

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL



EFFECTOS DE UN PROGRAMA MODELO DE CONSEJERÍA SOCIAL EN EL
MANEJO DE LA AGRESIVIDAD EN LOS USUARIOS DEL CENTRO DE
DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA DEL DISTRITO DE
CASTROVIRREYNA, HUANCVELICA 2019

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
TRABAJO SOCIAL

PRESENTADO POR:

Bachiller: ROMAN EGOAVIL, Janet Aracely

ASESOR:

Dra. Delgado Castillo, Gisella Yanire

LIMA - PERÚ

2022

DEDICATORIA

El trabajo de Investigación de tesis se lo dedico a mis Padres Víctor Manuel y Valeria; quienes siempre me inculcaron la responsabilidad y perseverancia en la vida con sus testimonios.

AGRADECIMIENTO

A Dios por mantenerme firme y no decaerme durante este gran esfuerzo que comprendió mi Carrera de Trabajo Social.

A mi asesora, Dra. Guisella Delgado Castillo de la UIGV por la paciencia y enseñanza para poder continuar con este proyecto.

A mi familia que es mi motor para continuar en la vida.

A todas las personas que en el camino me encontré y aportaron su granito de arena para logra este proyecto, Gracias.

PRESENTACION

Señores miembros del Jurado:

Dando cumplimiento a las normas establecidas de la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, para optar el título Profesional, bajo la modalidad de Tesis; presento mi trabajo denominado: **EFFECTOS DE UN PROGRAMA MODELO DE CONSEJERÍA SOCIAL EN EL MANEJO DE LA AGRESIVIDAD EN LOS USUARIOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA DEL DISTRITO DE CASTROVIRREYNA 2019.**

Por lo cual Señores miembros del jurado, espero que esta investigación se sea valorado con su respectiva aprobación.

Atentamente,

Janet Aracely Román Egoavil

INDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
PRESENTACION.....	iv
INDICE.....	v
INDICE DE TABLAS.....	ix
INDICE DE FIGURAS.....	xi
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUCCION.....	xiv
CAPÍTULO I.....	16
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
1.1. Marco histórico.....	16
1.2. Bases Teóricas.....	19
1.2.1. Definición de Agresividad.....	19
1.2.2. Dimensiones de conductas agresivas.....	22
1.2.2.1. Agresividad Física.....	22
1.2.2.2. Agresividad Verbal.....	22
1.2.2.3. Ira.....	22
1.2.2.4. Hostilidad.....	22
1.2.3. Teorías y modelos de la agresión.....	23
1.2.3.1. Teorías activas.....	23
1.2.3.2. Teorías reactivas.....	27
1.2.4. Intervención eficaz de trabajo social para reducir el comportamiento agresivo en la escuela.....	32

1.2.5.	La relevancia e importancia de la psicología infantil y adolescente para el trabajo social	39
1.2.5.1.	Cualidades de los trabajadores sociales con niños y familias.....	45
1.2.5.2.	Práctica basada en las relaciones al trabajar con niños y familias	47
1.2.5.3.	El papel del conocimiento psicológico en la práctica del trabajo social	48
1.2.6.	Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad....	52
1.2.7.	Dimensiones del Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad	52
1.3.	Investigaciones o antecedentes del estudio	54
1.3.1.	Internacionales	54
1.3.2.	Nacionales.....	58
1.4.	Marco Conceptual	62
CAPÍTULO II.....		65
EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES.....		65
2.1.	Planteamiento del problema.....	65
2.1.1.	Descripción de la realidad problemática.....	65
2.1.2.	Antecedentes teóricos	69
2.1.3.	Definición del problema general y específicos.....	72
2.1.3.1.	Problema general	72
2.1.3.2.	Problemas específicos.....	72
2.2.	Objetivos, delimitación y justificación de la investigación	73
2.2.1.	Objetivo general y específicos	73
2.2.1.1.	Objetivo general.....	73
2.2.1.2.	Objetivos específicos	73
2.2.2.	Delimitación del estudio	74
2.2.3.	Justificación del estudio.....	74

2.2.3.1.	Justificación teórica	74
2.2.3.2.	Justificación práctica.....	74
2.2.3.3.	Justificación metodológica	75
2.3.	Hipótesis, Variables y Definición Operacional.....	75
2.3.1.	Supuestos teóricos.....	75
2.3.2.	Hipótesis general y específicas	76
2.3.2.1.	Hipótesis general.....	76
2.3.2.2.	Hipótesis específicas.....	76
2.3.3.	Variables, definición operacional e indicadores	77
CAPÍTULO III		81
MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS		81
3.1.	Tipo de Investigación.....	81
3.2.	Diseño	82
3.3.	Universos, población, muestra y muestreo	83
3.3.1.	Población.....	83
3.3.2.	Muestra	83
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	85
3.4.1.	Técnica.....	85
3.4.2.	Instrumento	85
3.5.	Proceso de recolección de datos.....	90
3.6.	Procesamiento de datos	90
CAPÍTULO IV		92
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....		92
4.1.	Presentación de resultados	92
4.2.	Contrastación de hipótesis	102
4.2.1.	Prueba de Hipótesis General.....	104

4.2.2.	Prueba de Hipótesis Específica 1	106
4.2.3.	Prueba de Hipótesis Específica 2	108
4.2.4.	Prueba de Hipótesis Específica 3	110
4.2.5.	Prueba de Hipótesis Específica 4	112
4.3.	Discusión de resultados	114
CAPÍTULO V		120
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		120
5.1.	Conclusiones	120
5.2.	Recomendaciones.....	121
BIBLIOGRAFÍA		123
ANEXOS		145
ANEXO N° 1. INSTRUMENTOS		146
ANEXO N° 2. PROGRAMA MODELO DE CONSEJERÍA SOCIAL EN EL MANEJO DE LA AGRESIVIDAD (CSMA) EN LOS USUARIOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA		148
ANEXO N° 03. MATRIZ DE CONSISTENCIA		182
ANEXO 4. CARTA DE PRESENTACIÓN		183
ANEXO 5: CARTA DE ACEPTACIÓN		184

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.	<i>Objetivos del Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad</i>	77
Tabla 2.	<i>Matriz de operacionalización de variables</i>	80
Tabla 3.	<i>Aspectos sociodemográficos de la muestra</i>	84
Tabla 4.	<i>Baremos de interpretación para el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry</i>	87
Tabla 5.	<i>Escala de Calificación del Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry</i>	88
Tabla 6.	<i>Escala de valores para el cálculo de la confiabilidad</i>	89
Tabla 7.	<i>Análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach para el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry en su aplicación Pretest y Postest</i>	90
Tabla 8.	<i>Estado total de Agresividad antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social</i>	92
Tabla 9.	<i>Estado de Agresividad verbal antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social</i>	93
Tabla 10.	<i>Estado de Ira antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social</i>	94
Tabla 11.	<i>Estado de Agresividad física antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social</i>	95
Tabla 12.	<i>Estado de Hostilidad antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social</i>	96
Tabla 13.	<i>Estado total de Agresividad después de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social</i>	97
Tabla 14.	<i>Estado de Agresividad verbal después de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social</i>	98
Tabla 15.	<i>Estado de Ira después de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social</i>	99
Tabla 16.	<i>Estado de Agresividad física después de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social</i>	100

Tabla 17.	<i>Estado de Hostilidad después de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social.....</i>	101
Tabla 18.	<i>Pruebas de normalidad.....</i>	102
Tabla 19.	<i>Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los niveles de Agresividad antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS</i>	104
Tabla 20.	<i>Estadísticos de la prueba de Wilcoxon de los niveles de Agresividad antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS</i>	105
Tabla 21.	<i>Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los niveles de Agresividad verbal antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS.....</i>	106
Tabla 22.	<i>Estadísticos de la prueba de Wilcoxon de los niveles de Agresividad verbal antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS.....</i>	107
Tabla 23.	<i>Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los niveles de Ira antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS.....</i>	108
Tabla 24.	<i>Estadísticos de la prueba de Wilcoxon de los niveles de Ira antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS.....</i>	109
Tabla 25.	<i>Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los niveles de Agresividad física antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS.....</i>	110
Tabla 26.	<i>Estadísticos de la prueba de Wilcoxon de los niveles de Agresividad física antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS.....</i>	111
Tabla 27.	<i>Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los niveles de Hostilidad antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS</i>	112
Tabla 28.	<i>Estadísticos de la prueba de Wilcoxon de los niveles de Hostilidad antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS</i>	113

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	Estado total de agresividad antes del Programa Modelo de Consejería Social	92
<i>Figura 2.</i>	Estado de agresividad verbal antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social	93
<i>Figura 3.</i>	Estado de ira antes del Programa Modelo de Consejería Social	94
<i>Figura 4.</i>	Estado de agresividad física antes del Programa Modelo de Consejería Social	95
<i>Figura 5.</i>	Estado de hostilidad antes del Programa Modelo de Consejería Social	96
<i>Figura 6.</i>	Estado total de agresividad después del Programa Modelo de Consejería Social	97
<i>Figura 7.</i>	Estado de agresividad verbal después del Programa Modelo de Consejería Social	98
<i>Figura 8.</i>	Estado de ira después del Programa Modelo de Consejería Social	99
<i>Figura 9.</i>	Estado de agresividad física después del Programa Modelo de Consejería Social	100
<i>Figura 10.</i>	Estado de hostilidad después del Programa Modelo de Consejería Social	101
<i>Figura 11.</i>	Interpretación visual de la distribución del nivel de significancia (p-valor) y valor de Z en la aplicación ArcGIS	103

RESUMEN

La agresividad es un problema social actual en nuestra sociedad, enmarcándose en el deterioro de la salud mental de las personas más vulnerables, adolescentes y niños. Por este motivo es que la presente investigación tiene como **objetivo** determinar cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social (PMCS) en los niveles de Agresividad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica. **Metodología:** Teniendo como enfoque la investigación cuantitativa y el tipo de investigación aplicado, se aplicó un diseño Preexperimental, utilizándose el diseño con preprueba-postprueba en aplicación del Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry (1992) en un único grupo de 59 participantes, con edades entre 10 a 19 años. Se realizó el análisis descriptivo e inferencial de los resultados de investigación con el uso de la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas (conformadas por un solo grupo de participantes antes y después de la prueba y del PMCS) y para variables ordinales cuyos datos poseen distribución libre o sin distribución normal. **Resultados:** Luego de aplicar las sesiones correspondientes a este grupo se tiene como resultado que el PMCS influye significativamente en los niveles de Agresividad y en cada una de sus cuatro dimensiones (Agresividad verbal, Ira, Agresividad física y Hostilidad) en los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica, Huancavelica. **Conclusión:** Existe evidencia para determinar que el PMCS evaluado es efectivo para reducir el nivel de Agresividad en los adolescentes del distrito.

Palabras claves: Agresividad, Adolescente, Agresividad verbal, Ira, Agresividad física, Hostilidad

ABSTRACT

Aggressiveness is a current social problem in our society, framed in the deterioration of the mental health of the most vulnerable people, adolescents, and children. For this reason, this research **aims** to determine how the Social Counseling Model Program (PMCS) influences the levels of Aggressiveness of users of the Center for Comprehensive Family Development in the district of Castrovirreyna, Huancavelica. **Methodology:** Focusing on quantitative research and the type of applied research, a Pre experimental design was applied, using the pretest-posttest design in application of the Aggression Questionnaire (AQ) by Buss and Perry (1992) in a single group of 59 participants, aged 10 to 19 years. The descriptive and inferential analysis of the research results was carried out using the non-parametric Wilcoxon test for related samples (made up of a single group of participants before and after the test and the PMCS) and for ordinal variables whose data have free distribution or no normal distribution. **Results:** After applying the sessions corresponding to this group, the result is that the PMCS significantly influences the levels of Aggressiveness and in each of its four dimensions (Verbal Aggressiveness, Anger, Physical Aggressiveness, and Hostility) in the users of the Center of Integral Development of the Family of the district of Castrovirreyna, Huancavelica, Huancavelica. **Conclusion:** There is evidence to determine that the evaluated PMCS is effective in reducing the level of aggressiveness in adolescents in the district.

Keywords: Aggression, Adolescent, Verbal aggressiveness, Anger, Physical aggressiveness, Hostility

INTRODUCCION

El presente trabajo de investigación de Tesis de desarrollo en el Centro de Desarrollo Integral de la Familia del Distrito de Castrovirreyna departamento de Huancavelica; siendo un programa preventivo del INABIF.

En la actualidad del adolescente la agresividad es un periodo que conlleva cambios, entre ellos la actitud belicosa que se presenta en adolescentes, debido a las frustraciones que experimentan en la búsqueda de su propia autonomía y el impulso de avanzar en su interacción social en la vida.

El problema que se plantea el trabajo es ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad en los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna 2019?; teniendo como finalidad conocer el nivel de agresividad de los usuarios del CEDIF en sus dimensiones de agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad y la influencia del Programa Modelo de Consejería Social a estos.

Para esta investigación se utilizó el tipo de investigación cuantitativo y el nivel de investigación fue el aplicado. En cuanto al diseño de estudio, la investigación fue de tipo preexperimental, utilizándose el diseño con preprueba-postprueba en un solo grupo.

El procesamiento de la información se hizo a través de los paquetes estadísticos Excel y SPSS V24.

Este trabajo de investigación realizado modalidad Tesis, se desarrolló con 5 capítulos, mencionados a continuación:

- Capítulo I Marco Teórico de la Investigación; marco histórico, bases teóricas,

investigaciones o antecedentes de estudio y marco conceptual.

- Capítulo II El problema, objetivos, hipótesis y variables: Planteamiento del problema: descripción de la realidad problemática, antecedentes teóricos, definición del problema general y específicos; Objetivos, delimitación y justificación de la investigación: Objetivo general y específicos, delimitación del estudio, justificación del estudio; Hipótesis, Variables y definición operacional: Supuestos teóricos, hipótesis general y específicas, variables, definición operacional e indicadores.
- Capítulo III Método, técnica e instrumento: Tipo de investigación, diseño a utilizar, Universos, población, muestra y muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos.
- Capítulo IV Presentación y análisis de resultados: Presentación de resultados, contrastación de hipótesis, discusión de resultados.
- Capítulo V Conclusiones y recomendaciones: Conclusiones, recomendaciones

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Marco histórico

A partir de los estudios de Olweus (1973) se discurren en la zona norte del continente europeo los análisis de las dinámicas de tipo agresivo ocurridas entre pares por lo que las autoridades máximas del país de Noruega propugnan un sistema para reflexionar y de esa forma tener una vía para prevenir esos actos de violencia. Para el país de Suecia similares análisis y estudios se empezaron por la década de los setenta del siglo pasado, generalmente referidas a hechos violentos alrededor del abuso de drogas o alcohol, así como también paralelamente se hicieron similares estudios en el Reino Unido y los Estados Unidos (Andreu, Peña, & Graña, 2002).

El fenómeno conocido como mobbing por los Escandinavos (Olweus, 1973; Heinemann, 1972) y como bullying por los británicos (Smith & Sharp, 1994) no ha dejado de ser objeto de interés en los últimos treinta años. Desde entonces, este interés creciente ha ido centrándose en diferentes tópicos que abarcan desde el estudio de la naturaleza del fenómeno y las variables que en ellas influyen, hasta el diseño de modelos intervención-prevención en el ámbito escolar.

Las conductas agresivas han sido objeto de estudio para algunos investigadores que a continuación se mencionan.

Para Bandura (1973), si los padres animan o aprueban la agresividad de sus hijos, los niños cada vez serán más agresivos. Incluso no es necesario que el refuerzo sea directo. La observación de la agresividad de otra persona que está siendo recompensada o aceptada por ello es suficiente para hacer a un sujeto más agresivo.

Según Safran y Safran (1985), en centros con climas agresivos donde no es sancionada existe presión entre iguales para no intervenir y desensibilizar. Para Echeburúa (1988), el castigo ejercido de forma sistemática genera la aparición de conductas agresivas en el castigado. Hawkins y Catalano (1991) declaran que hay una clara relación entre la conducta agresiva en la infancia y el posterior desarrollo de conductas impetuosas y el abuso de drogas en la adolescencia.

Fatum y Hoyle (1996) parten de la hipótesis de que hoy existe entre los adolescentes un código de conducta en el que si alguien cree que le falta el respeto debe agredirle. Para Heimer (1997), es probable que los adolescentes de bajo nivel sociocultural hayan aprendido agresividad en las interacciones con padres y hermanos.

Olweus (1999) en su investigación expresa tres factores que tienen influencia directa en conducta agresiva, la actitud emocional de los padres hacia el niño en los primeros años de vida, la permisividad y tolerancia hacia la conducta agresiva y el uso de métodos de disciplina autoritarios. En reciente revisión de la literatura internacional relativa al fenómeno del Bullying (Espelage & Swearer, 2003) se afirma que, si bien coexisten diferentes concepciones, hay acuerdo en considerar el fenómeno como una subcategoría de la agresión (Olweus, La intimidación en la escuela: Lo que sabemos y lo que podemos hacer, 1999; Dodge, Coie, & Lynam, 2006; Smith & Sharp, 1994).

También existe consenso en reconocer que una persona es agredida por sus pares cuando está expuesta repetidamente, durante un tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes (Olweus, La intimidación en la escuela: Lo que sabemos y lo que podemos hacer, 1999). Se está agrediendo o maltratando a un estudiante cuando otro le dice cosas repugnantes y desagradables. También cuando se golpea a un estudiante, se le da

patadas, se le amenaza, se le encierra con llave en un cuarto, se le envían cartas desagradables y cuando nadie le habla" (Smith & Sharp, 1994; Espelage & Swearer, 2003).

La violencia física es pues parte del concepto que comprende, además, dimensiones de agresión más leve, indirecta y/o relacional. Este tipo de violencia (Bullying) suele ser mal conocida por el personal escolar y cuenta con cierto grado de permisividad e indiferencia, desconociendo las consecuencias negativas que estas conductas pueden llegar a tener en quienes las realizan y padecen. Quizás se deba a una cierta "naturalización" del fenómeno al concebirlo como habitual entre los jóvenes (Viscardi, 2003). Se puede considerar el fenómeno del bullying como una forma grave y específica de conductas agresivas hacia individuos determinados. En las instituciones donde este fenómeno está arraigado constituye una causa mayor de deserción. La agresión entre pares puede consolidarse en las instituciones y, por lo tanto, debe prevenirse (Cerezo, 2001).

En la actualidad, se intenta explicar los comportamientos agresivos mediante factores neuroquímicos y hormonales. Se ha demostrado la diferencia de las manifestaciones de los comportamientos agresivos en hombres respecto a los comportamientos agresivos de las mujeres (Baron & Byrne, 1987), y se cree que estas diferencias podrían deberse a los niveles de los neuroquímicos (Dodge, Coie, & Lynam, 2006). Los estudios han identificado que la serotonina sería el neurotransmisor responsable de inhibir el control de la agresividad y en los hombres habría un bajo nivel de producción de esta sustancia. También existe otra sustancia involucrada en esta diferencia: la testosterona, hormona masculina, que está presente en los hombres en mayor cantidad que en las mujeres (Pariona, 2015).

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. Definición de Agresividad

El comportamiento agresivo humano se distingue por su variedad, lo cual ha permitido ampliar el análisis respecto a su entorno en el que se desarrolla. Al tener el comportamiento agresivo una particularidad multifacética, son diferentes las teorías que la pueden definir, tales como las que la explican a partir del aprendizaje natural (Bandura, 1973), como las que la definen con un origen innato (Freud S. , 1976), además de los autores que identifican el papel que juega la ira para desencadenar la agresividad (Zillmann, 1978). Así, el comportamiento agresivo se ha explicado a partir de una renuencia con la que se nace, propiciada por situaciones tales como rebeldía emotiva o estimulaciones aprendidas para exterminar las circunstancias que implican frustración, además, preservando sus paradigmas sociales o principios establecidos. (Pérez, Redondo, & León, 2008).

Tomando en cuenta la exploración de textos que hiciera Pelegrín (2004), es posible acopiar algunos conceptos y definiciones tales como la de Buss (1961): “la adjudicación de estímulos nocivos a otros”, el mismo que para una postura conductual el no existe el agente intencional como parte del suceso en que se produjo la agresividad, debido a que existen factores inherentes a un comportamiento donde no tales eventos si bien son observados no son sometidos a un razonamiento. Esta falta de razonamiento es debido a la dificultad de valorar objetivamente, demostrado en la frecuencia en que se equivocan en representar sus intenciones cuando embisten a alguien con agresividad, haciéndose imposible que puedan expresar con certeza sus propósitos y planes.

Bandura (1973) explica que la mayoría de las personas clasifican un

comportamiento al cual denominan “agresión”, al no guardar las características propias y aceptadas por el círculo social del cual forman parte. Asimismo, remarca la participación del factor social: “la agresividad es un comportamiento prejudicial y destructivo que socialmente es definida como agresiva”.

Asimismo, existen otros autores que en su explicación del proceso y las causas que originan la agresividad, añaden un carácter de subjetividad a sus definiciones (Renfrew, 2010). Así, Berkowitz (1962), tipifica a la agresión explicándola como “cualquier manera de conducta que pretende lastimar física o psicológicamente a alguien”.

También, Dollard et al (1939) adoptan como definición de agresividad al “acto cuya respuesta meta es perjudicar a un organismo”. Otros investigadores como Baron (1979), aducen una mayor participación de factores subjetivos, cuando concluyen que la conducta agresiva se genera en la víctima, definiéndola como la conducta que lleva el objetivo de claro de desfavorecer a otro, quien por su parte desea obviar ese maltrato por percibirlo con aversión o rechazo.

Bajo una óptica psicoanalítica, la agresividad es catalogada como una decisión cargada de agresión que ayuda a afianzar otras conductas, que no necesariamente poseen un origen agresivo. Tal es el caso, del argumento con el que se otorga que la manifestación de tal emoción absoluta era esencialmente al forma de expresarse. Por ello, Storr (1968) establece que: “las palabras que usamos para especificar el denuedo intelectual son palabras agresivas”.

Nosotros atacamos los problemas. Dominamos a un individuo cuando tenemos algún problema con él y sobrellevamos las dificultades. Existen otras definiciones de agresión con las que se puede establecer cercanía, como es la de

Caballo (2007):

“el comportamiento agresivo implica la protección de los derechos personales y la manifestación de los pensamientos, sentimientos y opiniones, de una forma deshonesta, normalmente inapropiada, y perennemente viola los derechos de la otra persona”.

Huesmann (1998) ofrece como definición a la expresión de agresión como el acto con el que se pretende o ejecuta un daño o fastidio a un segundo individuo, pudiendo ser este manifestado de manera física, corporal o de cualquier otra manera. Asimismo, señala que ciertos predictores que podrían incurrir en la definición de un comportamiento o violento y agresivo, De otro modo, se puede precisar que una conducta con rasgos de agresividad ha sido aprendida.

Entre las diversas definiciones podemos rescatar la de Trianes (2000) cuando precisa que la conducta agresiva es aquella que se utiliza como un instrumento para cumplir los fines que un individuo se propone, y de este modo en incontables situaciones esta se organiza para la resolución de dificultades con terceras personas que tienen relación con la reivindicación de los derechos básicos fundamentales como la libertad, o conflicto de intereses que se pudiera presentar.

Finalmente, Pelegrín y Garcés de Los Fayos (2009) logra definir a la conducta agresiva como: “aquel comportamiento intencionado que implica la acción de dañar o lesionar tanto física como verbalmente a otro individuo sin tolerar sus derechos”.

1.2.2. Dimensiones de conductas agresivas

1.2.2.1. Agresividad Física

La expresión física de la agresividad se puede explicar como aquella que se evidencia a través de golpes, empujones y otras formas de humillación física utilizando su propio cuerpo o un objeto contundente para producir una lesión o daño. La agresión corporal o manifestada de manera física se produce a partir de un impacto directo de un cuerpo o un artefacto contra un individuo (Rodríguez & Imaz, 2020).

1.2.2.2. Agresividad Verbal

Es la expresividad mediante el habla, mediante sus dichos amenazantes, críticas denigrantes, palabras soeces o subidas de tono, o la manera de decirlo con ruidos chillones o voz con un tono de voz elevado, producto de la carga negativa de los afectos (Rodríguez & Imaz, 2020).

1.2.2.3. Ira

Es definida como una inclinación a reaccionar bruscamente por percibir nocividad en el área afectiva que no van en sintonía con el nivel de las provocaciones. En el concepto de la ira también persiste un mal genio o estado de ánimo malhumorado, así como también signos o actitudes hostiles e impaciencia (Carrasco & Gonzáles, 2006).

1.2.2.4. Hostilidad

Incluye comportamientos adversos que marcan una posición de enfrentamiento, de adversario, contrario, rival o de alejamiento, a partir

incluso de comentarios desfavorables o ironías, burlas, crear sobrenombres, trato humillante, comentarios ofensivos o discriminatorios, entre otros, que representan una descarga de la nocividad afectiva de manera general, sin afectar a nadie en forma directa, pero sí de manera personal (Páramo, 2009).

1.2.3. Teorías y modelos de la agresión.

1.2.3.1. Teorías activas.

a. Teoría del Instinto.

Según esta teoría desarrollada por Grill (1986) existe un impulso propio de agresión de que traen consigo los individuos al nacer, el mismo que se manifiesta en ataques de diversa índole a otros, o en todo caso, se desvía o libera por medio de procesos catárticos.

Lorenz (1963) propone la explicación que la supervivencia de las especies trae consigo el actuar por agresión, y de esta manera sucede la selección natural. Además para Lorenz (1963) estos impulsos naturales y normales son trascendentes por contar con funciones específicas para conservar la continuidad de la vida de cada ser vivo.

La concepción de la noción de agresividad de Lorenz (1963) tiene como fundamento en ser indispensable y propia de las especies, teniendo como propósito balancear la presencia de hostilidad, desviándola hacia elementos de los que no pueden recibir respuesta. Esta concepción también tiene similitudes con otros investigadores y psicoanalistas tales como Freud (1946).

b. Teoría Psicoanalítica.

Esta teoría sostiene que la agresividad es producida por consecuencia del “instinto de muerte”, y por ello la manera de orientar el instinto agresivo hacia el ámbito externo de cada persona, hace que se manifieste o exprese a manera de agresión otorgada hacia los que le pueden rodear, ya que le es imposible autodirigir dicha agresividad, que se debe entender es primero emocional y expresada en palabras o actitudes violentas.

Como parte de esta teoría se utiliza un modelo hidráulico para aclarar la personalidad, la misma que se explica por la analogía que el término representa, respecto a un líquido al que en el interior de un recipiente es presionado o sometido a tensión, de modo que si a ello se le suma un ingrediente o elemento, se incrementa el nivel de tensión, y como no puede liberarse por las paredes del recipiente que lo contiene, tendría que escapar por las vías que previamente se han diseñado para dicha función. Basada en esta analogía se explica una reducción de los niveles de inclinación a cometer actos agresivos y el grado de agresividad que puede estar retenida en una persona, esto es por resultado de fuga por medio de expresar la carga agresiva a manera de catarsis. Según Freud la expresión de agresividad es naturalmente común y biológicamente esencial, no obstante en la actualidad muchos profesionales de la psicología y psicoanalistas tienen una actitud escéptica hacia esta teoría (Ballesteros, 1983).

c. Teoría de la Catarsis.

Por medio de esta teoría se pretende justificar la agresión como el uso de recursos especiales del ser humano, del mismo modo que se ejecuta la

teoría de la frustración. En caso que el dispositivo que permite se libera por estado catártico presenta un bloqueo, la persona logrará obtener más agresividad de lo que normalmente estaría o estando en otras situaciones. En caso que la catarsis se produzca, el individuo disfrutará de un mejor estado de ánimo y bienestar, y por ende con menor carga agresiva. En este contexto, el propio concepto de un proceso catártico establece que la actividad agresiva en cualquiera de sus formas en el presente hace menos posible que se genere una agresión futura” (Berkowitz, 1996, pág. 358).

d. Teoría Etológica de la agresión

Aquellos investigadores que se orientan al modelo biológico-etológica prefieren reemplazar los conceptos de agresividad frente a los de situaciones conflictivas o de violencia. Las diferentes funciones biológicas que caracterizan a un grupo de personas o una persona conllevan a un mecanismo de defensa o intuición que a la vez genera una conducta agresiva frente a un evento vivencial.

La agresión por parte de los seres humanos es congénita y esto produce el desfogue de dicha energía agresiva sin necesidad de ser incitado por otro ser; es así, como se comprende dicha idea observando el comportamiento de los animales cuando utilizan la agresión como un mecanismo de sobrevivencia. El modelo hidráulico es aceptado por los etólogos como Lorenz (1978) para aclarar la agresión por parte de los humanos

De esta manera en el sistema nervioso, los centros en los que se generan los instintos se activan a partir de distintos programas y asimismo,

los estímulos-señal propios de la agresión, hacen propicia la eliminación de la inhibición a fin de “descargar” de este modo la acumulación de energía instintiva (Lorenz K. , 1966).

e. Teoría Bioquímica o genética

La siguiente teoría intenta constatar que las hormonas que poseen los seres humanos influyen en el comportamiento agresivo de la persona provocado por diversos programas bioquímicos que se encuentran en el interior del ser humano.

Mackal (1983) presenta que los seres humanos poseen diferentes hormonas entre las cuales acepta la subsistencia de las hormonas agresivas de similar forma en que las hormonas sexuales existen. Por eso, Mackal (1983) sostiene que nuestra principal interrogante que nos formulamos es respecto a la relación entre un requerimiento según los hechos que transcurren con una función fisiológica que es distinta, queda resuelta al saber que los genes de la agresividad se desarrollan a partir de las hormonas de la sexualidad

Asimismo, se podido llegar a la firme demostración que la noradrenalina es un agente causal de la conducta con rasgos agresivos.

f. Teoría Clásica del Dolor

La respuesta agresiva por parte de un ser humano es producto de la provocación o el dolor expuesto por parte de otro ser y el grado de agresividad dependerá de la escala de dolor provocada, De otro modo, ante el dolor se consigue una reacción agresiva por los substratos biológicos existentes.

1.2.3.2. Teorías reactivas

Son teorías que mencionan que los sucesos ambientales que rodean al individuo llevan a que este perciba dicha agresión como una energía de alerta. Las teorías del impulso y la teoría del aprendizaje social forman parte de las teorías reactivas.

a. Teorías acerca del impulso

Para Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), la potencia de la provocación a la conducta agresiva propiciada a partir de algún sentimiento de frustración se encuentra directamente en concordancia con el grado de complacencia o satisfacción que la persona con frustración o disgusto había adelantado y no había recibido por retribución. A partir de ahí los investigadores afirman al verse los individuos impedidos de manera inesperada de conseguir sus objetivos planificados y bien anhelados, poseen una inclinación común de lastimar o herir a otro u otros individuos que signifiquen su obstáculo, que puede generarse por tres elementos o factores:

- 1) A mayor grado de complacencia deseado;
- 2) A mayor nivel de obstáculo a fin de alcanzar cual tipo de complacencia.
- 3) A mayor grado de cantidad de veces que se manifiesten contrariedades en sus esfuerzos por lograr el fin o meta.

b. Teoría que explica el Aprendizaje Social.

Por medio de esta teoría se sostiene que los comportamientos que muestran agresividad probablemente se deban a que aprenden imitando

moldes o tipificaciones de carácter agresivas. Esta teoría respecto al aprendizaje en sociedad pone en relieve el proceso de mediación en el momento de adquirirlo y sobre todo en la conducta adquirida que presenta rasgos agresivos, valiéndose de herramientas teóricas prácticas tales como la generalidad de la agresividad, el refuerzo de las agresiones y el aprendizaje por observación.

Bandura y Walters (1963) distinguieron entre la obtención y la instauración de un resultado, la cual sigue las orientaciones generales de la teoría del aprendizaje, en este asunto, el programa de reforzamiento. Así mismo diferenció entre aprendizaje y ejecución, ya que pueden aprenderse formas particulares de comportamiento y sumarlas al repertorio de conductas existentes en una persona. La ejecución de un determinado comportamiento puede ser promovido por premios e inhibida por castigos. Así, conscientemente a la teoría basada en el aprendizaje, la recompensa de conductas que presenta rasgos visibles de agresividad en determinadas situaciones puede conducirse utilizando como intervención el Programa de generalidad del estímulo, a un comportamiento similar en otras situaciones.

Esta teoría se sustenta en el concepto que establece que no obstante los elementos de carácter biológico inciden de algún modo en la manifestación de los comportamientos con rasgos y manifestaciones de agresividad, en los menores de edad o infantes se observa que estos no presentan la destreza suficiente para desarrollar actitudes violentas bien estructuradas, tales como embestir de manera directa y física a otro individuo, o dirigirse con un tono elevado, gritos u otra forma de expresión

que forman parte de comportamientos caracterizados como agresivos. Por ello, bajo este argumento, si en la primera infancia no se aprecia esta destreza de conducta agresiva que pueda lastimar a otro, es que entonces tiene que ser una conducta aprendida por imitación. En la explicación de este procedimiento de aprendizaje o adquisición de conductas de tipo agresivas se puede explicar a partir de los siguientes enunciados:

- **Modelado.** La reproducción presenta un rol elemental en la ganancia y el sostenimiento en los infantes de las conductas que presentan actos que presentan agresividad. Por ello, la demostración a modelos agresivos permite que formen conductas con carga agresiva en el periodo de la infancia. De este modo, se encontró que los infantes cuyos modelos maternos y paternos poseían la característica de ser agresivos, poseían un mayor grado de probabilidad de hacer evidentes conductas antisociales; y asimismo, se pudo visualizar una manera de contaminación en medio de un clima desadaptativo y agresivo entre pares o compañeros de estudio en la escuela.
- **Reforzamiento.** La forma de mostrar un comportamiento agresivo es conociendo que incidir en dicho acto trae resultados esperados . Por ejemplo: Los comportamientos agresivos continuos que utiliza un menor de edad para conseguir lo que quiere es porque descubrió que dicha conducta funciona y es probable que siga comportándose agresivamente si no es corregido o intervenido por otros individuos.
- **Los elementos situacionales.** La manifestación verbal o expresiva de los comportamientos o actos agresivos pueden ser controlado o tener una

variación de acuerdo al contexto situacional y los objetivos del agresor.

- **Los elementos cognitivos.** Mantener una conducta agresiva u obtener aquella conducta es parte de la cognición. El niño puede autorregularse debido a los factores cognitivos. Por ejemplo, Las consecuencias producidas por actos agresivos pueden ser predecibles, reinterpretando dicha conducta o según las intenciones de las demás individuos, es decir se puede instruir a observar memorizar y practicar en la mente la forma de lidiar con situaciones complicadas por parte de otros individuos, asimismo pueden entender de manera desfavorable y confundir los comportamientos de las otras personas entendiéndolas negativamente haciendo que exponga su conducta agresiva ante los demás.

En la teoría respecto al modo aprendizaje en sociedad, las señales y signos de comportamientos agresivos, así como la conducta con agresividad en la que se experimenta frustración, no son tomadas en cuenta como causantes directos de tales agresiones, pero sí inciden determinadamente sobre para que se llegue a desarrollar del propio comportamiento agresivo. Por consiguiente, la frustración conduce a actos o manifestaciones agresivas únicamente en el caso que se ya se haya aprendido la conducta de repeler con agresión a las circunstancias frustrantes.

Siguiendo el análisis de Bandura (1973) algunos individuos a diferencia de otros tienen una mayor disposición al aprendizaje de las actitudes violentas para la solución final a las situaciones conflictivas, por lo que estas personas al haber actuado de esta manera violenta con el transcurrir del tiempo llegan a volverse insensibles e inconscientes del nivel

al que pueden afectar a los demás. Además, al ser reforzada esta conducta cargada de agresividad, así como seguir un paradigma que presenta agresividad, se produce un mayor refuerzo de sus actitudes que habitualmente son agresivas, e incluso haciendo más intensas una serie de manifestaciones conductuales que también presentan agresividad.

c. Teoría comprobada de la Frustración-agresión

Esta teoría presenta una conjugación de elementos de la conjetura primaria acerca de la frustración-agresión respecto a la teoría que explica el aprendizaje en sociedad; por lo que se entiende que, si bien la frustración no perennemente genera agresividad, puede implicar ser un factor directo respecto a su expresión.

No obstante, el aumento de los niveles de conducta con manifestaciones agresivas puede llevar a su expresión expresada en palabras o por medio de actos o manifestaciones corporales en determinadas circunstancias, donde anticipadamente se haya aprendido a replicar con dicha actitud agresiva. Como primer término, el individuo logra niveles de frustración por algo que esperaba conseguir y no ha podido. Seguidamente, el incremento de arousal (nivel de activación cerebral), generalmente manifestado a manera de molestia a nivel de enojo, conllevando al nivel de sentirse frustrado. Consecuentemente se produce la conducta con manifestación agresiva cuando la persona ya ha adquirido por aprendizaje que lo más adecuado y conveniente es adquirir o interiorizar una postura de agresividad en situaciones análogas o similares.

d. Teorías Sociológicas de la agresión.

Las teorías expuestas no tienen la persona como unidad de análisis, sino básicamente al grupo social. Durkheim (1938) mencionaba que una actividad en un círculo social se debe evitar buscarlo en los estados que forman parte de la conciencia personal sino por el contrario entre las situaciones de un grupo social que la anteponen.

La tipología que presenta rasgos agresivos grupales tiene limitaciones para poder predecirse a partir de la manera y estilo de formación y educación que cada individuo recibe, sino que puede explicarse por medio del análisis del grupo que posee un pertinente comportamental denominado otro generalizado, al que respetamos más que a nosotros mismos y lo concebimos como si este otro fuese el único por medio del cual podemos obtener gratificación social.

De este modo, aquel comportamiento que presenta rasgos de agresividad solamente buscará la conveniencia del grupo, independientemente de la privación que se otorgue a cualquier integrante de este; además, se dependerá de la influencia objetiva del ambiente (a manera grupal o individual) del que va a depender directamente el mayor o menor nivel de conflicto que se genere.

1.2.4. Intervención eficaz de trabajo social para reducir el comportamiento agresivo en la escuela

La agresión se ha entendido como “cualquier forma de comportamiento dirigida hacia el objetivo de dañar o lesionar a otro ser vivo que está motivado a

evitar dicho tratamiento” (Baron & Richardson, 1994).

Las conductas agresivas pueden ser directas o indirectas como violencia física, conducta abusiva o amenazante (directa) y difusión de rumores o exclusión social deliberada (indirecta) (Feindler, Marriott, & Iwata, 1984).

Estos comportamientos se consideran signos de desarrollo comunes cuando están limitados en el tiempo. Cuando ocurrieron muchas veces, se consideran trastornos psiquiátricos como el trastorno de oposición desafiante (ODD), el trastorno de conducta (CD) y el trastorno de personalidad antisocial (ASPD) (Zahrt & Melzer, 2011).

Los síntomas de los trastornos psiquiátricos incluyen romper la disciplina en la escuela, descontrolarse fácilmente, culpar a otros por sus errores, molestar a otros niños, discutir con los adultos y mostrar una ira abrumadora (ODD); lastimar o matar animales, destrucción de la propiedad pública, jugar al absentismo escolar, robar o huir de casa (CD); mal rendimiento escolar, escaso autocontrol, poca tolerancia (ASPD). Estos trastornos de conducta pueden interferir en sus relaciones con la familia, los compañeros e incluso su desempeño escolar. Algunos comportamientos de violencia física también angustian a sus padres y maestros (Zahrt & Melzer, 2011).

Durante los años de la adolescencia, muchos padres y maestros tienen dificultades para controlar la ira y la agresión de los niños sin apoyo o asistencia. Los problemas relacionados con el control de la agresión pueden influir negativamente en los estudiantes y provocar su exclusión escolar, problemas sociales, trastornos de conducta, mala salud mental y bienestar e incluso participar en actividades ilegales. Piquero et al (2012) demostraron que las conductas que muestran agresividad de manera temprana por parte de los niños están vinculadas a la criminalidad adulta. Otro

estudio también encontró que había un vínculo entre la agresión infantil y la violencia doméstica y menores resultados de salud en la edad adulta tanto para hombres como para mujeres (Temcheff, et al, 2008).

Los jóvenes con problemas de agresión pueden tener un comportamiento grave, crónico o incluso antisocial sin las intervenciones adecuadas (Temcheff, et al, 2008).

Se han estudiado varios enfoques de intervención para ayudar a los niños con comportamiento agresivo Domitrovich y Reenberg (2003) mostraron tres categorías en las intervenciones destinadas a reducir la agresión, incluidas intervenciones que se centran principalmente en el niño para disminuir el riesgo mejorando sus habilidades sociales y cognitivas ; intervenciones que mejoran el buen vínculo en que se relacionan padres e hijos al mejorar el funcionamiento de los padres, las destrezas que manejan los progenitores para mantener bajo protección a sus menores infantes o intervenciones mixtas que integran varias intervenciones diferentes en diferentes contextos.

Algunos estudios examinaron intervenciones individuales que se centran en el manejo de la conducta de niños agresivos. Los tratamientos tradicionales para niños agresivos individuales consideran el comportamiento agresivo como el resultado de la escasez de manejo del enojo irascible, y la mejor manera es entrenar en las estrategias para manejar controladamente estados de enojo para con los niños (Feindler, 1995).

Sin embargo, la ira no es solo la causa del comportamiento agresivo (Huesmann, 1998).

El comportamiento agresivo puede ser creado por otros componentes internos o externos diferentes. Por lo tanto, el tratamiento basado en el control de la ira puede no ser adecuado para los niños que utilizan el comportamiento agresivo como un hábito en la resolución de problemas (Kendall & Chu, 2000).

Especialmente, cuando están en contacto con otros niños agresivos, estos niños tienden a subestimar su propio nivel de agresión y continúan con su comportamiento negativo (Kendall & Chu, 2000).

Las intervenciones psicosociales fueron investigadas por Jennifer, Geraldine y Nuala (2015) que se enfocan en manejar el comportamiento de los niños de manera más efectiva. Estas intervenciones van desde intervenciones de prevención a nivel escolar para todos los estudiantes hasta prevención selectiva para grupos de estudiantes en riesgo o que muestran signos tempranos de trastorno, y tratamiento indicado para estudiantes que tienen diagnóstico clínico de cualquier trastorno de conducta. El objetivo de las intervenciones psicosociales es mejorar la capacidad de los niños para reducir el comportamiento agresivo mediante el uso de estrategias psicológicas o sociales, o ambas (Jennifer, Geraldine, & Nuala, 2015).

Se puede ver que las intervenciones individuales para niños utilizan muchas estrategias como técnicas de relajación, habilidades para la vida, habilidades de autocontrol, entrenamiento de habilidades para resolver conflictos o habilidades para adaptarse y resolver problemas. Kadzin (1988) también mostró que las técnicas más comunes para reducir las conductas agresivas son el entrenamiento de habilidades sociales. Entrenar a un niño para reducir las cogniciones del ajetreo y mejorar las relaciones sociales positivas mediante actividades de juego de roles, observación, modelado, práctica de técnicas y aplicación de habilidades en la vida real.

Aunque un enfoque cognitivo-conductual se ha utilizado típicamente en el manejo de conductas agresivas, existen otros enfoques como las intervenciones mente-cuerpo que también se han considerado (Jennifer, Geraldine, & Nuala, 2015).

El estudio de Kazdin (1988) también mencionó a la familia y la escuela como medios para abordar el comportamiento de los niños. Kazdin (1988) mostró tres tipos de programas de intervención efectivos para niños agresivos, incluida la terapia de funcionamiento parental, el asesoramiento del maestro y los modelos de conducta cognitiva para resolver problemas. Cada programa ofrece beneficios para el tratamiento de la agresión.

La intervención sobre la terapia del funcionamiento parental mejora la responsabilidad de la familia en la comunicación y negociación con sus hijos. El propósito de la terapia familiar es mejorar los roles de cada miembro de la familia y construir una relación más positiva entre ellos (Kazin, 1988).

La intervención basada en la supervisión de maestros y padres produce una manera de ser fuerte y capaz de alcanzar las metas de los estudiantes. Los padres y maestros aprenden a cambiar los resultados de los niños bajo la supervisión de los trabajadores sociales y, por lo tanto, a cambiar el comportamiento del niño (Kazin, 1988).

Bajo la perspectiva del trabajo social, también hay algunos estudios que se enfocan en intervenciones de agresión en la escuela. Las intervenciones de autocontrol también se consideran una opción de tratamiento clínico de trabajo social para abordar la agresión escolar. Los trabajadores sociales pueden ayudar a los estudiantes a abordar los problemas convirtiéndose en educadores que brindan habilidades de autoayuda en lugar de terapeutas (Ronen, The social worker as an

educator for self- control, 1995).

Ronen (2004) en su estudio de caso también señaló el ejemplo exitoso del uso del modelo de autocontrol para disminuir el comportamiento negativo en los niños. Los resultados mostraron que, junto con la reducción de la agresión, la capacidad de los niños en la interacción social aumentó. No cabía duda de que era una forma eficaz para que los trabajadores sociales intervinieran en los trastornos de conducta escolar.

En el alcance del trabajo de Pham, Nguyen y Nguyen (2018), intentan implementar un proceso de intervención de trabajo social individual que incluye: evaluación, toma de decisiones, elaboración de plan de intervención; terminación y seguimiento. El plan de diagnóstico fue realizado por todos los autores; el primer autor diseñó y proporcionó el proceso de tratamiento bajo la supervisión de otros autores. Este estudio de caso se desarrolló a partir de los resultados de la investigación ministerial y fue financiado por el Ministerio de Educación y Capacitación (MOET) de Vietnam.

Al mostrar Pham et al (2018) la aplicación de un proceso de trabajo social efectivo con los clientes que tienen conductas agresivas demuestra el papel vital del trabajo social profesional en la reducción de la agresión en las escuelas y mejorar la relación familia-escuela. A través del estudio de caso, destacamos algunas de las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el trabajo social con personas que cumplen los criterios de trastornos de conducta es una de las partes principales de una práctica general de trabajo social. Esto demostró que los trabajadores sociales no solo trabajan con los niños que son víctimas de agresión, sino que también trabajan con los niños que son agresores. La elección de una intervención eficaz para el comportamiento agresivo

puede ser algo importante en el trabajo social profesional. Si el trabajador social puede hacerlo bien, esto puede ayudar a reducir la agresión en las escuelas y desarrollar actividades de prevención para los niños en las escuelas y otros entornos educativos.

En segundo lugar, el trabajador social escolar tiene una variedad de funciones para abordar los problemas escolares desde el nivel de prevención hasta el nivel de tratamiento indicado. Sin embargo, el trabajo social individual presente demuestra su eficacia para eliminar las conductas agresivas (Ronen, 2004). Esta intervención de caso puede requerir un gran esfuerzo mental o físico y también un apoyo continuo para que se realice con éxito.

En tercer lugar, uno de los enfoques más eficaces para el trabajo social individual es el enfoque multisistema. Cada cliente también ha sufrido diferentes problemas. La responsabilidad no es solo del cliente sino de factores ambientales. Al tratar con casos de problemas múltiples, el trabajador social debe seguir un proceso para determinar qué necesidades de los clientes, qué le falta al cliente para tomar decisiones y plan de intervención. El plan de intervención también toma en consideración la importancia de los sistemas que impactan y son impactados por cada uno otros (familia, escuela, relación con los compañeros). Pham et al (2018) examinaron tres intervenciones diferentes, incluida la supervisión del maestro, el asesoramiento de los padres y el asesoramiento individual con Tran (2015), para obtener el mejor rendimiento en el proceso de trabajo social individual. Estas actividades contribuyeron a comprender que varios entornos de intervención pueden generar diferentes cambios en un estudio de caso.

Sobre este su estudio de caso, Pham et al (2018) también indicaron que el

trabajador social escolar es totalmente capaz de organizar y realizar un proceso de intervención eficaz que incluye: evaluación, elaboración de planes de intervención, implementación de diferentes intervenciones y evaluación.

1.2.5. La relevancia e importancia de la psicología infantil y adolescente para el trabajo social

El trabajo social contemporáneo con niños y jóvenes está en crisis, y este libro sugerirá que una de las razones de esta confusión es la falta de comprensión psicológica sobre los problemas que se esconden detrás de los comportamientos de los niños y las familias en el mundo actual que cambia rápidamente. Este libro se diferencia de la mayoría de los textos de psicología en que introduce los conceptos básicos de una variedad de teorías y modelos y los aplica a la práctica del trabajo social. Su objetivo es proporcionar al lector, estudiantes y profesionales de trabajo social, una descripción general del ajuste entre las teorías y conceptos psicológicos clave con la práctica del trabajo social. Este libro también servirá de guía para los estudiantes de psicología y disciplinas afines que busquen comprender cómo aplicar conceptos y teorías psicológicas en la práctica con niños y jóvenes, y les ayudará en la planificación y el desarrollo de su carrera.

El rápido desarrollo de las redes sociales, en particular, ha traído consigo una cultura en la que la intimidación y un enfoque incesante en la apariencia y la imagen corporal, junto con visiones distorsionadas de las sexualidades, han presentado a los niños y jóvenes de hoy con nuevas y aterradoras presiones (Hamm et al, 2013). Se afirma que la salud mental de los niños y los jóvenes en el Reino Unido está en su punto más bajo, con unos 800.000 niños que padecen problemas de salud mental (Office of the Children's Commissioner, 2017). ¿Podrían realmente tantos niños estar

experimentando tales problemas de salud mental debido a las presiones contemporáneas mencionadas anteriormente? ¿O no se permite a los niños lidiar con lo que podrían ser las presiones "normativas" de una infancia dominada por las redes sociales? ¿Nos apresuramos demasiado a buscar servicios psicológicos o etiquetar a los niños como personas con diversas formas de enfermedad mental?

Diferente porque se utilizan diversas formas de terminología cuando se describen los estados mentales psicológicos, y este libro explorará el "bienestar social y emocional", que se considera en gran medida para referirse a la salud y el bienestar mental positivos. Según Stirling y Emery (2016), esta terminología engloba:

“[a] sentido de optimismo, confianza, felicidad, claridad, vitalidad, autoestima, logro, tener un significado y propósito, compromiso, tener relaciones de apoyo y satisfacción con los demás y entenderse a uno mismo, y responder eficazmente a las propias emociones”. (p. 5)

Problemas de salud mental será el término utilizado en este libro para referirse a los desafíos emocionales y sociales que enfrentan los niños y jóvenes, y la enfermedad mental se utilizará para indicar que se ha alcanzado algún tipo de umbral o diagnóstico formal (Padmore, 2016). Este libro hará un balance de las presiones, incluidas las crecientes tasas de ruptura familiar y los problemas dentro de las familias reconstituidas, para sugerir formas en las que los profesionales, como los trabajadores sociales y los psicólogos, podrían ayudar mejor a las familias y los niños a llevar una vida plena.

Los roles de práctica profesional en el campo de la psicología infantil y adolescente no son fáciles para los profesionales, y las tasas de retención en la atención social de los niños son bajas (Bowyer & Roe, 2015). Esto se debe en parte

a la naturaleza del abuso y la violencia de los que son testigos a diario los trabajadores sociales, pero también a un sistema político y de gestión que no solo parte de la premisa de que ningún niño se verá perjudicado por una carrera, sino que también lo encadena. la capacidad de los trabajadores sociales y sus colegas educativos y de salud para formar relaciones consistentes y efectivas con esas familias y niños. Los niveles cada vez mayores de auditoría, inspección y burocracia han sido ampliamente criticados por evitar que los trabajadores sociales se ocupen de los problemas reales (Harris & Unwin, 2009). El trabajo social también ha sido acosado por la prensa después de una serie de tragedias infantiles y está bajo una presión cada vez mayor de los regímenes gubernamentales neoliberales, con su énfasis asociado en los objetivos y la gestión del desempeño (Harris & Unwin, 2009). El trabajo social busca una nueva identidad y credibilidad, como lo expresa la Junta de Reforma del Trabajo Social (SWRB) (Department for Education, 2010). Los niños y jóvenes vulnerables buscan la competencia, el compromiso y la coherencia de los trabajadores sociales que tienen el tiempo y la perspicacia para conocerlos y comprenderlos. El trabajo social necesita desarrollar culturas que retengan al personal que pueda sentirse orgulloso y satisfecho en el trabajo, que se basa en una sólida comprensión psicológica de cómo funcionan las familias, las comunidades y las organizaciones.

Por ejemplo, en Inglaterra los trabajadores sociales no carecen de orientación y consejos sobre cómo practicar. En el Marco de capacidades profesionales (PCF) y en las Declaraciones de conocimientos y habilidades (KSS) se describe las capacidades que todos los trabajadores sociales deberían aspirar a desarrollar a lo largo de su carrera. Su intención es elevar los estándares de la práctica del trabajo social y fomentar la cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida que proponen informes como el Informe Munro (2011) y el Social Work Reform Board: Progreso

y retroalimentación (Department for Education, 2010). Estas capacidades han sido supervisadas por la Asociación Británica de Trabajadores Sociales BASW desde la abolición por parte del Gobierno Conservador de la Facultad de Trabajo Social, una universidad creada inicialmente después de la muerte de Peter Connelly, un joven conocido por los trabajadores sociales. Una actualización del PCF (BASW, 2021) agregó tres principios generales o "superdominios" de propósito, práctica e impacto al PCF, diseñados para guiar aún más la práctica social, de la siguiente manera:

1. Propósito: Por qué hacemos lo que hacemos como trabajadores sociales, nuestros valores y ética, y cómo enfocamos nuestro trabajo.
2. Práctica: Qué hacemos: las habilidades, el conocimiento, las intervenciones y las habilidades analíticas críticas específicas que desarrollamos para actuar y hacer trabajo social.
3. Impacto: cómo marcamos la diferencia: nuestra capacidad para generar cambios a través de nuestra práctica, a través de nuestro liderazgo, a través de la comprensión de nuestro contexto y a través de nuestro profesionalismo general.

Los nueve dominios, modificados ligeramente en 2018, son los interdependientes de:

1. Profesionalismo
2. Valores y ética
3. Diversidad
4. Derechos, justicia y bienestar económico

5. Conocimiento
6. Reflexión y análisis críticos
7. Habilidades e intervenciones
8. Contextos y organizaciones
9. Liderazgo profesional

Todas estas áreas de dominio mencionadas anteriormente tienen relevancia para el tema de este libro y son intrínsecas al debate y al aprendizaje a lo largo de sus capítulos, y se presentan al nivel de las expectativas que tienen para un trabajador social que acaba de terminar su formación profesional y está a punto de terminar. para ingresar a la práctica, esto se conoce como el nivel 'Fin de la última ubicación / finalización del curso de calificación' (BASW, 2021).

El gobierno inglés había emitido una Declaración de conocimientos y habilidades más categórica (Department for Education, 2015) para el trabajo social infantil, que establecía lo que los trabajadores sociales deben saber y poder hacer cuando los niños podrían estar en riesgo de sufrir daños. Esta declaración cubrió áreas de relación, comunicación, evaluación y toma de acción apropiada, todas las cuales serán discutidas a lo largo de los capítulos del libro. Esta declaración también se actualizó (Department for education, 2018) cuando la Asociación Británica de Trabajadores Sociales y los Trabajadores Sociales en Jefe de Inglaterra emitieron una declaración conjunta para explicar cómo el Marco de capacidades profesionales (PCF) y las Declaraciones de conocimientos y habilidades (KSS) se complementarían entre sí:

“El KSS establece lo que un trabajador social debe saber y poder hacer en entornos de práctica específicos, en roles específicos y en diferentes niveles de antigüedad. El KSS se asigna a los dominios de práctica del PCF (conocimiento, reflexión y análisis críticos, intervenciones y habilidades) y debería ayudar a guiar la práctica diaria” (BASW, 2021).

El trabajo social con niños y jóvenes puede adoptar muchas formas: proteger a los niños y trabajar con niños y jóvenes discapacitados, jóvenes cuidadores, jóvenes con problemas de salud mental, niños en acogida, niños y jóvenes dentro de los servicios de adopción, refugiados y niños que buscan refugio, y jóvenes en transición a servicios para adultos. La diversidad entre la población joven del Reino Unido es más amplia que nunca, e incluso aquellos de nosotros que vivimos o tal vez nos capacitamos como trabajadores sociales en áreas mayoritariamente blancas, conoceremos familias y buscaremos trabajos en áreas étnicamente diversas. Las ideologías fuera de lugar y el estigma de la "corrección política" en torno al trabajo con la diversidad han acosado al trabajo social durante algunos años, y se han adoptado interpretaciones inapropiadas que, en el mejor de los casos, han conducido a malos resultados y, en el peor de los casos, a muertes infantiles. Laming (2003), en su informe sobre la muerte de Victoria Climbié, una niña africana negra de 8 años dejó bastante claro que, si bien la raza y la etnia eran consideraciones importantes, el bienestar de los niños anula cualquier sensibilidad cultural. La renuencia por participar en nuevas investigaciones que involucren a niños de minorías étnicas se ejemplificó con la muerte de Khyra Ishaq (Radford, 2010), cuya madre amenazó a los trabajadores sociales con una denuncia de racismo, como resultado de la cual las investigaciones no avanzaron.

1.2.5.1. Cualidades de los trabajadores sociales con niños y familias

Se puede encontrar evidencia directa sobre las cualidades deseadas de los trabajadores sociales en las voces de niños y jóvenes, que han hablado sobre la transitoriedad y la falta de relaciones significativas con los trabajadores sociales.

Por ejemplo, en Inglaterra, McLeod (2010) entrevistó a los jóvenes acogidos con el fin de conocer los atributos que buscaban en los trabajadores sociales, siendo el título de su artículo “Un amigo y un igual” ¿Los jóvenes acogidos buscan lo imposible de sus trabajadores sociales? Las relaciones sostenidas fueron muy valoradas y se cita a un joven de la siguiente manera: “Mi última [trabajadora social] la tuve durante muchos años y estuvimos muy bien juntos y nos reímos mucho y eso, pero la nueva apenas la conozco” (p.779). Además, McLeod (2010) afirmó que las relaciones positivas entre el niño y el trabajador social estaban vinculadas a mejores resultados a largo plazo para los niños (Misca & Unwin, 2018).

Los informes recientes patrocinados por el gobierno, como el de Junta de Reforma del Trabajo Social SWRB (2010) y el Informe Munro (2011) ofrecen el potencial de un retorno a los tipos de RBP valorados por los clientes ('cliente' es la terminología deliberada preferida a lo largo de este libro como un término más individualizado que 'usuario del servicio', y un término familiar tanto para los psicólogos como para los trabajadores sociales). Estos informes anteriores abogaban por que una cultura del aprendizaje estuviera en el corazón del trabajo social contemporáneo, con mejores oportunidades de desarrollo y apoyo para los trabajadores sociales. El Informe Munro (2011)

elogió mucho la iniciativa del Ayuntamiento de Hackney Reclaiming Social Work (Dominelli, 2004), que aparentemente tuvo el efecto de una caída del 55% en las tasas de enfermedad y la consecuente caída del 50% en la dependencia. en el personal de la agencia. La inferencia aquí es que las familias en esa autoridad están mejor sin tal grado de dependencia de los trabajadores sociales temporales o de agencia, y que lo que se valora son los trabajadores con la capacidad de desarrollar los tipos de relaciones que son de naturaleza más profunda, es a su vez lo que permite la psicología, es decir que el trabajo de los niños y las familias sea entendido e interpretado adecuadamente.

Es así como en Inglaterra, tanto Junta de Reforma del Trabajo Social SWRB (2010) como el Informe Munro (2011) desafiaron los sistemas excesivamente burocráticos que han llegado a caracterizar el trabajo social modernizado; sistemas que a menudo han impedido que los trabajadores sociales desarrollen los tipos de relaciones con niños y jóvenes que significan que los problemas psicológicos subyacentes pueden abordarse de manera constructiva. La psicología es una profesión preocupada por la comprensión profunda y el respeto por las personas y, defendida por la Sociedad Británica de Psicología (The British Psychological Society, 2021), ha logrado en gran medida evitar la cultura de gestión del desempeño que ha envuelto a otras profesiones como el trabajo social y la enfermería. Los psicólogos también rara vez sufren los efectos negativos de la mala prensa cuando se produce una tragedia infantil individual, lo que contrasta directamente con las experiencias de sus compañeros de trabajo social (Misca & Unwin, 2018).

1.2.5.2. Práctica basada en las relaciones al trabajar con niños y familias

En Inglaterra, el Informe Munro (2011) también enfatizó que el desarrollo profesional continuo dentro de una cultura de aprendizaje que valoraba la Práctica Basada en Relaciones (PBR) (Ruch, Turney, & Ward, 2010) representaba el mejor camino a seguir para los niños y las familias. La RBP es un enfoque de trabajo social diseñado para permitir a los profesionales trabajar en profundidad en las psicologías de los problemas familiares, en lugar de hacerlo de una manera reduccionista. Los partidarios de la RBP argumentarían que los conocimientos que se derivan de este enfoque son eficaces que ayudan a desafiar los desequilibrios de poder y la opresión estructural. RBP necesita cierto grado de asociación entre los trabajadores sociales y sus clientes y, aunque el mundo de la gestión del desempeño ha generado en gran medida un entorno en el que los casos se abren y cierran lo más rápido posible, el mensaje de Munro se expresa claramente en el siguiente extracto:

“el nivel de aumento de la prescripción para los trabajadores sociales, si bien tiene la intención de mejorar la calidad de la práctica, ha creado un desequilibrio. Cumplir con la prescripción y mantener registros para demostrar el cumplimiento se ha vuelto demasiado dominante. La centralidad de establecer relaciones con los niños y las familias para comprenderlos y ayudarlos se ha oscurecido”.

1.2.5.3. El papel del conocimiento psicológico en la práctica del trabajo social

La obra de Misca y Unwin (2018) a la que se hace referencia, escrita unos siete años después del Informe Munro (2011), presentó un nuevo énfasis en la necesidad de que los trabajadores sociales efectivos tengan una comprensión básica de la teoría y la aplicación psicológicas que coloque al individuo en el centro de su trabajo. La psicología tiene una rica tradición de valoración del individuo, y el trabajo social también se basó en una preocupación fundamental por las terapias e intervenciones individuales, pero desafortunadamente, este enfoque individual se ha perdido en gran medida en las últimas décadas de cultura de gestión del desempeño, donde predomina el cumplimiento de objetivos y plazos. La psicología siempre se ha centrado en los individuos, además de ser utilizada para ayudar a explicar y predecir patrones y comportamientos. Este libro intenta reafirmar que la psicología tiene un lugar central en la práctica contemporánea del trabajo social, incluso si no siempre comparte la historia política de la preocupación del trabajo social por la justicia social y la igualdad de oportunidades. La práctica psicológica no ha experimentado la "cultura empresarial" (Harris & Unwin, 2009) que ha impregnado el trabajo social contemporáneo y todavía parece operar en gran medida de manera que otorgue primacía a los individuos (Misca & Unwin, 2018).

Los trabajadores sociales, sin embargo, a menudo pueden sentirse distanciados del conocimiento psicológico, asociándolo solo con haber tenido influencia histórica, estar desactualizados, tener una base clínica en gran

medida y sin ninguna relevancia política para su mundo de dilemas éticos, restricciones presupuestarias y conflictos. Los teóricos de la psicología seminal eran predominantemente hombres - Piaget, Vygotsky, Freud, Maslow, Bandura, Erikson - y su cuerpo de conocimiento resultante puede ser criticado como una visión del mundo dominada por hombres que no reconoce las preocupaciones políticas y sistémicas del trabajo social. . En contraste, el trabajo social es una profesión mayoritariamente femenina, originalmente impulsada por fuertes principios feministas y otros antiopresivos (Banks, 2006; Dominelli, 2004).

Muchas personas ingresan a la profesión de trabajo social porque están interesadas en ayudar a las personas y familias cuyas vidas son complejas y, a menudo, fracturadas. La preocupación y el enfoque en el individuo han sido tradicionalmente un reclamo distintivo de excelencia y diferenciación para la profesión de trabajo social. Sin embargo, a medida que el mundo del servicio público se ha vuelto cada vez más preocupado por los problemas de conformidad y cumplimiento de los sistemas, el énfasis en el individualismo, tanto en lo que respecta a la autonomía de los profesionales como a las psicologías individuales de los niños y los jóvenes, se ha eclipsado y en ocasiones descuidado. en total. En Inglaterra, el perfil de la psicología en los cursos de capacitación en trabajo social ha disminuido en los últimos años a medida que el gobierno prescribe cada vez más el plan de estudios, y este libro está diseñado en parte para abordar ese desequilibrio. La intención es que este libro entusiasme a los trabajadores sociales y a los estudiantes de trabajo social para que profundicen más en la investigación y la teoría psicológicas, con el fin de ayudar a dar sentido a los mundos de sus clientes.

Un mayor conocimiento sobre la relevancia y las aplicaciones de la psicología debería conducir a una mayor satisfacción laboral y una mayor base de conocimientos desde la cual trabajar de manera más eficaz con otros profesionales y sus sistemas (Misca & Unwin, 2018).

La psicología tradicional siempre ha buscado patrones y causalidades en sus intentos de explicar y predecir el comportamiento humano, y gran parte de la iluminación sobre la condición humana se ha producido gracias a los esfuerzos de la profesión psicológica. Sin embargo, gran parte de la teoría psicológica se basa en los hallazgos de poblaciones normativas (Brinkmann, 2016) y no siempre es aplicable a las personas que entran en contacto diario con los trabajadores sociales. Muchos de los clientes de los trabajadores sociales habrán experimentado una niñez disfuncional, negligente o abusiva en las que las etapas de desarrollo no habrán seguido cuidadosamente la norma y cuyos contextos familiares y culturales, digamos de pobreza o marginación, presentarán desafíos continuos para su desarrollo.

Gran parte del interés reciente en el mundo de la protección ha girado en torno a situaciones en las que los trabajadores sociales no han estado dispuestos a desafiar las normas culturales (Laming, 2003; Radford, 2010). La expectativa es que los trabajadores sociales se fijen primero en el niño y no primero en las consideraciones culturales. Es importante reconocer que no solo es responsabilidad de los trabajadores sociales proteger a los niños, sino que esta responsabilidad la tienen principalmente sus padres y cuidadores. La responsabilidad también se comparte cada vez más entre los profesionales, salvaguardando que es asunto de todos. El uso del término "salvaguardia"

(Department for Education and Skills, 2003) ha reemplazado al uso anterior de "protección infantil", que a su vez se deriva de terminología como "lesiones no accidentales" y "bebés maltratados". El término "salvaguardar" está diseñado para dar una sensación más preventiva al cuidado de nuestros niños y para enfatizar que tales roles son parte de los deberes y responsabilidades de todos los ciudadanos, no solo la responsabilidad de un número limitado de trabajadores sociales en nuestras comunidades. En general, se consideraría que el término "protección de la infancia" se aplica cuando se ha planteado la preocupación sobre si un niño corre el riesgo de sufrir un daño significativo, y cuando se ha remitido esta cuestión a una autoridad legal, como los servicios para niños. Un caso de protección infantil necesariamente abarcaría la formalidad de las reuniones, el cumplimiento de las políticas y posiblemente los procedimientos legales (Unwin & Hogg, 2012).

El trabajo entre agencias a menudo se considera una panacea para lograr la mayor eficacia en una variedad de profesiones de servicios humanos, desde la protección hasta la promoción de la salud mental. Sin embargo, no hay pruebas contundentes que demuestren que trabajar juntos es siempre la mejor manera de avanzar y que se puede perder mucho tiempo y dinero y se pueden desperdiciar recursos cuando los profesionales podrían haber tomado decisiones asimismo buenas, y ciertamente más rápidas, por sí mismos. El mundo de la asistencia sanitaria y el trabajo social se ha vuelto cada vez más reactivo al riesgo, por lo que la "práctica defensiva", con los profesionales "cubriéndose la espalda", ha prevalecido en muchas profesiones. El gran volumen de burocracia y el número de reuniones en la práctica

contemporánea han sido criticados en varios informes (Munro, 2011), pero el trabajo por computadora y el papeleo aún proliferan y dominan. Se estima que, para los trabajadores sociales sobre el terreno, unos cuatro de cada cinco días a la semana se dedican a dar servicio al "sistema" en lugar de a conocer y formar relaciones de trabajo eficaces con los niños y sus familias (Misca & Unwin, 2018; Unwin & Hogg, 2012).

1.2.6. Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad

La variable *Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad*, de tipo preexperimental y lo constituye un programa educacional que contiene información relevante sobre las dimensiones de agresividad que poseen los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia. Este programa fue aplicado en 10 sesiones (Anexo 2) a través de diversas técnicas para obtener los resultados que ayudaron a disminuir los índices de agresividad en los usuarios.

Dado que el programa utilizado se basa en el desarrollo de las habilidades sociales y socioemocionales de los participantes, su sustento teórico se fundamentó en el modelo de Intervención Psicosocial.

1.2.7. Dimensiones del Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad

Como dimensiones de este Programa Modelo de Consejería Social podemos identificar los tres momentos metodológicos de los diferentes modelos de intervención de carácter psicosocial, los cuales son coincidentes con las fases del modelo Psicosocial que describe Mathilde Du Ranquet (1996):

- Etapa inicial: Diagnóstico Inicial. Estudio psicosocial

- Etapa intermedia: Plan de actuación de manera guiada, en la modalidad de trabajo directo o trabajo indirecto, utilizándose sus respectivas técnicas de apoyo.
- Etapa final: Seguimiento, que comienza a partir de que el proceso de diagnóstico finaliza y se inicia el proceso de evaluación de lo logrado (Fundación SES, 2016).

Es por medio de estas etapas que pueden ser evaluados con identificación previa los eventos problemáticos que se asume en el sujeto en sociedad, diferenciando las razones del requerimiento de asistencia profesional. Esto conllevó a que estas etapas permitan al profesional del Trabajo Social se pueda establecer una relación con las particularidades del evento problemático y asimismo utilice los instrumentos del mismo modelo con el fin de orientar de manera conveniente la interrelación con el sujeto en sociedad, y de este modo se halle una situación relacional donde al interactuar dicho sujeto con el profesional del Trabajo Social y así se puede derivar en una modificación (Abello, 2007).

Tal como lo propone Mathilde Du Ranquet (1996) desde el estudio psicosocial tanto el Trabajador Social como el sujeto social en el tratamiento, comprenden de dónde y cómo se genera el problema. La autora recomienda que todo profesional de las Ciencias Sociales que aplique este modelo deba considerar que el tratamiento parte desde la percepción y posición que tenga el sujeto frente a la situación. Por lo tanto, la experiencia y el conocimiento del Trabajador Social son definitivos a la hora de una buena intervención psicosocial (Abello & Gallego, 2007). Para Du Ranquet este modelo aporta: mecanismos de intervención con individuos y grupos, herramientas para entender de forma racional las situaciones de las personas y su relación con el medio, técnicas de apoyo y orientación y la evaluación del plan de acción (Abello, 2007).

1.3. Investigaciones o antecedentes del estudio

1.3.1. Internacionales

Hardoni et al (2019) en Padang, Indonesia estudiaron acerca de cómo “Reducir el comportamiento agresivo de un adolescente con el uso del entrenamiento de reemplazo de agresión” con el objetivo de identificar que el entrenamiento de reemplazo de la agresión puede reducir el comportamiento agresivo en los adolescentes. **Metodología:** El diseño de esta investigación es un diseño cuasiexperimental y un diseño de investigación de una técnica de muestreo previa y posterior a la prueba de grupo y una técnica de muestreo que utiliza un muestreo intencional. La población en este estudio fueron adolescentes en la escuela secundaria vocacional “X” en la ciudad de Padang con una muestra de 43 adolescentes. Los datos se analizaron mediante el uso de la prueba T pareada con valor significativo $\alpha = 0,005$. **Resultados:** Los resultados mostraron que antes de dar el entrenamiento de reemplazo de agresión el comportamiento agresivo promedio de los adolescentes es de 86,86 y después del promedio es de 76,93. Por lo tanto, muestra que hay una diferencia significativa en el comportamiento agresivo entre el antes y el después del entrenamiento de reemplazo de agresión a los adolescentes. **Conclusiones:** La influencia del entrenamiento de reemplazo de agresión puede reducir el comportamiento agresivo en los adolescentes. Los resultados de este estudio pueden ser aplicados por enfermeras psiquiátricas para adolescentes con comportamiento agresivo.

Chaves (2019) en Heredia, Costa Rica, realizó un estudio sobre el “Efecto de un programa de actividades de aventura sobre los niveles de agresividad en un grupo de adolescentes residentes en San Pedro Sula, participantes del Programa Access 9

(2018-2020)” con el propósito de estimar la repercusión luego de impartirse un programa que incluye actividades orientado a intervenir el grado de agresividad de un conjunto de púberes en los que se ha identificado un riesgo social. **Metodología:** Tomando como muestra a 16 púberes becados para el grupo experimental, y 15 no becados, de ambos sexos con edades entre 12 a 17 años, alumnos de colegios de la zona demarcada, se le aplicó el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes (CAPI –A) antes y después de la intervención programada. Para el análisis se utilizó una ANOVA de dos vías (2 grupos x 2 mediciones) con la repetición de las medidas para un factor. **Resultados:** Al finalizar la participación del programa de aventuras se obtuvo que no se redujo el grado de agresividad impulsiva e premeditada en los púberes intervenidos.

Sidera et al (2019) en Girona, España llevaron a cabo un estudio que abarcó el “Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria” con la finalidad de elevar la convivencia escolar y reducir los índices de agresividad. Metodología: Siguiendo un diseño cuasiexperimental con pretest y postest en dos grupos (uno de control y uno experimental) se intervino un programa para incentivar sus habilidades morales y socioemocionales de los educandos. Resultados: Se observó una asociación inversa entre la agresividad y la desvinculación moral tanto en la preprueba ($r = -0.526$; $p < 0.001$) como en la posprueba ($r = -0.463$; $p < 0.001$), así como una asociación entre la subdimensión de fantasía de la empatía y la agresividad impulsiva ($r = -0.326$; $p = 0.01$), pero no obstante ello no se logró disminuir los niveles de agresividad, ni los de desvinculación moral, ni aumentar los niveles de empatía.

Luzurraga y Núñez (2017) en España, llevaron a cabo un estudio denominado

“Análisis de una experiencia de prevención primaria en violencia de género en educación secundaria” con el propósito de medir el programa LMA una vez aplicado cuenta con el nivel efectividad esperado. **Metodología:** Se decidió por un diseño cuasiexperimental con medidas repetidas pretest-postest en una muestra poblacional. **Resultados:** Como resultado se elevaron las actitudes, percepciones y saberes acerca de la agresión intrafamiliar; es así que el programa cobra eficacia para su prevención, no obstante que no actúe sobre los prejuicios y estereotipos. **Conclusiones:** La ejecución del programa ha generado que los saberes de los escolares se eleven respecto a los que tenían previamente, siendo esto confirmado por los contrastes entre el pretest y el postest, interpretando su utilidad y validez del Programa para el incremento hallado. Estos datos comparativos son confirmados por los resultados de las correlaciones y la varianza, por lo que se concluye que los talleres de intervención de dicho programa producen una mejora en cuanto al conocimiento formal del programa.

Atocha (2017) en Guayaquil, Ecuador ejecuta un estudio respecto a la “Intervención Psicosocial con psicodrama en adolescentes con agresividad, internos en la escuela fiscal Padre Antonio Amador, periodo 2016-2017” con el propósito de analizar la agresividad y apreciar los resultados de un programa de intervención en los púberes institucionalizados en dicha institución educativa. **Metodología:** En aplicación del modelo de investigación acción participativa durante 12 meses y siguiendo un enfoque de carácter descriptivo, se llegó a aplicar técnicas de psicodrama, en treinta adolescentes entre doce y quince años. **Resultados:** Los intervenidos indicaron ser conscientes de una diferencia en ellos que antes de la intervención. El personal directivo y docente del centro mencionaron evidentes transformaciones, tanto en el ámbito de las expresiones faciales de satisfacción y

libertad, sin ira o enojo, así como en su convivencia afectiva, solidaria y participativa ente pares, sin discusiones ni pleitos alterados, experimentando además sentido de grupo y no sentimientos de abandono.

Acevedo (2016) en Guatemala de la Asunción, Guatemala, realizó un análisis sobre la “Eficacia de un programa de terapia de arte para disminuir el nivel de agresividad en un grupo de adolescentes institucionalizadas en el hogar ‘Madre Nazaria’ cuyas edades están comprendidas entre los 12 y 17 años” con el fin de especificar si el tratamiento terapéutico mencionado favorece con la disminución del grado de violencia o agresividad en el grupo escogido. **Metodología:** Siendo de tipo o enfoque cuantitativo, diseño Pre-Experimental con Preprueba-Postprueba con un grupo, este estudio tuvo además un diseño que incluye la aplicación de la preprueba (o pretest) a los sujetos del experimento. Se hizo uso del Test INAS-87 de Javier Jiménez G. y revisado por Miriam Ruth Rodas V. para la evaluación de la variable principal del estudio antes y después de ejecutada la intervención, ofreciendo evaluar los niveles de asertividad pasividad y agresividad de un individuo. **Resultados:** Se halló que luego de después de la intervención realizada, no existe diferencia significativa de manera estadística que puede definir que el programa haya podido contribuir a una reducción del nivel de violencia o agresividad de las púberes institucionalizadas.

Acevedo y Suárez (2016) en Pereira, Risaralda, Colombia efectuaron un estudio sobre el “Influencia de un programa de juegos cooperativos en la disminución del acoso escolar (bullying) en estudiantes de grados 9” con el propósito de constatar el grado de incidencia del programa sobre el acoso en la escuela. **Metodología:** En el estudio de corte cuasiexperimental, se preparó con anticipación a cinco grupos

evaluados con uso del “Cuestionario, Conocimiento sobre uno mismo y sobre las relaciones con los demás”, para luego clasificar un grupo experimental y otro grupo control, desarrollándose 12 sesiones con el primero, mientras que el segundo pudo seguir con su manera de llevar sus clases habitualmente. **Resultados:** Ambas poblaciones: víctimas y agresores luego de la intervención con las actividades tiene la sensación que en menor cantidad se esconden las cosas o simplemente las toman por cuenta propia, así como también se han reducido los empujones y golpes entre ellos. Para el grupo que padecía de acoso físico, perciben mayoritariamente que este ha disminuido en su grupo de amigos. Del mismo modo una importante cantidad de víctimas del grupo experimental al finalizar la intervención tuvo la percepción de dejar de ser excluido del grupo social, favoreciendo de este modo la aceptación y unidad entre contemporáneos. Los valores hallados en el post test tomado al grupo experimental, dieron que los estudiantes se sostuvieron en la situación de que “nunca” cometían ciberbullying o bullying en las redes sociales. **Conclusiones:** Por medio del análisis multivariado al aplicar la prueba Mann Whitney se puede apreciar que no existió contrastes de manera significativa, no obstante, ello producto de la comparación entre ambas pruebas (pretest y el postest) de la agrupación en estudio se observó que se incrementó el nivel positivo en manera leve, por lo que se concluye que la estrategia utilizada para la intervención cumple con los fines de reducir y afrontar el acoso en el colegio o bullying. De otro lado, para el grupo control se pudo apreciar modificaciones positivas, siendo favorable para toda la comunidad educativa, aunque no se pudo presentar datos para explicar dichos cambios.

1.3.2. Nacionales

Flores (2019) en Trujillo, Perú realizó un trabajo de investigación acerca del

“Programa de habilidades sociales en la agresividad de adolescentes de cuarto de secundaria de una institución educativa de Paiján” cuyo propósito fue precisar el nivel de incidencia que programa en mención ejerce sobre las habilidades sociales en lo concerniente a conducta agresiva. **Metodología:** Eligiéndose una muestra poblacional de 60 escolares púberes, hombres y mujeres, con edad entre los 13 y 17 años, se les aplicó el Cuestionario de Agresión (AQ), el mismo que fue diseñado por Buss y Perry (1992). **Resultados:** Entre ellos se halla que existen diferencias con significancia estadística ($p < .05$) en el pre y post test aplicado al grupo experimental, pero al comparar con el grupo de control no se observa esta característica ($p > .05$) en cuanto a la conducta agresiva, mientras que de manera específica el programa incide significativamente de manera estadística ($p < .05$) en cuanto la conducta agresiva corporal, de palabras o expresiones, de manifestación de cólera y retraimiento hostil, de acuerdo se aprecia mediante el pre y post test que fue administrado al grupo experimental; por otro lado comparándolo con el grupo de control no se aprecia esta característica ($p > .05$), por lo cual se puede reafirmar que el programa es efectivo por cuanto ofrece sus aportes en el ámbito de la práctica, teoría, metodología y socialmente.

Díaz (2018) en Chiclayo, Perú aplicó un estudio sobre el “Programa ‘Vivamos en Armonía’ para reducir la agresividad en los estudiantes del primer grado de agresividad en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa San Martín – Lambayeque 2017” cuyo propósito fue de observar el grado de agresión alta por parte de escolares púberes. **Metodología:** Con el sustento teórico de Albert Bandura y Bisquerra para explicar la variable de agresividad en menores, se lleva a cabo esta investigación de tipo aplicada respecto a la fase preexperimental, de pre y post test en el que participa un grupo distribuido

convenientemente, como parte de la ejecución del programa llamado “Vivamos en Armonía”, cuyo propósito es el de disminuir el nivel de comportamiento agresivo en los 125 escolares en estudio, resultando una muestra representada por 31 de ellos elegidos según conveniencia. **Resultados:** Para procesar los datos recabados se hizo uso de la aplicación estadística SPSS, ofreciendo así tablas que muestran las cantidades, valores o frecuencia estadística entre otros valores estadísticos útiles con su utilidad para analizar e interpretar el pretest y post test, para luego comparar los resultados que ofrecieron ambas pruebas. **Conclusiones:** Se llega a la conclusión que a partir de la puesta en práctica el programa “Vivamos en armonía” se reduce de manera muy significativa los niveles de comportamiento agresivo en los escolares que formaron parte del estudio. Así también contaron con estrategias que les ayude a tener un mejor nivel de convivencia y que esta a su vez sea solidaria e integral con los demás.

Rojas, Y. (2018) en Trujillo, Perú ejecutó un análisis de los “Efectos del programa “Pon color a tu vida y llénalo de alegría” en la agresividad en adolescentes mujeres de Trujillo” con el propósito de establecer los resultados que ofrece la ejecución del programa “Pon color a tu vida y llénalo de alegría”. **Metodología:** Con diseño cuasi experimental se consideró a adolescentes del sexo femenino para aplicación de pre y post test, contando con un grupo destinado para el control y otro orientado para ser experimental. Se tomó como muestra a 36 de estas estudiantes entre 14 a 16 años, quienes transcurrieron por 10 sesiones especialmente diseñadas teniendo como base el modelo teórico correspondiente al cognitivo conductual de Beck y Fernández. **Resultados:** Con el fin de procesar la información, se ejecutó la prueba T de Student, diferenciándose significativamente dos grandes dimensiones: Agresividad Premeditada y Agresividad Impulsiva, las mismas que se midieron y así

se observó un progreso al finalizar su participación en las sesiones.

Rojas, M. (2018) en Lambayeque, Perú llevó la realización de un estudio que lleva por título “Programa psicoeducativo para enfrentar la agresividad en adolescentes del Centro de Atención Residencial "San José" – Trujillo"- 2017” con el objetivo de diseñar e implementar el programa mencionado dada la coyuntura de presencia de conductas consideradas desafiantes y cargadas de agresividad frente a sus superiores o entre pares. **Metodología:** Para una población de 30 púberes con edades entre 12 y 18 años, se llevó a cabo un pretest, aplicando el cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry (1992) con 29 ítems, ejecutándose luego el programa psicoeducativo compuesto por 10 talleres debidamente evaluados, a fin de disminuir dicho nivel de agresividad. Luego se ejecutó el post test con el mismo instrumento. **Resultados:** Entre los resultados se encontró que la agresividad física se elevó en su nivel medio de 1 a 3 estudiantes, y el nivel alto disminuyó de 28 a 26 estudiantes. Respecto a la agresividad verbal el nivel mínimo y medio aumentaron de 8 a 15 estudiantes mientras que el nivel alto se reduce de 15 a 7. En cuanto a hostilidad igualmente se incrementa en su nivel medio de 2 a 7 estudiantes, y su nivel alto disminuye de 27 a 23. En el estado de ira se aumenta en el nivel bajo, en un alumno, en el nivel medio en dos, y por el contrario el nivel alto disminuye de 29 a 26 alumnos.

Estrada (2017) en Pucallpa, Perú, realizó un estudio sobre: “Efectos de un programa de tratamiento educativo y terapéutico en la conducta agresiva de adolescentes en conflicto con la ley penal Pucallpa”. con el **objetivo** de evaluar lo que genera la ejecución de dicho programa que afecta la conducta con agresividad que presentan los púberes que cometen infracciones y son intervenidos en

tratamiento cerrado. **Metodología:** El estudio que fue investigativo de tipo cuantitativo y de diseño cuasi experimental, utilizó un tipo de muestreo no probabilístico por criterio, teniéndose como muestra a 20 estudiantes adolescentes tanto para el grupo experimental, como los otros 20 destinados al grupo control. Con el cuestionario de Agresión AQ de Buss y Perry (1992), se evaluó la conducta agresiva con sus 4 dimensiones conocidas. **Resultados:** Antes de la ejecución del programa, el 75% presentaba un nivel de agresión alto y el 25% restante muy alto. Luego de aplicar el programa, estas cifras bajaron significativamente hasta el nivel bajo y medio (45% y 35% para cada uno). **Conclusiones:** Luego de aplicar la prueba t de Student se consideró un 0.05 y 95% de confiabilidad, concluyendo que el programa utilizado incrementa significativamente la conducta agresiva y en sus 4 dimensiones para los púberes objeto del estudio.

1.4. Marco Conceptual

- **Agresividad Física:** Es aquella que se evidencia a través de golpes, empujones y otras formas de humillación física utilizando su propio cuerpo o un objeto contundente para producir una lesión o daño (Rodríguez & Imaz, 2020).
- **Agresividad Verbal:** Es la expresividad mediante el habla, mediante sus dichos amenazantes, críticas denigrantes, palabras soeces o subidas de tono, o la manera de decirlo con ruidos chillones o voz con un tono de voz elevado, producto de la carga negativa de los afectos (Rodríguez & Imaz, 2020).
- **Hostilidad:** La hostilidad es uno de los programas cognitivos más conectados con las acciones agresivas, definido como una condición cognitiva adversa, frecuentemente de animadversión contra alguien, en la que se pueden establecer reacciones emocionales de rencor o ira (Páramo, 2009).

- **Ira:** Es considerada como aquella emoción vinculada con la agresión, dado que la facultad, de modo que en un escenario amenazador, ayuda a escapar o huir cuando genera miedo, o en caso contrario dar la cara con enfrentamientos violentos, cuando se genere cólera (Carrasco & Gonzáles, 2006).
- **Baja deferencia hacia los demás:** Es manifestada cuando el infante con carga agresiva manifiesta bajo nivel de reflexión y servicio, involucrando sus emociones, voluntad y razonamientos de los pares de su entorno (Dodge, 1991).
- **Bajo autocontrol / impulsividad:** Un bajo autocontrol en las relaciones sociales puede llevar a manifestar impulsivamente y con actitud agresiva un bajo autocontrol en las relaciones sociales puede llevar a manifestar impulsivamente y con actitud agresiva ante un determinado conflicto (Farrington, 1993).
- **Bajo nivel de empatía:** Siendo considerada la empatía como resultado natural a nivel de las emociones respecto a que una persona reconoce la condición y su situación a nivel de sentimientos, por lo que significa llegar a experimentar la misma o similar sensación emocional al que lo experimenta el otro sujeto (Baldeón, 2017).
- **Escasas habilidades sociales:** La expresión conductual de agresión y actitud antisocial tiene que ver con la escasez de factores que puedan facilitar el desenvolvimiento de facultades que favorezcan su participación en la sociedad (Atlas & Pepler, 1998).
- **Individualismo / competitividad:** En el fundamento de la agresividad y hostilidad se ha identificado que la competencia se encuentra involucrada, llegando a niveles que se desasocian de las relaciones amicales con los demás (Mesa, 2002).
- **Inestabilidad emocional en la niñez y adolescencia:** Según las investigaciones se ha demostrado que el control propio emocional es demasiado importante en el aumento de

la carga agresiva manifestada conductualmente en los infantes y púberes, por lo que una modificación elevada a nivel de las emociones puede generar altas probabilidades de efectuar conductas agresivas en sus palabras o por demostrada físicamente, y por otro lado, las mínimas actitudes proactivas a favor de los demás en sociedad o en grupos sociales beneficia en que a consecuencia de ello se favorezca con una previsión y retardo de la expresión conductual de agresividad y antisocial con posible demostración infractora o delincencial (Fariña, Vázquez, & Arce, 2011).

CAPÍTULO II

EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Planteamiento del problema

2.1.1. Descripción de la realidad problemática

La agresividad en el mundo actual entre los jóvenes adolescentes es bastante álgida en nuestro medio social, esta problemática es manifiesta generalmente en las escuelas, institutos o universidades, a la vez que son realizadas por personas sin distinción por preponderancia de género, quienes utilizan la agresión en sus distintas modalidades para resolver discrepancias, demostrándose de manera sea verbal, física, hostilidad o ira.

Los padres o madres de los menores infantes y adolescentes, en la mayoría de las veces no tienen un control adecuado sobre ellos, ya sea por sus ocupaciones, trabajo u otros motivos, abandonando y descuidando a sus hijos el cual hace a que los jóvenes sean tentados a ejecutar manifestaciones de violencia, dado a que además es común recoger los comentarios de los púberes tale como: “a nadie le importo”; este es un logo que muchos jóvenes manejan como algo usual sin tener en cuentan de estar en lo cierto o no.

A nivel mundial recientemente la OMS (2020) cuantifica la cifra de doscientos mil asesinatos cometidos por menores y púberes con edades entre 10 y 29 años, correspondiendo al 43% de ellos.

Jiménez y Estévez (2017), lograron distinguir que las conductas agresivas realizadas por infantes y púberes son incrementadas cuando se observan familias

confrontativas u hostiles, en las que probablemente se exceden en sus niveles de autoritarismo. Adicionalmente a ello, cuando en el clima familiar o educativo existe una ausencia de principios y normas de conducta es más perceptible la sensación el abandono de los menores por parte de sus progenitores o tutores (Mestre, Samper, Tur, Cortés, & Nácher, 2006).

Tras diversas observaciones se llega a determinar que los niños con mayor carga agresiva son generalmente aquellos afectados por percibir de manera directa el divorcio o separación fortuita entre sus padres, o fallecimiento de alguno de sus progenitores lo que involucra abandono físico y emocional. Del mismo modo, aquellos individuos que han sufrido o padecido de acciones violentas en el seno del núcleo familiar o abusos o maltratos físicos de sus profesores en la escuela (Rodríguez, 2010).

En este sentido, la violencia es un tema que no se ha superado y sobre todo en la etapa de la adolescencia donde están propensos a estos cambios en su conducta.

A nivel de la región según la revista Román y Murillo (2011) precisa algunas cifras estadísticas que corresponde a las actitudes agresivas de orden verbal, tales como expresiones amenazantes o palabras ofensivas, insultantes o denigrantes, en donde Argentina presenta una mayor cantidad de estos casos, siguiéndolo en orden Perú, luego Costa Rica y finalmente Uruguay, país donde más de 30% de los estudiantes adolescentes sostienen haber sido objeto de maltrato de índole verbal o por expresiones por parte de sus pares escolares. En cuanto a la violencia ejercido sobre el cuerpo o de orden físico entre sus compañeros del colegio, son cinco los países que alcanzan niveles más elevados: Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%), República Dominicana (21,8%), Costa Rica (21,2%) y Nicaragua (21,2%). Cuba es

aquel país en el que se observa el más bajo nivel de infantes que aducen en forma reciente haber recibido golpes, lo que los convierte en víctimas (solo 4,4%).

En el Perú, la máxima autoridad de las estadísticas nacionales, el INEI (2020) precisa que un 41,5% de los infantes con edades de 9 a 11 años fueron víctimas de algún tipo de violencia ejercida en el ámbito psicológico o físico impartido por las personas con quienes comparte su vivienda o residencia, generalmente familiares sobre los que ha depositado su confianza y protección. De esta cantidad total se desprende casi un 33% que fue víctima de violencia de orden psicológico y cerca de un 27% que recibió golpes o violencia física en cualquier parte de su cuerpo, cuando solo un 18% precisó ser víctima de ambos tipos de violencia, tanto corporal como en su psicología afectando su salud mental.

También siguiendo cifras oficiales del INEI (2020) en un ámbito más amplio un 73,8% de infantes de ambos sexos recibieron agresiones emocionales, psicológicas o físicas, por lo menos en alguna oportunidad o circunstancia; además de cuyo total alcanza una cifra del 58,9% sufrió de agresión emocional y el 58,4% fue víctima de agresión corporal o física, y a la vez el 43,5% precisaron haber recibido ambos tipos de agresión. De similar modo, todos estos tipos de agresiones o actitudes violentas hacia los infantes son ejercidos por parte de sus amigos o amigas, generalmente en plena sesión de clases (75,7%), o en la hora de recreo o distracción en el patio del colegio (39,2%), en lugares o situaciones luego de haber salido del colegio (15,1%), en los servicios higiénicos (6,1%) y en otras instalaciones más solitarias como escaleras o pasadizos (7,9%), entre otras circunstancias y lugares.

Respecto a los púberes o quienes transcurren por la edad propia de la vida adolescente, el 81,3% de ellos recibieron agresión psicológica o física alguna vez, el

67,6% de la totalidad de ellos recibieron agresión psicológica, el 65,6% agresión corporal o física, y el 51,8% de ellos ambos tipos de agresiones (INEI, 2020).

Al efectuar estudios en el ámbito nacional se visualizó que se guarda cierto grado o nivel de asociación cercana en los factores relacionados a circunstancias amenazantes o de peligro, victimización o violencia cuando se trata de bullying, la mala integración social entre adolescentes provoca las conductas agresivas entre ellos. Del mismo modo, las conductas agresivas como peleas entre adolescentes son provocadas inclusive con alguna forma de arma, además del abuso físico contra menores de edad.

Asimismo, varios individuos manifiestan ideas de asesinato, por lo que se interpreta su voluntad de causar daño o herir a otros más vulnerables o menores, utilizando peleas como instrumento para soltar su agresividad contenida y generar violencia física. La vulnerabilidad ante el abuso, la solución moral y la constatación del maltrato, todo conforman elementos que propician los impulsos predeterminados de agresividad, generando una desintegración a nivel social, generando el acoso escolar (Instituto Nacional de Salud Mental, 2009).

La dificultad básica sobre la que se desarrolla el presente análisis sirve para aplicar consejería social y manejar la agresividad de los adolescentes entre los 10 y 19 años del Centro de Desarrollo Integral de la Familia que funciona en la localidad de Castrovirreyna, ya que según indagaciones realizadas se obtuvo información de algunos pobladores, padres de familia, profesores, así como personal auxiliar de educación, todos los cuales expresan que los adolescentes que pertenecen a este rango de edad muestran más violencia, que otros grupos etarios.

2.1.2. Antecedentes teóricos

La generalidad de los especialistas insiste que para la correcta definición de agresividad se debe guardar correspondencia a la intención, no obstante la mayor parte de las teorías guardan concordancia en que se lleva a cabo luego de un proceso consciente e intencionado, pero tienen un desacuerdo respecto a los objetivos de los individuos que se cometen al agredir o lastimar a otros (Berkowitz, 1996).

La OMS en su categorización de patologías relacionadas a la conducta y a los estados mentales, CIE-10 (1995), posiciona la conducta agresiva a nivel de manifestación de patologías que desasocian en todo nivel de edad al que pertenezcan. Esta agresividad según algunos investigadores puede ser de tipo emotivo o de tipo instrumental, es decir utilizado para alcanzar un objetivo en particular (Husman & Silva, 1984).

Al referirse de agresividad a nivel emocional o adversa, se refiere a aquel comportamiento cuyo fin directo es generar perjuicio tanto a nivel emocional o psicológico y corporal o físico a otro individuo, y todo esto de acuerdo con el nivel de activación que alcanza a tener el agresor. Es por ello que acometer con agresión confrontativas se realiza con la voluntad expresa y consciente de herir o perjudicar a su contrincante, no obstante, también se pueda utilizar para otros fines específicos bajo ciertas circunstancias. Estas acciones agresivas no solo tienen la connotación de ser premeditadas y planificadas a nivel de conciencia y conocimiento, sino de ser obstinada y con aversión propias de casos en los que se produce una activación de agresión emotiva.

La etapa inicial y más temprana de la manifestación de comportamiento hostil y agresivo es los sentimientos de furia. Los estudios indican que esta manifestación

de ira es un sentimiento general más simple y básico que el de manifestar agresividad o discordia. Diferentes estudios que la furia, como sentimiento fundamental junto los sentimientos de agresividad y discordia, se manifiestan en diferente nivel de intensidad y de distinta manera.

El sentimiento de ira es una sensación intensa y no agradable, que es producto de alguna circunstancia o una serie de ellas que dan la sensación de fracaso, frustración, daño o perjuicio; por lo cual esta furia desatada de forma natural hace posible actuar a fin de reducir este impacto y de esta manera revertir el estado de irritación experimentado inicialmente.

La energía activada por una de las emociones activa el cuerpo y predispone el ataque, sin embargo, entendemos que no necesariamente produce una agresión. (Berkowitz, 1996).

La emoción de ira se encuentra relacionada a manifestaciones de conductas de agresión. No obstante, en cada persona esa mutualidad tiene que entenderse con las connotaciones de aumento de la prevalencia que suceda; es decir, la experiencia de la emoción de ira incrementa la prevalencia que aparezcan formas de manifestar la agresividad, pero no la determina, puesto que existen otras variables, como la posibilidad y la oportunidad, que modulan la realización de la conducta (Palmero, Fernández, Martínez, & Chóliz, 2002).

Al respecto, Berkowitz (1993; 1993) ha planteado la presencia de una sociedad en la que se conjugan mutuamente estados de ira emocional y comportamiento agresivo. Al manifestarse la emoción de ira se genera una sucesión de características, siendo muy evidentes los signos producto de una tensión corporal extrema y general, sobre todo en el rostro, así como la propensión a descubrir su

dentadura, abrir cumplidamente sus ojos, incluso gesticulando con sus ojos medio abiertos, como seña que se encuentra en estado de defensa.

A diferencia de la ira, el acto consumado de la agresividad es el ingrediente de la conducta expresada generando perjuicio y devastación. De este modo, la agresividad es acompañada por la ira, pero no es propiciada por ella. Finalmente, se puede decir que la conducta agresiva es la inclinación para demostrar actitudes violentas en distintas circunstancias.

Es así como se comprueba que las reacciones agresivas por parte del individuo pueden variar según los factores tales como el excesivo consumo de bebidas alcohólicas, drogas ilícitas, daños psicopatológicos y alteraciones de la personalidad.

Es en la presente situación que se puede distinguir claramente dos clases de conducta agresiva, una que es naturalmente por instinto, ecuánime, indispensable para la conservación y continuidad de la especie humana. La otra forma de conducta agresiva es la que contiene rasgos patológicos, que incluye acciones en las que intervienen imaginaciones e ideas que modifican el normal estado de la mente y cuerpo, asociado a emociones de anhelar u odiar ocasionando destrozos, con manifestaciones de furia, de una manera consciente o inconsciente.

Es por esto que la emoción violenta es la manifestación producto de una cultura y la agresividad innata que posee un individuo. La agitación violenta de un ser humano puede ser llamada como una nota humana que se muestra con acciones amenazantes que ciertamente conllevan a cometer perjuicios a otros individuos.

La palabra violencia tiene un significado propuesto por Trianes (2000) como

la conducta belicosa que tiene por finalidad dañar de diferentes formas, tanto emocionalmente como con palabras o actos físicos que atenten en el cuerpo o en la integridad social, incluso cuando este sea tipificado y conocido como delito por las normas vigentes. Esta violencia entre dos o más personas se clasifica como un tipo de agresividad, que a la vez involucra otras actitudes de agresividad, entre las cuales está el vandalismo.

2.1.3. Definición del problema general y específicos

2.1.3.1. Problema general

- ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de **Agresividad** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica?

2.1.3.2. Problemas específicos

- ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de **Agresividad verbal** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica?
- ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de **Ira** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica?
- ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de **Agresividad física** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica?
- ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles

de **Hostilidad** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica?

2.2. Objetivos, delimitación y justificación de la investigación

2.2.1. Objetivo general y específicos

2.2.1.1. Objetivo general

- Determinar cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de **Agresividad** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

2.2.1.2. Objetivos específicos

- Establecer cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de **Agresividad verbal** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.
- Identificar cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de **Ira** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.
- Evaluar cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de **Agresividad física** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.
- Analizar cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de **Hostilidad** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

2.2.2. Delimitación del estudio

El presente estudio de investigación se realizará en el Centro de Desarrollo Integral de la Familia ubicado el distrito de Castrovirreyna al cuál tengo acceso por encontrarme laborando en esta institución.

2.2.3. Justificación del estudio

2.2.3.1. Justificación teórica

Dado a que la conducta agresiva se viene incrementando en nuestro país, tal como se indicó cuando se planteó em el problema de investigación, es que se da lugar al presente estudio, y por ello se necesita ampliar el conocimiento teórico basado en la experiencia de aplicación de instrumentos con validez psicométrica para que desde la posición de profesionales de trabajo social y como parte de los integrante del programa Centro de Desarrollo Integral de la Familia, se obtengan soluciones y control del crecimiento de esta problemática en torno a la agresividad.

2.2.3.2. Justificación práctica

Desde el punto de vista de esta investigación, es que a través de sus resultados se puede llegar a establecer mecanismos estratégicos para el control de los índices de las conductas agresivas que, si no son asumidos a tiempo, pueden desencadenar delitos mayores como son la delincuencia juvenil, criminalidad y otros problemas sociales adyacentes como consecuencia de comportamientos agresivos.

2.2.3.3. Justificación metodológica

En esta investigación se experimentará el Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad como una estrategia de control para el manejo y disminución de la conducta agresiva en los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia. Asimismo, para la observación de la variación de la agresividad se ha utilizado el instrumento validado del Cuestionario de Buss y Perry.

2.3. Hipótesis, Variables y Definición Operacional

2.3.1. Supuestos teóricos

Bajo la perspectiva del trabajo social, también hay algunos estudios que se enfocan en intervenciones de agresión en la escuela. Las intervenciones de autocontrol también se consideran una opción de tratamiento clínico de trabajo social para abordar la agresión escolar. Los trabajadores sociales pueden ayudar a los estudiantes a abordar los problemas convirtiéndose en educadores que brindan habilidades de autoayuda en lugar de terapeutas (Ronen, The social worker as an educator for self- control, 1995).

Para esta investigación se han formulado los supuestos teóricos basados en cada uno de los problemas formulados con la intencionalidad de contrastarlo el finalizar la investigación, es decir aceptarlo o rechazarlo a través de la prueba psicométrica aplicada.

2.3.2. Hipótesis general y específicas

2.3.2.1. Hipótesis general

- El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de *Agresividad* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

2.3.2.2. Hipótesis específicas

- El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de *Agresividad verbal* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.
- El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de *Ira* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.
- El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de *Agresividad física* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.
- El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de *Hostilidad* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

2.3.3. Variables, definición operacional e indicadores

A. Variable independiente: Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad

La aplicación del *Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad* se realizó a través de exposiciones, talleres vivenciales y otros que ayudaron a los usuarios a disminuir su conducta agresiva dentro y fuera de esta institución de ayuda a la población, considerando los siguientes objetivos según la sesión que corresponda:

Tabla 1. *Objetivos del Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad*

Nº de sesión	Tema	Técnica	Objetivo
1	Preparándonos en el Programa	Lluvia de ideas	Exponer las pautas para el desarrollo del Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad.
2	Conociéndome mejor	Lluvia de ideas Musicoterapia	Reflexionar sobre las desventajas del uso de actitudes y/o conductas agresivas.
3	Aprendiendo a controlar mis emociones	Psicodrama	Conocer sobre el uso de las emociones y su control frente a diversas problemáticas.
4	Entendiendo mis conductas	Entrenamiento asertivo	Identificar los niveles de agresividad.
5	Lo que puedo cambiar	Modelamiento Encubierto	Identificar el hábito nocivo y autocontrolarse.
6	Ofreciendo lo mejor de mí	Psicodrama	Ayudar a modificar conductas inadecuadas (agresividad).
7	Mi espacio de tranquilidad	Relajación progresiva	Contribuir a ejercitarse en relajación.
8	Problema resuelto	Solución de problemas	Disminuir los niveles de ira, hostilidad y agresión física.
9	Me llevo muy bien con todos	Entrenamiento asertivo	Contribuir a mejorar el control de sus emociones
10	Mis valores fortalecidos	Lluvia de ideas Clarificación de Valores	Fortalecer a que determinen sus valores.

El programa, si bien no participa como variable independiente en el presente estudio, también se procedió a evaluar sus dimensiones mediante una ficha de observación (Anexo 2).

1. Diagnóstico inicial

- Nivel de situación individual, familiar
- Grado de necesidades insatisfechas

2. Plan de actuación guiado

- Nivel de definición de objetivos y metas según la situación con el consenso familiar
- Grado de desarrollo de estrategia de trabajo próximo y continuo
- Nivel de conexión con otros servicios existentes

a. Seguimiento

- Nivel de eficacia en la orientación para la promoción de capacidades y competencias
- Grado de identificación de alternativas de superación de las problemáticas.
- Nivel de desarrollo de las charlas socioeducativas para el desarrollo de competencias
- Cantidad de derivaciones a servicios de prestación social básica (INABIF), a la atención especializada de los equipos de protección especial, o a otras instituciones que integran la red social

- Nivel de intercambio de experiencias y encuentros grupales acompañamiento.

B. Variable dependiente: Agresividad de los usuarios.

Se refiere a la actitud violenta expresada de manera sociedad, debido a que se genera como un defecto del sistema en el que se desenvuelve el individuo.

Es la variable de estudio que se analiza según sus dimensiones verbal, de ira, física y de hostilidad, según el Cuestionario de Buss y Perry (1992).

Tabla 2. *Matriz de operacionalización de variables*

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Instrumento / Niveles o rangos
Variable independiente Programa Modelo de Consejería Social	Es aquel que está basado en el modelo psicosocial para el manejo de la agresividad, se conforma de su área psicológica (creencias, emociones y conductas violentas) y del área social (relaciones familiares, educativas o académicas y comunitarias, así como los factores que intervienen en el entorno) (Fundación SES, 2016).	Es el programa de intervención con sus actividades autoevaluadas mediante una ficha de cotejo según sus tres períodos: diagnóstico, actuación y seguimiento; monitoreo que fue aplicado convenientemente en las sesiones del programa de intervención.	2. Diagnóstico inicial	<ul style="list-style-type: none"> Situación individual, familiar Necesidades insatisfechas 	1, 2	Ficha de observación
			3. Plan de actuación guiado	<ul style="list-style-type: none"> Definición de objetivos y metas según la situación con el consenso familiar Desarrollo de estrategia de trabajo próximo y continuo Conexión con otros servicios existentes 	3, 4, 5	
			4. Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> Eficacia en la orientación para la promoción de capacidades y competencias Identificación de alternativas de superación de las problemáticas. Desarrollo de las charlas socioeducativas para el desarrollo de competencias Derivaciones a servicios de prestación social básica (INABIF), a la atención especializada de los equipos de protección especial, o a otras instituciones que integran la red social Intercambio de experiencias y encuentros grupales acompañamiento 	6, 7, 8, 9, 10	
Variable dependiente Agresividad de los usuarios.	Se refiere a la actitud violenta expresada de manera sociedad, debido a que se genera como un defecto del sistema en el que se desenvuelve el individuo.	Es la variable de estudio que se analiza según sus dimensiones verbal, de ira, física y de hostilidad, según el Cuestionario de Buss y Perry (1992).	1. Agresividad Verbal.	<ul style="list-style-type: none"> Tiene un carácter explosivo No piensa antes de hablar Intimida a las personas Cree que levantar la voz le da autoridad Arrogancia 	2,6,10,14,18	Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (1992). Muy agresivo Poco agresivo No agresivo
			2. Ira.	<ul style="list-style-type: none"> Impulsivo Poco tolerante Defender es sinónimo de violencia. 	3,7,11,15,19,22,25	
			3. Agresividad Física.	<ul style="list-style-type: none"> Responde a cualquier insinuación de agresión Responde agresión con agresión Impulsivo Poco tolerante Defender es sinónimo de violencia 	1,5,9,13,17,21,24,27,29	
			4. Hostilidad.	<ul style="list-style-type: none"> No está conforme con lo que tiene y posee Insatisfecho con lo que ha conseguido No se siente realizado Es una persona muy resentida No supera sus fracasos 	4,8,12,16,20,23,26,28.	

CAPÍTULO III

MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS

3.1. Tipo de Investigación

La investigación corresponde al tipo aplicado debido a que según Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2014) parte de las investigaciones básicas para formular hipótesis en su desarrollo.

El enfoque de la investigación es cuantitativo, porque a los datos recogidos se les asignará valores numéricos categorizados para su manejo y sistematización, por lo tanto, se determinará los niveles de agresividad en base a los resultados del instrumento aplicado antes y después del desarrollo de un Programa Modelo de Consejería Social en el manejo de la agresividad. Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014) precisa que un trabajo de investigación posee el enfoque cuantitativo debido al uso de la recopilación de datos con el fin de llegar a la comprobación de una hipótesis, sustentándose en un análisis estadístico y debida medición numérica, estableciendo de este modo ciertas pautas de comportamiento y probando teorías.

El nivel descriptivo de la investigación se sustenta en el hecho que se observa y describe las conductas del grupo de individuos analizados, pero sin lograr intervención alguna sobre él, sino describiendo el fenómeno en estudio en el marco de un acontecimiento circunscrito en un espacio y tiempo delimitados. Respecto a ello, Bernal (2010) establece que una investigación es definida como descriptiva a partir de su facultad para identificar las principales características y describir las categorías o tipos o partes del objeto estudiado, lo cual requiere la aplicación de técnicas tales como la revisión documental, la observación directa, la entrevista y la encuesta.

3.2. Diseño

En cuanto al diseño de estudio, siguiendo la explicación que ofrece Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014), la investigación es de tipo Preexperimental, con diseño de preprueba/postprueba o pretest/posttest con un solo grupo, aplicándose los instrumentos en dos tiempos diferentes al mismo grupo, dado que en el presente estudio se aplica una prueba o test previo al tratamiento o intervención aplicada de manera cuasiexperimental de tipo preexperimental, para luego ejecutarse dicha intervención, que en la presente investigación es el Programa Modelo de Consejería Social, para que posteriormente a esta aplicación y de manera final se lleve a cabo la segunda prueba o test sobre el mismo grupo.

De este modo, el respectivo diagrama o esquema del diseño preexperimental de pretest/posttest con un solo grupo se explica de la siguiente manera:

$$M: O_1 \rightarrow X \rightarrow O_2$$

Donde:

M : Muestra

O₁ : Observación de la variable (Agresividad) Pretest

X : Aplicación del Programa Modelo de Consejería Social

O₂ : Observación de la variable (Agresividad) Posttest

Se determina el diseño de la investigación como Preexperimental y con ello la característica de un mínimo nivel de control o de muy baja calidad, por lo que generalmente diversos autores recomiendan su utilidad dado que sus resultados ofrezcan una primera

observación al problema de investigación establecido y observable en el ámbito real (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

La investigación es causal comparativa, porque según Ñaupas et al (2014) busca hallar el nivel en que una variable independiente, en este caso el Programa Modelo de Consejería Social, influye sobre una variable dependiente, que para el presente estudio es el nivel de agresividad en los participantes del CEDIF Castrovirreyna, Huancavelica, comparando los hallazgos tomados en dos momentos diferentes.

3.3. Universos, población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

Este grupo poblacional estuvo constituido por todos los niños y adolescentes de ambos géneros atendidos en el Centro de Desarrollo Integral de la Familia -CEDIF Castrovirreyna en el distrito de Castrovirreyna, Huancavelica, quienes cuentan de con un rango de edad entre 10 a 19 años, que en el periodo de aplicación de estudio fueron un total de 67 usuarios: 26 varones y 41 mujeres.

3.3.2. Muestra

Con fines de determinar el cálculo del nivel muestral se recurrió a aplicar los criterios de inclusión de usuarios que además del rango de edad entre 10 a 19 años, que tengan una frecuencia de por lo menos de ocho meses en el uso del servicio y en el tiempo. De este modo el tamaño de muestra se constituyó por 58 entre niños, adolescentes y jóvenes, comprendidos en los criterios de inclusión previamente establecidos.

Tabla 3. *Aspectos sociodemográficos de la muestra*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	21	36,21%
Femenino	37	63,79%
Total	58	100,00%
Grupo etario	Frecuencia	Porcentaje
De 10 años (Niñez media)	14	24,14%
De 11 a 15 años (Adolescencia prepubertad y pubertad)	22	37,93%
De 16 a 19 años (Adolescencia)	22	37,93%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia

El tipo de muestreo aplicado para este estudio fue el no probabilístico y no aleatorio, por conveniencia debido a que se han aplicado los criterios de inclusión y exclusión en un periodo de tiempo y de un evento en particular, tomando como base el marco muestral que se tiene para toda la Institución del Centro de Desarrollo Integral de la Familia de Castrovirreyna.

Criterios de inclusión

- Adolescentes atendidos en el CEDIF Castrovirreyna entre 10 a 19 años.
- Adolescentes matriculados y asistentes con frecuencia al CEDIF Castrovirreyna en el año 2019.
- Asistentes al CEDIF Castrovirreyna que puedan participar en la evaluación.

Criterios de exclusión

- Niños menores de 10 años y jóvenes mayores de 19 años atendidos en el CEDIF Castrovirreyna.

- Adolescentes matriculados que no asisten con frecuencia al CEDIF Castrovirreyna en el año 2019.
- Asistentes al CEDIF Castrovirreyna que no puedan participar en la evaluación.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnica

A través de la técnica de la encuesta se aplicó el Cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992) previamente a la aplicación de la variable experimental: Programa de Consejería Social.

3.4.2. Instrumento

Cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992).

Este instrumento constó de 29 ítems distribuidos en 4 dimensiones que miden las dimensiones; agresividad verbal, agresividad Ira. Agresividad Física. Y la Hostilidad. En los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia.

Este instrumento fue respondido a través de tres alternativas por las unidades de análisis quienes a su opinión o tendencia de percepción marcaron en el espacio correspondiente, estas alternativas son: falso, a veces, y verdad.

Ficha Técnica del instrumento

Nombre : Cuestionario de Agresión (AQ).

País : Estados Unidos de América

Autores : Arnold H. Buss y Mark Perry.

- Año** : 1992
- Adaptación al español** : Andreu, Peña y Graña, 2002
- Adaptaciones nacionales** : Matalinares et al (2012).
- Administración** : Colectiva o individual
- Edad** : Entre 10-11 a 19-25 años
- Tiempo** : 15 a 20 minutos
- Fuente** : Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM. Vol. 15 – Nº 1 – 2012.

Descripción: Es un instrumento que mide los niveles de agresividad, nos proporciona 5 niveles (muy alto, alto, promedio, bajo y muy bajo), lo que nos proporciona desde ya un indicador de si existe o no agresividad en el sujeto, por otro lado, con la ayuda de sus dimensiones podemos conocer el tipo de agresividad que refleja el sujeto, a partir de las siguientes 4 escalas o factores:

- **Agresividad física:** Conductas físicas (implican contacto), se hieren o daña a otras personas, son comunes los empujones, golpes, entre otros, conformado por los ítems: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 24, 27 y 29
- **Agresividad verbal:** Conductas verbales que hieren o perjudican a otras personas, se incluyen los insultos, amenazas, indirectas, entre otros, donde encontramos los ítems: 2, 6, 10, 14 y 18.

- **Hostilidad:** Sensaciones de infortunio o injusticia, se tiene la sensación de que todo saldrá mal. Representa el componente cognitivo de la agresividad, formada por los ítems: 4, 8, 12, 16, 20, 23, 26 y 28.
- **Ira:** Es el componente emocional o afectivo de la agresividad, aquí encontramos la cólera, el resentimiento, actitudes y/o sentimientos negativos hacia los otros, en la que se encuentran dentro los ítems: 3, 7, 11, 15, 19, 22 y 25

Es breve y de aplicación sencilla, siendo sus resultados eficaces en la detección de individuos agresivos (Buss & Perry, 1992).

Baremación:

La baremación sirve para efectos de interpretación de los resultados de la variable de investigación, se efectúa de acuerdo al valor del índice o escala elegida en cada ítem del cuestionario. Hallando a través de la sumatoria, el total por cada dimensión y por la variable propiamente.

Tabla 4. *Baremos de interpretación para el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry*

Nivel	Agresividad Verbal	Ira	Agresividad Física	Hostilidad	Total
No agresivo	(13-26)	(11-22)	(10-20)	(1-2)	(35-70)
Poco agresivo	(27-65)	(23-55)	(21-50)	(3-5)	(71-175)
Muy agresivo	(105-130)	(89-110)	(81-100)	(9-10)	(281-350)

Fuente: Elaboración propia.

Normas de calificación e interpretación:

Consta de 29 enunciados (ítems), con opciones de respuesta en una escala de 3 puntos: Completamente verdadero para mí, Ni verdadero ni falso para mí, Complemente falso para mí; con puntuaciones de 3, 2 y 1 respectivamente.

Tabla 5. *Escala de Calificación del Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry*

Completamente falso para mí	Ni verdadero ni falso para mí	Completamente verdadero para
1	2	3

Fuente: Elaboración propia.

Validez peruana del instrumento

Este instrumento fue adaptado a nuestra realidad en el año 2012, por Matalinares Yaringaño, Uceda, Fernández, Huari, Campos, Villavicencio; para ello realizaron una investigación en el interior de nuestro país, recorriendo las tres regiones (Costa, Sierra y Selva), tomaron como muestra a 3,632 adolescentes cuyas edades fluctuaban entre 10 y 19 años que asisten a instituciones educativas públicas de la costa, sierra y selva del Perú.

En la zona de sierra del Perú, en la provincia de Otuzco, Segura (2016) en una muestra poblacional de 573 escolares de secundaria de diversos colegios de la localidad, corroboró la validez de constructo de constructo en cuatro dimensiones del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry en la población en estudio, con el análisis factorial confirmatorio, que evidencia, índices de ajuste mayores a .81, un error de medio de aproximación de .06 (\leq .80) y cargas factoriales de los ítems que oscilan entre .340 y .615.

De acuerdo con estos resultados se puede concluir que el Cuestionario de Agresión permite medir el constructo agresión. Asimismo, se ha podido demostrar que el instrumento en una muestra de estudiantes peruanos de una zona urbana de la sierra presenta características psicométricas con adecuada evidencia empírica que apoya la medición y sustento teóricos señalados por Buss y Perry (1992) para explorar los tipos de agresión (física y verbal), la hostilidad y la ira.

Confiabilidad

La confiabilidad por consistencia interna permite observar el grado en que los ítems se encuentran asociados entre ellos Livia y Ortiz (2014). Para obtener la confiabilidad en el presente estudio se calculó por medio de la aplicación del coeficiente estadístico denominado alfa de Cronbach

Tabla 6. *Escala de valores para el cálculo de la confiabilidad*

Intervalos al que pertenece el coeficiente alfa de Cronbach	Valoración de la fiabilidad de los ítems analizados
[0 ; 0,5[Inaceptable
[0,5 ; 0,6[Pobre
[0,6 ; 0,7[Débil
[0,7 ; 0,8[Aceptable
[0,8 ; 0,9[Bueno
[0,9 ; 1]	Excelente

Fuente: George y Mallery .

Tabla 7. *Análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach para el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry en su aplicación Pretest y Postest*

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Postest)	N de elementos
0,868	0,976	29

Fuente: Elaboración propia.

La fiabilidad obtenida de la prueba de confiabilidad sobre el instrumento Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry (1992) para 29 ítems, dio un índice de 0,868 para el Pretest y 0,976 para el Postest, lo que determina que la consistencia interna de los ítems es **buena** y **excelente**.

3.5. Proceso de recolección de datos

Para la aplicación del instrumento se obtuvo previamente los permisos correspondientes del Centro de Desarrollo Integral de la Familia, así como el consentimiento informado de las unidades que participarán voluntariamente en esta investigación.

Una vez obtenido el permiso correspondiente se seleccionó a cada una de las unidades de análisis previamente registrados en el marco muestral institucional. Luego de ello se aplicó el instrumento pre y post aplicación del Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad.

3.6. Procesamiento de datos

El procesamiento de la información se hizo a través de los paquetes estadísticos Excel y SPSS V24. Para ello se procedió con lo siguiente:

- Se codificó los instrumentos de investigación, el Cuestionario de Buss Perry (1992), antes y después de la aplicación del programa de Consejería y evaluación de la conducta

agresiva).

- Se construyó la base de datos del instrumento utilizado y se realizó la tabulación electrónica de los datos.
- Se hizo cruce de variables para la construcción de las tablas estadísticas que darán respuesta a cada uno de los problemas planteados, logro de objetivos y contrastación de hipótesis de la investigación.
- Se presentan de las tablas estadísticas, aplicando la prueba de contraste de hipótesis estadísticas; nulas y alternas con un nivel de significancia del 5%.
- Se realizó el análisis univariado y bivariado de los resultados de investigación contenido en las tablas estadísticas, y finalmente se procedió a formular las conclusiones, resultados y recomendaciones del estudio.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

Antes del Programa Modelos de Consejería Social

Tabla 8. *Estado total de Agresividad antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*

	Frecuencia	Porcentaje
No agresivo	1	1,72%
Poco agresivo	13	22,41%
Muy agresivo	44	75,86%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

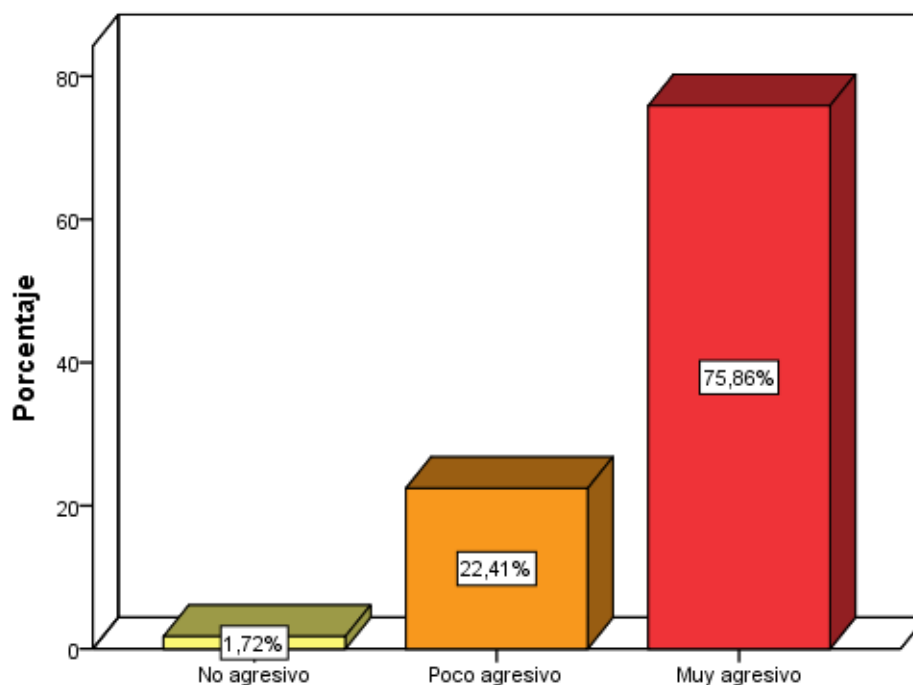


Figura 1. Estado total de agresividad antes del Programa Modelo de Consejería Social
Fuente: Elaboración propia

Antes de aplicarse del Programa Modelo de Consejería Social, el 75,86% (44) de los participantes presentaron un estado muy agresivo, seguido del 22,41% (13) un estado poco agresivo y solo el 1,72% (1) no agresivo.

Tabla 9. *Estado de Agresividad verbal antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*

	Frecuencia	Porcentaje
Poco agresivo	16	27,59%
Muy agresivo	42	72,41%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

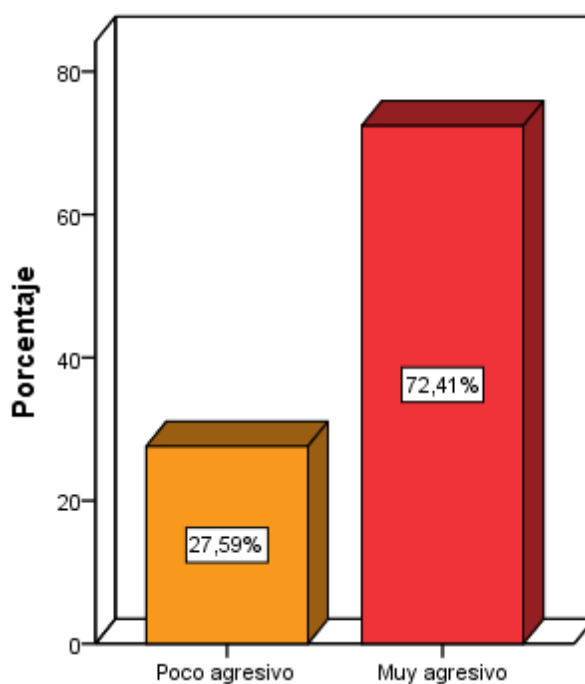


Figura 2. *Estado de agresividad verbal antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*
Fuente: Elaboración propia

Antes de aplicarse del Programa Modelo de Consejería Social, el 72,41% (42) de los participantes presentaron un estado muy agresivo, mientras el 27,59% (16) un estado poco agresivo.

Tabla 10. *Estado de Ira antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*

	Frecuencia	Porcentaje
Poco agresivo	14	24,14%
Muy agresivo	44	75,86%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

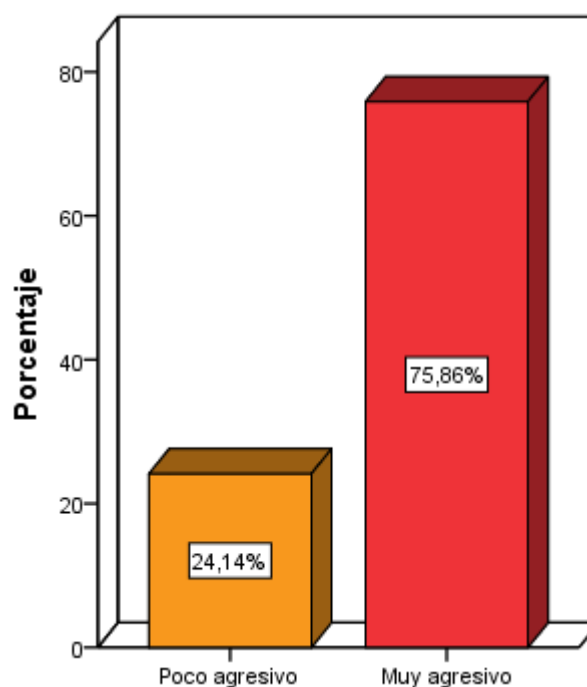


Figura 3. Estado de ira antes del Programa Modelo de Consejería Social
Fuente: Elaboración propia

Antes de aplicarse del Programa Modelo de Consejería Social, el 75,86% (44) de los participantes presentaron un estado muy agresivo, mientras el 24,14% (14) un estado poco agresivo.

Tabla 11. *Estado de Agresividad física antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*

	Frecuencia	Porcentaje
No agresivo	1	1,72%
Poco agresivo	23	39,66%
Muy agresivo	34	58,62%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

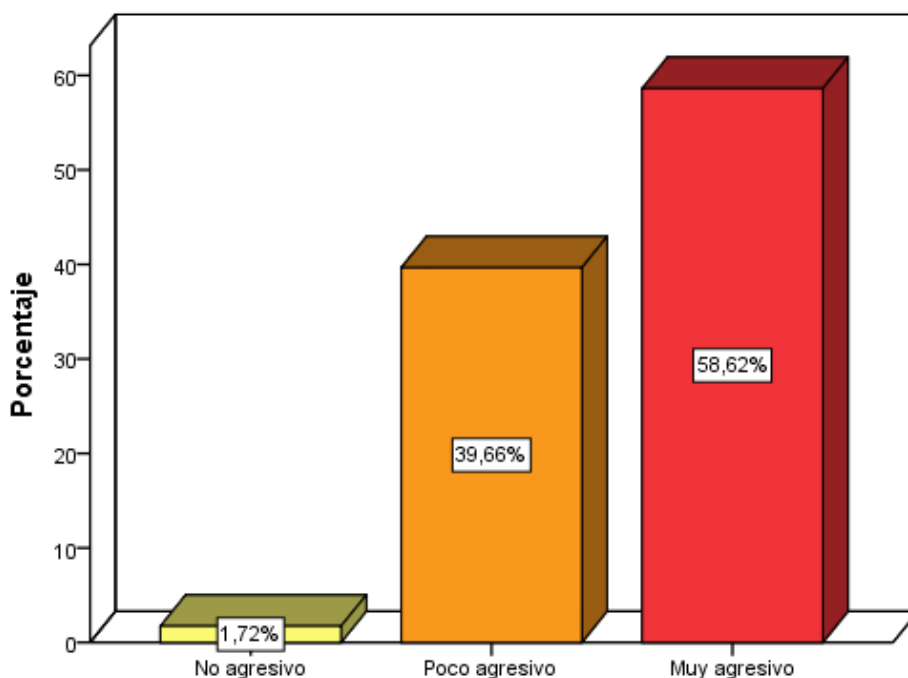


Figura 4. Estado de agresividad física antes del Programa Modelo de Consejería Social

Fuente: Elaboración propia

Antes de aplicarse del Programa Modelo de Consejería Social, el 58,62% (34) de los participantes presentaron un estado muy agresivo, seguido del 39,66% (23) un estado poco agresivo y solo el 1,72% (1) no agresivo.

Tabla 12. *Estado de Hostilidad antes de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*

	Frecuencia	Porcentaje
No agresivo	1	1,72%
Poco agresivo	14	24,14%
Muy agresivo	43	74,14%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

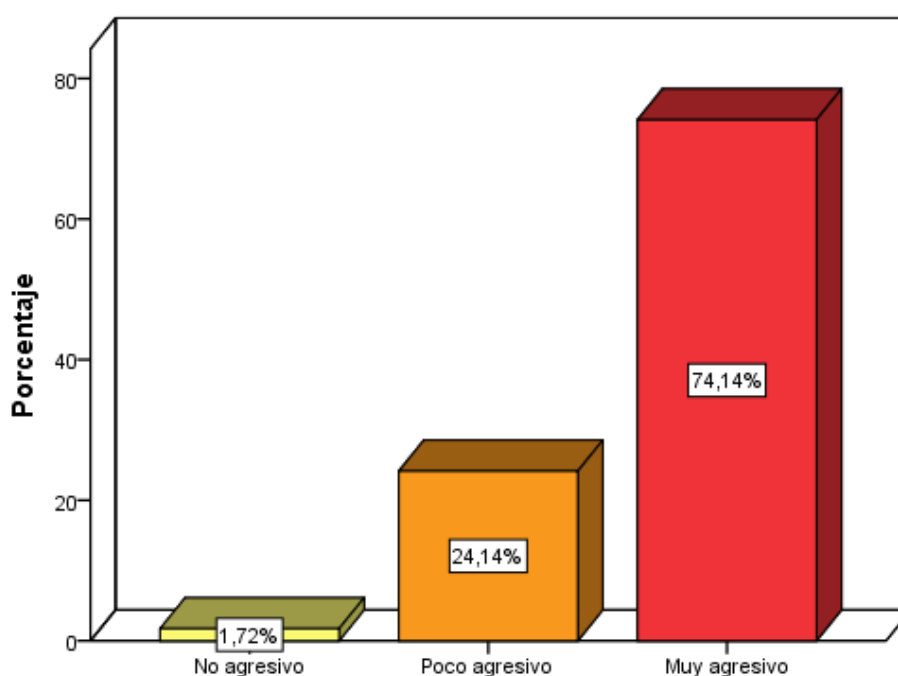


Figura 5. Estado de hostilidad antes del Programa Modelo de Consejería Social
Fuente: Elaboración propia

Antes de aplicarse del Programa Modelo de Consejería Social, el 74,14% (43) de los participantes presentaron un estado muy agresivo, seguido del 24,14% (14) un estado poco agresivo y solo el 1,72% (1) no agresivo.

Después del Programa Modelos de Consejería Social

Tabla 13. *Estado total de Agresividad después de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*

	Frecuencia	Porcentaje
No agresivo	22	37,93%
Poco agresivo	7	12,07
Muy agresivo	29	50,00%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

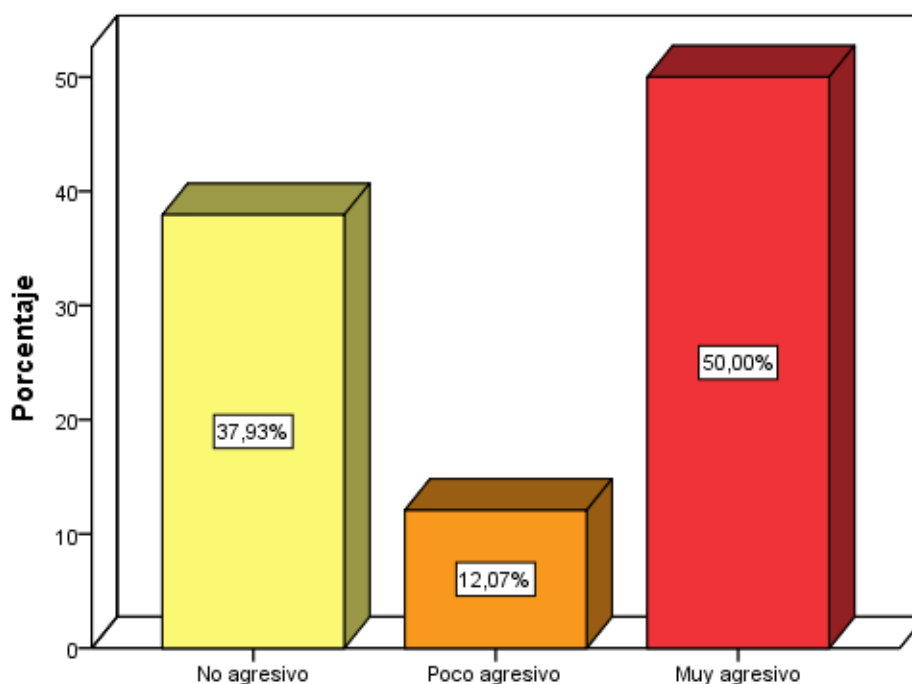


Figura 6. Estado total de agresividad después del Programa Modelo de Consejería Social

Fuente: Elaboración propia

Después de aplicarse del Programa Modelo de Consejería Social, el 44,83% (26) de los participantes presentaron un estado muy agresivo, seguido del 29,31% (17) un estado no agresivo y el 25,86% (15) poco agresivo.

Tabla 14. *Estado de Agresividad verbal después de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*

	Frecuencia	Porcentaje
No agresivo	17	29,31%
Poco agresivo	15	25,86%
Muy agresivo	26	44,83%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

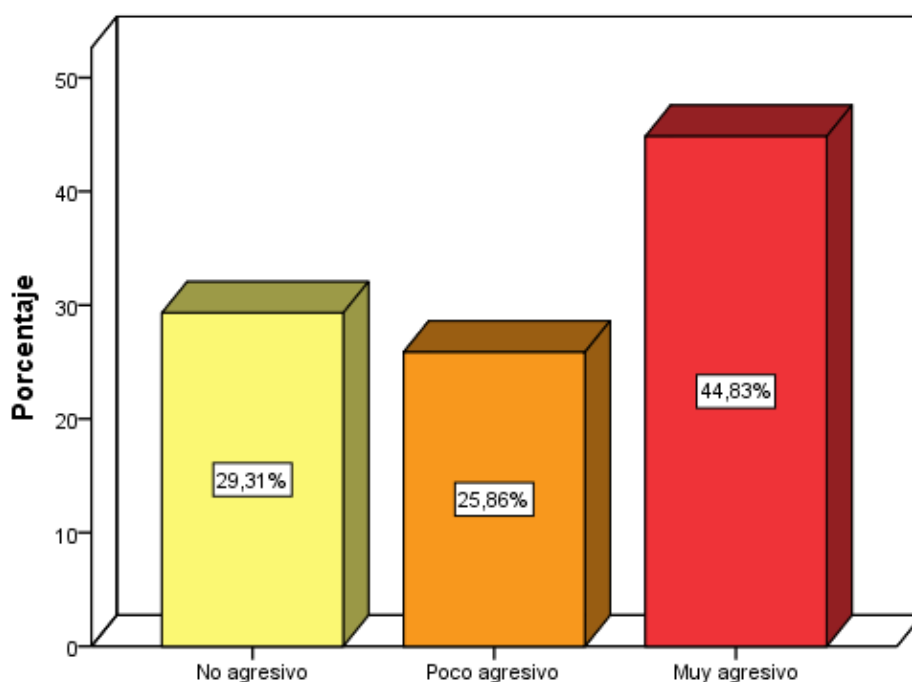


Figura 7. Estado de agresividad verbal después del Programa Modelo de Consejería Social

Fuente: Elaboración propia

Después de aplicarse del Programa Modelo de Consejería Social, el 44,83% (26) de los participantes presentaron un estado muy agresivo, seguido del 29,31% (17) un estado no agresivo y el 25,86% (15) poco agresivo.

Tabla 15. *Estado de Ira después de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*

	Frecuencia	Porcentaje
No agresivo	13	22,41%
Poco agresivo	18	31,03%
Muy agresivo	27	46,55%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

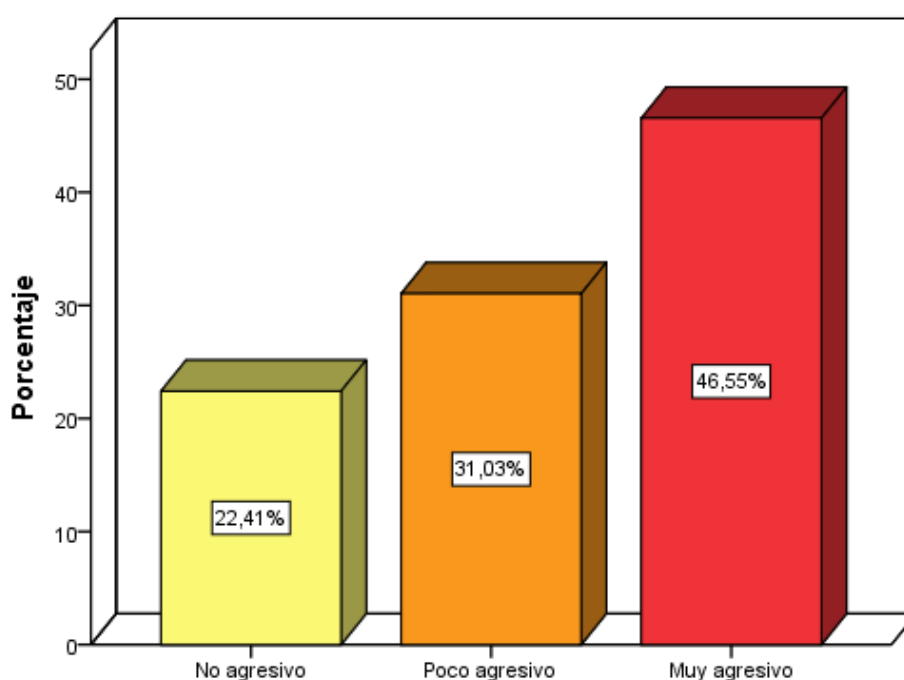


Figura 8. Estado de ira después del Programa Modelo de Consejería Social
Fuente: Elaboración propia

Después de aplicarse del Programa Modelo de Consejería Social, el 44,83% (26) de los participantes presentaron un estado muy agresivo, seguido del 29,31% (17) un estado no agresivo y el 25,86% (15) poco agresivo.

Tabla 16. *Estado de Agresividad física después de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*

	Frecuencia	Porcentaje
No agresivo	7	12,07%
Poco agresivo	28	48,28%
Muy agresivo	23	39,66%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

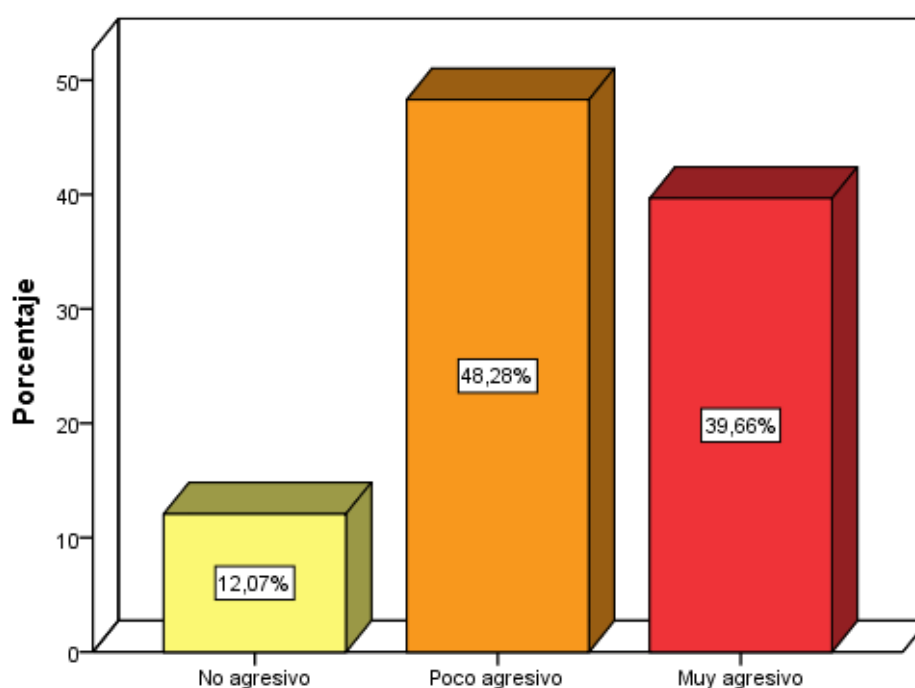


Figura 9. Estado de agresividad física después del Programa Modelo de Consejería Social

Fuente: Elaboración propia

Después de aplicarse del Programa Modelo de Consejería Social, el 44,83% (26) de los participantes presentaron un estado muy agresivo, seguido del 29,31% (17) un estado no agresivo y el 25,86% (15) poco agresivo.

Tabla 17. *Estado de Hostilidad después de la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social*

	Frecuencia	Porcentaje
No agresivo	23	39,66%
Poco agresivo	7	12,07%
Muy agresivo	28	48,26%
Total	58	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

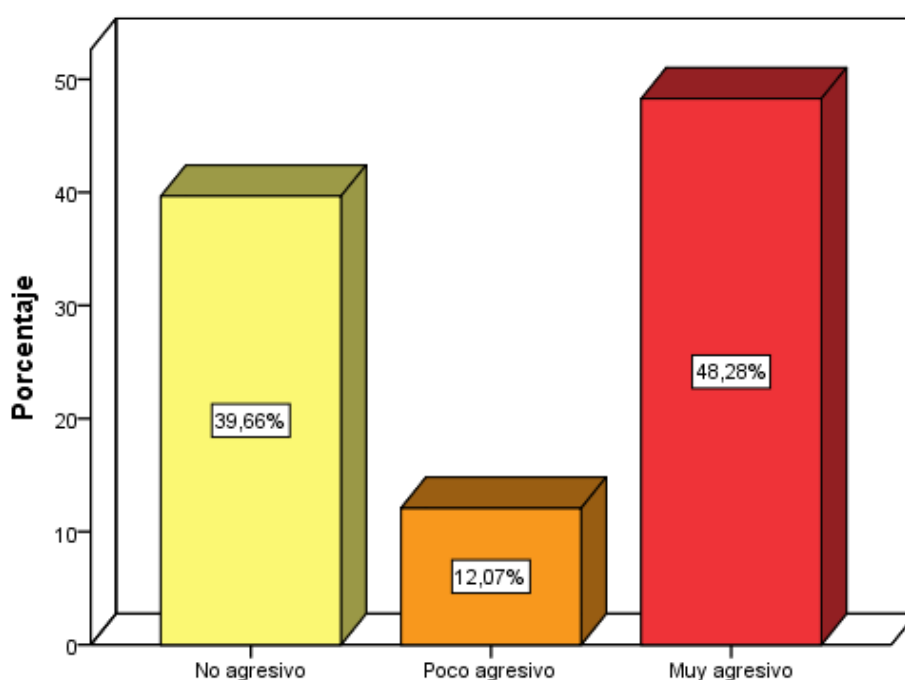


Figura 10. Estado de hostilidad después del Programa Modelo de Consejería Social
Fuente: Elaboración propia

Después de aplicarse del Programa Modelo de Consejería Social, el 44,83% (26) de los participantes presentaron un estado muy agresivo, seguido del 29,31% (17) un estado no agresivo y el 25,86% (15) poco agresivo.

4.2. Contrastación de hipótesis

Hipótesis nula o de trabajo (de homogeneidad): La distribución de la variable es igual a la distribución normal, es decir tiene normalidad

Hipótesis alterna o de investigación (de diferencias): La distribución de la variable no es igual a la distribución normal, es decir no tiene normalidad.

Tabla 18. *Pruebas de normalidad*

Dimensiones y variables	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Agresividad verbal antes del PMCS	,454	58	,000
Ira antes del PMCS	,471	58	,000
Agresividad física antes del PMCS	,377	58	,000
Hostilidad antes del PMCS	,455	58	,000
Total de agresividad antes del PMCS	,327	58	,000
Agresividad verbal después del PMCS	,287	58	,000
Ira después del PMCS	,294	58	,000
Agresividad física después del PMCS	,263	58	,000
Hostilidad después del PMCS	,317	58	,000
Total de agresividad después del PMCS	,326	58	,000

Fuente: Elaboración propia

Al considerar una población de 58 participantes, siendo esta mayor a 50, se procedió a evaluar la normalidad con la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Dado que los valores de significancia son menores a 0,05, se rechaza la hipótesis nula de normalidad, afirmando que los datos no provienen de una población distribuida de manera normal por lo que se utilizará la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas en un grupo poblacional (Bautista-Díaz et al., 2020).

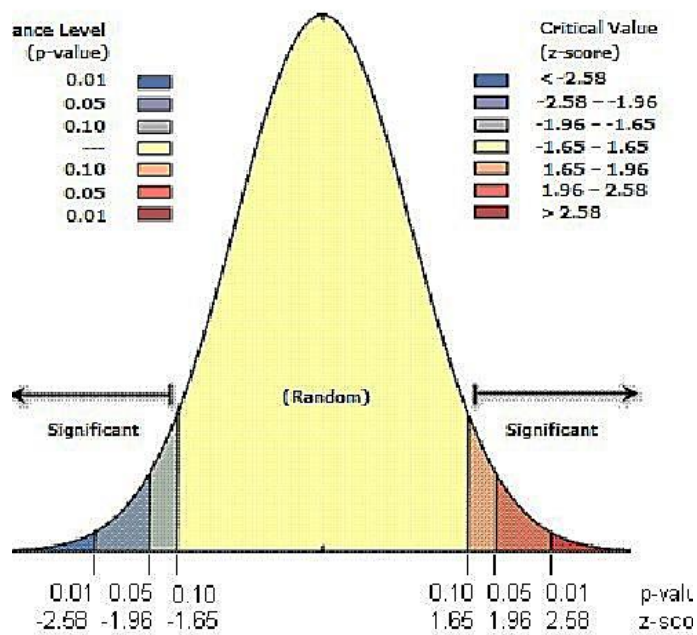


Figura 11. Interpretación visual de la distribución del nivel de significancia (p-valor) y valor de Z en la aplicación ArcGIS
Fuente: **ESRI** (2022)

Se entiende que el valor de Z representa el valor de las desviaciones estándar que corresponde para niveles del 90%, 95% y 99% de confianza, valores Z de 1.65, 1.96 y 2.58 respectivamente, y que cualquiera de estos valores o valores menores se encuentran en la cola de distribución de datos o zona de rechazo de la hipótesis nula, la cual niega la hipótesis alterna o del investigador.

4.2.1. Prueba de Hipótesis General

Hipótesis nula o de trabajo

Ho: El Programa Modelo de Consejería Social no influye significativamente en los niveles de **Agresividad** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Hipótesis alterna o de investigación

H1: El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de **Agresividad** de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Tabla 19. *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los niveles de Agresividad antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de Agresividad después del PMCS (postest)-	Rangos negativos	28 ^a	19,00	532,00
Nivel de Agresividad antes del PMCS (pretest)	Rangos positivos	6 ^b	10,50	63,00
	Empates	24 ^c		
	Total	58		

a. Nivel de Agresividad después del PMCS (postest) < Nivel de Agresividad antes del PMCS (pretest)

b. Nivel de Agresividad después del PMCS (postest) > Nivel de Agresividad antes del PMCS (pretest)

c. Nivel de Agresividad después del PMCS (postest) = Nivel de Agresividad antes del PMCS (pretest)

Dado que se estudiaron 58 participantes y sus 58 pares de datos (58 antes y 58 después de la aplicación del PMCS) se observó 28 rangos negativos, 6 rangos positivos y 24 empates, y se interpreta que hay diferencia entre los niveles de **Agresividad** previa y posteriormente a la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social.

Tabla 20. *Estadísticos de la prueba de Wilcoxon de los niveles de Agresividad antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS*

	Nivel de Agresividad después del PMCS (postest) - Nivel de Agresividad antes del PMCS (pretest)
Z	-4,147 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Dado el valor de Z (-4,147) y correspondiendo este a un valor de $p=0,000$, se observa que ambos valores de Z y p son menores respectivamente del valor de Z (-1.96) (que corresponde a un nivel de confianza del 95%) y de su correspondiente $p=0,05$, por lo que se procede a rechazar la hipótesis nula y a afirmar entonces que **el Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Agresividad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica, es decir existe evidencia para determinar que el Programa Modelo de Consejería Social evaluado es efectivo para reducir el nivel de Agresividad en los adolescentes del distrito.**

4.2.2. Prueba de Hipótesis Específica 1

Hipótesis de trabajo

Ho: 1. El Programa Modelo de Consejería Social no influye significativamente en los niveles de *Agresividad verbal* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Hipótesis alterna o de investigación

H1: El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de *Agresividad verbal* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Tabla 21. *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los niveles de Agresividad verbal antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de Agresividad verbal después del PMCS (postest)- Nivel de Agresividad verbal antes del PMCS (pretest)	Rangos negativos	28 ^a	20,36	570,00
	Rangos positivos	8 ^b	12,00	96,00
	Empates	22 ^c		
	Total	58		

a. Nivel de Agresividad verbal después del PMCS (postest) < Nivel de Agresividad verbal antes del PMCS (pretest)

b. Nivel de Agresividad verbal después del PMCS (postest) > Nivel de Agresividad verbal antes del PMCS (pretest)

c. Nivel de Agresividad verbal después del PMCS (postest) = Nivel de Agresividad verbal antes del PMCS (pretest)

Dado que se estudiaron 58 participantes y sus 58 pares de datos (58 antes y 58 después de la aplicación del PMCS, se observó 28 rangos negativos, 8 rangos positivos y 22 empates, y se interpreta que hay diferencia entre los niveles de **Agresividad verbal** previa y posteriormente a la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social.

Tabla 22. *Estadísticos de la prueba de Wilcoxon de los niveles de Agresividad verbal antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS*

	Nivel de Agresividad verbal después del PMCS (postest) - Nivel de Agresividad verbal antes del PMCS (pretest)
Z	-3,869 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Dado el valor de Z (-3,869) y correspondiendo este a un valor de $p=0,000$, se observa que ambos valores de Z y p son menores respectivamente del valor de Z (-1.96) (que corresponde a un nivel de confianza del 95%) y de su correspondiente $p=0,05$, por lo que se procede a rechazar la hipótesis nula y a afirmar entonces que **el Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Agresividad verbal de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica**, es decir **existe evidencia para determinar que el Programa Modelo de Consejería Social evaluado es efectivo para reducir el nivel de Agresividad verbal en los adolescentes del distrito.**

4.2.3. Prueba de Hipótesis Específica 2

Hipótesis nula o de trabajo

Ho: El Programa Modelo de Consejería Social no influye significativamente en los niveles de *Ira* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Hipótesis alterna o de investigación

H1: El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de *Ira* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Tabla 23. *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los niveles de Ira antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de Ira después del PMCS (postest)- Nivel de Ira antes del PMCS (pretest)	Rangos negativos	25 ^a	16,50	412,50
	Rangos positivos	5 ^b	10,50	52,50
	Empates	28 ^c		
	Total	58		

a. Nivel de Ira después del PMCS (postest) < Nivel de Ira antes del PMCS (pretest)

b. Nivel de Ira después del PMCS (postest) > Nivel de Ira antes del PMCS (pretest)

c. Nivel de Ira después del PMCS (postest) = Nivel de Ira antes del PMCS (pretest)

Dado que se estudiaron 58 participantes y sus 58 pares de datos (58 antes y 58 después de la aplicación del PMCS, se observó 25 rangos negativos, 5 rangos positivos y 28 empates, y se interpreta que hay diferencia entre los niveles de *Ira* previa y posteriormente a la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social.

Tabla 24. *Estadísticos de la prueba de Wilcoxon de los niveles de Ira antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS*

	Nivel de Ira después del PMCS (postest) - Nivel de Ira antes del PMCS (pretest)
Z	-3,858 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Dado el valor de Z (-3,858) y correspondiendo este a un valor de $p=0,000$, se observa que ambos valores de Z y p son menores respectivamente del valor de Z (-1.96) (que corresponde a un nivel de confianza del 95%) y de su correspondiente $p=0,05$, por lo que se procede a rechazar la hipótesis nula y a afirmar entonces que **el Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Ira de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica, es decir existe evidencia para determinar que el Programa Modelo de Consejería Social evaluado es efectivo para reducir el nivel de Ira en los adolescentes del distrito.**

4.2.4. Prueba de Hipótesis Específica 3

Hipótesis nula o de trabajo

Ho: El Programa Modelo de Consejería Social no influye significativamente en los niveles de *Agresividad física* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Hipótesis alterna o de investigación

H1: El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de *Agresividad física* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Tabla 25. *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los niveles de Agresividad física antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de Agresividad física después del PMCS (postest)- Nivel de Agresividad física antes del PMCS (pretest)	Rangos negativos	26 ^a	18,69	486,00
	Rangos positivos	10 ^b	18,00	180,00
	Empates	22 ^c		
	Total	58		

a. Nivel de Agresividad física después del PMCS (postest) < Nivel de Agresividad física antes del PMCS (pretest)

b. Nivel de Agresividad física después del PMCS (postest) > Nivel de Agresividad física antes del PMCS (pretest)

c. Nivel de Agresividad física después del PMCS (postest) = Nivel de Agresividad física antes del PMCS (pretest)

Dado que se estudiaron 58 participantes y sus 58 pares de datos (58 antes y 58 después de la aplicación del PMCS, se observó 26 rangos negativos, 10 rangos positivos y 22 empates, y se interpreta que hay diferencia entre los niveles de **Agresividad física** previa y posteriormente a la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social.

Tabla 26. *Estadísticos de la prueba de Wilcoxon de los niveles de Agresividad física antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS*

	Nivel de Agresividad física después del PMCS (postest) - Nivel de Agresividad física antes del PMCS (pretest)
Z	-2,722 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,006

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Dado el valor de Z (-2,722) y correspondiendo este a un valor de $p=0,006$, se observa que ambos valores de Z y p son menores respectivamente del valor de Z (-1.96) (que corresponde a un nivel de confianza del 95%) y de su correspondiente $p=0,05$, por lo que se procede a rechazar la hipótesis nula y a afirmar entonces que **el Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Agresividad física de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica**, es decir **existe evidencia para determinar que el Programa Modelo de Consejería Social evaluado es efectivo para reducir el nivel de Agresividad física en los adolescentes del distrito.**

4.2.5. Prueba de Hipótesis Específica 4

Hipótesis nula o de trabajo

Ho: El Programa Modelo de Consejería Social no influye significativamente en los niveles de *Hostilidad* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Hipótesis alterna o de investigación

H1: El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de *Hostilidad* de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Tabla 27. *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de los niveles de Hostilidad antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS*

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Nivel de Hostilidad después del PMCS (postest)- Nivel de Hostilidad antes del PMCS (pretest)	Rangos negativos	26 ^a	18,46	480,00
	Rangos positivos	6 ^b	8,00	48,00
	Empates	26 ^c		
	Total	58		

a. Nivel de Hostilidad después del PMCS (postest) < Nivel de Hostilidad antes del PMCS (pretest)

b. Nivel de Hostilidad después del PMCS (postest) > Nivel de Hostilidad antes del PMCS (pretest)

c. Nivel de Hostilidad después del PMCS (postest) = Nivel de Hostilidad antes del PMCS (pretest)

Dado que se estudiaron 58 participantes y sus 58 pares de datos (58 antes y 58 después de la aplicación del PMCS, se observó 26 rangos negativos, 6 rangos positivos y 26 empates, y se interpreta que hay diferencia entre los niveles de **Hostilidad** previa y posteriormente a la aplicación del Programa Modelo de Consejería Social.

Tabla 28. *Estadísticos de la prueba de Wilcoxon de los niveles de Hostilidad antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del PMCS*

	Nivel de Hostilidad después del PMCS (postest) - Nivel de Hostilidad antes del PMCS (pretest)
Z	-4,166 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Dado el valor de Z (-4,166) y correspondiendo este a un valor de $p=0,000$, se observa que ambos valores de Z y p son menores respectivamente del valor de Z (-1.96) (que corresponde a un nivel de confianza del 95%) y de su correspondiente $p=0,05$, por lo que se procede a rechazar la hipótesis nula y a afirmar entonces que **el Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Hostilidad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica, es decir existe evidencia para determinar que el Programa Modelo de Consejería Social evaluado es efectivo para reducir el nivel de Hostilidad en los adolescentes del distrito.**

4.3. Discusión de resultados

Respecto a los objetivos de la investigación, esta se propuso como objetivo general: *Determinar la influencia del Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Agresividad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica*, por lo que se obtuvo que *el Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Agresividad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica*.

Entre los estudios internacionales tenemos a Hardoni et al (2019) en Padang, Indonesia quienes hallaron resultados similares, determinando que hay una diferencia significativa ($p=0,000$) en el comportamiento agresivo entre el antes (88.86) y el después (76.93) del entrenamiento de reemplazo de agresión aplicado a los adolescentes. En esta misma línea, para Atocha (2017) en Guayaquil, Ecuador, el personal directivo y docente del centro mencionaron evidentes transformaciones, tanto en el ámbito de las expresiones faciales de satisfacción y libertad, sin ira o enojo

Por el contrario, en los estudios internacionales semejantes se tiene a Chaves (2019) en Heredia, Costa Rica, quien muestra resultados contrarios, pues su programa de actividades no generó cambios en las conductas agresivas, tanto impulsivas como premeditadas, de los adolescentes. Similarmente al presente estudio, Sidera et al (2019) en Girona, España hace conocer sus resultados que si bien correlacionan sus indicadores de moral y empatía con respecto a la agresividad, estos no son suficientes para la modificación de la conducta agresiva. De esta similar manera, Luzurraga y Núñez (2017) en País Vasco, España al ofrecer un taller de prevención primaria, obtienen saberes, actitudes y

percepciones acerca de la violencia de género, pero no se modifican en cuanto a sus prejuicios y estereotipos formados.

En los estudios nacionales, como el de Flores (2019) en Trujillo, Perú guarda relación con tales hallazgos puesto que se halla que existen diferencias significativas ($p=0,000$) de acuerdo con lo que se aprecia en el pretest (97,07) y postest (51,50) aplicado al grupo experimental. Semejantemente, para Díaz (2018) en Chiclayo, Perú se logró reducir de manera significativa la agresividad con la aplicación del programa en escolares del primero de secundaria (dif. medias=19,645; $p=0,000$). Siguiendo ese sentido, Rojas, Y. (2018) en Trujillo, Perú pudo hallar reducción significativa tanto en la agresividad premeditada (pre=33,94: post=21,39; d cohen=0,157) como en la agresividad impulsiva (pre=43,28: post=25,67; d cohen=0,196) en adolescentes mujeres. Asimismo, de la aplicación de un programa educativo y de terapia de Estrada (2017) en Pucallpa, Perú, muestran una diferencia de medias (1,750) y significativa ($p=0,000$); así como se logró resultados notables al lograr una reducción de sus niveles alto y muy altos (con el 75% y 25% respectivamente) generándose un desplazamiento de casi el total de ellos hacia los niveles bajo y medio (45% y 35% respectivamente) respecto a la agresividad en los participantes, que en su caso eran menores adolescentes infractores de la ley.

En relación con el primer objetivo específico: ***Establecer la influencia del Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Agresividad verbal de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica***, se halló que ***el Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Agresividad verbal de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica***.

Entre los estudios internacionales tenemos a Hardoni et al (2019) en Padang, Indonesia quienes hallaron resultados similares, determinando que hay una diferencia significativa ($p=0,000$) en la agresividad verbal entre el antes (14,49) y el después (13,02) del entrenamiento de reemplazo de agresión aplicado a los adolescentes.

Estos resultados son respaldados Flores (2019) en Trujillo, Perú en el que su programa incide significativamente de manera estadística ($p=0,000$) en cuanto la conducta agresiva de palabras o expresiones, de acuerdo con lo que se aprecia mediante el pretest (27,50) y posttest (13,80) que fue administrado al grupo experimental. Semejantemente, para Díaz (2018) en Chiclayo, Perú con la aplicación del programa en escolares del primero de secundaria, logró reducir de manera significativa la agresividad verbal (preprueba=12,94; posprueba=6,94). En ese mismo sentido, Rojas, M. (2018) en Lambayeque, Perú de manera similar se disminuyó de 15 estudiantes (que representaban el 50%) hasta 7 adolescentes, respecto al grado de agresividad expresado en palabras, correspondiendo así a un gran incremento del nivel bajo, aumentando de 8 a 15 escolares adolescentes con este tipo de agresividad. Asimismo, de la aplicación de un programa educativo y de terapia de Estrada (2017) en Pucallpa, Perú, muestran una diferencia de medias (1,300) y significativa ($p=0,000$); así como consigue reducir el nivel alto del 50% al 30%, e incrementándose por ello el nivel bajo de 7% a 40% respecto a las expresiones cargadas de insultos y palabras intimidantes.

Con el propósito de alcanzar el segundo objetivo específico: *Examinar la influencia del Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Ira de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica*, se pudo obtener que *el Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Ira de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito*

de Castrovirreyna, Huancavelica.

Entre los estudios internacionales tenemos a Hardoni et al (2019) en Padang, Indonesia quienes hallaron resultados similares, determinando que hay una diferencia significativa ($p=0,000$) en la ira entre el antes (20,88) y el después (17,91) del entrenamiento de reemplazo de agresión aplicado a los adolescentes.

Para Flores (2019) en Trujillo, Perú sus resultados son similares por su programa incide significativamente de manera estadística ($p=0,000$) en cuanto la conducta de manifestación de cólera, de acuerdo con lo que se aprecia mediante el pretest (17,07) y postest (7,63) que fue administrado al grupo experimental. Semejantemente, para Díaz (2018) en Chiclayo, Perú con la aplicación del programa en escolares del primero de secundaria, logró reducir de manera significativa la ira o agresividad psicológica (preprueba=16,13; posprueba=11,29). Se similar manera, Rojas, M. (2018) en Lambayeque, Perú respecto al grado de agresividad manifestada con cólera se redujo de 29 a 26 escolares en el nivel alto y por ende los niveles medio y bajo se incrementan mínimamente. Del mismo modo, de la aplicación de un programa educativo y de terapia de Estrada (2017) en Pucallpa, Perú, muestran una diferencia de medias (1,300) y significativa ($p=0,000$); así como obtiene la reducción del nivel alto de la agresividad cargada de cólera, e incrementándose así los niveles bajo y medio (en un 40% y 35% para cada uno de ellos respectivamente)

Para abordar el tercer problema específico: *Evaluar la influencia del Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Agresividad física de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica*, se observó que *el Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Agresividad física de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la*

Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Entre los estudios internacionales tenemos a Hardoni et al (2019) en Padang, Indonesia quienes hallaron resultados similares, determinando que hay una diferencia significativa ($p=0,000$) en la agresividad física entre el antes (28,19) y el después (23,81) del entrenamiento de reemplazo de agresión aplicado a los adolescentes.

Del mismo modo, para Flores (2019) en Trujillo, Perú su programa incide significativamente de manera estadística ($p=0,000$) en cuanto la conducta agresiva corporal de acuerdo con lo que se aprecia mediante el pretest (23,87) y posttest (17,17) que fue administrado al grupo experimental. Semejantemente, para Díaz (2018) en Chiclayo, Perú con la aplicación del programa en escolares del primero de secundaria, logró reducir de manera significativa la agresividad física (preprueba=17,97; posprueba=9,16). Por su parte Rojas, M. (2018) en Lambayeque, Perú también disminuye su nivel alto de agresividad manifestada físicamente de 28 a 26 estudiantes y aumentándose el nivel medio de esta en un 10%. De manera similar los resultados de la aplicación de un programa educativo y de terapia de Estrada (2017) en Pucallpa, Perú, muestran una diferencia de medias (1,650) y significativa ($p=0,000$); así como esta agresividad manifestada por peleas y golpes se desplazaron de los niveles alto y muy alto (con un 60% y 40% respectivamente) hacia los niveles medio y bajo (con un 45% y 35% respectivamente) de los participantes menores infractores que formaron parte de su estudio.

Finalmente, en el abordaje del cuarto objetivo específico: ***Analizar la influencia del Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Hostilidad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica,*** se logró observar que ***el Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Hostilidad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia***

del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.

Entre los estudios internacionales tenemos a Hardoni et al (2019) en Padang, Indonesia quienes hallaron resultados similares, determinando que hay una diferencia significativa ($p=0,000$) en la hostilidad entre el antes (25.30) y el después (22.19) del entrenamiento de reemplazo de agresión aplicado a los adolescentes.

Estos resultados guardan similitud con los de Flores (2019) en Trujillo, Perú para quien sus resultados son similares por su programa incide significativamente de manera estadística ($p=0,000$) en cuanto la conducta retraimiento hostil, de acuerdo con lo que se aprecia mediante el pretest (28,63) y posttest (12,90) que fue administrado al grupo experimental. Igualmente para Rojas, M. (2018) en Lambayeque, Perú en cuanto a la agresividad manifestada con retraimiento hostil, esta se contrajo de 27 a 23 estudiantes púberes respecto a su nivel alto e incrementándose su nivel medio de 2 a 7 escolares. Asimismo, los resultados de la aplicación de un programa educativo y de terapia de Estrada (2017) en Pucallpa, Perú, muestran una diferencia de medias (1,250) y significativa ($p=0,000$), así como disminución a manera casi de un desplazamiento total, esto se representa al disminuir el nivel alto de agresividad hostil del 50% al 15%, y como consecuencia observar el crecimiento del nivel bajo del 20% al 55%.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

1. El Programa Modelo de Consejería Social (PMCS) influye significativamente en los niveles de Agresividad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica ($Z=-4,147$; $p=0,000$), por lo que existe evidencia para determinar que el PMCS evaluado es efectivo para reducir el nivel de Agresividad en los adolescentes del distrito.
2. El Programa Modelo de Consejería Social (PMCS) influye significativamente en los niveles de Agresividad verbal de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica ($Z=-3,869$; $p=0,000$), por lo que existe evidencia para determinar que el PMCS evaluado es efectivo para reducir el nivel de Agresividad verbal en los adolescentes del distrito.
3. El Programa Modelo de Consejería Social (PMCS) influye significativamente en los niveles de Ira de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica ($Z=-3,858$; $p=0,000$), por lo que existe evidencia para determinar que el PMCS evaluado es efectivo para reducir el nivel de Ira en los adolescentes del distrito.
4. El Programa Modelo de Consejería Social (PMCS) influye significativamente en los niveles de Agresividad física de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica ($Z=-2,722$; $p=0,006$), por lo que existe evidencia para determinar que el PMCS evaluado es efectivo para reducir el nivel de Agresividad física en los adolescentes del distrito.

5. El Programa Modelo de Consejería Social (PMCS) influye significativamente en los niveles de Hostilidad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica ($Z=-4,166$; $p=0,000$), por lo que existe evidencia para determinar que el PMCS evaluado es efectivo para reducir el nivel de Hostilidad en los adolescentes del distrito.

5.2. Recomendaciones

1. Se recomienda a los responsables del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica a realizar seguimiento de los usuarios con la finalidad de que los cambios de conducta agresiva disminuida con la aplicación del programa que forma parte de este estudio tengan continuidad para el bienestar de los usuarios y sus familiares.
2. Es necesario desarrollar este programa a todos los usuarios para manejar mejor las conductas agresivas y disminuir los riesgos que ocasionan estas conductas desadaptadas en los hogares de las familias de la localidad del distrito de Castrovirreyna.
3. Es recomendable a los profesionales del equipo técnico del CEDIF Castrovirreyna, así como de otros equipos de trabajo similares, realizar evaluaciones de monitoreo continuo antes y después de las actividades socioformativas otorgadas las poblaciones en situación de vulnerabilidad y de riesgo social, a fin de obtener una mejora en calidad del servicio y un mayor bienestar social.
4. Si bien es cierto que la agresividad verbal, ira, agresividad física y hostilidad hayan disminuido con la aplicación de este Programa Modelo de Consejería Social, es conveniente que exista una continuidad para el cambio de conductas negativas en los

usuarios porque existen riesgos de poder recaer en hábitos negativa que provengan de conductas agresivas.

5. Se recomienda realizar otras investigaciones de carácter preexperimental y experimental en otros programas preventivos y promocionales similares a los del INABIF, como en el presente estudio, con la finalidad de obtener mayor evidencia de la importancia de estos en beneficio a la salud emocional y física de la población.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello, M. (2007). *Lo psicosocial en relacion al Trabajo Social*. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de Universidad de Antioquía:
<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/f702ad51-ab66-4878-bbae-6dfa2e1d8a97/Ponencia+Maryory.pdf?MOD=AJPERES#:~:text=El%20modelo%20psicosocial%20se%20construye,la%20persona%20en%20su%20situaci%C3%B3n.>
- Abello, M., & Gallego, J. (2007). *Intervención Psicosocial, una Aproximación desde el Trabajo Social*. (Tesis de licenciatura), Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Medellín.
- Acevedo, A., Linares, C., & Cachay, O. (2013). Investigación en la acción. un ejemplo de estudio experimental en el mercadeo de servicios. *Industrial Data*, 16(2), 79-85. Recuperado el 13 de diciembre de 2020, de
<https://www.redalyc.org/pdf/816/81632390010.pdf>
- Acevedo, E., & Suárez, J. (2016). *Influencia de un programa de juegos cooperativos en la disminución del acoso escolar (bullying) en estudiantes de grados 9*. (Tesis de licenciatura), Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Obtenido de
<https://core.ac.uk/download/pdf/84108546.pdf>
- Acevedo, J. (2016). *Eficacia de un programa de terapia de arte para disminuir el nivel de agresividad en un grupo de adolescentes institucionalizadas en el hogar 'Madre Nazaria' cuyas edades están comprendidas entre los 12 y 17 años*. (Tesis de licenciatura), Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción. Obtenido de
<http://186.151.197.48/tesiseortiz/2016/05/42/Acevedo-Jose.pdf>

- Andreu, J., Peña, E., & Graña, J. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 476-482. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=751>
- Atlas, R., & Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The journal of educational research*, 92(2), 86-99. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://psycnet.apa.org/record/1998-11784-002>
- Atocha, M. (2017). *Intervención Psicosocial con psicodrama en adolescentes con agresividad, internos en la escuela fiscal Padre Antonio Amador, periodo 2016-2017*. (Tesis de maestría), Universidad de Guayaquil, Facultad de Ciencias Psicológicas, Guayaquil. Obtenido de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25667>
- Baldeón, R. (2017). *Estilos de crianza y conductas agresivas de los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°628. Distrito de Villa El Salvador, 2017* (Tesis de maestría). Lima, Perú: Universidad César Vallejo. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17536/Baldeon_ARM.pdf?sequence=1
- Ballesteros, S. (1983). Prólogo a la edición castellana. En P. Mackal, *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Banks, J. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. Londres: Routledge.

- Baron, R. (1979). Heightened sexual arousal and physical aggression: An extension to females. *Journal of Research in Personality*, 13(1), 91-102.
doi:[https://doi.org/10.1016/0092-6566\(79\)90044-8](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90044-8)
- Baron, R., & Byrne, D. (1987). *Psicología social* (10ma. edición ed.). Bogotá: Pearson.
Recuperado el 13 de mayo de 2021, de
https://www.academia.edu/17262283/Psicologia_Social_Robert_A_Baron_Donn_Byrne
- Baron, R., & Richardson, D. (1994). *Perspectives in social psychology. Human aggression* (2da. edición ed.). New York, NY, US: Plenum Press.
- Barone, L., Carone, N., Costantino, A., Genschow, J., Merelli, S., Milone, A., . . . Moretti, M. (2021). Effect of a parenting intervention on decreasing adolescents' behavioral problems via reduction in attachment insecurity: A longitudinal, multicenter, randomized controlled trial. *Journal of Adolescence*, 91(8), 82-96. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140197121001020>
- BASW. (2021). *British Association of Social Workers*. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de Resources: www.basw.co.uk/resource/?id=1137
- Batallas, M. (2014). *Agresividad, Hostilidad e Ira en adolescentes que juegan videojuegos. (Tesis de licenciatura)*. Quito, Ecuador: Universidad de las Américas. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/3441/1/UDLA-EC-TPC-2014-04%28S%29.pdf>
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A Social Psychological Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*. Nueva York: McGraw-Hill.

- Berkowitz, L. (1993). Towards a general theory of anger and emotional aggression: Implications of the cognitive-neoassociationistic perspective for the analysis of anger and other emotions. En R. Wyer, & T. Srull, *Perspectives on Anger and Emotion: Advances in Social Cognition. Vol. VI* (págs. 1-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3ra. ed.). Bogotá, Colombia: Pearson Educación.
- Blanco, A., & Rodríguez, J. (2007). *Intervención Psicosocial*. Madrid: Pearson Educación. Obtenido de <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/4cd5f06c868876d9423787e65f95adfa44997694.pdf>
- Bowyer, S., & Roe, A. (2015). *Social work recruitment and retention. Totnes*. Londres: Dartington.
- Brinkmann, S. (2016). Psychology as a normative science. En J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, & V. Dazzani, *Psychology as the science of human being* (págs. 3-16). Nueva York: Springer International Publishing.
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley.
- Buss, A., & Perry, M. (1992). The aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.5915&rep=rep1&type=pdf>
- Bustamante, F., & Casas, J. (2015). *Tipos de violencia escolar en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa la Victoria de Ayacucho Huancavelica -*

- 2014 (*Tesis de licenciatura*). Huancavelica, Perú: Universidad Nacional de Huancavelica. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/440/TP%20-%20UNH.%20ENF.%200046.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales* (7ma. edición ed.). Madrid: Siglo XXI. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de https://www.academia.edu/24963835/Vicente_E_Caballo_Manual_de_Evaluacion_y_Entrenamiento_de_Las_Habilidades_Sociales
- Cacho, Z., Silva, M., & Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186-205. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v15n2/2077-2955-trf-15-02-186.pdf>
- Cárdenas, M., & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en Psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-244. doi:10.22199/S07187475.2014.0002.00006
- Caro, J. (2017). *Niveles de Agresividad, en Estudiantes del tercero de secundaria, de la Institución Educativa José Olaya Balandra, Callao (Tesis de licenciatura)*. Lima, Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1373/TRAB.SUFIC.PROF.%20CARO%20L%c3%93PEZ%2c%20JUAN%20FERNANDO.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Carrasco, M., & Gonzáles, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758001.pdf>
- Castrillón, D., Ortiz, P., & Vieco, F. (2004). Cualidades paramétricas del Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín (Colombia). *Revista Nacional de Salud Pública*, 22(2), 49-61. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/561/494>
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Chalco, K., & Vélez, M. (2016). *Implementación del programa Infórmate sobre el bullying en la Institución Educativa Víctor Gerardo Aguilar*. Universidad del Azuay, Cuenca. Obtenido de <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/5668>
- Chaves, O. (2019). *Efecto de un programa de actividades de aventura sobre los niveles de agresividad en un grupo de adolescentes residentes en San Pedro Sula, participantes del Programa Access 9 (2018-2020) (Tesis de maestría)*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica. Obtenido de <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/17210/Tesis%209793.pdf?sequence=1>
- Chóliz, M. (2002). Motivos secundarios II (conducta de ayuda y agresión). En F. Palmero, E. Fernández, F. Martínez, & M. Chóliz, *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Congolani, J. (2018). *Diseño y evaluación de un programa de intervención psicosocial para promover el desarrollo saludable en adolescentes*. (Tesis doctoral), Universidad Nacional del Mar del Plata, Facultad de Psicología, Mar del Plata. Obtenido de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/726>

- Cosi, S., Vigil, A., & Canals, J. (2009). Desarrollo del cuestionario de la agresividad proactiva/reactiva para profesores: estructura factorial y propiedades psicométricas. *Psicothema*, 21(1), 159-164. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://www.psicothema.com/pdf/3609.pdf>
- Department for Education. (2010). *Social Work Reform Board. Building a safe and confident future: One year on progress report from the Social Work Reform Board*. Londres: Department for Education.
- Department for Education. (2015). *2010 2015 Government policy: Children's social workers*. Londres: Department for Education. Obtenido de https://dera.ioe.ac.uk/22975/1/2010%20to%202015%20government%20policy%20children%27s%20social%20workers%20-%20GOV_UK.pdf
- Department for education. (2018). *Post-qualifying standard: knowledge and skills statement for child and family practitioners*. Londres: Department for education. Obtenido de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/708704/Post-qualifying_standard-KSS_for_child_and_family_practitioners.pdf
- Department for Education and Skills. (2003). *The Future of Higher Education*. London: The Stationery Office. Recuperado el 13 de junio de 2021, de <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2003/07/09/Finalreport.pdf>
- Díaz, S. (2018). *Programa 'Vivamos en Armonía' para reducir la agresividad en los estudiantes del primer grado de agresividad en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa San Martín – Lambayeque 2017*. (Tesis de maestría), Universidad César Vallejo, Chiclayo. Obtenido de

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27960/D%C3%ADaz_DSA.pdf?sequence=1

- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. Pepler, & K. Rubin, *The development and treatment of childhood aggression* (págs. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K., Coie, J., & Lynam, D. (2006). Agresión y comportamiento antisocial en dos grupos culturales. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(1), 29-43.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, I., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press. doi:10.4236/apm.2015.53016
- Dominelli, L. (2004). *Social work: theory and practice for a changing profession*. Cambridge: Polity Press.
- Domitrovich, C., & Reenberg, M. (2003). *Preventive Interventions that Reduce Aggression in Young Children*. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de Encyclopedia on Early Childhood Development: <http://www.child-encyclopedia.com/aggression/according-experts/preventive-interventions-reduce-aggression-young-children>
- Du Ranquet, M. (1996). *Los Modelos en Trabajo Social: El Modelo Diagnostico o Psicossocial*. México: Editores Siglo Veintiuno.
- Durkheim, E. (1938). *The rules of sociological method* (8th ed. ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Echeburúa, E. (1988). *Avances en el tratamiento psicológico de los trastornos de ansiedad*. Madrid: Pirámide.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Prevención e intervención en los actos de molestia o intimidación: Integrando la investigación y los hallazgos de evaluación. *Revista de Psicología Escolar*.

- Estrada, M. (2017). *Efectos de un programa de tratamiento educativo y terapéutico en la conducta agresiva de adolescentes en conflicto con la ley penal Pucallpa*. Huánuco: Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Obtenido de <http://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/2907/PGS%2000109%20E93.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fariña, F., Vázquez, M., & Arce, R. (2011). Comportamiento antisocial y delictivo: teorías y modelos. En E. C. C. Estrada, *Delito e intervención social: Una propuesta para la intervención profesional* (págs. 15-54). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de https://www.researchgate.net/profile/Ramon-Arce/publication/275971180_Comportamiento_antisocial_y_delictivo_Teorias_y_modelos/links/554d0ca50cf21ed2135f5c67/Comportamiento-antisocial-y-delictivo-Teorias-y-modelos.pdf
- Farrington, D. (1993). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4(2), 79-100. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2487131/>
- Fatum, W., & Hoyle, J. (1996). La violencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes: tendencias e intervención. *El consejero de la escuela*, 44(1), 28-35.
- Feindler, E. (1995). Ideal treatment package for children and adolescents with anger disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*(18), 233-260.
doi:10.12691/education-6-6-29
- Feindler, E., Marriott, S., & Iwata, M. (1984). Group Anger Control Training for junior high school delinquents. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 299-311.
doi:<https://doi.org/10.1007/BF01173000>

- Flores, R. (2019). *Programa de habilidades sociales en la agresividad de adolescentes de cuarto de secundaria de una institución educativa de Paiján*. (Tesis de maestría), Universidad César Vallejo, Trujillo. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37966>
- Freud, A. (1946). *The psycho-analytical treatment of children*. Albury, Reino Unido: Imago Publishing.
- Freud, S. (1976). Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos. En S. Freud, *Obras completas. Volumen 19* (págs. 259-276). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/19%20-%20Tomo%20XIX.pdf>
- Fundación SES. (2016). *Acompañamiento psicosocial individual, familiar y comunitario*. Buenos Aires: Fundación SES. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1417/Acompa%C3%B1amiento%20psicosocial%20individual,%20familiar%20y%20comunitario.pdf>
- Gill, D. (1986). *Psychological dynamics of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hamm, M., Chisholm, A., J., S., Milne, A., Scott, S., . . . Hartling, L. (2013). Socialmedia use among patients and caregivers:a scoping review. *BMJ Open*, 3(e002819), 1-29. doi:10.1136/bmjopen-2013-002819
- Hardoni, Y., Neherta, M., & R., S. (2019). Reducing Aggressive Behavior of Adolescent with Using the Aggression Replacement Training. *Jurnal Endurance : Kajian Ilmiah Problema Kesehatan*, 4(3), 488-495. doi:10.22216/jen.v4i3.4587
- Harris, J., & Unwin, P. (2009). Performance management in modernised social work. En J. Harris, & V. White, *Modernising social work. Critical considerations* (págs. 9-30). Bristol: The Police Press. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=A901DwAAQBAJ&oi=fnd&pg>

=PR4&dq=Harris+%26+Unwin,+2009&ots=M-
jggYfSry&sig=6vg7hDj56voSw0O15u3Vxc2TsPM&redir_esc=y#v=onepage&q=
Harris%20%26%20Unwin%2C%202009&f=false

Hawkins, J., & Catalano, R. (1991). *Delincuencia y Crimen: Teorías actuales*. Cambridge: Universidad de Cambridge.

Heimer. (1997). *Manual Internacional de la Violencia de Investigación*. Boston: Kluwer academic publishers.

Heinemann, P. (1972). *Información violencia entre niños y adultos*. Stockholm: Naturaleza y cultura.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). México: McGraw Hill Education. Recuperado el 13 de octubre de 2019, de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Herrera, N., & Yobani, A. (2018). *Niveles de agresividad en estudiantes del tercer grado de educación secundaria I.E.P.E 6085 Mercedes Indacochea del distrito de Barranco, 2017 (Tesis de licenciatura)*. Lima, Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2922/TRAB.SUF.PROF_Yobani%20Araceli%20Herrera%20Neira.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Huesmann, L. (1998). La conexión entre la violencia en el cine y la televisión y la violencia real. En J. Sanmartín, J. Grisolia, & S. Grisolia, *Violencia, televisión y cine* (págs. 87-132). Barcelona: Ariel.

Huesmann, L. (1998). The Role of Social Information Processing and Cognitive Schema in the Acquisition and Maintenance of Habitual Aggressive Behavior. En R. Geen, & E. Donnerstein, *Human aggression: Theories, research, and implications for social*

policy (págs. 73-109). Cambridge, Massachusetts, USA: Academic Press.

doi:<https://doi.org/10.1016/B978-012278805-5/50005-5>

Husman, B., & Silva, J. (1984). Aggression in sport: Definitional and theoretical considerations. En J. Silva, & R. Weinberg, *Psychological foundations of sport* (págs. 246-260). Champaign, IL: Human Kinetics.

INEI. (2020). *Victimización en el Perú 2010-2019*. Lim, Perú: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1730/Libro.pdf

Instituto Nacional de Salud Mental. (2009). Estudio Epidemiológico de Salud Mental en la Sierra Rural 2008. *Anales de Salud Mental*, 25(1-2). Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/2008-ASM-EESM-SR/files/res/downloads/book.pdf>

Jennifer, H., Geraldine, M., & Nuala, L. (2015). Child-focused psychosocial interventions for anger and aggression in children under 12 years of age. *Cochrane Database of Systematic Reviews*(7), 1-13. doi:<https://doi.org/10.1002/14651858.CD011788>

Jiménez, T., & Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(1), 251-260. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://www.uv.es/lisis/terebel/2017/2017ijchp-spanish.pdf>

Kazin, A. (1988). *Child Psychotherapy: Developing and Identifying Effective Treatments*. New York: Pergamon Press.

- Kendall, P., & Chu, B. (2000). Retrospective Self-Reports of Therapist Flexibility in a Manual-Based Treatment for Youths With Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(2), 257-265. doi:10.1207/S15374424jccp2902_7
- Laming, L. H. (2003). *The Victoria Climbié Inquiry Report. cm. 5370*. London: The Stationery office.
- León, J. (2013). *Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física en el contexto escolar (Tesis doctoral)*. Elche, Alicante, España: Universitat Miguel Hernández. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/1377/10/Tesis%20Le%20C3%B3n%20Campos%20%20Josefa%20Mar%20C3%ADa.pdf>
- Lewis, C. (1991). Neurochemical mechanisms of chronic antisocial behavior (psychopathy): A literature review, *Journal Nervous Mental Disorders, 179*,. *J Nerv Ment Dis, 179*(12), 720-727. doi:10.1097/00005053-199112000-00002
- Livia, J., & Ortiz, M. (2014). *Construcción de pruebas psicométricas, aplicaciones a las ciencias sociales y de la salud*. Lima, Perú: Editorial UNFV.
- López, A. (2017). *Autoestima y Conducta agresiva en jóvenes del Instituto Básico por cooperativa de Mazatenango Suchitepéquez. (Tesis de licenciatura)*. Quetzaltenango, Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/22/Lopez-Aura.pdf>
- Lorenz, K. (1963). *Das sogenannte Böse: Zur naturgeschichte der aggression*. Wenen: G. Borotha-Schoeler.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. Nueva York: Harcourt, Brace y World.
- Lorenz, K. (1978). *Behind the Mirror*. New York, London: Harcourt Brace Jovanovich.

- Luna, G. (2017). *Agresividad en estudiantes de primero de secundaria de la Institución Educativa Pública 3048 del distrito de Independencia (Tesis de licenciatura)*. Lima, Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2701/TRAB.SUF.PR_OF_Georgina%20Gladys%20Luna%20Salvador.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Luzurraga, J., & Nuñez, J. (2017). Análisis de una experiencia de prevención primaria en violencia de género en educación secundaria. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(1), 33-44. Obtenido de <https://journals.eagora.org/revEDU/article/view/653>
- Mackal, P. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, M., & Borda, X. (2020). Programa para incrementar la conducta pro-social en preadolescentes de la ciudad de 'El Alto'. *ides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 19(19), 77-91. Recuperado el 13 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v19n19/v19n19_a05.pdf
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y., Campos, A., & Villavicencio, N. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry. *Revista IIPS*, 15(1), 147 - 161. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/download/3674/2947>
- McLeod, J. (2010). *Case study research in counselling and psychotherapy*. Lóndres: Sage.
- Méndez, D. (2015). *La autoestima y su relación con la agresividad que presentan los adolescentes de 15 a 17 años de edad (Tesis de licenciatura)*. Quito, Ecuador:

- Universidad Central del Ecuador. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/7490/1/T-UCE-0007-290c.pdf>
- Merino, C., & Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de un constructo. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(2), 187-214. doi:<https://doi.org/10.18800/psico.200402.002>
- Mesa, R. (2002). Medios de comunicación, violencia y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(44), 209-222. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404411.pdf>
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M., & Nácher, M. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020649006.pdf>
- Misca, G., & Unwin, P. (2018). *Child and Adolescent Psychology for Social Work and Allied Professions: Applied Perspectives*. London, UK: Macmillan International Higher Education. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de https://www.researchgate.net/publication/325857236_Child_and_Adolescent_Psychology_for_Social_Work_and_Allied_Professions_Applied_Perspectives
- Munro, E. (2011). *Munro Review of Child Protection: A child-centred system*. Norwich, Inglaterra: Department for Education of UK; TSO (The Stationery Office). Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <https://www.gov.uk/government/publications/munro-review-of-child-protection-final-report-a-child-centred-system>
- NSPCC Learning. (2018). *Research and resources*. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de Child protection and safeguarding information, advice and research: <https://learning.nspcc.org.uk/research-resources>

- Ñaupas, H., Mejia, E., Novoa, E., & Villagomez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Office of the Children’s Commissioner. (2017). *Annual Report for the year ended 30 June 2017*. Wellington: Office of the Children’s Commissioner.
doi:<https://www.occ.org.nz/assets/Uploads/Annual-Report-2017-Final.pdf>
- Olweus, D. (1973). *La investigación sobre el acoso escolar*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.
- Olweus, D. (1999). *La intimidación en la escuela: Lo que sabemos y lo que podemos hacer*. Oxford.
- OMS. (2020). *Violencia juvenil*. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>
- OPS. (1995). *CIE-10. Volumen 1. Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud* (10a. revisión ed.). Washington, EUA: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://ais.paho.org/classifications/chapters/pdf/volume1.pdf>
- Padmore, J. (2016). *The Mental Health Needs of Children & Young People: Guiding you to key issues and practices in CAMHS*. Londres: McGraw-Hill Education.
- Palmero, F., Fernández, E., Martínez, F., & Chóliz, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Páramo, M. (2009). *Adolescencia y Psicoterapia: Análisis de significados a través de grupos de discusión*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Pariona, M. (2015). *Autoestima y agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa Estatal “Pedro Adolfo Labarthe”, distrito La Victoria, UGEL 03 San Miguel 2015*. (Tesis de maestría), Unievrnsidad Peruana

- Unión, Unidad de Posgrado en Educación, Lima. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/171>
- Patterson, G. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En R. Peters, R. McMahon, & V. Quinsey, *Aggression and violence throughout the life span* (págs. 52-82). Nueva York, USA: Sage Publications, Inc.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente (Tesis doctoral)*. Murcia, España: Universidad de Murcia. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137631>
- Pelegrín, A., & Garcés, E. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: El comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 119-289. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095077>
- Pérez, J. (1986). Teoría de Eysenck sobre la criminalidad: el resultado de la investigación. *Psiquis*, 7(1), 254-264.
- Pérez, M., Redondo, M., & León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: De la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article6/article6.pdf>
- Pham, V., Nguyen, T., & Nguyen, V. (2018). Effective Social Work Intervention to Reduce Aggressive Behavior in School: A Case Study in Vietnam. *American Journal of Educational Research*, 6(6), 779-786. doi:10.12691/education-6-6-2

- Piquero, A., Hawkins, D., & Kazemian, L. (2012). Criminal career patters. En T. Loeber, & D. Farrington, *Juvenile Delinquency to Adult Crime: Criminal Careers, Justice Policy and Prevention* (págs. 14-46). Oxford: Oxford University Press.
- Radford, L. (2010). The anthropological turn in mathematics education and its implication on the meaning of mathematical activity and classroom practice. *Acta Didactica Universitatis Comenianae. Mathematics*(10), 103-120. Obtenido de http://www.luisradford.ca/pub/17_ADUC2010Theanthropologicalturn.pdf
- Renfrew, J. (2010). *Agresión: Naturaleza y control*. Madrid: Síntesis.
- Rodriguez, C. (2010). Parent-child aggression: association with child abuse potential and parenting styles. *Violence Vict.*, 25(6), 728-41. doi:10.1891/0886-6708.25.6.728
- Rodríguez, L., & Imaz, C. (2020). Agresividad y conducta violenta en la adolescencia. *Adolescere. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 8(1), 62.e1-62.e9. Obtenido de <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol8num1-2020/6%20Tema%20de%20revision%20-%20Agresividad%20y%20conducta%20violenta%20adolescencia.pdf>
- Rojas, M. (2018). *Programa psicoeducativo para enfrentar la agresividad en adolescentes del Centro de Atención Residencial "San José" – Trujillo*. (Tesis de especialdiad), Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, Lambayeque. Obtenido de <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/3751>
- Rojas, Y. (2018). *Efectos del programa "Pon color a tu vida y llénalo de alegría" en la agresividad en adolescentes mujeres de Trujillo*. (Tesis de licenciatura), Universidad César Vallejo, Trujillo. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24725/rojas_oy.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *CEPAL*, 104(1). Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de https://www.cepal.org/sites/default/files/gi/files/hoja_violencia_escolar_revistacepal_104.pdf
- Ronen, T. (1995). The social worker as an educator for self- control. *International Social Work*(38), 387-399. doi:<https://doi.org/10.1177/002087289503800407>
- Ronen, T. (2004). Imparting Self-Control Skills to Decrease Aggressive Behavior in a 12-Year-Old Boy: A Case Study. *Journal of Social Work*, 4(3), 269-288. doi:<https://doi.org/10.1177/1468017304047746>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Ruch, G., Turney, D., & Ward, A. (2010). *Relationship based social work: getting to the heart of practice*. Lóndres: Jessica Kingsley Publishers.
- Sabeh, E., Caballero, V., & Contini, N. (2017). Comportamiento agresivo en niños y adolescentes: Una perspectiva desde el ciclo vital. *Cuadernos Universitarios*(10), 77-95. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <https://www.ucasal.edu.ar/htm/cuadernos-universitarios/archivos/pdf/06-Sabeh.pdf>
- Safran, S., & Safran, J. (1985). Contexto del aula y la percepción de un problema de los docentes. *Revista de Psicología de la Educación*, 77(1), 20-28.
- Segura, D. (2016). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry en estudiantes del nivel secundario de Otuzco*. (Tesis de licenciatura), Universidad César Vallejo, Escuela Académico Profesional de Psicología, Trujillo. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/274>

- Serra, P., Ponce, M., López, L., González, L., & García, X. (2014). *T de Student: Muestras Relacionadas*. Recuperado el 13 de julio de 2021, de SFPIE UV Universidad de Valencia: <https://www.youtube.com/watch?v=CdpIYeR4n8w>
- Sidera, F., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, *18*(4), 1-14.
doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- Slee, P., & Rigby, K. (1994). Peer victimisation at school. *Australian Journal of Early Childhood*, *19*(1), 3-10.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *El problema del acoso escolar. Escuela de intimidación: ideas y perspectivas*. Londres: Routledge.
- Social Work Reform Board. (2010). *Building a Safe and Confident Future: One Year On. Detailed Report from the Social Work Reform Board*. Lóndres: SWRB. Obtenido de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180787/DFE-00602-2010-1.pdf
- Stirling, S., & Emery, H. (2016). *A whole school framework for emotional well-being and mental health*. Londres: National Children's Bureau.
- Storr, A. (1968). *La Agresividad humana*. Madrid: Alianza.
- Suárez, N., & Prada, R. (2015). *Estilos de crianza y agresión en adolescentes de cuarto y quinto año de secundaria de la I.E. José Olaya – Chiclayo, 2015 (Tesis de maestría)*. Cajamarca, Perú: Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.
Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/217/TESIS%2017-PRADA%20-%20SU%c3%81REZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Temcheff, C., Serbin, L., Martin, A., Stack, D., Hodgins, S., Ledingham, J., & Schwartzman, A. (2008). Continuity and pathways from aggression in childhood to family violence in adulthood: A 30-year longitudinal study. *Journal of Family Violence*, 23(4), 231-242. doi:10.1007/s10896-007-9147-2
- The British Psychological Society. (2021). *Promoting excellence in psychology*. Obtenido de <https://www.bps.org.uk/>
- Tran, K. (2015). *Social Work Education in Vietnam: Trajectory, Challenges and Directions*. *International Journal of Social Work*.
- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona, Málaga, España: Aljibe.
- Unwin, P., & Hogg, R. (2012). *Effective social work with children and families: A skills handbook*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: SAGE Publications.
- Ushijima, C., Rosado, E., Ccala, T., Anselmo, R., Huamaní, K., Estrada, L., . . . Abanto, A. (2015). La percepción del docente sobre la agresividad infantil. *Revista IIPSI*, 18(1), 75-92. Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/11774/10977>
- Viscardi, N. (2003). *Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay*. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Enfrentando-la-violencia-en-las-escuelas.-Un-informe-de-Uruguay.pdf>
- Zahrt, D., & Melzer, M. (2011). Aggressive Behavior in Children and Adolescents in Children and Adolescents. *Pediatrics in Review*, 32(8), 1-6. doi:10.1542/pir.32-8-325

Zillmann, D. (1978). Attribution and misattribution of excitatory reactions. En J. Harvey, W. Ickes, & R. Kidd, *New directions in attribution research (Vol. 2)* (págs. 335-368). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

ANEXOS

ANEXO N° 1. INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO DE AGRESIÓN (AQ) DE BUSS Y PERRY (1992)

Sexo: M ___ F ___ Edad: ___ ¿Es alumno nuevo?: Sí ___ No ___

Cantidad de hermanos: ___ Posición entre hermanos (de mayor a menor): ___

Mis padres están: Juntos ___ Separados ___ Vivo con: _____

INSTRUCCIONES:

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones con respecto a situaciones que podrían ocurrirle, a las que debería contestar encerrando en un círculo UNA de las cinco opciones que aparecen en el extremo derecho de cada pregunta según mejor explique la alternativa que mejor explique su forma de comportarse. Se le pide sinceridad a la hora de responder. La escala del “1” al “3” significa lo siguiente:

1: Completamente falso para mí

2: Ni verdadero ni falso para mí

3: Completamente verdadero para mí

Ítems	Completamente falso para mí 1	Ni verdadero ni falso para mí 2	Completamente verdadero para mí 3
Dimensión Agresividad Verbal	1	2	3
1. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.	1	2	3
2. A menudo no estoy de acuerdo con la gente	1	2	3
3. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.	1	2	3
4. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos	1	2	3
5. Mis amigos dicen que discuto mucho.	1	2	3
Dimensión Ira	1	2	3
6. Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.	1	2	3
7. Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo	1	2	3
8. Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.	1	2	3
9. Soy una persona apacible.	1	2	3
10. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.	1	2	3
11. Algunas veces pierdo los estribos sin razón.	1	2	3
12. Tengo dificultades para controlar mi genio.	1	2	3
Dimensión Agresividad Física	1	2	3
13. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	1	2	3
14. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona	1	2	3
15. Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.	1	2	3
16. Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal.	1	2	3
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	1	2	3
18. Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a	1	2	3

pegarnos			
19. No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.	1	2	3
20. He amenazado a gente que conozco	1	2	3
21. He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.	1	2	3
Dimensión Hostilidad	1	2	3
22. A veces soy bastante envidioso	1	2	3
23. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente	1	2	3
24. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades	1	2	3
25. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	1	2	3
26. Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas.	1	2	3
27. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.	1	2	3
28. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	1	2	3
29. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.	1	2	3

Valoración.

Muy Agresivo 68 – 87

Poco agresivo 49 – 67

No agresivo 29 – 48

**ANEXO N° 2. PROGRAMA MODELO DE CONSEJERÍA SOCIAL EN EL
MANEJO DE LA AGRESIVIDAD (CSMA) EN LOS USUARIOS DEL CENTRO
DE DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA**

Cronograma de sesiones de Programa Modelo de Consejería Social

N° de sesión	Tema	Objetivo	Duración	Noviembre del 2019			
				19	21	26	28
1	Preparándonos en el Programa	Exponer las pautas para el desarrollo del Programa Modelo de Consejería Social en el Manejo de la Agresividad.	115 min.				
2	Conociéndome mejor	Reflexionar sobre las desventajas del uso de actitudes y/o conductas agresivas.	120 min				
3	Aprendiendo a controlar mis emociones	Conocer sobre el uso de las emociones y su control frente a diversas problemáticas.	120 min.				
4	Entendiendo mis conductas	Identificar los niveles de agresividad.	120 min.				
N°	Tema	Objetivo	Duración	Diciembre del 2019			
				03	05	10	12
5	Lo que puedo cambiar	Identificar el hábito nocivo y auto controlarse	110 min.				
6	Ofreciendo lo mejor de mí	Ayudar a modificar conductas inadecuadas (Agresividad)	115 min.				
7	Mi espacio de tranquilidad	Disminuir los niveles de ira, hostilidad y agresión física.	115 min.				
8	Problema resuelto	Disminuir los niveles de ira, hostilidad y agresión física.	115 min.				
N°	Tema	Objetivo	Duración	Diciembre del 2019			
				17	19		
9	Me llevo muy bien con todos	Contribuir a mejorar en controlar sus emociones	120 min.				
10	Mis valores fortalecidos	Fortalecer a que determinen sus valores	150 min.				

Ficha de observación

Ítems	Sí	No
Diagnóstico inicial	Sí	No
1. Situación individual, familiar	X	
2. Necesidades insatisfechas	X	
Plan de actuación guiado	Sí	No
3. Definición de objetivos y metas según la situación con el consenso familiar		X
4. Desarrollo de estrategia de trabajo próximo y continuo		X
5. Conexión con otros servicios existentes	X	
Seguimiento	Sí	No
6. Eficacia en la orientación para la promoción de capacidades y competencias	X	
7. Identificación de alternativas de superación de las problemáticas.		X
8. Desarrollo de las charlas socioeducativas para el desarrollo de competencias	X	
9. Se coordina y realiza informes a servicios de prestación social básica, a la atención especializada de los equipos de protección especial, o a otras instituciones que integran la red social.	X	
10. Intercambio de experiencias y encuentros grupales de acompañamiento.		X

SESIÓN N° 1

OBJETIVOS:

- Hacer el primer contacto en el grupo (bienvenida)
- Fomentar la confianza en los participantes.
- Explicar el objetivo del programa
- Exponer qué son los grupos de C.S.M.A (Consejería Social para el Manejo de la Agresividad)
- Exponer el tema de la agresividad
- Contrato (los participantes se comprometerán a realizar el Programa de Consejería Social en el Control de la Agresividad)
- Establecer los parámetros del trabajo de grupo (reglas del grupo)
- Informar el lapso de duración destinado hacia el programa y sus horarios

TÉCNICA:

- Dinámica de presentación
- Lluvia de ideas

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
1	<p>Actividad 1: Hacer el primer contacto con el grupo</p> <p>En la primera sesión se establecerá contactos claves con los participantes; a la entrada se les pedirá que se anoten en una lista sus apellidos y nombres completo, sección o grado al que pertenecen y su número telefónico por cuestiones de contacto. Luego se preparará una bienvenida, la cual se dará en dos tiempos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la investigadora, y los agradecimientos por la participación de los participantes. 2. Utilización de una dinámica con que animal o planta me identifico a fin de que se conozcan a los participantes del grupo de autoayuda. (Se le dará una solapa a cada participante para que escriba su nombre), Se les pedirá a los participantes que se presenten uno por uno realizando la técnica “con que animal o planta me identifico”, esta técnica se basa en decir su nombre personal y luego decir el nombre de un animal o planta, y luego decir porque se identifica con ese animal o planta. Luego se explicará el objetivo del programa y los beneficios que obtendrán al participar en este. 	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de Usos Múltiples de la Institución. • Sillas. • Mesas. • Papelería. • Lapiceros • Gafetes de identificación <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participantes en el Programa Modelo de Consejería Social en el Control de la Agresividad grupal. 	(Tiempo estimado 0:20 min.)

	<p>Actividad 2: ¿Qué es el Programa Modelo de Consejería Social en el Control de la Agresividad Grupal? Procedimiento: Se expondrá el tema: ¿Qué es el Programa Modelo de Consejería Social en el Control de la Agresividad grupal? Con el fin de que los miembros del grupo entiendan mejor ¿Cómo funcionan? Y ¿para qué sirven? A raíz de esto tendrán una visión más amplia sobre la importancia de la participación de los jóvenes en estos tipos de programas de Consejería Social en el Control de la Agresividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadora. 	(Tiempo estimado 0:20 min.)
	<p>Actividad 3: Exposición del tema de la agresividad y el modelo cognitivo conductual. Procedimiento: Primero, se preguntará a los participantes que es la agresividad para ellos (se usará la técnica lluvia de ideas), cuáles son los tipos de agresividad, las causas de la agresividad y las consecuencias de la agresividad, se hará de forma participativa para que los participantes analicen y hagan énfasis en la agresividad. Luego se reforzará cada una de las participaciones y posteriormente se les explicará todo lo que se refiere al modelo cognitivo conductual. Se hará énfasis en explicar a los participantes la relevancia que ofrecen los pensamientos distorsionados en nuestra salud mental y que además estos pensamientos son generadores de conductas distorsionadas y que implican tener un mayor autocontrol sobre las conductas que dañan a otros y que les puedan causar el verse involucrados en algún hecho delictivo por no poder controlar sus pensamientos y conductas.</p>		(Tiempo estimado 0:30 min.)
	<p>Actividad 4: Establecimiento del acta de compromiso grupal que asumen los participantes en el programa de Consejería Social en el Control de la Agresividad. Procedimiento: Se les explicará a los participantes que el ser parte de un Programa de Consejería Social en el Control de la Agresividad es de crucial relevancia el nivel de compromiso que cada parte debe asumir y que en la situación de ellos como parte beneficiada son los que deben asumir esa responsabilidad de participar de los días programados y de involucrarse en el taller programa que buscará como fin que todos logren desarrollar estrategias innovadoras que les favorezca a enfrentar diversas situaciones que en determinados momentos pueden verse envueltos en algún problemas y tengan una forma adecuada de solventar este tipo de situaciones. Es por ello, que se les dará una hoja en donde expresarán a que los participantes se comprometerán a</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)

	involucrarse en el taller programa de Consejería Social en el Control de la Agresividad, y escribirán su nombre y firmarán la hoja.	
	<p>Actividad 5: Establecer las reglas del Programa Modelo de Consejería Social en el Control de la Agresividad grupal.</p> <p>Procedimiento: Se explicará que, para el buen funcionamiento del grupo, se hará un listado de las reglas que regirán el grupo. Y para que esto sea democrático, se le pedirá a cada miembro del grupo que sugiera una regla, que se deberá de respetar en el grupo. Se usará la técnica “lluvias de ideas”. En las cuales se tendrán en cuenta estas reglas y valores dentro del grupo como la Confidencialidad, Perseverancia, Puntualidad, Respeto, Todas las opiniones son válidas, Libertad de hablar, No pretender aconsejar, Ninguno está obligado a hacer lo que no desea, Apoyarse mutuamente, entre otras.</p> <p>A medida que el grupo opine podrían surgir más reglas, se les hará saber a todos, que estas reglas serán escritas en un cartel, que estará presente en cada una de las sesiones, en el lugar que corresponda reunirse.</p>	(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 6: Establecimiento del tiempo del programa y horarios</p> <p>Procedimiento: En este caso se explicará que el lugar y los horarios serán manejados de acuerdo con lo que la investigadora ha acordado y que, de haber cambios en esto, se les avisará; así mismo si alguno de los participantes no puede llegar o llegará tarde tendrá que comunicarlo a cualquiera de los encargados, por lo menos con dos días de anticipación, en el caso de no asistir.</p> <p>Despedida hasta le siguiente sesión.</p>	(Tiempo estimado 0:15 min.)

SESIÓN N° 2

OBJETIVOS:

- Fomentar el Rapport
- Reflexión sobre la agresividad
- Retroalimentación de la sesión anterior
- Hacer énfasis en el comportamiento agresivo a través de la musicoterapia
- Explicar la forma en cómo pueden cambiar los pensamientos, sentimientos y comportamiento

TÉCNICA:

- Reflexión del sol y el viento
- Técnica lluvia de ideas
- Musicoterapia

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
1	<p>Actividad 1: Saludo y retroalimentación.</p> <p>Procedimiento: Primero, se saludará a los jóvenes y se les pasará lista para tener el control sobre su asistencia. Asimismo, se les agradecerá a los participantes por asistir a su segunda sesión del Programa de Consejería Social en el Control de la Agresividad basado en el modelo cognitivo conductual.</p> <p>Además, se les hará preguntas aleatoriamente sobre las temáticas abordadas durante la sesión primera.</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de Usos Múltiples de la Institución. • Sillas. • Mesas. • Papelería. • Lapiceros • Gafetes de identificación 	(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 2: Reflexión sobre el sol y el viento.</p> <p>Procedimiento: Se les dará una página donde estará escrita la reflexión. La investigadora la leerá y todos irán leyendo al mismo ritmo, se darán 4 minutos para que los participantes analicen y hagan énfasis en las implicaciones de esta con los tipos de manifestación de conductas agresivas. La investigadora procederá a leer la reflexión de acuerdo con la redacción de esta que se plasma a continuación:</p> <p>El sol y el viento discutían sobre cuál de los dos era más fuerte. La discusión fue larga, porque ninguno de los dos quería ceder. Al apreciar que un hombre iba avanzando por el sendero, se pudieron de acuerdo para demostrar su fortaleza demostrándola frente a él.</p> <p>- Ya vas a sentir – expresó el viento – solamente con desplegarme sobre aquella persona,</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participantes en el Programa Modelo de Consejería Social en el Control de la Agresividad grupal. • Investigadora. 	(Tiempo estimado 0:25 min.)

	<p>hará que su ropa salga desgarrada de él. Así el viento comenzó a soplar a su máximo nivel. Pero al mayor esfuerzo del viento, el sujeto ajustaba su capa con más fuerza ciñéndola sobre él, y continuaba su camino renegando sobre el viento.</p> <p>Ahora el viento ya con demasiado enojo, hizo caer nieve y lluvia, pero aun así el individuo no paró en su caminata y se aferraba a mantener su capa bien cerrada. De este modo, se pudo convencer el viento que ya no podía retirar su capa.</p> <p>Contrariamente, el sol sonriendo en entre las nubes hizo calentar la superficie terrestre, por lo que el hombre logró sentir de repente una gran alegría por el apacible calor que experimentaba, por lo que quitándose su capa, se la colocó al hombro.</p> <p>Observando que ninguno de ambos no pudo contra el hombre.</p> <p>Luego de haber terminado los 4 minutos de forma democrática se seleccionará a los participantes para que opinen acerca de lo que entendieron de la reflexión, al final el investigador dirá la reflexión final sobre lo leído. Posteriormente se les mencionará que implica esta clase de acciones, tomadas generalmente por los individuos que mantienen en una situación psicológica de personajes que demuestran conductas agresivas.</p>		
	<p>Actividad 3: Musicoterapia.</p> <p>Procedimiento: Se procederá a explicarles que La música terapia es una técnica terapéutica que utiliza la música en todas sus formas con participación o receptiva a cargo de los participantes y que actúa como motivación con el fin de desarrollar autoestima, con técnicas que provoquen en el individuo sentimientos de autorrealización, autoconfianza, autosatisfacción y mucha seguridad en sí mismo.</p> <p>Posteriormente se les dirá que se sientan cómodos y que comenzaran a entrar en un clima de confianza y relajación. Se les dirá que harán un ejercicio de relajación y que posteriormente escucharán la canción “Un nuevo día” y que estén atentos a la letra de la canción y que analicen y detecten las letras que más les agraden.</p> <p>Para entrar en una esfera de relajación se les mencionará que cierren sus ojos y que a la voz de la investigadora mentalmente cuenten de 10 a 0 y se imaginen que con cada número que la investigadora mencione, vayan descendiendo unas escaleras eléctricas mentalmente. Además, se les mencionará que cuando la investigadora mencione cero, se imaginen que descienden de las esencias y que llegan a una zona de mucha vegetación y con muchos árboles.... posteriormente se les mencionará que imaginen ese lugar con todos los colores y detalles que deseen y que con cada respiración que vayan dando irán</p>		(Tiempo estimado 0:65 min.)

	<p>acercándose a un lugar en el centro de la vegetación en donde estarán protegidos y que nada podrá quitarles ese estado de completa calma y relajación....seguidamente se les mencionara que mentalmente tomen una posición cómoda en ese lugar y que pronto escucharan una canción agradable y que pongan atención a todos los detalles de esta. Cuando finalice la canción se les dirá que es momento de volver.... se les dirá que mentalmente realicen una cuenta regresiva de 0 a 10 y que en la medida que avancen en el conteo de los números vuelvan al lugar donde se encuentran y que al llegar a diez abran lentamente sus ojos.</p> <p>Para finalizar, una vez escuchada la canción se le dará la oportunidad a cada participante para que exponga las emociones que provoco o que le evoco el escuchar esa canción y que situaciones inadecuadas le recordó de su vida y la implicación que tuvo la agresividad en el desarrollo de esta.</p>		
	<p>Actividad 4: Establecer las reglas del Programa Modelo de Consejería Social en el Control de la Agresividad grupal.</p> <p>Procedimiento: Se explicará que, para el buen funcionamiento del grupo, se hará un listado de las reglas que regirán el grupo. Y para que esto sea democrático, se le pedirá a cada miembro del grupo que sugiera una regla, que se deberá de respetar en el grupo. Se usará la técnica “lluvias de ideas”. En las cuales se tendrán en cuenta estas reglas y valores dentro del grupo como la Confidencialidad, Perseverancia, Puntualidad, Respeto, Todas las opiniones son válidas, Libertad de hablar, No pretender aconsejar, Ninguno está obligado a hacer lo que no desea, Apoyarse mutuamente, entre otras.</p> <p>A medida el grupo opine podrían surgir más reglas, se les hará saber a todos, que estas reglas serán escritas en un cartel, que estará presente en cada una de las sesiones, en el lugar que corresponda reunirse.</p> <p>Despedida hasta le siguiente sesión.</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)

SESIÓN N° 3

OBJETIVOS:

- Crear un clima de confianza y armonía entre el grupo.
- Realizar una retroalimentación de las sesiones anteriores.
- Aplicar la técnica “psicodrama

TÉCNICA:

- Dinámica de entrada: “La Risa”
- Técnica ideas principales e ideas secundarias.
- Técnica “El semáforo”
- Dinámica de cierre: “El Rey Manda”

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
3	<p>Actividad 1: Saludo y retroalimentación.</p> <p>Procedimiento: Se dará el recibimiento a adolescentes, y se les agradecerá por su presencia. Posteriormente, se realizará una retroalimentación de las sesiones anteriores y para esto se desarrollará la técnica de ideas principales e ideas secundarias; en un papelógrafo, en la cual cada participante pasará a anotar las ideas principales y secundarias de lo desarrollado en las sesiones realizadas. Además, de estas ideas se valorarán los aprendizajes y los beneficios de las reuniones grupales del taller administradas a los participantes.</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio físico adecuado • Sillas • Mesas • Papel para listas de asistencia • Lapiceros 	(Tiempo estimado 0:20 min.)
	<p>Actividad 2: Dinámica de Entrada: “La Risa”.</p> <p>Procedimiento: Los integrantes del grupo se separan en dos filas iguales, una frente a la otra y se separan en una distancia de dos metros. La investigadora que dirija la dinámica tirará al centro una moneda. Si cae cara los participantes de una fila deben permanecer serios y los de la otra deben reír fuerte y hacer muecas. Aquellos que logren sonreír indebidamente cuando debieran mostrar seriedad, proceden a retirarse de la fila y los que le siguen continúan con la fila</p> <p>Al final de la dinámica se enfatizará en que hay situaciones en las que nos encontramos tan estresados que cualquier burla o gesto de este tipo puede ser el que genere una conducta agresiva y que al auto controlar este tipo de conductas podemos reaccionar de</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miembros participantes del grupo de Consejería Social en el Control de la Agresividad. • Integrantes del grupo experimentador 	(Tiempo estimado 0:15 min.)

	una forma más alegre ante este tipo de situaciones.		
	<p>Actividad 3: Técnica “El Semáforo”.</p> <p>Procedimiento: Se les indicara que esta técnica es para la enseñanza del control propio de las emociones consideradas negativas: agresión, enojo, arrebato, entre otros Posteriormente, se procederá a colocar una imagen de un semáforo y se les explicara que en una variedad de circunstancias durante el transcurso de nuestra existencia se nos presentan estímulos que son propicios para desarrollar y actuar de forma agresiva con las diferentes personas con quienes interactuamos y que es importante desarrollar la capacidad de auto controlarnos y que esta técnica será de mucho beneficio para el objetivo final que es reducir las conductas agresivas. Se procederá entonces a enseñar los pasos para aplicar esta técnica los cuales son los siguientes:</p> <p>1. Enseñar a vincular las señales de los colores que ofrece el semáforo en relación a la conducta, así como con las emociones:</p> <p>A. ROJO: LEVANTARSE. Cuando uno no puede tener el manejo de sus emociones(siente enojo, queriendo desfogar nuestra ira agrediendo a los demás y los nervios se apoderan de uno..) en ese preciso momento es cuando debemos de frenar aquellos impulsos como si nos encontraremos conduciendo un automóvil y vemos la luz roja que señala el semáforo.</p> <p>B. AMARILLO: REFLEXIONAR. Cuando uno de detiene es el preciso instante de reflexionar y notar la magnitud de la situación problemática que se enfrenta, así como la forma como uno se siente.</p> <p>C. VERDE: ENCONTRAR SOLUCIONES. Cuando uno se pone a pensar por un tiempo prolongado nos surge alternativas que permiten solucionar la situación problemática siendo el mejor y más preciso instante la que nos permite decidírnos por la opción más óptima.</p> <p>2. Aprender las diversas opciones para tener control sobre sus emociones:</p> <p>Se procederá a pedir a los participantes que realizan una lista de alternativas que utilizarían para enfrentar y calmarse ante una situación conflictiva</p> <p>Las alternativas son variadas como ausentarse presencialmente de la situación hasta lograr estar calmado, respirar profundamente u realizar otra actividad distractora como pasear, hablar con otra persona, contar hasta 10 etc.</p> <p>Una vez concluido dicho actividad los participantes verán muchas opciones existentes</p>		(Tiempo estimado 0:45 min.)

	<p>para calmarse ante situaciones problemáticas y lo que tendría que ver es cuál es la adecuada para cada uno de ellos.</p> <p>3. Hacer prácticas de autocontrol a través del Role-Playing: La investigadora y los participantes servirán de modelo de conductas de autocontrol y cada uno tendrá ocasión de verse en una situación en la que tiene que poner en práctica lo aprendido.</p>		
	<p>Actividad 4: Comentarios y Reflexiones sobre la técnica Procedimiento: Luego de terminado el ejercicio se realizarán comentarios sobre lo aprendido y se hará una reflexión final por cada participante sobre la forma de utilizar esta técnica en las diferentes situaciones que provocan conductas agresivas y las nuevas formas de autocontrol que pueden desarrollar.</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 5: Dinámica de cierre: “El Rey Manda”. Procedimiento: La investigadora que dirija la dinámica hará las veces de Rey. Todos los demás del grupo formaran equipos de cinco integrantes. Cada equipo elegirá un nombre a fin de favorecer la animación de la dinámica con una barra a su favor. Cada grupo trabajara en equipo para lograr cumplir lo que solicite el rey para lo cual deberán de elegir un representante del equipo para que pueda llevar los objetos que solicite el rey y ganara el equipo que obtenga la mayor cantidad de objetos. Para finalizar, se hará énfasis en la importancia que es tener buenas relaciones interpersonales en donde se pueda participar en comunidad y trabajar por conseguir beneficios en común para la sociedad y la importancia de esto en la reducción de conductas agresivas.</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 6: Despedida. Procedimiento: Se les agradecerá por su asistencia y se les motivará a que sigan asistiendo al Programa psicoterapéutico, se deseará un feliz día y se les indicará el día y la hora de la próxima sesión.</p>		(Tiempo estimado 0:10 min.)

SESIÓN N° 4

OBJETIVOS:

- Fomentar el rapport en el grupo psicoterapéutico
- Explicar el entrenamiento asertivo
- Poner en práctica el entrenamiento asertivo.
- Disminuir los niveles de agresividad.

TÉCNICA:

- Dinámica de entrada “Sigue la historia”
- Técnica entrenamiento asertivo
- Reflexión.

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
4	<p>Actividad 1: Bienvenida y retroalimentación. Procedimiento: Se saludará a cada uno de los participantes, con amabilidad y cortesía, se pasará la lista de asistencia para tener el control sobre los participantes. Posteriormente, la investigadora realizará una retroalimentación de los aspectos desarrollados en la sesión anterior, para esto, hará uso de la dinámica de la papa caliente, en donde, se usará una pelota, la cual contendrá una serie de preguntas a las cuales la investigadora utilizará un silbato del cual hará uso una vez que los y las participantes pasen la pelota y este, en el momento que estime conveniente utilizará el silbato y a quién le quede la pelota, éste tomará una de las preguntas que están pegadas en la bola y la tendrá que contestar y si no lo hace el grupo le asignará una penitencia.</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de Usos Múltiples de la Institución. • Sillas. • Mesas. • Papelería. • Lapiceros • Gafetes de identificación • Pelota con preguntas. <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miembros participantes. • Integrantes del grupo experimentador 	(Tiempo estimado 0:20 min.)
	<p>Actividad 2: Dinámica de entrada “Sigue la historia” Procedimiento: El primer miembro del grupo dispone de un minuto de tiempo para contar una historia. Siguientemente, construiremos una historia entre todos los miembros del equipo participante, el siguiente compañero continuara la historia desde donde el otro compañero lo dejó y al final lograremos una historia maravillosa.</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 3: Técnica de adiestramiento asertivo. Procedimiento: La técnica de entrenamiento asertivo hace énfasis en las conductas negativas y como estas se pueden cambiar dándole otro significado siendo respetuoso, amable, sin necesidad de ofender a las demás personas. El entrenamiento asertivo favorece a las personas en cómo actuar,</p>		(Tiempo estimado 0:55 min.)

	<p>pensar, y expresar las emociones ante los demás de una forma correcta. Esto se basa en la conducta del participante en donde juega un papel agresivo ante la sociedad y esto le da las pautas de identificar y modificar sus pensamientos, sentimientos y conducta; para lo cual, se le indicara los pasos a seguir para efectuar la técnica Entrenamiento asertivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar los estilos básicos de la conducta interpersonal: El estilo pasivo, agresivo. La misión de esta etapa es distinguir se busca reconocer la forma de proceder de acuerdo al estilo asertivo. 2. Reconocer las situaciones en las que fallamos y lograr invertirlos en situaciones asertivas, lo que se busca es no volver a cometer los mismos errores sino corregirlos analizando el grado de respuesta en las situaciones problemáticas nos permite obtener un resultado positivo o más bien uno negativo. 3. Especificar las situaciones problemáticas. Se busca analizar las diversas situaciones para saber cuándo, qué, cómo y quién interviene en esta parte para poder identificar los pensamientos negativos y saber el objetivo que se desea lograr. 4. Redactar un guion que permita el cambio de la conducta. Tener un plan escrito permite afrontar la conducta de forma asertiva, lo cual será elaborado por el entrenador y la persona para su fácil comprensión y lograr un resultado óptimo. 5. Desarrollo de lenguaje corporal adecuado. Se otorga una serie de formas de comportamiento, asimismo el lenguaje no verbal como la postura, el tono de voz y la mirada es importante comprender para esto se le otorgara indicaciones que efectúen los ensayos frente a un espejo. 6. Reconocer y prever la ocurrencia de manipulaciones de los demás. Las demás personas utilizan estrategias manipuladoras para hacer sentir a la otra persona culpable tratando de ponerse como víctima para lo cual al identificar esto se debe evitar para no caer en manipulaciones. 		
	<p>Actividad 4: Reflexión final. Procedimiento: La investigadora leerá la siguiente reflexión: Los seres humanos deberíamos pensar profundamente acerca de nuestras acciones. Usamos la agresividad, la violencia, la burla y la ironía, para alcanzar el éxito en la culminación de nuestras metas. La empatía es sumamente importante en estos métodos pensemos por un momento que preferimos recibir de la otra persona un grito o una sonrisa del mismo modo en que nosotros deseamos ser tratados debemos empezar a tratar a los demás y aprender a dar lo queremos recibir solo así lograremos un cambio en la sociedad y nos sentiremos más a gusto con nosotros mismos. Posteriormente, los participantes analizarán y luego expondrán de forma voluntaria lo que se entendió de la reflexión.</p>		(Tiempo estimado 0:25 min.)

	Actividad 5: Despedida y cierre. (Tiempo estimado 0:05 min.) Procedimiento: Se despedirá de los participantes dando un estrecho de manos y deseándoles un feliz día y se hará énfasis en la hora y día de la próxima sesión.		(Tiempo estimado 0:05 min.)
--	---	--	-----------------------------

SESIÓN N° 5

OBJETIVOS:

- Crear un clima de confianza y armonía entre el grupo.
- Realizar una retroalimentación de las sesiones anteriores.
- Aplicar la técnica “El Modelamiento Encubierto”.

TÉCNICA:

- Técnica imaginativa.
- Técnica ideas principales e ideas secundarias.
- Técnica “El Modelamiento Encubierto”.
- Dinámica de cierre: “El Pistolero”.

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
5	<p>Actividad 1: Saludo y retroalimentación.</p> <p>Procedimiento: Se dará el recibimiento a adolescentes, y se les agradecerá por su presencia. Posteriormente, se realizará una retroalimentación de las sesiones anteriores y para esto se desarrollará la técnica de ideas principales e ideas secundarias; en un papelógrafo, en la cual cada participante pasará a anotar las ideas principales y secundarias de lo desarrollado en las sesiones realizadas. Además, de estas ideas se valorarán los aprendizajes y los beneficios de las sesiones que se han administrado a los participantes.</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de Usos Múltiples de la Institución. • Sillas. • Mesas. • Papelería. • Lapiceros • Gafetes de identificación 	(Tiempo estimado 0:20 min.)
	<p>Actividad 2: “Técnica Imaginativa”.</p> <p>Procedimiento: Se les indicará que tendrán que cerrar sus ojos y mentalmente recorrerán su cuerpo y buscaran puntos de tensión. Para eliminar esas tensiones se les dirá que realicen 10 inspiraciones profundas, concentrándose en la respiración y dejándose llevar cada vez más por la relajación.</p> <p>Cuando estén con los ojos cerrados, se les dirá que intenten recordar el lugar en donde se encuentran.</p> <p>En el transcurso de la técnica se les hará preguntas que personalmente se contestaran como las siguientes: ¿Qué objetos hay en ese lugar? ¿Cómo están colocados? ¿Cuáles son sus colores, texturas, olores...? ¿Como son las paredes, el techo y el suelo? Después de imaginar esto, se les pedirá que abran sus ojos y comprueben cuantos detalles han sido capaces de retener.</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participantes. • Miembros del grupo experimentador 	(Tiempo estimado 0:15 min.)

	Posteriormente, se estará listo para iniciar con la técnica central de esta sesión.		
	<p>Actividad 3: Técnica “El Modelamiento Encubierto”.</p> <p>Procedimiento: Los pasos para realizar esta técnica son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribirán la conducta problemática. Los participantes escribirán la conducta agresiva que más sobresale en ellos y seguidamente ubicaran en orden secuencial los pasos específicos que llevan a desarrollar esta conducta: Por ejemplo: Golpeo a alguien cuando no me presta atención: <ol style="list-style-type: none"> a. Cuando le hablo a mis compañeros de clases, siento que me ignoran, b. Esto me provoca que sienta una reacción de enojo e ira, c. Termino golpeándolos para que sepan que deben de ponerme atención. 2. Escribirán la conducta deseada. En este punto se analizarán las conductas que surgen espontáneamente y que son acciones agresivas que inconscientemente los participantes realizan y para desarrollar una mejor forma de comportarse estos deberán relatar lo que regularmente hacen y posteriormente se les indicará que deberán hacer cambios en las secuencias de cómo realizan estas acciones, suprimiendo o agregando otras acciones que sean determinantes para un mejor comportamiento que no vaya en detrimento de las normas sociales. 3. Practicaran la visualización del contexto en el que se da la conducta problemática. Se les solicitará que practiquen esta técnica en cada caso particular, la investigadora dará las siguientes orientaciones: Se les dirá que cierren sus ojos y que visualicen las situaciones en donde presentan un tipo de conducta agresiva, puede ser en su casa, en el instituto, en la calle, etc. Posteriormente se les mencionará que tendrán que mantener esa imagen de su comportamiento asociando aspectos como la Temperatura, olores, colores, etc., que puedan sostener en su mente y que lo realicen este ejercicio durante unos 15 segundos en dos ocasiones. 4. Se les solicitará que imaginen a alguien diferente así mismo en edad, sexo y forma de vestir (en este paso pueden maginar una persona que sea de admiración para cada estudiante, por ejemplo, su padre, algún profesor, etc.). Se les dirá que visualicen este modelo diferente en el contexto en el que ocurre la conducta agresiva. Se les mencionara que observen mentalmente a esta persona diferente realizar la conducta deseada. Se imaginarán este modelo luchando para comportarse de la forma establecida. Afrontando todos los problemas que se pueden presentar en las situaciones reales de cada participante. Imaginaran 		(Tiempo estimado 0:45 min.)

	<p>a esta persona realizando, finalmente, la conducta deseada con toda exactitud. Observaran a esta persona diferente, consiguiendo este logro dos veces. Mantendrán la escena unos 15 segundos cada vez.</p> <p>5. En este paso se les dirá que imaginen a alguien similar así mismo llevando a cabo la secuencia de conductas deseadas (se les mencionaran que en este paso pueden imaginar a su compañero, amigo, hermano, etc.). con dificultades al principio, y satisfactoriamente después. Se les mencionara que visualicen dos veces la secuencia que los lleva al éxito.</p> <p>6. Se les dirá que en este paso ha llegado el momento de imaginarse a sí mismos realizando la conducta deseada y aprendiendo el ejercicio gradualmente. Se les enfatizara que se vean a sí mismos realizando la consecución del nuevo comportamiento durante dos veces.</p> <p>Posteriormente se les hará saber que es importante que estas conductas las realicen en cada una de las situaciones en donde están sometidos a situaciones que les provocan el desarrollo de conductas agresivas.</p>		
	<p>Actividad 4: Comentarios y Reflexiones sobre la técnica Procedimiento: Luego de terminado el ejercicio se realizarán comentarios sobre lo aprendido y se hará una reflexión final por cada participante sobre la forma de utilizar esta Técnica en las diferentes situaciones que provocan conductas agresivas y las nuevas formas de autocontrol que pueden desarrollar.</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 5: Dinámica de cierre: “El Pistolero”. Procedimiento: El grupo de participantes se forman en círculo y se procederá a solicitar un voluntario para ser vendado en los ojos colocándolo al centro del círculo efectuado. A la voz de la investigadora, este comenzará a dar vueltas y simulará tener un rifle en sus manos, La investigadora dirá al pistolero: prepara, prepara, prepara, prepara y ¡DISPARA! A quien el pistolero apunte y el que dispara se agachará y los compañeros de ambos extremos se dispararán el que lo realice rápidamente será el que quede en el juego y el perdedor habrá finalizado su participación del juego. Cuando solo queden dos participantes de diferentes lados se le pedirá que se coloquen de espaldas y a la voz del guía darán 5 pasos y acto seguido voltearán y dispararán. Ganará quien lo haga primero.</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)

SESIÓN N° 6

OBJETIVOS:

- Ayudar a modificar conductas inadecuadas (agresividad)
- Realizar retroalimentación para controlar la ira, hostilidad y agresión física

TÉCNICA:

- Lluvia de ideas
- Técnica “psicodrama”
- Técnica de relajación
- Dinámica ponle la cola al burro
- La técnica del barco

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
6	<p>Actividad 1: Saludo y retroalimentación. Procedimiento: Se dará el recibimiento a adolescentes, y se les agradecerá por su presencia. Se pasará lista. Luego se hará un breve recordatorio de la sesión anterior; en esta se usará la técnica lluvia de ideas, aquí se expondrán los conceptos que se dijeron en la sesión anterior, las causas de la agresividad, los tipos de la agresividad y el efecto que la conducta agresiva puede ocasionar si no se logra controlar. Así mismo comentarios o dudas que los participantes presenten.</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de Usos Múltiples de la Institución. • Sillas. • Mesas. • Papelería. • Lapiceros • Gafetes de identificación <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participantes. • Integrantes del grupo experimentador 	(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 2 Dinámica de entrada “Ponle la cola al burro”. Procedimiento: Se tomará a lazar o de forma voluntaria a los participantes, los que participen se les vendará sus ojos, y se pondrá un dibujo de un burro en un paleógrafo y le pondrán la cola al burro, la que más cerca la coloque, se le dará un premio.</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 3: Técnica de Psicodrama Procedimiento: Luego se realizará la técnica de “psicodrama”. Esta conllevará los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como primer punto se solicitará que realicen grupos de 3 integrantes. 2. Los participantes decidirán realizar una situación personal de algún miembro del grupo, Los participantes cambiarán rol, es decir la manifestación o suceso del participante que se decida realizar, será la víctima, con el otro compañero o serán dos agresores. 3. Como tercer paso se dramatizará cada los sucesos de cada grupo. 		(Tiempo estimado 0:50 min.)

	<p>4. Como cuarto paso se analizará la dramatización, y se preguntara de cómo se sintieron ser las víctimas y como se ven antes las agresiones de los demás. Al finalizar cada participante expondrá de forma voluntaria lo que percibieron, y opinar y dar ideas de cómo podemos cambiar y no actuar con una conducta agresiva ante las situaciones estresantes de la vida.</p>		
	<p>Actividad 4: Técnica de relajación Procedimiento: Se realizará la técnica de relajación. Se le pedirá al estudiante que tome una posición cómoda, que coloque su mano derecha en su abdomen y su mano izquierda en su rodia; luego de tener una posición cómoda se le pedirá al estudiante que comience a respira profundamente y que cierre los ojos lentamente y que deje su mente en blanco y que siga respirando, y que escuche lo que la investigadora dirá, en este la investigadora dirá una historia y los participantes tiene que ir visualizando la historia que la investigadora ira mencionando. Al finalizar la investigadora contara hasta cinco y los participantes abrieran lentamente sus ojos. Luego explicaran de forma voluntaria lo que sintieron en el transcurso de la terapia y los cambios que sintieron.</p>		<p>(Tiempo estimado 0:20 min.)</p>
	<p>Actividad 5: Dinámica de cierre “El barco” Procedimiento: Esta parte el guía dibujara un barco explicando que la tripulación está compuesta un vaquero, por un médico, una linda señorita, un ingeniero, un drogadicto, un obrero, un deportista, un tecnólogo educativo, un ladrón, un pedagogo reeducativo, un psicopedagogo, un alcohólico, un sacerdote, entre otros más. En alta mar el barco naufraga logrando conseguir una pequeña barca donde solo pueden ingresar dos personas uno de los cuales maneja y el otro es la tripulación. La pregunta para los participantes sería ¿Quién sería salvado por ti? y ¿Por qué motivo lo salvarías o que causó que tomaras la decisión de salvarlo? Posteriormente se solicitará que formen grupos de 6 participantes para que cada uno exprese su posición y su criterio analizando cada concepto y cuando el moderados lo soliciten cada uno expondrá. Al finalizar se halla una conclusión de tal dinámica en la que participan todos los estudiantes.</p>		<p>(Tiempo estimado 0:15 min.)</p>

SESIÓN N° 7

OBJETIVOS:

- Explicar el entrenamiento asertivo
- Poner en práctica el entrenamiento asertivo.
- Disminuir los niveles de ira, hostilidad y agresión física.

TÉCNICA:

- Dinámicas: El ciego y el lazarillo y Los mosquitos.
- Técnica: Relajación progresiva

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
7	<p>Actividad 1. Saludo y retroalimentación Procedimiento: Se dará el recibimiento a adolescentes, y se les agradecerá por su presencia. Se pasará lista para controlar que el grupo de participantes este completo.</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de Usos Múltiples de la Institución. • Sillas. • Mesas. • Papelería. • Lapiceros • Gafetes de identificación 	(Tiempo estimado 0:20 min.)
	<p>Actividad 2. Dinámica de entrada. El ciego y el lazarillo Procedimiento: Los participantes de cada grupo formarán parejas y se separarán por una distancia ancha. Cada espacio estará lleno de obstáculos, cada pareja uno de ellos hará de ciego y el otro de guía. El guía del ciego pondrá su mano en el hombro de su compañero ciego y lo guiará susurrándole al oído el camino que debe elegir para poder pasar los obstáculos existentes en el lugar. Luego de pasar un momento se intercambiará los roles para que ambos experimenten el mismo rol y las diferentes sensaciones. Al finalizar la dinámica los participantes deben expresar las sensaciones experimentadas.</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 3. Técnica “Relajación progresiva” Procedimiento: para la realización de esta técnica se realizarán los siguientes pasos: 1. Preparación previa: Siéntese en una silla cómodo, con ambos brazos paralelos a su cuerpo. Ponga los pies apoyados en el suelo, las manos sobre sus nalgas y deje los hombros tan caídos como pueda, cierre los ojos mientras hace el ejercicio (aunque si tiene alguna dificultad, puede dejarlos abiertos, aunque en este caso es aconsejable que mire un objeto o cuadro que tenga cercano). Además, un punto importante a tener en cuenta es que mientras que uno no tenga dominio de la relajación no debe exponerse a momentos tensos abruptamente porque se podría fracasar en el intento y desmotivarse, en ocasiones cuando salimos de nuestra zona de confort y hacemos algo totalmente nuevo para nosotros nos ponemos nerviosos si no sale las cosas bien,</p>		<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participantes. • Integrantes del grupo experimentador

	<p>es normal la practica hace al maestro es por ello que se recomienda ir paso a paso hasta tener un dominio absoluto.</p> <p>2. Ejercicio: “Cierre los ojos (Puede dejarlos abiertos si está más cómodo/a). Comience inspirando el aire por su nariz y diríjalo hacia la parte baja de su vientre, no lo suelte aún...cuenta mentalmente de manera lenta...1...2...3, y suelte el aire suavemente entre sus labios. Repita esta respiración unas cuatro veces más.....Ahora comencemos a recorrer los principales músculos del cuerpo que se pueden poner en tensión y a prender a soltar la tensión acumulada en ellos. Comience por mover la cabeza y luego por las cejas mantenerlas subidas. sentirá un poco de tensión es normal que las otras zonas cercanas a su nariz también sientan la presión. Note la tensión tan molesta...ahora suavemente, deje caer lentamente sus cejas hacia la posición inicial...note lo agradable que resulta liberarse de esa tensión...inspire aire por su nariz hacia la parte baja del vientre, retenga el aire...cuenta lentamente 1... 2... 3... ahora suelte el aire suavemente entre sus labios y repítase mentalmente las palabras... ” Tranquilo/a...Relajado/a” ...Continúe respirando así unas cuatro veces más..... Ahora apriete fuertemente sus parpados contra sus ojos.... Siente la tensión desagradable que se produce en los parpados, y todas las zonas cercanas a la nariz y la frente. Tensión molesta y desagradable...ahora, suavemente, suelte esos músculos...note como desaparece la tensión...lo agradable que resulta liberarse de ella. Vuelva a inspirar aire por su nariz hacia la parte baja de su vientre...retenga el aire...cuenta lentamente mentalmente...1..... 2.... 3, suelte el aire suavemente entre sus labios, y repítase pensando las palabras “Tranquilo/a...Relajado/a...”. Usted cada vez está consiguiendo estar más tranquilo.....más relajado...continúe respirando de esta manera unas cuatro veces más ahora abra los orificios de su nariz tanto como pueda...note la tensión tan molesta en el puente de la nariz, las mejillas...tensión molesta y desagradable....manténgala.....y ahora suavemente suelte esa tensión....libérese de ella.....note lo agradable que resulta tener esos músculos sueltos y relajados....inspire aire por su nariz hacia la parte baja de su vientre, reténgalo, cuenta 1.....2....3.... y suéltelo suavemente entre sus labios. Pensando en las palabras...” Tranquilo/a...Relajado/a” ...continúe respirando de esta manera cuatro veces más.....ahora tire de las comisuras o extremos de los labios, como si forzara una sonrisa, todo lo que pueda.....mantenga esa tensión... note lo desagradable que resulta. La tensión en su mandíbula y labios...y ahora, suavemente...suéltela.... note lo agradable que resulta soltar esa tensión...respire profundamente de la manera indicada.... tomando el aire por su nariz hacia la parte baja del vientre...cuenta de 1 a 3 lentamente y suéltelo suavemente entre sus labios,</p>		
--	--	--	--

	<p>repitiéndose las palabras ...” Tranquilo/a ...Relajado/a...” ...repita esta respiración cuatro veces más.....ahora apriete fuertemente sus dientes superiores contra los inferiores...mantenlos apretados...ahora suéltalos, líbrate de la tensión acumulada en esa zona...disfruta del estado de relajación cada vez mayor.....repítete mentalmente.</p> <p>Respire como viene haciéndolo...repítete mentalmente...” Tranquilo/a...Relajado/a”y ahora inclina la cabeza hacia adelante todo lo que puedas...mantenla ahí...nota la tensión en el cuello, garganta y nuca...tensión molesta.....que ahora suavemente sueltas.....” Tranquilo/a...y Relajado/a” toma el aire por tu nariz hacia la parte baja del vientre...cuentas...1...2...3...Y lo sueltas suavemente entre tus labios.....sigues repitiendo esta respiración cuatro veces más..... Ahora luego inclina la cabeza hacia atrás hasta donde puedas .. mantenla por un momento largo, notarás la tensión molesta entre el cuello y la nuca .. y ahora vuelve a la posición normal ...libérate de la tensión.....” Tranquilo/a y Relajado/a”respira profundamente..... cuenta hasta tres y suelta el aire entre tus labios..... continua ahora subiendo los hombros hacia arriba todo lo que puedas...nota la tensión en esa zona...tensión molesta que ahora vas a soltar...libérate de la tensión...” Tranquilo/a...Relajado/a”respiras profundamente de la misma manera..... repite la respiración cuatro veces más..... y ahora dobla los codos todo lo que puedas.....nota la tensión en esa zona.....suelta la tensión...deja las manos sobre las nalgas.....te has liberado de la tensión acumulada.... ” Tranquilo/a... Relajado/a” respiración profunda y tranquila como vienes haciéndolo.... Repítela cuatro veces más.....y ahora ...aprieta el pecho hacia fuera, sacando pecho.....nota la tensión en esa zona... zona...ten zona...tensión molesta.....si tensión molesta.....suelta la tensión acumulada.....” Tranquilo/a... .Relajado/a”....te liberas de la tensión....y respiras lenta y profundamente.....y repites esta respiración cuatro veces más....suavemente.....cada vez estás más y más relajado/a.....ahora aprieta el estómago hacia dentro todo lo que puedas.....nota la tensión en esa zona.....tensión molesta.....que ahora sueltas.....te liberas de la tensión.....”Tranquilo/a y Relajado/a”.....respiras profundamente.....cuatro veces más.....ahora levanta tu brazo derecho como si golpeas al frente con el puño cerrado.....nota la tensión en el hombro codo, antebrazo, mano, palma de la mano y dedos.....libera esa tensión. Deja caer lentamente la mano hacia la nalga..... te liberas de la tensión.... ” Tranquilo y Relajado/a”respiración profunda.....el aire hacia la parte baja del vientre... cuentas...1...2...3...y lo sueltas suavemente entre tus labios..... repites cuatro veces esta respiración..... Y ahora haz lo mismo con el brazo izquierdo...lo levantas hacia el frente, con el puño.... Tensión molesta en el hombro...codo,</p>		
--	--	--	--

	<p>antebrazo...muñeca...mano...dedos...y ahora sueltas esa tensión...te liberas de ella...” Tranquilo/a....Relajado/a....” ...respiras profundamente... y repites esa respiración cuatro veces más..... Ahora levantas la pierna derecha. Todo lo que puedas. Y tiras de la punta de los dedos hacia dentro. Como si quisieras tocarte la rodilla con los dedos del pie...tensión molesta.....que ahora sueltas...te liberas de ella.....” Tranquilo/a....y Relajado/a” ... respiración profunda.... cada vez más tranquilo/a y relajado/a....repites esa respiración cuatro veces más..... ahora levanta la pierna izquierda de la misma manera...como si quisieras tocarte con los dedos la rodilla... tirando del empeine hacia la rodilla...tensión molesta..... Que ahora liberas... dejando la pierna caer suavemente.....” Tranquilo/a....Relajado/a....” ... respiración lenta y profunda..... disfruta de un completo estado de relajación y tranquilidad.....relajación.....tranquilidad.....relajación.....tranquilidad.....tu mismo lo has hecho.....y con práctica.....lo harás.....mejor.....Y mejor.....tranquilidad.....relajación.....Y ahora lentamente..... Toma aire por tu nariz.....hacia la parte baja del abdomen.....y la sueltas suavemente por tu boca.....cada vez que lo hagas contaras de 10 hasta 0...10...9...8...7...6...5...abre los ojos... 4.....3.....2...1.....puedes incorpórate.....el ejercicio ha terminado.</p>		
	<p>Actividad 4. Comentarios sobre la técnica. Procedimiento: Si hay alguna duda o comentario que quieran realizar o una situación en la que se hayan visto envuelto y la manera de cómo afrontar esa situación de una manera favorable.</p>		(Tiempo estimado 0:20 min.)
	<p>Actividad 5. Dinámica de cierre “Los mosquitos” Procedimiento: Se procede a efectuar un círculo entre todos los participantes explicándoles como colocarse las manos en la orejas simulando las alas del mosquito el que está en el centro dispara, y a aquel quien recibe el disparo se debe agachar y los de su lado derecho e izquierdo hacer como mosquito, sino irán saliendo del juego.</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)

SESIÓN N° 8

OBJETIVOS:

- Fomentar la confianza en el grupo.
- Explicar el entrenamiento asertivo
- Poner en práctica el entrenamiento asertivo.
- Disminuir los niveles de ira, hostilidad y agresión física.

TÉCNICA:

- Dinámicas: La cebolla y El pulpo.
- Técnica: La Solución de Problemas

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
8	<p>Actividad 1. Saludo y retroalimentación. Procedimiento: Se dará el recibimiento a adolescentes, y se les agradecerá por su presencia. Posteriormente, se hará preguntas sobre lo desarrollado en la sesión anterior y se les cuestionara en cuanto a si han aplicado las técnicas desarrolladas en anteriores sesiones.</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de Usos • Múltiples de la Institución. 	(Tiempo estimado 0:20 min.)
	<p>Actividad 2. Dinámica de entrada. La cebolla Procedimiento: Para ejecutar la presente dinámica es requisito la presencia de una persona que voluntariamente desee participar como un hombre de granja, cuando los demás conformen la representación de una cebolla. Con este objetivo de conformar una cebolla, es que todos se reunirán de modo conjunto y sostendrán con mucha fuerza, simulando las capas de la cebolla. Ya en el momento en que la cebolla se encuentre preparada, avisará para que el hombre de granja proceda a pelarla una a una sus capas. A medida que el hombre de granja desprenda cada capa y una persona quede fuera del grupo, aquella persona que salió tomará la función de un segundo hombre de granja y colaborará para seguir pelando otra capa de la cebolla con su nuevo compañero. De este modo, de modo secuencial cada persona que haya sido desprendida del grupo, dejará de ser capa de cebolla para ser otra persona de granja, ayudando a desprender capas de cebolla. Esta dinámica puede repetirse la cantidad que se estime conveniente. También, en caso de contarse con un grupo mayor de personas, se tendrá que conformar dos o varias cebollas. Los integrantes se ofrecerán voluntariamente también para contar y describir las sensaciones que experimentaron en el proceso de la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sillas. • Mesas. • Papelería. • Lapiceros • Gafetes de identificación <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participantes. • Integrantes del grupo experimentador 	(Tiempo estimado 0:15 min.)

	<p>Actividad 3. Técnica “Solución de problemas” Procedimiento: Los pasos a seguir para desarrollar la técnica son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se identificará a los jóvenes las situaciones problemáticas por las cuales atraviesa haciendo uso de un cuestionario con una lista de situaciones problemáticas de diferentes áreas de su vida. 2. Se describirá con detalle los problemas y las respuestas habituales de los jóvenes a dichos problemas. Al describir las situaciones y las respuestas, las mismas que corresponden a por qué, cuándo, cómo, dónde, qué y quién, ya se podrá vislumbrar de una manera más sencilla y clara la manera cómo se aborda una situación problemática. Al describir las respuestas se le dirá los jóvenes que añadan qué objetivos pretenden, que significaría para ellos que los problemas estarían resueltos. 3. Se hará una lista con las alternativas. Es en este momento en que se hará uso de una nueva estrategia llamada “tormenta de nuevas ideas” a fin de que los objetivos recién trazados se puedan lograr de manera exitosa. Existen cuatro principios básicos que rigen esta técnica: a) lo relevante es la mejora y la mezcla, b) lo óptimo viene a ser la cantidad, c) absolutamente todo es permitido, d) las críticas no están permitidas. La técnica conocida como “la tormenta o lluvia de ideas” se limitará, durante esta fase, a estrategias generales para alcanzar los objetivos. 4. Se les hará ver las consecuencias. En este punto se tendrá que escoger cuáles son las estrategias sobre las que se guardan más expectativas de éxito, así como se calculará y estudiará lo que puede ocurrir o sobrevenir al momento y luego de ejecutarse cada una. 5. Se evaluarán los resultados: Una vez se haya intentado la respuesta nueva, se deberán observar las consecuencias de esta nueva respuesta por parte de los jóvenes 	(Tiempo estimado 0:40 min.)
	<p>Actividad 4. Comentarios sobre la técnica. Procedimiento: Se preguntará si como están. Si hay alguna duda o comentario que quieran realizar o una situación en la que se hayan visto envuelto y la manera de cómo afrontar esa situación de una manera favorable.</p>	(Tiempo estimado 0:20 min.)
	<p>Actividad 5. Dinámica de cierre. “El pulpo” Procedimiento: Para esta dinámica los integrantes se conformarán en agrupaciones de cinco personas, de manera aproximada y según sea la cantidad de ellos. Mientras uno de los cinco es rodeado por los otros cuatro, estos se mantienen tocándolo utilizando solo un dedo. De esta manera, el integrante del medio representa una cabeza de un pulpo, quien se mantiene en estado de alerta y guía el rumbo que el pulpo tomará para desplazarse. Los integrantes que rodean al pulpo están representando a sus tentáculos por lo que deberán permanecer conectados con su dedo al integrante del grupo que representa la cabeza y que se encuentra en el medio. Según se vaya dando señales el pulpo se irá desplazando. Luego de haber</p>	(Tiempo estimado 0:20 min.)

	culminado son la dinámica, los integrantes del grupo podrán expresar las sensaciones que experimentaron en el transcurso de la dinámica.		
--	--	--	--

SESIÓN N° 9

OBJETIVOS:

- Desarrollar la técnica la aserción encubierta
- Crear confianza y dinámica en el grupo
- Reflexionar sobre la aplicabilidad de la técnica central

TÉCNICA:

- La aserción encubierta.
- Dinámica de entrada Conversación con las manos.
- Actividad 5: Dinámica de salida Juego de disfraces

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
9	<p>Actividad 1: Saludo y retroalimentación. Procedimiento: Se les dará el recibimiento a adolescentes a cargo del facilitador. Posteriormente, se les hará preguntas sobre las sesiones anteriores y se harán reflexiones sobre la aplicación o uso de las técnicas que se ha impartido en las sesiones hasta la fecha.</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de Usos Múltiples de la Institución. • Sillas. • Mesas. • Papelería. • Lapiceros • Gafetes de identificación <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participantes. • Integrantes del grupo experimentador 	(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 2: Dinámica de entrada Conversación con las manos. Procedimiento: Se forman parejas, las cuales se conocen bien, entre ambos escogerán otra pareja que quisieran conocer. Parados uno frente al otro. Se observan en silencio y luego lentamente se sientan en la misma ubicación sin tocarse y en seguida extenderán sus brazos y manos a los lados para tocar las manos de los participantes cercanos. Haciendo uso de las manos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dirán hola y empezaran a conocer las diferentes sensaciones: - Alegría. - Ternura. - Dominación. - Ahora sean suplicantes y sumisas. - Vitales. - Apagadas y pasivas. - Expresen arrogancia. - Timidez. - Al expresar su rabia no sean rudas. 		(Tiempo estimado 0:15 min.)

	<ul style="list-style-type: none"> - Congoja y desaliento. - Desprecio. - Expresen aceptación. - Ahora que ya cuentan con un vocabulario conversen continuamente utilizando las manos. Experimenten sensaciones diferentes y observen otros cómo se sienten y cómo la pasan en esta experiencia. - Luego empiecen a despedirse soltando lentamente las manos, reflexionando de cómo sus manos sienten y nuevamente vuelven a experimentar estar sin compañía. - Recapaciten lo vivido según lo señale la investigadora, luego de abrir sus ojos pueden compartir lo vivenciado y captado emocionalmente. Realícelo siempre desde la posición de primera persona. 		
	<p>Actividad 3: Técnica La aserción encubierta.</p> <p>Procedimiento: Las acciones a seguirse a fin de realizar esta técnica son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primeramente, se les dirá que identifiquen aquellos pensamientos o situaciones que los conlleva a la agresión. 2. Luego de identificar los pensamientos u momentos que nos conllevan a la agresión, se Practicara la interrupción del pensamiento. 3. Para poder llegar a parar el pensamiento de manera efectiva se comenzará practicando en silencio y pensando en nuestros pensamientos u aquellos momentos que agredimos a nuestros prójimos. Para esto usaremos una alarma, y para ello, un compañero de tesis pondrá una alarma del celular. Se les pedirá que se acomoden y cierren los ojos y que se concentren en el pensamiento elegido, recordando la situación en que aparece y los posibles pensamientos asociados. Incluyendo también aquellos pensamientos neutrales y agradables. Esto pensamientos se mantendrán por 10 minutos, al llegar a los 10 minutos un compañero sonará la alarma para que detengan los pensamientos productores de ansiedad (a la mente no le gusta quedarse en blanco). Los participantes comenzaran a sentir el miedo o la ansiedad habitual, significa que lo estás haciendo bien. Así sucesivamente se hará este paso 5 veces para manejar con eficacia la técnica. Ya como tercera vez volverán a cerrar los ojos y a centrarse en el pensamiento que eligieron. Cuando suene el avisador, tendrán que gritar en voz alta y con fuerza: ¡Basta! (o bien, si prefieren, podrán hacer algún gesto como levantar la mano, sacudir la cabeza o levantarse) y sacarán de su mente el pensamiento perturbador. Y lo reemplazas por un pensamiento agradable o neutro 4. Una vez que sean capaz de parar esos pensamientos usando el avisador o despertador, se le dirá 		(Tiempo estimado 0:60 min.)

	<p>que graben su propia voz gritando ¡basta! a intervalos aleatorios de tres minutos, dos minutos y medio, un minuto (en vez de gritar basta una vez puedes hacerlo varias veces seguidas,). Esto, lo tendrán que realizar en su casa, tendrán que Repetir el mismo ejercicio que explicaremos usando la grabación en vez del avisador. Esto refuerza el manejo o dominio del pensamiento.</p> <p>5. Práctica sin ayuda. Una vez que se ha dominado los ejercicios anteriores, se pondrá en práctica la puesta en espera del pensamiento sin usar ni el avisador ni la grabación, sino tan solo gritando ¡basta! Mientras se esté pensando en el pensamiento estresante. Se seguirán practicando hasta que logren detenerlo con éxito varias veces seguidas. Luego se hará lo mismo usando un tono de voz normal, después susurrando la palabra basta, y finalmente, sin pronunciarla, diciéndola solo en tu mente. Cuando dominen esta técnica, podrán interrumpir los pensamientos de manera encubierta, en cualquier lugar, sin llamar la atención.</p> <p>6. Preparar las aserciones encubiertas. Como sabemos que a la mente no le gusta estar en blanco, de tal modo que es imposible detener un pensamiento más de unos pocos segundos si no se les sustituyes por otro, el pensamiento que han usado como sustituto era neutro o agradable, mas no colaboraba para hallar la salida a la situación problemática. Ahora buscamos que al sustituir a los sentimientos estresantes por sentimientos que le sirvan de ayuda para que superen al problema. Estos pensamientos nuevos se llaman aserciones encubiertas.</p> <p>7. Y como ejemplos de aserciones encubiertas estas se utilizarán en situaciones de agresividad.</p> <p>8. Antes del suceso que les produzca la agresividad, las aserciones encubiertas pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none">• Preocupándote no lograrás nada, céntrate en lo que vas a hacer.• Piensa en los pasos que vas a dar y planea cómo ocuparte de ello.• Piensa con la cabeza. <p>Al comienzo del suceso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cálmate, puedes controlarlo.• Da un paso cada vez.• Céntrate en lo que tienes que hacer, no en el miedo. <p>Durante el suceso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Respira hondo y relájate.• Piensa en el paso siguiente.• Pronto acabará, no puede durar siempre.• El miedo es natural, todas las personas en absoluto temen algo, pero puede controlarse.• Cosas peores podrían pasar.		
--	--	--	--

	<p>9. Al preparar las aseveraciones encubiertas es relevante que sean realistas y no traten de mentirse así mismo. Es necesario utilizar la aseveración ejercitando la simulación de casos reales como situaciones imaginarias con los de las vivencias propias, es frente al suceso que les provoca agresividad.</p>		
	<p>Actividad 4: Comentarios sobre la técnica. Procedimiento: Una vez finalizada la técnica se solicitará a los y las participantes que comenten sobre los elementos que favorecen, los mismos que a la vez pueden traer a sus vidas la aplicación de esta técnica. Además, se harán reflexiones finales sobre lo aprendido.</p>		<p>(Tiempo estimado 0:15 min.)</p>
	<p>Actividad 5: Dinámica de salida Juego de disfraces Procedimiento: Se pide a un participante que salga de la sala. El grupo de participantes debe de colocar un disfraz imaginario para su compañero que sale primero y así lo efectuaran con todos los integrantes y solo un vocero le indicará al participante de que se trata su disfraz y este no puede comentar al respecto hasta culminar la ejecución del ejercicio. Finalmente, se explica lo sucedió a cada quien respecto a su traje de disfraz, si es que guarda identificación con este, o si experimenta sentimientos desconocidos por el grupo, si es conocido o no, entre otros.</p>		<p>(Tiempo estimado 0:15 min.)</p>

SESIÓN N° 10

OBJETIVOS:

- Crear un clima de confianza y armonía entre el grupo.
- Realizar una retroalimentación de las sesiones anteriores.
- Aplicar la técnica “Clarificación de Valores”.
- Conocer la eficacia de este programa de Consejería Social en el Control de la Agresividad a través de la aplicación de la prueba psicológica de salida.
- Finalizar de una forma agradable y cordial el programa de Consejería Social en el Control de la Agresividad con los y las participantes.

TÉCNICA:

- Dinámica de entrada: “Fila de cumpleaños sin hablar”
- Técnica “Lluvia de ideas”.
- Técnica “Clarificación de Valores”
- Dinámica de cierre: “El Viento y El Árbol”.

SESIÓN	PROCEDIMIENTO	RECURSOS	TIEMPO
10	<p>Actividad 1: Saludo y retroalimentación. Procedimiento: Se dará el recibimiento a adolescentes, y se les agradecerá por su presencia. Posteriormente, se realizará una retroalimentación de las sesiones anteriores y para esto se desarrollará la técnica Lluvia de ideas; en un papelógrafo se anotarán cada una de las ideas que los participantes mencionen sobre los aprendizajes y las habilidades aprendidas en el desarrollo del programa de Consejería Social en el Control de la Agresividad. A cada participante hará una reflexión final sobre los beneficios que obtuvo.</p>	<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón de Usos Múltiples de la Institución. • Sillas. • Mesas. • Papelería. • Lapiceros • Gafetes de identificación <p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participantes. • Integrantes del grupo experimentador 	(Tiempo estimado 0:20 min.)
	<p>Actividad 2: Dinámica de Entrada: “Fila de Cumpleaños sin Hablar”. Procedimiento: Es una actividad exigente y cooperativa. La investigadora del juego solo dará estas instrucciones: "Sin hablar, hagan una fila según el día y el mes de sus cumpleaños. Tienen que hacer una fila desde enero hasta diciembre". Los participantes deben comunicarse sin lenguaje oral con el resto de compañeros para empezar y terminar la fila, la idea de este ejercicio es el trabajo en equipo y sin importar si el resultado no es bueno.</p>		(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 3: Técnica “La Clarificación de Valores”. Procedimiento: el Programa de creación de valores se desglosa en cuatro pasos que son los siguientes y con los cuales se abordará a los participantes:</p>		(Tiempo estimado 0:45 min.)

1. Descubrimiento, clarificación, elaboración y cambio de creencias.

En este paso se les entregará un formato de las 20 cosas que les gustaría hacer a cada participante. En esta hoja redactaran una lista con las 20 cosas que disfrutaban haciendo. Se les mencionarán que pueden ser grandes o pequeñas cosas de la vida; podrán apelar a los sentidos o a los placeres más abstractos; pueden proporcionarle siempre satisfacción ser experiencias relativamente nuevas; pueden ser cosas que quieran hacer en casa o fuera de ella, durante la noche o de día o en diferentes estaciones del año y se les dirá que sean tan específicos como puedan. Posteriormente, se les dará otra hoja donde realizaran el ejercicio de realizar una lista de valores, la cual contendrá seis espacios, en donde se les dirá a los participantes que anoten frases breves que les recuerden su propia posición respecto a algunos principios generales que consideren importantes. Por ejemplo, aspectos como la amistad, las relaciones humanas, la fidelidad, etc. Seguidamente, se les mencionará que después de cada ítem escriban una cruz en las casillas del 1 al 7 si:

- Si está orgulloso de la propia actitud.
- Si ha afirmado públicamente esa actitud.
- Si ha elegido esa actitud de entre varias alternativas.
- Si ha elegido esta actitud después de una meditada consideración de los pros, contras y consecuencias.
- Si ha elegido esta actitud libremente.
- Si ha hecho algo por esta creencia.
- Si ha actuado repetidamente o de forma consistente con ella.

2. Afirmación de las creencias que se consideran apropiadas.

En este paso se les presentará un gráfico en el cual estarán representadas las distintas audiencias o clases de personas a las que desearía revelar diferentes aspectos de uno mismo. Además, se les indicará que el círculo central es de color negro porque hay cosas que no se desean revelar, ni siquiera a uno mismo. A continuación, se les dirá que realicen el siguiente Programa:

- Escribirán en cada espacio una palabra clave que le recuerde algo de sí mismo que no tendría problemas para decirlo ante los demás representados esto por este espacio. Por ejemplo, si no tiene inconveniente para en decir a un extraño una manifestación de conducta agresiva, podría escribir insultar en la nada apropiada. Si solo existiera a una persona que le gustaría contar esto, entonces lo anotaría en la zona de íntimos.
- Luego se les solicitará que escriban la palabra amor en la zona que representa a quien le contarían la historia que representa el primer amor.

<ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente, se les mencionará que escriban la palabra dinero en la zona que representa a quien se hablaría de cuánto gana y cuánto debe. - En esta parte escribirán la palabra “dudas” en la zona que represente con quien discutiría dudas religiosas. - Llegados a este punto se les solicitará que escriban la palabra “amigos” en la zona que represente el grupo con el que hablaría sobre los defectos de su mejor amigo. - En este punto se les dirá que escribirán “extra” en la zona que representa a quien contaría una experiencia de infidelidad o que sea extremadamente privada. - Se les dirá que tendrán que elegir uno de los tópicos descritos del cual estaría dispuesto a compartir con conocidos o extraños. <p>3. Elección de las acciones basadas en las creencias.</p> <p>Este paso servirá para examinar los patrones de conducta agresiva y revelar hasta qué punto las propias acciones se deben a hábitos o a compulsiones más que a acciones libres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En primer lugar, lo que se hará es presentarles una lista de varios ítems que acostumbren a desencadenar formar habituales de pensar o actuar. - Posteriormente, se les dará una hoja en donde anotaran que hacen en los ítems que han seleccionado en lista anterior. - Seguidamente, se les mencionará que deben de comprobar si un patrón de conducta agresiva se mantiene por compulsión, hábito o por elección libre. (en este paso se les explicará en qué consiste cada uno de estos conceptos). Se comprobará si los participantes están satisfechos con sus respuestas, si no lo están, o si no sienten nada en particular al respecto. - Para finalizar se les hará saber que hay que ser conscientes de que pueden elegir libremente continuar un patrón, alterarlo, o abandonarlo completamente. Por lo tanto, una vez realizados estos ejercicios estarán en situación de saber si desean cambiar algo de sí mismos o de su vida. <p>4. Actuar consistentemente según las creencias.</p> <p>Este ejercicio se les dirá, va destinado a explorar y a eliminar cualquier barrera que le impida a cualquier persona llevar a cabo una acción.</p> <p>Se les dará un formato impreso en donde contendrá en primer lugar, la acción que deberían realizar para vivir según los propios valores. A continuación, se les dirá que en el espacio correspondiente anoten todas las barreras, reales o imaginarias, internas o externas, que les parezcan que les está impidiendo realizar dicha acción. Después, se les dirá que anoten los pasos que deberían hacer para eliminar o reducir dicha barrera. Finalmente, se les mencionará que ordenen en dichos pasos en un</p>		
--	--	--

	plan de acción secuencial para eliminar realmente las barreras y llevar a cabo lo que pretende hacer.	
	<p>Actividad 4: Comentarios y Reflexiones sobre las sesiones del programa de Consejería Social en el Control de la Agresividad.</p> <p>Procedimiento: Luego de terminado el ejercicio se realizarán comentarios sobre lo aprendido y se hará una reflexión final por cada participante sobre la forma de utilizar esta técnica en las diferentes situaciones que provocan conductas agresivas y las nuevas formas de autocontrol que pueden desarrollar. Así como también, se harán comentarios finales y reflexiones sobre las habilidades adquiridas durante las sesiones de tratamiento.</p>	(Tiempo estimado 0:15 min.)
	<p>Actividad 5: Aplicación de la prueba psicológica de Salida.</p> <p>Procedimiento: A los participantes se les aplicará el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (1992), se les dará un tiempo de treinta minutos para que desarrollen la prueba psicológica para determinar en base a esos resultados la eficacia en la reducción de la agresividad del programa de Consejería Social en el Control de la Agresividad basado en el modelo cognitivo conductual.</p>	(Tiempo estimado 0:30 min.)
	<p>Actividad 6: Dinámica de cierre: “El Viento y El Árbol”.</p> <p>Procedimiento: Se forman dos pequeños grupos. La persona situada en el centro estará en posición dura y firme con los ojos cerrados y su brazos firmes a lo largo de su cuerpo, los demás participantes la empujaran suavemente, el juego se realiza en silencio, el resto estará alrededor del participante y estarán empujándolo suavemente y con las manos sosteniéndola. Al final del ejercicio es importante volver a la persona en posición vertical, antes de abrir los ojos. Es importante que cada uno exprese cómo se ha sentido.</p>	(Tiempo estimado 0:15)
	Actividad 7: Despedida.	(Tiempo estimado 0:10 min.)

ANEXO N° 03. MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema general. ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Agresividad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica?</p> <p>Problemas específicos.</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Agresividad verbal de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica? ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Ira de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica? ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Agresividad física de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica? ¿Cómo influye el Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Hostilidad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica? 	<p>Objetivo general. Determinar la influencia del Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de la Agresividad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.</p> <p>Objetivos específicos.</p> <ol style="list-style-type: none"> Establecer la influencia del Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Agresividad verbal de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica. Identificar la influencia del Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Ira de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica. Evaluar la influencia del Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Agresividad física de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica. Analizar la influencia del Programa Modelo de Consejería Social en los niveles de Hostilidad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica. 	<p>Hipótesis general. El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Agresividad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica.</p> <p>Hipótesis específicas.</p> <ol style="list-style-type: none"> El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Agresividad verbal de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica. El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Ira de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica. El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Agresividad física de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica. El Programa Modelo de Consejería Social influye significativamente en los niveles de Hostilidad de los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia del distrito de Castrovirreyna, Huancavelica. 	<p>Variable independiente: Programa Modelo de Consejería Social</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico inicial. - Plan de actuación guiado. - Seguimiento. <p>Variable dependiente: Agresividad.</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agresividad verbal. - Ira. - Agresividad física. - Hostilidad. 	<ol style="list-style-type: none"> Tipo de Investigación. Para esta investigación se utilizará el tipo de investigación aplicada. Diseño por utilizar. El diseño a utilizar es el diseño preexperimental con pretest y postest en un grupo: $M - O_1 - X - O_2$ <p>Donde: M = Muestra O₁ = Pretest X = Aplicación del Programa Modelo de Consejería Social O₂ = Postest</p> <ol style="list-style-type: none"> Población, muestra y muestreo. Población. Los usuarios del Centro de Desarrollo Integral de la Familia entre las edades de 10 a 19 años, quienes en total son 67. Muestra y muestreo. Luego de aplicar los criterios de inclusión quedó definido el tamaño de muestra en 58 usuarios. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos. Técnica: Encuesta. Previa y posteriormente a la aplicación de la variable independiente: Programa Modelo de Consejería Social. Instrumento: Cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992). Este instrumento consta de 29 ítems distribuidos en 4 dimensiones que miden la agresividad verbal, ira, agresividad física, y hostilidad. Procesamiento de datos. El procesamiento de la información se hará a través de los paquetes estadísticos Excel y SPSS V25.

ANEXO 4. CARTA DE PRESENTACIÓN



Universidad
Inca Garcilaso de la Vega
Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas
Facultad de Psicología y Trabajo Social

Lima, 12 de setiembre del 2019

Carta N° 1978-2019-DFPTS

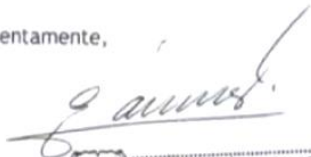

Licenciada
ANA CECILIA QUISE TORRES
COORDINADORA DEL CEDIF
CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA
Presente.-



Luego de recibir mis saludos y muestras de respeto, presento a la señorita **Janet Aracely ROMAN EGOAVIL**, Bachiller de la Carrera Profesional de Trabajo Social de nuestra Facultad, identificada con código 19-9439410, quien desea realizar una muestra representativa de investigación en la Institución que usted dirige; para poder así optar el Título Profesional de Licenciada en Trabajo Social, bajo la Modalidad de Tesis.

Agradezco la atención a la presente carta y renuevo mis cordiales saludos.

Atentamente,


 Dr. RAMIRO GÓMEZ SALAS
Decano (e)
Facultad de Psicología y Trabajo Social

RGS/wh
Id. 1130396

Av. Petit Thouars 248, Lima
Teléfonos: 433 1615 / 433 2795 Anexo: 3304
E-mail: psic-soc@uigv.edu.pe

ANEXO 5: CARTA DE ACEPTACIÓN



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables

Programa Integral Nacional
para el Bienestar Familiar

CEDIF
Castrovirreyna

Castrovirreyna, 28 de Octubre del 2019

CARTA N° 001-2019-MIMP-INABIF-CEDIFC

Dr. RAMIRO GOMEZ SALAS

Decano (e)

Facultad de Psicología y Trabajo social de la UIGV

Presente.-

Por medio de la presente me dirijo a Usted, para hacer de su conocimiento que la Señorita **Janet Aracely ROMAN EGOAVIL** Bachiller de la Carrera Profesional de Trabajo Social, realizará la muestra representativa del Trabajo de Investigación de Tesis Titulado **“EFECTOS DE UN PROGRAMA MODELO DE CONSEJERÍA SOCIAL EN EL MANEJO DE LA AGRESIVIDAD EN LOS USUARIOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA DEL DISTRITO DE CASTROVIRREYNA 2019”** en la institución que represento que es el CEDIF Castrovirreyna, a solicitud de la **Carta N° 1978 – 2019 – DFPTS**, por el tiempo que se requiera para realizar dicha muestra y así opte el título profesional de Licenciada en Trabajo Social.

Atentamente,

MIMP
PROGRAMA INTEGRAL NACIONAL PARA EL BIENESTAR FAMILIAR


Lic. Ana Cecilia Quispe Torres
COORDINADORA CEDIF CASTROVIRREYNA

