

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

TESIS:

**PROGRAMA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA
DISMINUIR LA AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO
GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N.º
82063 “SANTIAGO AGÜERO CENTURIÓN” DEL DISTRITO DE
JESÚS, CAJAMARCA, 2021.**

Para optar el Grado Académico de

DOCTOR EN CIENCIAS

MENCIÓN: GERENCIA SOCIAL

Presentada por:

Mtra. MARIELA SILVANA CABANILLAS VASQUEZ

Asesor:

Dr. SEGUNDO RICARDO CABANILLAS AGUILAR

Cajamarca, Perú

2025



CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador:

Mariela Silvana Cabanillas Vasquez

DNI: 44010900

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:

Programa de competencias emocionales para disminuir la agresividad en los estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa N.º 82063 "Santiago Agüero Centurión" del distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

6. Fecha de evaluación: 27/12/2025

7. Software antiplagio: TURNITIN URKUND (OURIGINAL) (*)

8. Porcentaje de Informe de Similitud: 24%

9. Código Documento: 3117:543315898

10. Resultado de la Evaluación de Similitud:

X APROBADO PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O
DESAPROBADO

Fecha Emisión: 08/01/2026

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
MARIELA SILVANA CABANILLAS VASQUEZ
Todos los derechos reservados



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

MENCIÓN: EDUCACIÓN

Siendo las 17:00 horas, del dia 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. YOLANDA TORIBIA CORCUERA SÁNCHEZ, Dra. IRMA AGUSTINA MOSTACERO CASTILLO, Dr. JUAN FRANCISCO GARCÍA SECLEN 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: **PROGRAMA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA DISMINUIR LA AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N.º 82063 "SANTIAGO AGÜERO CENTURIÓN" DEL DISTRITO DE JESÚS, CAJAMARCA, 2021**; presentada por la Maestra en Psicología Educativa **MARIELA SILVANA CABANILLAS VASQUEZ**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordóAprobada..... con la calificación deDieciocho (18)..... Excelente..... la mencionada Tesis; en tal virtud, la Maestra en Psicología Educativa **MARIELA SILVANA CABANILLAS VASQUEZ**, 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..19:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

.....

Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar
Asesor

.....

Dra. Yolanda Toribia Corcuera Sánchez
Presidente-Jurado Evaluador

.....

Dra. Irma Agustina Mostacero Castillo
Jurado-Evaluador

.....

Dr. Juan Francisco García Seclen
Jurado Evaluador

DEDICATORIA

Agradezco a Dios por sostenerme en este momento de mi vida, fortalecer mi ánimo y darme la perseverancia necesaria para avanzar aun cuando aparecieron dificultades. Reconozco, asimismo, a mi madre, Natalia Vásquez Mendoza, por el cariño constante, el apoyo incondicional y las orientaciones que me han ayudado a enfrentar los desafíos que se presentan en el camino. Finalmente, expreso mi gratitud a mi hija, Génesis Nicol Delgado Cabanillas, quien inspira cada día mi deseo de superarme y continuar aprendiendo.

AGRADECIMIENTO

Manifiesto mi gratitud al Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar por su acompañamiento académico durante la planificación y ejecución de esta tesis, así como por la seriedad, solvencia profesional y calidad personal con la que orientó cada etapa del trabajo. Del mismo modo, agradezco a los docentes de la Universidad Nacional de Cajamarca, cuyas enseñanzas contribuyeron de manera decisiva a mi formación en los estudios de posgrado. Finalmente, expreso mi reconocimiento a la I.E. N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión” del distrito de Jesús, por la disposición y apertura institucional que hicieron posible desarrollar la investigación en sus instalaciones.

EPÍGRAFE

“La inteligencia del corazón es más importante que el corazón de la inteligencia”

Antero Alva León

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Epígrafe	vii
Índice general	viii
Lista de tablas	xi
Lista de figuras	xii
Lista de abreviaturas y siglas	xiii
Resumen	xiv
Abstract	xv
Introducción	xvi

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Formulación del problema	8
1.3 Justificación de la investigación	9
1.4 Delimitación de la investigación	10
1.5 Objetivos de la investigación	11

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación	13
2.2 Marco teórico-científico de la investigación	17
2.2.1 Competencias emocionales	17
2.2.1.1 La inteligencia emocional de Goleman	18
2.2.1.2 La inteligencia socioemocional de Bar-On	20
2.2.1.3 Modelos de las competencias emocionales	22
2.2.1.4 Dimensiones de las competencias emocionales	24
2.2.1.5 Importancia de las competencias emocionales	29

2.2.2 Agresividad	31
2.2.2.1 Tipos de agresividad	31
2.2.2.2 La psicología ecológica y el desarrollo humano	32
2.2.2.3 Teoría del aprendizaje social	34
2.2.2.4 La agresividad escolar como construcción social	37
2.2.2.5 Dimensiones de la agresividad	40
2.2.2.6 Conductas agresivas y los conflictos en los espacios educativos	42
2.3 Definición de términos básicos	43
2.4 Marco legal	44

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Caracterización y contextualización de la investigación	47
3.2 Hipótesis de investigación	49
3.3 Variables de investigación	49
3.4 Matriz de operacionalización de las variables	50
3.5 Población, muestra, unidad de análisis	52
3.6 Métodos de investigación	52
3.7 Tipo y nivel de investigación	54
3.8 Diseño de investigación	54
3.9 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	55
3.10 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	56
3.11 Validez y confiabilidad	57

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Presentación, análisis e interpretación de los resultados	59
4.1.1 Análisis descriptivo de la variable agresividad	59

4.1.2 Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable agresividad	61
4.2 Prueba de normalidad del pre test y post test – Shapiro Wilk	67
4.3 Prueba de hipótesis	69
 CONCLUSIONES	72
 RECOMENDACIONES	73
 REFERENCIAS	74
 APÉNDICES	83

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Resumen de procesamiento de casos del cuestionario de autoevaluación de competencias emocionales	58
Tabla 2 Estadísticas de confiabilidad del cuestionario de autoevaluación de competencias emocionales	58
Tabla 3 Resumen de procesamiento de casos del cuestionario de agresividad (AQ) de Buss y Perry	58
Tabla 4 Estadísticas de confiabilidad del cuestionario de agresividad (AQ) de Buss y Perry	58
Tabla 5 Análisis descriptivo de la variable agresividad	59
Tabla 6 Análisis descriptivo de la dimensión agresividad física	61
Tabla 7 Análisis descriptivo de la dimensión agresividad verbal	63
Tabla 8 Análisis descriptivo de la dimensión ira	64
Tabla 9 Análisis descriptivo de la dimensión agresividad hostilidad	66
Tabla 10 Prueba de Normalidad de las dimensiones – Shapiro Wilk	68
Tabla 11 Prueba de Normalidad del Pre Test y Post Test - Shapiro Wilk	68
Tabla 12 Estadísticas de muestras emparejadas	69
Tabla 13 Prueba T para una muestra	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Análisis descriptivo de la variable agresividad	60
Figura 2 Análisis descriptivo de la dimensión agresividad física	62
Figura 3 Análisis descriptivo de la dimensión agresividad verbal	63
Figura 4 Análisis descriptivo de la dimensión ira	65
Figura 5 Análisis descriptivo de la dimensión hostilidad	66

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ABP	:	Aprendizaje Basado en Problemas
AMA	:	American Management Asociation
CNEB	:	Currículo Nacional de Educación Básica
DRE	:	Dirección Regional de Educación
EBR	:	Educación Básica Regular
ECE	:	Evaluaciones Censales
EESC	:	Educación Emocional, Social y Creativa
ICCS	:	Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana
IE	:	Institución Educativa
MINEDU	:	Ministerio de Educación
MINSA	:	Ministerio de Salud
PISA	:	Programme for International Student Assessment
PLANEA	:	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
UGEL	:	Unidad de Gestión Educativa Local
UNESCO	:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura

RESUMEN

La investigación planteó como propósito central establecer en qué medida la implementación de un programa orientado al desarrollo de competencias emocionales lograba reducir de forma significativa los niveles de agresividad en estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la I.E. N.^º 82063 “Santiago Agüero Centurión”, ubicada en el distrito de Jesús (Cajamarca), durante el año 2021. Se trabajó bajo un enfoque cuantitativo, inscrito en el paradigma positivista, con un estudio aplicado de alcance explicativo (relación causa–efecto) y un diseño preexperimental de un solo grupo; la muestra fue no probabilística por conveniencia e incluyó a 41 escolares. Para obtener la información se aplicaron dos instrumentos: el cuestionario de autovaloración de competencias emocionales y el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry. Los hallazgos permitieron concluir que el programa produjo una influencia estadísticamente significativa en la disminución de la agresividad, con 95% de confianza y p-valor = $0.000 < 0.05$; además, se reportó una media de 116.51 en el Pre Test y de 117.54 en el Post Test, registrándose una diferencia de 1.024 puntos en el grupo experimental. En la dimensión de agresividad física, el nivel alto y muy alto alcanzó 36% antes de la intervención y se redujo a 23% después, lo que representa 13 puntos porcentuales de diferencia; en agresividad verbal, los niveles alto y muy alto pasaron de 41% en el pre test a 17% en el post test, con una variación de 24 puntos porcentuales; en la dimensión ira, se observó 58% en nivel alto y muy alto en el pre test y 10% en el post test, con una diferencia de 48 puntos porcentuales; y en la dimensión ira, el nivel alto y muy alto se ubicó en 56% antes y en 22% después, mostrando una diferencia de 34 puntos porcentuales.

Palabras clave: Competencia emocional, agresividad.

ABSTRACT

This research set out to determine the extent to which implementing an emotional-competencies program significantly reduced aggressiveness among sixth-grade primary students at School No. 82063 “Santiago Agüero Centurión,” located in the district of Jesús, Cajamarca (2021). The study followed a quantitative approach within the positivist paradigm and was conducted as an applied investigation with an explanatory (cause–effect) scope. A one-group pre-experimental design was used, and the sample was non-probabilistic by convenience, consisting of 41 students. Data were collected using two instruments: a self-assessment questionnaire on emotional competencies and the Aggression Questionnaire (AQ) developed by Buss and Perry. The findings led to the conclusion that the program had a statistically significant influence on reducing aggressiveness, with a 95% confidence level and a p-value = 0.000 < 0.05; additionally, the mean score was 116.51 in the pretest and 117.54 in the posttest, yielding a difference of 1.024 points in the experimental group. Regarding physical aggression, the high and very high levels accounted for 36% in the pretest and dropped to 23% in the posttest, a reduction of 13 percentage points; for verbal aggression, high and very high levels decreased from 41% in the pretest to 17% in the posttest, a change of 24 percentage points; for the anger dimension, high and very high levels went from 58% in the pretest to 10% in the posttest, a difference of 48 percentage points; and for the anger dimension, high and very high levels were 56% before the intervention and 22% after it, reflecting a difference of 34 percentage points.

Key words: Emotional competences, Aggressiveness.

INTRODUCCIÓN

La agresividad es una realidad social muy difundida que con el tiempo se ha normalizado dentro de la vida escolar y termina impactando a estudiantes, docentes y a toda la comunidad educativa. En los centros educativos es frecuente observar expresiones agresivas que no nacen en la escuela, sino que se aprenden o se replican desde el contexto familiar y social cercano, esto deteriora el clima del aula, obstaculiza los procesos de aprendizaje y afecta el bienestar psicológico. Por ello, cuando los casos lo requieren resulta pertinente derivar la atención a profesionales especializados y a la vez fortalecer dentro del propio espacio escolar el desarrollo de competencias emocionales asumiéndolas como una vía eficaz para contrarrestar y transformar el problema de la agresividad.

Las competencias emocionales se comprenden como un conjunto integrado de saberes, capacidades, habilidades y disposiciones que permiten reconocer lo que se siente, expresarlo de modo adecuado y regular las emociones de manera pertinente (Bisquerra et al., 2007). Al no ser rasgos rígidos estas competencias se pueden cultivar progresivamente y perfeccionarse a lo largo del tiempo especialmente cuando la persona atraviesa experiencias diversas que le exigen ajustar su manera de interpretar y gestionar lo emocional.

Quienes fortalecen sus competencias emocionales suelen afrontar con mayor capacidad de adaptación el estrés y las exigencias diarias. La autoconciencia ayuda a reconocer lo que se siente y lo que se necesita lo cual facilita decisiones más reflexivas y contribuye a consolidar una autoestima estable. A su vez la autorregulación permite manejar las reacciones intensas y evitar respuestas precipitadas o dañinas como estallidos de enojo o episodios de ansiedad que se vuelven difíciles de controlar.

En el contexto escolar estas competencias se reflejan de manera directa en el desempeño académico y en la convivencia. Cuando la educación emocional se integra al currículo se generan oportunidades para que los estudiantes se comprendan mejor, refuerzen

su valoración personal, aprendan a vincularse de forma saludable y asuman elecciones más responsables en su vida cotidiana (Fernández et al., 2006).

Dentro del aula la agresividad suele expresarse mediante comportamientos que alteran la dinámica educativa como la violencia, rebeldía, inquietud permanente, tensión, explosiones emocionales, insultos y otras manifestaciones que despiertan preocupación psicopedagógica y conductual. Estas conductas con frecuencia están asociadas a una carga psicológica que se origina en experiencias del hogar como la ausencia de comunicación, la desconfianza, la insatisfacción, las mentiras, situaciones traumáticas, disfunción familiar o dificultades emocionales. En síntesis, la agresividad puede entenderse como una forma de exteriorizar el daño físico o emocional vivido en la infancia mostrando carencias internas y reproduciendo patrones violentos aprendidos (Cardoza, 2020).

Tratar la agresividad escolar resulta fundamental si se busca mejorar el bienestar de los estudiantes e influir positivamente en la construcción de su personalidad. Al encontrarse en una etapa formativa y muchas veces expuestos a entornos complejos requieren acompañamiento psicopedagógico, orientación constante y estrategias concretas de resolución de conflictos. De ese modo pueden enfrentar la adversidad con mayor equilibrio y construir vínculos más sanos consigo mismos, con sus docentes, con sus familias y con la comunidad en general.

De ahí la importancia de generar conciencia sobre este fenómeno al identificarlo, conceptualizarlo y reportarlo creando rutas de mejora dentro del sistema educativo. En ese marco, el programa de competencias emocionales se presenta como una alternativa sólida que desde diversos enfoques favorece la construcción de ambientes seguros y protectores del derecho a la educación especialmente cuando permite detectar a tiempo conductas que podrían intensificarse. Por ello, se vuelve clave gestionar la convivencia escolar de manera eficiente mediante propuestas emocionales actuales que impulsen habilidades sociales, autocontrol y

mejores condiciones para el desarrollo integral del estudiante entre otros aspectos.

En esa línea, la tesis tuvo como propósito principal establecer cómo la implementación de un programa de competencias emocionales incidió en la reducción significativa de los niveles de agresividad en estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.^o 82063 “Santiago Agüero Centurión”, ubicada en el distrito de Jesús, Cajamarca, durante el año 2021.

El informe se organiza en los apartados que se describen a continuación:

El capítulo I expone el planteamiento del problema incluyendo la formulación de la pregunta de investigación, la justificación del estudio, la delimitación del tema y los objetivos propuestos.

El capítulo II corresponde al marco teórico. En esta sección se revisan los antecedentes relevantes y se presentan los enfoques que sustentan la competencia emocional tales como la propuesta de inteligencia emocional de Goleman, el modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On y los planteamientos relacional, funcionalista y socioconstructivista. Asimismo, la variable agresión se sustenta desde perspectivas como la psicología ecológica, la teoría del aprendizaje social y la teoría de la construcción social. Además, se desarrolla la conceptualización de la variable independiente (competencia emocional) y la variable dependiente (agresión) incorporando las definiciones de términos fundamentales.

El capítulo III brinda una síntesis descriptiva de la institución educativa con el fin de contextualizar el escenario donde se ejecutó la investigación. También se plantean las hipótesis, se precisan las variables, se incluye la matriz de operacionalización y se detalla la población, la muestra y la unidad de análisis. De igual modo, se especifican el método y las características del estudio (tipo, nivel y diseño) junto con las técnicas e instrumentos empleados para recolectar la información, el procedimiento de análisis de datos y los criterios de validez y confiabilidad aplicados a los instrumentos.

El capítulo IV presenta el procesamiento de la información recolectada y desarrolla el análisis e interpretación de los resultados incorporando su discusión a partir de los instrumentos utilizados los cuales cuentan con evidencia de validez y confiabilidad.

Por último, se incluyen las conclusiones y recomendaciones del estudio, así como la relación de referencias empleadas y los apéndices correspondientes.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En el escenario actual de una sociedad posmoderna orientada a impulsar las denominadas sociedades del conocimiento las interacciones dentro de los grupos sociales muestran con frecuencia vínculos tensos atravesados por expresiones de violencia y reacciones en las que lo emocional suele imponerse sobre el análisis racional.

De acuerdo con la UNESCO (2019) cerca de la tercera parte del estudiantado a nivel mundial experimenta situaciones de acoso escolar lo que evidencia que la violencia y el hostigamiento en las escuelas constituyen un fenómeno extendido y de alta complejidad. Esta problemática se intensifica con el desarrollo tecnológico debido a que el ciberacoso amplía el daño más allá del espacio físico del aula y lo traslada a los entornos digitales. Sus repercusiones son serias ya que impactan en la salud, el bienestar y el desempeño académico y no se restringen a la institución educativa porque continúan en línea. En esa publicación se sistematiza información amplia y reciente sobre el tema examinando niveles de ocurrencia y tendencias globales y regionales, así como la naturaleza del problema, sus efectos y respuestas nacionales que han mostrado resultados. Para ello se integran evidencias cuantitativas y cualitativas procedentes de diversas encuestas internacionales y regionales con cobertura en 144 países y territorios. Bajo ese panorama se señala que alrededor del 32% de los estudiantes fue intimidado por pares en la escuela al menos una vez durante el último mes y un porcentaje semejante reportó haber sido afectado por violencia física, se indica que esta última tiende a ser más frecuente en muchas regiones excepto en Norteamérica y Europa donde predomina la intimidación psicológica. En varias zonas el acoso de tipo sexual aparece como la segunda forma más habitual. Asimismo, se observa que el problema

alcanza tanto a varones como a mujeres aunque con diferencias pues el acoso físico se reporta con mayor frecuencia en niños mientras que el psicológico se presenta más en niñas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha difundido estimaciones sobre violencia hacia la niñez señalando que hasta 1.000 millones de niños y adolescentes de 2 a 17 años padecen alguna modalidad de violencia cada año. Estas cifras reflejan la magnitud del fenómeno el cual adopta diversas expresiones y puede dejar secuelas persistentes en la salud corporal y el bienestar psicológico. En esa línea la OMS advierte que a escala global cerca de mil millones de menores entre 2 y 17 años se ven expuestos a violencia incluyendo maltrato físico, sexual y emocional.

Desde la perspectiva de la ONU la violencia en la escuela representa una afectación grave al derecho a la educación y al bienestar de los niños. En concordancia, la UNESCO (como organismo especializado de la ONU en educación) advierte que se trata de un desafío mundial que no se limita al espacio escolar, sino que se potencia en los entornos digitales mediante el ciberacoso. Frente a ello la ONU impulsa una respuesta integral basada en la promoción de escuelas seguras, el fortalecimiento de marcos normativos de protección para la infancia y la acción coordinada de actores clave (estudiantes, docentes, Estado y familias) con el fin de asegurar ambientes de aprendizaje protegidos tanto en lo presencial como en lo virtual.

Aunque la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) centra su atención en la violencia escolar esta puede entenderse como la presencia de manifestaciones de agresividad (explícitas o sutiles) dentro de los espacios educativos las cuales incluso se trasladan a otros escenarios como ocurre con el ciberbullying o el hostigamiento digital. La agresión es ejercida por otros estudiantes que actúan con intención de sostener el acto violento. Según dicha organización más del 36% del alumnado sufre algún tipo de agresión en el ámbito escolar lo que coincide con la idea de que uno de cada tres estudiantes ha

atravesado estas experiencias. En cuanto a las agresiones de carácter sexual su medición suele ser más compleja debido a la limitada denuncia y a los pocos registros reportados por algunas instituciones. En consecuencia el impacto es negativo y puede prolongarse en el tiempo afectando el bienestar integral del estudiante y asociándose con problemas como depresión, ansiedad, conductas autolesivas, consumo de sustancias, alcoholismo, tabaquismo e inicio precoz de la vida sexual.

La UNICEF (2014) señala que en promedio cada año cerca de 6 de cada 10 niños entre 2 y 14 años (equivalentes a alrededor de 1.000 millones de menores en el mundo) suelen ser sometidos de manera habitual a castigos físicos por parte de quienes están a cargo de su cuidado.

En México el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) aplicado en 2016 con participación de estudiantes de secundaria de 24 países reportó que el 63% recibió algún apodo ofensivo, el 64% fue objeto de burlas por parte de otros estudiantes, el 28% sufrió daños o pérdidas en sus pertenencias, el 20% fue agredido físicamente y el 11% fue insultado o atacado mediante internet (INEE, 2017). En ese mismo marco, se indicó que un 11% afirmó haberse involucrado en peleas con golpes, se observó que la participación es mayor en varones que en mujeres y que conforme avanza la edad tiende a incrementarse la frecuencia de comportamientos agresivos. En cuanto al desempeño escolar se identificó una relación negativa entre las calificaciones y la agresión donde quienes obtienen notas más bajas se ven implicados con mayor frecuencia en conductas agresivas que aquellos con mejores promedios.

Resulta clave dedicar tiempo y esfuerzos a la educación emocional ya que permite responder a las demandas actuales de la sociedad y atender problemáticas frecuentes como la agresividad, la depresión, el estrés, los conflictos, la violencia, la ansiedad y las dificultades de autoestima las cuales en muchos casos no se trabajan de manera organizada y constante dentro de

la educación formal.

Vallés y Vallés (2000) sostienen que contar con un coeficiente intelectual elevado no garantiza por sí mismo el éxito en la vida, se requiere también otro tipo de recursos que permitan afrontar dificultades personales asociadas a las emociones y a los problemas que surgen en la interacción social. En esa dirección los niños necesitan reconocer lo que sienten, aprender a regularlo y expresarlo de forma adecuada según el momento y el contexto con el fin de convivir mejor y proyectar un desarrollo favorable en el futuro. A la vez se ha señalado que quienes alcanzan competencia emocional (quienes gestionan sus emociones y se vinculan de forma saludable con los demás) tienden a obtener resultados positivos en distintas áreas de la vida (Goleman, 2001).

Se vuelve urgente educar en emociones desde la niñez promoviendo capacidades que formen personas sólidas en el plano afectivo. En este proceso los adultos cumplen un rol decisivo especialmente aquellos responsables de la formación pues su participación permite que mediante estrategias variadas los estudiantes aprendan a reconocer sus emociones, regularlas y manejarlas de manera pertinente además de desarrollar habilidades para relacionarse adecuadamente con otros, favoreciendo así su bienestar a lo largo de la vida.

Cordero (2022) plantea que la agresividad en el ámbito escolar constituye un problema social por las consecuencias que producen las conductas de los estudiantes razón por la cual se requiere implementar mecanismos adecuados para detectarla oportunamente. En el contexto educativo adquieren relevancia perspectivas biológicas y evolucionistas que explican la agresividad como una fuerza instintiva vinculada a la supervivencia. Desde esta mirada la persona puede reaccionar con agresión física o verbal afectando los vínculos y buscando afirmar su posición dentro de la estructura escolar. Se advierte que estas manifestaciones pueden presentarse

desde la etapa preescolar cuando se inician los primeros procesos de socialización, lo cual representa una oportunidad para intervenir a tiempo y frenar la consolidación de comportamientos agresivos o violentos.

En el contexto peruano la violencia escolar se configura como una problemática multifacética que impacta a un gran número de instituciones educativas. Entre sus detonantes destaca la comunicación insuficiente o poco efectiva entre docentes, estudiantes y familias pues la falta de intercambio claro y respetuoso limita la detección oportuna de conflictos y de señales de malestar emocional. A ello se suman variables socioeconómicas (como la pobreza y la desigualdad) que generan presiones y tensiones que muchas veces se trasladan al aula. Bajo estas condiciones se incrementa la probabilidad de que aparezcan conductas agresivas entre los estudiantes.

De acuerdo con el SISEVE, plataforma del Ministerio de Educación del Perú destinada a registrar y dar seguimiento a reportes de violencia escolar para garantizar una atención adecuada, durante los primeros ocho meses de 2025 se contabilizaron más de 10.000 casos notificados. Esta cifra permite dimensionar el alcance del problema y se asocia con la necesidad de fortalecer y actualizar los procedimientos de respuesta y atención.

A su vez el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2015) desarrolló estudios con estudiantes de sexto grado de primaria y tercero de secundaria y sus resultados describen conductas recurrentes en la convivencia escolar. En secundaria se reporta que el 46.5% se insulta entre compañeros, el 29.2% ocasiona daños al mobiliario, el 21.5% incurre en robo de objetos y el 15.3% se involucra en peleas físicas.

Cuando se sostiene que la formación del estudiante debe ser integral se entiende que la educación debe abarcar diversas dimensiones del desarrollo humano tales como la cognitiva, ética,

comunicativa, espiritual, afectiva, estética, corporal, ambiental, cultural y sociopolítica (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016). En consecuencia no se trata únicamente de adquirir conocimientos sino también de fortalecer aspectos personales y sociales que permitan una convivencia saludable.

Si bien el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) pone énfasis en el desarrollo de competencias principalmente cognitivas, distintos estudios advierten que una de las dificultades más sensibles en la sociedad se relaciona con el campo emocional. En ese sentido, una investigación del Ministerio de Salud (MINSA, 2020) señala que después de la pandemia 3 de cada 10 niñas y niños de 6 a 11 años presentan dificultades emocionales, de atención o de conducta, evidenciadas en estados de tristeza, preocupación, pesimismo o pensamientos de fracaso y dificultad. Además, el estudio indica que los cuidadores (responsables directos de su atención) reportan en un 68.4% síntomas depresivos lo cual se convierte en un factor adicional que incrementa el riesgo de afectación en la salud mental infantil.

La educación cumple un papel decisivo en la preparación de ciudadanos capaces de responder a los retos del mundo globalizado. Sin embargo, suele observarse que dentro de la Educación Básica Regular el foco prioritario se orienta al rendimiento académico, aspecto que se refleja en las evaluaciones impulsadas por el MINEDU como las Evaluaciones Censales (ECE) y las pruebas PISA utilizadas para identificar los niveles de logro alcanzados por los estudiantes.

Otra causa que influye de manera importante se vincula con la presencia de modelos de conducta negativos en los medios de comunicación y en redes sociales. La exposición repetida a contenidos violentos puede terminar legitimando o normalizando respuestas agresivas en adolescentes y jóvenes. A la par la falta de programas sistemáticos centrados en el desarrollo socioemocional reduce las herramientas personales para manejar adecuadamente lo que se siente,

lo que sumado a ambientes escolares con baja inclusión favorece la aparición de episodios de agresión en escuelas del Perú (Universidad Internacional de Valencia, 2024).

De acuerdo con información difundida por La República (2022) a partir de reportes de la Dirección Regional de Educación (DRE) en la región Cajamarca se identificaron 13 casos de bullying en centros educativos de primaria y secundaria. El mismo reporte señala que durante 2022 las cifras se incrementaron frente a 2021 en un contexto marcado por el retorno a la presencialidad y por factores asociados como dinámicas familiares disfuncionales y dificultades vinculadas a la salud mental. En el periodo comprendido entre enero y agosto de 2022 se registraron 42 reportes de violencia sexual, 80 de violencia física y 67 de violencia psicológica. Asimismo, se precisa que estos hechos no solo se presentan entre estudiantes sino también en situaciones que involucran a personal educativo (docentes y administrativos) y que los casos alcanzan a instituciones de provincias como Cajamarca, Chota, Jaén, San Ignacio y Cutervo. Frente a este panorama se enfatiza la necesidad de que docentes y familias actúen de manera oportuna, detectando señales tempranas de conductas agresivas, reforzando los equipos de atención y aplicando medidas adecuadas para abordar la violencia escolar, la agresión y el bullying.

El SISEVE reporta para Cajamarca un total de 900 casos de violencia escolar registrados entre setiembre de 2013 y junio de 2019 los cuales abarcan distintas modalidades como violencia física, psicológica, sexual y verbal además de hechos vinculados a internet, uso de armas y hurto. Al desagregar la autoría se identifica que 370 situaciones (41%) fueron ocasionadas por estudiantes mientras que 530 (59%) se atribuyeron a adultos pertenecientes a la institución educativa. Asimismo, en la información puntual correspondiente a 2022 se consigna que entre enero y agosto se contabilizaron 189 reportes en la región (relacionados con violencia sexual, física y psicológica) y se notificaron 13 episodios de bullying en colegios de Cajamarca y Jaén.

El estudio vincula las competencias emocionales con la presencia de conductas agresivas dentro de la escuela primaria ubicando esta relación como un asunto relevante para la investigación educativa. En esa línea, se han descrito factores que pueden anticipar o favorecer la agresión escolar tales como la edad del estudiante, el tamaño de la institución, la calidad del vínculo estudiante-docente, ciertas dinámicas y condiciones del aula, así como prácticas de control basadas en el castigo. También influyen elementos institucionales como reglas poco definidas, expectativas que no se cumplen y la escasa consideración de las particularidades individuales del alumnado (Lunenburg, 2010; Morrison y Skiba, 2001). De manera complementaria se han señalado otras condiciones asociadas a la adopción de comportamientos agresivos como los conflictos familiares, limitaciones económicas, autoestima disminuida, déficit en habilidades comunicativas, disciplina centrada en castigos, bajo involucramiento o expectativas inadecuadas de los padres respecto a la vida escolar, exposición a violencia en el hogar, pertenencia a pandillas y consumo de alcohol o drogas (Eisenbraun, 2007).

Castedo et al. (2010) plantean que un clima familiar desfavorable puede actuar como un detonante del comportamiento agresivo especialmente cuando existen dificultades persistentes de comunicación entre padres e hijos, poca cohesión afectiva, ausencia de apoyo emocional y un nivel elevado de conflictos en el hogar. Del mismo modo, sostienen que antecedentes familiares de problemas conductuales incrementan el riesgo de manifestaciones agresivas. A esta explicación se suman variables del entorno y de la crianza como el nivel educativo y ocupacional de los padres, la situación socioeconómica, las prácticas de crianza, la composición y estructura familiar, los estilos comunicativos dentro del hogar, la postura frente a la autoridad institucional, la conducta violenta del adolescente en la escuela y la presencia de violencia intrafamiliar, factores que en conjunto ayudan a comprender por qué se presentan episodios de agresividad en el ámbito escolar.

En la Institución Educativa N.^o 82063 “Santiago Agüero Centurión” ubicada en el distrito de Jesús, provincia y departamento de Cajamarca, se evidencian comportamientos agresivos en estudiantes de sexto grado de primaria. Se ha observado agresión física mediante golpes y acciones como puñetazos, patadas o mordidas, también agresión verbal expresada en insultos, actos discriminatorios, rechazo y amenazas. Asimismo, se identifican manifestaciones de ira reflejadas en reacciones intensas asociadas a la cólera y al enojo además de hostilidad que se percibe en actitudes de odio, desprecio o rechazo. Estas conductas al ser presenciadas por otros compañeros tienden a reproducirse por imitación extendiendo el patrón dentro del grupo.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema principal

¿Cuál es la influencia al aplicar un programa de competencias emocionales en la disminución del nivel de agresividad en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.^o 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021?

1.2.2 Problemas derivados

- a.** ¿Cuál es el nivel de agresividad antes de la aplicación del programa de competencias emocionales en los estudiantes de sexto grado?
- b.** ¿Cómo diseñar y aplicar un programa de competencias emocionales para disminuir la agresividad en los estudiantes de sexto grado?
- c.** ¿Cuál es el nivel de agresividad después de la aplicación del programa de competencias emocionales en los estudiantes de sexto grado?

1.3 Justificación de la investigación

1.3.1 Justificación teórica

El estudio se desarrolló siguiendo el enfoque del método científico apoyándose en fundamentos teóricos y metodológicos propios de la investigación educativa y de las ciencias sociales. Aunque existe literatura amplia y variada sobre educación emocional en la Educación Básica Regular esta investigación aporta al comprobar desde un marco referencial concreto que la implementación de un programa centrado en competencias emocionales se asocia con la reducción de la agresividad en estudiantes. En esa medida, el trabajo también puede servir como base para investigaciones posteriores orientadas a fortalecer competencias emocionales en otras instituciones contribuyendo tanto al cuerpo de conocimiento como a la atención de problemáticas psicopedagógicas presentes en contextos escolares.

La sustentación conceptual se organizó a partir de enfoques y modelos que explican el desarrollo socioemocional considerando aportes vinculados a la inteligencia emocional, la inteligencia socioemocional y los modelos de competencia emocional. Para el análisis de la agresividad se recurrió a perspectivas que interpretan la conducta desde la influencia del entorno y el aprendizaje social así como desde la mirada sociocultural del desarrollo articulando explicaciones complementarias para comprender el fenómeno en el ámbito escolar.

1.3.2 Justificación práctica

Tras identificar la situación problemática y plantear la interrogante de investigación el propósito práctico fue comprender el fenómeno desde una mirada orientada a la realidad observable considerando las competencias emocionales como un recurso pedagógico para disminuir expresiones de agresividad entre estudiantes de primaria. A partir de los resultados se buscó impulsar ajustes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la dinámica de socialización

escolar promoviendo que los docentes incorporen estrategias psicoeducativas innovadoras que contribuyan a prevenir y contrarrestar conductas agresivas. De este modo, se prioriza una educación emocional que fortalezca capacidades, habilidades y competencias vinculadas a la formación humana integral.

1.3.3 Justificación metodológica

El procedimiento metodológico empleado (que comprende método, tipo, nivel y diseño, así como técnicas e instrumentos de recolección) se plantea como una referencia aprovechable en futuros estudios relacionados con procesos psicopedagógicos en educación primaria y en otros niveles. Asimismo, permitió aplicar de forma organizada un programa para reducir la agresividad mediante módulos estructurados en experiencias de aprendizaje coherentes con una secuencia didáctica basada en el enfoque de competencia emocional.

1.4 Delimitación de la investigación

1.4.1 Epistemológica

La investigación se inscribe en un marco de orientación positivista con enfoque cuantitativo y se desarrolló principalmente bajo el método hipotético-deductivo. Este enfoque permitió partir del soporte teórico para contrastar la hipótesis formulada y posteriormente derivar conclusiones sustentadas en evidencias estadísticas. En términos generales el paradigma positivista se caracteriza por privilegiar procedimientos cuantitativos, trabajar con hipótesis verificables, buscar explicaciones generales de los fenómenos y mantener rigor y control en el estudio con una fuerte referencia a la lógica experimental (Torre, 2004).

1.4.2 Espacial

El trabajo se ejecutó en la Institución Educativa N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión” ubicada en el distrito de Jesús, provincia y departamento de Cajamarca.

1.4.3 Temporal

La investigación se desarrolló durante el segundo trimestre del año escolar 2021, abarcando el periodo comprendido entre junio y septiembre.

1.4.4 Línea de investigación

Pedagogía, currículo, aprendizaje y formación docente.

1.4.5 Eje de investigación

Factores neuropsicológicos y socioemocionales en el aprendizaje.

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo general

Determinar la influencia de la aplicación de un programa de competencias emocionales en la disminución significativa del nivel de agresividad en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.

1.5.2 Objetivos específicos

- a.** Identificar el nivel de agresividad en los estudiantes de sexto grado antes de la aplicación del programa de competencias emocionales.
- b.** Diseñar y aplicar un programa de competencias emocionales en los estudiantes de sexto grado.
- c.** Identificar el nivel de agresividad en los estudiantes de sexto grado después de la aplicación del programa de competencias emocionales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 A nivel internacional

Tur, Llorca y Mestre (2021) en el artículo *Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo* orientaron su investigación a examinar si un programa de educación socioemocional podía modificar la agresividad y la inestabilidad emocional en la niñez. Trabajaron con enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental con 555 participantes. En el pretest se detectaron diferencias estadísticamente significativas: el grupo experimental inició con niveles superiores de agresividad e inestabilidad emocional en comparación con el control. Luego de aplicada la intervención, el postest evidenció que el experimental disminuyó significativamente ambas variables, con un tamaño de efecto medio-alto; por el contrario, en el grupo control se observó una tendencia al aumento tanto en agresividad como en inestabilidad emocional.

Campos (2022) en la tesis doctoral *Competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes del grado quinto* buscó comprender la incidencia de una secuencia didáctica centrada en estrategias para desarrollar competencias emocionales orientada a manejar conductas agresivas en estudiantes de quinto grado de la I.E. Santa Ana sede B (Soacha, Cundinamarca, Colombia). El trabajo se desarrolló desde un enfoque cualitativo inscrito en el paradigma fenomenológico y con alcance comprensivo–interpretativo. La información se recogió mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a dos grupos (6 docentes y 14 estudiantes de 5º) cada uno con su guía correspondiente y se analizó a través de análisis de contenido. Los hallazgos evidenciaron debilidades en la preparación docente y escasez de referentes teóricos para abordar preventivamente la agresividad en el aula y comprenderla con

claridad, se sugiere que muchas actitudes agresivas se vinculan con factores externos no cubiertos por la familia ni por políticas públicas. Se concluye que cuando el diálogo y la mediación no bastan las actividades de educación emocional pueden resultar efectivas siempre que se articulen con acciones de familia, sociedad y Estado.

Fontanillas (2024) en la tesis doctoral *Competencias emocionales y rendimiento académico en educación secundaria: evaluación del efecto de una innovación curricular en un centro educativo*, se propuso entender de qué manera una intervención pedagógica puede influir en la inteligencia emocional el rendimiento académico y las relaciones sociales del estudiantado. Para ello se desarrollaron dos estudios empíricos, el primero empleó una metodología ex post facto con diseño cuantitativo no experimental y causalidad prospectiva; fue transversal, descriptivo y correlacional y se orientó a examinar asociaciones entre inteligencia emocional, rendimiento, capacidad intelectual y valoración social. El segundo estudio se desarrolló con un diseño cuasiexperimental de tipo pretest–postest incorporando grupo control con el propósito de comprobar si se producían variaciones en la inteligencia emocional, el rendimiento académico y las relaciones sociales tras llevar el curso “Educación Emocional, Social y Creativa” (EESC). Los hallazgos indicaron que incluir esta asignatura se asoció con mejoras medibles en las relaciones sociales y permitió reconocer que ciertas competencias pueden fortalecerse en etapas concretas del proceso formativo, como la adaptabilidad y el manejo del estrés junto con los demás componentes examinados. En conjunto, la evidencia sostiene la conveniencia de incorporar propuestas de inteligencia emocional dentro del currículo en la medida en que contribuyen al desarrollo integral del estudiantado.

2.1.2 A nivel nacional

García et al. (2020) en el artículo *Disminución de la agresividad en estudiantes de primaria. El programa Fortaleciéndome* desarrollaron un estudio orientado a verificar si el programa “Fortaleciéndome” producía una reducción significativa en la agresividad. La investigación se realizó con escolares de una institución de Comas cuyas edades se ubicaban entre 10 y 11 años. Para medir la variable se aplicó el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (1992) en la adaptación peruana de Matalinares et al. (2012). Se trabajó con un diseño cuasiexperimental. En la medición inicial (pretest) ambos grupos presentaron resultados comparables (el control en nivel promedio y el experimental en nivel alto) mientras que en la medición final (postest) se evidenciaron diferencias claras ya que el grupo control conservó su nivel y el grupo experimental disminuyó la agresividad. Con los valores estadísticos reportados ($Z = 5.957 > 1.6706$; $p < 0.05$) se concluye que el programa influyó significativamente en la reducción global y también en sus dimensiones agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad.

Maúrtua y Anaya (2020) en el artículo *Inteligencia emocional y su relación con la conducta agresiva de los escolares de nivel secundario de la I.E.P. “Abraham Valdelomar” Carmen Alto, Ayacucho, 2019* se propusieron establecer cómo se relacionan la inteligencia emocional y la conducta agresiva en estudiantes de secundaria. El trabajo adoptó enfoque cuantitativo, tipo aplicada, nivel correlacional y diseño descriptivo de corte transversal con una muestra de 120 escolares. Entre sus resultados se indica que el 52.6% (66) mostró rasgos de conducta agresiva mientras que el 47.45% (54) no los presentó. Dentro del grupo que sí evidenció agresividad ($n = 66$) predominó el nivel bajo de inteligencia emocional con 65.1% (43), seguido del nivel medio con 28.8% (19) y en menor proporción el nivel alto con 6.1% (4). Asimismo, se reporta asociación significativa entre el componente intrapersonal (autoconciencia, control

emocional y automotivación) y la conducta agresiva, el componente interpersonal (reconocimiento emocional y habilidades de relación) también se vinculó significativamente con dicha conducta ($p < 0.001$). Se concluye dependencia entre inteligencia emocional y conducta agresiva ($p < 0.001$) con un grado de relación medio reportado como $r = 0.847$.

Arias (2024), en la tesis doctoral *Programa Allin Nuna y competencia emocional en estudiantes del V ciclo de Huancayo*, tuvo como propósito comprobar la eficacia del programa “Allin Nuna” para fortalecer la competencia emocional en estudiantes del V ciclo del distrito de Huancayo. Se trató de un estudio de enfoque cuantitativo que optó por un diseño preexperimental con grupo único evaluado en dos cortes temporales (pretest y postest) para estimar el efecto de la intervención. La muestra estuvo integrada por 173 escolares. La medición de la variable se efectuó con el CACEN (cuestionario de autovaloración de Competencia Emocional para Niños) el cual organiza la evaluación en cinco capacidades: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar. Con el apoyo de análisis descriptivos y pruebas inferenciales, se evidenciaron diferencias significativas entre los puntajes obtenidos antes y después lo que sustenta la conclusión de que el programa es eficaz para alcanzar mejoras en la competencia emocional del grupo estudiado.

2.1.3 A nivel regional – local

Vásquez (2023), en la tesis doctoral *Programa de aprendizaje basado en problemas (ABP) para el control de emociones de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. N° 17001, Jaén, Cajamarca, 2021* investigó el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) sobre el control emocional en alumnos de cuarto grado. Se trabajó con investigación aplicada, nivel explicativo, enfoque longitudinal. La muestra incluyó 140 alumnos. Para recolectar información se usaron observación y encuesta aplicándose como instrumentos un cuestionario de evaluación

de emociones infantiles y una ficha de observación. La autora concluye que el programa ABP genera una influencia significativa en el control de las emociones reportándose significancia estadística con $p = 0.000 < 0.05$.

2.2 Marco teórico – científico de la investigación

2.2.1 Competencias emocionales

Patiño (2024) plantea que construir competencias emocionales no es algo automático sino un trayecto exigente que demanda autoconocimiento y una práctica intencional y constante. Este proceso suele complicarse en contextos donde se valora más la productividad y los logros medibles que el cuidado del bienestar emocional. Entre los obstáculos más frecuentes aparece la poca disponibilidad de tiempo y de recursos destinados a la educación emocional tanto en el hogar como en la escuela. Por ello, el autor insiste en la necesidad de generar espacios y momentos específicos ya que en una realidad cada vez más conectada y retadora estas competencias se vuelven necesarias para desenvolverse adecuadamente en la vida contemporánea, impulsar su desarrollo en distintos ámbitos constituye una apuesta con efectos positivos para las personas y para la sociedad (p. 13).

La Influencia de las Competencias Emocionales en la Escuela

En la educación actual fortalecer competencias emocionales se ha convertido en un componente clave para el bienestar y el desempeño de los estudiantes. Patiño (2024) sostiene que este desarrollo implica un trabajo progresivo que combina conciencia personal, entrenamiento deliberado y reflexión sobre la propia experiencia.

Desde este punto de vista un problema central al promover competencias emocionales en la escuela es que no se asignan suficientes recursos ni tiempo para trabajarlas de forma sostenida y esa limitación se observa tanto en la familia como en las instituciones educativas. En un escenario social cada vez más complejo e interdependiente estas capacidades resultan indispensables para

afrontar desafíos cotidianos con equilibrio, es fundamental reservar espacios reales para su aprendizaje y práctica.

Impulsar competencias emocionales dentro de los entornos educativos representa una inversión con impacto a largo plazo no solo para cada estudiante sino también para el conjunto social. Estas capacidades permiten gestionar emociones con mayor eficacia y promueven destrezas relacionales como la empatía, la cooperación y la convivencia, elementos decisivos para el desarrollo personal y el desempeño futuro en ámbitos académicos y laborales.

El efecto de las competencias emocionales en la escuela es amplio y se expresa en varios niveles. Aun cuando existan limitaciones y dificultades resulta indispensable que escuela y familia actúen de manera articulada para brindar acompañamiento emocional consistente. Solo mediante ese soporte compartido será posible preparar a las nuevas generaciones para responder con mayor fortaleza a las exigencias de un mundo que cambia de forma permanente.

2.2.1.1 La inteligencia emocional de Goleman

Goleman (2000) describe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades que ayudan a enfrentar con éxito problemas y demandas de la vida. Entre ellas se incluyen la motivación personal para sostener el esfuerzo pese a las frustraciones, el control de impulsos para postergar recompensas inmediatas, la regulación del estado de ánimo, la prevención de alteraciones emocionales que interfieran con el pensamiento, la empatía y la capacidad de mantener una visión esperanzadora. Esta propuesta se organiza en cuatro dimensiones que agrupan distintas competencias:

- Conocimiento de sí mismo: Se relaciona con reconocer lo que se siente y leer señales internas, implica comprender cómo las emociones influyen en el desempeño, atender la intuición y poder expresar lo emocional con claridad para usarlo como guía en la acción.

- Autorregulación: Se refiere a la forma en que la persona gestiona su mundo interno para actuar de manera favorable consigo misma y con los demás, integra competencias como el autocontrol, la orientación al logro, la adaptabilidad y una disposición optimista.
- Conciencia social: Abarca competencias necesarias para vincularse adecuadamente con otras personas, incluye la empatía y la comprensión del contexto social u organizacional donde se interactúa.
- Gestión de relaciones interpersonales: Se centra en influir de forma positiva en los demás, persuadir y liderar, contempla competencias como liderazgo inspirador, influencia, manejo de conflictos, trabajo colaborativo y cooperación (American Management Association AMA, 2012).

Tener un nivel adecuado de inteligencia emocional no significa dominar todas las competencias por igual pero sí contar con una base que facilita el desarrollo de habilidades personales y sociales. En esa línea, puede entenderse que una competencia emocional es una capacidad aprendida apoyada en la inteligencia emocional que permite alcanzar desempeños de alto nivel (Goleman, 2000).

La escuela primaria debería impulsar de manera explícita la inteligencia emocional porque su impacto se refleja tanto en el aprendizaje como en el equilibrio emocional de los estudiantes. Cuando los niños aprenden a reconocer y manejar lo que sienten y a relacionarse de manera constructiva con los demás afrontan mejor las exigencias académicas y sociales. Por ello, trabajar estas capacidades desde edades tempranas puede convertirse en un recurso decisivo para formar estudiantes con mayor madurez emocional y mejores habilidades de convivencia.

2.2.1.2 La inteligencia socioemocional de Bar-On

Para Bar-On (2006) la inteligencia socioemocional puede entenderse como un repertorio

de competencias y habilidades que explica qué tan bien una persona se conoce a sí misma, interpreta a los demás, comunica lo que siente y responde a las exigencias de la vida diaria. Su propuesta se organiza en cinco grandes dimensiones.

- Intrapersonal. Se centra en el reconocimiento y la expresión de la propia vida emocional. Incluye capacidades como el autorreconocimiento, la toma de conciencia emocional, la asertividad, la independencia y la autoactualización.
- Interpersonal. Pone el énfasis en la conciencia social y en la calidad de los vínculos con los demás. Comprende habilidades como la empatía, la responsabilidad social y la construcción de relaciones interpersonales satisfactorias.
- Manejo del estrés. Está vinculada con la regulación emocional en contextos demandantes. Se integra por la tolerancia al estrés y el control de impulsos.
- Adaptabilidad. Se relaciona con la respuesta frente al cambio y con la solución práctica de dificultades. Incluye el contraste con la realidad, la flexibilidad y la resolución de problemas.
- Humor. Se asocia con la disposición motivacional para afrontar la vida con una actitud favorable. Comprende el optimismo y la sensación de felicidad.

Dentro de la educación primaria tiene un peso decisivo en el desarrollo integral, porque la dimensión intrapersonal permite que los niños identifiquen lo que sienten y aprendan a manejarlo, algo esencial para su equilibrio emocional y para aprender con mayor seguridad. Cuando se fortalece la autoconciencia y la autoexpresión, se favorecen la confianza y la autonomía lo cual ayuda a afrontar retos escolares y situaciones sociales con mayor estabilidad.

Del mismo modo, la dimensión interpersonal resulta clave porque impulsa la empatía y la responsabilidad social. En la primaria estas habilidades sostienen relaciones más sanas con

compañeros y docentes y contribuyen a un clima escolar donde predomina el respeto y la colaboración. Si el estudiante logra establecer vínculos positivos tiende a sentirse acompañado y reconocido lo que mejora su participación y la convivencia en el aula.

El manejo del estrés también es fundamental a estas edades pues los estudiantes que aprenden a regularse y a contener impulsos enfrentan de mejor manera situaciones como evaluaciones, exigencias del aula o conflictos cotidianos con otros niños. La tolerancia al estrés y el autocontrol no solo se reflejan en el rendimiento sino también en la forma en que el niño se siente consigo mismo y se ajusta a normas y rutinas.

La adaptabilidad (con componentes como realismo, flexibilidad y solución de problemas) se vuelve necesaria en un entorno escolar que cambia constantemente y que exige responder a nuevas demandas. Un niño que se adapta con mayor facilidad y busca alternativas para resolver dificultades suele desenvolverse mejor tanto en lo académico como en lo social. A su vez, la dimensión del humor aporta un soporte importante donde el optimismo y una disposición emocional positiva aumentan la motivación, sostienen el interés por aprender y hacen que la experiencia escolar sea más llevadera y significativa.

Además, puede señalarse la influencia cultural sobre lo emocional pues el cerebro humano por su complejidad y plasticidad no solo coordina funciones biológicas sino que también sostiene nuestras vivencias, ideas y emociones. La cultura, entendida como el conjunto de creencias, normas, valores, prácticas y aprendizajes compartidos, se relaciona con el cerebro de manera recíproca. Por un lado, las capacidades humanas contribuyen a crear cultura, por otro, el entorno cultural moldea modos de pensar, sentir y actuar lo que evidencia cómo la experiencia social influye en los procesos emocionales y conductuales.

En síntesis, el modelo de Bar-On (2006) integra competencias asociadas a lo emocional pero se diferencia del planteamiento de Goleman (2000) porque además de enfatizar competencias incorpora de forma explícita un conjunto de habilidades dentro de su estructura explicativa.

2.2.1.3 Las competencias emocionales y su fundamentación en el modelo relacional, funcionalista y socio constructivista

Saarni (1999) entiende las competencias emocionales como un sistema integrado de habilidades y capacidades que permiten a la persona desenvolverse en entornos cambiantes y consolidarse como un individuo con identidad propia, con mejor ajuste, mayor eficacia y más seguridad personal.

- Modelo relacional de la emoción. Se apoya en los aportes de Lazarus quien organizó las emociones en distintos grupos y vinculó cada uno con procesos de valoración o percepción mediante los cuales el entorno puede interpretarse como perjudicial o favorable. Este enfoque otorga un lugar central a la emoción al considerarla un componente clave de la motivación.
- Modelo funcionalista de la emoción. Destaca el carácter social de la experiencia emocional. Desde esta perspectiva la emoción se comprende como una forma en que la persona intenta iniciar, sostener, modificar o finalizar su relación con el ambiente a partir de cómo interpreta lo que ocurre. En este marco se identifican cuatro vínculos con el entorno que suelen activar respuestas emocionales, el efecto de un acontecimiento sobre metas personales, las reacciones sociales de otras personas, el matiz placentero o displacentero del evento y la evocación de experiencias similares ocurridas previamente.
- Modelo socioconstructivista de la emoción. Enfatiza que la emoción no se vive aislada sino situada en un contexto específico, no se experimenta “en el vacío”. De este modo, lo

emocional surge tanto del aprendizaje construido en un entorno social particular como de procesos cognitivos y del desarrollo mental de la persona.

A partir de estos fundamentos Saarni (1999) estructura su propuesta a través de ocho competencias esenciales:

- Autoconciencia emocional. Implica reconocer diversas vivencias emocionales, identificar diferencias vinculadas al grado de madurez emocional y advertir dinámicas emocionales que pueden operar sin plena conciencia.
- Comprensión de emociones ajenas. Consiste en distinguir e interpretar lo que sienten otras personas tomando como base el contexto y señales emocionales cuyo significado suele estar socialmente compartido.
- Uso del lenguaje emocional. Se refiere a emplear vocabulario y formas expresivas relacionadas con las emociones considerando la influencia de culturas y subculturas, además de asociarlas con roles y expectativas sociales.
- Empatía. Supone captar y comprender la experiencia emocional de los demás reconociendo su perspectiva afectiva.
- Diferenciación entre sentir y mostrar. Se orienta a distinguir la vivencia interna subjetiva de la manifestación externa de la emoción tanto en uno mismo como en otros y se conecta con estrategias de autopresentación.
- Afrontamiento adaptativo del estrés y la adversidad. Alude a manejar situaciones difíciles mediante respuestas que disminuyan el impacto emocional durante el conflicto o el evento estresante.

- Conciencia de la comunicación emocional en los vínculos. Se relaciona con expresar emociones de forma auténtica y comprender el nivel de reciprocidad emocional que puede generarse en las relaciones.
- Autoeficacia emocional. Se vincula con la capacidad de orientar el propio estado emocional hacia la forma en que se desea sentir manteniendo un equilibrio entre lo personal y lo que demandan los marcos sociales y culturales (Saarni, 1999; Bisquerra y Pérez, 2007).

En conjunto el modelo de Saarni (1999) se enlaza de manera directa con el desarrollo humano y con enfoques cognitivos de la emoción lo que lo distancia claramente de los planteamientos centrados en la inteligencia emocional.

2.2.1.4 Dimensiones de las competencias emocionales

Bisquerra (2003) plantea que las competencias emocionales abarcan saberes, capacidades, destrezas y disposiciones que permiten reconocer, comprender, expresar y modular adecuadamente las experiencias emocionales. Su propósito no se limita al ámbito personal, también busca aportar valor al desempeño profesional y favorecer el bienestar individual y social.

En el marco del estudio se consideran cinco dimensiones:

a) Conciencia emocional

Se refiere a identificar lo que uno siente y lo que sienten los demás incluyendo la capacidad de percibir el ambiente emocional propio de una situación o contexto.

- Reconocimiento de las propias emociones: Implica captar con precisión sentimientos y estados afectivos distinguirlos y clasificarlos. También contempla que una persona puede experimentar varias emociones a la vez. En niveles de mayor madurez se admite que a veces no se detectan emociones propias por falta de atención o por procesos no plenamente conscientes.

- Nombrar las emociones: Consiste en utilizar un vocabulario emocional disponible en la cultura para etiquetar con claridad lo que se está sintiendo, evitando ambigüedades.
- Comprender emociones ajenas: Supone interpretar correctamente estados emocionales de otras personas apoyándose en señales del contexto y en indicadores expresivos verbales y no verbales cuyo significado suele ser compartido socialmente. Incluye implicarse de manera empática con la vivencia emocional del otro.

b) Regulación emocional

Abarca la gestión adecuada de las emociones. Incluye reconocer cómo se conectan emoción, pensamiento y conducta, disponer de estrategias para afrontar malestar y promover estados afectivos positivos de forma intencional.

- Relación emoción–cognición–conducta: Comprende que las emociones influyen en cómo actuamos y que las acciones también retroalimentan lo emocional, el pensamiento (razonamiento y conciencia) puede contribuir a ajustar ambos procesos.
- Expresión emocional ajustada: Se orienta a manifestar emociones de manera adecuada al contexto. Considera que lo que se siente internamente no siempre debe mostrarse tal cual hacia afuera tanto en uno mismo como en los demás. En niveles avanzados se integra la idea de que la expresión emocional impacta a otras personas y debe manejarse con responsabilidad.
- Autorregulación y control: Involucra modular impulsos y reacciones (por ejemplo, estallidos de ira o conductas de riesgo) y desarrollar tolerancia a la frustración para reducir la probabilidad de estados emocionales displacenteros como estrés, ansiedad o tristeza persistente.

- Estrategias de afrontamiento: Se relaciona con aplicar recursos de autorregulación para disminuir intensidad y duración de emociones negativas sin evitarlas ni negarlas.
- Generación de emociones positivas: Consiste en promover deliberadamente experiencias emocionales agradables (p. ej., alegría, humor, disfrute) sosteniendo una gestión activa del bienestar subjetivo y mejorando la calidad de vida.

c) Autonomía personal

Integra rasgos vinculados con la autogestión, como autoestima, disposición positiva, responsabilidad, juicio crítico ante normas sociales, búsqueda de apoyo y autoeficacia emocional.

- Autoestima: Se expresa en una valoración personal saludable, satisfacción consigo mismo y una relación interna equilibrada.
- Automotivación: Implica activarse y comprometerse emocionalmente con tareas y metas en distintos ámbitos (personal, social, escolar/laboral y recreativo).
- Actitud positiva: Se relaciona con mantener una mirada constructiva ante la vida, conservar optimismo y energía para enfrentar retos diarios y orientar la conducta hacia valores prosociales.
- Responsabilidad: Supone decidir y actuar con criterios de seguridad, salud y ética asumiendo consecuencias y sosteniendo compromiso con lo elegido.
- Pensamiento crítico sobre normas sociales: Consiste en evaluar mensajes culturales y presiones sociales cuestionando patrones que puedan promover conductas perjudiciales.
- Búsqueda de ayuda y recursos: Se refiere a reconocer cuándo se necesita apoyo y saber dónde y cómo acceder a recursos pertinentes.

- Autoeficacia emocional: Implica percibirse capaz de conducir el propio estado emocional hacia un equilibrio deseado aceptando la propia vivencia afectiva (sea común o singular) de acuerdo con valores personales y con la idea de un balance emocional satisfactorio.

d) Inteligencia interpersonal

Se entiende como la capacidad para construir y sostener relaciones positivas. Incluye habilidades sociales, comunicación eficaz, respeto, conducta prosocial y asertividad.

- Habilidades sociales básicas: Comprenden conductas cotidianas que facilitan la convivencia (escuchar, saludar, agradecer, pedir favores, disculparse y dialogar).
- Respeto hacia los demás: Se expresa en valorar diferencias individuales y grupales y reconocer derechos ajenos sin discriminación.
- Comunicación receptiva: Se centra en atender con precisión mensajes verbales y no verbales, captando intenciones y emociones del interlocutor.
- Comunicación expresiva: Implica iniciar y sostener conversaciones, expresar ideas y emociones con claridad y verificar comprensión mutua.
- Compartir emociones en los vínculos: Considera que la calidad de una relación depende de la sinceridad afectiva y del nivel de reciprocidad. Así, ciertos vínculos pueden ser simétricos (amistades) y otros asimétricos (p. ej., parent–hijo) sin que ello impida una comunicación emocional auténtica.
- Prosocialidad y cooperación: Incluye comportamientos como esperar turnos, compartir, colaborar y mantener trato amable y respetuoso en grupos.
- Asertividad: Se refiere a sostener un punto medio entre pasividad y agresión, expresar límites con claridad (incluido saber decir “no”), defender derechos y opiniones sin dañar a otros y posponer decisiones bajo presión hasta sentirse preparado.

e) Habilidades de vida y bienestar

Alude a actuar de manera responsable para resolver problemas personales, familiares, escolares/laborales y sociales con el objetivo de fortalecer el bienestar propio y colectivo.

- Detección de problemas: Supone identificar situaciones que exigen decisión o solución, valorando riesgos, obstáculos y recursos disponibles.
- Metas adaptativas: Implica fijar objetivos realistas y positivos ajustados a las posibilidades y al contexto.
- Manejo de conflictos: Consiste en responder a tensiones sociales o interpersonales con alternativas constructivas, informadas y orientadas a resultados positivos.
- Negociación: Se centra en resolver desacuerdos de forma pacífica incorporando la perspectiva y los sentimientos de las demás personas.
- Bienestar subjetivo: Se relaciona con experimentar conscientemente bienestar y favorecer un clima positivo en las interacciones.
- Experiencias óptimas: Implica propiciar estados de alta implicación y satisfacción en ámbitos personales, sociales y profesionales generando vivencias significativas y productivas.

2.2.1.5. Importancia de las competencias emocionales en los procesos pedagógicos

Las competencias emocionales hoy ocupan un lugar central en el crecimiento personal y en la vida profesional porque se relacionan con cómo vivimos, cómo nos vinculamos y cómo enfrentamos las exigencias del día a día. Al facilitar la comprensión, la expresión y la gestión eficaz de lo que sentimos también fortalecen la lectura emocional de otras personas, por eso se consideran una base para el bienestar, el desempeño en el trabajo y una convivencia social más saludable.

Patiño (2024) sostiene que cuando estas competencias se consolidan aumenta la capacidad para resistir el estrés y afrontar retos cotidianos con mayor equilibrio. La autoconciencia ayuda a reconocer necesidades y emociones propias lo que mejora la calidad de las decisiones y aporta a una autoestima más firme. A la vez, la autorregulación actúa como un freno ante reacciones impulsivas que pueden ser dañinas evitando respuestas desbordadas como estallidos de enojo o episodios de ansiedad (p. 12).

En el ámbito escolar el peso de las competencias emocionales se observa tanto en el rendimiento como en la convivencia. Integrar educación emocional en el currículo favorece que el estudiante se conozca mejor, refuerce la valoración de sí mismo, construya relaciones más sanas y elija conductas más responsables en su vida diaria (Fernández et al., 2006).

La educación emocional también se vincula con la posibilidad de vivir con mayor bienestar y satisfacción. Para ello, debería centrarse en generar experiencias y escenarios en los que los estudiantes puedan ejercitar habilidades personales no solo recibir información teórica.

Bisquerra (2000) plantea que la educación emocional debe entenderse como una formación sostenida en el tiempo orientada a fortalecer el desarrollo afectivo como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Desde esta idea aprender sobre emociones y entrenar capacidades emocionales prepara a las personas para manejar con más recursos los problemas y demandas que aparecen en la vida cotidiana (p. 243).

Álvarez (2006) considera que este tipo de educación responde a necesidades actuales relacionadas con dificultades frecuentes en la sociedad, como ansiedad, depresión, adicciones, violencia y trastornos alimentarios. Por ello, propone iniciar su enseñanza desde los primeros años escolares entendiendo que el aprendizaje emocional avanza de manera progresiva, se empieza por emociones más básicas y con el tiempo se incorporan procesos más complejos.

En ese marco, la escuela tiene una función determinante en la formación de la personalidad infantil y debería trabajar la educación emocional desde edades tempranas especialmente porque los niños pasan gran parte de su tiempo en el entorno escolar. En esta etapa resulta prioritario fortalecer autoestima y habilidades sociales ya que ello favorece amistades, interacciones positivas y una mejor convivencia dentro y fuera del aula.

Cuando se brinda una educación emocional adecuada los niños pueden reconocer lo que sienten, identificar emociones en otras personas, regular sus respuestas y actuar con mayor pertinencia según la situación. Además, se facilita el desarrollo de vivencias emocionales positivas y el manejo de experiencias difíciles. Por eso, el aprendizaje escolar no debería reducirse a contenidos académicos sino integrar una formación más completa, donde la familia también participe como soporte clave.

Un desarrollo sólido de la inteligencia emocional se asocia no solo con mayor bienestar sino también con un mejor desempeño académico (Salovey y Sluyter, 1997). Asimismo, promoverla contribuye al bienestar personal y social y puede funcionar como un factor preventivo frente a diversos problemas sociales, en consecuencia se plantea que la educación emocional debería ocupar un lugar prioritario dentro del sistema educativo (Berrocal et al., 2002).

2.2.2 Agresividad

Puede entenderse como una tendencia relativamente estable a reaccionar de manera agresiva frente a distintas circunstancias. Funciona como una variable interviniente porque expresa la postura, predisposición o inclinación (individual o colectiva) a ejecutar actos de agresión, por ello también puede aludirse a un “potencial agresivo”. En muchos enfoques se interpreta como una respuesta con sentido adaptativo integrada a las formas de afrontamiento que emplean las personas cuando perciben amenazas provenientes del exterior.

2.2.2.1 Tipos de agresividad

Según la modalidad. Esta clasificación distingue, principalmente, la agresión física y la verbal. La primera suele asociarse con daños corporales severos, cuando se ataca con armas o con el propio cuerpo; la segunda puede no ser tan visible en lo inmediato pero puede tener repercusiones psicológicas relevantes (Buss, 1969). En el ámbito escolar ambas afectan la convivencia porque alteran el mundo interno del niño y terminan interfiriendo con su proceso de aprendizaje.

Según la relación interpersonal. Aquí se considera si la agresión es directa o indirecta. La forma directa aparece como amenaza, ataque o rechazo; la indirecta puede manifestarse verbalmente (difundiendo rumores o burlas) o mediante acciones físicas como dañar pertenencias ajenas (Buss, 1969). Este tipo de conductas se observa con frecuencia en la escuela y suele impulsar dinámicas disruptivas que deterioran el clima del aula.

Según el grado de actividad implicada. En esta perspectiva la agresión puede expresarse de forma activa (como las conductas ya descritas) o de manera pasiva bloqueando que el otro alcance una meta o mostrando negativismo. Ese negativismo puede ser explícito o aparecer de modo indirecto mediante presiones grupales o individuales ya sea en público o en situaciones más privadas (Buss, 1969). Considerar el nivel de actividad permite apreciar un continuo amplio de manifestaciones agresivas, que suelen organizarse en cuatro dimensiones principales.

2.2.2.2 La psicología ecológica y su relación con el desarrollo humano

Desde el enfoque ecológico del desarrollo Bronfenbrenner (1979) plantea que el crecimiento humano se comprende mejor si se analiza el ajuste progresivo y recíproco entre una persona activa (que está en constante cambio) y los entornos en los que vive, los cuales también se transforman. Este proceso no depende únicamente del contexto inmediato sino también de cómo

se conectan los distintos ambientes donde el individuo participa y de los marcos más amplios que los contienen. Entre los principales supuestos de esta mirada se pueden sintetizar los siguientes:

- La conducta se configura a partir del intercambio continuo entre la persona y su ambiente, el individuo no solo se adapta sino que también va modificando gradualmente el medio donde se desarrolla.
- La relación entre individuo y entorno opera en doble sentido, ambos se influyen mutuamente de forma recíproca.
- El ambiente no se reduce al espacio cercano, incluye escenarios más amplios, sus influencias y las conexiones entre ellos.
- Un entorno es un espacio en el que las personas pueden interactuar cara a cara de manera relativamente accesible.
- El ambiente ecológico se organiza como un sistema de niveles encadenados donde cada estructura está integrada dentro de otra más amplia. Estos niveles son:
 - **Microsistema:** roles, interacciones y actividades que la persona vive en un entorno inmediato concreto.
 - **Mesosistema:** vínculos e interrelaciones entre dos o más entornos en los que la persona participa efectivamente.
 - **Exosistema:** contextos en los que el individuo no participa directamente pero que influyen en sus escenarios cotidianos (el trabajo de los padres o el grupo social de hermanos mayores, en el caso de niños).
 - **Macrosistema:** patrones culturales y subculturales (valores, creencias, normas y formas de organización) que dan coherencia a los otros sistemas (micro, meso y exo) y explican similitudes y diferencias entre contextos de distintas sociedades.

- El desarrollo supone que el ser humano transforma su relación con el entorno y se apropiá de él incorporando cambios tanto en cómo percibe como en cómo actúa, estos cambios guardan correspondencia con los distintos niveles del ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1979).
- Los procesos de desarrollo se activan y reorganizan cuando ocurren “transiciones ecológicas”, cambios en la posición o en los roles de la persona debido a modificaciones en su entorno o en sus funciones dentro de él.

La psicología ecológica se interesa por comprender cómo las características del ambiente se vinculan con la formación de la conducta. Más que centrarse únicamente en mecanismos internos prioriza describir redes de relaciones y contextos sociales procurando captar el escenario más amplio posible mediante diseños metodológicos adecuados (Bronfenbrenner, 1979). Desde esta mirada para comprender de manera más completa la agresión no basta con observar relaciones simples o efectos en una sola dirección, se requiere examinar al individuo junto con variables internas y externas (psicológicas, fisiológicas, sociales, éticas) y considerar las múltiples interacciones e interconexiones que establece con su entorno en diferentes niveles, tal como propone el enfoque ecológico.

2.2.2.3 Teoría del Aprendizaje Social

Esta perspectiva sostiene que la agresión no es solo una reacción espontánea sino un comportamiento que puede incorporarse mediante la observación y la copia de modelos agresivos (Chittenden, 1942; McCord y McCord, 1958). En lugar de centrarse únicamente en el acto agresivo pone el énfasis en los procesos que lo explican como aprender mirando a otros, reforzar la agresión cuando “funciona” y trasladar ese patrón a contextos distintos a los que se originó.

Al hablar de teoría social aplicada a la niñez se vuelve clave entender cómo las relaciones y las estructuras sociales moldean el desarrollo infantil. Los niños interiorizan normas, valores y modos de actuar a través de sus interacciones cotidianas con padres, docentes, amistades y otros referentes del entorno. Esa socialización influye directamente en su crecimiento emocional y social y comienza temprano cuando se enfrentan a expectativas vinculadas al género, la clase social o la cultura las cuales pueden orientar sus metas, su conducta y la imagen que construyen de sí mismos dentro de la sociedad.

Bandura y Walters (1963) plantean una distinción entre “aprender” una respuesta y llegar a “instalarla” como una conducta que se ejecuta con regularidad, proceso que suele estar guiado por esquemas de reforzamiento propios del aprendizaje. Posteriormente, Bandura (1965) diferencia entre la adquisición de una conducta y su ejecución efectiva pues una persona puede incorporar nuevas formas de actuar y sumarlas a su repertorio pero que las ponga en práctica dependerá de las consecuencias percibidas. En ese marco, los premios tienden a facilitar la emisión de la conducta y los castigos pueden inhibirla. Siguiendo esta lógica cuando la agresión recibe gratificación en ciertas circunstancias el mecanismo de generalización puede favorecer que aparezca una conducta semejante en otras situaciones (Lovaas, 1961).

En esa misma línea la identidad y el comportamiento infantil no se forman en el vacío sino se construyen dentro de marcos institucionales como la familia, la escuela y otras organizaciones sociales. Esos espacios ofrecen reglas, modelos y pautas que guían la manera en que el niño interpreta el mundo y aprende a relacionarse. Además, los medios de comunicación también intervienen de forma significativa ya que exponen a contenidos y narrativas que pueden influir en percepciones, creencias y respuestas conductuales.

Bandura (1978) afirma que la conducta (incluida la agresiva) se incorpora principalmente mediante imitación y reforzamiento. Desde esta postura las personas no llegan al mundo con un “catálogo” de acciones agresivas listo sino que las van aprendiendo al observarlas o al comprobar por experiencia directa sus efectos. Si ciertas expresiones agresivas se asocian con poder o con obtener respeto se vuelven atractivas como modelo y pueden replicarse incluso cuando socialmente sean desaprobadas. Así, la exposición repetida a conductas agresivas puede favorecer la consolidación de hábitos de ese tipo. En consecuencia se suelen resaltar tres fuentes de influencia para este aprendizaje: la familia, la subcultura y los medios de comunicación masiva.

La Teoría del Aprendizaje Social también reconoce que los factores biológicos influyen en la conducta pero sostiene que la agresión requiere aprendizaje para manifestarse como patrón. Un niño no nace dominando formas concretas de atacar, insultar o intimidar, si no trae esas respuestas “listas” las incorpora mediante aprendizaje directo o por aprendizaje vicario. A continuación, se describen factores que explican cómo se aprende y mantiene el comportamiento agresivo:

- **Modelado.** La imitación cumple un rol decisivo tanto para adquirir como para sostener conductas agresivas. En consecuencia el contacto con modelos agresivos incrementa la probabilidad de que el niño actúe de manera similar. McCord, McCord y Zola (1959) reportaron que la presencia de modelos parentales agresivos se asocia con mayor probabilidad de conductas antisociales en los hijos. En el ámbito escolar puede ocurrir un “contagio” de actitudes agresivas entre pares reforzando respuestas desadaptativas.
- **Reforzamiento.** Las consecuencias favorecen o frenan la agresión. Si un estudiante descubre que mediante la agresividad logra beneficios (imponerse en una fila o ganar ventaja) es probable que repita esa estrategia si no existen límites o consecuencias correctivas.

- **Factores situacionales.** El contexto puede aumentar o disminuir la expresión agresiva, el ambiente social, los objetivos del momento y el rol que asume quien podría agreder influyen en cuánto y cómo aparece la agresión.
- **Factores cognitivos.** Los procesos mentales intervienen en la adquisición y el mantenimiento de la agresión. La cognición permite autorregularse, anticipar consecuencias, evaluar alternativas, reinterpretar intenciones ajenas y aprender observando cómo otras personas enfrentan conflictos. Sin embargo, también puede contribuir a distorsionar la lectura de la situación interpretando acciones neutrales como hostiles lo cual incrementa respuestas reactivas agresivas (Dodge et al., 1990).

Dentro de este enfoque las señales agresivas y las situaciones frustrantes no se entienden como “causas automáticas” de la agresión sino como condiciones que pueden facilitar o dificultar que la agresión resulte efectiva para quien la usa. La frustración conduce a la agresión sobre todo cuando la persona ya aprendió que reaccionar agresivamente es una respuesta válida en ese tipo de escenarios. Bandura (1973) plantea que algunas personas pueden llegar a aprender que la violencia sirve para resolver conflictos especialmente si su uso es legitimado por el entorno. Con el tiempo quienes se habitúan a la violencia pueden volverse menos sensibles a sus consecuencias. En el largo plazo la combinación de observar modelos agresivos y recibir reforzamientos por actuar de ese modo fortalece los hábitos agresivos y amplía el repertorio de respuestas agresivas disponibles.

2.2.2.4 La agresividad escolar como una construcción social desde los postulados de Vygotsky

Los comportamientos agresivos generan inquietud porque alteran la convivencia escolar y además interfieren con la enseñanza y el aprendizaje. Desde distintas corrientes educativas se han planteado interpretaciones que explican en mayor o menor medida cómo se articulan componentes

sociales, culturales y formativos en la aparición de estas conductas. Por ello, resulta necesario aproximarse a esas miradas teóricas para comprender mejor el fenómeno y leerlo con mayor profundidad.

Desde el constructivismo sociocultural Perinat (2007) sostiene que la agresividad en la escuela puede entenderse como una manifestación conductual que al igual que otros rasgos de la personalidad se va configurando en el vínculo con los demás. En esa misma dirección Sánchez (2018) plantea que las expresiones agresivas en el ámbito escolar pueden interpretarse como exteriorizaciones de tensiones internas pero que toman forma concreta según el ambiente y el desarrollo particular de cada estudiante.

Bajo esta perspectiva Vygotsky (1979) considera que conductas infantiles como la agresividad no son estáticas ya que la educación puede transformarlas. En línea con ello, Ruiz y Estrevel (2010) señalan que el espacio educativo funciona como un escenario de “construcción” del desarrollo del niño de modo que la dinámica escolar y la convivencia social pueden favorecer cambios positivos o por el contrario reforzar la problemática. Por esta razón el enfoque sociocultural se asume como una base de comprensión y también como un marco de intervención dentro del aula para contribuir a la reducción de la agresividad escolar.

Sarango (2018) advierte que en muchas ocasiones la agresividad en la escuela se interpreta inicialmente como simple “mala conducta” asociándola de forma directa a un problema psicosocial en quien agrede y a una condición de victimización en quien recibe la agresión. Esta lectura suele reforzarse desde enfoques conductistas y deterministas en la medida en que tienden a explicar el comportamiento agresivo sin considerar con suficiente amplitud los factores externos que lo influyen o lo sostienen.

Desde los aportes del aprendizaje social Montañez (2015) propone diferenciar conceptos que suelen confundirse. En esa lógica la violencia escolar se entiende como una categoría más amplia porque involucra a múltiples actores del hecho educativo y puede abarcar situaciones de maltrato donde hay intención de dañar tanto con roles de agresor como de víctima. En cambio el bullying o matoneo se restringe a agresiones reiteradas y sistemáticas entre pares orientadas a intimidar y a afirmar poder. Por su parte, los comportamientos agresivos pueden presentarse de forma esporádica o repetida y se explican por una combinación de factores personales y condiciones sociales.

Bello y Castillo (2019) proponen una comprensión amplia de la agresividad escolar donde adquieren peso tanto lo sociocultural como lo personal. Desde esa óptica el constructivismo sociocultural se vuelve un eje útil dentro de la teoría educativa porque sitúa al docente como lector de la realidad y mediador de los procesos de aprendizaje sin perder de vista la dimensión social de los estudiantes. En consecuencia, se resalta el potencial formativo de una escuela consciente de su función educativa ubicada en una realidad sociocultural concreta y con docentes que asumen activamente su rol mediador.

En sintonía con el enfoque vygotskiano esta mirada permite pensar los comportamientos agresivos como un problema susceptible de cambio desde el ámbito educativo a pesar de la diversidad de variables que lo atraviesan. Salas (2001) sostiene que las conductas no se reducen a la copia mecánica de modelos sino que responden a un entramado de factores que participan en la construcción del sujeto. A ello se suma lo planteado por García (2008) quien ubica en la cultura la base de sentido desde la cual se interpreta la violencia, un estudiante en desarrollo al leer su contexto de manera particular puede expresar la violencia de formas específicas según el lugar y el momento.

Este panorama desde los postulados socioculturales facilita comprender qué impulsa la agresividad escolar al vincular la escuela con la formación del sujeto dentro de una cultura determinada. Planas (2010) enfatiza que en el centro del proceso se ubica el aprendizaje acumulado que integra elementos internos y externos. Por tanto, el docente necesita por un lado comprender la individualidad del estudiante para reconocer motivaciones, condiciones y actitudes que inciden en su conducta y por otro analizar el entorno para identificar los factores contextuales que influyen en la manera en que los educandos se relacionan y actúan.

2.2.2.5 Dimensiones de la agresividad

a) Agresión física

Se entiende como el acto de agredir a otra persona mediante el uso del propio cuerpo (manos, piernas o dientes) o a través de objetos destinados a causar daño como armas blancas o de fuego (Sarango, 2018).

b) Agresión verbal

La agresión verbal suele ser más difícil de delimitar porque se apoya en una conducta humana cotidiana, comunicarse mediante el lenguaje. El modo en que cada niño desarrolla su comunicación influye en cuánto comprende los insultos, cómo los interpreta y en qué medida los reproduce. En muchos casos especialmente en contextos familiares y sociales donde ciertas expresiones discriminatorias se vuelven “normales”, los niños no identifican la carga agresiva que existe detrás de algunas palabras o bromas y terminan trasladando esas formas de trato a la escuela (Montañez, 2015).

También puede describirse como una respuesta expresiva que dirige mensajes dañinos hacia otra persona donde predominan el rechazo y la amenaza (Sarango, 2018). El rechazo coloca al otro como alguien indeseado o despreciable y no siempre se manifiesta con palabras, puede

expresarse evitando, haciendo gestos de desagrado o excluyendo a alguien de un grupo de manera forzada. La amenaza por su parte funciona como anuncio o anticipación de un ataque posterior ya que prepara el terreno para la agresión.

Ordoñez (2010) explica que la agresión verbal se vincula estrechamente con otros tipos de agresión ya sea como antecedente o como consecuencia dado que numerosos episodios agresivos surgen a partir de conflictos que comienzan con ataques verbales. En el ámbito escolar estas expresiones suelen reproducir patrones de interacción aprendidos en la vida cotidiana y por su frecuencia, aparecen como una de las formas más habituales de agresión entre estudiantes.

c) Ira

La ira es una respuesta emocional que involucra activación fisiológica vinculada al sistema nervioso y que varía según las condiciones personales y situacionales. Sarango (2018) sostiene que la cólera suele ser una reacción intensa y compleja de controlar, aunque puede condicionarse es difícil suprimirla o regularla del todo en la vida diaria por lo que a veces se expresa como agresión motivada por el enojo.

d) Hostilidad

Se relaciona con una postura actitudinal marcada por sentimientos negativos y por una forma desfavorable de valorar a personas o hechos (Sarango, 2018). Esta respuesta implica interpretar estímulos desde un lente de desconfianza o rechazo, cuando ese juicio negativo se verbaliza puede traducirse en frases ofensivas dirigidas al otro (expresiones de odio o desprecio). A su vez Buss (1969) sugiere que existe una hostilidad más implícita que se va acumulando con el tiempo a partir de experiencias asociadas a rechazo, privaciones o interpretaciones reiteradas de exclusión.

2.2.2.6 Conductas agresivas y los conflictos en los espacios educativos

Muñoz et al. (2007) señalan que la convivencia dentro de la escuela no se sostiene de manera espontánea sino que requiere prácticas permanentes de reflexión, comunicación y participación entre todos los individuos. A partir de ese trabajo continuo se van estableciendo acuerdos, pautas y criterios sobre cómo las personas se relacionan con los demás, consigo mismas y con el entorno.

Chaux (2002) encontró que en contextos donde la violencia es parte del ambiente cotidiano la agresión se convierte en una forma “común” de resolver conflictos interpersonales. Por ello, las intervenciones deben centrarse en condiciones que hagan más probable el uso de estrategias constructivas en situaciones de conflicto. Entre los factores que se resaltan están el manejo emocional, la influencia de terceros y la práctica sistemática de habilidades como parte del aprendizaje.

La agresión escolar y los conflictos entre estudiantes también se alimentan de estereotipos construidos socialmente que empujan a juzgar o discriminar a quienes no encajan en ciertos parámetros “aceptados”. Esto produce presiones por ajustarse a ideales y aumenta la competitividad elevando el riesgo de dinámicas de exclusión y agresión (Olweus y Limber, 2010; Yoneyama y Rigby, 2006).

La escuela constituye uno de los primeros espacios donde las personas aprenden a convivir y su propósito es contribuir a formar sujetos autónomos, solidarios e integrales capaces de aplicar lo aprendido para aportar al desarrollo de su comunidad (Grajales y Valerio, 2003). Sin embargo, en la realidad de algunas comunidades educativas se observan conductas de rechazo y discriminación entre estudiantes las cuales pueden afectar seriamente el bienestar físico y psicológico de quienes las sufren.

Reducir la violencia y la agresión escolar supone formar a los estudiantes en derechos humanos, valores y prácticas concretas de convivencia. Torrego (2008) propone que esto se fortalece cuando se aplican estrategias donde el alumnado participa activamente, comparte ideas, analiza casos, reflexiona sobre experiencias y aprende a respetar puntos de vista distintos dentro de un marco de diálogo.

2.3 Definición de términos básicos

Agresividad. Se refiere a conductas que implican provocar o atacar. Aunque el ataque puede tener finalidades distintas (defenderse, proteger algo, expulsar a un supuesto intruso o descargar tensión personal) el componente constante es la acción de ataque cuyo nivel de daño depende de la situación y de la intensidad con que se manifieste (Berkowitz, 1996).

Competencia emocional. Se vincula con la capacidad de expresar adecuadamente las emociones en la interacción social lo que exige reconocerlas y regularlas para orientar la respuesta hacia resultados deseables (Saarni, 2000).

Competencia social. Se entiende como una valoración general sobre cuán adecuado o efectivo es el comportamiento social de una persona dentro de un contexto específico; también puede considerarse como el nivel de ajuste de su desempeño frente a tareas sociales concretas (McFall, 1982).

Conciencia emocional. Es la habilidad de identificar emociones propias y ajenas incluyendo la capacidad de percibir el clima emocional de una situación determinada (Bisquerra, 2011).

Conducta. Comprende el conjunto de respuestas fisiológicas, mentales, verbales y motoras mediante las cuales una persona interactúa con su ambiente para manejar tensiones y desplegar sus posibilidades (Lagache, 1951).

Conflictivo. Es un proceso de interacción que ocurre en un contexto concreto y que se construye socialmente. No equivale a violencia pues puede tener efectos positivos o negativos según cómo se gestione y puede ser conducido, transformado y resuelto (Fisas, 2001).

2.4 Marco Legal:

El Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU concibe la convivencia escolar como el entramado de relaciones que conforman la vida de una comunidad educativa. Se enfatiza que es una construcción diaria y colectiva y que su cuidado compete a todos los integrantes. Bajo un enfoque democrático la convivencia se orienta por el respeto a los derechos humanos, la valoración de las diferencias y la promoción de una vida escolar pacífica que favorezca el desarrollo integral del estudiante. Asimismo, se resalta que la convivencia atraviesa todos los espacios de la institución y se expresa en acciones, actitudes, decisiones y valores, la forma de convivir refleja la calidad de las relaciones humanas dentro del centro educativo. En ese sentido, gestionar la convivencia contribuye a construir vínculos seguros, reducir la violencia y la discriminación y sostener experiencias positivas basadas en responsabilidad, solidaridad y justicia propias de una cultura democrática.

En ese decreto se fijan orientaciones para conducir la vida escolar y se definen pautas de acción para evitar y abordar hechos de maltrato o agresión hacia estudiantes menores de edad dentro de los centros educativos. La finalidad es garantizar escuelas protegidas, sin episodios de violencia, que impulsen la formación completa del alumnado y consoliden una comunidad educativa que asuma y practique sus deberes y garantías de manera corresponsable.

En relación con la violencia contra niñas, niños y adolescentes se la entiende como cualquier acción u omisión que afecte su integridad física, psicológica o sexual ya sea que ocurra dentro o fuera de la institución educativa.

Este decreto aprueba lineamientos para promover el bienestar socioemocional del estudiantado de Educación Básica. De acuerdo con el PEN 2036 dicho bienestar se concibe como un estado que integra la gestión adaptativa de emociones, la vida social, la convivencia saludable y una mirada optimista sobre el propio desarrollo y el de la sociedad, vinculándose también con sentido y propósito personal. En esa lógica, manejar las emociones de forma adaptativa supone responder a experiencias positivas o difíciles con fortaleza, manteniendo optimismo, respeto y compromiso. Se plantea que el estudiante debe aprender a reconocer y regular emociones, comprender las emociones de otros y comunicarse adecuadamente. Cuando el entorno educativo ofrece experiencias de aprendizaje que integran este enfoque de manera transversal (dentro y fuera del aula) se favorece el fortalecimiento de la confianza y la construcción de expectativas de futuro.

El **Curriculum Nacional de la Educación Básica** oficializado mediante la **Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU** cumple la función de integrar y dar coherencia a las políticas educativas al precisar qué aprendizajes deben alcanzarse en cada nivel y cómo estos se desarrollan de manera progresiva a lo largo de la escolaridad. Dentro de sus orientaciones la **tutoría** se concibe como un acompañamiento continuo entre el docente tutor y el estudiante sostenido por un lazo afectivo que puede implementarse tanto en espacios colectivos como en atenciones individuales. Bajo esta perspectiva la tutoría y la orientación educativa no solo impulsan habilidades útiles para la vida diaria sino que también articulan acciones con los diversos actores de la comunidad escolar para promover una convivencia con enfoque democrático, inclusivo e intercultural.

Asimismo, se reconoce que la tutoría como acompañamiento socioafectivo, cognitivo y pedagógico cumple una función preventiva frente al acoso entre estudiantes al promover respeto, ejercicio de derechos, ciudadanía, valores, acuerdos de convivencia y espacios democráticos dentro del aula (MINEDU, 2012, p. 14).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Caracterización y contextualización de la investigación:

El estudio fue ejecutado durante 2021 con estudiantes de sexto grado en el colegio Santiago Agüero Centurión. Este centro educativo se localiza en el distrito de Jesús, cuya capital distrital pertenece a la provincia de Cajamarca. La zona es reconocida por su legado histórico y por sus principales atractivos, entre los que destacan la gastronomía local y los paisajes característicos del lugar.

3.1.1 Breve reseña histórica de la institución educativa:

La actual I.E. N.º 82063 tiene sus orígenes en 1850 cuando se fundó con la denominación de Escuela Fiscal de Niños sostenida por aportes del Estado y de la comunidad. En sus primeros años funcionó en una casona que en la actualidad corresponde al espacio donde opera el Mercado Central. Con el aumento de la matrícula la institución fue reubicada en un ambiente más amplio situado en el lugar que ocupa hoy, adoptando entonces el nombre de Escuela Fiscal N.º 95. Hacia 1950 la infraestructura volvió a fortalecerse gracias al respaldo solidario de pobladores que residían en la ciudad de Lima, apoyo que fue determinante para su expansión.

A lo largo de su trayectoria la institución ha contado con diversas direcciones y ha formado a estudiantes que con el paso del tiempo se desempeñaron como profesionales y ciudadanos destacados en distintas regiones del país aportando al desarrollo nacional. En el año 2000 se concretó una nueva ampliación mediante una edificación moderna de material noble y dos niveles ejecutada por el INFES.

Misión

Promover el desarrollo de competencias esenciales en los estudiantes para asegurar desempeños adecuados en su vida, formando personas autónomas, responsables, respetuosas y capaces. Se enfatiza la vivencia de principios éticos y morales, la adaptación a los cambios y a las demandas del mundo globalizado, y la implementación de proyectos innovadores en distintas áreas con el fin de fortalecer la calidad educativa. Asimismo, se busca formar ciudadanos con visión global, capaces de liderar transformaciones orientadas al bien común.

Visión

Consolidarse como una institución reconocida en el ámbito local y regional por una propuesta educativa integral, centrada en la formación del ser y en el desarrollo de competencias alineadas con estándares elevados de calidad. Esto se sostiene en procesos pedagógicos que valoran la individualidad y fomentan la autonomía del estudiante, con el respaldo de una comunidad educativa comprometida con la mejora continua de la institución y de su entorno.

3.1.2 Características demográficas y socioeconómicas

El distrito de Jesús posee una superficie aproximada de 267.78 km². De acuerdo con el INEI (2020) registra una población de 15,020 habitantes. Su capital distrital es el pueblo de Jesús situado a 2,564 m s. n. m. con una densidad poblacional cercana a 52.56 habitantes por km² en concordancia con su extensión territorial.

En el plano económico el distrito se sostiene principalmente en actividades como la agricultura, la ganadería, la minería y el turismo. Resalta la producción de lácteos y en años recientes ha incrementado su relevancia la extracción de minerales metálicos especialmente oro y plata, según reportes del Banco Central de Reserva del Perú. En el sector agrícola predominan

cultivos como trigo y menestras y se complementa con la crianza de ganado ovino que constituye una fuente importante de sustento para diversas familias del distrito.

3.2 Hipótesis de investigación

H_a: La aplicación del programa de competencias emocionales disminuye significativamente la agresividad de los estudiantes de sexto grado.

H₀: La aplicación del programa de competencias emocionales no disminuye significativamente la agresividad de los estudiantes de sexto grado.

3.3 Variables de investigación

Variable independiente. Programa de competencias emocionales.

Variable dependiente. Agresividad.

3.4 Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUM.
Competencias emocionales	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Pueden desarrollarse individualmente o en equipos, necesariamente debe realizarse durante toda la vida y se manifiesta en el saber, el saber hacer y en el ser, se demuestra en los conocimientos, las habilidades y las acciones que el individuo exprese. (Bisquerra & Pérez, 2007, p.87)	Se desarrolló talleres vivenciales con los estudiantes sobre el adecuado manejo de las competencias emocionales, priorizando las 5 dimensiones para el logro de un aprendizaje significativo en la disminución de la agresividad.	Conciencia emocional Regulación emocional Autonomía personal Inteligencia interpersonal Habilidades de vida y bienestar	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoces sus emociones básicas: ira, miedo, felicidad, tristeza. - Distingue cuando una persona está molesta o alegre. - Menciona la razón por la que se siente triste, molesto, alegre o con miedo. - Representa alegría, tristeza, ira y enfado utilizando su cuerpo. - Expresa con facilidad cómo se siente en una situación determinada. <ul style="list-style-type: none"> - Respira profundamente para controlar sus emociones en situaciones conflictivas. - Se da cuenta cuando alguien se siente triste. - Controla sus emociones de forma pertinente. - Actúa pensando en las consecuencias que pueden provocar las emociones que no se controlan. - Tiene capacidad para generar emociones positivas para su bienestar. <ul style="list-style-type: none"> - Demuestra que se quiere tal y como es. - Muestra motivación en la realización de sus actividades cotidianas. - Usa frases positivas para automotivarse. - Identifica sus debilidades y trabaja para convertirlas en fortalezas. - Considera las opiniones de sus compañeros sobre él, usándolo para mejorar su personalidad. <ul style="list-style-type: none"> - Emplea un lenguaje amable en sus interacciones en la escuela y en el hogar. - Muestra respeto a sus compañeros de clases, sin importar su condición. - Comprende cómo se siente la otra persona en una situación determinada. - Comunica lo que piensa, cuidando sus palabras y acciones. - Trabaja de manera colaborativa respetando a los demás. <ul style="list-style-type: none"> - Muestra interés por saber lo que les pasa a sus compañeros. - Hace planes futuros planteando objetivos realistas. - Defiende a sus compañeros cuando es molestado por otros. - Busca ayuda de personas de confianza para solucionar problemas. - Cumple sus deberes para exigir sus derechos en la escuela. 	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario de autoevaluación de competencias emocionales.</p>

Agresividad	<p>Disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones. Es una variable interviniente que indica la actitud o inclinación que siente una persona o un colectivo humano a realizar un acto agresivo. La agresividad suele ser concebida como una respuesta adaptativa que forma parte de las estrategias de afrontamiento de los seres humanos a las amenazas externas. (Matalinares, et al., 2012, p.148)</p>	<p>Para medir el nivel de agresividad, primero se aplicó el pretest, en seguida se desarrolló 12 sesiones de aprendizaje o talleres vivenciales y, por último, se aplicó el post test; con el propósito de medir el nivel de influencia de las competencias emocionales en la disminución de la agresividad.</p>	Agresión física	<ul style="list-style-type: none"> - Usa la fuerza física para imponerse ante los objetos físicos o para dominar a otros. - Amenazas físicas o gestos intimidatorios. - Reacción agresiva ante la frustración o el desacuerdo. - Agresión física hacia pares más pequeños o vulnerables. - Daño intencional a objetos o pertenencias ajenas. 	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario de agresividad (AQ) de Buss y Perry.
			Agresión verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza apodos o sobrenombres ofensivos hacia sus compañeros de aula. - Se burla de las opiniones o características físicas de sus compañeros. - Grita o levanta la voz excesivamente al comunicarse con sus compañeros o docentes. - Insulta o descalifica verbalmente a sus compañeros cuando se enfada o no está de acuerdo. - Responde de forma sarcástica o irónica con el fin de menoscabar a los demás. 	
			Ira	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para controlar el enojo cuando las cosas no salen como quieren. - Reacción exagerada ante pequeñas provocaciones o bromas. - Respuestas físicas impulsivas ante la ira (sin intención de daño grave). - Argumentos frecuentes y dificultad para ceder en discusiones. - Frustración expresada a través de quejas constantes. 	
			Hostilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Reacción exagerada ante frustraciones menores. - Irritabilidad frecuente. - Argumentación o desafío constante. - Rencor persistente. - Desconfianza generalizada. 	

Nota. Elaboración propia.

3.5 Población, muestra y unidad de análisis

De acuerdo con Latorre et al. (1996) la población se refiere al total de unidades sobre las que se pretende analizar un fenómeno (personas, objetos o eventos) siempre que comparten los rasgos que definen el objeto de estudio (p. 78). Bajo esa idea la población del estudio estuvo integrada por la totalidad del alumnado matriculado en 2021 en la I.E. N.^o 82063 “Santiago Agüero Centurión” del nivel primario desde primero hasta sexto grado. En conjunto se consideraron 300 estudiantes distribuidos en tres secciones: A, B y C.

En cuanto a la muestra Niño (2011) la describe como un segmento seleccionado de una población con el propósito de examinar características que representan al conjunto del que proviene (p. 55). En esta investigación la muestra estuvo conformada por 41 estudiantes del sexto grado. Para su selección se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia eligiéndose a los participantes conforme a criterios que los ubicaban como casos típicos o representativos dentro del grupo general.

Respecto a la unidad de análisis Sánchez (2018) señalan que corresponde a unidades diferenciables por atributos particulares las cuales pueden ordenarse según un criterio determinado (p. 123). En este estudio la unidad de análisis estuvo constituida por cada uno de los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria pertenecientes a la I.E. N.^o 82063 “Santiago Agüero Centurión”.

3.6 Métodos de investigación

El enfoque metodológico principal fue el hipotético-deductivo dado que se partió de la observación de la realidad para proponer hipótesis y simultáneamente se recurrió a fundamentos teóricos generales para derivar conclusiones específicas tras contrastarlas con los hechos analizados. En ese sentido Ñaupas et al. (2014) explican que este método consiste en partir de una

hipótesis para deducir implicancias verificables y mediante el principio de falsación determinar si los hechos la confirman o la refutan. Su desarrollo incluye identificar el problema, formular la hipótesis, deducir consecuencias observables y medibles, y finalmente verificar mediante observación o experimentación (p. 137).

Los métodos específicos empleados fueron el descriptivo-comparativo que se utilizó para vincular las variables del estudio y distinguir similitudes y diferencias entre los resultados obtenidos antes y después (pretest y postest) en el grupo seleccionado. Las comparaciones se realizaron entre unidades de análisis agrupadas según características definidas. Valderrama (2015) precisa que este procedimiento se basa en contrastar casos de manera sistemática con fines de generalización empírica y para someter a prueba hipótesis (p. 97).

El analítico-sintético permitió fragmentar el objeto de estudio en componentes más pequeños (variables, dimensiones, indicadores e ítems) con el propósito de examinar sus relaciones y posteriormente integrarlos nuevamente para construir interpretaciones y conclusiones. Según Valderrama (2015) el análisis separa un todo en partes para observar diferencias, semejanzas, causas, naturaleza y efectos mientras que la síntesis recomponen el conjunto a partir de lo identificado por el análisis consolidando el razonamiento final (p. 98).

El método estadístico se aplicó como una ruta ordenada para trabajar datos cuantitativos con el objetivo de comprobar en una parte de la realidad consecuencias deducidas de la hipótesis general. Reynaga (2015) explica que los procedimientos estadísticos varían según el diseño de investigación y suelen incluir fases como medición, recuento, presentación, síntesis y análisis. En esta investigación se empleó estadística descriptiva e inferencial orientada a comparar resultados y verificar las hipótesis formuladas.

3.7 Tipo y nivel de investigación

El estudio se enmarca en una investigación aplicada debido a que se orienta a atender una dificultad educativa concreta y vigente (la agresividad) presente en instituciones escolares de distintos niveles. Para ello se apoya en aportes previos de la investigación teórica sobre competencias emocionales y agresividad utilizándolos como base para intervenir y buscar una mejora práctica. En esa línea, Latorre, Rincón y Arnal (1996) señalan que la investigación aplicada prioriza la solución de problemas inmediatos con el propósito de transformar condiciones del acto didáctico y elevar la calidad educativa dejando en segundo plano la contribución al conocimiento teórico (p. 45).

Respecto al nivel el trabajo corresponde al explicativo (causa–efecto) ya que se analizó el efecto de una intervención (la implementación del programa de competencias emocionales) sobre una variable resultado que fue la reducción de la agresividad en estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E. N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión”. En concordancia, Hernández y Mendoza (2018) indican que este nivel busca aclarar por qué sucede un fenómeno y en qué condiciones aparece, así como explicar la relación entre dos o más variables (p. 110). De manera similar, Latorre et al. (1996) precisan que su propósito es comprender la estructura del fenómeno y los elementos que intervienen en su dinámica a partir del análisis de relaciones explicativas (p. 45).

3.8 Diseño de la investigación

La investigación se desarrolló como estudio de campo, puesto que la información se obtuvo directamente del contexto real donde ocurre el fenómeno analizado. Tamayo (2003) explica que en este tipo de estudios los datos se recogen de primera mano lo que permite verificar las condiciones en que fueron obtenidos y facilita su revisión si surgieran dudas durante el proceso (p.

110). En cuanto al diseño se adoptó un preexperimental dado que la intervención se aplicó a un único grupo de estudiantes sin grupo de comparación. Su esquema se representa del siguiente modo:

$$M : O_1 \quad X \quad O_2$$

Donde:

M : Muestra

O₁ : Pretest

X : Aplicación del programa de competencias emocionales.

O₂ : Post test

3.9 Técnicas e instrumentos de recopilación de información

3.9.1 Técnicas

Encuesta

Sánchez (2018) describen la encuesta como un procedimiento indirecto para obtener información basado en un documento escrito con estructura de interrogatorio mediante el cual se recogen datos vinculados a las variables de estudio. Su aplicación puede realizarse cara a cara o a distancia utilizando medios digitales como internet (p. 59).

Evaluación educativa

Para Sánchez (2018) la evaluación educativa consiste en reunir información con el propósito de valorar, de manera ordenada y sistemática, el significado o la importancia de un objeto, proceso o persona tomando como referencia criterios y normas previamente establecidos. En educación este proceso se utiliza para describir y valorar diferentes aspectos que resultan relevantes dentro del quehacer formativo (p. 67).

3.9.2 Instrumentos

Cuestionario

Sánchez (2018) señalan que el cuestionario es un instrumento de recolección indirecta que se presenta como un conjunto de preguntas por escrito diseñado para obtener información sobre las variables investigadas. Puede administrarse de forma presencial o mediante recursos virtuales dependiendo de las condiciones del estudio (p. 41).

Test

Es un recurso de medición utilizado para recoger datos sobre desempeño, rendimiento o ejecución. Se caracteriza por organizarse a partir de reactivos cuyas respuestas permiten distinguir con claridad lo correcto de lo incorrecto reduciendo ambigüedades. En esa línea Peñaloza (2005) lo concibe como un instrumento evaluativo que contribuye a verificar el logro de objetivos planteados y con ello a contrastar lo propuesto en la hipótesis.

3.10 Técnicas para el procesamiento y análisis de la información

Luego de obtener los datos se procedió a su tratamiento técnico mediante acciones como el recuento, la organización y la síntesis con el fin de facilitar el análisis estadístico y asegurar resultados consistentes que permitieran construir conclusiones fundamentadas. Para examinar la disminución de la agresividad tras la aplicación del programa de competencias emocionales se recurrió tanto a estadística descriptiva como a estadística inferencial. Esta última se empleó en pruebas relacionadas con contraste de hipótesis, verificación de normalidad y estimación de parámetros. El procesamiento se realizó con IBM SPSS Statistics 27 y Microsoft Excel 2019 herramientas que permitieron presentar los hallazgos mediante tablas y representaciones gráficas.

3.11 Validez y confiabilidad

Validación

Córdova (2018) señala que un instrumento alcanza validez cuando efectivamente evalúa aquello que se propone medir o cuando sus resultados reflejan con fidelidad el estado de la variable analizada (p. 109). En este estudio los instrumentos fueron sometidos a juicio de tres especialistas (ver apéndice 03) y se consideraron las fichas derivadas de un protocolo vigente (año 2022) para la elaboración de proyectos e informes de tesis de programas doctorado en educación. Los ítems se verificaron en coherencia con las matrices, luego de incorporar observaciones realizadas por los expertos se aplicaron a los estudiantes seleccionados. En este proceso se contempló la validez de contenido y la validez de constructo (Córdova, 2018, p. 118).

La validez de contenido se relaciona con el grado en que el instrumento cubre la mayor parte de dimensiones o aspectos de la variable, lo que requiere un sustento bibliográfico sólido. La validez de constructo por su parte se vincula con el nivel de correspondencia entre el instrumento y el marco teórico de la variable incluyendo la relación entre dimensiones y su articulación con otras variables externas.

Confiabilidad

Ñaupas et al. (2023) indican que un instrumento es confiable cuando sus mediciones se mantienen estables sin variaciones relevantes por efecto del tiempo o por ser aplicadas a personas con características comparables de instrucción (p. 311). Asimismo, la confiabilidad se expresa mediante un coeficiente, el valor ideal se aproxima a 1, valores entre 0.66 y 0.71 se consideran aceptables, siendo 0.66 el umbral mínimo. Para comprobar la confiabilidad en este estudio se utilizó el Alfa de Cronbach estadístico empleado para estimar la consistencia interna del instrumento.

Tabla 1

Resumen de procesamiento de casos del cuestionario de autoevaluación de competencias emocionales

		N	%
Casos	Válido	41	100.0
	Excluido	0	0.0
	Total	41	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota. Elaboración propia en base a los datos obtenidos en el cuestionario.

Tabla 2

Estadísticas de confiabilidad del cuestionario de autovaloración de competencias emocionales

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.899	41

Nota. Elaboración propia en base a los datos obtenidos en el cuestionario

Tabla 3

Resumen de procesamiento de casos del cuestionario de agresividad (AQ) de Buss y Perry

		N	%
Casos	Válido	41	100.0
	Excluido ^a	0	0.0
	Total	41	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota. Elaboración propia en base a los datos obtenidos en el cuestionario.

Tabla 4

Estadísticas de confiabilidad del cuestionario de agresión (AQ) de Buss y Perry

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.985	41

Nota. Elaboración propia en base a los datos obtenidos en el cuestionario

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Presentación análisis e interpretación de los resultados

Durante el desarrollo de la investigación se efectuó un tratamiento descriptivo de las variables principales utilizando procedimientos como el cálculo de frecuencias, promedios y porcentajes. Con ello se buscó identificar el grado en que la agresividad se redujo en los estudiantes que conformaron la muestra.

Asimismo, el procesamiento de la información permitió establecer si la implementación se relacionó con una disminución de la agresividad en los alumnos.

Se muestran los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos aplicados.

4.1.1 Análisis descriptivo de la variable agresividad

Tabla 5

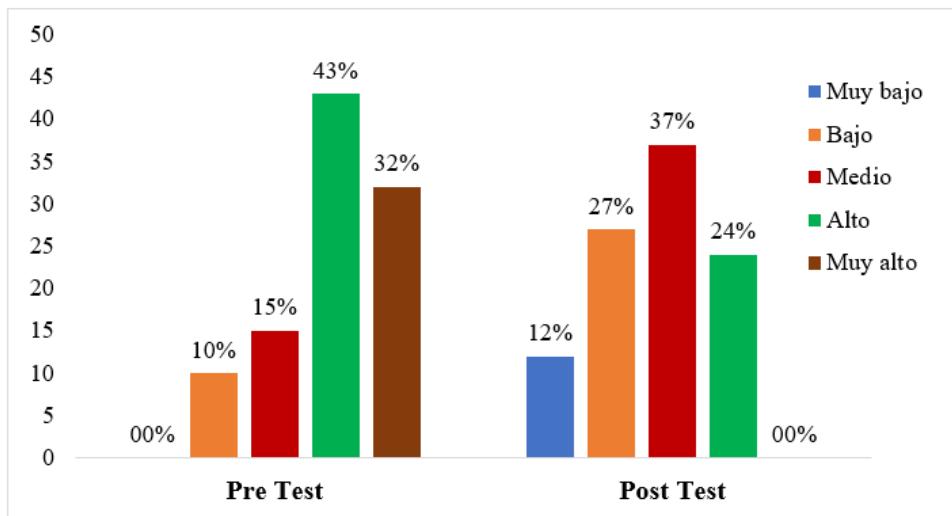
Análisis descriptivo de la variable agresividad

Nivel	Pre Test		Post Test	
	f_i	%	f_i	%
Muy bajo	00	00	05	12
Bajo	04	10	11	27
Medio	06	15	15	37
Alto	18	43	10	24
Muy alto	13	32	00	00
TOTAL	41	100	41	100

Nota. Elaboración propia en base a los resultados del Pre Test y Post Test.

Figura 1

Análisis descriptivo de la variable agresividad



Nota. Comparación porcentual de la variable agresividad según pretest y post test.

Análisis y discusión

En la tabla 5 y la figura 1 se sintetiza la distribución de la agresividad en los estudiantes comparando los resultados antes y después de la intervención. En la medición inicial no se registraron casos en el nivel muy bajo, sin embargo, tras el programa ese nivel aparece con 12% (5). En el nivel bajo se pasó de 10% (4) en el pretest a 27% (11) en el post test. El nivel medio también evidenció un cambio relevante, ya que subió de 15% a 37% entre ambas mediciones lo que sugiere un desplazamiento hacia rangos menos problemáticos luego del trabajo realizado.

En contraste los niveles superiores disminuyeron de manera clara. En el nivel alto el grupo se redujo de 43% (18) en el pretest a 24% (10) en el post test. De forma aún más marcada el nivel muy alto pasó de 32% (13) a 0%, dejó de presentarse después de la aplicación del programa. Estos movimientos en la distribución indican que tras la intervención más estudiantes se ubicaron en categorías bajas y medias lo que es coherente con una disminución general de la conducta agresiva

y con la adquisición de recursos para reconocer emociones y manejar interacciones de forma menos impulsiva.

Este comportamiento puede interpretarse desde enfoques que explican la agresión como una respuesta que se configura en interacción con el contexto. Desde una mirada ecológica la conducta del estudiante no se entiende aislada sino vinculada a los entornos inmediatos y a sus conexiones las cuales influyen en el desarrollo y en la forma de responder ante demandas o amenazas (Bronfenbrenner, 1979). En complemento el aprendizaje social sostiene que las conductas agresivas no aparecen como repertorios innatos sino que se incorporan por observación y por experiencias de reforzamiento de modo que pueden modificarse si cambian los modelos, las consecuencias y las prácticas educativas que rodean al niño (Bandura, 1973, 1978).

4.1.2 Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable agresividad

Tabla 6

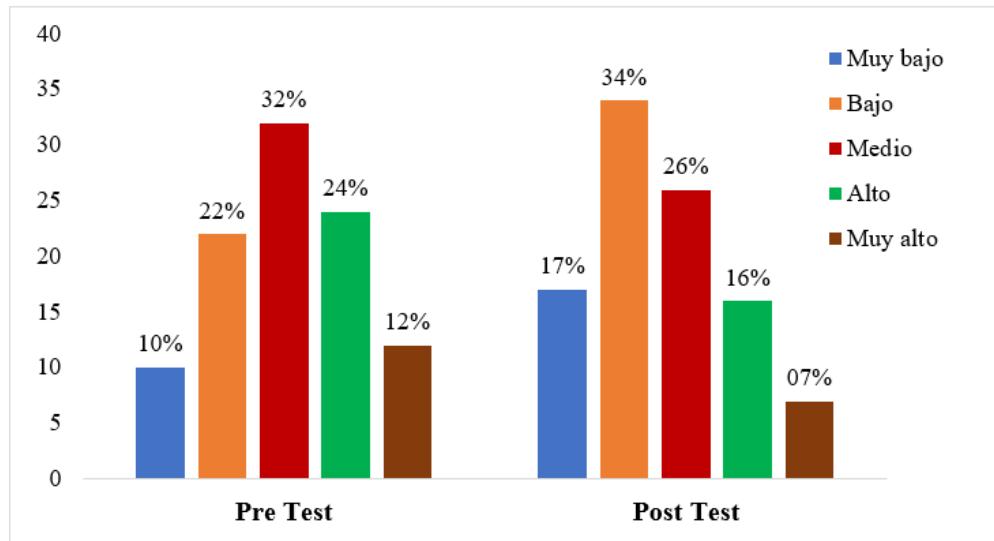
Análisis descriptivo de la dimensión agresividad física

Nivel	Pre Test		Post Test	
	f_i	%	f_i	%
Muy bajo	04	10	07	17
Bajo	09	22	14	34
Medio	13	32	11	26
Alto	10	24	06	16
Muy alto	05	12	03	07
TOTAL	41	100	41	100

Nota. Elaboración propia en base a los resultados del Pre Test y Post Test.

Figura 2

Análisis descriptivo de la dimensión agresividad física



Nota. Comparación porcentual de la dimensión agresividad física según pretest y post test.

Análisis y discusión

En la tabla 6 y la figura 2 se presenta la distribución de la agresividad física en los estudiantes contrastando los resultados del pretest y post test. Los datos muestran un desplazamiento hacia niveles inferiores en el rango muy bajo se pasó de 10% (4) antes de la intervención a 17% (7) después. Algo similar ocurre en el nivel bajo que aumenta de 22% (9) en el pretest a 34% (14) en el post test lo que evidencia que más estudiantes quedaron ubicados en categorías de menor riesgo tras el programa.

En cambio los niveles más problemáticos se reducen. El nivel medio disminuye de 32% a 26%, y el nivel alto baja de 24% (10) a 16% (6). Asimismo, el nivel muy alto desciende de 12% (5) a 7% (3) confirmando que los casos más severos se hicieron menos frecuentes luego de los talleres y actividades del programa. En conjunto, estos cambios sugieren que la intervención favoreció un mayor control de impulsos y una toma de conciencia emocional más sólida frente a situaciones de conflicto.

En esta dimensión la agresión se expresa mediante ataques directos entre estudiantes, utilizando partes del cuerpo (como manos, piernas o dientes) o recurriendo a objetos del entorno escolar (ligas, pegamento u otros elementos) para causar daño o intimidar a un compañero.

Tabla 7

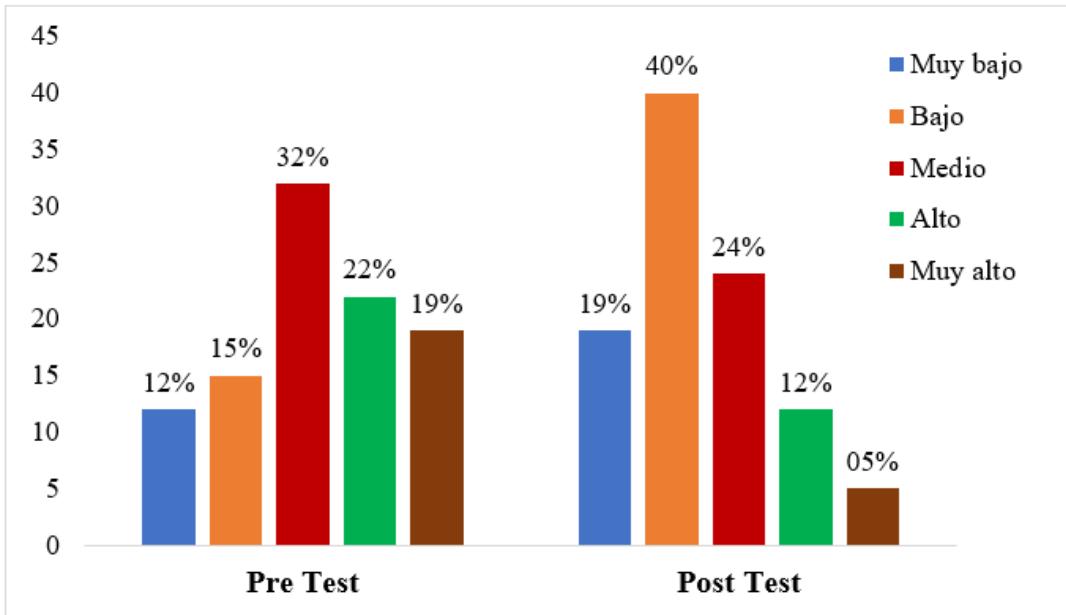
Análisis descriptivo de la dimensión agresividad verbal

Nivel	Pre Test		Post Test	
	f _i	%	f _i	%
Muy bajo	05	12	08	19
Bajo	06	15	16	40
Medio	13	32	10	24
Alto	09	22	05	12
Muy alto	08	19	02	05
TOTAL	41	100	41	100

Nota. Elaboración propia en base a los resultados del Pre Test y Post Test.

Figura 3

Análisis descriptivo de la dimensión agresividad verbal



Nota. Comparación porcentual de la dimensión agresividad verbal según pretest y post test.

Análisis y discusión

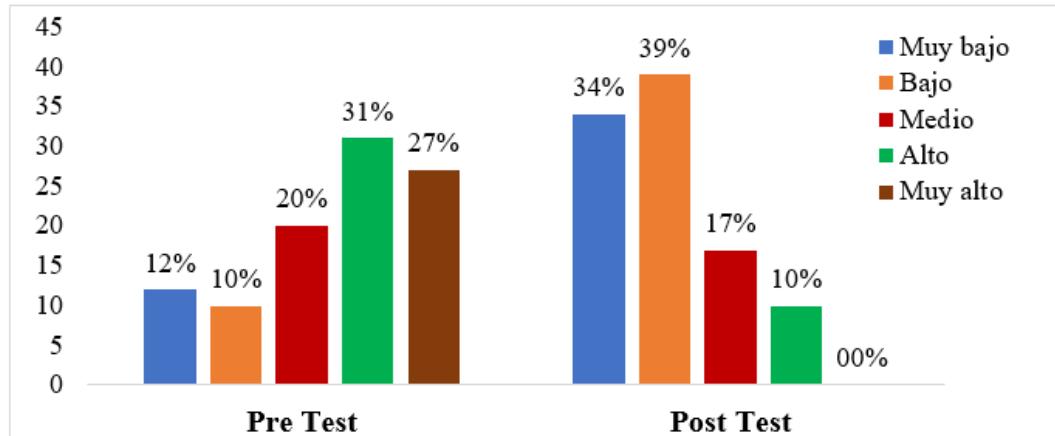
En la tabla 7 y la figura 3 se compara la agresividad verbal de los estudiantes antes y después de la intervención. En los niveles más bajos se aprecia un incremento posterior al programa el nivel muy bajo pasa de 12% (5) en el pretest a 19% (8) en el post test mientras que el nivel bajo sube de 15% (6) a 40% (16). Este desplazamiento sugiere que tras la aplicación del programa una mayor proporción de estudiantes se ubicó en rangos donde la agresión verbal aparece con menor intensidad o frecuencia.

De manera paralela los niveles superiores disminuyen. El nivel medio baja de 32% a 24%, lo que permite inferir que las expresiones verbales agresivas se presentan con menos regularidad. En el nivel alto se observa una reducción de 22% (9) a 12% (5) y el nivel muy alto cae de 19% (8) a 5% (2). En conjunto, la variación de porcentajes evidencia una tendencia hacia la reducción de manifestaciones verbales agresivas después del post test.

Desde el plano conceptual dentro de la agresión verbal la amenaza funciona como un anuncio de un daño posterior porque anticipa y simboliza la posibilidad de un ataque ulterior (Sarango, 2018). Además, no siempre los niños identifican que ciertas expresiones tienen una carga ofensiva o discriminatoria especialmente cuando en su entorno familiar o social esas formas de comunicación se vuelven habituales y se asumen como normales, por ello tienden a reproducirlas en la escuela (Montañez, 2015). En consecuencia, muchas de las agresiones verbales observadas en el aula reflejan patrones cotidianos aprendidos lo que también explica por qué este tipo de agresión suele ser una de las más comunes en el contexto escolar.

Tabla 8*Análisis descriptivo de la dimensión ira*

Nivel	Pre Test		Post Test	
	f _i	%	f _i	%
Muy bajo	05	12	14	34
Bajo	04	10	16	39
Medio	08	20	07	17
Alto	13	31	04	10
Muy alto	11	27	00	00
TOTAL	41	100	41	100

Nota. Elaboración propia en base a los resultados del Pre Test y Post Test.**Figura 4***Análisis descriptivo de la dimensión ira**Nota.* Comparación porcentual de la dimensión ira según pretest y post test.

Análisis y discusión

En la tabla 8 y la figura 4 se presenta la distribución de la dimensión ira en los estudiantes comparando los resultados del pretest y el post test. Tras la intervención se observa un desplazamiento marcado hacia los niveles inferiores, el nivel muy bajo pasa de 12% (5) a 34% (14) y el nivel bajo aumenta de 10% (4) a 39% (16). Esto evidencia que luego del programa una

mayor proporción de estudiantes se ubicó en categorías donde la ira se manifiesta con menor intensidad.

De manera consistente con lo anterior los niveles más elevados disminuyen con claridad. El nivel medio desciende de 20% a 17% mientras que el nivel alto se reduce de 31% (13) a 10% (4). El cambio más notorio se aprecia en el nivel muy alto que en el pretest registraba 27% (11) y en el post test desaparece (0%). En conjunto, estos resultados sugieren un control más efectivo de las reacciones de enojo y una menor tendencia a respuestas impulsivas posteriores a la intervención.

En términos teóricos la ira incluye activación fisiológica vinculada al sistema nervioso por lo que su expresión puede variar según la situación y las características de cada estudiante. Sarango (2018) plantea que la cólera suele ser una emoción especialmente difícil de dominar pues aunque puede condicionarse resulta complejo regularla totalmente en la vida cotidiana, por lo cual puede exteriorizarse como una forma de agresión impulsada por el enojo.

Tabla 9

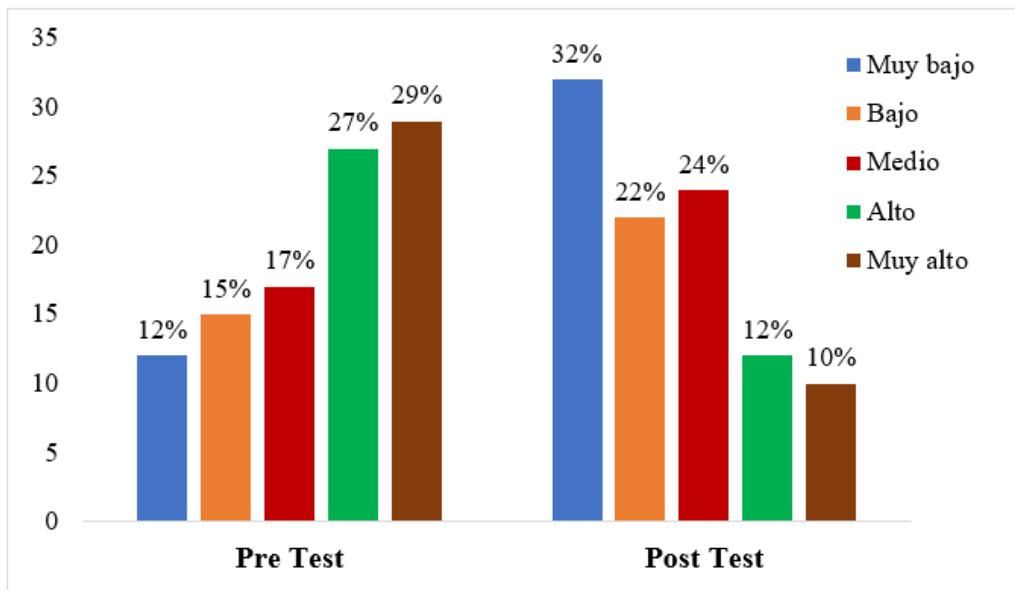
Análisis descriptivo de la dimensión hostilidad

Nivel	Pre Test		Post Test	
	f_i	%	f_i	%
Muy bajo	05	12	13	32
Bajo	06	15	09	22
Medio	07	17	10	24
Alto	11	27	05	12
Muy alto	12	29	04	10
TOTAL	41	100	41	100

Nota. Elaboración propia en base a los resultados del Pre Test y Post Test.

Figura 5

Análisis descriptivo de la dimensión hostilidad



Nota. Comparación porcentual de la dimensión hostilidad según pretest y post test.

Análisis y discusión

En la tabla 9 y la figura 5 se expone la distribución de la dimensión hostilidad en los estudiantes comparando los resultados obtenidos en el pretest y el post test. Los datos evidencian que tras la intervención aumentan los niveles más bajos, en la categoría muy baja se pasa de 12% (5) a 32% (13) mientras que en el nivel bajo se incrementa de 15% (6) a 22% (9). Este cambio sugiere que una mayor proporción del grupo se ubicó en rangos donde la hostilidad aparece con menor intensidad después de aplicar el programa.

En el nivel medio se observa una variación de 17% a 24% entre ambas mediciones lo cual indica que aún existe un conjunto de estudiantes en quienes persisten pensamientos o actitudes hostiles dentro de sus grupos. No obstante, al revisar los niveles superiores la tendencia es claramente descendente, el nivel alto disminuye de 27% (11) a 12% (5) y el nivel muy alto baja de

29% (12) a 10% (4). En conjunto, aunque el nivel medio crece la reducción en los rangos alto y muy alto muestra una disminución de la hostilidad más intensa.

En términos interpretativos la hostilidad se relaciona con una forma negativa de valorar e interpretar estímulos o situaciones dentro de la convivencia escolar. Cuando ese juicio desfavorable se verbaliza puede convertirse en expresiones abiertamente ofensivas (manifestaciones de rechazo o desprecio) que terminan afectando la relación entre compañeros ya que se traducen en insultos o mensajes directos de descalificación dentro del aula.

4.2 Prueba de normalidad de la variable AGRESIVIDAD

Para interpretar los resultados de la prueba de normalidad se plantearon dos hipótesis de trabajo con el fin de decidir el tipo de análisis estadístico a emplear según el valor de significancia. Ha: Cuando $p < 0.05$ se concluye que la distribución de los datos no es normal por lo que corresponde aplicar pruebas no paramétricas.

H0: Cuando $p > 0.05$ se infiere que los datos sí se ajustan a una distribución normal y en consecuencia, se pueden utilizar procedimientos paramétricos.

Tabla 10

Prueba de Normalidad de las dimensiones – Shapiro Wilk

Dimensión	Tiempo	Estadístico	Gl	Sig.
Agresión Física	Pre Test	0.971	41	0.557
	Post Test	0.933	41	0.058
Agresión Verbal	Pre Test	0.948	41	0.146
	Post Test	0.947	41	0.138
Ira	Pre Test	0.961	41	0.328
	Post Test	0.967	41	0.462
Hostilidad	Pre Test	0.984	41	0.916
	Post Test	0.972	41	0.590

Nota. Elaboración propia

Tabla 11*Prueba de Normalidad del Pre Test y Post Test - Shapiro Wilk*

	Estadístico	Gl	Sig.
Pre Test	0.943	41	0.110
Post test	0.962	41	0.348

Nota. Elaboración propia**Interpretación**

En las tablas 11 y 12 se aprecia que, tanto en el pretest como en el postest de las dimensiones evaluadas, el valor de significancia (p) es mayor a 0.05. Este resultado implica que no se respalda la H_a y se mantiene la H_0 ; por ello, se asume que los datos son normales. En consecuencia, para el contraste de hipótesis corresponde aplicar una prueba paramétrica, específicamente la t de Student.

4.3 Prueba de hipótesis**4.3.1 Hipótesis de investigación**

H_a : La aplicación del programa de competencias emocionales disminuye significativamente la agresividad de los estudiantes de sexto grado.

H_0 : La aplicación del programa de competencias emocionales no disminuye significativamente la agresividad de los estudiantes de sexto grado.

Tabla 12*Estadísticas de muestras emparejadas*

	Media	f _i	Desv. Desviación	Desv. Error Promedio
Pre Test	116.51	41	11.651	1.820
Post Test	117.54	41	11.107	1.735

Nota. Comparaciones estadísticas del Pre Test y Post Test.

Tabla 13*Prueba T para una muestra*

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error Promedio	Inferior	Superior			
Pre Test	-1.024	2.434	0.380	-1.793	-0.256	-2.695	40	0.000
Post Test								

Nota. Prueba de T de Student Post Test menos Pre Test.**Análisis y discusión**

Al revisar los resultados de las diferencias emparejadas consignadas en las tablas 12 y 13 se identifica que el grupo evaluado (único grupo experimental) obtuvo una media de 116.51 en el pretest y de 117.54 en el post test lo que representa una variación de 1.024 puntos entre ambas mediciones. Al contrastar la hipótesis mediante la t de Student se obtuvo un p-valor = 0.000 valor que se ubica por debajo del nivel de significancia ($\alpha = 0.05$); en consecuencia se respalda la hipótesis alternativa (H_a) y se descarta la hipótesis nula (H_0).

En términos finales el análisis evidencia diferencias estadísticamente significativas por lo que se concluye que la aplicación del programa de competencias emocionales tuvo un efecto significativo sobre la reducción de la agresividad en los estudiantes. Esta conclusión se alinea con hallazgos reportados en investigaciones previas como la de Tur, Llorca y Mestre (2021) describen que en el pretest el grupo experimental presentaba niveles más altos de agresividad e inestabilidad emocional frente al control pero en el postest dichos indicadores disminuyeron de forma significativa en el experimental con un efecto de magnitud media-alta mientras que en el control aumentaron. Campos (2022) sostiene que cuando el diálogo y la mediación resultan insuficientes para manejar la agresividad en el aula, las actividades de educación emocional pueden ser

efectivas, siempre que se articulen con el soporte de familia, sociedad y Estado; Fontanillas (2024) reporta que una innovación curricular como la asignatura EESC generó mejoras cuantificables en las relaciones sociales y permitió reconocer competencias entrenables según etapas del desarrollo, tales como adaptabilidad y manejo del estrés reforzando así la necesidad de incorporar programas de inteligencia emocional en el currículo; García et al. (2020) señalan que los resultados inferenciales confirmaron la efectividad del programa “Fortaleciéndome” para disminuir la agresividad y sus dimensiones (agresión física, verbal, ira y hostilidad); Arias (2024) concluye que las diferencias entre pre y postest fueron significativas lo que respalda la eficacia del programa “Allin Nuna” para fortalecer la competencia emocional en la muestra; y finalmente Vásquez (2023) halló que el programa ABP incidió significativamente en el control emocional, alcanzando un nivel de significancia $p = 0.000 < 0.05$.

CONCLUSIONES

1. La ejecución del programa de competencias emocionales mostró un impacto estadísticamente significativo sobre la agresividad en los estudiantes. Con un 95% de confianza la prueba arrojó $p = 0.000 < 0.05$ y una variación de 1.024 puntos en el único grupo evaluado.
2. Al comparar los resultados antes y después se observa que las expresiones vinculadas a la agresión física se desplazaron hacia niveles menos críticos, en el pretest el conjunto alto y muy alto concentraba 36% mientras que en el post test esa proporción descendió a 23%, es decir una reducción de 13 puntos porcentuales.
3. En la dimensión verbal el cambio fue más pronunciado pues la suma de los niveles alto y muy alto pasó de 41% en la medición inicial a 17% al finalizar la intervención lo que equivale a una diferencia de 24 puntos porcentuales en los estudiantes evaluados.
4. En relación con la ira los resultados evidencian una disminución marcada en los rangos de mayor intensidad, del 58% ubicado en alto y muy alto durante el pretest se pasó a 10% en el post test registrándose una caída de 48 puntos porcentuales.
5. En hostilidad también se verificó un descenso relevante en los niveles superiores ya que el pretest reportó 56% en alto y muy alto, mientras que el post test redujo dicha proporción a 22%; en términos porcentuales la diferencia fue de 34 puntos.

SUGERENCIAS

6. Al director y al equipo docente impulsar y consolidar una formación integral orientada al bienestar estudiantil fortaleciendo el acompañamiento socioafectivo y cognitivo que brindan los docentes mediante la implementación del programa “Competencias emocionales para disminuir la agresividad”.
7. Al director de la UGEL organizar procesos de capacitación para docentes centrados en el reconocimiento, gestión y regulación de las propias emociones y de las emociones del alumnado incorporando además estrategias para el manejo de conflictos y la prevención de la violencia en el entorno escolar.
8. A la Dirección Regional de Educación (DRE) promover planes formativos dirigidos tanto a docentes como a padres de familia, representantes y comunidad en general que incluyan contenidos sobre agresividad, violencia escolar, medidas preventivas y pautas de intervención dentro y fuera de la institución educativa.
9. A la comunidad educativa en su conjunto fortalecer la coordinación efectiva entre docentes, familias y demás actores involucrados en la educación con el fin de asegurar un acompañamiento socioafectivo sostenido. Esto puede concretarse mediante tutorías grupales e individuales, talleres compartidos con padres y especialistas y la conformación de redes de apoyo docente para intercambiar experiencias y prácticas exitosas.
10. A los docentes en el aula promover valores como respeto, tolerancia, solidaridad y empatía priorizando el diálogo y la escucha activa como vías para la resolución de conflictos. Asimismo, desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocer señales de alerta asociadas a violencia, acoso o situaciones de malestar emocional a fin de actuar oportunamente.

REFERENCIAS

- Alarcón, P. (2022, 19 de noviembre). Más de 200 casos de violencia en colegios de Cajamarca en lo que va de 2022. La República. <https://larepublica.pe/sociedad/2022/11/19/mas-de-200-casos-de-violencia-en-colegios-de-cajamarca-en-lo-que-va-de-2022-lrnd>
- Álvarez, M. (2006). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Wolters Kluwer España S.A.
- American Management Association (2012). Liderando con inteligencia emocional. AMA.
- Arias, J. (2024). *Programa Allin Nuna y competencia emocional en estudiantes del V ciclo de Huancayo*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/11443>
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). El aprendizaje social de la conducta desviada: un enfoque conductista de la socialización. Rinehart y Winston.
- Bandura, A. (1965). Influencia de las contingencias de reforzamiento del modelo en la adquisición de respuestas imitativas. *Revista de personalidad y psicología social*, 1, pp.589–595. <http://dx.doi.org/10.1037/h0022070>
- Bandura, A. (1978). Teoría del aprendizaje social de la agresión. *Journal of communication*, 28(3), pp. 12-29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Bar-On, R. (2006). El modelo Bar-On de inteligencia emocional-social. *Psicothema*, 18, pp.13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bello, V., & Castillo, O. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y Ciencia*, (22), pp. 117-133. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10042>
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Desclée de Brouwer.

- Berrocal, et al. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 29(1), pp. 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Competencias emocionales. *Educación*, 21(10). pp. 61-82. <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>
- Bisquerra, A. (2011). *Música, emoción y motivación: Una experiencia interdisciplinaria. Educación emocional: Propuesta para educadores y familia*. Desclée de Brouwer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano* (1^a ed.). Paidós Ibérica, S.A.
- Buss, A. (1969). *Psicología de la Agresión*. Troquel S.A.
- Campos, L. (2022). *Competencias emocionales en pro del manejo de los comportamientos agresivos para estudiantes del grado quinto*. [Tesis Doctoral, Universidad de Cuauhtémoc]. Repositorio Institucional. <https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/educacion-a-distancia/repositorio-tesis>
- Cardoza, Y. (2020). Agresividad y convivencia escolar en el contexto de la Educación Primaria. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 5(1). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4802162017/html/>
- Castedo et al. (2010). Bullying vertical. Variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de investigación en educación*, 8, pp. 24-38.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12(1), pp. 43-53. <https://doi.org/10.7440/res12.2002.04>.

- Chittenden, G. E. (1942). Un estudio experimental sobre la medición y modificación de la conducta asertiva en niños pequeños. *Monografías de la sociedad para la investigación del desarrollo infantil*, 7(31), pp.123. <https://catalog.hathitrust.org/Record/008316215>
- Cordero, P. (2022). La agresividad en los escolares adolescentes. Una revisión de la literatura científica del 2015 al 2020. *Revista Conrado*, 18(84), pp. 202-206. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-202.pdf>
- Córdova, I. (2018). *Instrumentos de investigación* (2^{da} ed.). San Marcos.
- Dodge et al. (1990). Sobre el desarrollo de relaciones diádicas agresivas en grupos de pares de chicos. *Desarrollo humano*, 33(14), pp.260-270. <https://doi.org/10.1159/000276523>
- Eisenbraun, K. (2007). Violencia escolar: Prevalencia, predicción y prevención. *Agresión y conducta violenta*, 12(4), pp. 459-469.
- Fernández, P., et al. (2006). El papel de la inteligencia emocional en la ansiedad y la depresión entre los adolescentes. *Investigación de diferencias individuales*, 4, pp. 16–26. https://www.researchgate.net/publication/230886924_The_role_of_emotional_intelligence_in_anxiety_and_depression_among_adolescents
- Fernández et al. (2006). El papel de la inteligencia emocional en la ansiedad y la depresión entre los adolescentes. *Investigación de diferencias individuales*, 4, pp. 16-26. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.6858&rep=rep1&type=pdf>
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria y Antrazyt- UNESCO.
- Fontanillas, J. (2024). *Competencias emocionales y rendimiento académico en educación secundaria: evaluación del efecto de una innovación curricular en un centro educativo*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental. <https://gredos.usal.es/handle/10366/165830>

- García-Martínez, E. (2008). La conciencia del otro: agresores y víctimas desde una perspectiva constructivista. *Apuntes de psicología*, 26(2), pp. 361-378.
<https://doi.org/10.55414/ktdrpc36>
- García, E., et al. (2020). Disminución de la agresividad en estudiantes de primaria. El programa Fortaleciéndome. *Propósito y representaciones*, 8(2).
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.559>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Kairós.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia emocional*. Vergara.
- Grajales, E., & Valerio, D. (2003). La escuela. Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1(2), pp. 134-145. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a06.pdf>.
- Gross, J. (1999). *Emoción y regulación emocional*. In L.A. Pervin y O.P. John (Eds.), Manual de personalidad: Teoría e investigación (2^a ed.). pp. 525-552. Guilford.
- INEE. (2017). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2016). *Informe nacional de resultados*. México.
- Lagache, D. (1951). *La psicología: conducta, personalidad, grupo*. En D. Lagache, Obras IV: Psicología criminal. El psicólogo clínico. Transferencia (pp. 117). Paidós.
- Latorre, et al. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (1^a ed.). Experiencia, S.L.
- Lovaas, O. (1961). Efecto de la exposición simbólica en la conducta agresiva. *Desarrollo infantil*, 32(2), pp. 37-44. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/13763750/>
- Lunenburg, F. (2010). Violencia escolar en las escuelas estadounidenses. *Enfoque en colegios, universidades y escuelas*, 4(1), pp. 1-6.

- Maurtua, C. & Anaya, R. (2020). Inteligencia emocional y su relación con la conducta agresiva de los escolares de nivel secundario de la I.E.P. "Abraham Valdelomar" Carmen Alto, Ayacucho, 2019. *Investigación*, 28(2), pp. 202-211.
<https://revistas.unsch.edu.pe/index.php/investigacion/article/view/410>
- Mata, F. et al. (2000). Emocionalmente inteligente. *Revista calidad empresarial*, 3, pp. 18-19.
- Matalinares, M., et al. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry. *Revista IIPSI*, 15(1), pp. 147-161.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8176397>
- McCord, W., McCord, J. & Zola, I. (1959). Orígenes del delito. Una nueva evaluación del estudio juvenil de Cambridge – Somerville. Columbia University Press.
- McFall, M. R. (1982). Una revisión del concepto de habilidades sociales. *Behavioral Assessment*, 4(1), pp. 1-33. <https://doi.org/10.1007/BF01321377>
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional*. Ministerio de Educación, MINEDU.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4551>
- MINSA. (2020). *La salud mental de niños, niñas y adolescentes en el contexto de COVID 19*. Ministerio de Salud.
- Montañez, M. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), pp. 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- Morrison, G., & Skiba, R. (2001). Predicción de la violencia a partir del mal comportamiento escolar: Promesas y peligros. *Psicología en las escuelas*, 38(2), pp. 173-184.

- Muñoz, et al. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), pp.197-224. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908.pdf>.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución.* (1^{ra} ed.). Ediciones de la U.
- Ñaupas, H. et al. (2014). *Metodología de la investigación: cuantitativa – cualitativa y redacción de tesis.* (4^a ed.). Ediciones de la U.
- Ñaupas, H. et al. (2023). *Metodología de la investigación total: cuantitativa – cualitativa y redacción de tesis.* (6.^{ta} ed.). Ediciones de la U.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 8(1), pp. 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>.
- Ordoñez, E. (2010). *Estrategia didáctica para atenuar la violencia verbal en el aula, en la institución educativa departamental técnico industrial de Tocancipá.* [Tesis de Maestría, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/10044?show=full>
- Patiño, H. A. M. (2024). Competencias emocionales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), pp. 9–13. <https://doi.org/10.48102/rieb.2024.4.2.105>
- Perinat, M. A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de historia de la psicología*, XXVII, 28(2), pp.19-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2382969>
- Planas, N. (2010). Las teorías socioculturales en la investigación en educación matemática: reflexiones y datos bibliométricos. *Investigación en educación matemática*, 16, pp. 163-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629195>
- Reynaga, J. (2015). *El método estadístico.* <https://es.scribd.com/document/499868504/04>

- Ruiz, C., & Estrevel, R. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento psicológico*, 13(15), pp. 135-146. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>
- Saarni, C. (1999). El desarrollo de la competencia emocional. Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). *Competencia emocional. Una perspectiva de desarrollo*. En R. Bar-On y J.D. A. Parker (Ed.) El manual de la inteligencia emocional (68-91). Jossey-Bass.
- Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), pp. 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Sánchez, S. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Latin American Journal of Physics Education*, 13(4).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587110>
- Sarango, M. (2018). Conductas disruptivas en los ámbitos educativos. Monografía, Universidad Nacional de Tumbes, Facultad de Ciencias Sociales.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). *Desarrollo emocional e inteligencia emocional. Implicaciones educativas*. Basic Books.
- Tamayo, M. (2003). El proceso de investigación científica (4^a ed.). Editorial Limusa.
- Torre, J. (2004). *Investigación científica*. USMP.
- Torrego, J. (2008). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea.
- Tur, et al. (2021). Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo. *Comunicar*, 29(66), pp. 45.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696991>
- UNESCO. (2023). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning->

environments#:~:text=La%20UNESCO%20apoya%20la%20prevenci%C3%B3n,sector%20educativo%20en%20su%20conjunto.

Universidad Internacional de Valencia. (2024). *Violencia escolar en el Perú. Causas, tipos, impactos y prevención.* <https://www.universidadviu.com/pe/actualidad/nuestros-expertos/violencia-escolar-en-el-peru-causas-tipos-impacto-y-prevencion>

Valderrama, S. (2015). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta* (2^a ed.). Editorial San Marcos.

Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. EOS.

Vásquez, V. (2023). *Programa de aprendizaje basado en problemas (ABP) para el control de emociones de los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I.E. N° 17001, Jaén, Cajamarca, 2021.* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/6596>

Vygotsky, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vygotsky, *Interacción entre aprendizaje y desarrollo* (pp. 123-140). Crítica Grijalbo.

http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/642/Interaccion_entre_aprendizaje_y_desarrollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), pp. 34-41. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/bullyvictimstudents-classroom-climate>.

APÉNDICES

APÉNDICE 1

CUESTIONARIO DE AUTOVALORACIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

FICHA TECNICA

Nombre de la prueba	:	Cuestionario de Autovaloración de Competencias Emocionales
Autor	:	A. Goldstein & Colaboradores, 1978.
Procedencia	:	Escuela de posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca. Cajamarca – Perú
Usuarios	:	Niños de 8 a 12 años
Forma de aplicación	:	Individual y colectiva
Propósito de la prueba	:	Evaluuar la competencia emocional
Dimensiones que mide	:	Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Habilidades Socioemocionales, Habilidades para la vida y Bienestar
Escala	:	Likert
Duración	:	De 15 a 25 minutos
Bases Teóricas	:	Prueba sustentada en la Teoría Competencias Emocionales de Rafael Bisquerra
Ítems de las dimensiones :		
	✓ Conciencia Emocional	1, 6, 11, 16, 21
	✓ Regulación Emocional	2, 7, 12, 17, 22
	✓ Autonomía Emocional	3, 8, 13, 18, 23
	✓ Habilidades Socioemocionales	4, 9, 14, 19, 24
	✓ Habilidades para la vida y bienestar	5, 10, 15, 20, 25

CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD (AQ) DE BUSS y PERRY

FICHA TECNICA

Nombre de la prueba	: Cuestionario de agresividad (AQ) de Buss y Perry
Autor	: Buss y Perry, 1992
Procedencia	: Escuela de posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca Cajamarca – Perú
Usuarios	: Adolescentes de 10 a 19 años
Forma de aplicación	: Individual y colectiva
Propósito de la prueba	: Evaluar la agresividad
Dimensiones que mide	: Agresión Física, Agresión Verbal, Ira, Hostilidad.
Escala	: Likert
Duración	: De 20 a 30 minutos
Bases Teóricas	: Prueba sustentada en la Teoría de la agresividad de los autores Buss y Perry

Ítems de las dimensiones :

- ✓ Agresión Física 1, 5, 9, 13, 17, 21, 24, 27, 29
 - ✓ Agresión Verbal 2, 6, 10, 14, 18
 - ✓ Ira 3, 7, 11, 15, 19, 22, 25
 - ✓ Hostilidad 4, 8, 12, 16, 20, 23, 26, 28



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO
MENCIÓN: EDUCACIÓN**



CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

Instrucciones:

A continuación, encuentras una serie de preguntas relacionadas con la autoevaluación de tus competencias emocionales; se le pide que encierre en un círculo una de las cinco opciones que aparecen en el extremo derecho de cada pregunta. Sus respuestas serán totalmente anónimas. Por favor seleccione la opción que mejor explique su forma de comportarse. Se le pide sinceridad a la hora de responder, y los números que van del 1 al 5 en la escala significan lo siguiente:

La escala contempla los siguientes valores:

- 1 = Nunca. (muy bajo)
- 2 = Casi Nunca. (bajo)
- 3 = Algunas Veces. (medio)
- 4 = Casi Siempre. (alto)
- 5 = Siempre. (muy alto)

Nº	Ítems	Escala				
		1	2	3	4	5
1	¿Reconoces con facilidad, cuando estás triste, feliz, enfadado o con miedo?					
2	Cuando estás frente a situaciones conflictivas ¿Respiras profundamente para controlar tus emociones?					
3	¿Te quieres tal y como eres?					
4	¿Utilizas palabras amables como: gracias, por favor, permiso, etc., con tus compañeros?					
5	¿Te importa saber lo que le pasa a tus compañeros cuando están tristes?					
6	¿Puedes distinguir cuando una persona está molesta o alegre?					
7	¿Te das cuenta cuando tu mejor amigo se siente triste?					
8	¿Te sientes motivado para estudiar y hacer tus tareas?					
9	¿Respetas a tus compañeros sin importar su condición?					
10	¿Tienes planes futuros que son posibles de realizar?					

11	¿Logras representar emociones (alegría, tristeza, ira, miedo) utilizando tu cuerpo?	1	2	3	4	5
12	¿Cuándo alguien te da cólera, mantienes la calma?	1	2	3	4	5
13	¿Te animas usando frases positivas como: puedo hacerlo, soy capaz, lo voy a lograr, etc.?	1	2	3	4	5
14	¿Puedes comprender cómo se siente tu amigo cuando se burlan de él?	1	2	3	4	5
15	¿Defiendes a tus compañeras cuando son molestados por otros?	1	2	3	4	5
16	¿Te es fácil saber porque te sientes triste, alegre, con ira o con miedo?	1	2	3	4	5
17	¿Actúas pensando en las consecuencias que pueden provocar las emociones que no se controlan?	1	2	3	4	5
18	¿Conoces tus debilidades y te esfuerzas para convertirlo en fortalezas?	1	2	3	4	5
19	¿Expresas lo que piensas considerando cómo se sienten los demás?	1	2	3	4	5
20	Cuando tienes un problema que te cuesta resolver ¿Buscas ayuda de personas de confianza?	1	2	3	4	5
21	¿Puedes decirles con facilidad a los demás cómo te sientes?	1	2	3	4	5
22	¿Te das ánimos a ti mismo cuando algo te sale mal?	1	2	3	4	5
23	¿Valoras la opinión que tienen tus compañeros sobre ti y lo tomas en cuenta para mejorar algún aspecto de tu persona?	1	2	3	4	5
24	¿Puedes trabajar en forma grupal respetando las ideas de los demás?	1	2	3	4	5
25	¿Cumples tus deberes para exigir tus derechos en la escuela?	1	2	3	4	5

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

APÉNDICE 2



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO
MENCIÓN: EDUCACIÓN



CUESTIONARIO DE AGRESIÓN (AQ) DE BUSS y PERRY

Instrucciones:

A continuación, encuentras una serie de preguntas relacionadas con la agresividad; se le pide que encierre en un círculo una de las cinco opciones que aparecen en el extremo derecho de cada pregunta. Sus respuestas serán totalmente anónimas. Por favor seleccione la opción que mejor explique su forma de comportarse. Se le pide sinceridad a la hora de responder, y los números que van del 1 al 5 en la escala significan lo siguiente:

La escala contempla los siguientes valores:

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

Nº	Ítems	Escala				
		1	2	3	4	5
1	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.					
2	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.					
3	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.					
4	A veces soy bastante envidioso.					
5	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.					
6	A menudo no estoy de acuerdo con la gente.					
7	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo.					
8	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.					
9	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.					
10	Cuando la gente me molesta, discuto con ella.					
11	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.					
12	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.					

13	Me suelo implicar en peleas algo más que lo normal.	1	2	3	4	5
14	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ella.	1	2	3	4	5
15	Soy una persona apacible.	1	2	3	4	5
16	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.	1	2	3	4	5
17	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	1	2	3	4	5
18	Mis amigos dicen que discuto mucho.	1	2	3	4	5
19	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.	1	2	3	4	5
20	Sé que mis amigos me critican a mis espaldas.	1	2	3	4	5
21	Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos.	1	2	3	4	5
22	Algunas veces pierdo los estribos sin razón.	1	2	3	4	5
23	Desconfío de desconocidos demasiado amigables.	1	2	3	4	5
24	No encuentro ninguna buena razón para pegarle a una persona.	1	2	3	4	5
25	Tengo dificultades para controlar mi genio.	1	2	3	4	5
26	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	1	2	3	4	5
27	He amenazado a gente que conozco.	1	2	3	4	5
28	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrá.	1	2	3	4	5
29	He llegado a estar tan furioso/a que rompo mis cosas.	1	2	3	4	5

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

APÉNDICE 3

PROGRAMA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA DISMINUIR LA AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N.^º 82063 “SANTIAGO AGÜERO CENTURIÓN” DEL DISTRITO DE JESÚS, CAJAMARCA, 2021.

I. DATOS GENERALES:

1.1. Grupo experimental: Estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa N^º 82063 “Santiago Agüero Centurión” del distrito de Jesús, Cajamarca.

1.2. Nivel: Primaria.

1.3. Lugar: Distrito Jesús- Cajamarca

1.4. Facilitadora: Mariela Silvana Cabanillas Vásquez

1.5. N° de estudiantes: 41 estudiantes.

1.6. Duración: Junio a Setiembre de 2021.

II. TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Programa de competencias emocionales para disminuir la agresividad en los estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E. N°82063 “Santiago Agüero Centurión “del distrito de Jesús, Cajamarca 2021.

III. JUSTIFICACIÓN:

La agresividad en niños es un tema que preocupa a familias, docentes y a la sociedad en general, ya que puede afectar el bienestar individual y el clima social en los entornos educativos y familiares. En la actualidad, múltiples investigaciones y experiencias prácticas han resaltado la relevancia de fortalecer las competencias emocionales como estrategia fundamental para prevenir

y disminuir los comportamientos agresivos en la infancia por ello la necesidad de promover dichas competencias y su impacto positivo en la reducción de la agresividad infantil.

La agresividad en la infancia es un desafío que requiere respuestas integrales y preventivas. Potenciar las competencias emocionales es una estrategia clave y justificada para reducir estos comportamientos, promoviendo el respeto, la empatía y la convivencia pacífica. La educación emocional debe convertirse en un pilar fundamental en la formación de personas menores, contando con la participación y comprometida de familias, docentes y la sociedad en su conjunto.

Invertir en el desarrollo emocional de la niñez es apostar por una sociedad más equitativa, justa y pacífica. Por ello, es fundamental que autoridades educativas, instituciones y personas adultas responsables aúnen esfuerzos para garantizar entornos seguros, afectivos y formativos, donde cada niña y niño pueda aprender no solo conocimientos académicos, sino también a gestionar sus emociones de manera positiva y constructiva.

Justificación teórica:

- **Teoría de la Inteligencia Emocional:** Propuesta por Daniel Goleman, esta teoría sugiere que la inteligencia emocional es crucial para el éxito personal y profesional. Incluye habilidades como el autocontrol, la empatía, la motivación y las habilidades sociales.
- **Teoría del Aprendizaje Social:** Albert Bandura sostiene que las personas aprenden comportamientos a través de la observación y la imitación de modelos. En el contexto escolar, los estudiantes pueden aprender a manejar sus emociones y comportamientos agresivos observando y practicando comportamientos positivos.
- **Teoría del Desarrollo Psicosocial:** Erik Erikson plantea que los niños pasan por diferentes etapas de desarrollo, cada una con sus propios desafíos emocionales. En la etapa de la niñez

media, los niños buscan desarrollar competencias y habilidades, y un programa de competencias emocionales puede ayudarles a manejar la agresividad y desarrollar relaciones saludables.

- **Teoría del Apego:** John Bowlby y Mary Ainsworth sugieren que las relaciones tempranas con los cuidadores influyen en el desarrollo emocional. Un programa de competencias emocionales puede incluir estrategias para mejorar las relaciones entre estudiantes y maestros, así como entre los propios estudiantes.
- **Teoría de la Regulación Emocional:** James Gross propone que la regulación emocional es el proceso mediante el cual las personas influyen en las emociones que tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan. Enseñar a los estudiantes técnicas de regulación emocional puede ser clave para reducir la agresividad.

Justificación Práctica

La agresividad en los estudiantes es un problema que afecta no solo el ambiente escolar, sino también el desarrollo emocional y social de los niños. Implementar un programa de competencias emocionales puede ser una solución efectiva para abordar este problema y así puedan manejar sus emociones de manera constructiva, mejorar sus relaciones interpersonales y reducir comportamientos agresivos, sus beneficios son:

- **Mejora del Clima Escolar:** Al reducir la agresividad, se crea un ambiente más seguro y positivo para el aprendizaje.
- **Desarrollo de Habilidades Sociales:** Los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva, resolver conflictos y trabajar en equipo.

- **Autoconocimiento y Autocontrol:** Los niños desarrollan una mayor conciencia de sus propias emociones y aprenden técnicas para controlarlas.
- **Prevención de Problemas Futuras:** Al abordar la agresividad a una edad temprana, se previenen problemas de comportamiento más graves en el futuro.

IV.OBJETIVOS:

- Fortalecer las relaciones interpersonales mediante las competencias emocionales para el bienestar y el desarrollo pleno de los niños.
- Disminuir la violencia mediante los diversos talleres sobre competencias emocionales hacia los niños.
- Desarrollar relaciones más sanas y satisfactorias, basadas en el respeto y la cooperación.
- Preparación para afrontar los retos de la vida adulta, con mayores recursos de resiliencia y adaptabilidad.

V. METODOLOGÍA:

- El programa se implementará a través de talleres interactivos, actividades grupales y sesiones, se utilizarán técnicas como el juego de roles, la meditación y la resolución de conflictos para enseñar a los estudiantes a manejar sus emociones y comportamientos.

VI.TALLERES DE APRENDIZAJE:

ESTRUCTURA

MÓDULO I: MEJORAMOS LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

Taller 1: Aprendemos a escuchar

Taller 2: Me comunico con mensajes claros y precisos

Taller 3: Me expreso y acepto positivamente

Taller 4: 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: Soy honesto(a)

Taller 2: Practicamos el respeto

MÓDULO V: APRENDIENDO A TOMAR DECISIONES

Taller 1: Mi mejor decisión

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 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

COMPROBAMOS

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 casa de un amigo esa fiesta asistieron compañeros del 6º “B” y los chicos del 6º “C”, 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

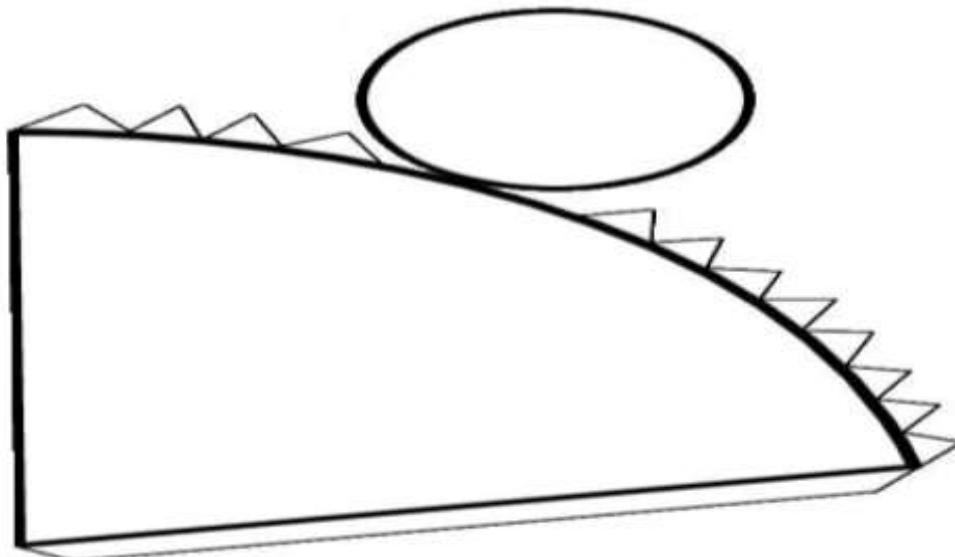
- Los estudiantes expresan cómo se sintieron al ver que su dibujo no concordaba con el original
- El Facilitador(a) entrega el anexo 2 “Para que los mensajes sean entendidos deben tener”. El Facilitador(a) explica en qué consiste cada uno de ellos y se propicia el diálogo
- Se entrega el anexo 3 y cada estudiante escriben los mensajes solicitados
- Se pide dos o tres voluntarios que lean sus mensajes

COMPROBACIÓN

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) amigo(a) para salir a pasear

7. Solicitar al profesor una nueva oportunidad para un examen

Taller 3: 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 intención 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

COMPROBACIÓN

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 4: 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 creernos 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).

COMPROMISO

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: _____ _____	EJEMPLO: _____ _____
1. _____ _____	1. _____ _____
2. _____ _____	2. _____ _____
3. _____	3. _____

“MI CUERPO ES VALIOSO Y ME ACEPTO TAL COMO SOY”	

Anexo 3

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

CONOCIÉNDONOS	
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?

COMPROBAMOS

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 cometan 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 vienen a la mente y que generalmente aumentan nuestra ira.

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

- 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.....

Anexo 3

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 amigo(a) que se va con otros amigos(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?

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

Situación 8

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 9

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?	¿Qué pensé?	¿Cómo me sentí?
Situación	Pensamiento negativo	
Mi enamorada me dejó plantado en la cita del día sábado.	No es justo que ella me haga esto, sobre todo a mi	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: Soy honesto(a)

OBJETIVO

Practicar el valor de la honestidad

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 antivalor anotado y respondan ¿Qué podría ocasionar a los demás y a nosotros si seguimos practicando este antivalor?, luego anotarlas en el casillero correspondiente. Después escribirán en la columna de compromisos, las conductas que de hoy en adelante se comprometen a realizar para rectificar esa conducta. El compromiso es personal.
- 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 2: Practicamos el respeto

OBJETIVO

Practicar el valor del respeto

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
- 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 qué decisión tomarán.

Siguiendo los pasos descritos exprésanos ¿Cuál sería la mejor decisión para 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.

Escribe algunas decisiones importantes que tomarás para tu vida.	¿cómo lo lograré?
--	-------------------

APÉNDICE 04

MATRIZ DE DATOS DEL PRE TEST

VARIABLE DEPENDIENTE: AGRESIVIDAD

DIMENSIONES

Muestra	AGRESIÓN FÍSICA							AGRESIÓN VERBAL					IRA						HOSTILIDAD										
	P1	P5	P9	P13	P17	P21	P24	P27	P29	P2	P6	P10	P14	P18	P3	P7	P11	P15	P19	P22	P25	P4	P8	P12	P16	P20	P23	P26	P28
Sujeto 1	5	4	5	4	5	5	5	5	2	5	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	4	5	5	5
Sujeto 2	4	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5
Sujeto 3	4	5	3	4	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	3	5	5	3	4	5	5	4
Sujeto 4	4	5	3	4	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	5	5	2	5	5	4	5	3	5	5	3	4	5	5	4
Sujeto 5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	1	4	4	5	5	4	4	4	5	5	1	4	4	4	5	2	4	4
Sujeto 6	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4
Sujeto 7	4	3	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5
Sujeto 8	5	5	5	5	5	4	3	5	4	4	4	4	5	5	4	5	3	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	3	
Sujeto 9	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	3	5	5	5	5	5	5	3	3	5	3	3	5	5	5	5
Sujeto 10	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	4	4
Sujeto 11	5	5	3	4	4	5	4	5	4	5	5	3	5	4	5	5	4	5	4	5	5	3	5	4	3	4	4	5	4
Sujeto 12	4	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sujeto 13	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4
Sujeto 14	5	5	3	4	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	3	4	4	5	4
Sujeto 15	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sujeto 16	5	5	2	2	4	4	3	4	3	4	4	3	5	4	4	4	3	4	3	4	4	3	5	4	2	2	4	4	3
Sujeto 17	4	4	5	5	5	4	4	3	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	2	5	5	5	4	4	
Sujeto 18	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	
Sujeto 19	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	2	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	4	
Sujeto 20	3	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	1	4	2	3	4	4	4	3	4	4	1	4	2	4	2	4	4	
Sujeto 21	4	4	1	5	5	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	5	5	4	
Sujeto 22	4	4	4	4	4	4	5	3	5	5	5	3	4	4	4	2	5	4	5	5	5	3	4	4	4	4	4	4	5
Sujeto 23	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	

Sujeto 24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	1	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4
Sujeto 25	4	5	3	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	3	5	3
Sujeto 26	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	2	4	4	3	3	4	1	3	3	4	2	4	4	4	4
Sujeto 27	4	5	4	1	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5
Sujeto 28	4	4	3	4	4	4	5	5	2	5	5	5	3	3	5	3	5	5	5	3	5	5	3	3	4	4
Sujeto 29	4	4	1	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	2	3	4	4	1	3	3	4
Sujeto 30	2	2	4	4	5	4	4	4	4	4	2	4	3	2	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	1	4
Sujeto 31	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	3	2	4	4	4	4	4	1	4	3	4	4	4	4
Sujeto 32	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	4	3	4	5	5	5	4	5	5	4	3	4	5	4	4	5
Sujeto 33	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
Sujeto 34	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Sujeto 35	4	5	4	5	4	4	5	5	1	4	3	5	5	5	5	4	5	5	4	4	3	5	5	4	5	4
Sujeto 36	4	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	1	3
Sujeto 37	4	5	3	4	3	4	3	4	4	1	4	1	1	3	3	4	3	4	4	1	4	1	3	4	3	4
Sujeto 38	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4
Sujeto 39	4	4	3	2	2	3	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4	3	2	2
Sujeto 40	4	4	4	4	3	2	4	4	3	1	5	3	5	5	5	4	4	3	4	5	3	5	5	4	4	1
Sujeto 41	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	3	5	3	4	3	4	4	4	5	3	5	3	4	5	4

APÉNDICE 05

MATRIZ DE DATOS DEL POST TEST

VARIABLE DEPENDIENTE: AGRESIVIDAD DIMENSIONES

Muestra	AGRESIÓN FÍSICA						AGRESIÓN VERBAL					IRA						HOSTILIDAD										
	P1	P5	P9	P13	P17	P21	P24	P27	P29	P2	P6	P10	P14	P18	P3	P7	P11	P15	P19	P22	P25	P4	P8	P12	P16	P20	P23	P26
Sujeto 1	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	4	5	5
Sujeto 2	4	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	5	5
Sujeto 3	4	5	3	4	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	3	4	5	5	4
Sujeto 4	4	5	3	4	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	3	4	5	5
Sujeto 5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	1	4	4	5	5	4	4	4	5	5	1	4	4	4	5	5	4
Sujeto 6	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4
Sujeto 7	4	3	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	5
Sujeto 8	5	5	5	5	5	4	3	5	4	4	4	4	5	5	4	5	3	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	3
Sujeto 9	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	3	3	5	5	5	5	5	3	3	5	3	3	5	5	5
Sujeto 10	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	3	5	5	4	5	4	
Sujeto 11	5	5	3	4	4	5	4	5	4	5	5	3	5	4	5	5	4	5	4	5	5	3	5	4	3	4	5	4
Sujeto 12	4	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sujeto 13	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4
Sujeto 14	2	5	3	4	4	5	4	1	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	3	4	4	5
Sujeto 15	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Sujeto 16	5	5	2	2	4	4	3	4	3	4	4	3	5	4	4	4	3	4	3	4	4	3	5	4	2	2	4	4
Sujeto 17	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	2	5	5	4	4	
Sujeto 18	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	
Sujeto 19	4	4	4	4	4	4	2	4	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	
Sujeto 20	3	4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	1	4	2	3	4	4	4	3	4	4	5	4	2	4	2	4	4
Sujeto 21	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	2	4	2	4	3	4	5	5	4
Sujeto 22	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	3	4	4	4	5	5	4	5	5	3	4	4	4	4	4	5	
Sujeto 23	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	
Sujeto 24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	

Sujeto 25	4	5	3	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	3	5	3	5	5	
Sujeto 26	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	2	4	4	3	3	4	4	3	3	4	2	4	4	4	4	3	4	4
Sujeto 27	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	5	5
Sujeto 28	4	4	3	4	4	4	5	5	5	1	5	3	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	3	2	4	4	4	4
Sujeto 29	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	1	3	3	4	3
Sujeto 30	2	2	4	4	5	1	4	4	4	4	4	2	4	3	2	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	5	4	4
Sujeto 31	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	1	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4
Sujeto 32	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	4	3	4	5	5	5	5	4	5	5	4	3	4	5	4	4	4	5	
Sujeto 33	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sujeto 34	1	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Sujeto 35	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	3	5	5	5	3	4	5	5	4	4	3	5	5	4	5	4	4	4	
Sujeto 36	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4
Sujeto 37	4	5	3	4	3	4	3	4	4	1	4	1	1	3	3	4	3	4	4	1	4	1	3	4	3	4	3	4	
Sujeto 38	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	
Sujeto 39	4	4	3	2	2	3	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	4	4	3	2	2	3	3
Sujeto 40	4	4	4	4	5	5	4	4	3	4	1	3	5	5	5	4	4	3	4	5	3	5	5	4	4	5	5	4	
Sujeto 41	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	3	5	3	4	5	4	4	4	4	2	3	5	3	4	5	5	4	4

APÉNDICE 6

TÍTULO:

PROGRAMA DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA DISMINUIR LA AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°82063 “SANTIAGO AGÜERO CENTURIÓN” DEL DISTRITO DE JESÚS, CAJAMARCA,2021.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES/ INDICADORES	INSTRUMENTO S	METODOLOGI A
Problema Principal ¿Cuál es la influencia al aplicar un programa de competencias emocionales para disminuir la agresividad en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021?	Objetivo general: Determinar si la aplicación de un programa de competencias emocionales disminuye significativamente la agresividad de los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.	H_a: La aplicación del programa de competencias emocionales disminuye significativamente la agresividad de los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.	Variable independiente : Competencias emocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoces sus emociones básicas: ira, miedo, felicidad, tristeza. - Distingue cuando una persona está molesta o alegre. - Menciona la razón por la que se siente triste, molesto, alegre o con miedo. - Representa alegría, tristeza, ira y enfado utilizando su cuerpo. - Expresa con facilidad cómo se siente en una situación determinada. 	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario de autoevaluación de competencias emocionales	El tipo de investigación -Aplicada -El nivel del estudio es el explicativo denominado causa – efecto Diseño de la Investigación El diseño es de tipo pre experimental, es decir, la investigación se desarrolló con un solo grupo de estudiantes. Su esquema es: M: O ₁ X O ₂
Problemas derivados: d. ¿Cuál es el nivel de agresividad antes de la aplicación del programa de competencias emocionales en los estudiantes de sexto grado	Objetivos específicos: d. Identificar el nivel de agresividad en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.º	H₀: La aplicación del programa de competencias emocionales no disminuye significativamente la agresividad de los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.º	Conciencia emocional Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Respira profundamente para controlar sus emociones - en situaciones conflictivas. - Se da cuenta cuando alguien se siente triste. 		Donde: M: Muestra O ₁ : Pre test X: Aplicación del programa de

<p>grado de Educación Primaria en la Institución Educativa N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021?</p>	<p>Institución Educativa N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021; antes de la aplicación del programa de competencias emocionales.</p>	<p>82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Controla sus emociones de forma pertinente. - Actúa pensando en las consecuencias que pueden provocar las emociones que no se controlan. - Tiene capacidad para generar emociones positivas para su bienestar. 	<p>competencias emocionales. O2: Post test</p>
<p>e. ¿Cómo diseñar y aplicar un programa de competencias emocionales para disminuir la agresividad en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021?</p>	<p>e. Diseñar y aplicar un programa de competencias emocionales en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.º 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021.</p>		<p>Autonomía personal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demuestra que se quiere tal y como es. - Muestra motivación en la realización de sus actividades cotidianas. - Usa frases positivas para automotivarse. - Identifica sus debilidades y trabaja para convertirlas en fortalezas - Considera las opiniones de sus compañeros sobre él, usándolo para mejorar su personalidad. 	<p>Población: 300 estudiantes de la I.E.Nº82063 Santiago Agüero Centurión, distrito de Jesús Cajamarca.</p>
<p>f. ¿Cuál es el nivel de agresividad después de la aplicación</p>	<p>g. Identificar el nivel de agresividad en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución</p>		<p>Inteligencia interpersonal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emplea un lenguaje amable en sus interacciones en la escuela y en el hogar. 	<p>Muestra: 41 estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E.Nº82063 Santiago Agüero Centurión, distrito de Jesús Cajamarca.</p>

<p>del programa de competencias emocionales en los estudiantes de sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N.^o 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021?</p>	<p>Educativa N.^o 82063 “Santiago Agüero Centurión”, distrito de Jesús, Cajamarca, 2021; después de la aplicación del programa de competencias emocionales.</p> <p>h.</p> <p>i.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Muestra respeto a sus compañeros de clases, sin importar su condición. - Comprende cómo se siente la otra persona en una situación determinada. - Comunica lo que piensa, cuidando sus palabras y acciones - Trabaja de manera colaborativa respetando a los demás. 		
			<p>Habilidades de vida y bienestar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muestra interés por saber lo que les pasa a sus compañeros. - Hace planes futuros planteando objetivos realistas. - Defiende a sus compañeros cuando es molestado por otros. - Busca ayuda de personas de confianza para solucionar problemas. <p>Cumple sus deberes para exigir sus derechos en la escuela.</p>		

			Agresión física	<ul style="list-style-type: none"> - Usa la fuerza física para imponerse ante los objetos físicos o para dominar a otros. - Amenazas físicas o gestos intimidatorios. - Reacción agresiva ante la frustración o el desacuerdo. - Agresión física hacia pares más pequeños o vulnerables. <p>Daño intencional a objetos o pertenencias ajenas.</p>	
		Variable dependiente:	Agresión verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza apodos o sobrenombres ofensivos hacia sus compañeros de aula. - Se burla de las opiniones o características físicas de sus compañeros. - Grita o levanta la voz excesivamente al comunicarse con sus compañeros o docentes. - Insulta o descalifica verbalmente a sus compañeros cuando se enfada o no está de acuerdo. 	<p>Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario de agresividad (AQ) de Buss y Perry.</p>

			<p>Responde de forma sarcástica o irónica con el fin de menospreciar a los demás.</p>	
	Ira		<ul style="list-style-type: none">- Dificultad para controlar el enojo cuando las cosas no salen como quieren.- Reacción exagerada ante pequeñas provocaciones o bromas.- Respuestas físicas impulsivas ante la ira (sin intención de daño grave).- Argumentos frecuentes y dificultad para ceder en discusiones. <p>Frustración expresada a través de quejas constantes.</p>	
	Hostilidad		<ul style="list-style-type: none">- Reacción exagerada ante frustraciones menores.- Irritabilidad frecuente.- Argumentación o desafío constante.- Rencor persistente. <p>Desconfianza generalizada.</p>	

