribe a su cuaderno de trabajo

COMPROMISO

Esta semana voy a hacer comentarios positivos a mis compañeros y familiares, frente a sus diversos quehaceres

ANEXOS

Anexo 1

EXPRESIÓN Y ACEPTACIÓN DE HALAGOS			
Personas	Expreso halagos	Reacción gestual ante los halagos	Reacción verbal ante los halagos
Compañero(a) de clase	<i>Un abrazo por el gol marcado en un encuentro deportivo</i>	<i>Sonrisa</i>	<i>Gracias</i>
Papá			
Mamá			
Hermano(a)			
Amigo(a)			
Otros			

Taller 5: Practicamos la aserción negativa

OBJETIVO

Fomentar en los estudiantes la práctica de la aserción negativa en su relación diaria

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, cuaderno de trabajo

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) entrega el anexo 1 y expone la situación a trabajar
- El Facilitador(a) preguntará a los estudiantes: ¿Qué han observado en la situación? ¿Suceden situaciones parecidas en el colegio? ¿Qué hacemos, cómo actuamos o respondemos?
- El Facilitador(a) pide ejemplos
- El Facilitador(a) indaga sobre los sentimientos y emociones que han aflorado en los estudiantes a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo nos sentimos cuando cometemos una falta o nos critican justamente?
- El Facilitador(a) entrega el anexo 2 y explica qué es la aserción negativa
- Se forman cinco grupos. Cada grupo elaborará dos respuestas que contengan aserciones negativas (anexo 3)
- Cada grupo deberá dramatizar una situación
- Preguntar a los participantes que han dramatizado, ¿Cómo se han sentido y qué utilidad encuentran en el ejercicio?
- El Facilitador(a) resaltará la importancia de utilizar la aserción negativa en nuestra vida diaria

COMPROMISO

Cada participante escriba en su cuaderno respuestas de aserciones negativas utilizadas durante la semana

ANEXO

Anexo 1

“María dejó en la ventana de su casa unos Cds de regatón que le prestó Laura. Estos al estar expuestos a la intemperie se rayaron y malograron. María se los devolvió sin avisarle que se los había malogrado.

Laura intentó escucharlos y se dio cuenta que estaban en mal estado y molestándose mucho, dice: "María me disgusta que no hayas cuidado mis Cds y me los hayas devuelto sin avisarme que estaban malogrados. ¡Estoy muy molesta y nunca más te prestaré mis cosas, siempre malogras las cosas!"

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

Anexo 2

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

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

1. Afirmar en parte: encuentra justa sólo una parte de lo que dice el crítico y reconoce esa parte.
2. Afirmar en términos de probabilidad: “Es posible que tengas razón”. “Es posible”.
3. Afirmar en principio: aquí se reconoce la lógica de una crítica, sin aceptar necesariamente todas las suposiciones del crítico. “Si... (es como tú dices) ... entonces (tendrás razón) ...”

La aserción negativa tiene como objetivo corregir la conducta.

Las ventajas de la aserción negativa:

- Reconocemos un error cometido.
- Aceptamos la crítica de los demás
- Aclaramos las cosas y no acumulamos resentimientos.
- Ganamos el respeto de los demás.

Anexo 3

- a) La profesora llama la atención a un alumno por su mal comportamiento.
- b) Tu compañero te llama la atención por copiarte su tarea
- c) Padres critican a su hijo por mala nota en la libreta
- d) Jorge le dice a Marcos “siempre eres tardón” porque llegó tarde al partido de fútbol.
- e) Tu hermano te llama la atención porque has prestado su cuaderno sin su conocimiento.
- f) Te suspenden en el colegio por haberle pegado a tus compañeros.

- g) Tu papá te castiga por haber desaprobado el año escolar.
- h) El profesor te quita el examen por estar copiando de tus compañeros.
- i) Tus compañeros de grupo te llaman la atención por no haber podido cumplir la entrega del trabajo grupal, porque tú no cumpliste con la parte del trabajo que te correspondía.
- j) Tu amigo(a) está molesto(a) contigo por no haber asistido a la cita que tenían.

MÓDULO II: MEJORAMOS NUESTRA AUTOESTIMA

Taller 1: Me acepto como soy

OBJETIVO

Aprender a aceptarse como somos para mejorar nuestra autoestima

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, cuaderno de trabajo, lapiceros, plumones

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) presenta un caso (anexo 1), se lee y analiza
- El Facilitador(a) realizará las siguientes preguntas: ¿Qué hemos observado en esta narración? ¿Por qué creen que Rosa pensaría de esta manera? ¿Qué pensará Rosa acerca de su cuerpo?
- El Facilitador(a) fomenta el debate entre los estudiantes
- El Facilitador(a) pregunta ¿Cómo se sentirá una persona que no se acepta físicamente tal como es? Se pide a tres estudiantes que lean sus respuestas
- El Facilitador(a) explicará sobre la importancia de aceptarnos tal y como somos, dando énfasis en lo importante que es reconocer y valorar nuestras características físicas y aceptarnos de manera incondicional, nuestra valoración es más importante de la opinión de otras personas. El autoconcepto de nuestro cuerpo influirá en nuestra estima personal, evitando crearnos complejos, inseguridades y ansiedades. Es importante resaltar a los estudiantes que aceptarnos tal y como somos físicamente lleva también a aceptar a los demás sin dar una valoración positiva o negativa de ellos, puesto que esto puede originar limitaciones en la vida social de cada uno
- El Facilitador(a) presenta ejemplos de grandes personajes de la historia de la humanidad que, a pesar de sus características físicas limitantes, supieron sobreponerse y lograr sus metas. Por ejemplo, Napoleón Bonaparte, Beethoven, entre otros
- El Facilitador(a) entrega el anexo 2 “Mi cuerpo es valioso” para ser desarrollado en forma individual

- El Facilitador(a) preguntará cómo se han sentido con el desarrollo del ejercicio y solicitará comentarios
- El Facilitador(a) refuerza la importancia de aceptarnos tal y como somos. Nuestro cuerpo es único y si tuviese algunos aspectos que nos desagraden, no significa que por ello nos debemos sentir menos que los demás y avergonzarnos.
- El Facilitador(a) presenta el anexo 3 “Valorando nuestro cuerpo”. El Facilitador(a) solicitará a los participantes que cierren los ojos, que escuchen atentamente y que repitan cada oración que vaya leyendo el Facilitador(a)

COMPROBACIÓN

Los estudiantes en su casa establecerán un diálogo consigo mismo mirándose al espejo y repitiendo el texto del anexo 3. Luego registrarán en su cuaderno su experiencia, indicando las emociones que experimentó

ANEXOS

Anexo 1

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

Anexo 2

MI CUERPO ES VALIOSO	
PARTES DE MI CUERPO QUE MÁS ME AGRADA	PARTES DE MI CUERPO QUE NO ME AGRADA
EJEMPLO: <hr/> <hr/>	EJEMPLO: <hr/> <hr/>
1. _____ <hr/>	1. _____ <hr/>
2. _____ <hr/>	2. _____ <hr/>
3. _____ <hr/>	3. _____ <hr/>
“MI CUERPO ES VALIOSO Y ME ACEPTO TAL COMO SOY”	

VALORANDO NUESTRO CUERPO

Instrucciones:

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

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

“YO SOY ASI Y ME ACEPTO TAL COMO SOY”

Taller 2: Nos conocemos

OBJETIVOS

Identificar las características positivas y negativas del comportamiento de los estudiantes
Utilizar nuestras habilidades para cambiar las características negativas de nuestro comportamiento

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, cuaderno de trabajo

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) presenta una situación (anexo 1)
- El Facilitador(a) fomenta el diálogo a través de las preguntas: ¿Qué observamos en esta situación? ¿En qué otras circunstancias los adolescentes pueden evaluar sus virtudes y defectos? ¿Qué sucedió para que Carlos pensara sobre sus defectos y virtudes? ¿Qué sentirá una persona cuando evalúa su comportamiento?
- Luego el Facilitador(a) explicará la importancia de reconocer las características positivas y negativas de nuestra conducta. El conocerse implica un proceso reflexivo por el cual la persona adquiere noción de su yo y de sus propias cualidades y características, el autoconocimiento está basado en aprender a querernos y a conocernos a nosotros mismos, supone la madurez de conocer cualidades y defectos y apoyarte en los primeros y luchar contra los segundos. Se definirán como características negativas a toda conducta que atente contra los derechos de sí mismo o contra el derecho de los demás; y, como características positivas a toda conducta que favorezca las relaciones interpersonales.
- El Facilitador(a) pide que los estudiantes propongan ejemplos
- El Facilitador(a) entrega el anexo 2 “Conociéndonos” y pide que los estudiantes lo desarrollen
- Los estudiantes forman grupos de dos personas, eligen una característica negativa y elaboran un listado de los pasos a seguir para cambiar esa característica. El Facilitador(a) elige a cinco parejas para expongan sus propuestas para cambiar su aspecto negativo
- Se fomenta el diálogo a través de sugerencias de mejora

COMPROMISO

Me comprometo a cambiar una característica negativa de mi comportamiento

ANEXOS

Anexo 1

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

Anexo 2

CONOCIENDONOS	
Características negativas de mi comportamiento	Características positivas de mi comportamiento
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
OTRAS:	OTRAS:

Taller 3: Valoro mis logros

OBJETIVO

Identificar los logros alcanzados por cada uno y hacer que se sientan orgullosos de ellos

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, cuaderno de trabajo

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) presenta una situación (anexo 1)
- El Facilitador(a) plantea las siguientes preguntas: ¿Qué observamos en esta situación?, ¿José se habrá dado tiempo para pensar en sus logros? ¿Sucede con frecuencia que los adolescentes piensen en los logros obtenidos? Se fomenta el debate
- Se solicita ejemplos a los estudiantes
- El Facilitador(a) explicará que la autoestima se construye de la valoración que le damos a nuestros objetivos alcanzados, metas, proyectos, deseos, etc. Este grado de satisfacción repercutirá en la seguridad personal para continuar asumiendo nuevos compromisos y retos que la persona se plantee.
- El Facilitador(a) explicará que en nuestra vida hemos alcanzado muchas cosas, pero pocas veces hacemos una reflexión sobre ello, una acción positiva realizada puede ser considerado un logro, se dará algunos ejemplos como: concluir la primaria para un niño puede ser un logro alcanzado, haber participado en un campeonato deportivo también puede ser un logro, entre otros
- El Facilitador(a) entregará el anexo 2 “Reconociendo mis logros” y pedirá que los estudiantes lo completen de forma individual
- El Facilitador(a) elegirá a tres estudiantes que lean sus respuestas. Se felicitará por su participación

COMPROMISO

Esta semana me sentiré orgullo de mis logros

ANEXOS

Anexo 1

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

Anexo 2

RECONOCIENDO MIS LOGROS		
En mi familia he logrado:	En mi Institución Educativa he logrado:	En mi comunidad he logrado:
“Por todos mis logros me siento muy orgulloso”		

MÓDULO III: CONTROLAMOS NUESTRA IRA

Taller 1: Identifico mis pensamientos que preceden a la ira

OBJETIVOS

Identificar pensamientos que anteceden a una reacción de ira
Controlar los pensamientos que anteceden a una reacción de ira

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, cuaderno de trabajo

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) presenta una situación (anexo 1)
- Los estudiantes responden sus cuadernos las siguientes preguntas: ¿Qué haces si te sucede eso? ¿Por qué reaccionarías de esta manera, cuál es tu pensamiento?
- Los estudiantes comparten sus respuestas e inician el diálogo
- El Facilitador(a) explicará que cada persona, ante diversas situaciones negativas, puede reaccionar de múltiples maneras, entre ellas la ira
- Se preguntará a los estudiantes sobre la definición de la ira, para dar respuesta se puede leer el anexo 2
- El Facilitador(a) propone un ejemplo y explica que una situación provoca un pensamiento y que este a su vez produce ira que nos lleva a una respuesta, que puede ser una conducta agresiva.

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

- Se formará cinco grupos, eligiendo un coordinador y un secretario. Cada grupo trabajará una situación, respondiendo a la interrogante: ¿Cuál es tu pensamiento y reacción frente a un evento desagradable? (ver anexo 3)

- El Facilitador(a) solicitará a los secretarios de cada grupo leer sus respuestas, poniendo énfasis que los pensamientos son los que pueden generar una conducta agresiva, es decir, los pensamientos son los que activan la ira y no solo la situación
- Finalmente, se propondrán otras situaciones que los estudiantes deberán resolver en sus cuadernos de trabajo:

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

- ¿Qué pensarías?
- ¿Qué reacción tendrías?

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

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

COMPROMISO

Esta semana voy a identificar mis pensamientos que me generan ira y los intentaré de controlar antes de generar una conducta agresiva

ANEXOS

Anexo 1

“Mi papá no me da permiso para ir a una fiesta por el cumpleaños de mi mejor amigo(a).”

Anexo 2

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

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

Anexo 3

Grupo N° 1

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

- a) ¿Qué pensará Carlos?
- b) ¿Qué reacción tendrá Carlos?

GRUPO N° 2

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

- a) ¿Qué pensará María?
- b) ¿Qué reacción tendrá María?

GRUPO N° 3

Situación: Mario está corriendo, a la hora del recreo, hacia el quiosco, de pronto su compañero José le pone un cabe, y Mario cae al suelo.

- a) ¿Qué pensará Mario?
- b) ¿Qué reacción tendrá Mario?

GRUPO N° 4

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

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

GRUPO N° 5

Situación: Las compañeras de Carmen creen que ella se ha llevado la cartera de Lucía, por lo que le dicen que es una ratera. Lo cierto es que Carmen no conocía lo que había pasado.

- a) ¿Qué pensará Carmen?
- b) ¿Qué reacción tendrá Carmen?

Taller 2: Aprendo a manejar en situaciones que provocan ira

OBJETIVO

Aprender a manejarse en situaciones que provocan ira

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, cuaderno de trabajo

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) solicitará dos voluntarios para representar la siguiente situación (ver anexo 1)
- Luego de la representación, el Facilitador(a) propicia el debate a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo creen que reaccione Raúl frente a este insulto? ¿Qué pensará Raúl?, ¿Qué creen que sentirá Raúl?
- El Facilitador(a) acerca la situación a nuestro contexto, utilizando las siguientes preguntas: ¿Suceden en la institución educativa o en su casa situaciones parecidas?, ¿Con qué frecuencia? Se solicitará ejemplos.
- El Facilitador(a) explicará que éstas son situaciones donde la mayoría de los adolescentes pierden el control y terminan peleándose. Enfatizará lo conveniente que es identificar la causa de la ira preguntándose ¿Qué es lo que verdaderamente le causa la ira y lo lleva a perder el control? A manera de reflexión para descubrir por qué reacciona violentamente. Quizás algunos pensamientos sobre experiencia en su pasado le molestan y ahora su reacción se debe a ello, más que a lo que la otra persona hizo o dijo.

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

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

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

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

- El Facilitador(a) entregará el anexo 2 a cada estudiante y les pedirá que lean las autoinstrucciones y se les preguntará si estos mensajes influirán en la emoción de la ira. Cada estudiante emite sus comentarios y ejemplos

- Se formarán cinco grupos, los que deben elegir un coordinador y un secretario. A cada grupo se le presentará diversas situaciones (anexo 3). Cada grupo dialogará y elegirá un mensaje autoinstructivo (anexo 2) para enfrentar adecuadamente cada situación presentada.
- Cada coordinador leerá sus respuestas en un plenario
- Finalmente, el Facilitador(a) explicará que nuestros pensamientos espontáneos pueden incrementar nuestra ira, manejar autoinstrucciones positivas pueden disminuir nuestras conductas agresivas

COMPROMISO

Esta semana ante situaciones que me generen ira, voy a utilizar autoinstructivos para evitar llegar a una conducta agresiva

ANEXOS

Anexo 1

“Luis y Raúl discuten por demostrar que su equipo de fútbol es el mejor; de pronto Luis lo insulta diciéndole que es un idiota mal nacido”.

Anexo 2

REGISTRO DE AUTOINSTRUCCIONES

Instrucciones:

Intenta usar una de estas autoinstrucciones la próxima vez que sientas que te estás enfadando ¡Hazlos tuyos!

1. Mientras mantengas la calma, podrás controlar la situación.
2. Vamos a tomar las cosas sin exageración. No te salgas de tus casillas.
3. Piensa en lo que quieras conseguir.
4. No necesitas demostrarle nada a nadie.
5. No hay motivo para molestarse.
6. Busca las cosas positivas.
7. No permitirás que esto te moleste.
8. Probablemente no es feliz, por eso se muestra tan molesto.
9. No puedes esperar que la gente actué como tú quieras.
10. Tus músculos están tensos. Es hora de relajarte.
11. Probablemente está buscando que pierdas los papeles ¡contrólate!
12. ¡Alto! Respira hondo varias veces.
13. Intenta resolver el problema. Puedes tratar con respeto a esa persona.
- 14.

Otros.....

HOJA DE REPRESENTACION DE PAPELES DE CONTROL DE LA IRA

Instrucciones:

Escribe las situaciones siguientes y, después decide qué auto instrucciones de afrontamiento usarías en cada caso.

Situación 1

Tu compañero se come tu refrigerio

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 2

Tu compañero (a) te insulta delante de tu enamorado(a)

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 3

El profesor te acusa de copiarte y te quita el examen, no siendo cierto eso

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 4

Tu hermano(a) se pone tu ropa nueva y la ensucia

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 5

Ves a tu enamorado(a) besándose con otro(a)

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 6

Tu grupo de amigos te condiciona para que puedas continuar en el grupo, a que le demuestres que puedes tomar licor hasta embriagarte y a hacer uso de otras drogas.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 7

Le informas a tu enamorado que estás embarazada y te dice que él no lo había previsto, que te dejará de ver y da por terminada la relación.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 8

Tu enamorado te pone como condición tener relaciones sexuales para continuar como pareja.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 9

Vas a la tienda y el vendedor te dice que tus monedas son falsas y no te las devuelve.

¿Qué mensaje de auto instrucción utilizarías para controlar tu ira?

Situación 10

En el microbús no te hacen caso y te dejan pasando tres cuadras de donde tenías que bajar.

¿Qué mensaje de autoinstrucción utilizarías para controlar tu ira?

Taller 3: Practico pensamientos saludables

OBJETIVOS

Cambiar los pensamientos sobre una situación determinada para cambiar nuestras emociones y reacciones

Fomentar la práctica de esta técnica en situaciones provocadoras de ira

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, papelógrafo, cuaderno de trabajo

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) expondrá la siguiente situación: “Imagínense que se han citado con su mejor amigo(a) y habiendo esperado hasta una hora, no llega”
- El Facilitador(a) planteará las siguientes preguntas: ¿Qué pensaste cuando estuviste esperando y no llegó? ¿Qué sentiste en ese momento?
- Luego pedirá a tres estudiantes que compartan sus ideas. Asimismo, pedirá a todos los estudiantes si esta situación u otras similares suceden en la institución educativa o en sus hogares. Se pedirá ejemplos
- El Facilitador(a) explicará que son los pensamientos o ideas, que se tienen sobre la persona o situación determinada, los que generan los sentimientos acerca de ellos. Esto se produce en el ámbito individual y se expresa en lo social. Por ejemplo, si tenemos la idea de que nuestro barrio es el mejor y que los otros son nuestra competencia y habría de pegarles, para que no se burlen de nosotros, estas ideas condicionarían a enfrentamientos constantes con ellos. Otro ejemplo, si pensamos que los hinchas del equipo contrario a nuestra simpatía son nuestros enemigos, cualquier diferencia con ellos podría incrementar nuestra ira y ocasionar una pelea.

Es importante enfatizar que esta respuesta es en el ámbito individual, que depende de la idea o pensamiento que cada uno tiene sobre alguna persona o situación determinada.

Podemos afirmar entonces, que es posible cambiar nuestra respuesta emocional, frente a una situación o hecho determinado, haciendo uso de pensamientos positivos o saludables. Considerando los ejemplos anteriores, si pensamos que los perros son bravos y siempre muerden, probablemente al tener que pasar delante de un perro vamos a sentir miedo.

A estos pensamientos que nos ocasionan temores o miedos les llamaremos “pensamientos negativos” y a los pensamientos que nos ocasionen confianza o mayor control, los llamaremos “pensamientos positivos”.

El propósito de esta sesión es la de identificar nuestros “pensamientos negativos” y convertirlos en “pensamientos positivos”. Se presentarán algunos ejemplos de pensamientos positivos y pensamientos negativos por parte de los estudiantes

- El Facilitador(a) presentará el siguiente papelógrafo:

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

- El Facilitador(a) formará cinco grupos, cada grupo elegirá un coordinador. A cada grupo se le entregará el anexo 1, donde se presentará diversas situaciones que las deben analizar y responder de acuerdo al ejemplo presentado en el papelógrafo
- Cada coordinador leerá sus respuestas en un plenario
- Es importante informar que, para ayudarnos a pensar en positivo, es bueno buscar un estado equilibrado de nuestro cuerpo. Para ello debemos procurar obtener la mayor relajación muscular posible.
Debemos tener presente al decir que cuando se encuentren nervioso(a), irritado(a) o tenso(a), algunos de los músculos están en tensión. Si deliberadamente tensas los músculos de tu cuerpo, identificarás cuáles están en tensión y podrás orientar tu atención a relajarlos. A continuación, presentamos un ejemplo para relajar el grupo muscular del cuello: Se pedirá a los participantes que se pongan en una posición cómoda y que cierren los ojos; luego se solicitará que cumplan con lo que se les indique. Con voz suave, el Facilitador(a), indicará:
 - “Tensa los músculos de tu cuello, llevándolo suavemente hacia atrás, concéntrate en los lugares donde notas la tensión (los lados, la nuca).
 - Dirige tu atención a esas zonas.
 - Relájate, suelta lentamente los músculos de tu cuello.
 - Pon atención en las sensaciones en esos músculos mientras se relajan.
 - Concéntrate en la diferencia entre tensión y relajación.
 - Toma aire profundamente por la nariz, retenlo por unos segundos y vótalo lentamente por la boca.
 - Así podemos elegir cualquier parte de nuestro cuerpo tensándolo y luego relajándolo.

COMPROMISO

Esta semana, frente a situaciones que me generen ira, voy a identificar mis pensamientos negativos y los cambiaré por pensamientos positivos.

ANEXOS

Anexo 1

HOJA DE SITUACIONES

Situación 1

Tu mamá te llama la atención delante de tus amigos

¿Qué pensarías?	¿Cómo te sentirías?	Cambia tu pensamiento	Cambia tu sentimiento

Situación 2

Mi hermano menor me interrumpe a cada momento cuando estoy estudiando

¿Qué pensarías?	¿Cómo te sentirías?	Cambia tu pensamiento	Cambia tu sentimiento

Situación 3

Mi hermano mayor se burla de mí porque tengo cursos jalados

¿Qué pensarías?	¿Cómo te sentirías?	Cambia tu pensamiento	Cambia tu sentimiento

--	--	--	--

Situación 4

Mi compañero de clase jugando me golpea constantemente

¿Qué pensarías?	¿Cómo te sentirías?	Cambia tu pensamiento	Cambia tu sentimiento

Situación 5

Cuando le informé a mi enamorado que estoy embarazada, me dijo que esas cosas no eran para él y que daba por terminada nuestra relación

¿Qué pensarías?	¿Cómo te sentirías?	Cambia tu pensamiento	Cambia tu sentimiento

Situación 6

Un grupo de amigos imponen que para pertenecer al grupo de defensores del barrio habría que consumir licor hasta embriagarse y luego fumar pasta para estar lúcidos

¿Qué pensarías?	¿Cómo te sentirías?	Cambia tu pensamiento	Cambia tu sentimiento

MÓDULO IV: PRACTICAMOS VALORES

Taller 1: Manejamos escalas de valores

OBJETIVO

Conocer y analizar la importancia de la escala de valores

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, hojas en blanco, plumones

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) solicita cuatro estudiantes voluntarios para escenificar la siguiente situación: “Carlos estaba contento con el gorro nuevo que le había regalado su chica; lo llevó al salón para enseñarle a sus amigos. Al tocar el timbre para recreo, Carlos sale del salón sin acordarse del gorro; al regresar, se da cuenta que no estaba en su carpeta ¡había desaparecido! Le cuenta al profesor lo sucedido y éste ordena: “nadie sale de aquí si no aparece el gorro”. Algunos chicos sabían quién lo había cogido, pero no decían nada.
- El Facilitador(a) fomenta el diálogo a través de las siguientes interrogantes: ¿Qué observamos en esta situación? ¿Por qué no decían quien había cogido el gorro? ¿Por qué algunas veces no es fácil decir la verdad?
- El Facilitador(a) solicita a los estudiantes narrar situaciones parecidas que se suscitan con frecuencia en el aula de clase o fuera de ella
- Luego el Facilitador(a) planteará la siguiente interrogante: ¿Qué sentirán las personas cuando son afectadas por estas situaciones? Se da paso al debate
- El Facilitador(a) haciendo uso de los ejemplos anteriores, definirá los valores:
Los valores son normas, pautas, principios que nos guían a vivir mejor, que mejoran nuestra calidad de vida. Los valores nos guían a fin de tener un comportamiento saludable como: ser hijos respetuosos, estudiantes responsables; es decir, orientan nuestras acciones hacia acciones positivas.
 - Una persona con valores sabe diferenciar las acciones positivas o saludables de aquellas acciones que no favorecen la armonía, la convivencia pacífica y el desarrollo.
 - No hay una clasificación, una escala o un orden de importancia de valores establecidos para las personas, cada persona tiene su escala de valores de acuerdo a lo aprendido a través de su vida (experiencia: costumbres, actitudes, prácticas, cultura, mitos).
 - Entre los valores podemos mencionar: la cooperación, la libertad, la honestidad, la humildad, el amor, la paz, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la justicia, la lealtad, la gratitud.

Al practicar los valores también ponemos un alto a los actos como: mentir, engañar, robar, coimear, etc. y también promueve la práctica en las demás personas, por ejemplo, si a mi

compañero se le cae su dinero, yo lo levanto y se lo devuelvo; si necesito un lapicero, lo pido prestado, luego lo devuelvo.

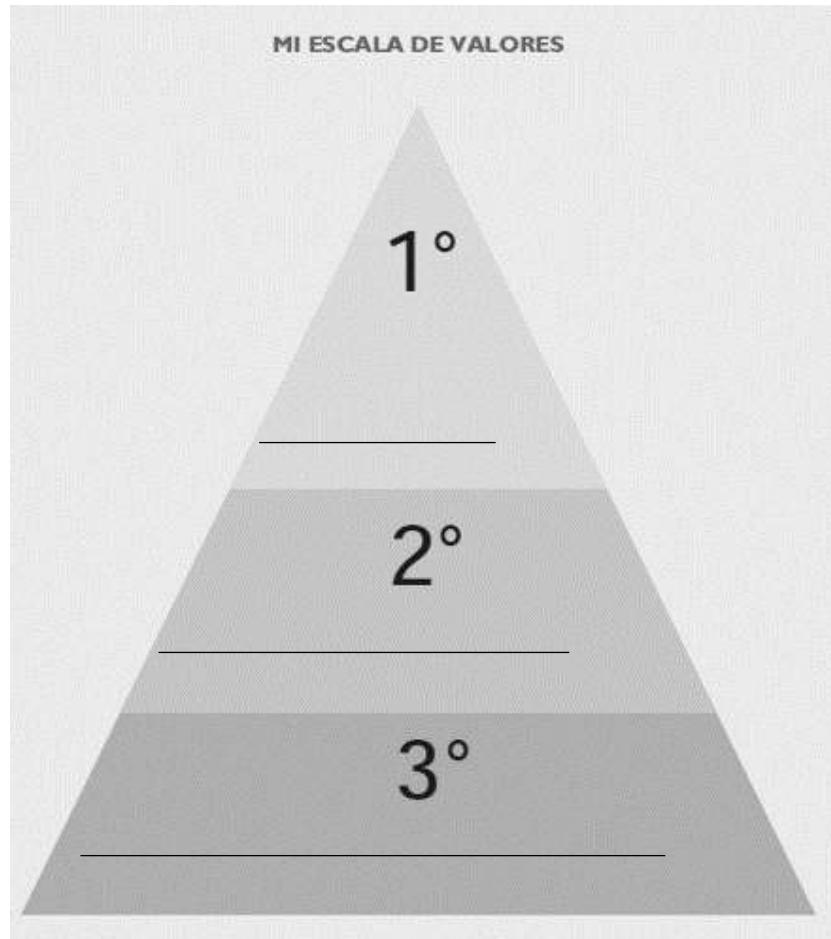
- El Facilitador(a) entregará a cada estudiante el anexo 1 y les pedirá que lo llenen. Luego cada estudiante irá pegando sus respuestas en la pizarra
- Se formarán cinco grupos de trabajado. A cada uno se le asignará un valor para que lo analicen y en una hoja en blanco elaboren un slogan
- El coordinador de cada grupo presentará el slogan y explicará su contenido en un plenario.

COMPROMISO

Esta semana me comprometo a practicar los valores que he colocado en mi pirámide

ANEXOS

Anexo 1



Anota, en orden de frecuencia, los valores que más practicas

Taller 2: Soy honesto(a)

OBJETIVO

Practicar el valor de la honestidad en diversas situaciones que vivimos

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) solicita cuatro voluntarios para escenificar la siguiente situación: “El profesor ingresa al salón y ve que un grupo de alumnos está mirando un afiche pornográfico, éste pregunta ¿Quién ha traído este afiche? El grupo que estaba mirando manifiesta: “Nosotros lo encontramos en el salón, seguro fueron los del turno noche, o algún alumno de otro salón lo dejó para molestarlos” (sabiendo que uno de ellos lo había traído).
- Se fomenta el debate a través de las preguntas: ¿Qué observamos en esta situación? ¿Por qué no se dijo quien lo había traído?
- El Facilitador(a) pedirá a los estudiantes narrar otras situaciones similares que se den dentro o fuera de la institución educativa
- Utilizando los ejemplos anteriores, se explicará el valor de la Honestidad, señalando que es una forma de vivir congruente entre lo que se piensa y la conducta que se observa hacia los demás. La honestidad expresa respeto por uno mismo y por los demás. Es un valor que se manifiesta en buscar, aceptar y decir la verdad, respetando los derechos y bienes de las personas. Es honesto el que no miente, no roba, no engaña.
- El docente presenta el anexo 1 “Comprometiéndome con honestidad”. Se pide a los estudiantes que escriban una experiencia de antivalores que hayan vivido en su salón, en su hogar o en su comunidad
- El Facilitador(a) explicará que los antivalores son valores negativos como la deshonestidad, la injusticia, la traición, el egoísmo, entre otras, estos antivalores rigen la conducta de personas inmorales. Una persona inmoral es aquella que se coloca frente a la tabla de valores en actitud negativa, para rechazarlos o violarlos
- El Facilitador(a) indica que analicen el antívalor anotado y respondan ¿Qué podría ocasionar a los demás y a nosotros si seguimos practicando este antívalor?, luego anotarlas en el casillero correspondiente. Despues escribirán en la columna de compromisos, las conductas que de hoy en adelante se comprometen a realizar para rectificar esa conducta. El compromiso es personal.

- Se forman cinco grupos y cada uno de ellos pondrá en escena un sociodrama donde se evidencie la práctica de la honestidad, enfatizando que practicar la honestidad es no mentir, no coger lo ajeno ni traicionar la confianza de los demás”.

COMPROMISO

Completo los casilleros del anexo 1 y los pongo en práctica

ANEXOS

Anexo 1

“COMPROMETIÉNDOME CON HONESTIDAD”			
Nº	Antivalores	Situación real: Qué ocurre, qué podría ocurrir	Compromiso
1	MENTIRA (afirmar como verdad algo que no lo es)		
2	SUSTRACCIÓN (tomar lo ajeno)		
3	FALTA DE LEALTAD (traicionar)		

Taller 3: Practicamos el respeto

OBJETIVO

Practicar el valor del respeto entre pares

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, lapicero, cartulina lápices de colores

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) presentará la situación a trabajar: “Juan es un alumno de secundaria, que es llamado por su profesor a fin de declamar una poesía. Juan se pone tenso, nervioso, le sudan las manos, tartamudea, no le salen las palabras. Los alumnos se ríen y le ponen apodos: ‘metralleta’, ‘matraca’. Esto aumenta la angustia y molestia de Juan quedándose callado. El profesor le pide que continúe, Juan no responde, obteniendo una nota desaprobatoria”.
- El facilitador pide a cuatro voluntarios para representar la situación presentada
- El Facilitador(a) propicia el diálogo a través de las siguientes interrogantes: ¿Qué observamos en el caso narrado? ¿Por qué consideran que Juan no pudo continuar con la poesía? ¿Qué valor se encuentra afectado?
- El Facilitador(a) contextualizará el problema a través de las preguntas: ¿Ustedes han visto situaciones como la narrada?, ¿Ocurre en institución educativa o en la casa?
- El Facilitador(a) explica a los estudiantes qué es el valor del respeto:

El respeto es el reconocimiento, aprecio, valoración propia y consideración hacia los demás y 20 hacia nosotros mismos.

El respeto se da a todo nivel y en todas las personas, entre los padres e hijos, entre profesores y alumnos, entre compañeros, hermanos, amigos, etc.

Ser figura de autoridad (padres, maestros, etc.) no da el derecho a no respetar.

Debemos respetar a nuestra familia, a la diversidad cultural, a las diferencias, etnia, género, ideas, posturas, visiones, etc.

El respeto es la base para una convivencia social sana y pacífica, para practicarlo es preciso tener una clara noción de nuestros deberes y derechos. Entre los principales derechos tenemos el derecho a la vida y a la libertad; por ejemplo, respeto es tratar bien a una persona, no insultarle ni ser sarcástico, etc.

También el respeto consiste en considerar los derechos de los demás; por ejemplo, cuando se hace cola, esperando turno para una atención, nos colocamos en el turno en el que hemos llegado y no nos aprovechamos de alguien conocido para colocarnos adelante.

Los obstáculos para la práctica del respeto son: Pobre valoración, el egoísmo, la envidia, el resentimiento, escasas habilidades sociales.

- El Facilitador(a) formará cinco grupos de trabajo, cada grupo deberá elegir un coordinador.
- A cada grupo de le entregará el anexo 1: “respetando mi entorno próximo”. Aquí narrarán una situación donde se falte el respeto a las personas, en distintas circunstancias como la calle, institución educativa, parque, casa, comunidad o transporte público
- Luego, para cada situación, plantearán una propuesta de modificación donde se ponga en práctica el valor del respeto
- Al final, cada coordinador de grupo compartirá sus respuestas en un plenario.

COMPROMISO

En todos mis actos cotidianos practicaré el valor del respeto

ANEXOS

Anexo 1

RESPETO MI ENTORNO		
Lugar	Situación en la que faltan el respeto	Propuesta de modificación
Calle		
Institución Educativa		
Parque		
Casa		
Comunidad		
Transporte público		

MÓDULO V: APRENDIENDO A TOMAR DECISIONES

Taller 1: Mi mejor decisión

OBJETIVO

Conocer y aplicar los pasos del proceso de toma de decisiones

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, hojas de papel y lapiceros

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) presenta la siguiente situación: “Jorge fue a una fiesta con permiso de sus padres hasta la 1 de la mañana, la reunión estaba en su mejor momento, se notaba muy divertida; sin embargo, ya se cumplía la hora del permiso, los amigos y amigas le pidieron que se quede; Jorge estaba muy indeciso, si quedarse en la fiesta y seguir divirtiéndose o irse a su casa...”
- El Facilitador(a) pide a cuatro estudiantes voluntarios para escenifiquen la situación planteada
- El Facilitador(a) propicia el debate a través de las interrogantes: ¿Qué observamos en esta situación? ¿Qué decisión habrá tomado Jorge? ¿Qué alternativas habrá pensado?
- Luego cada estudiante en su cuaderno de trabajo responderá las siguientes preguntas: ¿En qué situaciones nos es difícil tomar una decisión?, ¿Nos sucede esto con frecuencia en la institución educativa o la casa?
- El Facilitador(a) pide que tres estudiantes compartan sus respuestas de forma voluntaria
- Luego, en grupos de dos, los estudiantes dialogan sobre la pregunta: ¿Cómo me siento cuando tomo una decisión equivocada?
- El Facilitador(a) explica los pasos para tomar una decisión acertada ubicados en el anexo 1
- Luego se forman cinco grupos de trabajo. A cada grupo el Facilitador(a) le entregará el anexo 2 “¿Qué decisión tomaré?”; les pide que analicen la situación presentada y planteen alternativas de solución saludable que conlleven a tomar una decisión acertada; para ello, deberán seguir los pasos explicados en el anexo 1
- Cada representante de los grupos presentará sus respuestas en un plenario
- Al finalizar, el Facilitador(a) retroalimentará sobre cómo tomar la mejor decisión a través de las siguientes expresiones:
 - No siempre la primera reacción es la mejor opción a tomar.
 - Es importante darse un tiempo para tomar una buena decisión.
 - La persona que ejecuta la decisión, basada en las alternativas consideradas, es la responsable de los resultados obtenidos sean los esperados o no.

COMPROMISO

Esta semana me comprometo a seguir los pasos para tomar una mejor decisión ante cualquier situación que se presente

ANEXOS

Anexo 1

Los pasos para tomar una decisión acertada son:

1. **Definir cuál es la situación a resolver:** percibir y delinear cual es el motivo de preocupación, la situación, el problema, para lo cual se buscará información, se evaluará y se definirá.
2. **Proponer las alternativas:** generar y considerar diferentes alternativas (lluvia de ideas), mínimamente pueden ser cinco.
3. **Considerar el pro y el contra de cada alternativa:** seleccionar las alternativas deseables y no deseables, en base a sus consecuencias.
4. **Elegir la(s) mejor(es) alternativa(s):** esto se hará en función a la(s) alternativas que presente mayores consecuencias positivas.
5. **Ejecutar la(s) alternativa(s) elegida(s):** implementarlas y ponerlas en práctica.
6. **Evaluar el resultado:** se realizará, después de haber ejecutado la(s) alternativas elegidas; a corto, mediano o largo plazo; la evaluación será positiva: si el problema a resolver ha disminuido o se ha solucionado ante lo cual se premiarán realizando conductas que más le agradan y/o con auto mensajes positivos, para reforzar esta habilidad y su autoestima. Ejemplo “me siento orgulloso de haber sido responsable”. La evaluación será negativa: si el resultado ha sido desfavorable, entonces considerar y analizar la(s) otras alternativas, o aplicar nuevamente los pasos de la toma de decisiones.

Anexo 2

¿QUÉ DECISIÓN TOMARÉ?

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

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

PASOS PARA UNA DECISIÓN ACERTADA

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

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

Taller 2: Elaboramos nuestro proyecto de vida

OBJETIVO

Promover en los estudiantes la elaboración de sus proyectos de vida

TIEMPO

60 minutos

MATERIALES

- Material impreso, lapiceros

PROCEDIMIENTOS

- Saludo y palabras motivadoras a los estudiantes
- El Facilitador(a) presenta la siguiente situación: “Mario no tenía claro lo que haría al terminar de estudiar la secundaria, se encontraba desorientado, su mamá le decía que estudie computación; su padre le decía que trabaje, además, sus amigos le aconsejaban estudiar electrónica, Mario estaba tan confundido que no sabía qué hacer”.
- El Facilitador(a) pide a cuatro estudiantes voluntarios para escenifiquen la situación planteada
- El Facilitador(a) promueve el debate a través de las siguientes interrogantes: ¿Qué observamos en la situación anterior?, ¿Por qué estaba confundido Mario?
- Luego, los estudiantes en su cuaderno de trabajo responderán: ¿Te encuentras en situaciones que no sabes qué hacer? ¿Cómo te sientes cuando esto sucede?

COMPROMISO

Esta semana me comprometo a elaborar y poner en práctica mi visión y misión de mi proyecto de vida

ANEXOS

Anexo 1

MI PROYECTO DE VIDA		
Diagnóstico personal	Visión	Misión
Fortalezas (Ejemplo: Soy hábil en matemáticas)	(<i>¿Qué quiero ser?, ¿Cómo me veo en 5 años? ¿Cuál es mi meta?</i>)	<i>¿Cómo lograré esa meta? ¿Qué debo hacer?</i>
Oportunidades (Ejemplo: Hay un concurso de becas)		
Debilidades (Ejemplo: No siempre soy puntual)		
Amenazas (Ejemplo: Despidieron a mi papá del trabajo)		

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comunidad Autónoma de Galicia. (2012). *Habilidades sociales: material didáctico*. Biblioteca virtual Educared. España
- Dongil, E. y Cano, A. (2014). *Habilidades Sociales*. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el estrés. España
- MINISTERIO DE SALUD (2005). *Manual de Habilidades sociales en adolescentes escolares*. Dirección General de Promoción de la Salud. Lima
- Pergiovani, L. y Roibas, L. (2020). *Habilidades sociales ¿Cómo enseñarlas? Grupo Etapas: Aprendizaje y socialización*. España
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Cuarta edición. Gráficas Papallona. España