



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EFFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE
DESARROLLO PERSONAL SOBRE LA
CONDUCTA DE BULLYING EN
ADOLESCENTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN EL
DISTRITO DE PACHACAMAC, LIMA.

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

VANESSA JULCA DIAZ

LIMA – PERÚ

2021

MIEMBROS DEL JURADO

Lic. Rita Arleni Caldas Domínguez

PRESIDENTE

Lic. Rita Selene Orihuela Anaya

VOCAL

Lic. Jennifer Denisse Carrasco Tacuri

SECRETARIA

ASESOR DE TESIS

Dr. Giancarlo Ojeda Mercado

DEDICATORIA

A Vanessa de 14 años por su valentía al tomar decisiones que nos traído hasta aquí.

AGRADECIMIENTOS

A mi papá Benjamín por su apoyo constante.

A mi mamá Lorena por confiar en mí en todo momento.

A mis hermanas Mabel, Judith y Lorena por su motivación y cariño.

A mi asesor Giancarlo, por su ayuda desinteresada y a quien le debo gran parte de mis aprendizajes.

A las y los participantes, por su colaboración, que sin ellos esto no sería posible.

A Ale, Yeka, Kevin y Carla por su amistad sincera e impulsarme a lograr esta meta.

A Lessly, Reina, Rubén, Roxana, Mishel, Sally y Neyli por su empatía y sentido del humor en todo el proceso de investigación.

A Piero por sostenerme en los momentos más difíciles de este proceso.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA.....	6
3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	8
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
3.1 Objetivo general.....	8
3.2 Objetivos específicos	8
CAPITULO II: MARCO TEORICO	11
1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES	11
1.1. Adolescencia	11
1.1.1. Definición	11
1.2. Habilidades cognitivas de los adolescentes.....	11
1.3. Desarrollo emocional en los adolescentes.....	12
1.4. Problemas frecuentes en la adolescencia	13
1.5. Teorías de la agresividad.....	13
1.5.1. Teorías activas o inactivas	13
1.5.2. Teoría reactivas o ambientalistas	14
1.6. Violencia	15
1.6.1. Definición	15
1.6.2. Tipos	15
1.6.2.1. Según el autor del hecho violento	15
1.6.2.2. Taxonomía de la agresividad propuesta por San Martin.....	16
1.6.3. Consecuencias de la violencia en el comportamiento y la salud.....	17
1.7. Acoso Escolar o Bullying	18
1.7.1 Definición	18
1.8. Modelos teóricos del Bullying	18
1.8.1. Modelo Psicoanalítico.....	18
1.8.2. Modelo del Apego.....	19
1.8.3. Modelos sociocognitivos.....	19
1.8.3.1. Teoría de la mente.....	19
1.8.3.2. Teoría del procesamiento de la información.....	19
1.9. Participantes de la conducta de bullying	20
1.9.1. Víctima.....	20

1.9.1.1.	Definición.....	20
1.9.1.2.	Perfil de la victima	20
1.9.2.	Agresor.....	21
1.9.2.1.	Definición.....	21
1.9.2.2.	Perfil del agresor	21
1.9.3.	Observadores.....	22
1.9.3.1.	Definición.....	22
1.10.	Consecuencias del bullying.....	22
1.11.	Estrategias de afronte del bullying.....	23
1.12.	Desarrollo personal	24
1.12.1.	Definición	24
1.13.	Autoestima	24
1.14.	Empatía	25
1.15.	Toma de decisiones.....	26
1.16.	Resolución de problemas	26
1.17.	Comunicación asertiva.....	27
1.18.	Prevención en salud	28
1.19.	Promoción en salud.....	29
1.20.	Programas Preventivo Promocionales.....	29
1.21.	Teoría constructivista del aprendizaje.....	29
1.22.	Metodologías pedagógicas	31
1.23.	Metodología de aprendizaje AMATE.....	32
2.	INVESTIGACIONES NACIONALES E INTERNACIONAL	33
2.1.	Investigaciones nacionales.....	33
2.2.	Investigaciones internacionales.....	34
3.	DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE LAS VARIABLES	36
3.1	Definición conceptual	36
3.1.1	Variable independiente	36
3.1.2	Variable dependiente.....	37
4.	HIPOTESIS.....	40
4.1.	Hipótesis general.....	40
4.2.	Hipótesis específicas	40
CAPITULO III: METODOLOGÍA		42
1.	NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	42
2.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	42
3.	NATURALEZA DE LA MUESTRA	42

3.1.	POBLACIÓN.....	42
3.1.1.	DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN	42
3.2.	MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTREO.....	43
3.3.	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	43
3.4.	CRITERIOS DE ELIMINACIÓN	43
4.	INSTRUMENTOS.....	43
4.1	Instrumento para la evaluación del Bullying (INSEBULL).....	43
4.2	Instrumento de intervención: Programa de desarrollo personal.....	47
5.	PROCEDIMIENTO.....	50
7.	PLAN DE ANALISIS DE DATOS	52
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		53
V. DISCUSIÓN		62
CONCLUSIONES		69
RECOMENDACIONES.....		71
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....		72
ANEXOS		
Anexo 1. Instrumentos		
1.1 Inventario Para Evaluación Del Bullying		
1.2 Instrumento de Intervención: Programa de desarrollo personal		
Anexo 2. Consentimiento informado		
Anexo 3. Asentimiento informado		
Anexo 4. Prueba de normalidad de Shapiro Wilk, para el grupo control y experimental.		
Anexo 5. Validez por criterio de jueces del programa de desarrollo personal		
Anexo 6. Matriz para evaluación de expertos		

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Teorías activas o inactivas

Tabla 2: Teorías reactivas o ambientalistas

Tabla 3: Taxonomía de San Martín

Tabla 4: Matriz de Operacionalización del Programa de Desarrollo Personal

Tabla 5: Matriz de Operacionalización de Conducta de Bullying

Tabla 6: Matriz de actividades del programa de desarrollo personal

Tabla 7: Prueba de Wilcoxon para diferencias del grupo experimental antes y después de aplicado el programa.

Tabla 8: Prueba de U de Mann Whitney para diferencias pre test del grupo control y experimental.

Tabla 9: de Wilcoxon para diferencias pre y post test del grupo control

Tabla 10: Prueba de Wilcoxon para diferencias en la dimensión intimidación del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

Tabla 11: Prueba de Wilcoxon para diferencias en la dimensión victimización del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

Tabla 12: Prueba de Wilcoxon para diferencias en la dimensión solución moral del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

Tabla 13: Prueba de Wilcoxon para diferencias en la dimensión red social del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

Tabla 14: Prueba de Wilcoxon para diferencias en la dimensión falta de integración social del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

Tabla 15: Prueba de Wilcoxon para diferencias en la dimensión constatación de participantes del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

Tabla 16: Prueba de Wilcoxon para diferencias en la dimensión constatación del maltrato del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

Tabla 17: Prueba de Wilcoxon para diferencias en la dimensión vulnerabilidad escolar del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

Tabla 18: Prueba de U de Mann Whitney para diferencias post test del grupo control y experimental.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar los efectos de un programa de desarrollo personal creado para reducir la conducta de bullying en adolescentes de 12 y 14 años de una Institución Educativa de Pachacamac, Lima. El nivel y tipo de investigación fue aplicativo y experimental, mientras que el diseño fue cuasiexperimental. Para este estudio se aplicó el Instrumento de Evaluación del Bullying (INSEBULL). La muestra estuvo conformada por 50 adolescentes de 12 a 14 años, de los cuales 25 eran del grupo control y 25 del grupo experimental. Los resultados muestran que, luego de aplicar el programa de desarrollo personal, la percepción de la conducta de bullying del grupo experimental tuvo cambios estadísticamente significativos, mientras que las dimensiones de intimidación, victimización, solución moral, red social, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación de participantes, vulnerabilidad escolar no presentan cambios estadísticamente significativos tras aplicado el programa. Se concluyó que tras aplicado el programa, existen cambios en la percepción de la conducta de bullying del grupo experimental.

Palabras claves: Programa de desarrollo personal, conducta de bullying y adolescentes.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the effects of a personal development program created to reduce bullying behavior in adolescents aged 12 and 14 years of an Educational Institution in Pachacamac, Lima. The level and type of research was applicative and experimental, while the design was quasi-experimental. For this study, the Instrument for the Evaluation of Bullying (INSEBULL) was applied. The sample consisted of 50 adolescents from 12 to 14 years old, of which 25 were from the control group and 25 from the experimental group. The results show that, after applying the personal development program, the perception of bullying behavior of the experimental group had statistically significant changes, while the dimensions of intimidation, victimization, moral solution, social network, lack of social integration, verification of abuse, identification of participants, school vulnerability do not present statistically significant changes after applying the program. It was concluded that after applying the program, there are changes in the perception of bullying behavior of the experimental group. .

Keywords: Personal development program, bullying behavior and adolescents.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar o bullying es la conducta de agresión sistemática, dirigida por un escolar o grupo de ellos hacia un escolar o más escolares; en este fenómeno se presentan tres actores: el agresor, la víctima y los espectadores (Compelo & Lerner, 2014). Las consecuencias del bullying, se presentan a nivel físico, psicológico y social, en casos más graves puede generar la muerte de las víctimas (Ministerio de Educación [MINEDU], 2012; Enríquez & Garzón, 2015).

En nuestro país, 75 de cada 100 estudiantes han sido víctimas de violencia física y psicológica; siendo Lima la región que acumula más casos reportados a nivel nacional hasta febrero del 2021 (SíSeVe, 2021).

Para disminuir estas conductas, Álvarez, Rodríguez y Mena (2016), proponen crear programas preventivos enfocados en el aprendizaje de habilidades para una convivencia positiva dentro de las aulas. Estos programas deben tener actividades que potencien la autoestima, empatía, resolución de problemas, habilidades de comunicación asertiva y toma de decisiones responsables, es decir, que apunten al desarrollo personal de los estudiantes (MINEDU, 2012).

Teniendo en cuenta que la conducta de bullying está presente en nuestras escuelas, se propuso la presente investigación, con el objetivo de determinar los efectos de un programa de desarrollo personal creado para disminuir la conducta de bullying en adolescentes de 12 a 14 años de una Institución Educativa de Pachacamac, Lima. Para ello, este informe de tesis está dividido en seis capítulos, el primero dará a conocer sobre la problemática, donde se identifica y justifica el problema encontrado. Por otro lado, en el segundo capítulo se aborda las

definiciones pertinentes con respecto a ambas variables, las hipótesis y las investigaciones tanto nacionales como internacionales.

Mientras que el tercer capítulo, se enfoca en la metodología, donde se busca describir las características de la población y muestra, especificar el tipo de muestreo; además, se mencionan las consideraciones éticas y el plan de análisis de datos.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados obtenidos. En el quinto se encuentra la discusión de los resultados en función de los objetivos plantados. Por último, se presentan las conclusiones y algunas recomendaciones para posibles trabajos futuros.

CAPITULO I: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La convivencia es la capacidad de vivir en armonía con los otros, con respeto y con normas básicas consensuadas en democracia, asimismo es uno de los componentes más importantes dentro de las relaciones personales (Alba, 2011). Dentro del ámbito educativo, la convivencia busca crear un ambiente de aprendizaje que logre mejorar el rendimiento de los estudiantes, además de la formación en valores sociales y humanos que promueven acciones de la comunidad escolar que trascienden el aula (López, 2014), es decir, que esta logra el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes y los va a acompañar en el transcurso de su vida (Quiroga, 2017).

Sin embargo, como manifestación de estas relaciones pueden surgir desacuerdos y comunicación inadecuada que dan lugar a conflictos interpersonales, que con el pasar del tiempo se convierten en violencia incontrolable e incluso invisible dentro del ámbito escolar (Caballero, 2010). Este tipo de violencia se caracteriza por constantes conductas de hostigamiento, faltas el respeto, maltrato verbal o físico a un estudiante, estas son ejercidas por parte de uno o un grupo de estudiantes con el objeto de intimidar o excluir; es decir, se da origen al bullying o acoso escolar (MINEDU, 2012).

El bullying o acoso escolar es un problema que existe en cualquier estrato socioeconómico a nivel mundial. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016). dos de cada 10 alumnos lo sufren, dicho de otro modo, 246 millones de niños y adolescentes están involucrados en este tipo de violencia alrededor del

mundo. Por su parte el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014) recolectó datos en 106 países, estos indican que adolescentes entre 13 a 15 años han experimentado bullying, las cifras van desde un 7% en Tayikistán, 9% en Italia, 52% Lituania y al 74% en Samoa. Mientras, que en 14 de 67 países de nivel socioeconómico bajo y medio, más de la mitad de la población estudiantil dijo que recientemente había sufrido acoso.

Latinoamérica es considerada la región con mayores casos de bullying registrados, pues el 70% de sus estudiantes han sufrido este fenómeno, es decir, 7 de cada 10 estudiantes han sido víctimas de hostigamiento, golpes, insultos, humillaciones, etc. por parte de uno o más compañeros (Darer, 2013). Estas cifras pueden ser visualizadas mejor si se desglosan en situaciones más precisas, como, por ejemplo, insultos y amenazas donde Argentina ocupa el primer lugar, seguido por Perú, Costa Rica y Uruguay; agresiones físicas los porcentajes colocan a Argentina (23, 5%) y Cuba (4,4%) en el primer y último lugar. Por otro lado, se indica que los estudiantes de zonas urbanas experimentan mayor maltrato entre pares que los de zonas rurales, aunque en Brasil, Guatemala, Perú y Uruguay no presentan diferencias en este ámbito (Román y Murillo, 2011).

Perú no es ajeno a esta problemática y estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015, citado por MINEDU, 2017) arrojaron que 75 de cada 100 estudiantes peruanos han sufrido bullying, además el Ministerio de Salud (MINSA, 2017) indicó que el 80 % de los escolares de secundaria fueron testigos de acoso escolar y estos porcentajes no varían significativamente en hombres y mujeres, ni para estudiantes de colegios públicos y privados. Asimismo, el 39% de los escolares peruanos son afectados por el bullying.

Por otro lado, el Portal SíseVe (2018) manifiesta que se han reportado a nivel nacional 20 742 casos entre los años 2013 a agosto del 2018; asimismo, el 64% de los compañeros de clase fueron testigos, pero optaron por no defender a los agredidos; el 34% de los agredidos no comunican lo que le está sucediendo; al 25% de compañeros no les interesa defender a las víctimas, alrededor de 25% de docentes y padres de familia no reaccionan ni protegen a las víctimas; los estudiantes con defectos físicos son los más expuestos a la violencia escolar severa (Amemiya & Oliveros, 2009, citado por MINEDU, 2012).

Las consecuencias del bullying o acoso escolar en los estudiantes van desde afectaciones físicas hasta psicológicas, es en estas últimas que pondremos énfasis. Según, el MINEDU (2017), se deben considerar tres “protagonistas” en esta situación: el agresor, la víctima y los observadores. El primero se caracteriza por tener habilidades sociales ineficientes, temperamento agresivo e impulsivo, disminución del sentimiento de culpa, necesidad de poder sobre los otros (Rizzo, 2012, citado por Blandín & Chimbo, 2013), además, de inadecuada manera de resolución de conflictos, generalización de conductas de violencia, disminución de la sensibilidad del sufrimiento de los otros. En la víctima se genera la pérdida de confianza en sí misma y de los demás, miedo y rechazo de asistir al colegio, aislamiento, ansiedad, desórdenes alimenticios y de sueño, en casos extremos intento suicida y en otro caso la muerte (MINEDU, 2012). También se reportaron síntomas como pérdida de la autoestima, aumento del riesgo de sufrir depresión y otros problemas de salud mental (Sierra, 2010). Los observadores presentan tolerancia a la violencia y valoración de la violencia como forma de prestigio social (MINEDU, 2012).

Cervantes (2015 citado por Mendoza & Maldonado, 2017) menciona que los escolares participantes en el bullying presentan dificultad para la comunicación asertiva, poca empatía con sus pares, problemas para iniciar, mantener conversaciones y pocas habilidades para resolver situaciones sin hacer uso de la agresión.

Ante este fenómeno y las consecuencias que genera en los estudiantes tanto en agresores, víctimas y observadores, se propuso el desarrollo y aplicación de un programa ante cuyo efecto se planteó la pregunta:

¿Cuál es la efectividad de un programa de desarrollo personal sobre la conducta de bullying en adolescentes de 12 a 14 años de una Institución Educativa en el distrito de Pachacamac, Lima?

2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA

Esta investigación se justifica desde los pilares práctico y metodológico.

El aporte práctico, tiene lugar en la ejecución del programa de desarrollo personal y su aporte en el contexto de los estudiantes donde se aplica la investigación. En el contexto social nos encontramos frente a situaciones de violencia familiar, problemas de drogas en los estudiantes de secundaria, presencia de pandillaje, inseguridad ciudadana, denuncias de maltrato entre compañeros y acoso escolar. Asimismo, los 6 psicólogos que atienden en los establecimientos del sector público de salud, son insuficientes para cubrir la demanda en salud mental de toda la población; mientras, que el colegio donde se aplicó el programa incumple la Ley N° 29719, que establece la necesidad de contar dentro del plantel educativo con un psicólogo o psicóloga para prevenir e intervenir situaciones de violencia y/o acoso escolar (Huamán, 2019). Estos problemas a los que están expuestos los y las

estudiantes, vulnera su crecimiento y desarrollo esperado y los pone en desventaja frente a sus pares, es por eso surge la necesidad de la aplicación del programa de desarrollo personal en esta población.

Por otro lado, Álvarez, Rodríguez y Mena (2016), manifiestan que es necesario crear programas que favorezcan el aprendizaje en habilidades para convivir de manera positiva dentro de las aulas y generar factores protectores ante los episodios de bullying que se puedan presentar. Estas habilidades para convivir son resolución de problemas, toma de decisiones, tolerancia a la frustración, manejo de emociones y comunicación asertiva.

Asimismo, es importante trabajar con la empatía dada su relación positiva y significativa con el acoso escolar o bullying, pues se evidencia que a menor nivel de empatía mayor es la participación en acoso escolar (Nolasco, 2012). Además, se debe considerar la autoestima como parte de la intervención, ya que como señala Becerra, Simkin y Voloschin (2016) esta se encuentra en el proceso de socialización de las personas.

Además, existe relación entre el bullying o acoso escolar y cifras vinculadas al suicidio, lo que constituye un llamado de alerta para continuar realizando grandes esfuerzos dirigidos a su prevención (Álvarez, Rodríguez & Mena, 2016). Es por eso que nace la propuesta de realizar un programa donde se trabaje el desarrollo personal de los estudiantes con sesiones los siguientes temas: Autoestima, empatía, resolución de problemas, toma de decisiones y comunicación asertiva, que podrá favorecer a adolescentes entre 12 a 14 años de una Institución Educativa.

El aporte metodológico, es el programa de desarrollo personal diseñado para este estudio, ya que fue validado por expertos en el tema y puede ser tomado como

referencia para la aplicación en otros contextos educativos, unidades de atención psicológica a niños y adolescentes. Además, los psicólogos que trabajen con intervenciones personales podrán guiarse de los resultados del programa y adaptar sesiones donde se fortalezcan las habilidades en los niños y adolescentes usuarios de las diversas instituciones de salud y educación, de esta manera se podrá prevenir el surgimiento de nuevos agresores, víctimas u observadores y al mismo tiempo promover el desarrollo personal de los estudiantes.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La primera limitación de la presente investigación está relacionada a la imposibilidad de generalizar resultados (validez externa), ya que la muestra usada es de tipo no probabilística.

La segunda limitación concierne a la cantidad de horas asignadas para ejecutar el programa de desarrollo personal, en base a esto se decidió reducir la cantidad de sesiones con las que contaría el programa a aplicar y se limitó a 10 sesiones.

La tercera limitación, está relacionada con la imposibilidad de hacer un seguimiento a los participantes tras aplicado el programa, puesto que en el 2020 ni 2021 se realizaron clases presenciales.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivo general

- Determinar el efecto de un programa de desarrollo personal sobre la conducta de bullying en adolescentes de 12 a 14 años de una Institución Educativa de Pachacamac, Lima.

3.2 Objetivos específicos

- Comparar la conducta de bullying del grupo control y experimental antes de aplicado el programa.
- Comparar la conducta de bullying en el pre test y el postest del grupo control.
- Identificar si existe diferencias significativas en la dimensión intimidación de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.
- Identificar si existe diferencias significativas en la dimensión victimización de la conducta de bullying del grupo experimental antes y después de aplicado el programa.
- Identificar si existe diferencias significativas en la dimensión solución moral de la conducta de bullying del grupo experimental antes y después de aplicado el programa.
- Identificar si existe diferencias significativas en la dimensión red social de la conducta de bullying del grupo experimental antes después de aplicado el programa.
- Identificar si existe diferencias significativas en la dimensión falta de integración social de la conducta de bullying del grupo experimental antes y después de aplicado el programa.
- Identificar si existe diferencias significativas en la dimensión constatación del maltrato de la conducta de bullying del grupo experimental antes y después de aplicado el programa.

- Identificar si existe diferencias significativas en la dimensión identificación de participantes de la conducta de bullying del grupo experimental antes y después de aplicado el programa.
- Identificar si existe diferencias significativas en la dimensión vulnerabilidad escolar de la conducta de bullying del grupo experimental antes y después de aplicado el programa.
- Comparar la conducta de bullying del grupo control y experimental después de aplicado el programa.

CAPITULO II: MARCO TEORICO

1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES

1.1. Adolescencia

La adolescencia es el periodo de nuestras vidas donde desarrollamos nuevas habilidades que favorecen una vida social más compleja (Awuapara & Valdivieso, 2013). Asimismo, como menciona Papalia (2012) la adolescencia brinda oportunidades para crecer, no sólo físicamente, sino también cognoscitiva y socialmente, en autonomía, autoestima e intimidad.

1.1.1. Definición

La adolescencia es el periodo de transición de la niñez a la vida adulta, que comprende las edades de 10 a 19 años y viene acompañada de drásticos cambios biológicos, cognitivos, psicológicos y sociales (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018a; Papalia, 2012). Asimismo, se considera como un periodo de vulnerabilidad para la aparición de conductas de riesgo (Borrás, 2013).

1.2. Habilidades cognitivas de los adolescentes

Para Piaget (1969, citado por Castilla, 2013) el desarrollo cognoscitivo en esta etapa, se caracteriza por la aparición de un pensamiento abstracto, racional e inductivo, donde el adolescente logra reflexiones lógicas por medio de hipótesis.

Los adolescentes tienden a desarrollar formas de pensamientos egocéntricas y su proyección a futuro es poco realista, incrementan su creatividad y el desarrollo del juicio moral. Además, logran entender y construir supuestos sociales, políticos, religiosos, filosóficos, científicos, etc., y adoptan una actitud analítica y crítica con relación a los pensamientos que tienen los adultos, lo que habitualmente se acompaña de un deseo de cambiar la sociedad (Gaete, 2015).

1.3. Desarrollo emocional en los adolescentes

Orteña (2013), menciona que durante esta etapa existe una lucha constante para mejorar el control emocional y conductual de tipo automático e impulsivo. Acompaña a esto, tres aspectos fundamentales y trascendentes que se empiezan a desarrollar: a). cambios en el autoconcepto, b). cambios en el autoestima y c). Identidad.

Las competencias emocionales generan diversas habilidades en los adolescentes (Rosenblum & Lewis, 2004, citado por Colom y Fernández, 2009), y se mencionan a continuación:

- Regulación de emociones intensas.
- Modificación de las emociones que fluctúan rápidamente.
- Autocontrol de manera independiente.
- Lograr el conocimiento de sus propias emociones y poder atenderlas de manera efectiva, sin que les sobrepasen.
- Comprender las consecuencias sobre sí mismos y los demás de la expresión emocional.
- Transformar el significado de un acontecimiento negativo para que sea menos dañino.
- Separar experiencias emocionales momentáneas de la identidad y reconocer que el “yo” puede permanecer intacto a pesar de las variaciones emocionales.
- Distinguir entre las emociones y los hechos, para evitar razonar en base a las emociones.
- Negociar y mantener relaciones interpersonales en presencia de fuertes emociones.

- Sobrellevar la excitación emocional de las experiencias que despiertan empatía y simpatía.
- Utilizar las habilidades cognitivas para obtener información sobre la naturaleza y fuente de las emociones.

Cabe recalcar que estas habilidades se van logrando con el pasar de la etapa de la adolescencia.

1.4. Problemas frecuentes en la adolescencia

Según López (2015), los problemas de la adolescencia los podemos agrupar en tres ámbitos: físico, psicológico y social. Desde el aspecto físico, se empiezan a presentar problemas de sueño, mala alimentación, consumo precoz de alcohol y/o drogas, sedentarismo y conductas de riesgo en el ámbito sexual.

Por el lado psicológico, se encuentra la inconformidad con el cuerpo, que conlleva a una minoría de adolescentes a problemas clínicos de anorexia o bulimia; el estado de ánimo cambiante, dificultad para expresar y comprender emociones, sentir soledad, aburrimiento y frustración, también es frecuente en esta etapa. En el ámbito social, los adolescentes están en la búsqueda constante de encajar en un grupo, se encuentran preocupados por crear vínculos de intimidad con amigos o pareja. Empiezan a ejercer relaciones de poder que muchas veces conllevan a los adolescentes a actuar impulsivos y agresivos con sus pares (Oliva, 2008).

1.5. Teorías de la agresividad

1.5.1. Teorías activas o inactivas

Muñoz (2009) menciona que estas teorías proponen que la agresión se encuentra en los impulsos internos de las personas, con lo que se deduce que la agresividad es innata del ser humano. Se encuentran dentro de estas teorías:

Tabla 1

Teorías activas o inactivas, según Muñoz (2009)

Teorías activas o inactivas	Definición
Enfoque genético o bioquímico	Plantea que existen aspectos biológicos que estimulan la conducta de agresión en el ser humano.
Enfoque de la etiología	Postula que la agresión es un instinto de supervivencia y conservación de la especie.
Enfoque psicoanalítico	Freud considera la agresividad como una reacción a la frustración y el miedo, que necesita ser liberada para evitar la patología.
Enfoque de la frustración-agresión	Dentro de esta se considera a la agresión como consecuencia de una frustración que causa en el individuo aversión y un efecto negativo.

1.5.2. Teoría reactivas o ambientalistas

Según Muñoz (2009), estas teorías plantean que la conducta de agresión se origina en el contexto social de los individuos. Dentro de las teorías reactivas o ambientalistas, se encuentran:

Tabla 2

Teorías reactivas o ambientalistas, según Muñoz (2009)

Teorías reactivas o ambientalistas	Definición
Enfoque del Aprendizaje social	Bandura (1973), propone que el comportamiento agresivo es el resultado de la imitación y la observación de conductas de otros individuos. Asimismo, el aprendizaje de la conducta agresiva a través de la imitación, puede darse mediante recompensas o castigos a través de continuas pruebas de ensayo y error.
Enfoque sociológico	Durkheim (1938), postula que la conducta agresiva es la derivación de lo cultural, político y económico. Además, menciona la importancia de los valores de cada cultura,

Enfoque ecológico	<p>puestos influirán en gran medida en la percepción que se tenga de esta.</p> <p>Propone que el fenómeno de la agresión, es la interacción de variables externas e internas, psicológicas, fisiológicas, sociológicas, éticas, así como todas las posibles interacciones que surjan en el entorno del individuo.</p> <p>Es por eso que para Bronfenbrenner (1979), el individuo interacciona en cuatros niveles: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.</p>
-------------------	---

1.6. Violencia

La violencia es un problema social y cultural que perturba el desarrollo integral de los individuos. Además, vulnera su derecho a vivir en un ambiente sin violencia (UNICEF, Ministerio de Educación de Ecuador & World Vision, 2015).

1.6.1. Definición

La violencia es el uso intencional de la fuerza física, amenazas e intimidación hacia la propia persona, otro individuo o comunidad, generando lesiones, daños psicológicos, carencia o inadecuado desarrollo o la muerte en la persona o personas en la que es ejercida (OMS, 2018b).

Por otro lado, UNICEF (2006) define este fenómeno como el uso de poder hacia el propio individuo o los demás que incluye la negligencia, abuso físico, psicológico y sexual, suicidio o actos autodestructivos. Se debe tomar en cuenta que el suceso de violencia involucra un contexto formado en el seno de un conflicto y en el marco de relaciones de poder.

1.6.2. Tipos

1.6.2.1. Según el autor del hecho violento

- a. **Violencia auto infligida:** Acciones producidas por la propia persona, con la finalidad de hacerse daño. Los tipos de agresión que incluye son: suicidios, mutilaciones y conducta suicida no mortal (Arévalo, 2011).
- b. **Violencia interpersonal:** Es el conjunto de acciones ejercidas por un tercero, que causan daño psicológico, emocional, físico o sexual dentro de parejas y ex parejas, compañeros de clases o de trabajo u otras relaciones interpersonales (Beltrán e Insuasty, 2013). Esta incluye el maltrato juvenil, violencia contra la mujer y maltrato de las personas mayores (OMS, 2014).
- c. **Violencia colectiva:** Uso de la violencia por personas que se sienten parte de un grupo, de manera periódica o permanente, hacia otro grupo con la finalidad de lograr objetivos políticos, económicos y/o sociales. Los conflictos armados dentro de los países o entre ellos, los actos de violencia perpetrados por los estados, el terrorismo y crimen organizado son algunos ejemplos de esta (OMS, 2014).

1.6.2.2. Taxonomía de la agresividad propuesta por San Martín

Tabla 3

Taxonomía de San Martín (2011)

Clasificación	Definición
Según el tipo acción	Es la conducta de desatender las necesidades básicas de alimentación, cuidado, higiene, etc., de una persona que presenta dependencia.
Según el tipo de daño	Esta se clasifica en física (acción que provoca daño o lesiones físicas), psicológica (actitud o acción que perjudica emocional y conductualmente al individuo), sexual (cualquier acto sexual no deseado) y económico (consiste en utilizar el dinero como fuente de manipulación).
Según tipo de agresor	Esta se subdivide en juvenil, terrorista, psicopática y organizada.

	<p>Violencia de género: Acciones ejercidas contra otra persona por considerarse que se ha alejado del papel que la sociedad le impone.</p>
Según tipo de víctima	<p>Violencia infantil: acción y omisión voluntaria que origina o puede causar daño a un menor.</p> <p>Violencia al adulto mayor: Acción voluntaria dirigida a dañar a un anciano u omisión que los prive de su bienestar o derechos.</p>
Según el contexto	<p>Violencia doméstica: Es aquella que se origina dentro de la familia y se caracteriza por la influencia de conducta, actitudes y valores de uno de los miembros de la familia hacia los otros.</p> <p>Violencia escolar: Toda aquella situación que ocurre dentro del contexto escolar o en actividades extraescolares. Puede ser de profesor a alumno o viceversa y de alumno a alumno.</p> <p>Violencia laboral: Dentro del ámbito laboral, se presentan el acoso sexual y mobbing, es decir, la conducta sistemática que transgrede física y psicológica del trabajador.</p>

1.6.3. Consecuencias de la violencia en el comportamiento y la salud

Las consecuencias de la violencia en el comportamiento y la salud, según la OMS (2014) son físicas como lesiones abdominales, torácicas o cerebrales, quemaduras, fracturas, desgarros o discapacidad. Se encuentran también, las secuelas en la salud mental y problemas de conducta, como, por ejemplo, el abuso de alcohol y drogas, depresión, ansiedad, trastorno por estrés postraumático, trastornos de la alimentación y el sueño, deficiencias de la atención, hiperactividad.

Por otro lado, se pueden presentar problemas en la salud sexual y reproductiva como embarazos no deseados, complicaciones en el embarazo, abortos peligrosos, trastornos ginecológicos, enfermedades de transmisión sexual. Además, de algunas

enfermedades crónicas como artritis y asma, cáncer, trastornos cardiovasculares, diabetes, problemas renales, y accidentes cerebrovasculares (OMS, 2014).

1.7. Acoso Escolar o Bullying

Las acciones de violencia en el contexto educativo han estado presentes desde inicios del actual sistema educativo, evidenciándose en el uso de castigos y métodos violentos en la relación de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, durante los últimos años, llama mucho la atención el crecimiento de una conducta dentro de este contexto, nos referimos al acoso escolar o bullying (UNICEF, Ministerio de Educación de Ecuador & World Vision, 2015).

1.7.1 Definición

El acoso escolar o bullying (término inglés) es la conducta de agresión sistemática, constante en el tiempo y con una asimetría de fuerza, que es dirigida por un escolar o grupo hacia uno o más escolares. En este tipo de violencia no solo está presente el agresor y la víctima, sino que existe un participante más: el o los observadores, quienes no ejercen agresión directa, pero presencian el acto (Compelo & Lerner, 2014).

La actuación agresiva está acompañada de agresiones físicas, burlas, hostigamientos, amenazas, aislamiento social o exclusión social, que conllevan al deterioro psicológico de la personalidad de la víctima y el deterioro moral del agresor (Ortega, s.f, citado por Oñederra, 2008).

1.8. Modelos teóricos del Bullying

1.8.1. Modelo Psicoanalítico

Según este modelo se entiende al acoso escolar o bullying como consecuencia de deficiencias en el afecto brindado por los padres en la niñez, es por

eso que el agresor agrede a otro u otros para corregir las carencias y falta de atención dentro del hogar y recibir el prestigio social que necesitan para su identificación personal (García, 2013).

1.8.2. Modelo del Apego

Bowlby (1979, citado por García & Salas, 2014) propone que la conducta de bullying está relacionada con los estilos de crianza de los padres, por lo que un apego inseguro en la niñez acrecienta el riesgo de tener la agresividad como característica comportamental.

1.8.3. Modelos sociocognitivos

Estos modelos proponen que existe relación entre las conductas del agresor y víctima, y la interpretación que le dan a la situación que estos experimentan (García & Salas, 2014)

1.8.3.1. Teoría de la mente

Esta teoría postula que las personas tenemos la capacidad de interpretar lo que sienten o piensan los demás, por ende, podemos predecir la conducta del otro. Además, de comprender y anticipar el comportamiento para lograr controlarlo (García, 2013). Sin embargo, en el acoso escolar el agresor utiliza esta capacidad para instigar a los demás, y ejercer el miedo, prediciendo comportamientos de sumisión y silencio por parte de las víctimas y observadores (García & Salas, 2014).

1.8.3.2. Teoría del procesamiento de la información

En esta teoría se propone que el procesamiento de información social, se da de la siguiente forma: Primero, se codifica la información recibida por medio de los sentidos; luego, se interpreta, es decir se otorga significados a lo adquirido previamente; después se clarifica (se hace una búsqueda de respuestas) y, por

último, se hace elección de respuestas y se actúa. Este proceso puede verse alterado por pensamientos y emociones como ira y empatía, emociones experimentadas con anterioridad ante los mismos estímulos, lo que genera conductas agresivas pues hubo una selección de estímulos errónea (García & Salas, 2014).

1.9. Participantes de la conducta de bullying

Dentro de las conductas de acoso escolar no solo está presente la persona que lleva a cabo la conducta, sino que existen otros agentes que son partícipes de manera directa o indirecta en esta situación, por lo tanto, se habla de una triangulación en el acoso escolar: víctima, agresor y espectadores (Gas, 2017).

1.9.1. Víctima

1.9.1.1. Definición

La víctima es el o la estudiante que es violentado por poseer una o varias características que los hace diferentes al grupo, y puede tener una actitud pasiva/sumisa o activa/ provocadora frente a la agresión (UNICEF, 2017).

1.9.1.2. Perfil de la víctima

En cuanto al perfil psicológico característico de los sujetos víctimas de bullying, responde a las siguientes pautas (Cerezo, 2008; Tresgallo, 2008).

- Menos fuertes física y psicológicamente que el resto de sus pares.
- Inseguros
- Raramente se defienden cuando algo les causa incomodidad.
- Con niveles de ansiedad considerables.
- Sensibles
- Con bajos niveles de autoestima
- Presentan niveles de neuroticismo e introversión.

- Poco autocontrol en sus relaciones sociales.
- Presentan pocas redes amicales.
- Perciben su ambiente familiar sobreprotector.
- Suelen pasar bastante tiempo en casa y el contacto con sus padres es considerable.
- Su actitud hacia la escuela es pasiva, aunque pueden tener un historial académico bueno.

Se añade a esto que las víctimas pasivas o sumisas poseen baja autoestima, la opinión de sí mismos es negativa, se consideran fracasados, no responden a ningún insulto o ataque; mientras que, las víctimas provocadoras tienen una combinación de ansiedad y reacción agresiva, suelen tener problemas de concentración y su comportamiento causa irritación y tensión a su alrededor (MINEDU, 2012).

1.9.2. Agresor

1.9.2.1. Definición

Legue y Maguendo (2013, citado por Enríquez & Gaezón, 2015), definen al agresor como el o los estudiantes que ejercen la violencia y muestran dominancia permanente, imposición y poder contra un individuo o grupo de estos.

1.9.2.2. Perfil del agresor

Algunas de las características más resaltantes de este grupo son: manifiestan con frecuencia conductas agresivas, se muestran como líderes, tienen altos niveles de autoestima, psicoticismo, neuroticismo y/o extraversión, y una actitud positiva hacia la agresividad. Además, tienen poco autocontrol en sus relaciones sociales, vienen de contexto familiar conflictivo, poseen una actitud negativa hacia el

colegio, por lo que con frecuencia presentan conductas desafiantes y provocadoras (Muro, 2010).

Montiel y Ubieto (2017, citado por Escriche, 2017) mencionan que existen dos tipos de agresores, los proactivos y reactivos. Los primeros actúan por decisión propia, tienen un comportamiento impulsivo, disruptivo, dominante o antisocial, poca empatía y asertividad; los segundos, tienen reacciones agresivas por su falta de manejo emocional, son ansiosos, con baja autoestima y pocas habilidades sociales.

1.9.3. Observadores

1.9.3.1. Definición

El MINEDU (2012), define a los observadores como testigos de la agresión que ejercen los agresores sobre la víctima. Añade que se debe distinguir cuatro tipos: 1. activos, los que ayudan al agresor, 2. pasivos, los que refuerzan indirectamente la conducta de agresión con atención, sonrisas, etc., 3. prosociales, quienes se solidarizan con la víctima y lo ayudan y 4. observadores puros, que observan lo que ocurre sin hacer nada.

1.10. Consecuencias del bullying

Las consecuencias del bullying, las explicaremos según la víctima, agresor y espectadores u observadores.

En primer lugar, la víctima puede sufrir consecuencias físicas como enuresis nocturna, moretones, cortadas y fracturas. Además, secuelas psicológicas como sentimientos de desesperanza, frustración, indefensión, estrés y estrés postraumático, depresión, ansiedad, alteraciones alimenticias, ideación suicida. (Teruel 2007, citado por Enríquez & Garzón, 2015).

Por su parte Enríquez y Garzón (2015), mencionan que en las víctimas hay tres consecuencias primordiales: las conductuales, emocionales y psicológicas. En las primeras, se observa aislamiento, desganado, disminución de la comunicación verbal, rebeldía y descuido en sus tareas del hogar y/o escolares, conducta alimentaria disminuida o aumentada, irritabilidad y llanto. En las segundas los estudiantes pasan de la cólera a la tristeza, hasta iniciar cuadros de depresión y, por último, las terceras incluyen las ideas de inutilidad bien internalizadas, pensamientos de auto descalificación, y pueden desencadenarse en ideas de suicidio.

Mientras que, las consecuencias en el agresor son psicológicas como vacío interior, incapacidad para adaptarse, falta de afecto disfrazado de valentía falsa, depresión, impulsividad, falta de sensibilidad y de empatía hacia los demás. Se suman el fracaso escolar, problemas legales, vandalismo, riñas callejeras, robos, embriaguez pública y conflictos con la ley; como consecuencias sociales (García & Asencio, 2015). Por último, los espectadores u observadores asumen como adecuado el uso de la violencia, se acostumbran al maltrato y la vulnerabilidad como una manera de imponerse sobre otros o tener reconocimiento y valoración de la violencia como prestigio social.

1.11. Estrategias de afronte del bullying

Las estrategias para la intervención del bullying en un primer momento se enfocaban en la sensibilización de los participantes, dicho de otra manera, se enseñaba a los estudiantes la definición del bullying, como identificarlo, quienes son los autores, cuáles son las consecuencias, como actuar si sucede esta situación; sin embargo, estas estrategias por sí solas no eran suficientes (Galán & Jiménez, 2018).

Bausela (2008), propone como estrategia la prevención a nivel primario: escuela, aula e individuo, cuyos objetivos son generar un clima escolar de cooperación, actuar negativamente hacia la agresión y dar a conocer los efectos negativos del acoso escolar a alumnos y profesores. Incluso propone usar técnicas de resolución de problemas, dinámicas de grupo y relajación, dirigidas a agresores y a víctimas.

Por su parte el MINEDU (2012), orienta las estrategias de intervención al desarrollo de conocimientos y habilidades socio afectivas como la autoestima, empatía, resolución de problemas, habilidades de comunicación asertiva y toma de decisiones responsables; con lo que se logrará que los estudiantes comuniquen y enfrenten positivamente las situaciones de acoso escolar.

1.12. Desarrollo personal

1.12.1. Definición

Proceso continuo de superación de nuestras fortalezas para alcanzar objetivos, deseos, inquietudes, anhelos, etc., y dar un sentido a la vida. Asimismo, en este proceso se involucran todos los ámbitos de la persona (Doncil & Cano, 2014).

Martínez (2011) menciona que para promover el desarrollo personal desde las instituciones educativas se debe crear un ambiente de cordialidad y confianza que permita a los estudiantes sentirse aceptados, valorados y seguros.

1.13. Autoestima

La autoestima es la valoración que se tiene sobre uno mismo o sobre las características que nos identifican, se va formando con la interacción que tengamos con personas significativas en nuestra vida como los padres, amigos y profesores,

en las etapas de la infancia y la adolescencia (Panesso & Arango, 2017; Ortega, Minguez & Rodes, 2001).

El desarrollo de la autoestima es importante para el desarrollo vital, la salud psicológica y la actitud ante sí mismo y ante los demás, además influye mucho en la valoración que se les da a los sucesos, los objetos y las personas del entorno. Nuestro comportamiento será guiado por la creencia o valoración que tenemos de nosotros mismos, por ende, si esta es positiva favorecerá a nuestro desarrollo personal y si es negativa, la persona tendrá poca iniciativa, despreciará sus aptitudes, presentará poca tolerancia a la frustración y su miedo por relacionarse con los demás se irá incrementando (Roa, 2013).

En los adolescentes la autoestima favorece su proceso de aprendizaje, ayuda a que establezcan relaciones amicales saludables, logran una adecuada toma de decisiones y aprovechan apropiadamente las oportunidades, son autosuficientes, tienen adecuada proyección a futuro y si el adolescente termina esta etapa de su vida con una autoestima bien desarrollada podrá entrar en la vida adulta con una base para llevar una vida productiva y satisfactoria (Meza, 2006).

1.14. Empatía

Balart (2013), define a la empatía como la capacidad de entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar para responder correctamente a sus reacciones emocionales. Muñoz y Chaves (2013) menciona que la empatía es un intercambio entre emisor y receptor, donde las habilidades del emisor para hacerse comprender y la escucha activa del receptor, son de suma importancia.

La empatía cumple un rol importante dentro de las relaciones sociales, pues funciona como reguladora de la agresión, de las conductas prosociales de generosidad, cooperación, ayuda y otras actitudes altruistas, además de facilitar la comunicación entre individuos (Altmann, 2007).

1.15. Toma de decisiones

La toma de decisiones es el proceso de elección de una alternativa entre una amplia gama de estas, además es una capacidad que puede ser aprendida en el transcurso de nuestra vida y esta guiada por los valores y la percepción de la persona que hace la elección (MINEDU, 2006).

Existen factores como el contexto social y los procesos mentales, que actúan como mediadores entre el ambiente en el que vivimos y nuestra percepción de la situación presentada; gracias a esto se da el complejo proceso de toma de decisiones (MINEDU, 2006).

El proceso de toma de decisiones, comprende los siguientes pasos (Benedicto, 2016):

- Tomar en cuenta todas las posibles elecciones.
- Conocer todo acerca de las posibles elecciones.
- Listar las ventajas y desventajas de cada elección.
- Tomar la decisión y hacer una lista de las razones de la elección.
- Poner en práctica la elección.

1.16. Resolución de problemas

La resolución de problemas es un proceso cognitivo, afectivo y conductual que permite hallar una solución o respuesta de afrontamiento a una situación problemática (Bados & Gracia, 2014).

Dentro de este proceso están implicados los sistemas de: 1. Procesamiento de la información, pues se activan la memoria a corto y largo plazo para buscar soluciones de nuestra experiencia previa; 2. Estructura de la tarea, donde se hace referencia a las conductas que se requieren para lograr la solución del problema y establecer los límites con lo que se define las posibles soluciones, 3. Los espacios del problema, hace referencia a la representación mental o gráfica que la persona debe realizar de la problemática y 4. La información presente en los espacios del problema, ir entendiendo el problema significa evaluación por parte del individuo, con esto irá verificando si lo comprendido lo ayudará en la solución o no (Rojas, 2010).

Pozner (2000), propone como etapas de la resolución de problemas las siguientes: identificar el problema, explicar el problema, identificar las estrategias alternativas, decidir la estrategia, diseñar la intervención, poner en práctica la intervención y evaluar los logros.

1.17. Comunicación asertiva

La comunicación asertiva es la expresión consciente y objetiva de los pensamientos y opiniones con el propósito de hacer valer intereses o derechos del individuo, esta expresión se realiza sin la intención de dañar al otro (Aguilar & Vargas, 2010).

Rengifo (2014), afirma que a este tipo de comunicación lo acompañan elementos verbales y no verbales como tono de voz, mirada, postura, gestos, además del contenido y la forma de transmitir el mensaje.

Asimismo, gracias a la comunicación asertiva, los individuos logran mantener relaciones interpersonales más satisfactorias, reducen los conflictos que se

producen en el marco de la convivencia, mejoran su autoestima y favorecen las emociones positivas tanto en el que emisor como en el receptor (Roca, 2014).

1.18. Prevención en salud

La prevención se define como:

“Medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida”. (OMS, 1998, citado por Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social, 2013)

Asimismo, esta tiene 3 niveles de intervención: primaria, secundaria y terciaria. La prevención primaria está orientada a evitar la aparición de un determinado problema en las personas por medio del control de factores predisponentes y causales, es por eso que las actividades se enfocan en el entorno de riesgo y fortalecer las habilidades de los individuos para afrontarlo (Echevuría, 1999, citado por Unidad Gerencial de Prevención y Desarrollo de Capacidades, 2010).

Por su parte, la prevención secundaria, busca detener o retardar la cantidad existente de un determinado problema, por lo tanto, los esfuerzos están dirigidos a la identificación temprana de la situación, la intervención rápida y eficaz (OMS, 1998, citado por Julio et al, 2011, pp.2)

Mientras que, la prevención terciaria, tiene como objetivo minimizar el impacto (efectos y secuelas) del problema mediante un adecuado diagnóstico, tratamiento y rehabilitación, por ende, las actividades de intervención estarán

dirigidas a proveer la recuperación y la rehabilitación (Echevurúa, 1999, citado por Unidad Gerencial de Prevención y Desarrollo de Capacidades, 2010).

1.19. Promoción en salud

La promoción es “el proceso que permite a las personas, familias y comunidades incrementar el control sobre sí mismas” (OMS, 2020), es decir, que los individuos participan activamente para garantizar su salud y bienestar.

El Instituto Nacional de Salud (INS, 2018) añade que la promoción busca modificar el ámbito social, ambiental y económico en la que viven las personas con el objetivo de disminuir el impacto en la salud pública e individual.

1.20. Programas Preventivo Promocionales

Un programa preventivo promocional es un proyecto con una serie de acciones necesarias que fortalecen las habilidades y capacidades de los individuos y transforman sus condiciones ambientales, con la finalidad de disminuir el impacto de las diversas problemáticas sociales, en su salud física y psicológica (DRAE, 2018; Jenkins, 2005 & OMS, 2004).

Pérez (2007), menciona que un programa preventivo promocional dentro de los ambientes escolares debe apuntar a fomentar el conocimiento del cuerpo, del medio en el que se desenvuelven, de las relaciones humanas; así como, el desarrollo del autocuidado, participación activa, el respeto por el otro, la solidaridad, la igualdad, la autoestima, la capacidad de comunicación asertiva, toma de decisiones; y el manejo de conflictos mediante la resolución de problemas.

1.21. Teoría constructivista del aprendizaje

La teoría constructivista del aprendizaje escolar, se sustenta en que

“la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste, una actividad mental constructiva”. (Coll, 1988, citado por Diaz & Hernández, 1999, pp.15)

Esta teoría engloba la teoría psicogenética de Piaget, asimilación del aprendizaje, psicología culturalista de Vygotsky, del procesamiento de la información y aprendizaje por descubrimiento de Bruner; todas estas se detallan a continuación.

- Teoría Psicogenética de Piaget: En esta teoría Jean Piaget plantea los conocimientos se van adquiriendo gradualmente y dependen del desarrollo evolutivo y de la interacción con el medio, es decir que, cada aprendizaje resulta ser una integración de conocimientos que van de lo simple a lo más complejos y elaborados. Para Piaget, la adquisición de nuevos aprendizajes en un proceso netamente interno (diálogo entre sujeto y objeto), la influencia del medio no es un factor determinante.
- Teoría de la asimilación del aprendizaje: Para Ausubel el aprendizaje se da en el proceso de conocer y comprender significados; esto es posible por el anclaje o retención del nuevo conocimiento como producto de motivación, necesidades y deseos del que aprende. Existen dos tipos básicos de aprendizaje: por descubrimiento o significativo.

- Psicología culturalista de Vygotsky: En esta teoría el proceso de aprendizaje y la formación de nuevos conocimientos, son productos de la interacción con el medio social.
- Teoría del procesamiento de la información: Las personas procesamos, almacenamos y recuperamos la información que recibimos para usarlo como aprendizaje más adelante; desde esta perspectiva el que aprende es un aprendiz activo.
- Teoría de aprendizaje por descubrimiento de Bruner: El aprendizaje se va logrando progresivamente. Primero se responde a estímulos ambientales, luego se generan las representaciones mentales, por último, se procesa la información resolviendo problemas que le permiten modificar su entorno (Coloma y Tafur, 1999).

1.22. Metodologías pedagógicas

Davini (2001) menciona que existen 3 modelos pedagógicos que apuntan a fines educativos diferentes y en la práctica educativa no existen modelos puros, las opciones de enseñanza dependerán del contenido que se desee enseñar, de las demandas que se busquen satisfacer, de los objetivos que se propongan, de las características de los alumnos participantes, de los recursos que se dispongan, del contexto en que se realice la acción.

Las metodologías pedagógicas, que describe Davini (2001), son las siguientes:

- Trasmisión: El modelo se traduce en un rol pasivo del estudiante o participantes (el que sabe menos), mientras que el docente o facilitador es el experto que trasmite los conocimientos.

- Adiestramiento: Este modelo se centra en la formación de destrezas, lo práctico sobre lo teórico; por ende, esta metodología sirve para formar expertos en procedimientos, pero no favorece el análisis de la realidad.
- Problematización: Esta pedagogía favorece el cuestionamiento de la realidad por medio de la reflexión y discusiones de grupo; permite que el educando observe su realidad con nuevos ojos y mayor amplitud.

Para fines de la investigación se utilizó la metodología de la problematización, ya que se busca que los y las participantes del programa de desarrollo personal puedan reflexionar, cuestionarse, intercambiar experiencias con sus pares, modificar sus aprendizajes con la finalidad de disminuir la conducta de bullying.

1.23 Metodología de aprendizaje AMATE

La Asociación Kallpa (2003) validó la metodología AMATE, “de carácter reflexivo, vivencial, participativo y constructivo”, esta propuesta consiste en una serie de pasos para facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes en los individuos. AMATE, es la unión de las siglas de Animación, Motivación, Apropiación, Transferencia y Evaluación, a continuación, se explica cada una de estas.

- Animación: Las técnicas de animación proponen actividades de estimulación del cuerpo y sentidos para facilitar el aprendizaje.
- Motivación: En esta etapa los participantes tienen el primer contacto con el tema con la finalidad de despertar el interés en este y recoger saberes previos.
- Apropiación: Momento de dar a conocer información nueva sobre el tema para que sea analizada e interiorizada.

- Transferencia: Etapa en la cual los participantes ponen en práctica los conocimientos nuevos en situaciones concretas.
- Evaluación: Etapa de la síntesis de la sesión, la evaluación de los aprendizajes y de la satisfacción del grupo.

Para fines de la investigación se utilizó esta metodología, puesto que promueve el rol activo y protagónico de los y las participantes, además, facilita el trabajo grupal, lo que permite el intercambio de vivencias, cuestionamiento y reflexión sobre los aprendizajes. Asimismo, la estructura planteada por en la metodología AMATE, ayuda a establecer objetivos adecuados para cada una de las actividades a realizar dentro de las sesiones.

2. INVESTIGACIONES NACIONALES E INTERNACIONAL

2.1. Investigaciones nacionales

En el 2017, Rodríguez y Noé realizaron la investigación “Acoso escolar y asertividad en institución educativa nacional de secundaria de Chimbote Perú”, con el objetivo de determinar la relación que existen entre las variables de acoso escolar y asertividad en estudiantes de secundaria, la muestra estuvo conformada por 273 escolares. Dentro de los resultados, se encontró una relación inversa entre asertividad y acoso escolar, es decir, los estudiantes que logran expresar de manera adecuada y lógica sus opiniones y manejan adecuadas habilidades de afrontamiento a las situaciones de agresividad, están menos expuestas a ser partícipes del acoso escolar. Como recomendación, los autores sugieren la implementación de talleres de asertividad, empatía y autoestima para lograr un adecuado clima de convivencia escolar.

Por su parte, Aguilar, Sampén y Tójar (2017), ejecutaron el programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás” en estudiantes de 12 a 16 años con la finalidad de disminuir la conducta de bullying; al concluir dicho programa se comprobó el aumento de la empatía y asertividad, así como la disminución de conductas conflictivas en los estudiantes participantes.

Mientras que, Loayza (2020) realizó un estudio de las evidencias psicométricas del autoinforme del INSSEBULL en adolescentes de dos colegios de Cusco. La muestra de estuvo compuesta por 471 estudiantes de 1° a 4° de secundaria.

Los resultados obtenidos muestran que el instrumento tiene validez semántica, validez de constructo, así como un buen nivel de consistencia interna (alfa de Cronbach de 0,873). Además, se menciona que no existen diferencias entre las medias del colegio nacional y privado.

2.2. Investigaciones internacionales

Mendoza y Maldonado (2015) realizaron una investigación titulada “Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica”, la cual tuvo como objetivo describir la relación de habilidades sociales y el rol de participación en el acoso escolar. La muestra estuvo conformada por 577 alumnos de educación primaria y secundaria. Los resultados evidenciaron que la empatía, la elección de alternativas para contrarrestar situaciones conflictivas, la expresión asertiva de sus emociones positivas y negativas, están presentes en todos los participantes del acoso escolar, pero varían dependiendo el rol que ejerza en las situaciones de bullying.

Los resultados de este estudio apoyan la idea de crear programas que proporcionen el aprendizaje de destrezas que ayuden a lograr la convivencia positiva entre pares y así conseguir elementos protectores ante episodios de agresión y acoso escolar (Maldonado y Mendoza, 2015).

García y Ruiz (2014), propusieron de un taller de comunicación asertiva como factor protector de bullying en 25 estudiantes de educación secundaria, el cual tuvo una duración de 20 horas, distribuidas en 10 sesiones de dos horas, cada una. Los resultados que se obtuvieron apuntan a la efectividad del taller, pues se evidencia mejora en las relaciones interpersonales.

Ferreira y Muñoz (2011), ejecutaron un programa de intervención en habilidades sociales con la finalidad de reducir los niveles de acoso entre pares de 11 a 12 años, en un colegio particular de La Paz, Bolivia. La investigación fue cuasi experimental, se utilizó un grupo control y experimental, para medir la variable bullying, se utilizó el INSEBULL, en el pre y posttest de ambos grupos. El programa de intervención se ejecutó en 10 sesiones (9 de 45 minutos y 1 de 20 minutos), los resultados evidencian disminución de la conducta bullying en el grupo experimental, pero la percepción de intimidación y victimización no presentan cambios después de aplicado el programa.

Los investigadores manifiestan que la percepción de intimidación y victimización se mantienen, debido a la pasividad frente a este problema de los docentes, directivos y padres de familia.

Nolasco (2012), en su investigación “Empatía y acoso escolar”, tuvo como objetivo, determinar si la empatía actúa como factor de riesgo dentro de la conducta de acoso escolar en los adolescentes; la muestra estuvo conformada por

adolescentes de entre 12 a 17 años de un colegio de Chile. Los resultados evidenciaron que existe una relación negativa entre ambas variables, es decir, cuando un sujeto obtiene puntaje bajo en empatía existe alta probabilidad que sea participe como agresor en la conducta de acoso escolar. Asimismo, el autor llegó a la siguiente conclusión: es importante tomar en cuenta los datos encontrados, pues son relevantes para ampliar la investigación de estas variables e implementar programas preventivos promocionales en acoso escolar dentro de las instituciones de educación básica regular, mediante la promoción de la empatía.

3. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE LAS VARIABLES

3.1 Definición conceptual

3.1.1 Variable independiente

Programa de desarrollo personal

Definición conceptual: Un programa de desarrollo personal es un proyecto con una serie de acciones que fortalecerán las capacidades y habilidades de autoestima, empatía, toma de decisiones, resolución de problemas y comunicación asertiva, para lograr un proceso continuo de superación y sentido de vida en los individuos (DRAE, 2018; Jenkins, 2005, OMS, 2004, Doncil & Cano, 2014).

Definición operacional: El programa de desarrollo personal constó de 10 sesiones, impartidas semanalmente con una duración de 60 minutos. Este programa se basó en la teoría constructivista del aprendizaje, se utilizó la metodología de enseñanza de la problematización. Además, cada sesión se desarrolló con la metodología AMATE.

Se utilizaron técnicas de integración para mejorar las relaciones entre los participantes, técnicas de conocimiento de sí mismo en las sesiones de autoestima, además de análisis de contenido temático para responder dudas y ampliar conocimientos (Cavidies, 1991, citado por López et al., 2013); sociodrama, para problematizar situaciones de la vida real y generar mayor interacción entre los estudiantes. Por último, se utilizó técnicas de evaluación para conocerla satisfacción de los estudiantes con la sesión impartida.

Se acompañaron estas técnicas con materiales didácticos como auxiliares audiovisuales, visuales y experiencias directas con la realidad para mejorar la experiencia de participar dentro del programa de desarrollo personal.

Tabla 4

Matriz de Operacionalización del Programa de Desarrollo Personal

Variable	Dimensión	Indicadores	Cantidad
Desarrollo Personal	Autoestima		2
	Empatía		2
	Toma De Decisiones	Sesiones Educativas	2
	Resolución De Problemas		2
	Comunicación Asertiva		2

3.1.2 Variable dependiente

Conducta de Bullying

Definición conceptual: La conducta de bullying es la manifestación de la agresión sistemática, constante en el tiempo y con asimetría de fuerza, que es

dirigida por un escolar o grupo de ellos hacia uno o más escolares (Compelo & Lerner, 2014).

Definición operacional: La conducta de bullying, fue definida operacionalmente por medio de los resultados obtenidos con el Instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBULL)-Autoinforme, creada por Avilés y Elices (2007).

Tabla 5

Matriz de Operacionalización de Conducta de Bullying

Variable	Dimensión	Ítems	Escala
Conducta de Bullying	Intimidación	24,23,25,21,22,26,20,33,28	Intervalo
	Victimización	12,11,13,14,19,33	
	Solución moral	4,3,9,35,5,2	
	Red social	32,31,30,28,34	
	Falta de integración social	7,6,5,2,10	
	Constatación del maltrato	17,29,15,27	
	Identificación de participantes	16,18,15,27	
	Vulnerabilidad escolar	10,34,9	

4. HIPOTESIS

4.1. Hipótesis general

- El programa de desarrollo personal tendrá un efecto significativo sobre la conducta de bullying en los adolescentes de 12 a 14 años de una Institución Educativa de Pachacamac, Lima.

4.2. Hipótesis específicas

- No existen diferencias en la conducta de bullying del grupo control y experimental antes de aplicado el programa.
- No existen diferencias en la conducta de bullying en el pre test y postest del grupo control.
- Existe diferencias significativas en la dimensión intimidación de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.
- Existe diferencias significativas en la dimensión victimización de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.
- Existe diferencias significativas en la dimensión solución moral de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.
- Existe diferencias significativas en la dimensión red social de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

- Existe diferencias significativas en la dimensión falta de integración social de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.
- Existe diferencias significativas en la dimensión constatación del maltrato de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.
- Existe diferencias significativas en la dimensión identificación de participantes de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.
- Existe diferencias significativas en la dimensión vulnerabilidad escolar de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.
- Existen diferencias significativas en la conducta de bullying del grupo control y experimental después de aplicado el programa.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de nivel aplicativo, ya que se utilizaron los conocimientos en beneficio de los grupos que participan en esta investigación, además se pudo obtener mayor información sobre la conducta de bullying de los adolescentes de 12 a 14 años. El presente estudio es de tipo experimental, ya que se buscó la modificación de la variable dependiente (conducta de bullying) a partir de la variable independiente (Vargas, 2009).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño es cuasi experimental, debido a la imposibilidad de ejercer un control absoluto de las variables de estudio: programa de desarrollo personal y conducta de bullying (Hernández, Sampieri & Baptista, 2015).

3. NATURALEZA DE LA MUESTRA

3.1. POBLACIÓN

3.1.1. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

La población estuvo conformada por 100 adolescentes de ambos sexos, que se encuentran entre los 12 a 14 años, pertenecientes a un colegio de Pachacamac.

Este colegio está ubicado en la zona de Huertos de Manchay, que está considerada como una zona de alta vulnerabilidad, ya que los adolescentes están expuestos a violencia familiar, pandillaje, consumo de drogas, problemas escolares como deserción escolar y bullying (Huamán, 2019).

Por otro lado, los tutores de aula mencionan que los estudiantes se relacionan con bromas pesadas e insultos, que en ciertas ocasiones recomendaron a los padres acudir con sus hijos al Centro de Salud Mental Comunitario más cercano

ya que los estudiantes actuaban de manera “irrespetuosa y en ocasiones violentos”. Otra preocupación que tenían los docentes era que algunos estudiantes no quisieran hacer amigos y tuvieran notas bajas. Asimismo, añadieron: “algunos alumnos vienen de familias con problemas de violencia y con padre ausente en su crianza”.

3.2. MUESTRA Y MÉTODO DE MUESTREO

La muestra estuvo conformada por dos 50 adolescentes, pertenecientes a un colegio de Pachacamac. Distribuidos de la siguiente manera:

- Grupo control: 25 adolescentes (12 mujeres y 13 varones)
- Grupo experimental: 25 adolescentes (13 mujeres, 12 varones)

El muestreo fue intencional, puesto que la asignación del grupo control y experimental fue hecha por el director y los docentes de aula, en base a la disponibilidad de horarios.

3.3. CRITERIOS DE INCLUSIÓN

- Adolescentes de una institución educativa de Pachacamac, entre 12 a 14 años cumplidos a la fecha de iniciar el programa.
- Adolescentes que aceptaron participar voluntariamente en el programa.

3.4. CRITERIOS DE ELIMINACIÓN

- Cuestionarios de los participantes que acumularon dos inasistencias al programa.
- Cuestionarios que no fueron completados correctamente.

4. INSTRUMENTOS

4.1 Instrumento para la evaluación del Bullying (INSEBULL)

El instrumento que se utilizó para la recolección de información antes y después del programa es el Instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBULL), de Avilés y Elices (2007). Este consta de un AUTOINFORME (valoración de cada uno de los alumnos/as), HETEROINFORME-C (valoración por parte de los compañeros/as) y HETEROINFORME-P (valoración por el profesorado).

Para fines de la investigación se hace uso de Autoinforme ya que es el único que esta validado psicométricamente en nuestro país.

Ficha técnica

El Instrumento para la Evaluación del Bullying (INSEBULL)-Autoinforme, fue creado por José Avilés Martínez y Juan Antonio Elices Simón en el 2007, en España. Tiene como objetivo evaluar el bullying que se genera entre pares se aplica en adolescentes de 12 a 17 años. Su administración es individual o colectiva y tiene una duración de 30 minutos.

En el Perú el INSEBULL fue adaptado por Johan Vásquez en el 2010.

Descripción del Instrumento

Este instrumento de 35 ítems de opción múltiple, agrupados en 8 dimensiones.

La evaluación general de las respuestas proporcionadas, arroja una puntuación global que permite identificar la percepción de riesgo de ser parte de una situación de bullying (Contreras y Sotelo, 2018). Según los creadores del INSEBULL, con el Autoinforme de este instrumento, los individuos aportan información propia sobre cómo se ven y cómo ven las situaciones de maltrato, son los propios participantes quienes saben en qué situación se encuentran.

Las dimensiones de intimidación y victimización se refieren a si el alumno identifica que tiene algunas conductas o actitudes congruentes con los roles de víctima o agresor.

Mientras que, la dimensión Red social, proporciona información sobre la dificultad que presenta el estudiante para hacer amistades o establecer relaciones sociales positivas en su entorno escolar. La dimensión Solución moral, está ligada a la dificultad para salir del maltrato y al juicio moral del sujeto ante este tipo de situación; la dimensión de Falta de integración social, mide la dificultad para integrarse con la familia, profesorado y compañeros. Por su parte, la dimensión Constatación del maltrato, hace referencia a al grado de conciencia que los individuos tienen sobre las situaciones de maltrato y la causa de estas. Por su parte, la dimensión Identificación de participantes, está ligada al grado de conocimiento que los estudiantes tienen sobre el maltrato, por último, la dimensión Expresión de temores escolares, arroja datos sobre la exteriorización de miedos relacionadas al contexto educativo (Avilés & Ulises, 2007).

Propiedades psicométricas

En cuanto a las propiedades psicométricas, en la prueba original se realizó validez de constructo por medio de análisis factorial exploratorio (KMO: 0.79) y confiabilidad (Alfa de Cronbach 0.82), obteniéndose resultados significativos.

Avilés y Elices (2007, citado por Hidalgo, 2016) encontraron adecuadas correlaciones ítem-test e ítem-dimensión (índice de concordancia de 0.86 y 0.87, respectivamente).

En el Perú, Qquesihualpa (2015), obtuvo validez de contenido, en el mismo grupo etario de esta investigación, mediante la evaluación de criterio de jueces (V

de Aiken mayores a 0.86). Asimismo, halló alta confiabilidad (Alfa de Cronbach 0,84) para la prueba.

4.2 Instrumento de intervención: Programa de desarrollo personal

Tabla 6

Matriz de actividades del programa de desarrollo personal

SESIONES	TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES
1	AUTOESTIMA	Fomentar el autoconocimiento, autoconcepto y autoevaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “Tela de araña” - Dinámica “Mi slogan” - Dinámica “Caja del Tesoro” - Dinámica: Positivo y negativo - Evaluación de la sesión por parte de los participantes.
2		Fortalecer la autoaceptación y el autorrespeto.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “Una carta para ti” - Dinámica “Yo soy y me quiero” - Dinámica “Tú eres y te respeto” - Dinámica “Fuera etiquetas” - Evaluación de la sesión por parte de los participantes.
3	EMPATIA	Conocer la implicancia de ser empático.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación multimedia sobre empatía. - Reflexión sobre la presentación. - Dinámica “En tu zapato” - Evaluación de la sesión por parte de los participantes.

4		Fortalecer la empatía por medio de casos prácticos.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “Exploradores” - Cuentacuentos - Dinámica “Me comprometo” - Evaluación de la sesión por parte de los participantes.
5	COMUNICACIÓN ASERTIVA	Conocer la importancia del uso de la comunicación asertiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “Pasivo, agresivo o asertivo” - Presentación multimedia sobre el tema. - Reflexión sobre presentación multimedia. - Dinámica “Tres pasos” - Evaluación de la sesión por parte de los participantes.
6		Fomentar el uso de la comunicación asertiva dentro y fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “Escalada” - Sociodrama - Dinámica “Digo no” - Evaluación de la sesión por parte de los participantes.
7	TOMA DE DECISIONES	Ampliar el conocimiento de los pasos para una adecuada toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes previos. - Presentación multimedia del tema. - Dinámica “Paso a paso” - Evaluación de la sesión por parte de los participantes.

8		Fortalecer la toma de decisiones en los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “Discusión de gabinete” - Dinámica “Yo decido” - Dinámica “Pienso luego actuó” - Evaluación de la sesión por parte de los participantes.
9	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Ampliar el conocimiento de la resolución de conflictos en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas “Los cuadrados” - Presentación multimedia sobre el tema - Dinámica “Silla cooperativa” - Evaluación de la sesión por parte de los participantes.
10		Fomentar la resolución de problemas mediante el diálogo y la comprensión del otro.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “Yo ciego tu mudo” - Dinámica “Ganamos ambos” - Dinámica “Sin violencia” - Evaluación de la sesión por parte de los participantes.

5. PROCEDIMIENTO

- Se envió el proyecto de tesis al Comité de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Se envió el programa planteado a 8 psicólogos y psicólogas expertos para conocer la validez de este (ver anexo 5).
- Se realizó las coordinaciones respectivas con las autoridades de la Institución Educativa de Pachacamac, con la finalidad de acceder a la muestra de investigación.
- Se coordinó una reunión con los padres de los potenciales participantes de la investigación, con el objetivo de invitarlos aceptar la participación de sus hijos en el programa.
- Se brindó los protocolos de asentimiento informado a los participantes, que desearon formar parte del estudio, para ser firmados.
- Se aplicó el pre test a los participantes del programa, tanto al grupo control y experimental.
- Se desarrollaron las 10 sesiones programadas para el grupo experimental, en las horas de tutoría.
- Se aplicó el post test a los adolescentes que conformaban el grupo control y experimental.
- Se elaboró una base de datos, donde se registraron a todos los participantes del estudio por medio de códigos.
- Se pasó la información en un programa estadístico.
- Se efectuó el análisis, los resultados y la discusión final de la tesis.

6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para fines de la investigación y el cumplimiento de las normas éticas establecidas durante el proceso de recolección de datos, se les proporcionó a los

participantes del estudio un asentimiento informado por tratarse de menores de edad, así como un consentimiento informado para los padres, donde se explicó el objetivo de la investigación, procedimiento, riesgos, beneficios, costos y compensaciones, confidencialidad y los derechos que tienen al ser partícipe de este.

Para guardar la confidencialidad de la información recolectada se creó dos bases de datos con contraseñas diferentes y fueron almacenadas en dispositivos electrónicos separadas. En la primera se generaron los códigos que identifican a cada participante y en la segunda se colocó los códigos generados con sus respectivos resultados.

AUTONOMIA: Para cumplir este principio se entregó a los participantes el asentimiento informado, que será firmado por ellos, así como como el consentimiento informado que fue presentado a sus padres; con ambos decidieron ser partícipes o no del estudio. Además, pudieron decidir en qué momento dejar de ser parte del mismo o pedir que sus resultados no sean usados para los fines de la investigación.

BENEFICENCIA: Este principio se cumplió atreves de las diferentes sesiones que se desarrollaron dentro del taller, pues se busca el desarrollo personal de los participantes. Además, el grupo control fue beneficiado con un taller, luego de aplicado el posttest.

NO MALEFICENCIA: Este principio se vio respaldado dentro de la investigación puesto que los adolescentes no corrieron ningún riesgo al participar en el programa. Si en caso un participante hubiese salido afectado durante el desarrollo del programa se hacia la derivación correspondiente a los Centro de Salud Mental Comunitario “Santa Rosa” o “Medalla Milagrosa”, ubicados en Pachacamac.

JUSTICIA: Los adolescentes tuvieron las mismas condiciones de ser partícipes de la investigación y de los beneficios de esta.

7. PLAN DE ANALISIS DE DATOS

Se utilizó en el análisis de datos un programa informático especializado en el tratamiento cuantitativo de la información.

En primer lugar, se realizó un análisis del comportamiento de normalidad de las variables con Shapiro Wilk, con la información obtenida se pasó a elegir estadísticos no paramétricos para cumplir con los objetivos planteados.

Para cumplir con el objetivo general se utilizó la prueba de Wilconxon, pues se buscaba comparar los datos obtenidos del pre y postest de un mismo grupo (grupo experimental). Mientras, que el primer objetivo específico se utilizó U de Mann-Whitney, puesto que se buscaba comparar medidas del pretest de dos grupos distintos (grupo control vs experimental). Asimismo, para obtener los resultados del tercer, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo objetivo específico se hizo uso de la prueba de Wilconxon, ya que se comparó los datos obtenidos en el pre y postest del grupo experimental.

Por último, en el décimo primer objetivo específico se utilizó U de Mann-Whitney, ya que se comparó los datos obtenidos en el postest del grupo control vs el grupo experimental.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Para realizar el análisis estadístico de los datos, primero se procedió a verificar si las variables en los grupos control y experimental, cumplen con los supuestos paramétricos, para ello se realizó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk (Ver anexo 6).

Con respecto al objetivo general, que buscaba determinar el efecto del programa de desarrollo personal sobre la conducta de bullying en adolescentes de 12 a 14 años de una Institución Educativa de Pachacamac, se comprobó que, tras ser aplicado el programa, la conducta de bullying de los adolescentes tuvo un efecto estadísticamente significativo. A continuación, se presenta el análisis estadístico que ilustra lo mencionado:

Tabla 7

Prueba de Wilconxon para diferencias del grupo experimental antes y después de aplicado el programa.

	Conducta del grupo experimental después - antes del Programa
Z	-2,373
Sig. asintótica (bilateral)	,018

La prueba de Wilconxon, arroja un p valor de 0,018; siendo este valor menor que el nivel de significancia de 0,05; es decir que, tras aplicar el programa de desarrollo personal, los y las participantes del grupo experimental identifican las dificultades que poseen para relacionarse con sus pares, reconocen que se les cuesta responder adecuadamente antes situaciones de abuso. Además, identifican sus recursos para hacer frente a situaciones de maltrato.

Por otro lado, en el primer objetivo específico se pretendía comparar la conducta de bullying del grupo control y experimental antes de aplicado el programa; se aplicó U de Mann – Whitney, como se muestra a continuación:

Tabla 8

Prueba de U de Mann Whitney para diferencias pre test del grupo control y experimental.

	Conducta del grupo control y experimental antes de aplicar el programa
U de Mann-Whitney	245,000
Sig. asintótica (bilateral)	,19

La U de Mann - Whitney arroja un p valor de 0,19; siendo este valor mayor que el nivel de significancia de 0,05; es decir, que no existen diferencias entre el grupo control y experimental antes de aplicado el programa.

En el segundo objetivo específico, se buscaba comparar la conducta de bullying en el pretest y postest del grupo control, para ello se aplicó la prueba de Wilconxon.

Tabla 9

Prueba de Wilconxon para diferencias pre y post test del grupo control

	Conducta del grupo control post test - pretest
Z	-,842
Sig. asintótica (bilateral)	,400

Se observa que la prueba de Wilconxon arroja un p valor de 0,400; siendo este valor mayor que el nivel de significancia de 0,05; es decir, que no existen diferencias entre el posttest respecto al pretest del grupo control.

Con respecto al tercer objetivo específico, que buscaba identificar si existe diferencias significativas en la dimensión intimidación de la conducta de bullying antes y después de aplicado el programa en el grupo experimental, se comprobó que no existen diferencias en esta dimensión, por medio de la prueba de Wilconxon.

Tabla 10

Prueba de Wilconxon para diferencias en la dimensión intimidación del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

	Post Intimidación – Pre Intimidación del grupo experimental
Z	-1,457
Sig. asintótica (bilateral)	,145

En el estadístico se puede apreciar, un p valor (0, 145) mayor que el nivel de significancia (0,05) lo que indica que antes y después de aplicado el programa, los estudiantes han tenido algunas conductas de maltrato hacia sus compañeros o compañeras y respondieron ante una provocación por medio de la intimidación.

Asimismo, en el cuarto objetivo específico donde se buscaba identificar si existe diferencias significativas en la dimensión victimización de la conducta de bullying antes y después de aplicado el programa, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 11

Prueba de Wilconxon para diferencias en la dimensión victimización del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

	PostVictimización – PreVictimización del grupo experimental
Z	-1,357
Sig. asintótica (bilateral)	,175

La prueba de Wilconxon, arroja un p valor de 0,175; siendo este valor mayor

que el nivel de significancia de 0,05; es decir, que antes y después de aplicado el programa algunos participantes expresan haber sufrido episodios de maltrato, que no se sienten con la capacidad de defenderse y les da miedo pedir ayuda.

En el quinto objetivo específico, se apuntaba a identificar si existe diferencias significativas en la dimensión solución moral de la conducta de bullying antes y después de aplicado el programa, se comprobó que no existen cambios significativos, tal como lo indica el estadístico:

Tabla 12

Prueba de Wilconxon para diferencias en la dimensión solución moral del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

	Post solución moral – Pre solución moral del grupo experimental
Z	-,081
Sig. asintótica (bilateral)	,936

En el estadístico se puede apreciar, un p valor (0, 936) mayor que el nivel de significancia (0,05) lo que indica, que antes y después de aplicado el programa los adolescentes normalizaron las conductas de maltrato dentro del aula, consideran que no están preparados para tomar acciones frente a ellas. Además, las y los estudiantes que se perciben como víctimas han interiorizado que son los que provocan el maltrato y que no hay alguna alternativa de solución frente al problema.

Mientras, que en el sexto objetivo específico se buscaba identificar si existe diferencias significativas en la dimensión red social de la conducta de bullying antes después de aplicado el programa, se comprobó que no existen diferencias en esta dimensión, por medio de la prueba de Wilconxon.

Tabla 13

Prueba de Wilconxon para diferencias en la dimensión red social del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

	Post red social – Pre red social del grupo experimental
Z	-1,304
Sig. asintótica (bilateral)	,192

Tal como lo muestra el estadístico, para esta dimensión se encontró un p valor de 0,192; siendo este valor mayor que el nivel de significancia de 0,05; es decir, que antes y después de aplicado el programa a las y los adolescentes se les dificulta establecer vínculos amicales con sus pares, temen que al relacionarse con sus compañeros o compañeras puedan surgir situaciones de maltrato. Además, prefieren tener los mismos amigos o amigas, para evitar conflictos futuros.

En el séptimo objetivo específico, se buscaba identificar si existe diferencias significativas en la dimensión falta de integración social de la conducta de bullying antes y después de aplicado el programa, se logró comprobar que no existen diferencias significativas, como se muestra en el estadístico siguiente:

Tabla 14

Prueba de Wilconxon para diferencias en la dimensión falta de integración social del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

	Post Falta de Integración Social - Pre Falta Integración social del grupo experimental
Z	-1,253
Sig. asintótica (bilateral)	,210

Se observa que la prueba de Wilconxon, arroja un p valor de 0,210; siendo este valor mayor que el nivel de significancia de 0,05; es decir, antes y después de aplicado el programa los y las adolescentes consideran que sus docentes no los tratan bien y les proporcionan poco apoyo en situaciones conflictivas. Asimismo, no se sienten a gusto en su ambiente familiar, les cuesta integrarse con sus compañeros y compañeras dentro y fuera del aula.

Del mismo modo, en el octavo objetivo se buscó identificar si existe diferencias significativas en la dimensión constatación del maltrato de la conducta de bullying antes y después de aplicado el programa, por medio de la prueba de Wilconxon, se comprobó que no existen diferencias en esta dimensión. El resultado se muestra a continuación:

Tabla 15

Prueba de Wilconxon para diferencias en la dimensión constatación del maltrato del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

	Post constatación del maltrato - Pre constatación del maltrato del grupo experimental
Z	-1,203
Sig. asintótica (bilateral)	,229

En el estadístico se puede apreciar, un p valor (0,229) mayor que el nivel de significancia (0,05) lo que indica, que antes y después de aplicado el programa los participantes del grupo experimental conocen cual es la dinámica del maltrato entre sus compañeros y han identificado porqué se dan estas situaciones dentro del aula.

En el noveno objetivo específico, en el que se investigaba si existe diferencias significativas en la dimensión identificación de participantes de la conducta de bullying antes y después de aplicado el programa, se logró comprobar por medio de la prueba de Wilconxon, que no existen diferencias en esta dimensión antes y después de aplicado el programa.

Tabla 16

Prueba de Wilconxon para diferencias en la dimensión identificación de participantes del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

	Post Identificación de participantes - Pre Identificación de participantes del grupo experimental
Z	-,715
Sig. asintótica (bilateral)	,475

En el estadístico se puede apreciar, un p valor (0,475) mayor que el nivel de significancia (0,05) lo que indica, que antes y después de aplicado el programa los adolescentes del grupo experimental saben quiénes están implicados en los hechos de bullying, reconocen la frecuencia con la que se generan estas situaciones. Asimismo, pueden identificar quienes cumplen el rol de agresor, víctima y espectadores.

Por otro lado, en el décimo objetivo que pretendía identificar si existe diferencias significativas en la dimensión vulnerabilidad escolar de la conducta de

bullying antes y después de aplicado el programa, se comprobó que no existen diferencias significativas, tal y como lo muestra el estadístico de prueba.

Tabla 17

Prueba de Wilconxon para diferencias en la dimensión vulnerabilidad escolar del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa.

	Post Vulnerabilidad escolar – Pre Vulnerabilidad escolar del grupo experimental
Z	-1,122
Sig. asintótica (bilateral)	,262

Se observa que la prueba de Wilconxon, arroja un p valor de 0,262; siendo este valor mayor que el nivel de significancia de 0,05; es decir, que antes y después de aplicado el programa los participantes del grupo experimental manifiestan temores relacionados al ámbito escolar, producto de situaciones de maltrato que se da entre sus pares.

Por último, en el décimo primer objetivo específico se pretendía comparar la conducta de bullying del grupo control y experimental después de aplicado el programa, se comprobó que no existen diferencias significativas, tal y como lo muestra el estadístico de prueba.

Tabla 18

Prueba de U de Mann Whitney para diferencias post test del grupo control y experimental.

	Conducta del grupo control y experimental después de aplicar el programa
U de Mann-Whitney	302,000
Sig. asintótica (bilateral)	,838

La U de Mann - Whitney arroja un p valor de 0,838; siendo este valor mayor que el nivel de significancia de 0,05; es decir, que no existen diferencias significativas entre el grupo control y experimental después de aplicado el programa.

V. DISCUSIÓN

En primer lugar, se discutirá el resultado correspondiente al objetivo general de la investigación, para luego pasar a discutir los resultados relacionados con los objetivos específicos planteados.

Con respecto al objetivo general de la investigación, se determinó que la aplicación del programa de desarrollo personal tiene un efecto significativo sobre la percepción de la conducta de bullying de los adolescentes de 12 a 14 años, lo cual concuerda con las investigaciones de Ferreira y Muñoz (2011), Aguilar, Sampán y Tójar (2017). Asimismo, es respaldado por el MINEDU (2012), el cual enfatiza que la implementación de actividades que incluyan el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima, empatía, resolución de problemas, habilidades de comunicación asertiva y toma de decisiones responsables; lograrán que los adolescentes enfrenten las situaciones de acoso escolar de forma positiva.

Además, como postulan Nolasco (2012), Mendoza y Maldonado (2017), los programas enfocados en el aprendizaje de destrezas personales ayudan a crear un ambiente de convivencia positiva entre los alumnos y los dota de elementos protectores ante episodios de agresión y acoso escolar.

En cuanto a los objetivos específicos, en primer lugar, se encontró que no existen diferencias significativas en la conducta de bullying del grupo control y experimental, antes de aplicado el programa. Este resultado concuerda con lo planteado en la hipótesis y es respaldado por Arnau (1981) quien menciona que ambos grupos provienen de la misma población y todavía no se ha hecho ninguna intervención, por eso es esperable que los datos del pretest del grupo control y experimental sean muy semejantes.

Para el segundo objetivo específico, se halló que no existen diferencias estadísticamente significativas al comparar el pre test y postest del grupo control; esto se debe muy probablemente a que en este grupo no se realizó ninguna intervención para cambiar la conducta de bullying.

Por otro lado, en el tercer objetivo específico se encontró que no existe diferencias estadísticamente significativas en la dimensión intimidación de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa, estos resultados concuerdan con lo encontrado por Ferreira y Muñoz (2011). Además, esto podría explicarse por Resett (2018), quien menciona que el rol de agresor tiende a mantenerse en el tiempo, ya que sus conductas agresivas serán reforzadas por conductas iguales o más agresivas mediante la socialización con sus pares. Esta socialización, se presenta como una variable que no se puede controlar dentro de la investigación, puesto que los talleres se realizaron una vez por semana, quedando fuera de nuestro alcance los espacios de sociales del grupo experimental.

Además, Sprague, Tijmes y Valera (2009) y Gas (2017) mencionan que para lograr un cambio en los adolescentes que se identifican como agresores, es necesario que dentro del programa de intervención se implemente la derivación a psicoterapia individual y/o familiar y un rol activo de la comunidad educativa (compañeros, docentes y padres de familia).

En el cuarto objetivo específico, se encontró que no existen diferencias significativas en la dimensión victimización de la conducta de bullying del grupo experimental antes y después de aplicado el programa. Estos resultados podrían explicarse por Resett (2018), quien menciona que el rol de víctima no cambia en

un periodo corto de tiempo y que es necesario por lo menos 6 meses para percibir cambio de conducta. Por otro lado, Armero et al. (2011) añade que se puede evaluar la posibilidad de que se esté generando un fenómeno de indefensión aprendida en el grupo que se identifica como víctima, para que pese a la aplicación del programa no haya cambios significativos en esta dimensión.

En el quinto objetivo específico, se evidenció que no existen diferencias significativas en la dimensión solución moral de la conducta de bullying del grupo experimental, antes y después de aplicado el programa. Esta dimensión indica que los participantes avalan el maltrato como una forma de relacionarse, no creen que exista solución para este problema y podrían sumarse a las agresiones en cualquier momento, estas ideas según Arriola y López (2013) se deben a que los adolescentes conviven con la violencia no solo en sus centros de estudios sino en sus hogares, lo que hace que reproduzcan y acepten estas acciones como normales. Asimismo, tomando en cuenta que las teorías reactivas y ambientales de la violencia postulan que el origen de la agresión se da en las relaciones del ser humano con su medio, probablemente el grupo experimental está sufriendo una influencia tan grande de su entorno familiar y extra escolar que el programa no resulta suficiente para generar un cambio en ellos.

Para lograr resultados favorables en esta dimensión es necesario implementar dentro del programa de intervención, información sobre cuál es la protección que ofrece su escuela en caso de denuncia de maltrato, los programas externos que existen de ayuda tras las denuncias, además, detección de casos de violencia familiar que están reforzando las conductas y creencias respecto al bullying (Sprague, Tijmes & Valera, 2009).

En el sexto objetivo específico, los resultados evidencian que antes y después de la aplicación del programa los adolescentes presentan dificultades para hacer amistades y establecer relaciones sociales saludables en su entorno escolar. Estos resultados se pueden relacionar con lo encontrado en el tercer, cuarto y quinto, es decir, si los agresores se mantienen en el tiempo y la cantidad de víctimas no cambia, entonces a los adolescentes se les va a dificultar crear vínculos con sus pares ya que la dinámica de bullying en su aula se está manteniendo y siguen percibiendo el ambiente como hostil. Asimismo, como propone la teoría de la mente las personas podemos interpretar lo que los demás sienten y piensan, con esto prediciremos sus conductas, en este caso los adolescentes predicen o anticipan las conductas agresivas de sus pares por ende prefieren involucrarse lo menos posible con ellos para evitar estas situaciones conflictivas.

Del mismo modo, en el séptimo objetivo específico, se evidencia que la percepción de poco apoyo en situaciones de conflicto por parte de los docentes, el no sentirse a gusto en su ambiente familiar y la poca integración con sus pares, es la misma antes y después de aplicado el programa. Según lo señalado por Sánchez y Cerezo (2011), estos resultados, podrían deberse a que en el fenómeno del bullying las pautas educativas y el clima social familiar son factores que además de incidir en la aparición de conductas de maltrato las afianzan y refuerzan; siendo esta posiblemente la razón para que el programa no tenga genere cambios en esta dimensión del grupo experimental. Esto, también se relaciona con el enfoque ecológico del bullying, que plantea que la interacción de factores internos y externos dan origen a las conductas de acoso, en este caso pese a que se trabajó en el desarrollo personal de los estudiantes (variable psicológica), no se abordó el

entorno social del individuo (familias, docentes y amigos) lo que posiblemente este influyendo en este resultado.

En el octavo objetivo específico, se encontró que no existen diferencias antes y después de la aplicación del programa en la constatación del maltrato, es decir, los adolescentes identifican las situaciones de maltrato, la frecuencia y las causas de estas antes y después de aplicado el programa. Esto se puede estar generando debido a que dentro de las instrucciones para aplicar el INSEBULL, pide que se explique los conceptos básicos sobre este fenómeno, además, dentro de su horario de tutoría, fueron sensibilizados sobre el tema, según lo mencionado por su tutor.

En el objetivo nueve, se halló que no existen diferencias significativas antes y después de la aplicación del programa en la dimensión identificación de participantes, es decir, los adolescentes expresan tener poca información sobre los autores del maltrato y el género de los agresores, antes y después de aplicado el programa. Estos resultados podrían deberse a lo señalado por Carbonell, Díaz y Rubio (2019); Enríquez y Garzón (2015), quienes mencionan que podría haber estudiantes que están ejerciendo el rol de espectadores y prefieren no brindar esta información para evitar ser vistos como delatores por los agresores o víctimas. Avilés (2013) añade que en ocasiones este tipo de información no es compartida con los adultos, puesto que los adolescentes no podrían controlar las consecuencias ni las reacciones tras revelar esta información, por ende, prefieren reservarla para ellos. También podría deberse a que los adolescentes buscan encajar dentro del grupo, en consecuencia, buscan la aprobación de este no revelando información considerada importante para mantener las relaciones de poder (Oliva, 2008).

En el décimo objetivo específico, se encontró que no existe diferencias significativas antes y después de la aplicación del programa en la dimensión vulnerabilidad escolar de la conducta de bullying del grupo experimental, es decir, que los adolescentes manifiestan tener temores relacionados a su ámbito escolar y estos son causados por la dinámica de bullying dentro de su aula. Para Opinión Pública, et al. (2019), estos resultados podrían deberse a que los participantes conocen como se dan las situaciones de maltrato en su aula, perciben poco o casi nulo apoyo de las autoridades y docentes ante estas situaciones, motivos por lo cual la aparición de temores frente a esta situación es natural.

Es concerniente precisar que al hacer uso de pruebas estadísticas para probar la significancia de las diferencias entre dos grupos de puntuaciones la significancia es dependiente de la magnitud de la diferencia, de tal manera que magnitudes de diferencia más grandes se encuentran asociadas a una mayor probabilidad de significancia. En el caso del presente estudio la magnitud de la diferencia para el objetivo general acumula las magnitudes de diferencia de los objetivos específicos, por lo que al ser esta magnitud de diferencia del objetivo general más grande (debido a la acumulación) que las magnitudes de diferencias de los objetivos específicos es más probable que se obtenga la significancia estadística (Calzada, 1966).

En el décimo primer objetivo específico, los resultados demuestran que no existen diferencias significativas en la conducta de bullying entre el grupo control y experimental después de aplicado el programa, es decir, que la conducta de bullying de los adolescentes de ambos grupos, han disminuido.

La conducta de bullying en el grupo experimental disminuye por el programa de desarrollo personal aplicado, tal y como se explica en los resultados del objetivo general. Mientras que, probablemente la conducta de bullying del grupo control disminuye como señala Briones (2010), por el fenómeno de sensibilización al instrumento (los adolescentes respondieron por aprendizaje algunas preguntas del posttest). Además, que posiblemente hubo un efecto contagio del grupo experimental hacia el grupo control, es decir, los adolescentes pertenecientes al grupo experimental, compartieron lo que aprendían durante las sesiones con sus pares del grupo control; generando de manera indirecta mejora en la conducta de bullying de los participantes del grupo control (Cárdenas y Salinas, 2009).

CONCLUSIONES

- Tras aplicado el programa de desarrollo personal en el grupo experimental, se evidencia cambios en la percepción de la conducta de bullying.
- La conducta de bullying del grupo control y experimental, antes de aplicado el programa es semejante.
- La conducta de bullying del grupo control, pre y postest no presenta diferencias significativas.
- En la dimensión intimidación de la conducta de bullying del grupo experimental, no existen diferencias significativas, antes y después de aplicado el programa.
- En la dimensión victimización de la conducta de bullying del grupo experimental, no existen diferencias significativas antes y después de aplicado el programa.
- En la dimensión solución moral de la conducta de bullying del grupo experimental, no existen diferencias significativas antes y después de aplicado el programa.
- En la dimensión red social de la conducta de bullying del grupo experimental, no existen diferencias significativas antes y después de aplicado el programa.
- En la dimensión falta de integración social de la conducta de bullying del grupo experimental, no existe diferencias significativas antes y después de aplicado el programa.

- En la dimensión constatación del maltrato de la conducta de bullying del grupo experimental, no existe diferencias significativas antes y después de aplicado el programa.
- En la dimensión identificación de participantes de la conducta de bullying del grupo experimental, no existe diferencias significativas antes y después de aplicado el programa.
- En la dimensión vulnerabilidad escolar de la conducta de bullying del grupo experimental, no existe diferencias significativas antes y después de aplicado el programa.
- La conducta de bullying del grupo control y experimental después de aplicado el programa, no presenta diferencias significativas.

RECOMENDACIONES

Para futuras investigaciones:

- Conocer las dinámicas familiares de los estudiantes mediante aplicación de psicométricos y/o grupos focales.
- Identificar si en el grupo control y experimental existen relaciones cercanas que puedan generar efecto contagio entre los participantes.
- Replicar este estudio, para asegurar la validez externa.
- Aumentar el número de sesiones en el programa de desarrollo personal.
- Realizar seguimiento al grupo experimental después de aplicado el programa para verificar si los cambios obtenidos se mantienen en el tiempo.
- Realizar la evaluación de impacto en un año después de aplicado el programa.
- Validar el HETEROINFORME-C y HETEROINFORME-P; para obtener mayor información de la dinámica del bullying.

Para la institución donde se ejecutó el programa:

- Implementar orientación y consejería psicológica y/o terapia individual para reforzar las sesiones del programa preventivo promocional.
- Trabajar con los docentes y padres de familia para influir en las conductas y cogniciones de los adolescentes respecto al bullying.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguilar, J. y Vargas, J. (2010). Comunicación asertiva. http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_5_habilidades_sociales/g_5.3.hhss_asertivas/1.6.Comunicacion%20asertiva.pdf
- Aguilar, M, Sampén, M y Tójar, J (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato escolar. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412017000100046
- Alba, F. (2011). La convivencia desde la diversidad. Universidad Nacional de Colombia. http://www.bienestar.unal.edu.co/wp-content/uploads/2015/05/Convivencia_Desde_la_Diversidad.pdf
- Altmann, M. (2007) La empatía en el desarrollo temprano. Recuperado en <http://www.bvpspsi.org.uy/local/TextosCompleto/appia/079737212007001601.pdf>
- Álvarez, M., Rodríguez. y Mena, M. (2016) “Bullying o acoso escolar. Un acercamiento desde el estudio bibliométrico de la producción científica en el contexto cubano”. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/EstudioBib_Bullying.pdf
- Arévalo, D. (2011). Aproximación multidisciplinar a la violencia autoinfligida. Rev. De Psicología GEPU. <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/Aproximaci%F3n-Multidisciplinar-a-la-Violencia-Autoinfligida--.htm>
- Armero, P., Bernardino, B., y Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016>
- Arnau, J. (1981). Los diseños experimentales en Psicología y Educación. Universidad de Barcelona.
- Arriola, R. y López, R. (2013). La indefensión aprendida como parte de la percepción de la violencia en niños que comprenden las edades de 8 a 12 años que asisten a la escuela oficial urbana N° 4 Juan Dieguez Olavarry (Tesis de Licenciatura). Universidad San Carlos de Guatemala. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/9673/1/T13%20%282429%29.pdf>
- Asociación Kallpa. (2003). Con la Salud si se juega: Manual para talleres de capacitación.
- Avilés, J y Elices, J. (2007), INSEBULL. Instrumento para la Evaluación del Bullying. Madrid.

- Avilés, J. (2013). Herramientas para la evaluación del bullying. https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/bizikasi/bizikasi_ekimena_baliabideak/dokumentuak/Art_Aviles_evaluacion_bullying.pdf
- Awuapara, S. y Valdivieso, M. (2013) Características bio-psicosociales del adolescente. *Odontol. Pediatr.* Vol 12 N° 2. <http://repebis.upch.edu.pe/articulos/op/v12n2/a3.pdf>
- Bados, A. y García, E. (2014) Resolución de problemas. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54764/1/Resoluci%C3%B3n%20problemas.pdf>
- Balart, M. (2013). La empatía. La clave para conectar con los demás. http://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf
- Bausela, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814023011>
- Becerra, G. Simkin, H. y Voloschin, C. (2016) Bullying escolar, dominancia y autoestim. Una mirada desde la psicología social. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/11/12.-dossier-VOLSCHIN.pdf>
- Beltrán, J. e Insuasty, S. (2013). Comportamiento de las lesiones por violencia interpersonal, Colombia, 2013 <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49517/Violencia+interpersonal.pdf>
- Benedicto, E. (2016) Toma de decisiones en sistemas dinámicos no lineales. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16403/1/Tesis877-160308.pdf>
- Blandín, D. y Chimbo, R. (2013). Investigación Estadística sobre el Acoso Escolar o Bullying en los Colegios Urbanos de la Ciudad de Cuenca, Periodo Lectivo 2012 – 2013. <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3509/1/10203.pdf>
- Borrás, T. (2013). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Rev. Scielo.* http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1560-43812014000100002&script=sci_arttext&tlng=pt
- Briones, G. (2010). Investigaciones o diseños experimentales. Universidad de Antioquia
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Rev. Paz y Conflictos.* https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf
- Calzada, J. (1966). Estadística General con énfasis en muestreo. J. Calzada B. y Editorial Jurídica S.A. Lima.
- Carbonell, N., Diaz, A. y Rubio, F. (2019). Efectos de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto.

- Journal of Psychology and Education, 14(2), 124-135.
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20191402.pdf#page=41>
- Cárdenas, P. y Salinas, M. (2009). Métodos de investigación social. Intiyan: Ediciones Ciespal.
<http://openbiblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55365.pdf>
- Castilla, F. (2013). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5844/1/TFG-B.531.pdf>
- Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social (2013). Promoción, prevención y educación para la salud. Universidad de Costa Rica. Escuela de Salud Pública.
<http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2013/12/Prevencion1.pdf>
- Cerezo, R. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying.
https://www.sccalp.org/documents/0000/0147/BolPediatr2008_48_353-358.pdf
- Colom, B. y Fernández, B. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual.
<http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>
- Coloma, C. y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. Educación. Vol. III
- Compelo, A. y Lerner, M. (2014). Orientación para actuar desde la escuela.
http://www.convivenciaescolar.net/docs/investigaciones/Autores_externos/Campelo,%20A.%20y%20Lerner%20M.%202014.%20Acoso%20entre%20pares.%20Orientacion%20para%20actuar%20desde%20la%20escuela.pdf
- Contreras, I. y Sotelo, E. (2018) Sistema web para el diagnóstico del bullying en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Privada “Sagrado Corazón”. Chorrillos. Lima.
<http://repositorio.telesup.edu.pe/bitstream/UTELESUP/163/1/CONTRERAS%20TUEROS%20INES%20ADRIANA-SOTELO%20BACA%20ELIZABETH.pdf>
- Darer, M. (2013). Siete de cada diez niños en Latinoamérica sufren acoso escolar.
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12818023>
- Davini, M. (2001) Modelos y opciones pedagógicas. Fuente: La cuestión metodológica. Disponible en:
http://www.fisicanet.com.ar/docentes/curso/apuntes/27_04_1.php
- Díaz, A. y Hernández, R. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo; En estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mexico. En Mc. Graw Will (pp. 13-33).

<http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/647/Constructivismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Doncil, E. y Cano, A. (2014). Desarrollo personal y bienestar. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés. http://www.bemocion.msbs.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_desarrollo_personal_y_bienestar.pdf
- DRAE (2018) Definición de programa. <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=programa>
- Enríquez, M. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. Saber Ciencia y Libertad. Vol.10, N° 1.
- Escriche, E. (2017). Perfil del acosador escolar: entre la angustia y la crueldad. Portal de la Universidad de Catalunya. <https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2017/014-bullying.html>
- Ferreira, Y. y Muñoz, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. La Paz, Bolivia. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>
- Gaete, V. (2015) Desarrollo psicosocial del adolescente. Rev. Scielo. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0370-41062015000600010&script=sci_arttext&tlng=pt
- Galán, C. y Jimenez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿Qué se puede hacer en educación infantil? http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100029
- García, A. y Salas, W. (2014). Acoso escolar en adolescentes de una institución educativa privada y una institución educativa estatal, Chiclayo 2014. http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/usat/349/1/TL_GarciadelAranaArrascueGrecia_SalasSaavedraWalter.pdf
- García, M. (2013). Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales. Tesis Doctoral. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10949/2013000000831.pdf>
- García, M. y Ascencio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 17, núm. 2. <http://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- García, R. y Ruiz, A. (2014) Curso Taller de comunicación asertiva como factor preventivo de Bullying en alumnos de educación secundaria. <http://200.23.113.51/pdf/30450.pdf>

- Gas, M. (2017). Educación emocional para agresores y victimas de bullying en 1° y 2° de educación secundaria obligatoria. Tesis de Maestría. Universidad Internacional de la Rioja, Tarragona. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6057/GAS%20DUARTE%2C%20MARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Sampieri, C. y Baptista, P. (2015) Metodología de la Investigación. 5ta Edición.
- Hidalgo, F. (2016). Promoción de la autonomía y rendimiento en adolescentes con alta y baja percepción de Bullying. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7696/HIDALGO_ORMENO_FIORELLA_PROMOCION%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Huamán, S. (2019). Análisis de situación de salud del distrito de Pachacamac. https://www.dge.gob.pe/portal/docs/asis-lima-2019/CD_MINSA/DOCUMENTOS_ASIS/ASIS_DISTRITO%20PACHACAMAC%202019.pdf
- Instituto Nacional de Salud. (2018). Promoción de la Salud. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/PDF%20FINAL-Promocion%20de%20la%20Salud.pdf>
- Jenkins, C. (2005) Mejoremos la salud a todas las edades. Un manual para el cambio de comportamiento. http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/706/9275315906_spa.pdf?sequence=1
- Julio, V., Vacarezza, M., Álvarez, C. y Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención, y atención primaria de la salud. Presa Médica Latinoamericana. <http://scielo.edu.uy/pdf/ami/v33n1/v33n1a03.pdf>
- Loayza, A. (2020). Evidencias psicométricas del autoinforme de la prueba INSEBULL en adolescentes de dos colegios de la ciudad del Cusco. Tesis de Licenciatura. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- López, F. (2015). Adolescencia: Necesidades y problemas, implicaciones para la intervención. *Adolescere*, Vol.III, N°2. https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/adolescere-2015-vol3-n2_9-17_Adolescencia.pdf
- López, M.; Vizcaya, N.; Ortiz, Y. y Moreno, R. (2013). Manual de técnicas y y dinámicas grupales. Vol.2. Centro de Integración Juvenil, A.C. <http://www.intranet.cij.gob.mx/Archivos/Pdf/MaterialDidacticoPreventivo/MANUALDETECNICASYDINAMICASGRUPALES.pdf>

- López, V. (2014). Convivencia Escolar. Apuntes: Educación y Desarrollo Post, 2015.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Martínez, V. (2011) La empatía en la educación estudio de una muestra de alumnos universitarios. Rev. Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 14, (4).
<http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi114j.pdf>
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017) Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. Rev. Ciencia Ergo Sum, vol. 24, núm. 2.
<https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7735/7759>
- Meza, E. (2006) Analisis de la importancia de la autoestima de los niños de primaria para el aprendizaje escolar.
<http://200.23.113.51/pdf/23500.pdf>
- MINEDU (2012). Prevención e intervención educativa frente al acoso entre estudiantes. <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/prevencion-e-intervencion-educativa-frente-al-acoso-entre-estudiantes.pdf>
- MINEDU (2017). Acoso escolar: Noticias.
<http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=42630>
- Ministerio de Educación (2006). Guía para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones. Corporación Gráfica Navarrete. Lima- Perú.
- Ministerio de Salud (2017). Documento técnico: situación de salud de los adolescentes y jóvenes en el Perú, 2017, pp. 77-79.
<http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf> Muñoz, I. (2009) Incidencia del acoso escolar en alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria en colegios de la ciudad de Vigo. Tesis Doctoral.
https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76544/1/DPETP_Munoz_Prieto_MM_Incidencia_del_acoso.pdf
- Muñoz, A. y Chaves, L. (2013). La empatía, ¿un concepto univoco? Envidado. Colombia.
<http://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/2391/1/467-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4961-1-10-20200913.pdf>
- Muro, M. (2010). Cólera y acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal en Lima Metropolitana.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/670?show=full>
- Nolasco, A. (2012) La empatía y su relación con el acoso escolar. Rev. De estudios y experiencias en educación, vol. 11, 22.
<http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf>

- Oliva, A. (2008). Problemas psicosociales durante la adolescencia. En B. Delgado (Ed.). Psicología del desarrollo: Desde la infancia a la vejez (pp. 137-164). Madrid: McGraw-Hill.
- OMS (04 de julio del 2021). Promoción de la salud. <https://www.paho.org/es/temas/promocion-salud>
- OMS (2004). Promoción de la Salud Mental. http://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf
- OMS (2014). Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/145089/WHO_NMH_NVI_14.2_spa.pdf?sequence=1
- OMS (2018a). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente: Desarrollo en la adolescencia. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- OMS (2018b). Temas de Salud: Violencia. <http://www.who.int/topics/violence/es/>
- ONU (2016). Poner fin al tormento: enfrentando el acoso de la escuela al ciberespacio. https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/publications/ending_the_torment_sp.pdf
- Oñederra, J. (2008). Bullying: Concepto, Causas, Consecuencias, Teorías Y Estudios Epidemiológicos. XXVII Cursos de Verano. <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Onederra.pdf>
- Opinión Pública, Andrés, L., Carrasco, F., Oña, A., Pérez, S., Sandoval, E. Y Sandoval, M.o (2019). Una mirada a profundidad en el acoso escolar en Ecuador: Violencia entre pares en el sistema educativo. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-06/acoso_escolar.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2002) Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessionid=F7E47642AA70A9A5747B8397D9D6E79F?sequence=1
- Ortega, P., Minguez, R y Rodes, M. (2001) Autoestima: un nuevo concepto y su medida. https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71882/1/Autoestima_un_nuevo_conceptoysu_medida.pdf

- Orteña, J. (2013). Adolescencia. Evaluación del ajuste y comportamental en el contexto escolar. Tesis Doctoral. Universidad De La Rioja.
- Panesso, K. y Arango, M. (2017). La autoestima, proceso humano. Rev. Elec. Psiconex.
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/Psiconex/article/viewFile/328507/20785325>
- Papalia (2012). Desarrollo Humano. Mc. Graw W-Hill. Interamericana Editores. 12va Edición.
- Pérez, N. (2007) La importancia de la promoción a la salud dentro de las escuelas de educación básica.
<http://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/10817/La%20importancia%20de%20la%20promocion%20a%20la%20salud.pdf?sequence=1>
- Pozner, P. (2000) Módulo 7: Resolución de problemas.
http://poznerpilar.org/biblioteca/museo_feria/www.pgi.me.gov.ar/download/Mod07.pdf
- Qquesihualpa, R. (2015). Bullying y asertividad en estudiantes de nivel secundario de un colegio particular mixto de la ciudad de Cusco. Tesis para Magister. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima – Perú.
- Quiroga, V. (2017). Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. Agencia de la Calidad de la Educación, Chile.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf
- Rengifo, G. (2014). La comunicación asertiva, un camino seguro hacia el éxito organizacional.
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12780/LA%20COMUNICACION%20ASERTIVA,%20UN%20CAMINO%20SEGURO%20HACIA%20EL%20EXITO%20ORGANIZACIONAL.pdf;jsessionid=38564393523553A71F51381068E481EB?sequence=1>
- Resett, S. (2018). Estabilidad de ser victimizado, ser agresor, problemas emocionales y de conductas en adolescentes. ¿estabilidad o cambio?
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/180/18058785007/html/index.html>
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4596298.pdf>
- Roca, E. (2014). Como mejorar tus habilidades sociales.
<https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>
- Rodríguez, D. y Noé, H. (2017). Acoso escolar y asertividad en institución educativa nacional de secundaria de Chimbote

- Perú. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-29572017000200007
- Rojas, B. (2010) Solución de problemas: una estrategia para la evaluación del pensamiento creativo. *Rev. Universitaria de Investigación*, vol. 11, 1. <http://www.redalyc.org/pdf/410/41021794008.pdf>
- Román, M. y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Rev. CEPAL*, N° 104 https://www.cepal.org/sites/default/files/gi/files/hoja_violencia_escolar_revistacepal_104.pdf
- San Martín, J. (2011). ¿Cómo clasificar la violencia? *Rev. Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3886971>
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Factores de riesgo familiares y nivel de implicación en bullying en alumnos de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 241-249. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328024>
- Sierra, C. (2010). *Violencia Escolar. Perfiles Psicológicos de agresores y víctimas*. Poliantea, Psicología.
- SíseVe (2018). *Sobre Violencia Escolar en el Perú*. <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>
- Síseve (2021). *Estadísticas: Números de casos reportados a nivel nacional*. <http://www.siseve.pe/Web/>
- Sprague, J., Tijmes, C. y Valera, J. (2009). *Paz educa: Programa de prevención de la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana. <https://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2017/02/Programa-de-prevenci%C3%B3n-de-violencia-escolar-Paz-Educa.-Implementaci%C3%B3n-y-resultados-versi%C3%B3n-2005-2006.pdf>
- Tresgallo, S. (2008). *Violencia escolar (“Bullying”): documento para padres y educadores*. *Rev. Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 19, núm. 3. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230780007>
- UNICEF (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*, 2006. https://www.unicef.org/ecuador/Estudio_violencia_contra.pdf
- UNICEF (2014). *Ocultos a plena luz*. http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf
- UNICEF (2017). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. <https://www.unicef.org/costarica/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>

- UNICEF, Ministerio de Educación de Ecuador y World Vision (2015). Una mirada en profundidad al acoso escolar en Ecuador: Violencia entre pares en el sistema educativo. [https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final_baja\(1\).pdf](https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final_baja(1).pdf)
- Unidad Gerencial de Prevención y Desarrollo de Capacidades (2010). Lineamientos para las acciones preventivas promocionales de los Centros de Emergencia Mujer. <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/84.pdf>
- Vargas, Z. (2009) La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Vargas, Z. (2009) La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos

1.1 Instrumento Para Evaluación Del Bullying (INSEBULL)

Autoinforme*

Alumnado

La convivencia diaria con tus compañeros/as del grupo no siempre es fácil. A veces surgen problemas y roces con ellos que nos hacen sentirnos mal. Este cuestionario pretende conocer uno de esos problemas de convivencia, **EL ACOSO ESCOLAR o bullying**. Para conocer mejor ese problema y poder ayudar a todos quienes participan, es importante que te tomes en serio las preguntas que te haremos y que contestes con la mayor sinceridad que puedas.

Hay acoso o *bullying* cuando algunos chicos o chicas cogen por costumbre intimidar y maltratar a otro u otros compañeros/as repetidamente y durante bastante tiempo, humillándolos o abusando de ellos/as, de forma que no pueden o no saben reaccionar defendiéndose. Cuando les maltratan así, usan agresiones físicas como golpes, empujones y patadas, les insultan, se ríen de ellos, les exigen dinero o que hagan cosas que no quieren, les amenazan, les ignoran y les hacen el vacío, no juntándose con ellos/as, hablan mal de ellos/as y les echan mala fama ante los demás.

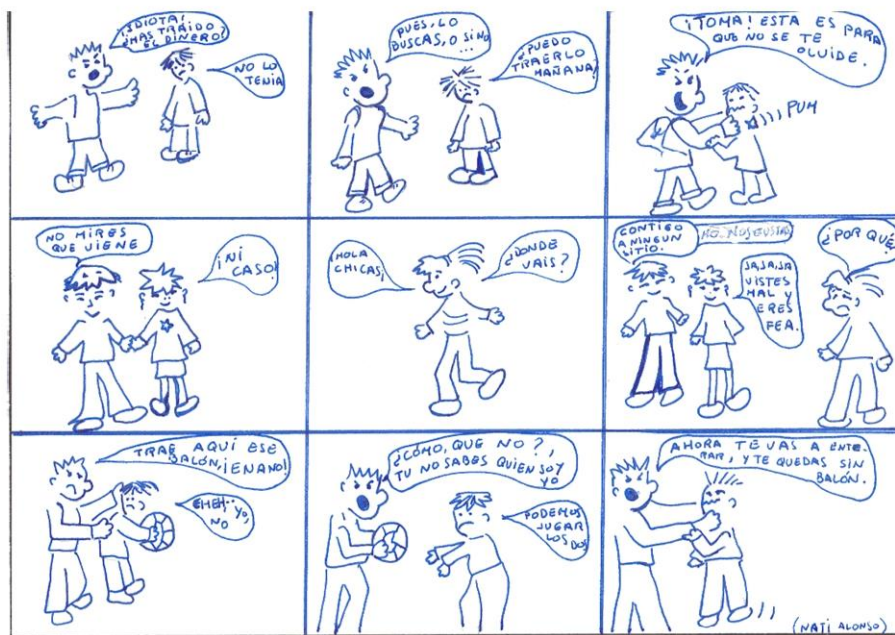
Esto produce tristeza, mucha rabia, malestar y miedo en quienes son tratados así por los/as matones/as y por el grupo.

Porque queremos ayudar a resolver estos problemas te pedimos tu opinión en este cuestionario. Ten en cuenta que es un cuestionario **confidencial**. Sólo será conocido por tu orientador/a y tu tutor/a.

No escribas nada en este cuadernillo. Utiliza la HOJA DE RESPUESTAS.

Los siguientes dibujos quieren enseñarte lo que entendemos por intimidación y maltrato entre compañeros y compañeras en el Centro.

EJEMPLOS



* (Ortega y Avilés, 2005)

1.-¿Ordena (de 1ª a 7ª) según tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as en tu Centro?

- Insultar, poner motes.
- Reírse de alguien, dejar en ridículo.
- Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- Hablar mal de alguien.
- Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
- Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
- Meterse con alguien con sms, emails, móvil, por internet, etc.

2.-¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros y compañeras?

- Bien con casi todos/as.
- Ni bien, ni mal.
- Con muchos/as mal.

3.-¿Cuántas buenas amistades verdaderas tienes en el Centro?

- Ninguno/a.
- 1.
- Entre 2 y 5.
- 6 ó más.

4.-¿Cuántas veces te has sentido solo/a en el recreo porque tus compañeros/as no han querido estar contigo?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Muchas veces.

5.-¿Cómo te encuentras en el Centro?

- Bien, estoy a gusto.
- Ni bien ni mal.
- Mal, no estoy bien.

6.-¿Cómo te tratan tus profesores/as?

- Normalmente bien.
- Regular, ni bien ni mal.
- Mal.

7.-¿Cómo te encuentras en tu casa?

- Bien, estoy a gusto.
- Ni bien ni mal.
- Mal, no estoy a gusto.

8.-¿Alguna vez has sentido miedo a venir al Centro?.

- Ninguna vez.
- Alguna vez.
- Más de cuatro veces.
- Casi todos los días.

9.-Señala cuál sería la causa de ese miedo. (Puedes elegir más de una respuesta)

- No siento miedo.
- Algunos profesores o profesoras.
- Uno o varios compañeros/as.
- No saber hacer las cosas de clase.
- Otros.

10.-¿Cuántas veces, en este curso, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Bastantes veces.
- Casi todos los días, casi siempre.

11.-Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?

- Nadie me ha intimidado nunca.
- Desde hace poco, unas semanas.
- Desde hace unos meses.
- Durante todo el curso.
- Desde siempre.

12.-¿Qué sientes cuando te pasa eso?

- No se meten conmigo.
- No les hago caso, me da igual.
- Preferiría que no me pasara.
- Me siento mal y no sé qué hacer para evitarlo.

13.-Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron? (puedes elegir más de una respuesta).

- Nadie me ha intimidado nunca.
- No lo sé.
- Porque los provoqué.
- Porque soy diferente a ellos.
- Porque soy más débil.
- Por molestarme.
- Por gastarme una broma.
- Porque me lo merezco.
- Otros.

14.-¿En qué clase están los chicos y las chicas que suelen intimidar a sus compañeros y compañeras? (Puedes elegir más de una respuesta)

- En mi misma clase.
- En mi mismo curso, pero en distinta clase.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- No lo sé.

15.-¿Quiénes suelen ser los/las que intimidan a sus compañeros/as?

- a. Un chico.
- b. Un grupo de chicos.
- c. Una chica.
- d. Un grupo de chicas.
- e. Un grupo de chicos y chicas.
- f. No lo sé.

16.-¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. En la clase cuando está algún profesor/a.
- b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
- c. En los pasillos del Centro.
- d. En los aseos.
- e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
- f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
- g. Cerca del Instituto, al salir de clase.
- h. En la calle.

17.-¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?

- a. Nadie.
- b. Algún profesor.
- c. Alguna profesora.
- d. Otros adultos.
- e. Algunos compañeros.
- f. Algunas compañeras.
- g. No lo sé.

18.-Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me intimida.
- b. No hablo con nadie.
- c. Con los/as profesores/as.
- d. Con mi familia.
- e. Con compañeros/as.

19.-¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros o a alguna de tus compañeras en alguna ocasión?

- a. Nunca.
- b. Sí, si me provocan antes.
- c. Sí, si estoy en un grupo que lo hace.
- d. Sí, creo que lo haría.

20.-¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?

- a. Nunca me meto con nadie.
- b. Alguna vez.
- c. Con cierta frecuencia.
- d. Casi todos los días.

21.-¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros o compañeras durante el trimestre?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.

22.-¿Cómo te sientes cuando tú intimidas a otro compañero o compañera?

- a. No intimidado a nadie.
- b. Me siento bien.
- c. Me siento mal.
- d. Noto que me admiran los demás.
- e. Que soy más duro/a que él/ella.
- f. Que soy mejor que él/ella.

23.-Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as ¿por qué lo hiciste? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Porque me provocaron.
- c. Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d. Porque son diferentes (gitanos, discapacitados, extranjeros, payos, de otros sitios..)
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por gastar una broma.
- h. Otros.

24.-Si has intimidado a algún compañero/a ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta)

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Nadie me ha dicho nada.
- c. Sí, a mis profesores les ha parecido mal.
- d. Sí, a mi familia le ha parecido mal.
- e. Sí, a mis compañeros/as les ha parecido mal.
- f. Sí, mis profesores/as me dijeron que estaba bien.
- g. Sí, mi familia me dijo que estaba bien.
- h. Sí, mis compañeros me dijeron que estaba bien.

25.-Cuando tú te metes con alguien ¿qué hacen tus compañeros?

- a. No me meto con nadie.
- b. No hacen nada.
- c. No les gusta, me rechazan.
- d. Me animan, me ayudan.

26.-¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner motes, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc....) en tu Centro durante el trimestre?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.
- f. Todos los días

27.-¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros/as?

- a. Comprendo que lo hagan con algunos/as compañeros/as.
- b. Me parece muy mal.
- c. Es normal que pase entre compañeros/as.
- d. Hacen muy bien, sus motivos tendrán.
- e. Nada, paso del tema.

28.-¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta)

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos/as.
- c. Por que son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.
- e. Otras razones.

29.-¿Qué sueles hacer cuando un compañero/a intimida a otro/a?

- a. Nada, paso del tema.
- b. Nada, aunque creo que debería hacer algo.
- c. Aviso a alguien que pueda parar la situación.
- d. Intento cortar la situación personalmente.
- e. Me sumo a la intimidación yo también.

30.-¿Crees que habría que solucionar este problema?

- a. No lo sé.
- b. No.
- c. Sí.
- d. No se puede solucionar.

31.-¿Qué tendría que suceder para que se arreglase? (Explica brevemente qué en tu hoja de respuestas)

- a. No se puede arreglar.
- b. No sé.
- c. Que hagan algo los/as profesores/as, las familias y los/as compañeros/as.

32.- Cuando alguien te intimida, ¿cómo reaccionas?

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. Me quedo paralizado/a.
- c. Me da igual.
- d. Les intimido yo.
- e. Me siento impotente

33.- Cuando contemplas como espectador/a actos de intimidación sobre otros compañeros o compañeras ¿del lado de quién te pones?

- a. Casi siempre a favor de la víctima.
- b. Casi siempre a favor del agresor/a.
- c. Unas veces a favor de la víctima y otras del agresor/a.
- d. A favor de ninguno de los dos.

34. Después de lo que has contestado en este cuestionario ¿qué te consideras más?

- a. Preferentemente víctima.
- b. Preferentemente agresor/a.
- c. Preferentemente espectador/a.
- d. Más agresor/a y un poco víctima.
- e. Más víctima y un poco agresor/a.
- f. Igual víctima que agresor/a.

35.-Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo en tu hoja de respuestas.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1.2 Instrumento de Intervención: Programa de desarrollo personal

PROGRAMA DE DESARROLLO PERSONAL EN ADOLESCENTES

SESION NRO.1

OBJETIVO DE SESIÓN: Fomentar el autoconocimiento, autoconcepto y autoevaluación en los estudiantes participantes.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	TIEMPO	MATERIALES
ANIMACIÓN	Introducción	Introducir el taller	El facilitador dará a conocer cómo se desarrollará las sesiones del programa.	5 min	
	Dinámica “Tela de araña”	Incrementar la confianza del grupo.	Una tela de lana será pasada al compañero que deseen, cuando tengan la lana tendrán que decir su nombre y algo que les guste hacer.	10 min	Hilo de lana
MOTIVACIÓN	Dinámica “Positivo y en mejora”	Incentivar el autoconocimiento.	En la Ficha de trabajo 1, colocarán características positivas en ellos como “responsable, buen amigo, cariñoso, etc.” En la otra mitad de la hoja colocarán los aspectos en mejora, como “puntualidad, sociable, humor cambiante, etc.” Pasado los 5 minutos se pedirá voluntarios para compartir alguna característica.	10 min	Ficha de trabaja 1 Lápices o lapiceros
APROPIACIÓN	Dinámica “Mi slogan	Conocer el autoconcepto de los participantes.	En la ficha de trabajo 2, los estudiantes tendrán que crear un eslogan, afiche que demuestre que concepto tiene de ellos. Una vez terminado se les pedirá que den vueltas por el salón y cuando se les de la señal de parar, compartirán su creación con el compañero más cercano.	15 min	Ficha de trabaja Lápices Colores.

TRANSFERENCIA	Dinámica “Caja del Tesoro”	Iniciar la autoevaluación por medio de una reflexión.	Se pedirá a los participantes sentarse en un círculo, se les invitara a leer en silencio su ficha de trabajo 1, luego miraran su slogan. Luego, se les pedirá cerrar los ojos y el facilitador guiará la reflexión con música relajante.	10 min	Usb con música relajante
EVALUACIÓN	Evaluación de la sesión	Recolectar opiniones sobre el desarrollo de la sesión.	Lo estudiantes llenarán la ficha de evaluación de la sesión 1.	5 min	Ficha de evaluación sesión 1 Lápices o lapiceros.

SESION NRO.2

OBJETIVO: Fortalecer la autoaceptación y el autorrespeto.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	TIEMPO	MATERIALES
ANIMACIÓN	Dinámica “Una carta”	Fomentar la confianza del grupo.	El primer participante le dirá a su compañero de la derecha “Te llegó una carta” y el responderá “¿una qué?, el primero dirá “una carta”. Ese proceso se repetirá hasta que se de una vuelta y lo más rápido posible.	10 min	
MOTIVACIÓN	Dinámica “Yo soy y me quiero”	Impulsar la autoaceptación y autorrespeto por medio de un rap.	En la ficha de trabajo 3 los estudiantes crearán un rap, donde describan quienes son, pero lo que escriban será gracioso.	10 min	Ficha de trabajo 3. Lápiz Borrador

APROPIACIÓN	Dinámica “Tú eres y te respeto”		Después de terminado el rap se pedirá que uno a uno vaya compartiendo lo que trabajaron.	15 min	Ficha de trabajo 3
TRANSFERENCIA	Dinámica “Fuera etiquetas”	Fomentar la valía personal.	Se presentará el video “ <i>Las etiquetas son para las latas</i> ”, a partos de este se hará una reflexión. Después, inflarán globos mientras se dicen palabras como “me quiero” “me acepto”, “me gusto”, etc.	5 min	Globos de colores Equipo multimedia
EVALUACIÓN	Evaluación de la sesión	Recolectar opiniones sobre el desarrollo de la sesión.	Lo estudiantes llenarán la ficha de evaluación de la sesión 3.	5 min	Ficha de evaluación sesión 2 Lápices o lapiceros.

SESION NRO.3

OBJETIVO: Conocer la implicancia de ser empático.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	TIEMPO	MATERIALES
ANIMACIÓN	Dinámica “Enredados”	Trabajar en equipo.	Todos los participantes se pondrán en un círculo, luego irán al centro, extenderán sus manos y todos tienen que agarrar las manos de sus compañeros diferentes. Luego, sin soltarse se tienen que desenredar y formar nuevamente el círculo.	5 min	

MOTIVACIÓN	Presentación multimedia sobre empatía.	Presentar por medio de videos lo que es la empatía.	Se presentará el video “La gallina o el huevo” y el cortometraje “El poder de la empatía”.	15 min	Equipo multimedia
APROPIACIÓN	Reflexión sobre la presentación.	Generar ideas entorno a la empatía.	Por medio de lluvia de ideas, se ira reflexionando sobre la empatía: que es, que implica, cómo las están practicando, etc.	10 min	Pizarra Tiza o plumones.
TRANSFERENCIA	Dinámica “En tu zapato”	Poner en practica lo aprendido sobre la empatía.	Se les entregara una figura de zapato a cada uno con frases como “me siento triste porque no tengo permiso para ir a la fiesta”, “he peleado con mi hermano”, “no traje dinero, porque mis papás no tienen”. Se pedirá caminen y vayan poniéndose en el lugar del otro y dale un consejo para mejorar el conflicto.	10 min	Figura de zapato.
EVALUACIÓN	Evaluación de la sesión	Recolectar opiniones sobre el desarrollo de la sesión.	Lo estudiantes llenarán la ficha de evaluación de la sesión 3.	5 min	Ficha de evaluación sesión 3 Lápices o lapiceros.

SESION NRO. 4

Objetivo: Fortalecer la empatía por medio de casos prácticos.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	TIEMPO	MATERIALES
ANIMACIÓN	Dinámica “Entre ciegos y cojos”	Practicar la cooperación y tolerancia.	Se les pedirá que formen parejas de acuerdo a su color favorito y decidirán quién es ciego y quien es cojo. Luego, caminarán por el salón buscando otra pareja que le guste el mismo color.	10 min	
MOTIVACIÓN	Dinámica “Exploradores”	Usar la capacidad de empatía para solucionar conflictos.	Se pedirá que se formen 5 grupos, a los cuales se le asignará un caso de la ficha de trabajo 4. Con este caso, irán buscando opciones de como harían uso de su empatía.	15 min	Ficha de trabajo 4
APROPIACIÓN	Dinámica “Cuentacuentos”	Identificar quien uso la empatía dentro del cuento.	Se leerá un cuento (ficha de trabajo 5), al finalizar se discutirá cual personaje hizo uso de su empatía y como ellos hubieran actuado frente a esa situación.	10 min	Ficha de trabajo 5
TRANSFERENCIA	Dinámica	Crear un compromiso que indique	En un corazón los participantes escribirán su	5 min	Corazón Lapicero o lápiz

	“Me comprometo ”	como mejorará su empatía.	compromiso respecto al uso de la empatía, luego será todas acumuladas en una caja de tesoro.		
EVALUACIÓN	Evaluación de la sesión	Recolectar opiniones sobre el desarrollo de la sesión.	Los estudiantes llenarán la ficha de evaluación de la sesión 4.	5 min	Ficha de evaluación sesión 4 Lápices o lapiceros.

SESION NRO. 5

Objetivo: Conocer la importancia del uso de la comunicación asertiva.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	TIEMPO	MATERIALES
ANIMACIÓN	Dinámica “El espantapájaros ”	Llegar a acuerdos grupales.	Se formará 4 grupos, cada miembro del grupo es un campesino que tiene que vestir al espantapájaros, pero sin darse indicaciones verbales.	5 min	
MOTIVACIÓN	Dinámica “Pasivo, agresivo o asertivo”	Introducir los estilos de comunicación.	A cada grupo conformado se le asignará un estilo de comunicación y describirán sus características. Luego expondrán a sus compañeros sus ideas.	10 min	Papelotes Plumones

APROPIACIÓN	Presentación multimedia sobre el tema. Reflexión sobre presentación multimedia.	Hacer uso de la comunicación asertiva.	Se presentará el video “Asertividad, aprende a DECIR lo que PIENSAS”, luego se reflexionará sobre lo visto. Además, se resolverá dudas que genere el tema.	15 min	Equipo multimedia
TRANSFERENCIA	Dinámica “Tres pasos”	Explicar los 3 pasos que nos llevan a ser asertivos.	Se sentará en círculo a los participantes, mientras el facilitador expone sobre los pasos para lograr comunicarse asertivamente.	10 min	Pizarra Plumones/tizas
EVALUACIÓN	Evaluación de la sesión	Recolectar opiniones sobre el desarrollo de la sesión.	Lo estudiantes llenarán la ficha de evaluación de la sesión 5.	5 min	Ficha de evaluación sesión 5 Lápices o lapiceros.

SESION NRO. 6

Objetivo: Fomentar el uso de la comunicación asertiva dentro y fuera del aula.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	TIEMPO	MATERIALES
ANIMACIÓN	Aprendizaje previo.	Recordar lo visto en la sesión anterior.	Se pedirá voluntarios para explicar que recuerdan de la sesión pasada, a la vez que se absuelve	5 min	Pizarra Plumones/tizas

			dudas generadas en torno al tema.		
MOTIVACIÓN	Dinámica “Escalada”	Practicar la comunicación asertiva en situaciones de tensión.	Cada participante pensará una situación que le genera tensión, luego se formarán en pares uno será el que plantee el conflicto y el otro buscará aumentar la tensión con sus respuestas. Después, se intercambiarán los roles.	10 min	
APROPIACIÓN	Sociodrama	Practicar la comunicación asertiva en el contexto escolar.	Se formarán 4 grupos, los cuales plantearán una situación de conflicto dentro de aula y la resolverán usando la comunicación asertiva.	15 min	
TRANSFERENCIA	Dinámica “Digo no”	Aprender a decir no.	Trabajaran con la ficha de trabajo 6, con ayuda del facilitador.	10 min	Ficha de trabajo 6. Lapicero o lápiz.

EVALUACIÓN	Evaluación de la sesión	Recolectar opiniones sobre el desarrollo de la sesión.	Lo estudiantes llenarán la ficha de evaluación de la sesión 6.	5 min	Ficha de evaluación sesión 6 Lápices o lapiceros.
-------------------	-------------------------	--	--	-------	--

SESION NRO. 7

Objetivo: Ampliar el conocimiento de los pasos para una adecuada toma de decisiones.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	TIEMPO	MATERIALES
ANIMACIÓN	Dinámica “Tangram”	Trabajar en equipo mediante toma de decisiones.	Se formarán 5 grupos a los cuales, se le entregará un tangram. Luego, cada equipo tendrá que armar figuras que se le presenten.	10 min	5 tangram Figuras para armar.
MOTIVACIÓN	Lluvia de ideas	Recolectar saberes previos sobre el tema.	Se escribirá en la pizarra las palabras “Toma de decisiones”, luego los estudiantes tendrán que	5 min	Pizarra Plumones o tizas
APROPIACIÓN	Presentación del tema.	Enseñar los pasos de la toma de decisiones.	Se trabajará con la ficha de trabajo 7, se explicará cada uno de los pasos. Luego, se absolverán dudas.	15 min	
TRANSFERENCIA	Dinámica “Paso a paso”	Poner en práctica lo aprendido.	Se volverá a formar los grupos del inicio de sesión, se le planteará a cada	10 min	Papelógrafos Plumones

			uno un problema y ellos tienen que aplicar todos los pasos aprendidos para llegar a una solución.		
EVALUACIÓN	Evaluación de la sesión	Recolectar opiniones sobre el desarrollo de la sesión.	Lo estudiantes llenarán la ficha de evaluación de la sesión 7.	5 Min	Ficha de evaluación sesión 7 Lápices o lapiceros.

SESION NRO. 8

Objetivo: Fortalecer la toma de decisiones en los participantes.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	TIEMPO	MATERIALES
ANIMACIÓN	Dinámica “El espejo”	Motivar a los participantes.	Se formarán parejas, uno será A y otro B. Iniciará A haciendo movimientos que su compañero copiará, luego el facilitador dará la indicación de intercambiar roles.	10 min	
MOTIVACIÓN	Dinámica “Discusión de gabinete”	Recoger los saberes previos.	En grupos se expondrá un problema y la solución a este. Los demás grupos tendrán que debatir la solución y los exponentes defender su postura.	15 min	Papelógrafos Plumones.
APROPIACIÓN	Dinámica “Yo decido”	Listar los problemas para	En la ficha de trabajo 8, se listará un problema	10 min	Ficha de trabajo 8

		buscarle solución.	que cada participante considere no ha resultado y mediante los pasos logrará tener una solución.		
TRANSFERENCIA	Dinámica “Pienso luego actuó”	Reflexionar de la importancia de tomar decisiones.	Se sentarán en un círculo todos los participantes, cerrarán los ojos y el facilitador guiará la reflexión.	5 min	Equipo de sonido.
EVALUACIÓN	Evaluación de la sesión	Recolectar opiniones sobre el desarrollo de la sesión.	Lo estudiantes llenarán la ficha de evaluación de la sesión 8.	5 min	Ficha de evaluación sesión 8 Lápices o lapiceros.

SESION NRO. 9

Objetivo: Ampliar el conocimiento de la resolución de conflictos en los estudiantes.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	TIEMPO	MATERIALES
ANIMACIÓN	Dinámica “La fila de cumpleaños”	Resolver el conflicto.	Se formarán dos grupos, cada uno tendrá de ubicar a sus integrantes en orden por su fecha de cumpleaños, pero no se puede hablar para lograr esto.	5 min	
MOTIVACIÓN	Dinámicas “Los cuadrados”	Fomentar la comunicación verbal en la resolución de conflictos.	En grupos tendrán que armar un cuadrado con las fichas que se les dará, nadie podrá hablar	10 min	Cuadrado en partes.

			para resolver el problema.		
APROPIACIÓN	<p>Presentación multimedia sobre el tema</p> <p>Explicación del tema</p>	Ampliar los conocimientos sobre el tema.	<p>Se presentará el video “El puente”, se pedirá a los estudiantes sus opiniones sobre lo visto.</p> <p>Después, se trabajará con la dicha de trabajo 9.</p>	15 min	<p>Equipo multimedia</p> <p>Ficha de trabajo 9</p>
TRANSFERENCIA	Dinámica “Silla cooperativa”.	Mejorar el compañerismo mediante resolución de un conflicto.	<p>Se pondrá una silla menos para la cantidad de participantes, la consigna será que cuando termine la música, todos tienen que tener que estar sentados o parados.</p> <p>Se irá quitando sillas para aumentar la dificultad del juego.</p>	10 min	Sillas Equipo multimedia
EVALUACIÓN	Evaluación de la sesión	Recolectar opiniones sobre el desarrollo de la sesión.	Lo estudiantes llenarán la ficha de evaluación de la sesión 9.	5 min	<p>Ficha de evaluación sesión 9</p> <p>Lápices o lapiceros.</p>

SESION NRO. 10

Objetivo: Fomentar la resolución de problemas mediante el diálogo y la comprensión del otro.

FASES	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	TIEMPO	MATERIALES
ANIMACIÓN	Dinámica "Lo que aprendí"	Recolectar lo aprendido en la sesión pasada.	Se pedirá a los participantes que mencionen lo aprendido en la sesión pasada. A los que participen se les dará premios.	5 min	
MOTIVACIÓN	Dinámica "Yo ciego, tu mudo"	Solucionar un conflicto mediante la aceptación de diferencias.	Se pondrán en pares y tendrán que elegir ser ciego o mudo. Luego, el facilitador indicara que tienen que el ciego tendrá que dibujar, lo que el mudo saque de la bolsa.	10 min	Vendas Papel Lápiz
APROPIACIÓN	Dinámica "Ganamos ambos"	Emplear la negociación para resolver conflictos.	Se le enseñara el uso de la negociación mediante el video "Negociación y conflicto". Se ampliará la información mediante	10 min	Equipo multimedia.
TRANSFERENCIA	Dinámica "Sin violencia"	Resolver un conflicto haciendo uso del dialogo y la negociación.	En grupos plantearán un conflicto que han encontrado dentro de aula y lo resolverán con todo lo aprendido durante las sesiones. Luego, se hará una reflexión sobre la importancia de resolver conflictos sin uso de violencia.	15 min	

EVALUACIÓN	Evaluación de la sesión	Recolectar opiniones sobre el desarrollo de la sesión.	Lo estudiantes llenarán la ficha de evaluación de la sesión 10.		Ficha de evaluación sesión 10 Lápices o lapiceros.
-------------------	-------------------------	--	---	--	---

SESIÓN 1
FICHA DE TRABAJO 1

A continuación, en el cuadro escribe tus características positivas (esas que te gustan y te encanta presumir a tus amigos y familiares), en el otro lado colocar tus características en mejora (sí, esas por las que tanto te llaman la atención o consideras que podrían ser mejor en ti).

LO POSTIVO EN MI	¡EN MEJORA!

“Conocer bien a los otros es inteligente,
conocerse bien a sí mismo, es sabiduría”

(Albert Einstein)

FICHA DE TRABAJO 2

**“Tú, tanto como cualquier otro en el universo entero,
mereces tu amor y tu afecto”**

SESIÓN 2
FICHA DE TRABAJO 3

¡HOLA! Es momento de explotar tu creatividad. Crea un rap o canción que quién eres, escribe todo lo que desees sin ningún temor.

Por supuesto que puedes mejorar. Todavía puedes dar más de ti.

SESIÓN 4

FICHA DE TRABAJO 4

Escenario # 1

Isabelle nota que José está sentado solo en la cafetería. Mientras camina hacia él para encontrar un asiento cerca suyo, escucha a otros dos estudiantes sentados riéndose y diciendo que el almuerzo de José es "asqueroso" y que su madre seguramente sólo sabe cocinar "comida apestosa" para su familia. José sigue comiendo, pero su cabeza está baja. ¿Qué puede hacer Isabelle?

Escenario # 2

Darnell y Samuel están tratando de utilizar el único columpio libre del patio. Ambos estudiantes tienen una mano en el columpio mientras Lee pasa cerca y escucha a Darnell decir: "¡Estás demasiado gordo para el columpio Samuel! Se romperá si te sientas en él". Samuel responde diciendo que él estaba allí primero, y Darnell comienza a patear la arena y a jalar el columpio. ¿Qué puede hacer Lee?

Escenario # 3

Shelly trae a sus dos padres a la noche de padres para mostrarles su sala de clases y para que conozcan a sus amigos y maestros. Al día siguiente, Rachel dice a Masha que no quiere ser más amiga de Shelly porque sus padres son "raros". Shelly se acerca a pintar con Rachel y Masha, y Rachel dice "¿Qué asco, no queremos ninguna gente rara por aquí. Ve a sentarte en otro lugar". ¿Qué puede hacer Masha?

Escenario # 4

Raj nota que Lila se queda después de las clases para pedir ayuda en las tareas de matemática. Un día Raj se queda hasta tarde también para ser voluntario en la biblioteca, y ve a Lila parada fuera de la escuela esperando ser recogida. Mientras Raj observa, dos estudiantes mayores se acercan a Lila y agarran su tarea y comienzan a reírse de los errores que ven allí. Un estudiante comienza a romper el documento de Lila. ¿Qué puede hacer Raj?

Escenario # 5

Antonio y Sabine son buenos amigos y se sientan juntos todos los días en el autobús de ida y de regreso a la escuela. Shomi a veces se sienta cerca de ellos, pero ha dejado de hacerlo recientemente porque un grupo de estudiantes, que también viajan en el autobús, han comenzado a sentarse detrás de Antonio y Sabine para lanzarles bolas de papel y basura durante todo el viaje. Shomi también escucha al grupo llamar gay a Antonio y decirle a Sabine que realmente debe ser un chico gay porque, de lo contrario, tendría amigos que son niñas. ¿Qué puede hacer Shomi?

FICHA DE TRABAJO 5

Una vaca que paseaba feliz y tranquila por el campo escuchó unos llantos lastimeros entre los verdes matorrales que daban paso al bosque. Muerta de curiosidad se acercó a ver quién se quejaba tan amargamente. Para su sorpresa comprobó que era un tigre que había tenido la mala suerte de que el tronco de un árbol cayera sobre él, dejándole atrapado y malherido.

El felino, al ver a la vaca, gritó pidiendo auxilio:

– ¡Por favor, sácame de aquí! ¡Yo solo no puedo liberarme!

La vaca sintió pena pero sabía de sobra que si le ayudaba podría atacarla sin piedad.

– ¡Uy, no, no, no! Lo siento mucho pero si te quito ese tronco de encima estoy segurísima de que me comerás.

El tigre lo estaba pasando realmente mal. Lloriqueando como un bebé, insistió:

– ¡Por favor, te lo suplico! Prometo que no te haré ningún daño. Tan sólo quiero salir de esta trampa o moriré antes del amanecer.

La vaca estaba deseando irse de allí porque no se fiaba ni un pelo, pero empezó a sentir que debía hacer algo pues era una vaca buena que no soportaba ver sufrir a los demás. Dudó unos instantes y al final, con el corazón encogido, accedió. Se aproximó a él con cuidado y con la fuerza de su cabeza apartó el tronco.

El tigre, muy dolorido, se incorporó sin ni siquiera dar las gracias. Estaba agotado y necesitaba beber agua, pero sobre todo quería comer. Llevaba una semana apresado sin probar bocado y tenía las paredes del estómago tiesas de tanta hambre. Se quedó pasmado mirando a la vaca de arriba abajo y empezó a salivar, pues más que vaca veía un riquísimo filete.

Relamiéndose, la amenazó:

– ¿Sabes una cosa, vaca? ¡Ahora mismo voy a comerte!

La vaca se estremeció, pero no se dejó intimidar. Indignada, se encaró con el tigre.

– ¡No puedes hacerlo! ¡Has prometido no hacerme daño a cambio de liberarte!

– Sí, ya lo sé, pero si no te como me muero de hambre ¡No tengo elección!

– ¡Eres un mentiroso! ¡Jamás debí confiar en ti!

La cosa se estaba poniendo muy fea cuando pasó por allí un conejo, famoso por ser un tipo inteligente, instruido y justo, que siempre solucionaba los conflictos que surgían en el bosque.

– ¡¿Qué está pasando aquí?! ¿Se puede saber por qué discuten ustedes tan acaloradamente?

La vaca sintió alivio ante su presencia y le explicó detalladamente que el tigre la había engañado y estaba a punto de devorarla. El felino, por su parte, expuso sus razones y trató de justificar su vil mentira.

El conejo, después de escuchar las dos versiones, se puso a reflexionar al tiempo que se atusaba las barbas como si fuera un gran filósofo de la Antigüedad.

Un minuto después, habló haciendo gala de cierta pedantería.

– Antes de decidir quién tiene la razón quiero que me muestren el lugar del suceso para comprobar con mis propios ojos cómo se desarrollaron los acontecimientos. Después, emitiré mi veredicto.

Ambos señalaron a la vez el tronco caído y el conejo lo contempló detenidamente. Después, le indicó al tigre:

– A ver, tigre, colócate exactamente en el lugar donde te encontró la vaca.

El tigre se tumbó de mala gana en ese lugar que le traía tan malos recuerdos.

– Y ahora tú, vaca, ponle el tronco encima para ver cómo fue el accidente.

La vaca arrastró el tronco y lo colocó sobre el tigre, que de nuevo quedó inmovilizado.

– ¡Así es como estaba cuando pasé por aquí y le oí gemir!

Entonces, el conejo dio unas palmadas y le gritó:

– ¡Pues ahora corre, aprovecha para escapar! ¡Es tu única oportunidad!

La vaca, viendo la jugada maestra del conejo, puso pies en polvorosa y desapareció en menos que canta un gallo. Cuando el conejo se aseguró de que estaba bien lejos, retiró el tronco y liberó al tigre.

– ¡Espero que hayas aprendido la lección! Jamás utilices la mentira para conseguir tus propósitos y menos con alguien que haya arriesgado su vida para salvar la tuya.

El felino se sintió burlado y muy, muy avergonzado. A partir de ese día, fue honesto y cumplió siempre su palabra

SESIÓN 6
FICHA DE TRABAJO 6

¡APRENDO A DECIR NO!

Dentro de la asertividad resulta importante saber decir que no si no nos apetece hacer algo.

A continuación, escribe distintas situaciones del día a día en las que puede ocurrir que realmente no te apetezca acudir. Por ejemplo: acompañar a un amigo a comprar los regalos de Navidad una tarde en la que el centro comercial estará lleno de gente.

SITUACIÓN	RESPUESTA ASERTIVA

SESIÓN 7

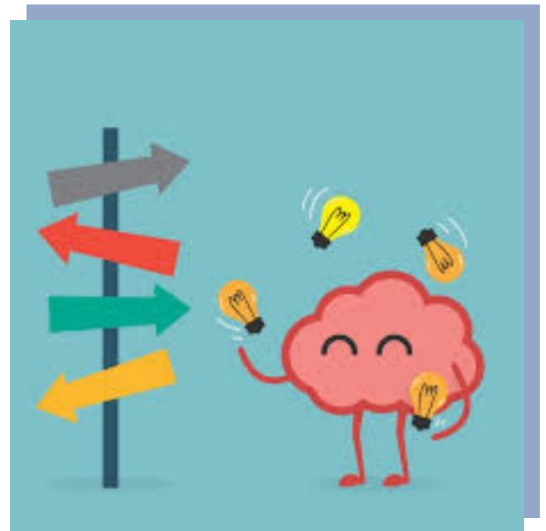
FICHA DE TRABAJO 7

A continuación, te mostraremos cuales son los pasos para la toma de decisiones.

PROBLEMA

1. Tomar en cuenta todas las posibles elecciones.
2. Conocer todo acerca de las posibles elecciones.
3. Listar las ventajas y desventajas de cada elección.
4. Tomar la decisión y hacer una lista de las razones de la elección.
5. Poner en práctica la elección.

“Vivir es tomar decisiones y asumir las consecuencias”



SESIÓN 8
FICHA DE TRABAJO 8

Tomate un momento para pensar detenidamente, ¿tienes algún conflicto/problema? ¿es muy difícil de resolver?, ¿Qué trae consigo no resolverlo? Ahora, pongamos en práctica, lo aprendido durante la sesión pasada y busquemos una adecuada toma de decisiones.

PROBLEMA				
POSIBLES ELECCIONES				
CONOCER LAS POSIBLES ELECCIONES				

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LAS POSIBLES ELECCIONES				
LA ELECCIÓN				
PONER EN PRACTICA	¿Cuándo?			

SESIÓN 9
FICHA DE TRABAJO 9

A SOLUCIONAR CONFLICTOS

Hoy aprenderemos los pasos para solucionar conflictos. Pongamos mucha atención:

1. Identificar el problema.
2. Explicar el problema.
3. Identificar las estrategias alternativas
4. Decidir la estrategia
5. Diseñar la intervención
6. Poner en práctica la intervención.
7. Evaluar los logros.

¡EVALUANDO NUESTRAS SESIONES!

SESIÓN 1

¿Me gustó la sesión?	¿Qué fue lo que más te gustó?	¿Qué fue lo que menos me gustó?	¿Qué sugerencias tienes para mejorar?
SI NO			

SESIÓN 2

¿Me gustó la sesión?	¿Qué fue lo que más te gustó?	¿Qué fue lo que menos me gustó?	¿Qué sugerencias tienes para mejorar?
SI NO			

SESIÓN 3

¿Me gustó la sesión?	¿Qué fue lo que más te gustó?	¿Qué fue lo que menos me gustó?	¿Qué sugerencias tienes para mejorar?
SI NO			

SESIÓN 4

¿Me gustó la sesión?	¿Qué fue lo que más te gustó?	¿Qué fue lo que menos me gustó?	¿Qué sugerencias tienes para mejorar?
SI NO			

SESIÓN 5

¿Me gustó la sesión?	¿Qué fue lo que más te gustó?	¿Qué fue lo que menos me gustó?	¿Qué sugerencias tienes para mejorar?
SI NO			

SESIÓN 6

¿Me gustó la sesión?	¿Qué fue lo que más te gustó?	¿Qué fue lo que menos me gustó?	¿Qué sugerencias tienes para mejorar?
SI NO			

SESIÓN 7

¿Me gustó la sesión?	¿Qué fue lo que más te gustó?	¿Qué fue lo que menos me gustó?	¿Qué sugerencias tienes para mejorar?
SI NO			

SESIÓN 8

¿Me gustó la sesión?	¿Qué fue lo que más te gustó?	¿Qué fue lo que menos me gustó?	¿Qué sugerencias tienes para mejorar?
SI NO			

SESIÓN 9

¿Me gustó la sesión?	¿Qué fue lo que más te gustó?	¿Qué fue lo que menos me gustó?	¿Qué sugerencias tienes para mejorar?
SI NO			

SESIÓN 10

¿Me gustó la sesión?	¿Qué fue lo que más te gustó?	¿Qué fue lo que menos me gustó?	¿Qué sugerencias tienes para mejorar?
SI NO			

¿Cómo calificarías el programa de desarrollo personal?

MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO	MUY MALO
-----------	-------	---------	------	----------

¿Qué te hubiera gustado que se implemente durante las 10 sesiones del taller?

¿Consideras que el taller te ayudo a mejorar en algún aspecto de tu vida?

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Anexo 4. Prueba d de normalidad de Shapiro Wilk, para el grupo control y experimental.

- Análisis de normalidad del grupo control

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pre Test	,796	25	,000
Post Test	,770	25	,000

- Análisis de normalidad del grupo experimental

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pre Test	,980	25	,879
Post Test	,903	25	,021

Anexo 5. Validez por criterio de jueces del programa de desarrollo personal

		V DE AIKEN	
DEL PROGRAMA EN GENERAL		NÚMERO DE SESIONES	0.97
		TIEMPO ASIGNADO	0.97
		MATERIALES A USAR	0.97
SESION 1	MATRIZ PROGRAMATICA	ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLE OBJETIVO DE SESIÓN	0.97
		ANIMACIÓN	0.97
		MOTIVACIÓN	0.97
		APROPIACIÓN	0.94
		TRANSFERENCIA	0.97
	FICHA DE ACTIVIDADES	FICHA 1	0.97
		FICHA 2	0.94
SESION 2	MATRIZ PROGRAMATICA	ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLE OBJETIVO DE SESIÓN	0.94
		ANIMACIÓN	0.94
		MOTIVACIÓN	0.91
		APROPIACIÓN	0.91
		TRANSFERENCIA	0.91
	FICHA DE ACTIVIDADES	FICHA 3	0.94
SESION 3	MATRIZ PROGRAMATICA	ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLE OBJETIVO DE SESIÓN	0.94
		ANIMACIÓN	0.97
		MOTIVACIÓN	0.94
		APROPIACIÓN	0.91
		TRANSFERENCIA	0.94
SESION 4	MATRIZ PROGRAMATICA	ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLE OBJETIVO DE SESIÓN	0.91
		ANIMACIÓN	0.91
		MOTIVACIÓN	0.91
		APROPIACIÓN	0.97
		TRANSFERENCIA	0.91
	FICHA DE ACTIVIDADES	FICHA 4	0.84
		FICHA 5	0.97
SESION 5	MATRIZ PROGRAMATICA	ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLE OBJETIVO DE SESIÓN	0.97
		ANIMACIÓN	0.91
		MOTIVACIÓN	0.72

		APROPIACIÓN	0.97
		TRANSFERENCIA	0.94
SESION 6	MATRIZ PROGRAMATICA	ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLE OBJETIVO DE SESIÓN	0.97
		ANIMACIÓN	0.91
		MOTIVACIÓN	0.94
		APROPIACIÓN	0.88
		TRANSFERENCIA	0.97
	FICHA DE ACTIVIDADES	FICHA 6	0.91
SESION 7	MATRIZ PROGRAMATICA	ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLE OBJETIVO DE SESIÓN	0.94
		ANIMACIÓN	0.94
		MOTIVACIÓN	0.97
		APROPIACIÓN	0.91
	TRANSFERENCIA	0.94	
FICHA DE ACTIVIDADES	FICHA 7	0.97	
SESION 8	MATRIZ PROGRAMATICA	ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLE OBJETIVO DE SESIÓN	0.94
		ANIMACIÓN	0.97
		MOTIVACIÓN	0.97
		APROPIACIÓN	0.94
	TRANSFERENCIA	0.94	
FICHA DE ACTIVIDADES	FICHA 8	0.94	
SESION 9	MATRIZ PROGRAMATICA	ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLE OBJETIVO DE SESIÓN	0.94
		ANIMACIÓN	0.94
		MOTIVACIÓN	0.97
		APROPIACIÓN	0.94
	TRANSFERENCIA	0.97	
FICHA DE ACTIVIDADES	FICHA 9	0.94	
SESION 10	MATRIZ PROGRAMATICA	ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLE OBJETIVO DE SESIÓN	0.91
		ANIMACIÓN	0.97
		MOTIVACIÓN	0.94
		APROPIACIÓN	0.94
	TRANSFERENCIA	0.97	

Anexo 6. Matriz para evaluación de expertos

PROGRAMA DE DESARROLLO PERSONAL EN ADOLESCENTES DE 12 A 14 AÑOS.

Estimado evaluador (a):

A continuación, tiene la tabla de especificaciones que le permitirá hacer su valoración, observación y sugerencias de las actividades que se proponen en cada sesión que presenta el PROGRAMA DE DESARROLLO PERSONAL EN ADOLESCENTES DE 12 A 14 AÑOS.

La tabla de “MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)” para cada sesión posee escalas de valoración que le permitirá señalar en qué grado usted está de acuerdo con el contenido de cada actividad y si éstas conducen cumplir con el objetivo propuesto en cada sesión.

A continuación, se presenta el valor numérico de cada escala de valoración.

- Totalmente Desacuerdo (TD) = 1
- Desacuerdo (D) = 2
- De Acuerdo (A)= 3
- Totalmente de acuerdo (TA) = 4

Sírvase, por favor, marcar con una “X” el número que indique la escala de valoración que usted considere conveniente. Asimismo, dar sus observaciones y sugerencias respectivas de cada elemento considerado en el programa.

Muchas gracias por su gentil colaboración.

DEL PROGRAMA EN GENERAL

PROGRAMA DE DESARROLLO PERSONAL EN ADOLESCENTES															
NÚMERO DE SESIONES				TIEMPO DE CADA SESIÓN				MATERIALES A USAR				EVALUACIÓN DE SESIONES			
TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
SUGERENCIAS															

OBSERVACIONES:

SESIÓN NRO.1

- TEMA: Autoestima
- OBJETIVO DE SESIÓN: Fomentar el autoconocimiento, autoconcepto y autoevaluación en los estudiantes participantes.

MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)																			
LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLEN CON EL OBJETIVO DE SESIÓN				ANIMACIÓN				MOTIVACIÓN				APROPIACIÓN				TRANSFERENCIA			
				TD	D	A	TA	TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

FICHAS DE TRABAJO							
F1				F2			
TD	D	A	TA	TD	A	D	TA
1	2	3	4	1	2	3	4

OBSERVACIONES				SUGERENCIAS																			
CONTENIDO				CONGRUENCIA																			

SESIÓN NRO.2

- TEMA: Autoestima
- OBJETIVO DE SESIÓN: Fortalecer la autoaceptación y el autorrespeto.

MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)																			
LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLEN CON EL OBJETIVO DE SESIÓN				ANIMACIÓN				MOTIVACIÓN				APROPIACIÓN				TRANSFERENCIA			
				TD	D	A	TA	TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

FICHA DE TRABAJO			
F3			
TD	D	A	TA
1	2	3	4

OBSERVACIONES				SUGERENCIAS																			
CONTENIDO				CONGRUENCIA																			

SESIÓN NRO.3

- TEMA: Empatía
- OBJETIVO DE SESIÓN: Conocer la implicancia de ser empático.

MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)																			
LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLEN CON EL OBJETIVO DE SESIÓN				ANIMACIÓN				MOTIVACIÓN				APROPIACIÓN				TRANSFERENCIA			
				TD	D	A	TA	TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

OBSERVACIONES				SUGERENCIAS																			
CONTENIDO				CONGRUENCIA																			

SESIÓN NRO.4

- TEMA: Empatía
- OBJETIVO DE SESIÓN: Fortalecer la empatía por medio de casos prácticos.

MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)																			
LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLEN CON EL OBJETIVO DE SESIÓN				ANIMACIÓN				MOTIVACIÓN				APROPIACIÓN				TRANSFERENCIA			
				TD	D	A	TA	TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

FICHAS DE TRABAJO							
F4				F5			
TD	D	A	TA	TD	A	D	TA
1	2	3	4	1	2	3	4

OBSERVACIONES				SUGERENCIAS																			
CONTENIDO				CONGRUENCIA																			

SESIÓN NRO.5

- TEMA: Comunicación asertiva
- OBJETIVO DE SESIÓN: Conocer la importancia del uso de la comunicación asertiva.

MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)																			
LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLEN CON EL OBJETIVO DE SESIÓN				ANIMACIÓN				MOTIVACIÓN				APROPIACIÓN				TRANSFERENCIA			
				TD	D	A	TA	TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

OBSERVACIONES		SUGERENCIAS
CONTENIDO	CONGRUENCIA	

SESIÓN NRO.6

- TEMA: Comunicación asertiva
- OBJETIVO DE SESIÓN: Fomentar el uso de la comunicación asertiva dentro y fuera del aula.

MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)																			
LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLEN CON EL OBJETIVO DE SESIÓN				ANIMACIÓN				MOTIVACIÓN				APROPIACIÓN				TRANSFERENCIA			
				TD	D	A	TA	TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

FICHA DE TRABAJO			
F6			
TD	D	A	TA
1	2	3	4

OBSERVACIONES		SUGERENCIAS
CONTENIDO	CONGRUENCIA	

SESIÓN NRO.7

- TEMA: Toma de decisiones
- OBJETIVO DE SESIÓN: Ampliar el conocimiento de los pasos para una adecuada toma de decisiones.

MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)																			
LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLEN CON EL OBJETIVO DE SESIÓN				ANIMACIÓN				MOTIVACIÓN				APROPIACIÓN				TRANSFERENCIA			
TD	D	A	TA	TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

FICHA DE TRABAJO			
F7			
TD	D	A	TA
1	2	3	4

OBSERVACIONES				SUGERENCIAS																			
CONTENIDO				CONGRUENCIA																			

SESIÓN NRO.8

- TEMA: Toma de decisiones
- OBJETIVO DE SESIÓN: Fortalecer la toma de decisiones en los participantes.

MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)																			
LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLEN CON EL OBJETIVO DE SESIÓN				ANIMACIÓN				MOTIVACIÓN				APROPIACIÓN				TRANSFERENCIA			
TD	D	A	TA	TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

FICHA DE TRABAJO			
F8			
TD	D	A	TA
1	2	3	4

OBSERVACIONES				SUGERENCIAS																			
CONTENIDO				CONGRUENCIA																			

SESIÓN NRO.9

- TEMA: Resolución de conflictos
- OBJETIVO DE SESIÓN: Ampliar el conocimiento de la resolución de conflictos en los estudiantes.

MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)																			
LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLEN CON EL OBJETIVO DE SESIÓN				ANIMACIÓN				MOTIVACIÓN				APROPIACIÓN				TRANSFERENCIA			
				TD	D	A	TA	TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

FICHA DE TRABAJO			
F9			
TD	D	A	TA
1	2	3	4

OBSERVACIONES	SUGERENCIAS				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 30%;">CONTENIDO</th> <th style="width: 20%;">CONGRUENCIA</th> </tr> <tr> <td style="height: 60px;"></td> <td></td> </tr> </table>	CONTENIDO	CONGRUENCIA			
CONTENIDO	CONGRUENCIA				

SESIÓN NRO.10

- TEMA: Resolución de conflictos
- OBJETIVO DE SESIÓN: Fomentar la resolución de problemas mediante el diálogo y la comprensión del otro.

MATRIZ DE ACTIVIDADES (AMATE)																			
LAS ACTIVIDADES EN CONJUNTO CUMPLEN CON EL OBJETIVO DE SESIÓN				ANIMACIÓN				MOTIVACIÓN				APROPIACIÓN				TRANSFERENCIA			
				TD	D	A	TA	TD	D	A	TA	TD	A	D	TA	TD	D	A	TA
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

OBSERVACIONES	SUGERENCIAS				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 30%;">CONTENIDO</th> <th style="width: 20%;">CONGRUENCIA</th> </tr> <tr> <td style="height: 60px;"></td> <td></td> </tr> </table>	CONTENIDO	CONGRUENCIA			
CONTENIDO	CONGRUENCIA				