



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN



UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura para modificar las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad - 2016.

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA

AUTORA

Br. VÁSQUEZ NÚÑEZ, ROSA ELVIRA

ASESOR

Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA, SERVIGÓN

LAMBAYEQUE – PERÚ

2016

“Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura para modificar las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad - 2016”.

PRESENTADO POR:

Br. VÁSQUEZ NÚÑEZ, ROSA ELVIRA
AUTORA

Dr. DANTE ALFREDO GUEVARA SERVIGÓN
ASESOR

Presentada a la Sección de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva.

APROBADO POR:

Dr. Jorge Castro Kikuchi

PRESIDENTE

Dra. María Elena Segura Solano
SECRETARIA

Dr. Félix López Paredes
VOCAL

DEDICATORIA

A mi amada familia por permitirme seguir adelante
con mis estudios para lograr mi perfeccionamiento
profesional.

ROSA

AGRADECIMIENTO

A Dios, por darme la sabiduría y fuerza para culminar esta etapa académica.

También, a través de estas líneas deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que de una u otra forma me impulsaron a realizar mis estudios de maestría.

Agradezco a mi familia por su comprensión y estímulo constante, por su confianza y apoyo incondicional para seguir adelante en la concreción de mi objetivo.

.

LA AUTORA

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN.....	x
CAPÍTULO I:	14
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	14
1.1. UBICACIÓN.....	15
1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICO TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO	
17	
1.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA.....	20
1.4. METODOLOGÍA.....	22
CAPÍTULO III RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y	
PROPUESTA.....	48
3.1. Análisis y discusión de los resultados sobre las conductas disruptivas	
en los segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de	
Chepén - 2017	49
3.2. Presentación de la propuesta:	54
CONCLUSIONES.....	78
RECOMENDACIONES.....	79
BIBLIOGRAFIA.....	80
ANEXOS	83
Anexo 1: Escala para las conductas disruptivas	
Anexo 2: Constancias	
Anexo 3: Evidencias	
Anexo 4: Sesiones de la Propuesta	

RESUMEN

La presente investigación tienen como propósito modificar significativamente las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad, a través de la aplicación de un Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la Pedagogía de la Ternura, lo cual permitirá elevar el nivel de la calidad educativa de la institución en mención, ante esto se formuló el siguiente objetivo: Diseñar un Programa Psicopedagógico “GEROVA” basado en la Pedagogía de la Ternura para modificar las Conductas Disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén” de 2017.

Las hipótesis consideradas y formuladas fueron: Hipótesis alterna: El Programa basado en la Pedagogía de la Ternura modifica significativamente las Conductas Disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, 2016; también se aplicó una hipótesis nula, formulada de la siguiente manera: El Programa basado en la Pedagogía de la Ternura no modifica las Conductas Disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, 2016.

El camino investigativo para dar solución a la problemática previamente identificada se basa en la utilización de métodos teóricos y prácticos, tales como el histórico-lógico, hipotético-deductivo, para la elaboración del informe de investigación.

El trabajo científico desplegado por las investigadoras consistió en el diseño y presentación de la propuesta basada en la Pedagogía de la Ternura, lo cual posibilitó una modificación significativa de las Conductas Disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la institución donde se presentó la propuesta, aspirando como consecuencia, de su posible aplicación, elevar el nivel de la calidad educativa del plantel.

En esta perspectiva, las docentes de la institución educativa en mención podrán fortalecer sus habilidades relacionadas al tratamiento de las conductas disruptivas y así modificar los niveles de las conductas disruptivas.

.

PALABRAS CLAVES: Programa, psicopedagogía, conductas disruptivas.

ABSTRACT

The present research aims to significantly modify the disruptive behaviors of secondary students of secondary education in the I.E. N ° 80830 "Zoila Hora de Robles" of Chepén, La Libertad, through the implementation of a "GEROVA" pedagogical program based on the Pedagogy of Tenderness, which will raise the level of educational quality of the institution mentioned , The following objective was formulated: Designing a "GEROVA" Psych pedagogical Program based on the Pedagogy of Tenderness to modify the Disruptive Behaviors of El Secondary School students N ° 80830 "Zoila Robles Time of Chepén" of 2017.

The hypotheses considered and formulated were: Alternative hypothesis: The Program based on the Pedagogy of Tenderness significantly modifies the Disruptive Behaviors in the students of second level of secondary education of the I.E. N ° 80830 "Zoila Hour of Robles" of Chepén, 2016; We also applied a null hypothesis, formulated as follows: The Program based on the Pedagogy of Tenderness does not modify the Disruptive Behaviors in the secondary students of secondary education of the I.E. N ° 80830 "Zoila Hour of Robles" of Chepén, 2016.

The investigative path to solve the problem previously identified is based on the use of theoretical and practical methods, such as the historical-logical, hypothetical-deductive, for the preparation of the research report.

The scientific work deployed by the researchers consisted of the design and presentation of the proposal based on the Pedagogy of Tenderness, which made possible a significant modification of Disruptive Behaviors in the second grade students of secondary education of the institution where the Proposal, aspiring as a consequence, of its possible application, raise the level of educational quality of the campus.

In this perspective, the teachers of the educational institution mentioned may strengthen their skills related to the treatment of disruptive behaviors and thus modify the levels of disruptive behaviors.

.

KEY WORDS: Program, psych pedagogy, disruptive behavior.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación contiene una propuesta dirigida a modificar significativamente las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad, la cual consiste en la aplicación de un Programa Psicopedagógico “GEROVA” basado en la Pedagogía de la Ternura.

Este trabajo se basa en los aportes de Carbonell y Peña, (2008) quienes manifiestan que las conductas disruptivas reciben tal nombre debido a que su presencia implica la interrupción o desajuste en el desarrollo evolutivo del niño imposibilitándolo para crear y mantener relaciones sociales saludables, tanto con adultos como con sus pares. Conglomerado de conductas inapropiadas o “enojosas” de alumnos que “obstaculizan la marcha normal” de la clase: Falta de cooperación, mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, agresividad, etc. Se muestran en estrategias verbales o en estrategias no verbales. La disrupción dificulta el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

También definen que suelen ser producidas principalmente por niños/as que quieren llamar la atención de sus compañeros/as o del adulto y que tienen problemas de carencia de normas/afecto, muy impulsivos/as, etc. Son tácticas para probar al adulto y tener protagonismo entre los demás niños.

Entonces la disrupción e indisciplina escolar es uno de los problemas que más preocupan al profesorado. El análisis de las causas que provocan comportamientos indisciplinados en el alumnado puede hacerse desde dos perspectivas: por un lado desde los que localizan las causas en las características o circunstancias individuales del alumno/a concreto; y por otro lado, los que atribuyen las causas a la compleja dinámica de relaciones y actitudes de todos los miembros de la comunidad educativa.

En esta perspectiva, las conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén presentan las características contrarias expuestas en los párrafos

anteriores por lo que se transforma en un obstáculo para la construcción de aprendizajes significativos y el logro de la calidad educativa institucional que se pretende ofertar.

En la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, existen estudiantes que presentan diferentes problemas de conducta disruptiva, considerando que en su mayoría provienen de hogares con una serie de problemas tales como desintegración familiar, crisis económica, maltrato infantil y adolescente, alcoholismo, características que promueven actitudes cohibidas, nerviosas y pesimistas, agresivas, limitantes del desarrollo integral del estudiante, lo que conlleva a la ausencia de un elemental proyecto de vida e escasas habilidades inter e intra personales, además de la inadecuada atención por parte de los padres de familia y los docentes, ante estos cuadros debido a formas de crianza con imposición de una disciplina verticalista y muchas veces extrema fundada en el castigo físico/moral y a sus métodos de formación moral con imposición de “deberes”.

El núcleo de esta investigación relaciona un Programa Psicopedagógico “GEROVA” basado en la Pedagogía de la Ternura (Variable Independiente) como estrategia metodológica, para modificar significativamente las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad, para lo cual se formula la siguiente Pregunta Científica: ¿El diseño, elaboración y aplicación del Programa Psicopedagógico “GEROVA” basado en la Pedagogía de la Ternura podrá constituirse en el instrumental técnico más apropiado para modificar significativamente las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad?

El problema de la investigación quedó formulado de la siguiente manera: ¿En qué medida el programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la Pedagogía de la Ternura de Maturana modifica las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén- 2016?

El **Objeto de Estudio** es el Proceso formativo de las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén.

El **Objetivo General** fue formulado de la siguiente manera: Diseñar un Programa Psicopedagógico “GEROVA” basado en la Pedagogía de la Ternura para modificar las Conductas Disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén.

También los **objetivos específicos**:

- Diagnosticar las conductas disruptivas mediante análisis documentado de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén.

- Organizar el sustento teórico del estudio mediante consulta de fuentes bibliográficas, antecedentes de estudio y consulta de expertos.

Estructurar el programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura para modificar las Conductas Disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén” de 2017.

- Validar el Programa Psicopedagógico “GEROVA” mediante la técnica de juicios de expertos.

La investigación tiene como campo de acción al Programa Psicopedagógico “GEROVA” basado en la Pedagogía de la Ternura de Maturana para modificar las Conductas Disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén.

Se defiende la hipótesis alterna formulada así: El Programa basado en la Pedagogía de la Ternura modifica significativamente las Conductas Disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, 2016, también se formuló una hipótesis nula: El Programa basado en la Pedagogía de la Ternura no modifica las Conductas Disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, 2016.

Este trabajo está estructurado en tres capítulos:

En **el Capítulo I**, se presenta el análisis del objeto de estudio, es decir la problemática, determinada por las deficiencias en Conductas Disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, a partir de la ubicación y contextualización del problema, el origen y la evolución histórica del problema, las características manifestaciones de dicha problemática y metodología aplicada.

En **el Capítulo II**, se presenta el Marco Teórico, en donde se fundamenta teórica y conceptualmente el presente estudio, mediante las teorías científicas, base conceptual y definición de términos.

En **el Capítulo III**, se presenta los resultados y propuesta, se parte del análisis e interpretación de resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos diseñados y la elaboración de la propuesta, con su debida descripción.

Finalmente está redactado el significado de la investigación, que son las conclusiones y las sugerencias o recomendaciones, terminando con las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

.

CAPÍTULO I:

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN.-

Chepén (proviene del nombre del Cacique Francisco Chequén, de la cultura Mochica) es una ciudad que pertenece a la región La Libertad, y es capital de la Provincia de Chepén, la ciudad es más conocida como “La Bendita perla del Norte”, y también se le denomina Perla del Norte, porque en su territorio se cosecha arroz, principalmente. Está ubicada al costado de la Panamericana norte a unos 130 km de la ciudad de Trujillo. A sus habitantes se les conoce por el gentilicio Chepenanos.

La ciudad de Chepén se encuentra a 130 metros sobre el nivel del mar. A 689 Km. de Lima, 130 Km. de Trujillo, 180 de Cajamarca y a 70 de Chiclayo.

Chepén, fue elevada a la categoría de provincia en septiembre de 1984. Aunque es considerada la puerta de sierra, Chepén es básicamente un pueblo costero cuyos arenales son irrigados por el río Jequetepeque.

Para los Viajeros del mundo: entre los kilómetros 540 y 710 de la carretera Panamericana Norte, se encuentran dos de los más imponentes vestigios arqueológicos de la cultura Moche: San José de Moro y la Fortaleza Mochica de Chepén. Estas y otras atracciones de Chepén pueden ser conocidas en dos días.

Chepén fue anteriormente distrito de la provincia de Pacasmayo, la cual fue creada el 23 de noviembre de 1864. La provincia de Chepén fue creada por Ley 2391 del 8 de septiembre de 1984, en el gobierno del Presidente Fernando Belaúnde Terry. En ella se indica que está conformada por los siguientes distritos: Chepén con su capital la ciudad de Chepén; Pacanga con su capital el pueblo de Pacanga, que se elevó a la categoría de villa por dicha ley; y Pueblo Nuevo con su capital el centro Poblado de Pueblo Nuevo, que se elevó a la categoría de villa por dicha ley.

La ciudad tiene 76.528 habitantes. Se encuentra enclavada en una zona arrocerá por excelencia, posee industrias alimenticias primarias y de producción de tintes industriales. Posee una superficie de 287.34 Km² a unos 130 msnm.

Hace 50 años a consecuencia del desdoblamiento de la sección femenina de la G.U.E. “Carlos Gutiérrez Noriega” surge la Institución Educativa “Zoila Hora de Robles”; nombre adoptado de una de las primeras docentes chepenanas del nivel primaria, premiada muchas veces por destacar, en sus anhelos de ser siempre la mejor recibió el premio de Excelencia, de manos del entonces Presidente de la República el Sr. Luis A. Sánchez Cerro. Esta nueva Institución Educativa surge gracias a las gestiones de quien fuera Asesora de Letras Srta. María Anicia Palacios Calderón (fallecida) concretizándose mediante R.S. N° 826 de fecha 06 de junio de 1966 y como reconocimiento de la labor realizada fue nombrada Directora encargada hasta el año 1967.

Ante el pedido de los padres de familia de que este centro educativo fuera regentado por religiosas, la primera orden que llegó a Chepén de Colombia fue la Congregación de la Compañía de María que designó como directora a la Rvda. Madre Ruth Lemos Ortiz.

Ante el incremento de alumnas, el local del jirón Grau donde funcionaba hasta ese entonces resultó ser muy pequeño y por gestión se consiguió un terreno en la calle Ulises Robles Viera, donde actualmente nos encontramos, esto fue en el año 1970 y bajo la dirección de la madre Lizzy Fallon Villegas de la Compañía de María hasta 1975 en que llegó como Directora la Rvda. Madre Sor María Teresa Díaz Pérez, de la Congregación Dominicas de la Inmaculada Concepción, en cuya gestión se creó el nivel Primaria, en el año 1976.

Sor María Teresa Díaz Pérez, permaneció en dicho cargo hasta el año 2007, en que falleció, asumiendo la Dirección de esta I.E la Rvda. Madre Irene Gil Temoche. Posteriormente, asumieron la posta el Prof. Freddy Gálvez Cabanillas (año 2010), el Prof. Víctor Paredes Gil (año 2011), la Prof. Estela

Chirinos García (año 2012), el Prof. Carlos López (año 2013-2014) Y actualmente se encuentra frente a la Dirección de la I.E. la Mg. Carmen Haydee Valera Castañeda

En el año 2010, se entregó la Resolución Ministerial N°0318-2010-ED que reconoce como Colegio Emblemático, por los diferentes logros obtenidos, por tener ambos niveles y ser uno de los colegios con mayor población estudiantil de la ciudad de Chepén. El año 2013 la I.E. fue elegido Colegio Vitrina, cargo distinguido por haber obtenido el máximo promedio en la evaluación censal en el nivel primario, y logros del nivel secundario en la provincia de Chepén.

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICO TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

Esta investigación estudia las conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, considerando una propuesta consistente en la aplicación de un Programa Psicopedagógico “GEROVA” basado en la Pedagogía de la Ternura de Maturana.

En el plano mundial La disrupción es un fenómeno, que se da desde los albores de la humanidad, sin embargo el término disrupción se emplea desde el siglo pasado, pues es una conducta que afecta las actividades cotidianas del aula de clase, el tipo de conducta inapropiada y violenta retan la autoridad del docente, obligándole a emplear más tiempo en el control y el orden. Son múltiples los factores que originan este comportamiento. Según **Sánchez** (2009), la disrupción en los salones de clase es el fenómeno que más preocupa a los docentes y directivos en el día a día de su labor, y el que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los estudiantes de la escuela. El mismo autor señala, que las disrupciones tienen como protagonistas a los estudiantes molestos que con sus comentarios, risas, juegos, movimientos ajenos al proceso de enseñanza y aprendizaje, impiden o dificultan la labor educativa.

El fenómeno de la disrupción en el aula se sitúa en el marco de los cambios vividos en la enseñanza en nuestro país: la educación se ha generalizado a todos los alumnos y alumnas hasta los dieciséis años aproximadamente, y todos los chicos y chicas tienen garantizada una plaza escolar en el sistema educativo.

En sistema educativo peruano, a pesar de ser considerado por el profesorado como uno de los problemas más importantes, no existen estudios que cuantifiquen y analicen el fenómeno de la disrupción. Hay estudios parciales, limitados a zonas y comunidades concretas, no estudios globales que definan este fenómeno y permitan estudiar su evolución. Sin embargo, proliferan las investigaciones sobre los problemas de la disrupción en las aulas basados en demasiadas ocasiones en prejuicios o análisis poco claros, describiendo escenarios catastróficos que no siempre se corresponden con la realidad.

La identificación de trastornos de conducta en la niñez permite predecir futuros problemas de adaptación durante la adolescencia y la edad adulta. Los resultados empíricos de varias investigaciones señalan que los niños en los que se manifiestan formas extremas de este tipo de problemas no los superan con la edad. Estudios epidemiológicos usando diseños prospectivos han mostrado sustancial estabilidad de síntomas desde la niñez a la adolescencia y la adultez temprana (**Achenbach y Conaughy**, 2012).

En el ámbito internacional, específicamente en Estados Unidos, según dos de los más renombrados estudiosos de la conducta en la escuela (Nicolson y Ayers), consideran a la adolescencia, periodo donde transcurre la educación secundaria, como una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta que, si no se trata satisfactoriamente, puede llevar a problemas afectivos y de comportamiento en la vida adulta, de ahí la importancia de atender especialmente esta edad. Sin embargo, la OMS (2013) estima que tres cuartas partes de los niños y adolescentes con problemas

permanecen sin atención, aún en naciones bien organizadas con sistemas de atención en la salud, entre el 44% y 70% no son atendidos estos problemas de conducta, que influyen directamente con el desempeño educativo de los estudiantes.

Por otra parte, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud - **OMS**, (2013), arriba de un 20% de niños y adolescentes sufren de una enfermedad mental, lo que genera problemas de conductas disruptivas. De manera general. Existe un incremento en la evidencia de una proporción significativa de adolescentes con depresión, agresividad y otros problemas de conducta y que esos síntomas pueden tener efectos negativos en la adultez.

Aunque las estadísticas de los problemas conductuales y mentales son similares entre estudiantes hombres y mujeres, hay diferencias claras entre género y edad en lo que se refiere a la depresión (OMS,2013), los problemas de depresión son más comunes entre mujeres, mientras que el uso de sustancias y los problemas de personalidad antisocial son más comunes entre los hombres. Las diferencias de género en los niveles de depresión emergen durante la adolescencia o mejor dicho cuando cursan la educación secundaria.

En América Latina, según un estudio realizado por **Appleyard** et al. (2012) examinaron el impacto de factores de riesgo, entre ellos maltrato infantil, violencia intrafamiliar, ruptura familiar, bajo estrato socioeconómico y alto estrés parental y sus hallazgos revelaron los efectos del incremento en la acumulación de factores de riesgo, de esta manera un solo factor de riesgo no incrementa significativamente el riesgo de desorden o problemas de conducta, la presencia de dos factores de riesgo contribuyen al incremento de la posibilidad de problemas conductuales y la presencia de cuatro tienden a aumentarlo notablemente.

Aunado a lo anterior los problemas de comunicación entre los padres y estudiantes de secundaria es un importante factor de riesgo en el desarrollo de problemas de conducta en el adolescente (**Musitu, y Herrero,2014**).

En el Perú la situación de los problemas conductuales en la educación secundaria es tanto o mayor que lo descrito en los párrafos anteriores, puesto que según el MED (2014), la agresividad, el bullying, y otros problemas de conducta se han incrementado en las instituciones educativas de educación secundaria, siendo una evidencia palpable el aumento del pandillaje y de la delincuencia juvenil, considerando que el 70% del sicariato que asola nuestro país son adolescentes, lo que pone en evidencia falencias a nivel familiar y escolar; por ello, y justificadamente, surge las interrogantes: ¿Qué debe hacer la escuela? Y ¿Cuál es nuestro rol como educadores?

1.3. CARACTERISTICAS DEL PROBLEMA

:

En este sentido, los problemas de conductas disruptivas, en los estudiantes de educación secundaria, se incrementan vertiginosamente, tal como se describe en los párrafos anteriores, constituyéndose en un obstáculo para el logro de aprendizajes fundamentales y para normal inserción a la sociedad a la que pertenece.

En la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, existen estudiantes que presentan diferentes problemas de conducta disruptiva, considerando que en su mayoría provenientes de hogares con una serie de problemas tales como desintegración familiar, crisis económica, maltrato infantil y adolescente, alcoholismo, características que promueven actitudes cohibidas, nerviosas y pesimistas, agresivas, limitantes del desarrollo integral del estudiante, lo que conlleva a la ausencia de un elemental proyecto de vida e inadecuadas habilidades inter e intra personales, además de la inadecuada atención por parte de los padres de familia y los docentes ante estos cuadros debido a sus maneras de crianza con imposición de una disciplina verticalista y muchas

veces extrema fundada en el castigo físico/moral y a sus métodos de formación moral con imposición de “deberes”.

El problema de las conductas disruptivas afecta directamente el desempeño de los estudiantes en de la institución educativa “Zoila Hora de Robles” de la ciudad de Chepén, que participaron en la muestra de estudio de esta investigación, por ello, la intervención aplicadas, implica atenciones individualizadas, tratamiento especializado y atención adicional por parte de docentes y padres de familia, esto incide en el factor económico familiar.

Cuando encontramos en clase este tipo de conductas, la intervención dependerá de la intensidad y frecuencia con que aparezcan. Si se trata de disrupciones poco perturbadoras, nos plantearemos un trabajo muy diferente al realizado en aquellos comportamientos conflictivos reiterados, llevados a cabo siempre por los mismos alumnos y discordantes por sistema con el ritmo de clase, en el caso contrario es necesario una atención más especializada y que involucra un conocimiento más profundo del tema.

El participar de intervenciones psicopedagógicas para atender esta problemática involucra un mayor conocimiento del problema, de sus características, de sus causas y tratamientos, por lo que el docente debe involucrarse en el tema en un nivel más alto y con mayor profundidad e interés.

Las disrupciones poco perturbadoras o moderadas son puntuales. Sus causas pueden ser variadas, desde la aparición de un profesor nuevo que sustituye al de siempre hasta cualquier alteración ambiental que haya sufrido el alumno. Las segundas conductas (intensas), realmente disruptivas, requieren la intervención del profesor sobre la conducta determinada y sobre el alumno que la provoca. En este caso podemos hablar de gestión de conductas disruptivas, por lo que se involucra la administración de la institución para

gestionar la atención de personal especializado para su tratamiento, o también gestionar la aplicación de investigaciones educativas innovadoras, como la presente, para modificar las conductas disruptivas en los estudiantes.

Esta investigación, al contemplar las conductas disruptivas como una problemática que afecta el desarrollo integral de los estudiantes participantes en la muestra de estudio, se orienta a la obtención de nuevos conocimientos científicamente comprobados que aporten al tratamiento educativo para modificar las conductas disruptivas en estudiantes del segundo grado de educación secundaria.

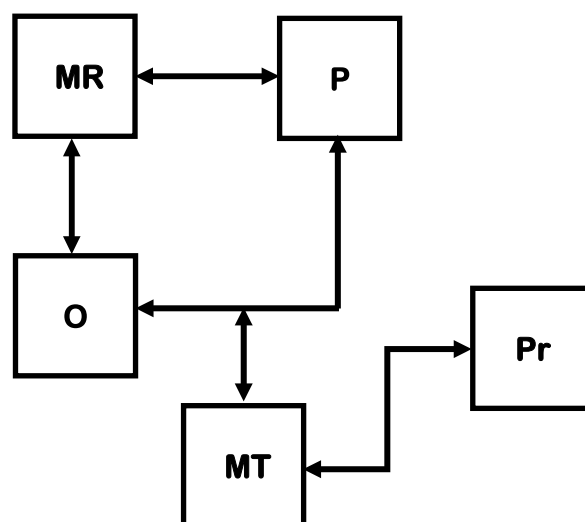
1.4. METODOLOGÍA

1.4.1. Tipo de investigación :

Según lo afirmado por **Hernández** (2006), la presente investigación es de tipo Descriptivo – Propositivo.

1.4.2. Diseño de contrastación de la hipótesis

La presente investigación se aborda a través del diseño descriptivo, (**Hernández**, 2006), representado en el siguiente esquema:



Donde:

- MR** Es el mundo real
- P** Es el problema identificado
- O** Es el estudio del mundo real y del problema
- MT** Es el modelo teórico estructurado
- Pr** Es la propuesta de la solución al problema

a. Población y Muestra

El total de la población es de es de 110 estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, y su distribución por género se aprecia en el siguiente cuadro:

AULA	PARTICIPANTES			
	M	F	f _i	TOTAL %
2° Grado A	22	--	22	23,4
2° Grado B	25	--	25	26,6
2° Grado C	--	24	24	25,5
2° Grado D	--	23	23	24,5
TOTAL			94	100

FUENTE: SIAGIE – I.E. 80830 – 2015

ELABORADO POR: Investigadora

Muestra:

La muestra de estudio estuvo constituida por los estudiantes de segundo grado “A” de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén - 2015. Así

CUADRO N° 01

AULA	PARTICIPANTES		
	M	F	TOTAL

			f_i	%
2° Grado	22	--	22	100

FUENTE: SIAGIE – I.E. 80830 – 2016

ELABORADO POR: Investigadora

Muestreo

El muestreo utilizado es el no probabilístico con la modalidad A Criterio.

b. Materiales, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

TECNICAS	INSTRUMENTOS	A QUIENES SE APLICÓ	OBJETIVO
Reflexión	Ficha SQA	Estudiantes segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén	Evaluar el programa basado en la Pedagogía de la Ternura “GEROVA”
Observación Sistemática	Escala para las Conductas Disruptiva	Estudiantes segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén	Describirlas conducta disruptivas en los estudiantes segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén

c. Métodos y Procedimientos para la Recolección de Datos.

Los datos que se consignan en las correspondientes fichas de recolección de datos fueron procesados utilizando el soporte del paquete estadístico SPSS 20 y el programa Excel.

d. Análisis Estadístico de los Datos.

Los métodos utilizados son los siguientes:

- Analítico: Nos permitió analizar la realidad problemática identificando las causas que lo propician.
- Inductivo – deductivo: Porque se partió de hechos observables sobre el problema para luego arribar a conclusiones.

Para analizar la información obtenida para la investigación, se aplicó lo siguiente:

- Análisis documental
- Indagación
- Conciliación de datos
- Tabulación de cuadros con cantidades y porcentajes
- Formulación de gráficos.

Para el procesamiento de datos se realizó lo siguiente:

- Ordenamiento y clasificación, a través de cuadros y tablas estadísticas.
- Procesamiento en el Programa Excel y el Paquete Estadístico SPSS 21.
- Proceso computarizado con Excel, para tal efecto se utilizó la estadística descriptiva: medidas de tendencia central y medidas de dispersión; así como gráficos estadísticos que nos permitió visualizar la información procesada.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Los problemas de conducta en el área educativa están a la orden del día, es raro que a lo largo de una jornada escolar no se produzcan estos problemas. Por ello, en este punto explicaremos que son estas conductas y una definición de los diferentes términos con las que se conoce. También trataremos el tema de la formación que reciben los docentes sobre la cuestión, las características comunes que presenta el alumnado que las realiza y por último, algunos ejemplos de intervenciones

1. Conductas disruptivas:

1.1. La conducta:

El término de conducta disruptiva no es muy utilizado en el contexto español. Los diferentes términos que utilizamos para hablar de ellas son: problemas de conducta, conductas problemáticas, etc.

Tras revisarlas distintas definiciones de diferentes autores (**Álvarez, Castro, Gonzales, Campos**, 2016, - **Carpio, Tejero, y Garcia**-2013; **Gordillo, Rivera, Y Gamero**-2014,-**Navarrete y Ossa**,-2013.**Tiradoy Conde**-2015), nos decantamos por la definición de **Simón, Gómez, y Alonso-Tapia** (2013), consideran que las bases de las conductas disruptivas son:

Aquellos comportamientos que interrumpen las actividades en marcha, distorsionan el normal desarrollo de las tareas, que obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza-aprendizaje en su afrontamiento y se manifiestan de forma persistente.

Por otro lado, **Tattum** (1997, citado por **Álvarez**), señalo una serie de conductas disruptivas como son la “falta de cooperación y mala educación, insolencia, desobediencia, provocación y agresión, hostilidad y abuso, impertinencia, amenazas, etc.”

Por lado, **Gavoto** (2015), señala que existen conductas pre disruptivas que define como aquellas actuaciones que violan el reglamento escolar, como acciones que ocasionan un desorden en las relaciones sociales o convivencia Interpersonal y las que afectan directa o indirectamente el espacio físico, ambiental o psicológico de la comunidad escolar.

Como podemos observar, cuando hablamos de conductas disruptivas se tiene muy presente al alumna pero no debemos limitarnos solo a estos, pues

también es muy importante el papel del profesorado en este asunto, haciendo énfasis a la formación que reciben los futuros docentes en el manejo de la conducta.

1.2.- Características del alumnado que presentan conductas disruptivas.

Milciades (2015), señala que la convivencia escolar se entiende desde tres ángulos, el primero de ellos es el aprendizaje, que significa que no es un reflejo. Ni una respuesta automática cuya raíz se encuentre en la estructura genética del ser humano sino en la organización social y cultural del medio de crianza y formación de la personalidad total”(pag.120).Con esto podemos determinar que el comportamiento que vemos en los estudiantes es una acción repetida, y que al igual que pasa con el resto de las cosas, es algo que reproducen porque lo ven. Esto lo podemos entender desde una perspectiva positiva, ya que implica que no es que actúen así porque el mal comportamiento forme parte del ser humano, Pero también desde un punto negativo, puesto que a estas conductas no suceden únicamente en la escuela, sino que la sociedad las produce, entre ellos los padres, y los niños se dedican a repetir las conductas de las personas que tienen como referentes, formándose así un gran problema para la comunidad.

Estas conductas disruptivas afectan tanto al agresor como al agredido, tanto en su rendimiento académico como en su desarrollo personal.OLWEUS señala que los niños agresivos se caracterizan por su impulsividad, la falta de empatía y la necesidad de dominar al resto.(1991,citado en **Martorell,Gonzales,Rasal.** y **Eteslles**,2009).Estos cuatro últimos autores hicieron un estudio con el fin de relacionar las variables de empatía, impulsividad, y conducta agresiva en escolares y concluyeron que hay un patrón de conductas distinto, según el sexo, en cuanto a la emisión de conductas relacionadas con la agresividad en el ambiente escolar y cuando se trata de conductas antisociales la variable edad es más importante. A más edad, se emiten conductas antisociales, al mismo tiempo que se es más impulsivo y empático.

Además de esas características, **Fernández** (2013), manifiestan que los preescolares con problemas de conducta presentan dificultades en el dominio de ciertas habilidades cognitivas y en la adquisición de actitudes relacionadas con el aprendizaje, también resaltaron la importancia de las prácticas de

crianzas y de las expectativas de los padres sobre las capacidades de sus hijos.

Estos mismos actores indican que si este tipo de conductas se desarrolla más allá de los primeros años, también sugieren que los niños tienen mayor posibilidad de desarrollar bajo rendimiento académico y laboral, relaciones sexuales problemáticas, relaciones complicadas con sus compañeros, abuso de sustancias etc.

2.- OTROS CONCEPTOS

Según **Lara y Martínez** (2010) es el conjunto de actos, comportamientos, exteriores de un ser humano y que por esta característica exterior resultan visibles y plausibles de ser observados por otros. Caminar, hablar, manejar, correr, gesticular, limpiar, relacionarse con los demás, es lo que se denomina conducta evidente por ser externamente observables. Las actitudes corporales, los gestos, la acción y el lenguaje son las cuatro formas de conducta que ostentan los seres humanos. Básicamente la conducta es la herramienta de reacción que tenemos todos ante las distintas circunstancias de la vida a las cuales nos vamos enfrentando.

En tanto, para entender, comprender la conducta de una persona será necesario tener en cuenta otros factores como ser los hechos que la provocaron, el contexto en el cual se dio y las condiciones particulares de la persona de la cual procede, como ser aptitudes, temperamento, carácter, experiencia previa, entre otros y dentro de este último podemos ubicar a la socialización que es la influencia de la familia, de los amigos y la sociedad en su conjunto, los cuales también ocupan un lugar trascendental en la determinación de esta.

Los problemas de conducta, es decir, los comportamientos que afectan negativamente a uno mismo y al entorno en que vive (familia, escuela, grupo de amigos...), llevan al individuo a romper las normas de convivencia y deteriorar el desarrollo personal y social. Son considerados trastornos estables y, por lo tanto, más resistentes a la intervención, siendo sus características

fundamentales(Xunta de Galicia, 2005): Hacen referencia a un conjunto de conductas que, por su intensidad, frecuencia y duración, deterioran significativamente el proceso de desarrollo personal y social. El comportamiento se evalúa como alterado en referencia a una norma de edad o evolutiva. La norma para evaluar una conducta como patológica debe tener en cuenta las características del medio educativo, social y cultural al que pertenece la persona, ya que la conducta es altamente influenciada por el entorno. El comportamiento alterado supone una pauta conductual relativamente estable. La conducta alterada afecta de manera significativa a la relación del sujeto con el medio social".

2-1. Disrupción:

La palabra disruptivo se utiliza como adjetivo para indicar a una ruptura brusca. Por otro lado, el término disruptivo hace referencia a algo que ocasiona un cambio determinante. La palabra disruptiva es de origen francés "disruptif" y del inglés "disruptive".

En ocasiones, los seres humanos poseen comportamientos disruptivos, los mismos surgen como una forma de liberación de los impulsos agresivos con la finalidad de obtener un alivio en las tensiones y para calmar las ansiedades. Se puede observar los primeros comportamientos disruptivos en niños con edades comprendidas entre 1-3 años, son conocidos como berrinches, estas se realizan para demostrar la insatisfacción o desilusión temporal. Por lo general, incluye lloro irritante, ataques contra adultos u otros niños, golpes contra alguna superficie, entre otros.

La disrupción e indisciplina escolar es uno de los problemas que más preocupan al profesorado. El análisis de las causas que provocan comportamientos indisciplinados en el alumnado puede hacerse desde dos perspectivas: por un lado desde los que localizan las causas en las características o circunstancias

individuales del alumno/a concreto; y por otro lado, los que atribuyen las causas a la compleja dinámica de relaciones y actitudes de todos los miembros de la comunidad educativa.

Desde este último punto de vista, el análisis de la indisciplina debería partir de la reflexión y descripción de los comportamientos que son considerados como indisciplinados, las normas existentes, la forma en que estas se deciden y se explicitan, a quién van dirigidas, el sistema de sanciones y el sistema de seguimiento y control.

Cuando hablamos de disrupción, que puede considerarse parte de la indisciplina, nos referimos a los comportamientos que impiden llevar el ritmo de la clase, que obstaculizan la labor docente del profesorado y pueden llegar a interferir en el proceso de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, en el problema de la disrupción, existe una gran subjetividad, algunos comportamientos que son considerados disruptivos para algunos profesores, no lo son para otros.

Cuando se entra a analizar la disrupción en un aula determinada o la provocada por un alumno concreto, el equipo docente debe ponerse de acuerdo en que comportamientos considera disruptivos. Generalmente suelen aparecer en estos análisis comportamientos como:

- Hacer ruidos corporales (risas, toses, eructos, silbidos, gritos, ecos)
- Hacer ruidos con objetos (golpear la mesa, tirar cosas, tamborilear con el lápiz, hacer sonar alarmas,...)
- Levantarse constantemente del sitio
- Deambular por la clase
- Interrumpir constantemente el ritmo de clase con preguntas
- Salir y entrar de clase sin permiso
- Proferir insultos contra compañeros
- Decir palabrotas, frases soeces
- Burlarse de los compañeros

- Quitar cosas a compañeros
- Amenazar a compañeros
- Agredir a compañeros
- Estropear (pintar, escribir, romper) los materiales de compañeros
- Estropear (pintar, escribir, romper) los materiales comunes
- Negarse a hacer lo que dice el profesor
- Desafiar al profesor/a
- Amenazar al profesor/a

Así pues, desde una perspectiva interdisciplinar (educativa, sanitaria y social), se enumeran como problemas conductuales más frecuentes: el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H), los comportamientos oposicionistas desafiantes, la conducta disocial, la violencia entre iguales, el trastorno de ansiedad y los problemas derivados del sistema familiar, escolar y social (**Xunta de Galicia**, 2011).

Empíricamente, múltiples factores biológicos, psicológicos y sociales en los individuos, familia y ambiente son para **Ayers y Shavel** (1992) o **Martínez-Otero Pérez** (2001) los predictores de algunos comportamientos antisociales en los adolescentes como la delincuencia, violencia, abuso de sustancias y abandono escolar.

A mayor número de factores, mayor riesgo y la mayoría de los problemas de conducta comparten riesgos comunes. Por ello, antes de cualquier intervención, se deben conocer las características de cada uno de los factores que intervienen en los procesos conflictivos, el alumnado, el profesorado, las familias, amigos, etc.

Diferentes estudios (**Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane**, 2004; **Olweus**, 1998; **Pellegrini, Bartini y Brooks**, 1999; **Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kauklainen**, 1996; **Schwartz, Dodge, Pettit y Bates**, 1997) señalan como características más frecuentes

observadas en los alumnos que presentan problemas de conducta, las siguientes:

-Causas personales: situaciones sociales negativas con una acentuada tendencia a abusar de su fuerza ya que son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración y con dificultad para cumplir normas; unas relaciones negativas en el trato con adultos y un bajo rendimiento académico; aparecen problemáticas personales que aumentan con la edad, y suelen ser personas con poca capacidad de autocrítica y una autoestima media o alta.

-Características familiares: ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, sobre todo de la madre; fuertes dificultades para enseñar y hacerles comprender límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos autoritarios y coercitivos, utilizando en muchos casos el castigo corporal; menor conocimiento, y por lo tanto disponibilidad de estrategias no violentas para la resolución de conflictos.

-Características de la escuela tradicional: la incoherencia y el currículum oculto respecto a la violencia, sobre todo, la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables sobre todo entre los chicos; el tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si esta no existiera; la insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares. Normalmente deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación, y esto suele ser interpretado por los agresores como un apoyo implícito (**Díaz Aguado**, 2005).

Añadir también que estos problemas se agudizan por la falta de respuesta del profesorado tradicional orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia. En este sentido, **Zabalza** (2002) en el Informe sobre convivencia en los centros escolares de Galicia, reconoce que existe alarma

social respecto a la violencia en la escuela, sobre todo en los profesores, que no saben cómo hacer frente al problema. La edad donde mayor número de conflictos se producen es de los trece a los quince años cuando el alumnado se encuentra cursando el primer ciclo de la enseñanza obligatoria (**Díaz-Aguado**, 2004; **Pino Juste y García Regal**, (2007).

Desde esta perspectiva, un estudio realizado en las escuelas de Sevilla, Ortega y Mora Merchán (2000), aportan datos que refuerzan la necesidad de abandonar las intervenciones más tradicionales, solo centradas en la figura de agresores y víctimas y asumir modelos más generales donde todos los alumnos se encuentran implicados desde diferentes roles.

En último lugar, señalar que la prevención e intervención en los problemas de conducta en los centros educativos debe hacerse de manera global, concibiéndolos como una oportunidad para que las organizaciones educativas aprendan a construir nuevos modelos mentales, adaptando el currículo, las estructuras y los recursos a las necesidades educativas de todo el alumnado (**Xunta de Galicia**, 2005). En este sentido, mencionar los programas preventivos de la violencia escolar llevados a cabo a través de la sensibilización, el clima de clase, la evaluación de las actitudes de los docentes en resolución de conflictos, normas de convivencia, etc. (**Vallés Arándiga**, 2002).

3.- Conductas disruptivas en adolescentes:

Los trastornos de la conducta disruptiva en la adolescencia constituyen uno de los motivos más frecuentes de consulta y asistencia psicológica, neurológica y psiquiátrica. Estas conductas también se han conocido como problemas o “padecimientos externalizados” o del comportamiento perturbador. (**Zabalza**, 2002)

Para el autor, el déficit en habilidades sociales está presente muy a menudo entre adolescentes que muestran problemas de comportamiento disruptivo en clase, con problemas de agresión, interrupción, e hiperactividad y además se

asocia con psicopatologías como la depresión o ansiedad. Además, se encuentra entre las causas de otros problemas en esta edad y en la edad adulta como abuso de sustancias, agresiones sexuales, soledad, embarazos no deseados.

El bajo rendimiento académico también ha sido investigado como consecuencia de las conductas disruptivas, ya que éstas promueven en los adolescentes una escasa participación en clase, resistencia a presentar trabajos en público y la tendencia a evitar preguntar al profesor, lo que impediría la aclaración de dudas, además, la evitación de las relaciones con los compañeros genera sentimientos de aislamiento origina depresión. La inhabilitación social conduce además a una relación problemática con los padres, que impide la comunicación, negociación y resolución de conflictos efectiva, por ello es necesario la aplicación de estrategias de atención especializada para modificar este tipo de conductas.

3.1.-Programa psicopedagógico basado en la Pedagogía de la ternura.

3.1.1-- Definición:

En cuanto a este tema debemos entender y definir lo que significa el término

Programa:

En este sentido, **Bach**, (2005) menciona que es un documento que permite organizar y detallar un proceso pedagógico. El programa brinda orientación al docente respecto a los contenidos que debe impartir, la forma en que tiene que desarrollar su actividad de enseñanza y los objetivos a conseguir. Los programas educativos suelen contar con ciertos contenidos obligatorios, que son fijados por el Estado. De esta manera, se espera que todos los ciudadanos de un país dispongan de una cierta base de conocimientos que se considera imprescindible por motivos culturales, históricos o de otro tipo. Más allá de esta característica, los programas educativos presentan diferentes características aún en un mismo país. Cada centro educativo incorpora aquello que considera necesario y le otorga una fisonomía particular al programa educativo que regirá la formación de sus alumnos.

También definiremos lo que significa el término psicopedagogía, así tenemos a **Bach, y Darder**, (2012) consideran que es la rama de la psicología que se encarga de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos. Se encarga de los fundamentos del sujeto y del objeto de conocimiento y de su interrelación con el lenguaje y la influencia socio histórico, dentro del contexto de los procesos cotidianos del aprendizaje. En otras palabras, es la ciencia que permite estudiar a la persona y su entorno en las distintas etapas de aprendizaje que abarca su vida.

Los autores afirman que a través de sus métodos, estudia el problema presente vislumbrando las potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales para un mejor desenvolvimiento en las actividades que desempeña la persona.

La psicopedagogía se desarrolla como disciplina científica a partir de la segunda mitad del siglo XX, con un enfoque interdisciplinario y combinando conocimientos de la educación y de la salud mental. Se supone que un profesional en psicopedagogía debe manejar las bases epistemológicas del saber psicopedagógico, con sus nociones básicas y ejes conceptuales. También debe conocer las ciencias auxiliares que contextualizan su desempeño profesional y todas las aplicaciones que estas conllevan hacia el pensamiento y desarrollo como ser humano. (**Pearl**, y otros, 1980).

“Los psicopedagogos se encargan de estudiar, prevenir y corregir las dificultades que puede presentar un individuo en el proceso de aprendizaje, aun cuando tiene un coeficiente intelectual dentro de los parámetros normales pero que presenta dificultades en su aprendizaje. Por eso, la psicopedagogía estudia el fenómeno de adaptación que implica el desarrollo evolutivo de la mente, con el proceso de enseñanza-aprendizaje” (**Pérez**, 1999, p. 22).

La psicopedagogía es considerada como disciplina y como ciencia ya que estudia los comportamientos humanos en situaciones socioeducativas. En ella se interrelacionan la psicología evolutiva, la psicología del aprendizaje,

la sociología, la didáctica, la epistemología, la psicolingüística, Son relevantes sus aportaciones en los campos de la pedagogía y en los campos de la educación especial, terapias educativas, diseño curricular, diseño de programas educativos y política educativa, también es una ayuda para niños en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de sus métodos, estudia el problema presente vislumbrando las potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales para un mejor desenvolvimiento en las actividades que desempeña la persona.

Algunos de los autores más influyentes en este campo son los constructivistas: **Jean Piaget** (teorías de la asimilación y la acomodación), **Ausubel** (teoría del aprendizaje significativo), **Jerome Bruner** (metáfora del andamiaje) **Lev Vygotsky** (ZDP).

Son también muy relevantes los aportes de Mary Wernicke (Informe Wernicke) en el campo de la educación especial y de autores como **John D. Krumboltz** (programa DECIDES) en el de la orientación académica y profesional.

En la psicopedagogía se da una confluencia de posturas teóricas, ideológicas, concepciones éticas de disciplinas como la psicología, la pedagogía, el trabajo social y la medicina, entre otras, las cuales están centradas en procesos relacionados con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, las dificultades que encuentra el individuo en el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, las intervenciones encausadas a apoyar o superar obstáculos y en términos generales, con las actividades pensadas y proyectadas hacia el logro de aprendizajes cada vez mejores .

La acción **psicopedagógica** está dirigida a la orientación en: desarrollo de auto esquemas, pautas de crianza, educación compensatoria, prevención **de conductas disruptivas**, habilidades para la vida, etc. y organización - evaluación de acciones administrativas (**Solé**, 2002).

Por tal motivo, la acción psicopedagógica está directamente vinculada con el análisis, planificación, desarrollo y modificación de procesos educativos (Coll, 1996). La labor profesional de la psicopedagogía no sólo se desarrolla en el contexto educativo escolar, sino que incluye ámbitos familiares, empresariales, centros de educación de adultos, centros de formación y capacitación, asociaciones laborales y comunitarias, centros recreativos y medios de comunicación. Debido a esta diversidad de campos de acción, se ha generado que los profesionales involucrados tiendan a realizar las mismas actividades y tareas, siendo necesario por tanto el hacer claridad y delimitar estos campos de acción de modo que se logre la complementariedad y el trabajo en equipo. Para lograr esta integralidad, se requiere que la formación académica de los psicólogos que realicen **intervención psicopedagógica**, centre sus conocimientos en aspectos como: procesos de aprendizaje escolar, relaciones entre enseñanza y aprendizaje, aprendizaje de contenidos específicos en los contextos escolares, micro sociología de las instituciones educativas, estrategias de asesoramiento y trabajo grupal colaborativo, trastornos del desarrollo, dificultades de aprendizaje, procedimientos y técnicas de evaluación diagnóstico, y finalmente organización de la atención educativa a la diversidad .

Una de las áreas de acción del psicopedagogo es la orientación; ésta se define como disciplina encaminada a la acción, en la cual se hace uso de modelos y estrategias que apoyen el proceso de interpretación y de actuación del profesional, acorde con la realidad cambiante en la que está circunscrito. Este proceso se dirige a todos los individuos, ámbitos, aspectos y contextos a través del ciclo vital, con acento especial en lo social y educativo, por su relación con el cambio y la transformación de la realidad, caracterizados por una concepción holística, comprensiva, ecológica, crítica y reflexiva, donde la acción es ayudar pero también medir la interrelación y propiciar evolución social.

3.2. Fundamentos teóricos del programa psicopedagógico

--Fundamentos Socioculturales:

Desde hace mucho tiempo, la humanidad ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive,

logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo biopsicosocial.

Según **Ainsworth**, (2006) las investigaciones se centraron en la descripción exhaustiva de las enfermedades y en el intento de descubrir causas o factores que pudiesen explicar resultados negativos, o no deseados, tanto en lo biológico como en lo mental. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados con ese método, muchas interrogantes quedaron sin respuesta. A menudo, las predicciones de resultados negativos hechas en función de factores de riesgo que indicaban una alta probabilidad de daño, no se cumplían. Es decir, la gran mayoría de los modelos teóricos resultaron insuficientes para explicar los fenómenos de la supervivencia humana y del desarrollo psico-social.

Fundamentos Psicopedagógicos:

Toda propuesta pedagógica debe sustentarse en fundamentos psicopedagógicos que orienten, desde sus enfoques del aprendizaje, las acciones didácticas a llevar a cabo con criterio y actitud científica. En vista de ello se consideran a cuatro autores (**Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky y Paulo Freire**) y sus respectivos aportes que, sin duda, son los pilares de los enfoques o paradigmas psicopedagógicos que respaldan el protagonismo del estudiante en la construcción de sus aprendizajes, razón de ser de la presente investigación. Las propuestas de ellos tienen en la actualidad vigencia para el sistema educativo peruano.

Fundamentos Pedagógicos

La educación es un proceso en el que tanto los niños como los educadores cambian juntos en forma congruente, debido a la convivencia diaria y a las interacciones. De modo que los niños aprenden a vivir en cualquier dominio de vida donde sus docentes los encaminen.

Para **Arancibia**, y otros (1990). “La educación es un proceso de transformación de vida que sigue un curso definido por la manera de vivir de los padres y educadores. En este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u

otro según el tipo de experiencias vividas recurrentemente con sus padres y educadores. Esto supone el desarrollar, en las actividades educativas, competencias y capacidades pues ellas no son unidades curriculares terminales sino en permanente construcción”.

No cabe duda que la Institución Educativa viene reproduciendo, sin proponérselo, muchos de los vicios adquiridos por la sociedad a través de los siglos. En la sociedad hay analfabetismo afectivo o de la ternura y la Institución Educativa reproduce tales condiciones, pues se encuentra alejada de los sueños, imaginación, creatividad, ternura y sensibilidad humana y social. Si bien es cierto que la Institución Educativa no debe renunciar a la enseñanza de la ciencia y tecnología, también es cierto que su tarea debe dirigirse a la enseñanza aprendizaje de la ternura, como una expresión espontánea y natural que de ella haga el docente al interactuar con sus alumnos. (**Arancibia**, y otros 1990).

La enseñanza de la ternura, tiene como primera condición, la actitud y el actuar del docente, es decir los niños aprenden la ternura cuando esta se exprese en su actuar natural. La ternura no se aprende con lecciones, técnicas o conferencias, sino que es vivencia, es expresividad auténtica, es sentimiento de comprensión y respeto hacia el niño, expresado en comportamiento, en gesto o en palabra. La ternura se traduce en una mirada especial, en una palabra comprensiva, en un movimiento o gesto oportuno, en su expresión y significado de caricia. (**Bach, y Darder**, 2012).

Para los mismos autores del párrafo anterior, la ternura y el amor, consecuentemente son construcciones de capacidades (ser capaces de amar o no, ser capaces de sentir ternura y recibirla o no) tanto de forma personal como con apoyo del entorno familiar, amical, docente y comunal. La suma de las capacidades, integradas con las de otras áreas permitirá visibilizar las competencias esperadas al finalizar el nivel educativo y los propósitos educativos al finalizar la EBR. En todos ellos, se plantea un perfil de egresado con una personalidad bien definida y capaz de enfrentarse al mundo.

“Se propone complementar la pedagogía tradicional con la pedagogía del amor, la letra no entra con sangre, la letra entra con amor, con cariño, con ternura. La labor del pedagogo supone, consecuentemente, cambiar su mentalidad y su actitud, imprimirle una alta carga afectiva y motivacional a su modo cotidiano de actuación pedagógica” (**Cussiánovich**, 2005, p. 22).

2.3. Pedagogía de la ternura:

En cuanto a la Pedagogía de la Ternura, **Maturana**, citado por **Bach** (2005) señala que el fundamento de la persona no es el conocimiento, sino el amor. El aprendizaje y el conocimiento son necesidades secundarias. El amor es una necesidad primaria: “amor y conocimiento no son dos cosas alternativas, sino que el amor es el fundamento de la vida humana y el conocimiento un instrumento de la misma”. Como afirman **Bach y Darder** (2004) “La educación tiene que ir dando importancia al desarrollo de la capacidad de afecto y vinculación emocional con los otros, a una sintonización positiva desde nuestras necesidades, emociones y valores, para hacer posible la aceptación y consideración mutuas”. Por ello, los cambios tan dinámicos que se producen en la sociedad obligan a desarrollar una educación diferente, una formación espiritual, más sana, es decir, una Pedagogía del Amor, también llamada Pedagogía de la Ternura, del Cariño, de los Afectos, o del Corazón.

Según **Maturana**, (2005) no es una doctrina nueva, tampoco es una teoría propiamente dicha, es un estilo educativo que invita al docente a que haga uso de su verdadera vocación, fundamentada en la comprensión y la tolerancia, además de sus valores y virtudes. El educador debe ser, ante todo, amigo de sus alumnos, ganándose su confianza, respeto y cariño. Este modelo educativo está basado en el respeto y la comprensión del mundo propio y de los demás. Porque si uno aprende a respetarse a sí mismo y a los demás, puede aprender cualquier cosa: matemáticas, lenguaje, conocimiento del medio, etc.; pero, si un niño o niña no se siente aceptado, no tiene un espacio digno en la clase y tiene problemas de relación, no va a aprender porque estará en otra cosa. Como dice

Maturana (2005): “Si queremos que algo sea hagámoslo. Si queremos otra escuela hagámosla”

Maturana, (2005) con su teoría biológica del conocimiento provocó una grata sorpresa en el ámbito educativo al descubrir que el mundo aún es habitado por personas que tienen un respeto por la naturaleza material y espiritual. Encontramos en Maturana una visión diferente de la educación, una mirada que abre posibilidades y un convencimiento de que es posible hacer y rehacer los actos educativos en la convivencia diaria entre las personas que participamos de ello. Con el pensar de Maturana encontramos una pedagogía del vivir en el hacer y el conocer. Una pedagogía de la convivencia en donde el amor, la confianza, el respeto, la armonía y el compartir son el fundamento que da sentido a los procesos educativos en las Instituciones Educativas. El amor es un fenómeno biológico propio del ámbito relacional animal, que en los mamíferos aparece como un aspecto central de la convivencia en la intimidad de la relación materna infantil.

La Pedagogía de la Ternura se plantea, de acuerdo a sus diversos autores como: **Maturana, Restrepo, Maya, De la Luz y Caballero, Martí**, etc.; como un modelo socioeducativo en clara contraposición a una pedagogía de la violencia, tanto física como psíquica que impera en muchos ámbitos de la existencia humana.

Para **Maturana**, (2005) el eje fundamental vertebral de la pedagogía de la ternura es, obviamente, el amor, porque él constituye uno de los pilares básicos en los que ha de sustentarse la educación, ya que el amor genera un movimiento empático en el educador, actitud adecuada para comprender los sentimientos del educando y, en cierto modo, prever su comportamiento. La pedagogía de la ternura es una pedagogía del lenguaje afectivo, amoroso, cálido, que contiene, que acoge, que rompe las barreras de la desconfianza, del desamor, del dolor que aprisiona y contrae. La pedagogía de la ternura es una pedagogía de la reparación de las heridas laceradas y abiertas, que se plantea frente al quehacer educativo en la construcción y reconstrucción de la autoestima de las personas, buscando forjar identidades individuales y colectivas. La pedagogía de la ternura

es un lenguaje universal: no necesita palabras, tan solo gestos, miradas cálidas, sencillez, espontaneidad. No requiere de grandes discursos, se construye en lo cotidiano, no requiere de capacitación especial, solo se trata de empatizar con el otro. La pedagogía de la ternura se aprende, se modela, se construye en el diálogo interpersonal.

Las Bases teóricas de La Pedagogía de la Ternura se sustentan en las siguientes concepciones fundamentales:

Según Alves, (1996) en referencia a la Biología del amor afirma que “a diferencia del cuerpo de los animales que nace dispuesto al fin de un proceso biológico, nuestro cuerpo al nacer, es un caos lleno de posibilidades. A ese proceso mágico por el que la palabra despierta los mundos adormecidos, que somos, se le llama educación”. La educación es eso, dice Alves “Es el proceso por el cual nuestro cuerpo se va volviendo igual que las palabras que nos enseñan. Yo no soy yo: yo soy las palabras que los otros plantaron en mí: padres, madres, profesores compañeros y amigos, políticos, libros, televisión”.

A este proceso en biología se le llama epigénesis. Lo genético es un punto de partida, establece un campo de posibilidades -no nos determina- y lo que ocurra tendrá que ver con la historia de relaciones de nuestro cuerpo con el medio que le rodea. Identidad sistémica y aprendizaje en la convivencia: los humanos interactuamos, con otros o no aprendemos a ser humanos. El aprendizaje en los seres humanos depende de la calidad de los procesos relacionales, en los contextos significativos en los que participamos: familiar, escolar y social. Los procesos de comunicación humana son la clave para entender el desarrollo y la evolución de cada ser humano. Se aprende en estos contextos el lenguaje, la emoción, la relación, la motivación; se desarrolla el auto concepto y autoestima personal, el modo de verse, de ver a los otros y al mundo. Un aspecto fundamental en la educación es saber que los niños y niñas no se portan mal por naturaleza, sino por aprendizaje. “Yo no soy malo a mi es que me dibujaron así”, decía el personaje de una serie de dibujos animados. Del mismo modo un niño o una niña no son malos si no que, en ocasiones, aprenden comportamientos inadecuados en la convivencia familiar y/o escolar. La Institución Educativa y los profesionales que trabajan en ella pueden contribuir

a proporcionar un nuevo aprendizaje: de construir el rol y construir - conjuntamente con la familia- un nuevo rol, más positivo.

Así es que padres, docentes son educadores, responsables de nuestras palabras, actitudes y miradas y de sus efectos en los niños y niñas: ellos se convierten en lo que escuchan. Las palabras pueden herir. Hieren más las palabras que los golpes y pueden provocar heridas que pueden tardar en curar toda la vida. Pero si las palabras hieren también pueden curar. Pocos autores han entendido de forma tan clara que el amor es la emoción fundamental en la vida como Humberto Maturana. Para él nuestro pasado cultural y biológico son una prueba de que lo humano no surge desde la lucha, la competencia, el abuso o la agresión, sino desde la convivencia en el respeto, la cooperación, el compartir y la sensualidad bajo la emoción fundamental del amor.

Señala **Alves**, (1996) que en palabras de Maturana los seres humanos, en sentido estricto, surgimos del amor, porque el amor como emoción constituye el dominio de acciones de aceptación recíproca en el que pudo surgir y conservarse el lenguaje, añadiéndose al modo de vida de nuestros ancestros homínidos como parte constitutiva del vivir que nos define. El resultado es que los seres humanos son seres “adictos” al amor y dependemos para la armonía biológica del vivir cotidiano de la cooperación y la sensualidad, de las caricias y de vínculos positivos y sintonía emocional con los demás, no de la competencia y la lucha. Los seres humanos dependen del amor y enferman cuando este les es negado en cualquier momento de la vida.

“Enseñar al adolescente el valor del perdón como una manifestación de amor, y como el mecanismo que lo reactiva cuando se presentan crisis de distinto tipo o se tienen dificultades con otras personas. Enseñar a los niños que el amor es de carácter integral, es decir, el amor condensa, integra y resume todos los demás valores. Por ejemplo: no es posible ser tolerante (auténticamente) sin amor; no es posible respetar (auténticamente) sin amor, etc.” (**Roncancio**, 1995, p. 5).

En este sentido, los continuos avances en el estudio de las emociones han confirmado lo que muchos autores ya habían formulado de forma intuitiva desde hace más de un siglo: no hay aprendizaje sin emoción. Las emociones negativas producidas por el miedo, la inseguridad, sentirse rechazado, no tener un rol positivo en el aula, cierran y bloquean la inteligencia; y un clima emocional positivo -de bienestar, seguridad, aceptación- abre la inteligencia y facilita los aprendizajes. La tesis es que se aprende mejor -más material, con más huella de memoria, en menos tiempo- cuanto más intensa y positiva, cuanto más placentera, sea la actividad emocional simultánea a la cognitiva. Al contrario aprender es más difícil en un contexto emocional neutro y más aún en uno negativo. (**Roncancio**, 1995)

“También, la afectividad y el deseo de reconocimiento y aceptación es la base de la convivencia y del propio conocimiento. El crecimiento y los aprendizajes del niño o niña se malogran o interrumpen si no hay una relación positiva entre profesorado y alumnado. La calidad de la relación humana es el catalizador que potencia el aprendizaje y es una condición previa para que este se produzca” (**Roncancio**, 1995, 24)

Para **Tanner**, (2000) dar y recibir ternura, proporciona seguridad y fortalece la personalidad, aumenta la autoestima, y ayuda a afrontar las dificultades que surgen a lo largo de la vida. La ternura tiene un papel decisivo en la vida, en el desarrollo y en la salud de cada persona. Existen barreras que limitan la expresión de la ternura como: Desconocimiento del valor de la ternura.- La ternura llena de sentido a nuestra vida y contribuye al equilibrio emocional. La insensibilidad para expresar la ternura.- Hay personas que no manifiestan ningún tipo de expresión afectiva y al parecer, difícilmente se entusiasman ante un hecho especial o a veces de la cotidianidad, que en otros desencadena actitudes de ternura.

En lo relacionado al Autoritarismo, Afectividad y Ternura, la sociedad le confía a la Institución Educativa y a los educadores la tarea de socializar al niño, situación nada fácil por el hecho que estamos enfrentados a una sociedad neurótica que repercute en los educandos; por esta razón, la educación debe

alejarse de los cánones y comportamientos de opresión, libre de autoritarismos, intolerancia, violencia, guerras que han sacudido a las civilizaciones en todos los tiempos.

No se debe olvidar que según la educación que reciban los alumnos, así será el mundo que vayan construyendo. Los sistemas educativos en muchos países del mundo han avanzado en lo concerniente a la calidad de la educación que ofrecen, a pesar de ello no ha mejorado las condiciones políticas, sociales, económicas, culturales y la calidad de vida, debido quizás a las falencias que presentan los modelos pedagógicos y especialmente, a la actitud que asumimos no solamente quienes nos dedicamos a la tarea de educar, sino también las clases que detentan al poder, las instituciones y toda la sociedad en su conjunto. (Alves, 1996)

A despecho de los nuevos modelos educativos asumidos, el niño sigue siendo oprimido, por lo menos desde el punto de vista educativo, teniendo como opresores a las instituciones y a los docentes, por el hecho que se les ignora cuando no se les deja expresar sus sentimientos, ni se les toma en cuenta sus motivaciones, intereses y expectativas; en este sentido no somos democráticos ni propiciamos la participación, ni mucho menos somos agentes de cambio, pero de cambio humano, así estaremos hablando de una educación integral. No solamente se debe poner énfasis en el aprendizaje y uso de la ciencia y tecnología, sino ante todo debe existir un aprendizaje para la vida, que tome en cuenta los afectos, valores, sentimiento y la ternura. (Alves, 1996)

2.4. Programa Psicopedagógico basado en la Pedagogía de la ternura

El nombre del programa psicopedagógico basado en la pedagogía de la ternura de Maturana, es inédito, considerado y nombrado por las responsables de la investigación, refleja el nombre en consideración al sacrificio, trabajo y dedicación para desarrollar esta investigación.

Es un conjunto de actividades que contienen estrategias psicopedagógicas basadas en la ternura, con un fin educativo, específicamente orientadas a modificar conductas disruptivas en estudiantes de educación secundaria.

Características:

- Es un programa inédito, diseñado por las responsables de la investigación.
- Presenta estrategias basadas en la pedagogía del amor y de la ternura, dentro de ellas tenemos: Estrategias cognitivas, estrategias motivacionales y estrategias Meta cognitivas.
- Considera en su estructura 06 sesiones, elaboradas con la finalidad de disminuir el nivel de las conductas disruptivas en estudiantes de secundaria.
- La técnica a evaluar fue reflexiva, completando el cuadro SQA

Estas sesiones de aprendizaje significativo con inclusión didáctica servirán para mejorar las Conductas Disruptivas de los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad - 2017.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA

3.1. Análisis y discusión de los resultados sobre las conductas disruptivas en los segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén - 2017

TABLA N° 1: Puntajes y niveles de las dimensiones de la variable conductas disruptivas en los segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén - 2017.

N°	Disrupción Pasiva		Disrupción Intensa		CONDUCTAS DISRUPTIVAS	
	Puntos	Nivel	Puntos	Nivel	Puntos	Nivel
1	6	N	8	AV	14	N
2	4	N	5	N	9	N
3	5	N	10	AV	15	N
4	9	AV	4	N	13	N
5	12	AV	10	AV	22	AV
6	5	N	5	N	10	N
7	5	N	9	AV	14	N
8	10	AV	10	AV	20	N
9	4	N	5	N	9	N
10	10	AV	12	AV	22	AV
11	6	N	5	N	11	N
12	5	N	5	N	10	N
13	4	N	4	N	8	N
14	10	AV	9	AV	19	N
15	10	AV	10	AV	20	N
16	9	AV	8	AV	17	N
17	10	AV	12	AV	22	AV
18	6	N	5	N	11	N
19	10	AV	11	AV	21	AV
20	5	N	6	N	11	N
21	6	N	4	N	10	N
22	4	N	10	AV	14	N
Media Aritm.	7.0	N	7.6	AV	14.6	N
Desv. Est.	2.6		2.8		4.9	
Coef. Var.	38%		37%		33%	

CONDUCTAS DISRUPTIVAS						
	PUNTAJE	N° ITEMS	PUNTAJE	N° ITEMS	PUNT. TOTAL	N° ITEMS
SIEMPRE	13 - 15	5	13 - 15	5	41 - 60	15 - 20
A VECES	7 - 12	3 - 4	7 - 12	3 - 4	21 - 40	08 - 14
NUNCA	1 - 6	1 - 2	1 - 6	1 - 2	1 - 20	01 - 07

FUENTE: Test aplicado para las conductas disruptivas

ELABORADO POR: Investigadora

ANÁLISIS: En la Tabla N° 01 se presentan los puntajes y niveles de las dimensiones de la variable conductas disruptivas en los segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén - 2017, además se observan las medidas estadísticas, donde se muestra que la media es de 14,6, si consideramos que el puntaje máximo es 60, entonces las conductas disruptivas en los participantes en la muestra es alta, también la desviación es 4,9 y el coeficiente de variación es 33%, esto quiere decir que el grupo es disperso.

TABLA N° 02: Niveles de la dimensión disrupción pasiva de la variable conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén - 2017.

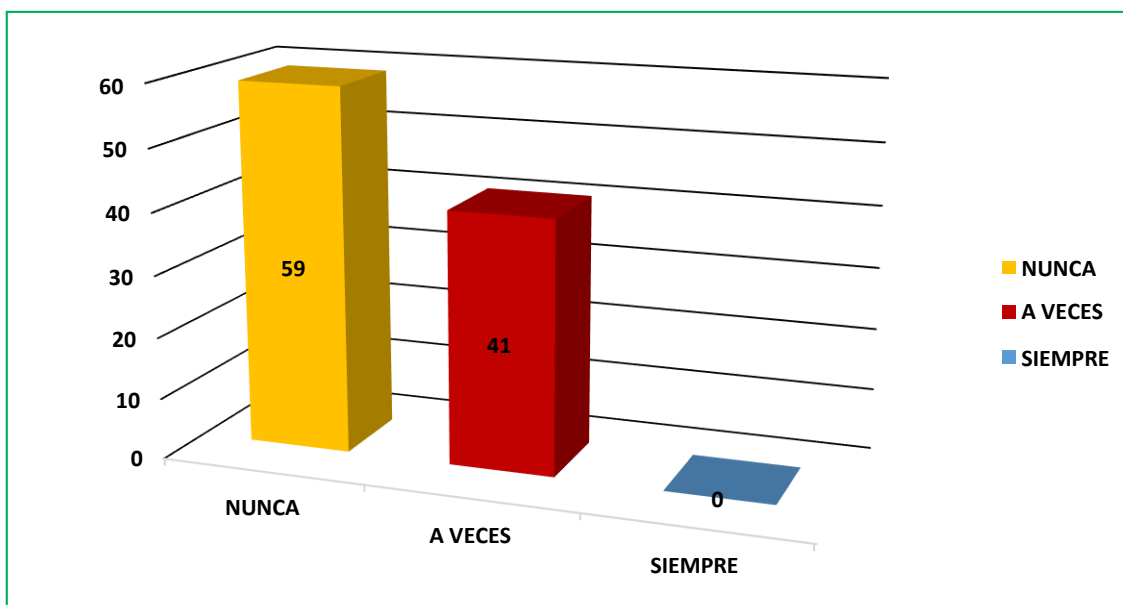
NIVEL	Dimensión: disrupción pasiva	
	fi	%
NUNCA	13	59
A VECES	9	41
SIEMPRE	0	0
Total	22	100

FUENTE: Test aplicado para las conductas disruptivas

ELABORADO POR: Investigadora

ANÁLISIS: En la tabla N° 02 se presentan los niveles obtenidos por los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén, en lo relacionado a la dimensión disrupción pasiva de la variable conductas disruptivas. Así se observa que 13 participantes lograron el nivel nunca y 9 el nivel a veces, esto quiere decir que para esta dimensión, el nivel de las conductas disruptivas, en los participantes, es alto.

FIGURA N° 01: Niveles de la dimensión disrupción pasiva de la variable conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén - 2017.



FUENTE: TABLA N° 02

ELABORADO POR: Investigadora

ANÁLISIS: En la figura N° 01 se presentan los niveles obtenidos por los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén, en lo relacionado a la dimensión interrupción pasiva de la variable conductas disruptivas. Así se observa que el 59% de los participantes lograron el nivel nunca y el 41% de los estudiantes el nivel a veces, esto quiere decir que las conductas disruptivas en los participantes son altas, en lo referido a la dimensión señalada.

TABLA N° 03: Niveles de la dimensión interrupción intensa de la variable conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén - 2017

NIVEL	Dimensión: interrupción intensa	
	fi	%
NUNCA	10	45
A VECES	12	55
SIEMPRE	0	0
Total	22	100

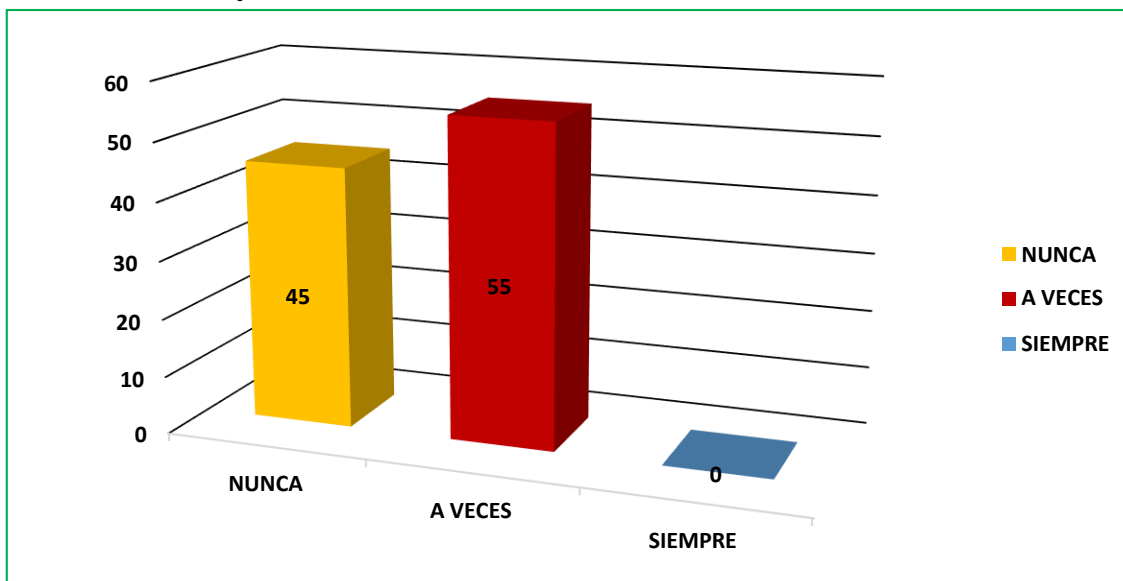
FUENTE: Test aplicado para las conductas disruptivas

ELABORADO POR: Investigadora

ANÁLISIS: En la tabla N° 03 se presentan los niveles obtenidos por los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén, en lo

relacionado a la dimensión disrupción intensa de la variable conductas disruptivas. Así se observa que 10 participantes lograron el nivel nunca y 12 el nivel a veces, esto quiere decir que, las conductas disruptivas en los participantes son altas, en lo referido a la dimensión señalada.

FIGURA N° 02: Niveles de la dimensión disrupción intensa de la variable conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chapén - 2017.



FUENTE: TABLA N° 02

ELABORADO POR: Investigadora

ANÁLISIS: En la figura N° 02 se presentan los niveles obtenidos por los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chapén, en lo relacionado a la dimensión disrupción intensa de la variable conductas disruptivas. Así se observa que el 45% de los participantes lograron el nivel nunca y el 55% de los estudiantes el nivel a veces, esto quiere decir que las conductas disruptivas en los participantes son altas, en lo referido a la dimensión señalada.

TABLA N° 06: Comparación de los niveles de las dimensiones de la variable conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén - 2017.

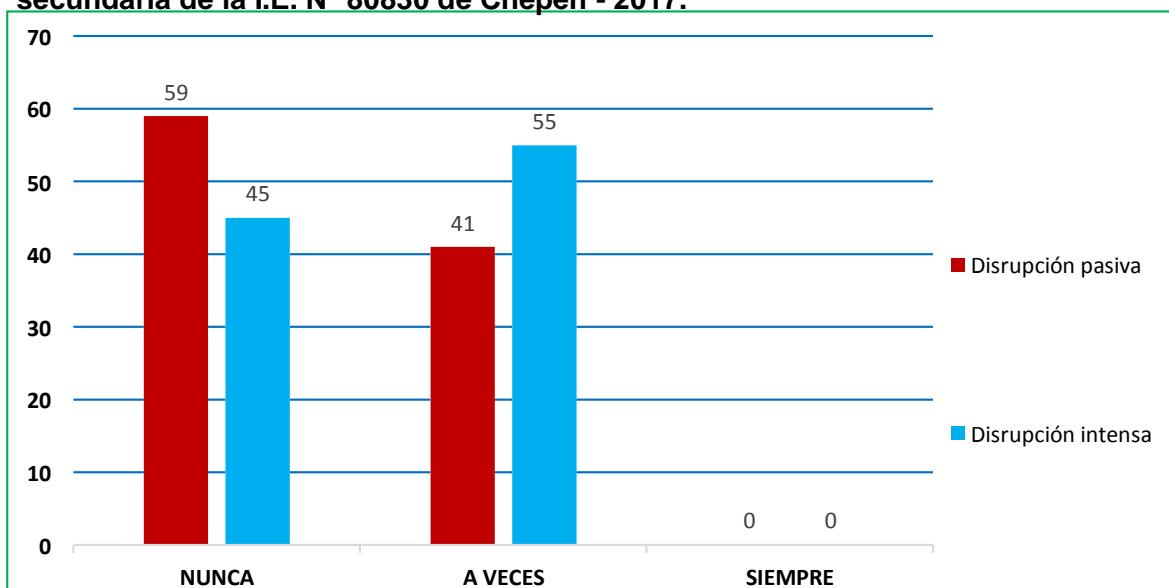
Nivel	DIMENSIONES DE LA VARIABLE CONDUCTAS DISRUPTIVAS			
	Disrupción pasiva		Disrupción intensa	
	fi	%	fi	%
NUNCA	13	59	10	45
A VECES	9	41	12	55
SIEMPRE	0	0	0	0
Total	22	100	22	100

FUENTE: Test aplicado para las conductas disruptivas

ELABORADO POR: Investigadora

ANÁLISIS: En la Tabla N° 06 se presenta la comparación de los niveles de las dimensiones de la variable conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén. Así se observa que los participantes, en las dos dimensiones, sólo lograron los niveles nunca y a veces, mientras que el nivel siempre no fue logrado por ningún participante en ninguna de las dimensiones consideradas (disrupción pasiva y disrupción intensa), esto quiere decir que los estudiantes que integraron la muestra de estudio presentaron conductas disruptivas altas.

FIGURA N° 05: Comparación de los niveles de las dimensiones de la variable conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén - 2017.



FUENTE: TABLA N° 05

ELABORADO POR: Investigadora

ANÁLISIS: En la figura N° 05 se presentan la comparación de los niveles de las dimensiones de la de la variable conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la institución educativa N° 80830 de Chepén, en lo relacionado a la dimensión disrupción pasiva se observa que el 59% de los participantes lograron el nivel nunca y el 45% el nivel a veces, en cuanto a la dimensión disrupción intensa se observa que el 45% de los participantes lograron el nivel nunca y el 55% el nivel a veces.

INTERPRETACION DE RESULTADOS:

Los datos muestran que en la institución educativa N° 80830 de Chepén, existen altos niveles de conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, por cuanto solamente lograron los niveles nunca y a veces, haciéndose necesario la aplicación de una metodología innovadora y necesaria para revertir esta situación problemática, ante lo cual se presenta una propuesta acorde con los intereses de los estudiantes y a las características de la investigación, esta propuesta consiste en el Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura para modificar las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad - 2017.

3.2. Presentación de la propuesta:

PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO “GEROVA” BASADO EN LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

TÍTULO DE LA INVESTIGACION:

Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura para modificar las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad - 2017

I. DATOS GENERALES

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA | : N° 80830 “Zoila Hora de Robles” |
| 1.2. UGEL | : Chepén |
| 1.3. LUGAR | : Chepén |
| 1.4. NIVEL | : Educación Secundaria |
| 1.5. GRADO | : Segundo grado |

1.6. DURACIÓN

: 15 días hábiles

1.7. RESPONSABLE

:Vásquez Núñez Rosa Elvira

II. CONSIDERACIONES GENERALES

La búsqueda de la tan mentada CALIDAD EDUCATIVA pasa innegablemente por una demanda esencial en los procesos de investigación en estrecha relación con la programación curricular: La diversificación curricular real y contextual en la institución educativa, como respuesta contextual a los problemas de los estudiantes y del entorno educativo, con participación comprometida de la comunidad educativa en pleno y, consecuentemente, la generación de espacios de construcción de aprendizajes integrales que posibiliten la satisfacción de las demandas educativas de los estudiantes. Por ello, no se puede comprender que exista una institución educativa que pregone calidad en sus servicios y en su proyección y que no haya seguido de forma técnica, lógica y pedagógica la operatividad curricular en los niveles de concreción correspondientes.

Este proceso ha de requerir de la atención que se debe poner a la propuesta pedagógica (luego de una etapa previa de investigación descriptiva) que ha devenido del análisis del Proyecto Educativo Institucional, el mismo que se ha originado con el concurso de la comunidad educativa basado en el planteamiento de las intencionalidades como grupo ante la sociedad.

En esta dirección, la presente propuesta concretiza por tanto tales expectativas permitiendo que se atienda la problemática en las conductas disruptivas en los estudiantes del segundo grado, hecho que se ha venido estudiando en el marco de la investigación *“Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura para modificar las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad - 2017”*.

La estructura de esta propuesta se basa en una mirada más humana del proceso educativo, sobre todo del área Personal y se sustenta en fundamentos teóricos de naturaleza sociocultural, psicopedagógica y pedagógica; así como en lineamientos metodológicos basados en el desarrollo de competencias y

capacidades de forma integral, procesos pedagógicos y cognitivos, estrategias de enseñanza y aprendizaje y sistemas de evaluación de los aprendizajes a partir de indicadores tangibles de los logros obtenidos y recursos pertinentes.

Esta propuesta participativa contiene un marco orientador y organizador de la tarea curricular- pedagógica¹ y, sobre todo, el marco diversificado de las capacidades correspondiente al grado (2° de secundaria); considerando la labor desplegada que ha aterrizado de forma concreta en el desarrollo de quince sesiones de aprendizaje significativo cuya intención pedagógica se encausó en las mejora de las conductas disruptivas, muy necesaria en este mundo moderno, complejo y globalizante.

III. OBJETIVOS

31. Objetivo general

Proponer un sistema de fundamentos teóricos y lineamientos metodológicos en base a la Pedagogía de la Ternura orientado a mejorar las Conductas Disruptivas de los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad - 2017.

32. Objetivos específicos

- Sustentar los fundamentos teóricos y lineamientos metodológicos del programa Psicopedagógico basado en La Pedagogía de la Ternura dirigido a mejorar las Conductas Disruptivas de los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad - 2017.
- Diseñar e implementar sesiones de aprendizaje significativo con inclusión didáctica de La Pedagogía de la Ternura para mejorar las

¹ Para concretizar la propuesta se tendrá en cuenta el paradigma de una educación integral : humanista, socio cultural, cognitiva y afectiva: Humanista, porque el centro del quehacer pedagógico es el estudiante, con calidad humana; Socio Cultural, porque toda actividad o quehacer humano recibe la influencia del contexto donde éste se desarrolla; Cognitivo, porque privilegia el desarrollo de capacidades intelectivas y Afectivo, porque el estudiante como ser humano tiene todo un conglomerado de sentimientos, motivaciones, emociones e intereses que dirigen su vida.

Conductas Disruptivas de los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad - 2017.

IV. PLANTEAMIENTOS CENTRALES DE LA PROPUESTA

4.1. FUNDAMENTOS TEORICOS

4.1.1. Fundamentos Socioculturales

Desde hace mucho tiempo, la humanidad ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo biopsicosocial.

Durante mucho tiempo, en las distintas esferas de las ciencias humanas, la tendencia fue de dar el mayor énfasis a los estados patológicos. Por ese motivo, las investigaciones se centraron en la descripción exhaustiva de las enfermedades y en el intento de descubrir causas o factores que pudiesen explicar resultados negativos, o no deseados, tanto en lo biológico como en lo mental. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados con ese método, muchas interrogantes quedaron sin respuesta. A menudo, las predicciones de resultados negativos hechas en función de factores de riesgo que indicaban una alta probabilidad de daño, no se cumplían. Es decir, la gran mayoría de los modelos teóricos resultaron insuficientes para explicar los fenómenos de la supervivencia humana y del desarrollo psico-social.

La aplicación del enfoque de riesgo, ampliamente difundido en los programas de salud y en diversas investigaciones basadas en ese modelo, mostró la existencia de numerosos casos que se desarrollaban en forma normal a pesar de constelaciones de factores que, en otros individuos, determinaban patologías severas.

Un hito lo marcó **Werner** (1992), quien estudió a un grupo de personas desde el nacimiento hasta los 40 años. La investigadora notó que algunos niños que estaban aparentemente condenados a presentar problemas en el futuro

—de considerarse todos los factores de riesgo que presentaban— llegaron a ser exitosos en la vida, a constituir familias estables y a contribuir positivamente con la sociedad. Algunos de ellos procedían de los estratos más pobres, de madres solteras adolescentes y de grupos étnicos postergados, además de tener el antecedente de haber sido de bajo peso al nacer. La observación de estos casos condujo a la autora, en una primera etapa, al concepto de "niños invulnerables"

Werner, (1992). Se entendió el término “invulnerabilidad” como el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas. Posteriormente se vio que el concepto de invulnerabilidad era un tanto extremo y que podía cargarse de connotaciones biologicistas, con énfasis en lo genético. Se buscó, entonces, un concepto menos rígido y más global que reflejase la posibilidad de enfrentar efectivamente eventos estresantes, severos y acumulativos; se encontró el de “capacidad de afrontar”.

Es una realidad en nuestra sociedad que las condiciones ambientales de la gran mayoría de los niños peruanos, por ser de riesgo, afectan de manera irreversible sus posibilidades de desarrollo sano y de una inteligencia cabal, sobre todo en los primeros años de vida, sin embargo, existen personas que dentro de un ambiente de pobreza extrema evidencian características disruptivas, así como otras que no siendo pobres no presentan estas características.

4.1.2. Fundamentos Psicopedagógicos

Toda propuesta pedagógica debe sustentarse en fundamentos psicopedagógicos que orienten, desde sus enfoques del aprendizaje, las acciones didácticas a llevar a cabo con criterio y actitud científica. En vista de ello se consideran a cuatro autores (Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky y Paulo Freire) y sus respectivos aportes que, sin duda, son los pilares de los enfoques o paradigmas psicopedagógicos que respaldan el protagonismo del estudiante en la construcción de sus aprendizajes, razón de ser de la presente investigación. Las propuestas de ellos tienen en la actualidad vigencia para el sistema educativo peruano.

A continuación se presenta con más detalle los fundamentos de cada uno de ellos.

A) La teoría psicogenética del aprendizaje de PIAGET

Sostiene que el conocimiento es construido por el sujeto a través de la interacción con el medio que lo rodea, se produce cuando se da un cambio externo en la forma ordinaria de pensar creándose un conflicto y desequilibrio primero y luego de la revolución de las mismas. Desde este punto de vista el equilibrio o nuevo aprendizaje se da mediante dos procesos: a) **Asimilación**.- Se da cuando hay una semejanza entre lo nuevo y lo ya conocido adquiriéndolo al conocimiento sólo como un dato y b) **Acomodación**.- Viene a ser la modificación o reestructuración luego de una lucha que los sujetos tienen que realizar para poder incorporarlos y lograr un equilibrio cognitivo.

La propuesta acoge el aporte de esta teoría en cuanto a la necesidad de promover y ejecutar conflictos cognitivos (desequilibrios) en cada una de las sesiones de aprendizaje (ver en anexos sesiones con conflictos cognitivos como procesos pedagógicos) para direccionar la mayor concentración por la temática a tratar. Se considera que las actividades en el área Personal Social no debe ser una hora o dos de órdenes y repeticiones motrices. De otro lado, mediante esta teoría se acoge lo recomendado para desarrollar actitudes, emociones y valores en los estudiantes en el período de las OPERACIONES CONCRETAS (07-12 años) pues ellos están en capacidad de lograr progresos en razonamiento verbal, lógico cuantitativo y actitudinal en situaciones directamente concretas. La formación de la moral y la emocionalidad es fundamental en este período, según Piaget y, como tal, la propuesta apuesta por aprovechar esta situación etérea de los estudiantes.

B) Teoría sociocultural del aprendizaje de VIGOTSKY

Sostiene que el conocimiento es el resultado de procesos sociales y culturales. En ella el contexto cobra gran importancia y considera que

durante su desarrollo, la persona internaliza elementos culturales, entre otros: lenguaje, razonamiento y comunicación con la intervención o apoyo de otra persona (docente).

La presente propuesta, con los considerandos de esta teoría, propenderá a desarrollar, mediante el razonamiento, el diálogo y la práctica, los valores (elementos culturales) necesarios en nuestra sociedad (disciplina, responsabilidad, identidad, solidaridad y respeto) y, sobre todo, las emociones y los sentimientos así como los factores o dimensiones de la Resiliencia (autoestima, empatía, autonomía, humor, creatividad).

Esto implica además que se tomará muy en cuenta nuestra intervención como mediadores en la **Zona de Desarrollo Próximo** (que se entiende como el espacio en el cual, gracias a la interacción en su entorno y la ayuda de otros, el estudiante puede trabajar, resolver problemas, realiza tareas de tal manera que sólo o individualmente no podría hacerlo).

La incursión de los elementos afectivos propios de la propuesta, constituye no sólo la llave de ingreso al conocimiento de las capacidades de los estudiantes sino la palanca que ha de impulsar el direccionamiento potencial de ellas en pro de actitudes resilientes

C) Teoría del aprendizaje significativo de AUSUBEL

La propuesta, de acuerdo a su naturaleza, busca que cualquier conocimiento que deseamos haga suyo el alumno no sólo debe estar estructurado en sí mismo, sino con sus conocimientos previos y su disposición afectiva y favorable para obtener nuevas ideas.

En tal sentido, de acuerdo a este fundamento, será necesario tomar en cuenta el trabajo desde los saberes previos de los estudiantes, permitiendo integrar los dos tipos de aprendizaje que este autor designa: a) significativo (promoviendo la comprensión y aprendizaje a partir de los

saberes previos y la aceptación de éstos a los nuevos aprendizajes) y b) repetitivo (pero de manera consciente pues el alumno aprenderá a saber almacenar habilidades y conductas entendiendo lo que aprende y, sobre todo, valorándolo).

D) Teoría del diálogo como práctica de la libertad de FREIRE

De acuerdo a esta teoría, enmarcada en la denominada “Pedagogía de la Liberación”, las personas, mediante el diálogo, llegan a compartir el descubrimiento de sus aprendizajes, de sus emociones, de sus sentimientos. Todos sabemos algo y mucho; como tal, el maestro aprende del alumno y viceversa y los estudiantes aprenden en sus diálogos.

En nuestra propuesta, lo más importante del diálogo es la reflexión consecuente, tanto a nivel personal como compartido, para así concretar análisis de la situación en la que se encuentran para de allí establecer acuerdos en camino de la liberación de la ignorancia como de las condiciones que afecten su derecho a vivir mejor.

Las actividades específicas de las sesiones significativas del aporte que se presenta se basan, precisamente, en un relacionamiento horizontal entre docente y estudiantes y entre estudiantes y pares a fin de crear las condiciones mínimas de confianza y seguridad que requieren el amor y la ternura.

Finalmente, en base a este aporte, será posible llevar a cabo las sesiones en razón a que la educación y la pedagogía, asumen un carácter enteramente humano. Formar personas es humanizarlas; ergo, ayudarles a trascender como protagonistas de sus propias historias y de la historia de sus sociedades.

4.1.3. Fundamentos Pedagógicos

La educación es un proceso en el que tanto los niños como los educadores cambian juntos en forma congruente, debido a la convivencia diaria y a las

interacciones. De modo que los niños aprenden a vivir en cualquier dominio de vida donde sus docentes los encaminen.

La educación es un proceso de transformación de vida que sigue un curso definido por la manera de vivir de los padres y educadores. En este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u otro según el tipo de experiencias vividas recurrentemente con sus padres y educadores. Esto supone el desarrollar, en las actividades educativas, competencias y capacidades pues ellas no son unidades curriculares terminales sino en permanente construcción.

El objetivo fundamental de la educación es orientar y guiar a los niños y niñas en su proceso de desarrollo, para convertirlos en seres humanos justos y responsables de sus actos, que se respeten a sí mismos y a los demás. Los valores deben ser vividos en todo instante en el proceso educativo, y no ser enseñadas como nociones abstractas. Los valores tienen que ver con el dominio de las emociones, no de la razón, y en particular con el dominio del amor, que es la emoción que hace posible la convivencia social.

Si el amor es la más importante de las emociones y los seres humanos bio evolutivamente somos descendientes del amor (Maturana; 2005) y necesitamos ser escuchados, vistos y reconocidos; si el conocimiento es un subproducto de las relaciones humanas y es la necesidad de comunicarnos y de ser aceptados por el otro u otra, lo que lleva a los niños a la colaboración y a la construcción del conocimiento. Si la calidad de las relaciones es la clave que potencia los aprendizajes, todas estas consideraciones nos deben llevar a plantearnos, desde los centros educativos, la importancia de cuidar el clima afectivo y relacional del centro y aula para conseguir un adecuado aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. Para educar, docentes y profesores no sólo tienen que tener un buen conocimiento de los contenidos curriculares y capacidad de enseñarlos, sino que también requieren habilidades, estrategias y trabajo colaborativo para gestionar la vida afectiva y relacional del grupo clase y la convivencia positiva que cuide de los aprendizajes.

Hoy con los conocimientos que disponemos, tenemos que avanzar hacia una educación que ayude a alcanzar madurez, entendimiento, respeto mutuo y relaciones más pacíficas y colaborativas. Que contribuya de forma decisiva a formar personas felices, autónomas, responsables y solidarias.

No cabe duda que la Institución Educativa viene reproduciendo, sin proponérselo, muchos de los vicios adquiridos por la sociedad a través de los siglos. En la sociedad hay analfabetismo afectivo o de la ternura y la Institución Educativa reproduce tales condiciones, pues se encuentra alejada de los sueños, imaginación, creatividad, ternura y sensibilidad humana y social. Si bien es cierto que la Institución Educativa no debe renunciar a la enseñanza de la ciencia y tecnología, también es cierto que su tarea debe dirigirse a la enseñanza aprendizaje de la ternura, como una expresión espontánea y natural que de ella haga el docente al interactuar con sus alumnos.

La enseñanza de la ternura, tiene como primera condición, la actitud y el actuar del docente, es decir los niños aprenden la ternura cuando esta se exprese en su actuar natural. La ternura no se aprende con lecciones, técnicas o conferencias, sino que es vivencia, es expresividad auténtica, es sentimiento de comprensión y respeto hacia el niño, expresado en comportamiento, en gesto o en palabra. La ternura se traduce en una mirada especial, en una palabra comprensiva, en un movimiento o gesto oportuno, en su expresión y significado de caricia.

La ternura y el amor, consecuentemente son construcciones de capacidades (ser capaces de amar o no, ser capaces de sentir ternura y recibirla o no) tanto de forma personal como con apoyo del entorno familiar, amical, docente y comunal. La suma de las capacidades, integradas con las de otras áreas permitirá visibilizar las competencias esperadas al finalizar el nivel educativo y los propósitos educativos al finalizar la EBR. En todos ellos, se

plantea un perfil de egresado con una personalidad bien definida y capaz de enfrentarse al mundo. Resiliente en todos los casos.

En resumen, de acuerdo a este fundamento, la pedagogía requiere una nueva alma. De ser una pedagogía opresora a ser una pedagogía del y con corazón. Cuidar la relación pedagógica con los estudiantes exige, por lo tanto, mantener vivo el diálogo, la comunicación y el respeto; así como ser tolerante con los errores de ellos, evitando el perfeccionismo y la posesividad.

Se propone complementar la pedagogía tradicional con la pedagogía del amor, la letra no entra con sangre, la letra entra con amor, con cariño, con ternura. La labor del pedagogo supone, consecuentemente, cambiar su mentalidad y su actitud, imprimirle una alta carga afectiva y motivacional a su modo cotidiano de actuación pedagógica.

V. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA BASADO EN LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA PARA MEJORAR LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. N° 80830 “ZOILA HORA DE ROBLES” DE CHEPÉN, LA LIBERTAD - 2016

NÚMERO DE SESIÓN	DENOMINACIÓN DE SESIONES
Sesión 1	“Valoro a las personas que me aman y protegen”
Sesión 2	“Determino mis características personales”
Sesión 3	“Descubrimos lo que significa la ternura”
Sesión 4	“Practicamos la pro actividad”
Sesión 5	“Somos solidarios”
Sesión 6	“Procuramos no herir a los demás”
Sesión 7	“Todos podemos cambiar”

4.1.4. Procesos pedagógicos y cognitivos

A) Los procesos pedagógicos

La concreción de los fundamentos teóricos así como de las competencias, capacidades y actitudes correspondientes al desarrollo de la capacidad

resiliente se hará posible sólo cuando se lleven a cabo las sesiones de aprendizaje mediante los procesos pedagógicos y cognitivos.

En este sentido, los Procesos Pedagógicos son "actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo del estudiante" estas prácticas docentes son un conjunto de acciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan el proceso educativo con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común. Cabe señalar que los procesos pedagógicos no son momentos, son recurrentes y se recurren a ellos en cualquier momento que sea necesario.

Estos procesos son:

- a) **Motivación:** Es el proceso permanente mediante el cual el docente crea las condiciones, despierta y mantiene el interés del estudiante por su aprendizaje.
- b) **Recuperación de los saberes previos:** Los saberes previos son aquellos conocimientos que el estudiante ya trae consigo, que se activan al comprender o aplicar un nuevo conocimiento con la finalidad de organizarlo y darle sentido, algunas veces suelen ser erróneos o parciales, pero es lo que el estudiante utiliza para interpretar la realidad.
- c) **Generación del conflicto cognitivo:** Es el desequilibrio de las estructuras mentales, se produce cuando la persona se enfrenta con algo que no puede comprender o explicar con sus propios saberes.
- d) **Procesamiento de la información (sistematización):** Es el proceso central del desarrollo del aprendizaje en el que se desarrollan los procesos cognitivos u operaciones mentales; estas se ejecutan mediante tres fases: Entrada - Elaboración – Salida
- e) **Aplicación:** Es la ejecución de la capacidad en situaciones nuevas para el estudiante

- f) **Reflexión:** Es el proceso mediante el cual reconoce el estudiante sobre lo que aprendió, los pasos que realizó y cómo puede mejorar su aprendizaje.
- g) **Evaluación:** Es el proceso que permite reconocer los aciertos y errores, en el proceso y al final de la sesión, con fines de reorientar y mejorar el aprendizaje ajustando cambios según la demanda curricular y/o personal.

B) Los procesos cognitivos

Son las actividades o estrategias que realiza el estudiante como sujeto constructor de sus propios aprendizajes. Estos son:

- a) Observación
- b) Descripción
- c) Comparación
- d) Análisis
- e) Síntesis
- f) Formulación de principios
- g) Memoria final

Como podemos apreciar, mientras el docente ejecuta en la sesión de aprendizaje los procesos pedagógicos, en el proceso de la sistematización los estudiantes despliegan sus procesos cognitivos para construir sus aprendizajes.

4.15. Estrategias

Las estrategias metodológicas para el aprendizaje – enseñanza serán tomadas de acuerdo a su relación con la capacidad a desarrollar, considerando al contenido o conocimiento como un medio importante para concretar dicha capacidad que, sumadas unas y otras, permitirán concretar las competencias planteadas.

Haciendo una diferenciación entre estrategias de enseñanza (Procesos pedagógicos), referida a los procedimientos y acciones que utilizan los docentes para promover aprendizajes y estrategias de aprendizaje (Procesos cognitivos), a los pasos o habilidades que los alumnos adquieren

y utilizan voluntariamente para aprender, en la propuesta se utilizarán estrategias metodológicas diferenciadas de acuerdo a los tipos de saberes: (conceptuales, procedimentales y actitudinales) tomando en cuenta las siguientes estrategias:

- A) **Estrategias Cognitivas:** Que incluyen estrategias verbales, estrategias de organización y de recuperación
- B) **Estrategias Motivacionales:** Que incluye estrategias de agrupamiento.
- C) **Estrategias Meta cognitivas:** Entendida como procesos internos de conocimiento y control de la actividad cognitiva.

4.1.6. Evaluación

La evaluación en la propuesta tiene la intención de darle la valoración correspondiente a los componentes de la misma con el objeto de mejorarla y optimizarla en su desarrollo. Considera dos aspectos: la estructura del programa y los aprendizajes específicos en cada sesión de aprendizaje con las siguientes técnicas e instrumentos:

TÉCNICA	INSTRUMENTO
Se propuso una Guía de observación para evaluar la estructura, lineamientos, metodología y evaluación de la propuesta del programa.	Ficha de evaluación de estructura, lineamiento, metodología y evaluación.
Se propusieron las técnicas de observación y evaluación para cada una de las sesiones componentes del programa	Fichas de evaluación Listas de cotejo Listas de cotejo para medir actitudes Pruebas de ejecución

A) **Ficha de evaluación del programa propuesto**

La Ficha de evaluación del programa y sus sesiones ha sido estructurada considerando las pautas de validez pedagógica-didáctica en los aspectos de:

- a) **Estructura:** De acuerdo a los fundamentos teóricos (socioculturales, psicopedagógicos y pedagógicos).
- b) **Lineamientos:** De acuerdo a los lineamientos metodológicos de la propuesta acordes con las directrices técnicas básicas del desarrollo de las capacidades del **DCN 2016** del segundo grado de educación secundaria de la **EBR**.
- c) **Metodología:** Sobre todo el desempeño de los procesos pedagógicos, de los procesos cognitivo y de la concomitancia entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- d) **Evaluación:** Según el enfoque de evaluación de indicadores de logro según procesos de construcción de las capacidades.

En cada aspecto la Guía contempla la anotación de las apreciaciones, sean pertinentes o no pertinentes, de la organización lógica interna y externa no sólo del programa pedagógico sino también de cada una de las sesiones de aprendizaje consideradas para tal fin.

B) Fichas de evaluación, listas de cotejo, listas de cotejo para medir actitudes y pruebas de ejecución

Considerando la teoría de la Evaluación Formativa (Ander-Egg, Ezequiel, 1992) que enfatiza el carácter continuo, integral, sistemático y orientador de la evaluación, este proceso se centrará en verificar los logros y avances de las capacidades diversificadas y planteadas para cada sesión de aprendizaje mediante los indicadores propuestos.

Debido a la naturaleza integral de las capacidades, tal como sustenta la teoría holística formativa (Mc Donald, 2000), se prevé evaluar lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal de los aprendizajes a tratar; es decir, asumir como criterios de evaluación el conocimiento conceptual de un determinado componente de la Resiliencia, su respectiva aplicación práctica y los valores y/o actitudes que ello implica en el marco del aprendizaje axiológico.

En ese sentido, en el desarrollo de cada sesión de aprendizaje, se hará uso de las siguientes técnicas e instrumentos de evaluación aplicadas en las formas que se indican:

TÉCNICA	INSTRUMENTO	FORMA EVALUATIVA
Formal: observación sistemática	Ficha de evaluación Pruebas de ejecución	Heteroevaluación
Formal: observación sistemática	Lista de cotejo	Coevaluación y heteroevaluación
Formal: observación sistemática	Lista de cotejo para evaluar actitudes	Coevaluación

Sobre los criterios citados y referidos a los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada componente de la Resiliencia éstos serán asumidos tal como son vistos los tipos de capacidades; pero, en el carácter holístico, que evalúa el todo o la integridad, se propone evaluar el mencionado componente de tres formas y con los tres tipos de instrumentos indicados:

Criterios y/o saberes que integran el componente a evaluar	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
CONOCIMIENTO CONCEPTUAL	Explica en sus palabras su concepto de autonomía.	Formal: observación sistemática	Ficha de evaluación
PROCEDIMIENTO	Elabora con autonomía sus propuestas sobre las normas de convivencia.	Formal: observación sistemática	Lista de cotejo Pruebas de ejecución
ACTITUD	Aprecia sus aportes en su relación con el grupo.	Formal: observación sistemática	Lista de cotejo para evaluar actitudes

4.1.7. Recursos

Los recursos tienen la intención de complementar las actividades previstas y hacerlas más efectivas y concretas. Sin ellos no sería posible ejecutar las acciones pedagógicas y de gestión pues no se harían tangibles los logros esperados. En un afán de administrarlos con eficiencia para llegar con eficacia a las intenciones de la propuesta, se han organizado en recursos humanos, materiales, económicos y temporales. Entre los recursos a requerir se encuentran:

RECURSOS			
HUMANOS	MATERIALES	ECONÓMICOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de investigación • Asesor • Docentes de aula • Estudiantes de la muestra 	BIENES	POR BIENES:	Sesión de aprendizaje: 90 min.
	• Papel bond	40,00	
	• Papel bulky	26,00	
	• Papel sábana	30,00	
	• Plumones	24,00	15 sesiones de aprendizaje: 22,5 horas.
	• Cinta maskingtape	25,00	
	• Colores	10,00	
	• Láminas	5,00	
		25,00	Programa: 22,5 horas.
	SERVICIOS	POR SERVICIOS	
	• Típeo	300,00	1 sesión de aprendizaje por día: 15 días
	• Fotocopiado	300,00	
	• Movilidad	500,00	
	• Impresiones	350,00	
	• Viáticos	300,00	Programa: 15 días
	• Edición	100,00	
	• Otros imprevistos	200,00	
		100,00	
		TOTAL S/.: 2 335,00	15 días hábiles
			16

V. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

ÍTEMES AFINES	SESIONES DE APRENDIZAJE	CAPACIDADES DIVERSIFICADAS (DCN 2016)	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Tengo personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren (i1)	“Valoro a las personas que me aman y protegen”	Reconoce y valora la responsabilidad que tienen los padres y otras personas adultas al recibir de ellos afecto, cuidado y protección.	Identifica y/o nombra a las personas adultas en quienes confía.
Soy una persona por la que otros sienten aprecio y cariño (i11)			Explica en sus propias palabras las formas en que recibe aprecio y cariño de sus padres y otras personas.
Puedo equivocarme o hacer travesuras sin perder el amor de mis padres (i12)			Explica en sus términos el sentimiento de amor de sus padres a su persona.
Aunque me sienta triste o esté molesto(a), los demás me siguen queriendo (i20)			Explica en sus palabras el sentimiento de cariño de las demás personas hacia él (ella).
Tengo mala opinión de mí mismo(a) (i41)	“Determino mis características personales”	Reconoce sus características y cualidades personales.	Identifica y describe sus principales características exteriores.
Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy (i40)			Identifica y describe sus principales debilidades.
Me doy por vencido(a) fácilmente ante cualquier dificultad (i31)			Identifica y explica sus principales fortalezas.
Es difícil que me vaya bien porque no soy bueno(a) e inteligente (i30)			Describe situaciones, frases y actividades motivacionales para actuar con seguridad y autoconfianza.
Soy feliz (i21)	“Descubrimos lo que significa la ternura”	Expresa sus intereses, preferencias, sentimientos y emociones en diversas situaciones cotidianas.	Manifiesta en sus palabras su concepto de felicidad.
Soy feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi amor (i2)			Describe con fundamento las actividades que le causan felicidad (actividades de desprendimiento por el otro).
Sé cuándo un amigo está alegre (i42)		Se identifica con los intereses de los demás.	Nombra con seguridad a sus mejores amigos y describe sus intereses.

Me cuesta mucho entender los sentimientos de los demás (i3)	“Practicamos la proactividad”		Explica en sus propias palabras la necesidad de entender los sentimientos de los demás.
Me interesa poco lo que pueda sucederle a los demás (i44)			Demuestra su disposición para practicar la “escucha activa”.
Me fastidia tener que escuchar a los demás (i43)			Participa en actividades tendientes a expresar el interés por los demás
Yo pienso que cada quién debe salir de su problema como pueda (i33)			
Sé cómo ayudar a alguien que está triste (i4)	“Somos solidarios”	Reconoce y defiende sus derechos y cumple sus responsabilidades, en su entorno familiar y escolar.	Explica en sus términos el concepto de la solidaridad.
Ayudo a mis compañeros cuando puedo (i13)			Enumera de forma abierta las formas de ayudar a las personas tristes.
			Participa en acciones de ayuda y apoyo a sus compañeros que en el momento así lo necesitan.
Me entristece ver sufrir a la gente (i22)	“Procuramos no herir a los demás”	Identifica y evita situaciones que le puedan causar daño a sí mismo y a los demás.	Explica con sus propias palabras la consecuencia principal de la maldad: el sufrimiento.
Trato de no herir los sentimientos de los demás (23)			Describe formas en la que las personas hacen sufrir a otras mediante las burlas.
Cuando una persona tiene algún defecto me burlo de ella (i32)			Explica en sus palabras la actitud negativa de burlarse de los demás por los defectos que tienen.
Puedo tomar decisiones con facilidad (i25)	“Somos más responsables”.	Reconoce y defiende sus derechos y cumple sus responsabilidades con independencia en su entorno familiar y escolar.	Adopta decisiones en la elección de objetos de interés.
Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos (i5)			Describe el concepto personal de la responsabilidad y lo ejemplifica en las decisiones que ha tomado.
Puedo resolver problemas propios de mi edad (i24)			Identifica problemas personales y propone alternativas personales de solución.
Puedo buscar maneras de resolver mis problemas (i6)			

Me siento culpable de los problemas que hay en mi casa (i46)			Explica que cada uno es responsable de sus actos y que los problemas de otros no son vinculantes a su persona.
Me doy cuenta cuando hay peligro y trato de evitarlo (i15)	“Practicamos la protección grupal”.	Identifica situaciones que le puedan causar daño.	Reconoce con seguridad situaciones de peligro en la casa, en la escuela y en la localidad.
Aunque tenga ganas, puedo evitar hacer algo peligroso o que no está bien (i14)			Explica con decisión la necesidad de evitar situaciones que le resulten peligrosas.
Me gusta seguir más las ideas de los demás que mis propias ideas (i35)	“Somos independientes”	Reconoce sus características y cualidades personales en el marco de la autonomía.	Reconoce sus ideas personales acerca del mundo, de la vida, de sí mismo y de las personas que le quieren.
Me gusta que los demás tomen decisiones por mí (i45)			Explica que las actividades que ejecuta son producto de las propias ideas y puntos de vista ante las cosas.
Prefiero que me digan lo que debo hacer (i34)			Explica la necesidad de actuar con independencia para crecer con seguridad.
Trato de mantener el buen ánimo la mayor parte del tiempo (i7)	“Valoremos la importancia de la alegría en el grupo”	Expresa sus intereses y emociones en situaciones que le producen ambientes de seguridad.	Explica el significado de “vivir la vida con entusiasmo”
Me gusta estar siempre alegre a pesar de las dificultades que pueda tener (i16)			Describe las virtudes de la vida y las fundamenta como razones para estar bien por encima de los problemas o dificultades.
Le doy más importancia al lado triste de las cosas que pasan (i48)			Reconoce que la vida se hace más llevadera valorando lo bueno y evitando lo malo.
Me gusta reírme de los problemas que tengo (i8)	“Somos felices”	Expresa sus intereses y preferencias con humor.	Describe con naturalidad el concepto de la “risoterapia.”
Me es fácil reírme aún en los momentos más feos y tristes de mi vida (i26)			Diferencia con seguridad la risa de la tristeza.
Le encuentro el lado chistoso a las cosas malas que me pasan (i17)			Identifica los lados “chistosos” a las cosas y situaciones diversas.
Generalmente no me río (i37)		Cuida y protege su cuerpo y su salud.	Describe en sus propias palabras el mal humor y sus consecuencias.

Estoy de mal humor casi todo el tiempo (i36)	“Rechazamos la burla y la sorna”		Identifica situaciones y elementos que le causan mal humor.
Con tantos problemas que tengo, casi nada me hace reír (i47)			Explica que los problemas no son razón para evitar el buen humor.
Me gusta reírme de los defectos de los demás (i27)			Diferencia adecuadamente el buen humor de la burla a los demás.
Me gusta imaginar formas en la naturaleza, por ejemplo en las formas de las nubes (i10)	“Somos únicos”	Describe los problemas que afectan a su localidad, grupo y persona y propone soluciones.	Describe en sus términos la noción de la imaginación personal.
Me gusta imaginar situaciones nuevas como, por ejemplo, estar en la luna (i18)			Propone situaciones diversas practicando la imaginación.
Me gusta cambiar las historias o cuentos con cosas que a mí se me ocurren (i19)			Propone, con creatividad y originalidad, cambios a las historias o cuentos presentados.
Cuando tengo un problema hago cosas nuevas para poder solucionarlo (i9)	“Somos resilientes”	Aprecia sus características y sus cualidades personales en actividades de innovación ante situaciones prácticas.	Identifica soluciones comunes a problemas personales o de la vida diaria.
Ante situaciones difíciles encuentro nuevas soluciones con rapidez y facilidad (i28)			Identifica y propone soluciones alternativas o novedosas a problemas personales o de la vida diaria.
Me gusta que las cosas se hagan como siempre (i29)	“Todos podemos cambiar”	Identifica problemas en su desarrollo personal y propone soluciones.	Explica en sus palabras la naturaleza cambiante del ser humano.
Me cuesta trabajo imaginar situaciones nuevas (i38)			Reconoce que los cambios son producto de la aplicación de la imaginación.
Cuando hay problemas o dificultades no se me ocurre nada para poder resolverlos (i39)			Explica con seguridad que los problemas personales tienen muchas formas de solucionarlos: “Todo tiene solución”.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, E. (1992). *Técnicas de investigación social*. (7a. ed.) Buenos Aires: Humanista.
- Arancibia.(1990).-“La educación es un proceso de transformación de vida,”
- Ausubel, D. (1978). *En defensa de los organizadores avanzados: una réplica a las críticas*. New York, Rimuhard
- .
Bach.(2005).-Concepto de Programa.
- Contreras, J. et al. (1996). *¿Existen hoy Tendencias Educativas?* Revista Cuadernos de Pedagogía, 253. 8-11.
- Ginsburg, K. (1977). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Ferriere, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona, España: Herder.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*, México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía de la autonomía*. Fortaleza, Brasil: Edit. O Povo.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México. D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Gissi, Jorge (1986). *La identidad latinoamericana*. Santiago de Chile. Editorial Mileno.
- González, O. Flores, M. (1998). *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México, DF: Trillas
- Gavoto (2015).-Conductas pre disruptivas.
Lara y Martínez (2010) .-Conceptos de conductas disruptivas

Mc Donald, Hugg (2000). *Evaluación y validez. Procesos e insumos de evaluación*. Bogotá: Anaya.

Maturana.-(2005)-“El fundamento de la persona no es el conocimiento, sino el Amor.

Ministerio de Educación (1999). Diseño Curricular Nacional de la EBR. Lima, Perú.

Palacios, J. (1999). La cuestión escolar: críticas y alternativas. México, D.F: Fontamara Colección.

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Pozo, J. (2001). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial

Romancio.(2000).”Calidad de la relación humana”.

Tanner.(2000).-“Dar y recibir Ternura”.

Vygotsky, L. (1980). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Lantaro

CONCLUSIONES

- a. El nivel de las conductas disruptivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 de Chepén - 2017, es alto, tal como se observa en las medidas estadísticas (Ver Tabla N° 01), donde se muestra que la media es de 14,6, si consideramos que el puntaje máximo es 60, entonces las conductas disruptivas en los participantes en la muestra es alta, también la desviación es 4,9 y el coeficiente de variación es 33%, esto quiere decir que el grupo es disperso.
- b. El diseño del Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura contiene actividades y estrategias modifican significativamente las conductas disruptivas de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad.
- c. El diseño del Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura contiene actividades y estrategias modifican significativamente el nivel de las dimensiones: disrupción pasiva y disrupción intensa, en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén, La Libertad - 2017

RECOMENDACIONES

A la directora de la institución educativa N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén:

- a) Motivar la aplicación del Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura, por cuanto contiene actividades y estrategias orientadas a modificar significativamente el nivel de las conductas disruptivas, en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria.

A los docentes de la institución educativa N° 80830 “Zoila Hora de Robles” de Chepén:

- b) Aplicar el Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura, por cuanto contiene actividades y estrategias orientadas a modificar significativamente el nivel de las conductas disruptivas, en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria.

A los investigadores:

- c) Tomar como referencia e innovar el Programa psicopedagógico “GEROVA” basado en la pedagogía de la ternura con la finalidad de modificar significativamente el nivel de las conductas disruptivas en otros niveles educativos (inicial y secundaria)

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M. (2006). Child Care and the Growth of Love. Penguin Books. Londres.

Alves, R. (1996). Naturaleza del amor. Madrid, España: Edit. Fontana vieja.

Amaya, C. (2003). Tratado Acerca de la Autoestima. Lima, Perú: Editorial Chirre.

Arancibia V. y otros (1990). Test de auto concepto académico. Estandarización para escolares de nivel básico. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bach, E. (2005). Educando desde el amor. Buenos Aires, Argentina: Centro de Desarrollo y Creatividad Infantil.

Bach, E. y Darder, T. (2004). Educación cálida. Buenos Aires:, Argentina Rendón Group SAC.

Cussiánovich, A. (2005). Educando desde una pedagogía de la ternura. Bogotá, Colombia: Edit. Pereira.

Del Águila, F. (2003). Educación y sociedad. Madrid, España: Edit. Morata.

García, E. y otros (1995). Psicología evolutiva y educación infantil. Madrid, España: Edit. Aula XXI, Santillana.

Gardner, H. (1995). Las inteligencias múltiples. Buenos Aires, Argentina: Edit. Paidós.

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Buenos Aires, Argentina: Edit. Vergara.

Kotliarenco, Cáceres, Fontecilla. (1997). Nuevos términos en la educación global. Buenos Aires, Argentina: Edit. Paidós.

Lindelfield, G. (1998). Cómo Desarrollar la Autoestima en Niños y Adolescentes. Colección Autoayuda. Madrid, España: Neo Person.

- Malders, J. (1990). Estrés infantil, estrés social. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Maturana, H. (1992). Teoría biológica del conocimiento. Santiago de Chile: Edit. Yoe.
- Maturana, H. (2005). El amor como propuesta para el cambio. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Morillo, T. (2005) Taller basado en la pedagogía del amor para mejorar la práctica de valores en alumnos del primer grado de secundaria del CECAT “Marcial Acharán” de Trujillo. Trujillo, Perú: Universidad Nacional de Trujillo.
- Pearl, otros (1980). Estudio disociado de los problemas en el rendimiento escolar. Puerto Rico: Quaterly.
- Pérez, Suarez. (1999). Los estados de ánimo en el desarrollo escolar., Córdoba, Argentina: Editorial Santa Fe.
- Pontificia Univ. Católica del Perú. (1996). Investigación educativa. (1a. ed.) Lima, Perú: CISE PUC.
- Prado, R., Del Aguila, N. (1999). Estructura y funcionamiento familiar en adolescentes resilientes y no resilientes. Lima, Perú: Facultad de Psicología. Universidad Federico Villareal.
- Roncancio, Gaitán. (1995). La Pedagogía del Amor y la Ternura en Menores en circunstancias especialmente difíciles. Buenos Aires, Argentina: Edit. Paidós.
- Suárez, P. (1993). Desarrollo humano. Bogotá, Colombia: Edit. San Felipe.
- Tanner, F. (2000). La ternura en el contexto educativo. México: Edit. Paidós.
- Trianes, M. (2002). Niños con Estrés. Cómo evitarlo, cómo tratarlo. México: Alfa omega.

FIRMA DE LA INVESTIGADORA

ANEXOS

ESCALA PARA LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

PRE – POST TEST

Nombres y Apellidos:

I.E:

Fecha: / /2016

FINALIDAD: Obtener información pertinente sobre las conductas disruptivas en estudiantes de educación secundaria de la I.E. N° 80830 “ZHR”, de Chepén.

INDICACIONES:

El responsable deberá marcar con una equis (x) sólo una de las tres opciones. Teniendo en cuenta la siguiente escala.

1 NUNCA

2 A VECES

3 SIEMPRE

DIM.	INDICADORES	VALORACION		
		Nunca	A veces	Siempre
DISRUPCIÓN PASIVA	1. Evito reconocer mis errores			
	2. Evito, en ocasiones, ser una persona social			
	3. Interrumpo las sesiones de aprendizaje			
	4. Siento molestia cuando otros participan			
	5. Promuevo el desacato de la autoridad de mi profesor/a			
	6. Me molesta mi forma de ser			
	7. Me molesta la forma de ser de mis compañeros			
	8. Soy infeliz en el aula de clase			
	9. Me causa incomodidad el triunfo de los demás			
	10. Siento molestia cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro afecto			
DISRUPCIÓN INTENSA	11. Evito, en todo momento, reconocer mis errores			
	12. Evito, siempre, ser una persona social			
	13. Me agrada interrumpir las sesiones de aprendizaje			
	14. Siento ira cuando otros participan			
	15. Siento agrado al desacatar la autoridad de mi profesor/a			
	16. Me enfada mi forma de ser			
	17. Me enfada la forma de ser de mis compañeros			
	18. Soy infeliz y siento ira en el aula de clase			
	19. Me causa indiferencia y resentimiento el triunfo de los demás			
	20. Siento cólera y me decepciono cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro afecto			

CONSTANCIAS

"Año del Buen Servicio al Ciudadano"

**La directora de la Institución Educativa N° 80830
"Zoila Hora de Robles" de Chepén, provincia Chepén,
región La Libertad, expide la siguiente:**

AUTORIZACIÓN

Visto la solicitud presentada por la docente: **VÁSQUEZ NÚÑEZ, Rosa Elvira**, maestrante de la Universidad "Pedro Ruiz Gallo", donde solicitan aplicar su Proyecto de Tesis se dispone lo siguiente:

AUTORIZAR, al docente:

VÁSQUEZ NÚÑEZ, Rosa Elvira

Tomar las acciones pertinentes a la aplicación de su proyecto de tesis titulado: **"PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO "GEROVA" BASADO EN LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA PARA MODIFICAR LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. N° 80830 "ZOILA HORA DE ROBLES" DE CHEPÉN, LA LIBERTAD - 2016"**, en la institución que gestiono.

Chepén, marzo de 2017

 
Dra. Carmen M. Valera Castañeda
DIRECTORA

**La directora de la Institución Educativa N° 80830
"Zoila Hora de Robles" de Chepén, provincia Chepén,
región La Libertad, expide la siguiente:**

CONSTANCIA

Que el docente: **VÁSQUEZ NÚÑEZ, Rosa Elvira**, maestrante de la Universidad "Pedro Ruiz Gallo", realizó su Proyecto de Tesis titulado: ***"PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO "GEROVA" BASADO EN LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA PARA MODIFICAR LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. N° 80830 "ZOILA HORA DE ROBLES" DE CHEPÉN, LA LIBERTAD - 2016"***, en la institución educativa a la cual presido, demostrando responsabilidad y criterio docente en las actividades planificadas.

Se emite la presente, a solicitud de la interesada, para los fines pertinentes.

Chepén, junio de 2017

 
Dra. Carmen M. Valero Castañeda
DIRECTORA

EVIDENCIAS

Entregando la propuesta a la directora de la I.E. N° 80830



Directora de la I.E. 80830 firmando constancias





SESIONES DE LA PROPUESTA

SESIÓN N° 01

Nombre de la Sesión: “Valoro a las personas que me aman, me cuidan y protegen”

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 UGEL	: Chepén.
1.2 Institución Educativa	: N° 80830 “Zoila Hora de Robles”
1.3 Lugar	: Chepén
1.4 Responsables	: Br. ROJAS CARMONA, Genoveva Br. VÁSQUEZ NÚÑEZ, Rosa Elvira
1.5 Fecha	: __/__/2016
1.6 Tiempo	: 90 minutos.

II. JUSTIFICACION:

Los cambios tan dinámicos que se producen en la sociedad obligan a desarrollar una educación diferente, una formación espiritual, más sana, una PEDAGOGÍA DEL CARIÑO, una PEDAGOGÍA DEL AMOR, una PEDAGOGÍA DE LA TERNURA, una PEDAGOGÍA DE LOS AFECTOS, en fin, una EDUCACIÓN DEL CORAZÓN, que es el despertador del alma.

Para ello es importante que comprendamos y reconozcamos a partir de un autoanálisis crítico que la primera huella que la escuela, la televisión, la familia y la sociedad en general, imprimen en el alma del niño es la competencia, la victoria sobre sus compañeros, el individualismo: ser el primero en todo, el ganador.

En esta perspectiva, la presente actividad se justifica porque presenta estrategias pertinentes al amor y protección de los estudiantes con la finalidad de fortalecer la capacidad de resiliencia de los mismos.

III. ACTIVIDADES A DESARROLLAR:

- Reciben información sobre la sesión a desarrollar
- Reciben hojas informativas sobre el significado del amor y la protección

- En el Aula de Innovación Pedagógica buscan información sobre como pueden ser protegidos y amados por los adultos
- En equipos de trabajo, ensayan la técnica juego de roles para representar escenas de amor y protección infantil
- Representan sus roles
- Arriban a conclusiones generales, buscando consenso
- Proponen acciones para evitar ser maltratados por demás.

IV. EVALUACIÓN:

La evaluación será reflexiva, completando el Cuadro SQA

<p>S</p> <p>Lo que sabemos</p>	<p>Q</p> <p>Lo que queremos saber</p>	<p>A</p> <p>Lo que aprendimos</p>

SESIÓN N° 02

Nombre de la Sesión: “Determino mis características personales”

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 UGEL	: Chepén.
1.2 Institución Educativa	: N° 80830 “Zoila Hora de Robles”
1.3 Lugar	: Chepén
1.4 Responsables	: Br. ROJAS CARMONA, Genoveva Br. VÁSQUEZ NÚÑEZ, Rosa Elvira
1.5 Fecha	: __/__/2016
1.6 Tiempo	: 90 minutos.

II. JUSTIFICACION:

Para lograr el reconocimiento, por parte del alumno, sobre sus fortalezas, debilidades y desarrollar su autoconfianza (características personales), el docente debe conocer bien a sus estudiantes, debe dominar bien lo que el alumno sabe, lo que sabe hacer, cómo es, cómo piensa, cómo siente y sobre todo, lo que puede hacer, ya sea por sí mismo o con ayuda de los demás.

Debemos hacer un diagnóstico psicopedagógico integral de nuestros estudiantes, para determinar sus potencialidades y sus dificultades, pero sobre todo las causas y razones que provocan estas dificultades, atrasos en el aprendizaje o estados de ánimo; y así poder eliminarlos, atenuarlos o limitarlos aprovechando sus potencialidades.

Ante esto, la presente actividad se justifica porque presenta estrategias pertinentes al reconocimiento, por parte del alumno, sobre sus fortalezas, debilidades y desarrollar su autoconfianza con la finalidad de fortalecer la capacidad de resiliencia de los mismos.

III. ACTIVIDADES A DESARROLLAR:

- Reciben información sobre la sesión a desarrollar
- Desarrollan un test para identificar sus fortalezas y debilidades
- En base a sus fortalezas y debilidades identificadas, mediante la técnica lluvia de ideas, proponen estrategias para desarrollar su autoconfianza, ayudados con la visualización de un video.
- Arriban a conclusiones generales, buscando consenso
- Proponen acciones para evitar ser maltratados por demás.

IV. EVALUACIÓN:

La evaluación será reflexiva, completando el Cuadro SQA

S Lo que sabemos	Q Lo que queremos saber	A Lo que aprendimos

SESIÓN N° 03

Nombre de la Sesión: “Descubramos lo que significa la ternura”

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 1 UGEL	: Chepén.
1.2 Institución Educativa	: N° 80830 “Zoila Hora de Robles”
1.3 Lugar	: Chepén
1.4 Responsables	: Br. ROJAS CARMONA, Genoveva Br. VÁSQUEZ NÚÑEZ, Rosa Elvira
1.5 Fecha	: __/__/2016
1.6 Tiempo	: 90 minutos.

II. JUSTIFICACION:

La educación del siglo XXI tiene que priorizar el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, puesto que de este modo podrá ser autónomo y responsable. Haciendo una analogía con el dilema chino del pez y la caña (se puede considerar que es más provechoso enseñar a pescar que ofrecer peces), podemos concluir que la educación debe tender no tanto a la transmisión de conocimientos, como a la motivación y capacitación del alumnado para el aprendizaje.

De buen comienzo puede parecer que apostar por la felicidad, la autonomía o el espíritu crítico y la responsabilidad de los alumnos, son tareas que caen fuera de las competencias del profesorado. Sin embargo, es conveniente recordar que incidir en estos aspectos es una forma de contribuir al desarrollo global de las personas, aquello que en diversos informes sobre la educación de la UNESCO se ha llamado “aprender a ser”.

En esta perspectiva, la presente actividad se justifica porque presenta estrategias pertinentes al logro de la felicidad en los alumnos con la finalidad de fortalecer la capacidad de resiliencia de los mismos.

III. ACTIVIDADES A DESARROLLAR:

- Reciben información sobre la sesión a desarrollar

- Mediante la técnica expositiva Phillips 66, se trata las siguientes estrategias:
 - ✓ Ser amable. Niños amables experimentan más satisfacción y energía, son más cariñosos y agradables, y gozan de aceptación social.
 - ✓ Dar las gracias. La gratitud favorece la estabilidad mental y enriquece el crecimiento de los niños. Los niños valoran más lo que tienen y a su entorno.
 - ✓ Ser positivo. Los niños educados en un entorno positivo son más seguros y creen más en sí mismos. Tienen mayor control de su mente.
 - ✓ No etiquetar. Se debe evitar rotular a los niños. Decirles "eres malo", "eres llorón", les predisponen a moldear su actitud para encajar en este perfil.
 - ✓ No dramatizar. Debemos dar su justo valor a las cosas y a las situaciones. Debemos extinguir conductas como pegar, insultar o faltar al respeto.
 - ✓ Logro personal. Los niños son más felices si consiguen sus objetivos por sus propios méritos. Debemos animarles en este sentido.
 - ✓ Autonomía. Estimular la independencia de los niños, potenciará su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismos.
 - ✓ Inteligencia emocional. Los niños deben aprender a controlar y regular sus emociones para resolver los problemas de manera pacífica. Eso genera tranquilidad y armonía en su carácter.
- Arriban a conclusiones generales, buscando consenso

IV. EVALUACIÓN:

La evaluación será reflexiva, completando el Cuadro SQA

S Lo que sabemos	Q Lo que queremos saber	A Lo que aprendimos

SESIÓN N° 04

Nombre de la Sesión: “Practicamos la proactividad”

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 UGEL	: Chepén.
1.2 Institución Educativa	: N° 80830 “Zoila Hora de Robles”
1.3 Lugar	: Chepén
1.4 Responsables	: Br. ROJAS CARMONA, Genoveva Br. VÁSQUEZ NÚÑEZ, Rosa Elvira
1.5 Fecha	: __/__/2016
1.6 Tiempo	: 90 minutos.

II. JUSTIFICACION:

Desde hace algunos años se viene observando desde la docencia un comportamiento en parte del alumnado en el que se van destacando conductas abúlicas con el agregado de una baja capacidad de interpretación y un bajo nivel de expresión.

Si bien todos estos hechos requieren un exhaustivo análisis sobre las metodologías utilizadas para el aprendizaje en sus años de escuela primaria y el colegio secundario, nos detendremos sobre lo actitudinal ya que es sobre lo que se puede trabajar en un corto plazo para lograr un cambio significativo, sin tener que enfrentar la dificultad que presupone un cambio acelerado sobre la posibilidad de mejoras en la expresión y capacidad de interpretación que pueda tener un alumno, ya que es una problemática que conlleva tiempos más amplios..

Ante esto, la presente actividad se justifica porque presenta estrategias pertinentes a la práctica proactiva, por parte del alumno, con la finalidad de disminuir el nivel de sus conductas disruptivas.

III. ACTIVIDADES A DESARROLLAR:

- Reciben información sobre la sesión a desarrollar
- Desarrollan una GPO sobre sus conocimientos de la proactividad y sobre sus expectativas.
- Visualizan un video sobre la proactividad_
<https://www.youtube.com/watch?v=4g7Hr54e7uc>



- Arriban a conclusiones generales, buscando consenso y con actitudes inmersas en la ternura.
- Proponen acciones para ser proactivos, se comprometen a cumplirlas.

IV. EVALUACIÓN:

La evaluación será reflexiva, completando el Cuadro SQA

S	Q	A
Lo que sabemos	Lo que queremos saber	Lo que aprendimos

SESIÓN N° 05

Nombre de la Sesión: “Somos solidarios”

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 UGEL	: Chepén.
1.2 Institución Educativa	: N° 80830 “Zoila Hora de Robles”
1.3 Lugar	: Chepén
1.4 Responsables	: Br. ROJAS CARMONA, Genoveva Br. VÁSQUEZ NÚÑEZ, Rosa Elvira
1.5 Fecha	: __/__/2016
1.6 Tiempo	: 90 minutos.

II. JUSTIFICACION:

Solidaridad es una virtud contraria al individualismo y al egoísmo, y se refleja en el servicio buscando el bien común, e intentando solucionar carencias.

En este sentido solidaridad es velar por el bienestar de los demás, colaborando para aliviar su sufrimiento, es apoyarse mutuamente unos a otros, brindando ayuda a los demás en los momentos más difíciles sin esperar nada a cambio. La solidaridad es dar tu mano a los que la necesitan rompiendo todas las barreras impuestas por los hombres

Ante esto, la presente actividad se justifica porque presenta estrategias pertinentes a la práctica proactiva, por parte del alumno, con la finalidad de disminuir el nivel de sus conductas disruptivas.

III. ACTIVIDADES A DESARROLLAR:

- Reciben información sobre la sesión a desarrollar
- Evidencian sus saberes previos sobre la solidaridad en la institución y en qué nivel se da en el aula.
- Visitan al aula de innovación pedagógica para continuar con el desarrollo de la sesión propuesta.
- La docente procura que los alumnos se ubiquen en el aula de AIP de manera ordenada y practicando un trato tierno y amable entre ellos.

- Visualizan el video “Cadena de favores: La solidaridad”,
<https://www.youtube.com/watch?v=KDdilw-mujM>



- Arriban a conclusiones generales, buscando consenso y con actitudes inmersas en la ternura.
- Proponen acciones para ser solidarios, se comprometen a cumplirlas.

IV. EVALUACIÓN:

La evaluación será reflexiva, completando el Cuadro SQA

<p>S</p> <p>Lo que sabemos</p>	<p>Q</p> <p>Lo que queremos saber</p>	<p>A</p> <p>Lo que aprendimos</p>

SESIÓN N° 06

Nombre de la Sesión: “Procuramos no herir a los demás”

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 UGEL	: Chepén.
1.2 Institución Educativa	: N° 80830 “Zoila Hora de Robles”
1.3 Lugar	: Chepén
1.4 Responsables	: Br. ROJAS CARMONA, Genoveva Br. VÁSQUEZ NÚÑEZ, Rosa Elvira
1.5 Fecha	: __/__/2016
1.6 Tiempo	: 90 minutos.

II. JUSTIFICACION:

En el proceso de educación se necesita transmitir ciertos conocimientos, pero también se necesita corregir aquellos que sean erróneos, y el medio para hacerlo es la comunicación.

Al hablar de corregir modos de comportamiento se comete muy a menudo un error. Es bastante común, desgraciadamente, oír y a veces decir “eres bruto”, “eres inútil”, “qué irrespetuoso eres”, “eres muy inquieto”, “eres molesto”, “eres mentiroso”, “eres agresivo”, “eres... eres...”. Al emitir tales afirmaciones estamos juzgando (calificando, definiendo, rotulando) a la persona, en tanto la afirmación comienza con “eres”, y por lo tanto da por hecho que la persona “es” de tal o cual modo.

Pedirle a un estudiante que se comporte adecuadamente mientras se la define como irrespetuosa constituye técnicamente un doble mensaje, en tanto que si se comporta adecuadamente desconfirma la afirmación, y si se comporta irrespetuosamente no obedece la orden. De esta manera queda entrampada. Es por ello imprescindible no herir ni juzgar a nuestros estudiantes, sino la acción, si lo que queremos es que aquella pueda cambiar para mejorar, claro.

Ante esto, la presente actividad se justifica porque presenta estrategias pertinentes para evitar herir a los demás, con la finalidad de disminuir el nivel de sus conductas disruptivas.

III. ACTIVIDADES A DESARROLLAR:

- Reciben información sobre la sesión a desarrollar
- Evidencian sus saberes previos sobre lo que implica herir a los demás, ya sea en el aula o fuera de ella.
- Visitan al aula de innovación pedagógica para continuar con el desarrollo de la sesión propuesta.
- La docente procura que los alumnos se ubiquen en el aula de AIP de manera ordenada y practicando un trato tierno y amable entre ellos.
- Visualizan el video “Si pudieras ponerte en los zapatos del otro”.

<https://www.youtube.com/watch?v=Mc4mCJg52wg>



- Arriban a conclusiones generales, buscando consenso y con actitudes inmersas en la ternura.
- Proponen acciones para evitar herir a los demás, se comprometen a cumplirlas.

IV. EVALUACIÓN:

La evaluación será reflexiva, completando el Cuadro SQA

S Lo que sabemos	Q Lo que queremos saber	A Lo que aprendimos

SESIÓN N° 07

Nombre de la Sesión: “Todos podemos cambiar”

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 UGEL	: Chepén.
1.2 Institución Educativa	: N° 80830 “Zoila Hora de Robles”
1.3 Lugar	: Chepén
1.4 Responsables	: Br. ROJAS CARMONA, Genoveva Br. VÁSQUEZ NÚÑEZ, Rosa Elvira
1.5 Fecha	: __/__/2016
1.6 Tiempo	: 90 minutos.

II. JUSTIFICACION:

No existen limitaciones para poder cambiar nuestra realidad sea cual sea la edad, sexo, modo de vida que tenemos. Todos podemos hacerlo si nos formamos una idea clara de adónde queremos llegar y nos decidimos a lograrlo. Si cambiamos de actitud, tomamos contacto con nuestro poder interior, nos dejamos fluir, abriendo nuestro corazón a la felicidad, a las cosas bellas de la vida, nos conectaremos con nuestra parte positiva, con nuestro lado iluminado que todos, absolutamente todos poseemos. Es necesario que tomemos consciencia de que no existe un sólo ser humano carente de esta luz interior y que todos merecemos una vida plena de felicidad.

Todas las limitaciones que podamos experimentar están sólo en nuestra mente, aunque muchas veces podamos pensar que no es así, pero ésto sólo es una creencia y las creencias son pensamientos que hemos ido acumulando repetidamente a lo largo de nuestra vida. Sin embargo eso no quiere decir que tiene que ser verdad y así como fuimos adquiriendo estas ideas, las podemos cambiar, las podemos reprogramar.

Ante esto, la presente actividad se justifica porque presenta estrategias de animación para que los estudiantes comprendan la importancia de cambiar

nuestras malas actitudes, con la finalidad de disminuir el nivel de sus conductas disruptivas.

III. ACTIVIDADES A DESARROLLAR:

- Reciben información sobre la sesión a desarrollar
- Evidencian sus saberes previos sobre lo que significa modificar nuestras malas actitudes.
- Invitan a la directora de la institución y a los docentes para que juntos puedan visualizar y analizar el video correspondiente
- Visitan al aula de innovación pedagógica para continuar con el desarrollo de la sesión propuesta.
- La docente procura que los alumnos, y los invitados, se ubiquen en el aula de AIP de manera ordenada y practicando un trato tierno y amable entre ellos.
- Visualizan el video “La increíble lección de la VACA”.

<https://www.youtube.com/watch?v=hwlsz5ABoYg>



- Arriban a conclusiones generales, buscando consenso y con actitudes inmersas en la ternura.
- Proponen acciones para cambiar de conducta en la escuela, en el hogar y en la sociedad, se comprometen a cumplirlas.

IV. EVALUACIÓN:

La evaluación será reflexiva, completando el Cuadro SQA

S Lo que sabemos	Q Lo que queremos saber	A Lo que aprendimos