



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

EFECTOS DEL PROGRAMA “COMSSORLIE” EN ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA DEL III Y IV CICLOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DEL PERÚ

Lorena Carbonero-López

Lima, julio de 2017

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa

Carbonero, L. (2017). *Efectos del Programa “COMSSORLIE” en estudiantes con problemas de conducta del III y IV ciclos de la Educación Básica Regular del Perú* (Tesis de maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia](#)
[Creative Commons Atribución-](#)
[NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](#)

LORENA CECILIA CARBONERO LÓPEZ

**EFFECTOS DEL PROGRAMA “COMSSORLIE”
EN ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA
DEL III Y IV CICLOS DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA REGULAR DEL PERÚ**



UNIVERSIDAD DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN TEORÍAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

2017

APROBACIÓN

La tesis titulada “Efectos del Programa COMSSORLIE en estudiantes con problemas de conducta del III y IV ciclos de la Educación Básica Regular del Perú”, presentada por la Lic. Lorena Cecilia Carbonero López, en cumplimiento con los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa, fue aprobada por la asesora Mgtr. Flor Hau Yon Palomino, y defendida el ___ de _____ de 2017 ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de manera especial a mi familia, que es el principal cimiento de la construcción de mi vida profesional y sentó en mí las bases de responsabilidad y deseos de superación.

También le dedico esta tesis a mi gran amiga de toda la vida, Lissi, quien me apoyó, acompañó y alentó para seguir todo el tiempo.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo reconocimiento a la Universidad de Piura, por incentivar y apoyarme en este gran proyecto.

De manera especial y sincera, agradezco también a la profesora Flor Hau Yon, por ser mi asesora para realizar esta tesis de maestría, por su paciencia, dedicación, apoyo, confianza en mi trabajo, y por su capacidad para guiar mis ideas. Muchas gracias, profesora.

Gracias a los niños y niñas de los colegios Agnus Dei y Santa Isabel, por permitir la aplicación de mi programa cuyo propósito fue lograr una mejor convivencia.

Finalmente, agradezco a mi familia y a mi gran amiga Lissi.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Caracterización de la problemática	3
1.2. Problema de investigación	5
1.3. Justificación de la investigación	6
1.4. Objetivos de la investigación	8
1.4.1. Objetivo general	9
1.4.2. Objetivos específicos	9
1.5. Hipótesis de la investigación.....	9
1.6. Antecedentes de estudio.....	10
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	13
2.1. Teorías que fundamentan la investigación.....	13
2.1.1. Teoría del paradigma constructivista	13
2.1.2. Teoría psicopedagógica de Jean Piaget.....	14
2.1.3. Teoría psicopedagógica de Ausubel.....	15
2.1.4. Teoría psicopedagógica de Vygotsky	16
2.1.5. Teoría psicopedagógica de Bruner	17

2.2.	Métodos y teorías para la aplicación del programa	17
2.2.1.	Método Montessori	17
2.2.2.	Método sorpresa.....	19
2.2.3.	Escuela nueva	19
2.2.4.	Aprendizaje cerebro-compatible.....	21
2.2.5.	Las inteligencias múltiples	24
2.3.	Conceptos utilizados en la aplicación del programa para mejorar la conducta	26
2.3.1.	Concepto de socialización	26
2.3.2.	Concepto de libertad	27
2.4.	La inclusión escolar	28
2.4.1.	La educación en niños con síndrome de Down	29
2.4.2.	La educación en niños sordos	29
2.4.3.	Talento de superdotación	30
2.4.4.	Educación diferenciada.....	30
2.4.4.1.	Autismo	31
2.4.4.2.	Asperger.....	32
2.4.4.3.	Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).....	32
2.5.	Las conductas en los niños	35
2.6.	El comportamiento	37
2.7.	Características de los niños.....	37

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....41

3.1.	Tipo de investigación.....	41
3.2.	Sujetos de investigación	42
3.3.	Variables y subvariables de investigación.....	42
3.4.	Diseño de investigación.....	44
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de información	47
3.6.	Procedimiento de organización y análisis de resultados	50

CAPÍTULO 4 PROGRAMA COMSSORLIE	51
4.1. Definición del programa	51
4.2. Planificación del programa	51
4.3. Descripción general de la programación de Comssorlie.....	54
4.4. Características del programa	55
4.5. Perfil del docente de Comssorlie	55
4.6. Materiales del programa.....	57
4.7. Secuencia del diseño de la sesión de aprendizaje	57
4.8. Ejecución del programa (sesiones)	59
4.9. Actividades dentro de la sesión de aprendizaje: Integración del programa	60
CAPÍTULO 5 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	63
5.1. Contexto y sujetos de investigación.....	63
5.1.1. Descripción del contexto de investigación.....	63
5.1.2. Descripción de los sujetos de investigación.....	65
5.2. Presentación e interpretación de los resultados.....	66
5.2.1. Resultados de la evaluación de las conductas de los niños (pretest) en aplicación del programa COMSSORLIE	66
5.2.2. Resultados de la evaluación de las conductas de los niños después (postest) de la aplicación del programa Comssorlie.....	67
5.3. Presentación e interpretación de los resultados de observación de la conducta de los niños durante las sesiones de aprendizaje	69
5.3.1. Resultados de la observación de la conducta de los niños cuando trabajan en grupo durante las sesiones de aprendizaje.....	69
5.3.2. Resultados de la observación de la conducta de los niños en relación a la colaboración con sus compañeros	71

5.3.3.	Resultados de la observación de conductas cuando el profesor da las indicaciones. Análisis del ítem <i>Sigue las indicaciones en cada clase</i>	72
5.3.4.	Resultados de la observación de conductas frente a las reglas y normas de convivencia. Análisis del ítem <i>Respeto las reglas</i>	74
5.3.5.	Resultados de la observación de conductas de los niños respecto a no gritar en las clases. Análisis del ítem <i>No grita en clase</i>	75
5.3.6.	Resultados de la observación de conductas cuando los niños trabajan los ejercicios de manera ordenada. Análisis del ítem <i>Resuelve los ejercicios planteados sin hacer desorden</i>	76
5.3.7.	Resultados de la observación de la conducta cuando el niño expresa sus ideas de forma ordenada. Análisis del ítem <i>Expresa sus ideas en forma ordenada</i>	77
5.3.8.	Resultados de la observación de la conducta cuando el niño utiliza su cuerpo para el aprendizaje. Análisis del ítem <i>Utiliza su cuerpo para el aprendizaje</i>	78
5.4.	Análisis y discusión de los resultados	79
5.4.1.	Resultados del pretest aplicado a los niños de segundo y de tercer grado de primaria	79
5.4.2.	Resultados del postest aplicado a los niños de segundo y de tercer grado de primaria	79
5.4.3.	Resultados de acuerdo al seguimiento de indicadores en cada clase	82
5.4.4.	Resultados de la evaluación de las conductas de los niños antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del programa Comssorlie	86
RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN		89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		93

ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN	101
Anexo 1 Matriz general de investigación	103
Anexo 2 Guía de observación	104
Anexo 3 Sesiones de aprendizaje.....	105
Anexo 4 Materiales de ayuda.....	126
Anexo 5 Registro de fichas de actividades	127
Anexo 6 Materiales de clase	128
Anexo 7 Fotografías en el aula	129
Anexo 8 Fichas de validación	132

Índice de Tablas

Tabla 1.	Variables de la investigación	43
Tabla 2.	Estructura del programa COMSSORLIE.....	45
Tabla 3.	Instrumentos utilizados en el Programa COMSSORLIE.....	48
Tabla 4.	Competencias y capacidades del área de Matemática para el programa COMSSORLIE	53
Tabla 5.	Competencias y capacidades del área de Comunicación para el programa COMSSORLIE	54
Tabla 6.	Sesiones del Programa Inclusivo COMSSORLIE.....	60
Tabla 7.	Sujetos de la investigación	65
Tabla 8.	Resultados de la estadística descriptiva	68

Índice de Figuras

Figura 1.	Tendencia por indicador del pretest.....	67
Figura 2.	Tendencia por indicador del postest	68
Figura 3.	Distribución de resultados del ítem. <i>Trabaja en grupo en cada clase</i>	70
Figura 4.	Distribución de resultados del ítem. <i>Colabora con sus compañeros en cada clase</i>	72
Figura 5.	Distribución de resultados del ítem. <i>Sigue las indicaciones en cada clase</i>	73
Figura 6.	Distribución de resultados del ítem. <i>Respetar las reglas</i>	74
Figura 7.	Distribución de resultados del ítem. <i>No grita en clase</i>	75
Figura 8.	Distribución de resultados del ítem- <i>Resuelve los ejercicios planteados sin hacer desorden</i>	76
Figura 9.	Distribución de resultados del ítem <i>Expresa sus ideas en forma ordenada</i>	77
Figura 10.	Distribución de resultados del ítem. <i>Utiliza su cuerpo para el aprendizaje</i>	78

Índice de Fotografías

Fotografía 1.	Sumas y restas.....	129
Fotografía 2.	Refuerzo de sumas y restas	129
Fotografía 3.	Trabajo en comodidad.....	130
Fotografía 4.	Actividad de trabadas.....	130
Fotografía 5.	Cartel de trabadas.....	131
Fotografía 6.	Cartel de semáforo	131

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado “Efectos del programa COMSSORLIE en estudiantes con problemas de conducta del III y IV ciclos de la Educación Básica Regular del Perú”, tiene como objetivo general evaluar de manera cuantitativa los efectos que genera la aplicación de un programa inclusivo en la conducta de los estudiantes de 7 a 9 años en la Institución Educativa Privada Santa Isabel. En relación con dicho objetivo, en el marco de la investigación se aplicó una guía de observación para conocer la conducta de los estudiantes.

El presente trabajo ha sido estructurado en cinco capítulos, en los cuales se enfoca detalladamente el fundamento teórico, el desarrollo y los resultados obtenidos en la investigación, después de haber realizado minuciosamente el análisis estadístico y la interpretación de los mismos.

El primer capítulo, referido al planteamiento de la investigación, aborda la caracterización de la problemática, la formulación del problema, así como la justificación, los objetivos y los antecedentes de estudio de la presente investigación. El segundo capítulo presenta las bases teórico-científicas y conceptuales que sustentan este estudio, a través de dos variables: la definición del programa COMSSORLIE y las conductas. En el tercer capítulo se detalla el tipo y diseño de investigación, la población y muestra de estudio, el método de la investigación y el método de análisis de los datos.

El cuarto capítulo aborda la descripción, la planificación, las características, el perfil del docente, los materiales y la ejecución de

clases en base al programa COMSSORLIE. El quinto capítulo presenta la descripción y discusión de los resultados. La investigación finaliza con las conclusiones, bibliografía y anexos.

Cabe indicar que con este estudio hemos podido ingresar al mundo de la investigación, la que nos ha permitido además recoger información efectiva, al establecer contacto directo con los alumnos del segundo y tercero de primaria del colegio privado Santa Isabel.

Esperamos que este trabajo de investigación constituya una iniciativa para futuras investigaciones orientadas a potenciar el comportamiento como base de la inclusión educativa y la formación en valores; al mismo tiempo, fomentar una enseñanza en busca del desarrollo de capacidades y competencias en cada uno de los niños en las instituciones educativas públicas y privadas del Perú.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Caracterización de la problemática

Según Arancibia y Herrera (2010), el trabajo con niños plantea retos diversos para los profesores como parte del tratamiento pedagógico que le imprimen cotidianamente a su desempeño. Este no solo se enfoca en el desarrollo de actividades didácticas centradas en los contenidos o el progreso en las competencias, destrezas y habilidades, sino también en el mejoramiento de los aspectos conductuales que los niños manifiestan, por ejemplo, comportamientos observables en el establecimiento de relaciones con sus pares, las formas comunicativas, la adaptación reflexiva a las normas de convivencia, entre otros.

La formación conductual del estudiante presupone por parte del docente el conocimiento de estrategias que coadyuven a potenciar sus actuaciones asertivas y a superar las dificultades explícitas en su comportamiento, pues se sabe que es desde el hogar donde se adquieren diversas actitudes que son reproducidas en la escuela y que no siempre resultan ser las más adecuadas para el ámbito académico en el que se convive a diario (Arancibia y Herrera, 2010, pp. 84–85).

En la observación del desarrollo de clases en la institución educativa Santa Isabel, durante la tarea docente se observó la presencia de muchos niños con problemas de conducta. Por ejemplo, se evidenciaron actitudes agresivas entre ellos, situación que dificultaba el

proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase; asimismo, se pudo notar que los alumnos no saben trabajar en grupo, lo que repercute en el desarrollo de sus potencialidades. No obstante, se ha determinado que este grupo de estudiantes tiene un gran potencial académico, en base a los resultados de los años anteriores, potencial que no ha llegado a desarrollarse precisamente por los problemas de conducta.

Se observó también que los profesores no pueden avanzar con las sesiones programadas, ya que en el salón de clase existe un número elevado de alumnos con los problemas mencionados. Cabe señalar que los docentes no cuentan con los conocimientos adecuados sobre las estrategias que deben aplicar en aulas con niños que presentan conductas inadecuadas.

Frente a la situación descrita, se propone diseñar un programa de estrategias tomando en cuenta las dificultades que presentan los niños y que permita un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que todos se beneficien y mejoren en los ámbitos académico y conductual.

Esta propuesta se sustenta en una metodología que aplica distintas teorías pedagógicas, con el fin de ofrecer una mirada holística a la inclusión educativa, constituyendo uno de los objetivos base de toda la investigación; asimismo, se pretende que el método brinde un mayor apoyo y oportunidad a todos los alumnos, incluidos y regulares, del programa de enseñanza-aprendizaje.

Se enlistan, además, una serie de actividades y estrategias útiles para el trabajo con alumnos con TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad), síndrome de Asperger y otros problemas de conducta. Estas se acompañan de los materiales necesarios, según sea el caso, pues se ha tratado de otorgar al desarrollo de estas estrategias la mayor sencillez posible, de modo que el trabajo del maestro resulte siempre eficaz en el logro de sus objetivos, pero también efectivo con ahorro de tiempo y recursos, dos factores cruciales para el docente.

Para tratar los temas planteados se realizaron las siguientes actividades:

- a. Identificar las características de un niño de primaria.

- b. Elaborar un diagnóstico de los intereses de cada uno de ellos.
- c. Plantear diversas maneras de motivar a un grupo de niños distintos y con necesidades diferentes.
- d. Elegir la propuesta más adecuada para trabajar con el grupo: Montessori, método sorpresa y constructivismo.

Finalmente, se propuso el programa “Estrategias Inclusivas COMSSORLIE” (sustentado en conceptos de Constructivismo, Método Montessori, Socialización, método Sorpresa, Libertad, Inclusión Escolar), que incluye un modelo de horario y malla curricular, y detalla incluso la disposición de los elementos en el área de trabajo. El objeto principal de esta propuesta es aplicar las estrategias COMSSORLIE en la institución educativa y, al mismo tiempo, marcar pautas de un movimiento inclusivo que poco a poco vaya cambiando la mentalidad de los profesores, directores y padres de familia.

En ese sentido, se hace indispensable que todos los maestros sean conscientes de los beneficios de la inclusión escolar, no solo para el niño incluido, sino también para el niño regular, ya que los resultados positivos se observan en forma general.

Lograr que la inclusión educativa deje de ser solo un buen propósito y que se convierta en realidad depende del trabajo de los miles de maestros peruanos que forman parte de un sistema tradicional (Casanova, 2009). Las escuelas inclusivas están avanzando en ese objetivo, pues se preocupan en construir un sistema donde se comunique con más exactitud y claridad que todos los niños necesitan ser incluidos en la vida social, educativa y en el entorno donde se desarrollan, es decir que no solo estén emplazados en ellas, y que tengan cabida las necesidades de todos y cada uno de los alumnos para atender adecuadamente sus necesidades.

1.2. Problema de investigación

¿Cuáles son los efectos que genera la aplicación del programa de enseñanza COMSSORLIE en la conducta de los estudiantes de 7 a 9 años de la Institución Educativa Privada Santa Isabel y el entorno donde se desarrollan?

1.3. Justificación de la investigación

La realidad educativa exige del docente trabajar con una mirada crítica frente a los distintos problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomando como referencia la afirmación anterior, la labor pedagógica se asume desde una visión reflexiva del contexto en el cual se desarrolla.

Díaz (2006), citando a Covey, señala que la práctica pedagógica es un proceso de formación y un modelo de educación con una mirada holística, en donde reflexionamos entre el ser y el deber ser de la actuación del docente, para contribuir a resolver los problemas que se presenten en la dinámica; de ese modo se desarrollan y potencian aprendizajes referidos al saber y al hacer, pero también se fortalecen las actitudes personales y sociales para convivir.

En el escenario de estudio se identificó, en principio, mediante la observación directa, que las conductas de los estudiantes (de segundo y tercer grado) no eran las más adecuadas, generando inconvenientes en el avance curricular y en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Riñas, dificultades para la integración en el trabajo en equipo, comportamientos de engreimiento, entre otras actitudes inadecuadas, marcaron el inicio de la inquietud docente para asumirlas como problemática prioritaria de atención. De este modo, se investigó diversas teorías y metodologías, con el fin de encontrar aquellas que pudieran ser aplicadas para lograr el desarrollo integral de los niños, tanto incluidos como regulares. Se encontró que el método Montessori se adaptaba mejor a los requerimientos necesarios de un colegio inclusivo.

El método creado por María Montessori es una propuesta que brinda a los estudiantes la oportunidad de trabajar en grupo, y en donde pueden interactuar niños de edades similares. En esta investigación se trabaja como propuesta esa interacción entre alumnos de la misma edad, los mismos que pueden elegir sus aprendizajes de acuerdo a rincones de matemáticas y comunicación que cada aula tendrá de forma permanente; ello, debido a que se plantea trabajar una hora diaria en estas áreas, compartiendo y asesorando en las tareas.

Según Montessori (1937), el niño aprende a hablar, escribir y leer de la misma manera que lo hace al gatear, caminar y correr; es decir, de

forma espontánea. La base de su concepto es el respeto hacia el niño y el reconocimiento de su capacidad de aprender; con ello confrontó al concepto de la época, en la que se entendía la educación como un 'moldeado' de niños, que debían convertirse en reproducciones de sus padres y maestros.

El trabajo de Montessori no solo es importante porque desarrolló una nueva manera de enseñanza, sino que ayudó a descubrir y ayudar a alcanzar al niño su potencial como ser humano, a través de los sentidos, en un ambiente preparado. Hoy es fundamental para la inclusión, ya que se sustenta en la interacción y el compartir con sus pares, de manera que todos lleguen a aceptarse de manera armónica y divertida, y donde ninguno se sienta incómodo, sino libre para vencer sus dificultades.

Este método, junto a la teoría de las inteligencias múltiples, constituye una propuesta que tiene como base la inclusión educativa y la formación en valores; fomenta una enseñanza sustentada en diferentes maneras de aprender, lo que representa desafíos para un sistema educativo diferente, pero además propicia una metodología adecuada y busca el desarrollo de capacidades y competencias en cada alumno.

Todo lo planteado se complementa con los fundamentos y principios de la Escuela Nueva:

Principio 1: Rechazo a la escuela tradicional; Principio 2: El conocimiento y el desarrollo se autoestructuran, educar no es entonces instruir u orientar sino "dejar aprender", no se trata de enseñar sino de permitir crear. Principio 3, Paidocentrismo: El alumno es el centro, el eje por el cual gira el proceso educativo, el niño es el nuevo centro de la educación. Principio 4: Aprender haciendo (Yus, 2006, p. 99).

Como resultado de la investigación, se ha formulado un modelo al que denominamos Programa Inclusivo COMSSORLIE (Constructivismo, Método Montessori, Socialización, Método Sorpresa, Libertad e Inclusión Escolar).

El objetivo de este programa es el desarrollo integral del niño a través de un aprendizaje constructivo y experimental, que fomente la libertad de expresión, la creatividad y la interacción entre sus pares, en mutuo y compartido aprendizaje. Todo esto dentro de un marco inclusivo

que promueva el respeto a las diferencias, pero también la autodisciplina y la responsabilidad.

Este programa también es importante para que los profesores puedan contar con diferentes estrategias metodológicas diseñadas desde otro punto de vista más vivencial y práctico; y tengan en cuenta que en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo más importante y enriquecedor es que los estudiantes puedan construir sus conocimientos eligiendo sus propias estrategias, de acuerdo al tema a tratar. Por otro lado, el hecho de que cada niño aprenda de manera diferente será enriquecedor para ayudar a los demás.

Desde el punto de vista institucional, se diseñó este programa debido a que los docentes de la institución educativa no contaban con estrategias o programas para la solución de problemas que se presentaban en la escuela; este diseño facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta está orientada además a que los estudiantes puedan desarrollar sus potencialidades y obtener un mejor rendimiento académico, adecuado a sus habilidades, competencias y capacidades. Asimismo, permitirá que los estudiantes mejoren sus conductas por medio de clases metodológicas y divertidas; estarán distribuidos de manera grupal, pero cada niño podrá elegir su espacio para aprender, y de manera voluntaria colaborará y ayudará a sus compañeros para que todos puedan reforzar sus aprendizajes.

La definición y la creación del programa tienen como base la Ley de Educación 28044, artículo 39, cuyo fin es brindar una educación de calidad a las personas con deficiencias en todas las modalidades y niveles del sistema educativo para el desarrollo de sus potencialidades (Minedu, 2016).

1.4. Objetivos de la investigación

Para la formulación de los objetivos de la investigación se elaboró una matriz de consistencia (Anexo 01), en la que se presentan además los objetivos generales y específicos.

1.4.1. Objetivo general

Evaluar los efectos que genera la aplicación del programa COMSSORLIE en la conducta de los estudiantes de 7 a 9 años de Educación Básica Regular en la Institución Educativa Privada Santa Isabel.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Diagnosticar los problemas de conducta que manifiestan los estudiantes de segundo y tercero de Educación Primaria de la Institución Educativa Privada Santa Isabel.
2. Diseñar el programa denominado COMSSORLIE (Constructivismo, Método Montessori, Socialización, Método Sorpresa, Libertad e Inclusión Escolar) basado en sesiones de aprendizaje para la enseñanza de niños de 7 a 9 años que tienen problemas de conducta en la educación básica regular en la Institución Educativa Privada Santa Isabel.
3. Ejecutar las sesiones de enseñanza aprendizaje del programa COMSSORLIE para mejorar la conducta de los niños de 7 a 9 años de educación básica regular en la Institución Educativa Privada Santa Isabel.
4. Evaluar el impacto de la aplicación del programa COMSSORLIE en la conducta de los niños del III y IV ciclos de educación básica regular en la Institución Educativa Privada Santa Isabel.

1.5. Hipótesis de la investigación

La aplicación del Programa de enseñanza COMSSORLIE mejora la conducta de los estudiantes de 7 a 9 años de la Institución Educativa Privada Santa Isabel en el establecimiento de relaciones interpersonales con sus pares, el fomento de la convivencia de calidad y el respeto de las normas de convivencia.

1.6. Antecedentes de estudio

Respecto a estudios sobre conducta escolar y sus problemas, se han encontrado algunas investigaciones relacionadas.

La tesis “La aplicación de un plan de acción ‘Vivamos en armonía’ utilizando estrategias afectivas en el mejoramiento del comportamiento escolar de los/as estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa Javier Pérez de Cuéllar del asentamiento humano Villa Primavera”, de Iracenia Dilian Castillo Atoche e Isabel Cristina Castillo Atoche, presentada en la Universidad César Vallejo, Escuela de Postgrado, Facultad de Educación, 2009, Piura, propone un plan de estrategias para mejorar el comportamiento y evaluar los resultados del programa.

Entre las conclusiones del trabajo se señala que se logró mejorar el comportamiento escolar de los/as alumnos/as del primer grado de educación secundaria, se promovió la reflexión de los/as estudiantes acerca de sus actitudes en el aula para una buena convivencia; así mismo, se estimuló el aprendizaje y prácticas de formas adecuadas de convivencia en el aula y se logró mejorar entre los/as docentes la orientación estudiantil con respecto a la práctica de valores para una convivencia armoniosa en el aula.

El trabajo constituye un aporte a nuestra investigación, en el sentido en que aplica un plan de acción para mejorar la convivencia en el aula. Se diseñaron sesiones de clases con objetivos similares a nuestra investigación, incidiendo en algunos aspectos como el fortalecimiento de capacidades, con el objetivo de ayudar a mejorar la conducta en el aula

La tesis “Problemas Conductuales y emocionales en niños inmigrantes latinos entre 6 y 12 años”, de Isabel Flórez Fernández, presentada en la Universidad de Palma de Mallorca, en octubre de 2012, propone un método denominado Screening Child Behavior Checklist (CBCL) y, en segunda fase, Diagnostic Interview Schedule (DISC-P IV) traducido y validado al español. La investigación propone un plan de estrategias para mejorar el comportamiento.

Entre las conclusiones del trabajo se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre niños nativos e

inmigrantes; en estos últimos resaltan características más asociadas a trastorno mental, el deseo de retorno, la percepción de discriminación y la enfermedad mental de los padres.

Esta investigación, como la nuestra, está orientada a mejorar la conducta por medio de la aplicación de un programa que mejore significativamente el comportamiento.

La tesis “Problemas de conducta e influencia en el aprendizaje de los niños/as del Centro de Educación Inicial Pequeños Exploradores de Sangolquí, de Verónica Marisol Gavilanez Andrade, presentada en la Escuela Politécnica del Ejército, Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la carrera de Educación Infantil, realizada en Ecuador (2010) propone un plan de investigación que tiene como finalidad facilitar la comprensión y adaptación de los niños con problemas de conducta.

Esta investigación permite conocer la situación de los niños/as del centro infantil “Pequeños Exploradores”, y sobre ella se plantean seis talleres para maestras, padres de familia y niños/as del centro infantil, a fin de mejorar los problemas de conducta e influencia en el aprendizaje; incluye estrategias y técnicas.

Como resultado de la investigación se pudo establecer que el taller cuenta con muchas actividades que fortalecen las necesidades de las maestras y en especial ayuda a mejorar a los niños/as que presenten problemas de conducta.

Esta tesis se toma como referencia en nuestro trabajo por su particular propuesta para mejorar la conducta de los estudiantes por medio de talleres; además, es similar a nuestra propuesta por la metodología utilizada en la investigación. De estos talleres se tomó unas ideas para implementar nuestro instrumento y sesiones de clases.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Teorías que fundamentan la investigación

En este apartado analizaremos diferentes teorías que sustentan el programa COMSORLIE, entre ellos, el paradigma constructivista que beneficiará a los alumnos de manera dinámica, así como el conductismo y diversas teorías psicopedagógicas que serán aplicadas en las sesiones de aprendizaje.

2.1.1. Teoría del paradigma constructivista

El constructivismo es una de las teorías de aprendizaje más utilizadas en el ámbito escolar, pues destaca la importancia de un aprendizaje activo. Payer (2016), citando a Méndez, señala que el constructivismo es la naturaleza del conocimiento humano, es decir que el hombre adquiere el conocimiento a través de la experiencia, él es el constructor de sus aprendizajes.

Delval (2002), citando a Green y Gredler, señala al respecto que:

[...] el hombre adquiere características del medio en que se desenvuelve, dichas características incluyen la forma de pensar y actuar para que pueda adquirir un aprendizaje por él solo [...] (2002, p. 354).

Por tanto, los estudiantes producen su propio aprendizaje a partir de experiencias vivenciales que van más allá de la simple recepción de aquello que es transmitido por el maestro. En este contexto descrito, el docente es un guía que facilita el aprendizaje y no aquel que se dedica a ofrecer todos los conocimientos en clase.

Según Sánchez y Gonzáles (2004), el conocimiento es el resultado de un proceso que se desarrolla de manera propia, es decir que la persona obtiene información y desarrolla conceptos a partir de la interacción con su entorno. El conocimiento, en términos constructivistas, es todo lo que aprendemos a través de vivencias, creencias, experiencias.

Entre los más reconocidos representantes de esta disciplina destacan Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner, quienes propugnan que los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento son los estados afectivos con una construcción propia (Carretero, 1993).

No obstante, aun cuando comparten criterios, encontramos algunas características específicas que identifican estas escuelas psicopedagógicas.

2.1.2. Teoría psicopedagógica de Jean Piaget

Según Pérez, son muchas las ideas de Piaget que subyacen en todo el constructivismo, por ejemplo el concepto de estructura intelectual, *«lugar de referencia obligado de todo aprendizaje con base constructivista y la concepción del profesor como un facilitador de la actividad pensante del niño, que es lo que constituye el centro de su aprendizaje»* (2008, p. 189).

Con ello se refiere a que los alumnos deben pensar por sí solos para construir su aprendizaje, lo cual evidencia que el niño descubre el propio conocimiento, siendo el personaje principal de la actividad que se está realizando. Al enfrentarse a saberes nuevos,

los relaciona con los que ya posee, y a partir de experiencias y nuevas vivencias profundiza su aprendizaje.

La teoría de Piaget es importante para el programa que se abordará dentro de la investigación porque, como se ha expuesto, el programa COMSSORLIE se sustenta en que cada niño aprenderá por medio de las experiencias. Así, él mismo encontrará la forma de cambiar sus conductas negativas por conductas asertivas, y lograr el objetivo de una buena convivencia en el aula.

2.1.3. Teoría psicopedagógica de Ausubel

En la teoría de Ausubel, el constructivismo se enfoca desde una perspectiva diferente, a partir de un concepto al que denomina *aprendizaje significativo*.

El aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento (1976, p. 58).

Con ello establece que el aprendizaje significativo es la herramienta primordial para que la persona logre recolectar amplia información, y de esta manera pueda ser representada en cualquier contexto. Dicho de otra manera, el aprendizaje significativo consiste en la adquisición de los nuevos conocimientos para relacionarlos con los conocimientos previos con los que se cuenta; de manera que este nuevo conocimiento obtenido le permitirá enriquecer, expandir y, por tanto, modificar aquello previamente aprendido

Por consiguiente, aprender significativamente es adicionar un significado nuevo al aprendizaje, el cual solo puede efectuarse a partir del conocimiento previo.

Para el programa COMSSORLIE es importante la teoría de Ausubel, ya que los niños van a aprender comportamientos, actitudes y conocimientos nuevos, además de recolectar todo tipo de información para que puedan aplicar dichos conocimientos en la vida diaria; y con ello aprenderán a modificar, asimilar y aplicar

constantemente sus conocimientos y actitudes mediante las clases del programa. De este modo se alcanzará una mejor convivencia y resultados exitosos.

2.1.4. Teoría psicopedagógica de Vygotsky

Según Vygotsky, todo aprendizaje se debe basar en un concepto previo. Toda persona cuenta con sus propias historias, y es capaz de relacionarlas con lo que es nuevo, así como estimular o activar una variedad de procesos mentales que afloran y permiten que el conocimiento pueda interiorizarse. Por consiguiente, destacamos la importancia del entorno social de la persona, pues su aprendizaje es mayor si tiene más contacto con otras; es decir, podrá enriquecerse de otras vivencias y contar con mayor información para procesar sus nuevas ideas.

En la escuela siempre hay una historia previa, pues todo niño ha tenido experiencias antes de entrar a la etapa escolar. Ello confirma la importancia del contexto social de la teoría de Vygotsky, que hace referencia a un Modelo de aprendizaje Sociocultural en el que la persona puede adquirir sus conocimientos de manera vivencial, junto con otras, e interrelacionar lo nuevo con los saberes previos. Asimismo, identifica una ‘zona de desarrollo próximo’, que es la capacidad de resolver un problema o conocimiento a través de sus propias experiencias, con la colaboración de sus compañeros. Así, para que el ser humano pueda relacionar sus conocimientos previos con el nuevo aprendizaje son importantes sus propias experiencias y la ayuda del otro, pues de esa forma obtendrá mejores resultados. Para que sea capaz y efectiva la relación con los demás debe tener nuevas herramientas y símbolos, lo cual crea un aprendizaje más complejo que estructura él mismo (Regader, 2016).

En el programa que se aplicará en la investigación, la teoría de Vygotsky comporta suma importancia, debido a que sus postulados referidos al proceso de aprendizaje social se aplican en cada una de las sesiones. Así, el aprendizaje en equipo es relevante para promover aprendizajes compartidos en términos, principalmente, de conductas.

2.1.5. Teoría psicopedagógica de Bruner

Bruner considera al constructivismo una teoría que se basa en el estudio de la cognición. La mayoría de los estudios de Bruner están ligados a las investigaciones realizadas por Piaget respecto a las teorías del desarrollo infantil. Considerando las teorías de Bruner, Vygotsky y Ausubel, relativas al constructivismo, nuestro programa se sustenta en que el alumno tiene que ser responsable de sus propias actitudes, problemas, etc. El objetivo del estudiante es descubrir diferentes soluciones a un problema por medio de la experiencia, de modo que en las sesiones el profesor es un facilitador y guía de la conducta del niño, a fin de que este pueda resolver situaciones problemáticas en las diferentes clases del programa. Así, COMSSORLIE tiene su fundamento en la construcción de conductas de manera fácil, de modo que la persona se encarga de producir, pensar, actuar en situaciones de conflictos, y puede resolver dichas situaciones de manera adecuada.

2.2. Métodos y teorías para la aplicación del programa

En este apartado trataremos sobre los métodos y técnicas más importantes que sustentan el programa COMSSORLIE. Analizaremos el método Montessori, después el Método Sorpresa y luego explicaremos las técnicas fundamentales para la investigación, como la Escuela Nueva, Aprendizaje cerebro-compatible y las inteligencias múltiples.

2.2.1. Método Montessori

Montessori (1937) explica que el estudiante puede aprender de una forma espontánea, es decir, de forma natural. Por otra parte, en las escuelas Montessori cada alumno elige y actúa de forma natural, experimenta sus ideas y comprende que para la realización de una actividad existen diferentes caminos, entre los cuales puede elegir para vivenciar de mejor manera su aprendizaje.

El método Montessori plantea diferentes requisitos importantes, entre ellos, que los niños seleccionen su ambiente o

espacio y elijan lo que desean realizar, en el momento que lo prefieran, para interactuar con sus pares a fin de lograr los objetivos. Esta propuesta tiene como objetivo descubrir y ayudar al niño a alcanzar su potencial como ser humano a través de los sentidos, en un ambiente preparado, caracterizado por el silencio y el orden adecuados. Lo innovador del método es que el grupo de niños en que se aplica tienen diferentes edades y pueden ayudarse entre sí, es decir que los más pequeños pueden pedir ayuda a los más grandes, o que estos pueden ofrecerla al ver la necesidad o dificultad.

Definición del método

El método Montessori propugna que el niño es libre de elegir su espacio, bajo la supervisión del profesor. El propósito es liberar el potencial de cada niño para que se autodesarrolle en un ambiente estructurado, donde pueda elegir las actividades que desea realizar. Así, al final del día el alumno ha terminado con su trabajo de aprendizaje, pero en diferentes tiempos y en el momento en el que lo ha decidido, con lo cual obtiene una autodisciplina y crea responsabilidad por sí mismo. (Montessori, 1937; Yaglis, 1992).

Por consiguiente, podemos señalar que se trata de una metodología en la que el niño actúa de forma espontánea, pues realiza lo que quiere en el momento apropiado para él; con ello aprenderá a desarrollar sus conocimientos con responsabilidad y responder ante las necesidades o problemas. No obstante, cuando necesite ayuda para controlar sus conductas, sabrá que hay una persona que lo orientará para encontrar diferentes soluciones, entre las cuales elegirá la que le parezca mejor.

La aplicación del método Montessori dentro del programa COMSSORLIE resulta de vital importancia, por cuanto aporta a la consolidación de la personalidad del niño, haciendo de él un ente autónomo, que sabe elegir los espacios y momentos para interactuar, para ayudar a sus pares en su crecimiento, y para alcanzar juntos el logro previsto dentro de cada sesión.

2.2.2. Método sorpresa

El Método Sorpresa es una forma de trabajo que permite al estudiante el aprendizaje de la lectura y escritura de manera amena y lúdica. Consiste en el uso de tarjetas que contienen una letra (en forma de muñeca) al tiempo que se escucha una canción para facilitar el recuerdo en el niño. Es una metodología que fue desarrollada en 1963 por Calef Gategno para aplicar el método morfológico.

En concreto, el método emplea como principal material las muñecas, que representan las letras en orden alfabético, cuyas características particulares constituyen elementos de motivación y estimulación para permitir el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura (Ruiz, 2013).

Las características de las muñecas han sido establecidas metodológicamente en base a las pautas que señala Ruiz (2013). Se diferencian en varios aspectos: los vestidos largos de diferente color, el tamaño y los gestos con la boca para la pronunciación de cada una de las vocales. Se adiciona a ello la creación de un cuento que permite la descripción clara de sus características particulares.

Dentro de esta metodología se establece diferencias entre vocales y consonantes; a las primeras se les llama ‘las 5 hermanitas’ y a las consonantes ‘las amigas de las vocales’ (Ruiz, 2013). El método sorpresa es importante para el programa COMSORLIE porque refuerza la capacidad de formar oraciones de manera didáctica; esta práctica motiva a los niños a formar oraciones o textos de manera divertida con las muñequitas.

Además, atrae la atención del estudiante, quien se concentra en la actividad de aprendizaje, evitando la manifestación de conductas inadecuadas.

2.2.3. Escuela nueva

La Escuela Nueva se consolida como proyecto pedagógico innovador durante las primeras décadas del siglo XX.

Al respecto, De Zubiria señala lo siguiente:

[...] tiene como objetivo primordial romper con el paradigma tradicional en donde el enseñar no esté orientado hacia el aprendizaje rutinario y repetitivo por parte del alumno, por ende, que el repetir no sea la única posibilidad para que este incorpore los conocimientos (2001, p. 95).

Este concepto señala que el alumno es el personaje principal en la educación, que puede adquirir los conocimientos a través de la experiencia y afianzarlos, es decir, que todo el proceso gira alrededor de él. Por consiguiente, la enseñanza debe ser activa, dinámica y sin repeticiones; de esta forma, el alumno consigue aprendizajes de manera no tradicional, que le permiten solucionar sus conflictos de forma autónoma, y donde el docente solo es un intermediario y facilitador para obtener y mejorar sus conocimientos.

Son cuatro los principios que rigen en el contexto de la Escuela Nueva y que se detallan a continuación:

Principio 1: Rechazo a la escuela tradicional

Los alumnos tienen que adquirir los aprendizajes dentro de espacios pedagógicos, como talleres, visitas a los museos, laboratorios, etc. Este principio establece que el docente no debe realizar clases de forma tradicional, que promueve en los estudiantes el memorismo (Yus, 2006). Es decir que el proceso de enseñanza se debe realizar en diferentes espacios, no siempre en el mismo salón de clase, sino en lugares o ambientes distintos donde el niño pueda experimentar y descubrir sus conocimientos.

Principio 2: El conocimiento y el desarrollo se autoestructuran

Este principio establece que la palabra *educar* no es instruir u orientar, sino permitir a los estudiantes crear, elaborar y construir sus conocimientos (Yus, 2006). De acuerdo con lo ya señalado, el estudiante debe aprender de una forma activa, propiciando la búsqueda de sus conocimientos, de manera que el maestro sea la autoridad, pero con una función de consejero, para que la actividad pueda progresar y avanzar de una manera adecuada.

Principio 3: Paidocentrismo

Según Yus (2006), el alumno es el centro de atención por el cual gira el proceso educativo; el niño es el personaje principal de la educación y de la enseñanza, todo se centra en él. El principio 3 del método Escuela Nueva resalta la importancia del alumno dentro de la enseñanza, donde él es el ente principal para obtener el aprendizaje y lograr los objetivos. El estudiante realiza y explora su conocimiento, proceso en donde escuchar y atender no son la clave para lograr un aprendizaje.

Principio 4: Aprender haciendo

El cuarto principio determina que el estudiante asume la enseñanza de distintas formas, como manipular, actuar, construir, crear, inventar, elaborar, examinar, percibir y observar su propio aprendizaje, el cual lo obtiene de un contexto existente; ello le permitirá sumar conocimientos en donde la experiencia sea la clave para intentar aprender sin ningún tipo de barrera o elemento que lo distraiga.

Se aprende haciendo, vivenciando y experimentado, gracias al contacto real con las mismas cosas; la escuela debe así favorecer la actividad y la experimentación del menor, limitando los instrumentos que le “torturan” (Yus, 2006, p. 105).

En resumen, la teoría de la Escuela nueva es fundamental para nuestro programa, porque sostiene que la educación debe estar concentrada en el alumno; y las sesiones de clase realizadas con el programa COMSSORLIE se sustentan en que el alumno sea el centro de atención. Esto se promueve desde la vivencia cotidiana, que se procurará mediante el desarrollo de talleres y espacios donde adquirirán nuevas experiencias en diferentes entornos que van más allá de las aulas.

2.2.4. Aprendizaje cerebro-compatible

La teoría del Aprendizaje cerebro-compatible es nueva y surge de las investigaciones orientadas al funcionamiento del cerebro, respecto al proceso de aprendizaje del ser humano por medio de la conexión mente y cuerpo.

Definición

Mc Geehan señala que «*en el aprendizaje cerebro-compatibile, la clave primordial es tener en cuenta el empleo del aprendizaje significativo*» (2015, p. 7). Entonces, el aprendizaje cerebro-compatibile es una nueva forma de enseñar que se sustenta en el aprendizaje significativo, es decir, que el estudiante pueda aprender de la experiencia, en donde él mismo sea la clave del conocimiento. Esta nueva teoría se refuerza en un concepto adicional: para que el niño descubra su conocimiento, debe tener en cuenta su mente y su corazón, es decir que en este aprendizaje el cuerpo es una clave primordial para alcanzar los objetivos del proceso. Cuerpo-mente, corazón y aprendizaje son los tres aspectos clave.

Los planteamientos de esta teoría se sustentan en tres hallazgos, según afirma Mc Geehan (2015):

1. La emoción es el guardián del aprendizaje, es la clave principal para que el niño pueda aprender; con la emoción y el corazón uno aprende mejor, ya que interioriza los conocimientos de manera más efectiva.
2. La inteligencia es la función de la experiencia; solo experimentando, viendo, tocando, conociendo el mundo real es posible el ejercicio del razonamiento y la creación de pensamiento.
3. El cerebro almacena más eficientemente lo que es significativo desde la perspectiva del estudiante; puede almacenar grandes cantidades de información cuando el alumno adquiere el aprendizaje por medio del descubrimiento; de esta manera lo interioriza mejor para aplicarlo en su vida.

La teoría del aprendizaje cerebro-compatibile establece que los conocimientos están basados en la propia experiencia, por tanto, los maestros deben conocer a sus estudiantes para guiarlos de la mejor manera a que construyan el aprendizaje-significado de la forma adecuada, utilizando el cuerpo y el movimiento. Al respecto, uno de los ejercicios propuestos es el *brain gym* y las técnicas de

relajación, que ayudan a interiorizar cerebro, corazón, mente y aprendizaje.

El *brain gym*, traducido en español como gimnasia cerebral, es un método que consta de 26 ejercicios que combinan habilidad física y mental para una mejor productividad del cerebro, generando conexiones entre las neuronas y aumentando así el equilibrio y el aprendizaje. Algunos de estos son ejercicios de respiración, como los llamados ‘botones del cerebro’, ‘botones de la tierra’, o físicos, como gateo cruzado, el elefante, el gateo doble.

Incluye también técnicas de relajación, con ayuda de música clásica y respiración; su uso es difundido especialmente en Internet, algunas de las cuales se explican a continuación:

1. La técnica de respiración, que considera la respiración abdominal, el suspiro, la respiración e imaginación positiva, respiración con meditación, entre otros.
2. La técnica de relajación, práctica de tensión–relajación que consta de cuatro tipos de ejercicios de relajación muscular: pasiva, condicionada, diferencial y rápida.
3. Técnicas de visualización, que considera lo siguiente: visualización de una imagen para la tensión y otra la relajación; de paisajes y recuerdos; y ejercicios de cambios emocionales.

Finalmente podemos concluir que la teoría del cerebro-compatible es una técnica que ayuda a fortalecer el aprendizaje de forma natural, pues el conocimiento discurre de manera tranquila y relajada.

COMSSORLIE utiliza estos conceptos pues considera el fomento de la práctica de relajación, y el descubrimiento del conocimiento por situaciones reales; es decir, no presentar el problema y mostrar las soluciones, sino propiciar que el niño busque la solución por medio de diferentes técnicas y ejercicios que le ayudarán a controlar sus conductas y frustraciones.

2.2.5. Las inteligencias múltiples

El concepto de las inteligencias múltiples establece que el ser humano requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencia, y que, por naturaleza, algunas se destacan más que otras. Por tanto, es importante identificarlas y buscar la metodología adecuada para potenciarlas (Gardner, 2001).

Inteligencia musical

Está situada en el hemisferio derecho. Según Gardner, *«la habilidad musical debe ser definida por una inteligencia; a pesar que la capacidad musical no se considera generalmente una capacidad intelectual, como las matemáticas, siguiendo nuestro criterio, debería ser así»* (2001, p.35). Para nuestro propósito, la identificación de la inteligencia musical puede apoyar el proceso de aprendizaje, utilizando el potencial para el ritmo, el baile, el canto.

Inteligencia lógica

La inteligencia lógico-matemática es la capacidad para identificar modelos, calcular, formular y verificar hipótesis, utilizar el método científico y el razonamiento inductivo y deductivo. Por consiguiente, esta inteligencia proporciona la base principal para los test de CI, pues es la habilidad para resolver problemas que supuestamente pertenece a todos los terrenos (Gardner, 2001). Con el desarrollo de esta capacidad se puede resolver los problemas planteados en cifras de manera rápida.

Inteligencia lingüística

Se relaciona con el orden y el significado de las palabras, lo cual permite una lectura y una escritura adecuada; también con un buen léxico y el saber escuchar. Es oportuno señalar que la inteligencia lingüística tiene un área responsable, al cual se llama área de Brocca. Según Gardner, *«el área de Brocca es la responsable de la producción de las oraciones gramaticales. Una persona lesionada en esta área puede comprender palabras y frases sin problemas, pero tiene dificultad para construir las frases más sencillas»* (2001, p.38).

Inteligencia espacial

Es el talento para presentar ideas, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar, reconocer objetos y orientarse, etc. Gardner señala que *«el hemisferio derecho demuestra ser la sede más importante del cálculo espacial; las lesiones en la región posterior derecha provocan daños en la habilidad para orientarse en un lugar, para reconocer caras o escenas o para apreciar pequeños detalles»* (2001, p. 39). Es decir que quienes desarrollan esta inteligencia se orientan fácilmente y tienen gran habilidad para crear y percibir imágenes, diferenciar y especificar cualquier tipo de detalle visual.

Inteligencia interpersonal

Es la habilidad para desarrollar una buena interacción social, lo que propicia la participación y cooperación, y el desarrollo de un trabajo en conjunto. Según Gardner, esta inteligencia *«se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir lo que ocurre con los demás (estados de ánimos, motivaciones, intenciones, etc.), y leer las intenciones y los deseos de los demás»* (2001, p. 40). En resumen, es la habilidad para desarrollarse, comunicarse e interactuar con los demás.

Inteligencia intrapersonal

Es el acceso a la propia vida emocional, a los sentimientos íntimos; es la capacidad de efectuar, discriminar emociones e identificarlas, y recurrir a ellas como medio para interpretar y orientar la propia conducta. Según Gardner, *«es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos. Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo»* (2001, p. 41). Se identifica en una persona con buena autoestima, que puede controlar y diferenciar sus sentimientos y emociones.

Inteligencia naturalista

Se observa en personas que aman a los animales y a las plantas, aquellas a las que les gusta investigar, explorar las características del mundo natural (Gardner, 2001). Está plenamente relacionada con la sensibilidad por el mundo natural, y se expresa en la orientación profesional hacia las carreras de esta disciplina.

Inteligencia kinestésica

Está relacionada con la evolución de los movimientos corporales, es decir, la capacidad de utilizar el cuerpo para expresar emociones (danza), competir (deporte) o crear actividades (artes plásticas) (Gardner, 2001). En otras palabras, es la capacidad y la habilidad motora.

En el programa COMSSORLIE se tendrán en cuenta las inteligencias múltiples, pues el niño manifestará cada una de ellas por medio de las diversas sesiones de clase diseñadas por los profesores. Además, en la mayoría de las sesiones se utilizarán en principio las inteligencias musical y corporal–kinestésica, luego la interpersonal y la intrapersonal, y, finalmente, la matemática y la lingüística. Aunque este proceso puede variar, de acuerdo a las sesiones y tipos de clases programadas para el día. Con el reconocimiento de estas inteligencias los estudiantes aprenden y se fortalecen intelectualmente; por ende, lograrán las metas que se han propuesto alcanzar durante el período establecido. Finalmente, en cada sesión del programa los docentes se encargarán de desarrollar estrategias didácticas, de acuerdo a las diferentes posibilidades de adquisición del conocimiento de cada niño. Ello permitirá observar a cada niño en forma individual y reconocer el tipo de inteligencia que predomina, y reorientar sus métodos hacia ella para lograr el conocimiento y las conductas adecuadas.

2.3. Conceptos utilizados en la aplicación del programa para mejorar la conducta

2.3.1. Concepto de socialización

Según Gavilán y Alario, «*la socialización es un proceso por el cual se interiorizan las normas y pautas de comportamiento, creencias y valores del grupo social al que pertenece*» (2010, p. 22), es decir, en la que se apoya y acoge a otro.

La socialización se observa en la interacción, es decir, en la forma de actuar, atender y entender a los demás, en participar y

dejarse entender. Para ello, es imprescindible aprender a respetar las normas que promueve el contexto en donde se socializa.

Para nuestro estudio, es importante considerar la propuesta relacionada con el aprendizaje cooperativo, que consiste en integrar el aprendizaje y la socialización para que la persona se desenvuelva de la manera correcta, en donde los estudiantes puedan resolver y modificar alguna eventualidad (Gavilán y Alario, 2010).

El programa COMSSORLIE se sustenta también en el aprendizaje cooperativo, pues el objetivo de las prácticas de socialización es apoyar y acoger al otro para que mejore las actitudes inadecuadas, de manera que cada uno sea capaz de desarrollarse en conjunto con sus compañeros. De manera que en nuestro programa la definición de socialización es la capacidad que tiene el alumno para apoyar, ayudar y acoger al otro, para que ambos puedan resolver y mejorar sus conductas; para que cada uno sea capaz de relacionarse de forma asertiva con sus compañeros.

2.3.2. Concepto de libertad

El concepto de libertad puede plantearse desde diferentes disciplinas. Según Montessori, *«la libertad se entiende como parte del desarrollo del niño, pues va comprendiendo qué es respetar y observar al otro, qué es ayudar sin ser forzado, y que cada uno actúe naturalmente»* (1937, p. 60).

De acuerdo con el Diccionario de la RAE, la libertad es la manera natural que tiene el hombre para obrar de una manera o de otra, y por lo tanto es responsable de sus acciones. Aristóteles señala que la libertad es natural al hombre, la clave para ser feliz.

En resumen, la libertad es la capacidad que tiene el hombre para realizar lo que desea, teniendo en cuenta el respeto hacia las personas y asumiendo las consecuencias de sus actos, y que le permite resolver alguna eventualidad de manera adecuada. Es la capacidad de actuar por sí mismo, y hace que las personas sean responsables de sus actos.

Para nuestro programa tomamos todos estos conceptos, y concluimos en que es la capacidad que tiene el niño para actuar, respetar, observar; obrar con el otro sin ser presionado, lo cual debe darse de manera natural para que pueda elegir y obrar de manera responsable.

2.4. La inclusión escolar

Según Casanova, la escuela inclusiva está basada en “*los principios de calidad, equidad, flexibilidad y respeto a la diversidad, abogando por la integración de todas las personas en un sistema educativo ordinario que pueda dar respuesta a las diferentes necesidades*” (2009, p.102).

Otro aspecto importante es que se sustenta en un proceso de mejora e innovación educativa, promoviendo la participación de los alumnos y minimizando las barreras que limitan dicho proceso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La educación inclusiva ofrece a todos los niños, sin distinción, la oportunidad de continuar formando parte de la clase y aprender (Stainback, 2010).

La Ley General de Educación 28044, artículo 39, establece que la Educación Básica Especial tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad. Se dirige a: a) personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular; b) niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos. En ambos casos se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran. El tránsito de un grado a otro estará en función de las competencias que hayan logrado y la edad cronológica, respetando el principio de integración educativa y social.

En resumen, podemos afirmar que la educación inclusiva no tiene límites para ningún niño, es decir que todos deben tener acceso al estudio, sin restricciones; ello, en un ambiente donde todos sean tratados en igualdad de condiciones, donde se aprenda a socializar con todos, donde la oportunidad de enseñanza-aprendizaje sea accesible a todos, sea cual sea su condición física, personal, social, conductual o emocional.

2.4.1. La educación en niños con síndrome de Down

El síndrome de Down es una condición establecida por la existencia del cromosoma 21. Las células del cuerpo humano contienen 46 cromosomas repartidos en 23 pares (22 de ellos se denominan autosomas o cromosomas ordinarios, y un par contiene los ligados al sexo -XY o XX según sea hombre o mujer, respectivamente-). En las personas con síndrome de Down están presentes 47 cromosomas, y el cromosoma adicional se encuentra en el par 21 (Florez, 1994). El síndrome de Down presenta una serie de características, entre ellas los rasgos faciales y la hipotonía muscular en los primeros años; en algunos casos presenta retraso mental de distinto grado.

[El cromosoma agregado se debe a] un error en la distribución del material cromosómico; en el momento de dividirse una de las células germinales o bien en las primeras divisiones del huevo fecundado [...] El cromosoma del síndrome de Down es un trisoma (tres cuerpos) en el cromosoma 21, esto origina un desequilibrio genético y altera el curso normal del desarrollo del niño (Ortega, 2001, p. 27).

En resumen, la alteración y el consecuente incremento de un cromosoma que se presenta en el síndrome de Down determina en la persona características físicas diferentes de los demás, entre ellas los rasgos faciales redondeados, la forma almendrada de los ojos y algún tipo de retraso mental o anomalía durante su desarrollo.

2.4.2. La educación en niños sordos

Hallowell explica esta dificultad de la siguiente manera:

Es el síntoma de un trastorno parcial en la sensibilidad auditiva o la alteración médica que la causa, pero es la lectura en decibeles realizada en un audiómetro la que mide tal problema, que ahora se le conoce como nivel auditivo, ya sea temporal o persistente” [...] La sordera neutral se denomina ahora pérdida neurosensorial, el término sordera implica un trastorno periférico con una pérdida tan importante en la sensibilidad que es prácticamente imposible mantener la comunicación por medio de la voz sin amplificación (1971, p. 10).

Podemos establecer entonces que la educación en niños sordos debe asumirse a partir de un diagnóstico efectivo sobre la

pérdida de la sensibilidad auditiva, pues el niño sordo no puede ser un buen receptor de información cuando se usan los instrumentos tradicionales.

2.4.3. Talento de superdotación

Los niños superdotados son las personas que se caracterizan por su capacidad intelectual muy elevada, que les permite adquirir una mayor cantidad de conocimientos con más rapidez y facilidad que los demás (Ascarza, 2011).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuando el niño presenta un cociente intelectual igual o superior a 130 puntos se le considera talentoso; y generalmente manifiesta una habilidad muy destacada en una materia determinada, como por ejemplo matemática, lenguaje, música, etc., mostrando así el elevado desarrollo de algunas de las inteligencias múltiples.

2.4.4. Educación diferenciada

En este punto de la investigación analizamos la educación diferenciada por su importancia para nuestro programa, pues la realidad educativa nos presenta muchos niños con distintas características. Definitivamente, es una tarea muy complicada para el sistema educativo, pues se trata de atender a niños con necesidades específicas distintas.

La educación diferenciada contempla hoy las distintas formas de asumir el proceso educativo cuando se presentan distintas condiciones como del Trastorno del Espectro Autista (el nuevo concepto respecto al autismo que diferencia el trastorno autista), el Trastorno de asperger, el Trastorno desintegrativo de la infancia y generalizado del desarrollo no especificado (APA, 1994).

2.4.4.1. Autismo

Baron (2008), afirma que el reconocimiento del autismo se inicia con Kanner, que realizó un estudio en el que observó características como la no interacción, es decir, la incapacidad de interrelacionarse, así como la literalidad de las palabras, el poco lenguaje, la torpeza en la motricidad gruesa. Luego, Asperger toma en cuenta la información de Kanner, pero afirma que el autismo se expresa en grados y luego se establece un síndrome que lleva su nombre. Tanto las definiciones de autismo como del síndrome de Asperger han variado desde que estas condiciones fueron reconocidas. Finalmente, en el 2013 se establece como Trastorno del Espectro Autista (TEA) al trastorno conductual biológico; las personas con este síndrome no tienen contacto visual, son aislados, dispersos; no presentan expresiones faciales y tienen poca atención (Ruggieri y Arberas, 2007). Además, el autismo se define por un conjunto de comportamientos, observados por medio de especificaciones clínicas (verbales, actitudes, etc.) y presenta características asociadas a la epilepsia, discapacidad intelectual, etc., según la Asociación de Psiquiatría Americana, en su *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-V-TR, 2016). Es importante señalar que «*el autismo en principio se presentó con tres dominios importantes, pero hoy han sido reducidos a dos: déficit sociales y de comunicación e intereses fijos y comportamientos repetitivos*» (Valdez y Ruggieri, 2011, p. 29).

En resumen, el autismo, en sus diferentes niveles o grados, está asociado a distintas características: niños aislados, que no se preocupan por su entorno, no pueden asociarse con los demás, no muestran expresiones faciales, tienen estereotipos, se frustran rápido, no toleran el ruido, etc.

2.4.4.2. Asperger

Los niños con este trastorno evidencian una mejor interacción social que los que presentan autismo, tienen una baja coordinación y concentración y un buen desarrollo de lenguaje (*Guía del Ministerio de Educación*, 2013). A este síndrome también se le denomina *autismo clásico*; la persona Asperger se manifiesta siempre consigo misma, tiene problemas para diferenciar el punto de vista de la otra persona. Como rasgos más importantes destacan la falta de interés por los demás, el no poder mirar o establecer contacto visual, la falta de reciprocidad, así como la forma de hablar, con giros, movimientos repetitivos; intereses obsesivos, necesidad de repetición, aislamiento. Asimismo, se ha establecido que el niño con síndrome de Asperger posee un alto coeficiente intelectual, pero no tiene una buena relación con los niños de su misma edad, debido a sus intereses obsesivos y deseos de realizar cosas inmediatas o distintas (Baron, 2008).

Finalmente, podemos señalar que el Asperger es un trastorno que presenta características similares a las del autismo, pero la diferencia es que las personas con el primer síndrome pueden desarrollarse de mejor manera e intentar hablar y relacionarse, aunque es generalmente difícil porque sus conductas no son entendidas. Podemos concluir entonces que, debido a estas limitaciones, son niños que sufren mucho para ser incluidos en la sociedad, aun cuando cuentan con un nivel intelectual muy alto.

2.4.4.3. Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

Generalmente, los niños tienen dificultad para concentrarse y prestar atención, pero existe una condición en la que se agudiza esta situación y que ha sido reconocida como TDAH, cuyo espectro va más allá de la atención y concentración. La American Psychiatric Association (2002) explica que este trastorno es un patrón persistente de

desatención y/o hiperactividad–impulsividad. Para el diagnóstico de TDAH se establecen tres dimensiones, pues se considera que está vinculado a componentes genéticos, neurológicos, bioquímicos (dopamina y noradrenalina); además, se consideran factores ambientales que influyen notablemente en el desarrollo conductual del niño, tanto en el colegio como en la relación social que mantenga con las personas de su entorno (DSM-V, 2013).

Según Filomeno (2008), es un trastorno en el que se presenta un exceso de dopamina, lo cual determina la desatención, la hiperactividad e impulsividad. La primera característica se define como la dificultad de mantener la atención, y que evidencia una personalidad dispersa; la segunda es el incremento de la actividad motora, por lo que no puede estar haciendo lo mismo en un mismo lugar; finalmente, la impulsividad es la más grave, pues se expresa en comportamientos agresivos cambiantes.

Según Pascual-Castroviejo (2004), estas características o síntomas también se presentan en tres formas: trastorno de déficit de atención (TA), donde el niño solo tiene problemas de concentración; trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TAH), cuando no tiene concentración y además no puede estar haciendo lo mismo o permanecer en la misma posición, por la hiperactividad; y trastorno de déficit de atención con impulsividad, es decir, tiene problemas de atención acompañados de comportamientos agresivos cambiantes.

El trastorno del TDAH presenta dos dimensiones, según explica la American Psychiatric Association (2002):

Dimensión de hiperactividad. Se manifiesta en un exceso de energía que es necesario enseñar a canalizar. La hiperactividad en los niños se manifiesta con movimientos constantes y habla continua. En personas con TDAH la hiperactividad puede no estar presente o puede no ser muy notoria.

Dimensión de impulsividad. Se expresa en conductas de impaciencia, incapacidad para aplazar la respuesta, responder antes de la pregunta, interrumpir. También se presenta con comentarios fuera de lugar, falta de atención para la comprensión de normas, pretender hacer cosas exageradamente graciosas. La impulsividad se manifiesta en la incapacidad de controlarse y adecuarse al entorno, y demorar la gratificación. Por tanto, se carece de precaución ante los riesgos, por lo que se presentan muchos accidentes; las personas son rechazadas por grupos sociales de su misma edad. Además, son poco tolerantes a la frustración.

Además de las dimensiones mencionadas, en el TDAH se presentan generalmente algunas áreas de dificultad comunes (American Psychiatric Association, 2002):

Desorganización. No pueden mantener ordenados los elementos necesarios para realizar una acción con éxito. Para ser organizado se necesita de una preparación de los materiales, elementos, información, etc., y luego una activación.

Socialización, es decir, la habilidad para mantener vínculos adecuados con otras personas. Las herramientas que le permitan desenvolverse dentro de su entorno dependen de los aprendizajes que reciba en su familia y el colegio. Los niños con TDAH tienen dificultades para mantener estos lazos y entablar nuevos.

En esta misma línea, podemos reconocer algunas características como agresividad, retraimiento, comportamiento egocéntrico, baja tolerancia a la frustración, reacciones emocionales intensas, etc. La conducta es un conjunto de actos que dan cuenta de nuestros pensamientos, deseos y valores. En el caso de las personas con TDAH se presenta una repetición constante en la dificultad para autorregular la conducta, lo cual se convierte en un problema y es necesario el apoyo. Muchos niños con TDAH tienen una conducta negativa y poca

tolerancia a la frustración. Otras características que permiten distinguir a este síndrome es que discuten frecuentemente y hacen rabietas, no aceptan cumplir las reglas establecidas (American Psychiatric Association, 2002).

Encontramos entonces tres tipos de TDAH: mixto (atención, hiperactividad e impulsividad), predominante inatento y predominante hiperactivo impulsivo. Y estos se presentan con tres intensidades: leve, moderada o severa. (DSM-V, 2013).

El TDAH mixto se presenta con desatención, hiperactividad e impulsividad, es decir, el niño no se concentra y muestra comportamientos agresivos cambiantes; no puede estar quieto, pues necesita constantemente estar en movimiento o haciendo alguna actividad, aunque dicho movimiento tiene que ser cambiante. El segundo tipo es el predominante inatento; en este caso, el niño tiene dificultad para prestar atención, no puede seguir las indicaciones largas ni estar atento mucho rato a una actividad. El tercer tipo, predominante hiperactivo impulsivo, identifica a un niño o persona con problemas de comportamientos agresivos cambiantes que no puede estar quieto y necesita estar en movimiento constante o haciendo alguna actividad, y no puede estar haciendo lo mismo por un periodo largo.

2.5. Las conductas en los niños

Definición

La conducta, según la definición más difundida, que recoge el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2001), es la manera en que los hombres se comportan en su vida, en que realiza cada acción. Más allá del aspecto semántico, la conducta es la base del conductismo, la corriente psicológica que se basa en la observación del comportamiento humano. Pellón (2013) tomando como base las definiciones de Skinner, señala que ante un estímulo se produce una respuesta voluntaria, la cual puede ser reforzada de manera positiva o negativa.

Según el conductismo, para que una conducta pueda ser modificada se necesita de un estímulo y una respuesta, en la cual se puede intervenir con una motivación para que mejore, motivación que puede ser intrínseca o extrínseca. Al respecto, Pellón (2013) señala que la conducta voluntaria aparece sin la intervención de un estímulo antecedente observable. Precisa además que la conducta tiene que ver con el condicionamiento operante, porque puede ser modificada de la misma forma en que un escultor moldea la arcilla; y dentro del condicionamiento operante se encuentra el aprendizaje como un cambio que determina diversas probabilidades de respuesta.

Nuestro programa COMSSORLIE está orientado precisamente a tratar de mejorar la conducta. Por ello, además de analizar la conducta y las investigaciones respecto a ella, también es importante el estudio sobre el incumplimiento de normas y actitudes al que hacen referencia Fernández y Olmedo (1999). En COMSSORLIE nuestros alumnos deben seguir ciertas conductas, pero a la vez tienen libertad, ya que crea una autodisciplina en donde todos participan por la mejora del grupo. Se establece la libertad para que cada uno sea capaz de actuar de la forma adecuada para el bienestar de sus compañeros y de toda el aula, en donde el niño no tendrá que incumplir las normas, pues aprenderá por sí mismo y libremente a respetarlas.

Tipos de conductas

Los tipos de conductas, según el DSM-V, 2013, son los trastornos de conductas, los trastornos emocionales y los trastornos mixtos (conductuales y emocionales). Los TMCE (trastornos de conducta y emociones) son comportamientos y emociones muy inestables e intensas, derivados de la dificultad del niño para adaptarse a la realidad. Existen diferentes tipos, como por ejemplo el trastorno hiperactivo –y, dentro de él, el trastorno de la actividad y de la atención, el trastorno hiperactivo disocial y sin especificación–; otro tipo es el de los disociales –y dentro de él, del contexto familiar, el desafiante y oposicionista–; otro es el de las emociones, dentro del cual figuran el depresivo y el de emociones mixtas. También se identifica otro tipo de trastorno relacionado con las emociones de comienzo habitual en la infancia, dentro de él se encuentran la ansiedad, la hipersensibilidad, la rivalidad, etc. Finalmente, tenemos los tics, que pueden ser transitorios, crónicos, motores o fonatorios, de múltiples motores, y fonatorios

combinados (síndrome de Gilles de la Tourette), y otros trastornos de tics sin especificación (DSM-V, 2013).

2.6. El comportamiento

Es la forma cómo actúa la persona para adaptarse a su entorno. Según Roche, «*el comportamiento es la respuesta a una motivación en la que están involucrados componentes psicológicos, fisiológicos y de motricidad*» (2002, p. 123).

En nuestro programa, el comportamiento se define como las acciones que el individuo debe realizar para adaptarse al aula y llevar a cabo sus actividades.

El comportamiento de los alumnos en el aula

En términos generales, el comportamiento es la manera de actuar de las personas; por ende, el comportamiento escolar es la manera de actuar de los estudiantes en las aulas.

El comportamiento escolar es la conducta externa, observable y medible que presenta el alumno en la escuela. Debemos entender que cada estudiante posee un conjunto de tendencias emotivas heredadas o adquiridas; cuando esta interacción es armónica y equilibrada, se dice que el sujeto está adaptado al medio. De acuerdo con Roche, «*el comportamiento del estudiante no es más que el reflejo de sus emociones, ideas, sentimientos, opiniones, que se ponen en manifiesto a través de características observables, como es la conducta*» (2002, p. 175).

2.7. Características de los niños

Las características de los niños de 7 a 9 años se explican por medio de los estadios de Piaget, etapa que corresponde al período preoperacional y el período de operaciones concretas. Para nuestra investigación se ha tomado a los niños del primer periodo preoperacional, es decir los de 7 años, en quienes se observará la conducta y cómo se desarrollan.

Según Pérez (2008), en este primer período preoperacional el niño es más consciente, comienza a recordar sus acciones pasadas para actuar y adaptarse por medio de su conducta; por ello, es importante también que reflexione sobre su propio comportamiento. La imitación no es un aspecto ya muy significativo en su vida, y en el aspecto de la socialización, el niño comienza a tener una mejor comunicación con otros y reduce el egocentrismo.

En el período de las operaciones concretas, que va entre los 7 y 12 años, el niño es responsable, sabe, entiende las cosas, sabe cosas concretas, tiene ideas complejas y la capacidad de entender a las personas o diversas situaciones; aparece la reversibilidad y tiene capacidad de discriminar diferentes situaciones, conductas, y demuestra también diferentes habilidades.

En esta etapa aparecen las habilidades taxonómicas, es decir, la clasificación de objetos, que nace de la movilidad de operación y el poder de la organización para sus actividades. Igualmente, la negación, es decir el criterio para no seguir la indicación o cambiar el orden que ha establecido en algún requerimiento, aunque no tiene la capacidad de saber que es lo mismo, solo que invertido.

También se hace presente la identidad o identificación, pues el niño reconoce que las sustancias físicas conservan su volumen, aunque se muevan de sitio, se las divida o cambie de aspecto; y finalmente la compensación, cuando puede advertir que el cambio en una dimensión se equilibra con el cambio en otra, que ha de influir en sus relaciones con el conjunto.

De acuerdo con Braun y Rosales (2005), el período concreto se ha dividido en tres aspectos: personalidad, autoestima y sentido moral.

a) Personalidad

Cada niño construye su perfil evolutivo de una manera distinta, es el fruto de la interacción entre su maduración propia y el medio ambiente en el que se desarrolla. La maduración se desarrolla más rápidamente en unos y más despacio en otros; de igual manera, el medio ambiente para unos es estimulante, mientras que para otros es pobre en estímulos.

b) Autoestima

En la medida en que el niño de 11 o 12 años se valore, estime y considere capaz y competente, habrá más esperanzas de una maduración psicológica, mental y social adecuada, y de un ser humano feliz y capaz de hacer felices a los demás.

c) Sentido moral

El niño manifiesta marcados progresos hacia el desarrollo moral autónomo. En ello influye el desarrollo cognitivo, el umbral de capacidad de abstracción e idealización.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

El trabajo a realizar se enmarca dentro del paradigma positivista y utiliza un diseño tipo empírico-analítico. Según Latorre, Arnal y del Rincón, «*el paradigma positivista es un tipo de investigación que permite explicar y observar diferentes fenómenos en que se basa una experiencia en función del tiempo y lugar*» (1996, p. 40).

La investigación es de tipo cuasi experimental, ya que se pone a prueba un programa que busca mejorar las conductas de los estudiantes en diversas sesiones de clases.

Los diseños cuasi-experimentales tienen el mismo propósito que los estudios experimentales: probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. Cuando la asignación aleatoria es imposible, los cuasi-experimentos (semejantes a los experimentos) permiten estimar los impactos del tratamiento o programa, dependiendo de si llega a establecer una base de comparación apropiada (Hedrick et al. 1993, p. 58).

La metodología utilizada es cuantitativa porque en nuestro trabajo de investigación se analizará un pretest y un postest para verificar la mejora de las conductas de los estudiantes. En esta metodología se aplica la medición numérica y la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de los estudiantes.

El trabajo sigue la línea de investigación de Educación y Diversidad de la Universidad de Piura, y se enfoca en el campo de la educación inclusiva, porque nuestra población está constituida por estudiantes con diversas condiciones: niños con problemas de sordera, niños superdotados, niños con síndrome de TEA (Trastorno del Espectro autista), entre ellos, con autismo, asperger, TDAH (Trastorno de déficit de Atención con Hiperactividad). Ellos forman parte de lo que la DSM-V, 2013 reconoce hoy como educación diferenciada, a la que está orientada esta investigación.

La Ley General de Educación 28044 (2003), en su artículo 8, fundamenta los principios de la educación y establece en la inclusión lo siguiente:

[...] incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.

3.2. Sujetos de investigación

Población. La presente investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Privada Santa Isabel, en el distrito de Santiago de Surco, colegio privado bajo la jurisdicción de la UGEL 07. Para la investigación se tomó la totalidad de la población, que es de 17 alumnos. Las edades de los niños oscilan entre 7 y 9 años de edad, matriculados en segundo y tercer grado de educación primaria: 11 varones y 6 mujeres.

3.3. Variables y subvariables de investigación

En la presente investigación se han considerado las siguientes variables: Variable independiente: el programa COMSSORLIE

Variable dependiente: las conductas de los estudiantes

Las características se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables de la investigación

Variables	Definición operacional	Subvariables	Definición operacional
Programa COMSSORLIE.	El programa COMSSORLIE surge de la necesidad de aplicar una metodología adaptable a los niños inclusivos con la finalidad de mejorar sus conductas. COMSSORLIE es la agrupación de diversas teorías y métodos pedagógicos (constructivismo, método Montessori, socialización, método sorpresa, libertad, inclusión escolar).	Planificación del Programa COMSSORLIE	El programa se realizó dentro del plan curricular del centro educativo, al cual se adaptó para ser utilizado con los estudiantes.
		Ejecución del Programa COMSSORLIE	El programa se aplicó en 15 sesiones de clase, en donde el alumno realizará diferentes actividades innovadoras.
		Evaluación del programa COMSSORLIE	El programa aplica un pretest y un postest, que evalúa las conductas de los estudiantes por medio de la observación.
Conducta de los niños.	La conducta es el incumplimiento de normas y actitudes positivas en el aula	Trabaja en grupo	Se integra a todos en grupos definidos, en donde cada uno tiene diferentes actividades para reforzar el aprendizaje o modificar alguna eventualidad.
		Colabora con sus compañeros	El niño ayuda a los estudiantes de manera individual y voluntaria para facilitar los objetivos y metas del día, el cual implica una responsabilidad y compromiso con la persona que ayudará
		Sigue las indicaciones	Los niños deben aprender a seguir las indicaciones, a seguir pasos para realizar una actividad o reforzar un aprendizaje.

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUBVARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL
		Respetar las reglas	Los niños tienen que aprender a seguir las normas de convivencia para lograr un ambiente adecuado.
		No grita en clase	Para mantener el orden y escuchar las indicaciones, los niños deben expresarse adecuadamente, sin gritar.
		Resuelve los ejercicios sin hacer desorden	Los niños realizan ejercicios de manera ordenada, sin distraerse ni golpearse, conservando silencio.
		Expresa sus ideas en forma ordenada	Los niños deben escuchar las opiniones de los demás y respetar el turno para hablar.
		Utiliza su cuerpo para el aprendizaje	El objetivo primordial es trabajar con su mente y corazón, expresar sus emociones y sentimientos; aprender usando su cuerpo.

3.4. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es cuasi-experimental, con la aplicación de un pretest y un posttest, cuya representación gráfica es la siguiente:

(E) O1	X	O2
--------	---	----

En donde: E= Grupo experimental
 O1= Pretest
 O2= Posttest
 X= Programa COMSSORLIE

La aplicación del programa COMSSORLIE propiciará que los estudiantes mejoren su conducta, por medio de clases metodológicas y divertidas en donde cada niño podrá elegir su espacio de enseñanza-aprendizaje, y con un manejo de clase grupal, de manera que puedan ayudarse mutuamente para alcanzar logros en su conducta y aprendizaje.

El modelo de clase ha sido denominado Programa Inclusivo COMSSORLIE, que representa las iniciales de distintas corrientes, conceptos y escuelas pedagógicas (Constructivismo, Método Montessori Socialización, Método Sorpresa, Libertad e Inclusión Social). Este programa guiará el proceso de afirmaciones y modificaciones de conducta del colegio donde sea aplicado en pos de una educación horizontal, ya que busca desarrollar integralmente al niño a través de un aprendizaje constructivo y experimental, fomentando la libertad de expresión, la creatividad y la interacción entre sus pares, como medio de mutuo aprendizaje. Todo esto dentro de un marco inclusivo, que promueve el respeto a las diferencias, pero también la autodisciplina y la responsabilidad.

Tabla 2. Estructura del programa COMSSORLIE

N°	Fases	Descripción
01	Selección de objetivos	Para plantear los objetivos de la investigación se observó la problemática de los estudiantes, que se detalla en la matriz de consistencia (Anexo 1).
02	Concretar la información	Para concretar la información se realizó la respectiva revisión bibliográfica que nos permitiera el deslinde terminológico, a fin de elaborar el marco teórico y profundizar sobre las variables de la investigación.
03	Definir la población objeto de estudio	Seleccionamos la población objeto de estudio conformada por los 17 estudiantes del segundo y tercer grado de primaria de la Institución Educativa Privada Santa Isabel.
04	Diseño de la guía de observación	Para el diseño y elaboración de la Guía de Observación hemos tomado como base distintos modelos utilizados en trabajos de investigación, llegando a concretar una guía de observación propia para el presente trabajo.
05	Método y análisis de datos	Para realizar el análisis respectivo hemos recurrido al software estadístico SPSS versión 22 y al programa Microsoft Excel.

N°	Fases	Descripción
06	Revisión de la guía de observación	La Guía de Observación para el presente trabajo de investigación fue validada por juicio de expertos, y fue aplicada a alumnos del mismo grado en otra institución educativa que contaba con la misma problemática.
07	Aplicación de la prueba piloto	Se realizó con la aprobación de juicio de expertos, para asegurarnos de que los ítems de la guía de observación realmente midieran lo que se requería; luego fue aplicada a un grupo piloto constituido por 14 alumnos de tercer grado de primaria de la institución educativa Agnus Dei.
08	Selección de la muestra	La población muestra está constituida por los 17 estudiantes de segundo y tercero de primaria de la institución educativa Privada Santa Isabel. En el presente trabajo, toda la población objeto de estudio constituye nuestra muestra.
09	Aplicación de la guía de observación	Para la aplicación de la Guía de Observación desarrollamos un proceso de sensibilización con los profesores para que puedan conocer la importancia de observar cada uno de los ítems con toda veracidad. La guía fue aplicada durante dos semanas desde las 8 a. m. hasta las 11 a. m. en la Institución Educativa Privada Santa Isabel de la ciudad de Lima, Surco a los 17 estudiantes de segundo y tercero de primaria.
10	Codificación de los datos	La guía de observación cuenta con 8 ítems que van a medir las conductas para cada uno de ellos, se utilizó los siguientes códigos: SÍ = 1 NO = 0
11	Análisis de los resultados	Para el análisis de la información se utilizó tablas de frecuencias para observar los resultados del pretest y postest y el proceso de cada clase. Asimismo, se consideró el análisis de fiabilidad con el Alfa de Cronbach, para justificar de manera estadística el uso de los promedios como medida de resumen para cada dimensión. Finalmente, presentamos los resultados en tablas y figuras de líneas que muestran los porcentajes para cada opción de respuesta. Con estas tablas y figuras interpretamos y analizamos los datos mostrados en forma sintética, siguiendo los conceptos mostrados en el marco teórico.
12	Realización del informe	El informe del presente trabajo de investigación está organizado en cuatro capítulos. I. Planteamiento de la investigación II. Marco teórico III. Metodología de la investigación IV. Resultados de la investigación

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

a) Instrumento de diagnóstico y salida (pretest y postest)

Para la recolección de datos se utilizó una guía de observación (pretest- postest), en la que el profesor debía registrar e identificar las conductas de los estudiantes para conocer si estas eran las adecuadas. Para la validación del instrumento se utilizó el juicio de expertos; la evaluación se realizó aplicando una ficha de verificación. Luego se utilizó el alfa de Cronbach, para verificar la fiabilidad. Este instrumento fue aplicado en dos ocasiones: la primera antes de iniciar el programa, y la segunda, después de aplicarlo.

La guía de observación fue usada para recoger información sobre la mejora de las conductas que presentaban los estudiantes. Se empleó ocho indicadores que fueron aplicados durante un periodo establecido. Estos ítems fueron los siguientes: *Trabaja en grupo, Colabora con sus compañeros, Sigue las indicaciones, Respeta las reglas, No grita en clase, Resuelve los ejercicios planteados sin hacer desorden, Expresa sus ideas en forma ordenada y utiliza su cuerpo para el aprendizaje.*

La evaluación del instrumento consistía en que los profesores tenían que marcar SÍ o NO en cada ítem, de acuerdo a lo que observaban en las sesiones (Anexo 2). Para procesar estos datos se utilizó el programa SPSS 22, asignándose códigos a cada respuesta, el SÍ tenía el valor de 1 y el NO, el valor de cero (0). Se utilizó el programa Excel para realizar la primera tabulación de los datos.

b) Instrumentos de proceso

Los instrumentos de proceso son los que se han aplicado durante las sesiones de clase para verificar la conducta. Este instrumento contiene las técnicas y los materiales utilizados para la recolección de información, conforme se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Instrumentos utilizados en el Programa COMSSORLIE

Instrumentos	Técnicas	Medios audiovisuales
Guía de observación de conducta. Pretest y postest.	Observación participante Actividades de relajación Fichas de pretest y postest.	Videos Imágenes Carteles Retroproyectores Diapositivas Grabadoras

Aplicación del instrumento y medios visuales del programa

Observación participante. El profesor utilizará esta técnica al aplicar el instrumento del programa, pues tiene que completar cada ítem colocando los nombres de los estudiantes en las diferentes clases. Marcará SÍ o NO, de acuerdo al contexto y experiencias de cada estudiante en el salón de clase o en el lugar donde se realicen las sesiones.

Actividades de relajación. Se utilizan como una forma para aprender de manera calmada y relajada. Es un conjunto de procedimientos orientados a alcanzar las conductas positivas y ayudar a alcanzar una personalidad más madura y equilibrada. Las más frecuentes son las que utilizan música ambiental (clásica, “New-Age”, hindú), aquellas que adquieren posturas (sentada: espalda recta, piernas cruzadas), que se enfocan en la respiración natural completa, o que utilizan el movimiento (danza, estereotipias, ejercicios).

Fichas. El profesor utilizará esta técnica para que los estudiantes realicen sus actividades o tareas, y evidencien sus actitudes positivas o negativas durante las clases.

Pretest y postest. El instrumento se aplica a un grupo de la población en un determinado momento o actividad, precisamente antes y después de que se implemente el programa. Se utiliza para obtener dos resultados en dos periodos de tiempo determinados. En nuestra propuesta, dicho instrumento será la guía de observación que permite evaluar la conducta de los estudiantes.

En nuestra propuesta se utilizan diversos medios audiovisuales, entre ellos los siguientes:

Videos. Se usan videos que contengan conductas asertivas, donde observan cómo deben comportarse y reflexionar en caso se plantee una eventualidad parecida a lo que aparece en pantalla. Además, verán cuáles son los efectos de estas conductas y, en consecuencia, identificarán las conductas asertivas. También se reproducen videoclips, de preferencia música con secuencia de paisajes, donde el sonido se integra a la imagen. Finalmente, los niños utilizan los videos para aprender y reforzar los conocimientos, como por ejemplo las sumas, restas, trabadas, cuento, multiplicaciones y oraciones.

Imágenes y carteles. Se utilizan todos los días porque cada cartel pegado en el aula tiene diferentes imágenes de conocimientos y de conductas que los alumnos deben seguir durante el periodo de clase, como por ejemplo: los temas que se traten eventualmente, conductas a seguir para actuar frente a un problema. Por ello, los carteles y las imágenes son la clave del programa, pues permiten lograr una buena convivencia en el aula. Además, los alumnos prestan más atención a los diseños, los colores, elementos que resaltan en un circuito distinto y que despiertan su interés.

Retroproyectores. Este instrumento permite realizar diferentes actividades, como por ejemplo proyectar imágenes lúdicas, algunas caricaturas o animaciones gráficas de cuentos. También se utiliza para el refuerzo de las operaciones de sumas y restas.

Diapositivas. Se utiliza generalmente al final de las clases para lograr una metacognición, para que el profesor pueda asegurarse de que todos incorporaron los aprendizajes y las conductas asertivas programadas en el objetivo de la sesión.

Radiograbadoras. Se emplea para la emisión de la música relajante, que está presente en la mayoría de las clases del programa.

3.6. Procedimiento de organización y análisis de resultados

Para nuestro procedimiento y organización de los resultados, debemos tener en cuenta que interpretaremos y analizaremos la mejoría en las conductas de los estudiantes, aplicando un pretest y un postest. Se comparan y analizan los resultados del pretest y del postest de manera general, y luego reconoceremos el logro de las conductas de cada estudiante en las diferentes clases.

Para procesar los datos obtenidos se hizo un registro, tabulación y codificación de los mismos. A partir de esto, con ayuda del programa SPSS 22 y la hoja de cálculo de Excel, se realizó un tratamiento estadístico fundamentalmente descriptivo, que fue lo que exigía la naturaleza de la investigación.

En primer lugar se registró el resultado del pretest, cuya información resultó de la observación de los niños antes de comenzar el programa establecido. Después se evaluó el resultado del postest, cuya información resultó de las conductas que los estudiantes tenían que mejorar basándose en el pretest; el profesor evaluó estas conductas en cada clase del programa. Por último, se muestra el resultado final en general de todos los estudiantes de acuerdo con todos los indicadores evaluados.

Los resultados de la guía de observación se presentan en tablas de frecuencias y gráficos de líneas, representaciones visuales que sirvieron para presentar información cuantitativa –como, por ejemplo, los datos contenidos en tablas de frecuencia–. Estos gráficos constituyeron una poderosa herramienta para la interpretación y el análisis de los datos.

Los cuadros estadísticos nos permitieron presentar la información resumida y organizada, con la finalidad de facilitar la visualización de los datos obtenidos.

CAPÍTULO 4

PROGRAMA COMSSORLIE

4.1. Definición del programa

El concepto parte de la idea de un programa que permita mejorar la conducta de los estudiantes por medio de clases metodológicas y divertidas, donde cada niño podrá elegir su espacio de enseñanza. Distribuidos de manera grupal, entre ellos se ayudarán para mejorar su conducta compartiendo diferentes actividades. Se plantea entonces un modelo al que llamamos Programa Inclusivo COMSSORLIE (Constructivismo, Método Montessori Socialización, Método Sorpresa, Libertad e Inclusión Social), diseñado para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando las diferentes manifestaciones de conducta de los niños, a través de una educación horizontal. El propósito es que el niño se desarrolle integralmente a través de un aprendizaje constructivo y experimental, fomentando la libertad de expresión, la creatividad y la interacción entre sus pares, como medio de mutuo aprendizaje. Todo esto dentro de un marco inclusivo, que promueve el respeto a las diferencias, pero también la autodisciplina y la responsabilidad.

4.2. Planificación del programa

NIVEL : PRIMARIA
ÁREA : MATEMÁTICA Y COMUNICACIÓN

GRADO : SEGUNDO Y TERCERO DE PRIMARIA
N.º DE HORAS DEL CURSO : 8 HORAS
DURACIÓN DEL PROGRAMA : 15 SESIONES
DOCENTE : LORENA CARBONERO

Lineamientos de la Matemática en la institución

En educación primaria, el área de Matemática cumple múltiples propósitos. En un contexto de permanentes cambios y desafíos, provenientes principalmente del acelerado desarrollo científico y tecnológico, la educación matemática ofrece a las nuevas generaciones un conjunto de herramientas de cálculo, medición, análisis, modelación, inferencia y estimación del mundo material y social, que posibilitan establecer relaciones cuantitativas, espaciales, cualitativas y predictivas, entre los más diversos aspectos de la realidad (Proyecto educativo de la IE Santa Isabel).

Lineamientos de la Comunicación en la institución

En educación primaria, el área de Comunicación Integral tiene como propósito desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes, las mismas que ya han sido promovidas desde el nivel inicial; así como desde la familia, las instituciones y la comunidad. Además, en el nivel primario se busca el despliegue de tales capacidades en interacción con diversos tipos de textos, en variadas y auténticas situaciones de comunicación con distintos interlocutores y en permanente reflexión sobre los elementos básicos de la lengua, con el fin de favorecer una mejor comunicación.

Considerando que el lenguaje es el vehículo para entender, interpretar, apropiarse y organizar información proveniente de la realidad, el área de comunicación integral se construye como el eje central del desarrollo de los aprendizajes de las demás áreas, debido a la naturaleza instrumental y transversal de las competencias y capacidades que las integra (Proyecto educativo de la IE Santa Isabel).

Temas:

1. Números de 4 cifras (sumas, restas)
2. Números de 3 cifras (sumas, restas)
3. Multiplicaciones de una y de dos cifras
4. Oraciones
5. Palabras trabadas
6. Descripción de cuentos

Tabla 4. Competencias y capacidades del área de Matemática para el programa COMSSORLIE

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES DE DESEMPEÑO
Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad.	Matematiza situaciones.	Resuelve problemas relacionados con sumas, restas y multiplicaciones.
Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de forma, movimiento y localización.	Comunica y representa ideas matemáticas.	Realiza adiciones y sustracciones con números de hasta 4 y 5 cifras
Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de gestión de datos.	Elabora y usa estrategias.	Realiza multiplicación con números de hasta 4 y 5 cifras.
	Razona y argumenta, generando ideas matemáticas.	Resuelve multiplicaciones y calcula el doble, triple y cuádruple.
	Elabora y usa estrategias.	Realiza multiplicaciones de un número de 2 o 3 cifras por otro de 2 cifras.

Tabla 5. Competencias y capacidades del área de Comunicación para el programa COMSSORLIE

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES DE DESEMPEÑO
Comunicación Comprende textos orales Produce textos escritos Comprende textos escritos	Escucha activamente diversos textos orales y las indicaciones. Reflexiona sobre la forma, contenido, contexto de los textos orales y sobre su conducta. Expresa con claridad sus ideas. Interactúa colaborativamente con sus compañeros. Recupera información de diversos textos escritos. Reorganiza información de diversos textos escritos. Textualiza con claridad sus ideas, según las convenciones de la escritura. Planifica la producción de diversos textos escritos.	Expresa sus ideas de manera ordenada y clara durante la clase. Reconoce los elementos que debe tener en cuenta para describir a una persona, cuento, historia, etc. Emplea adecuadamente el punto y la mayúscula en la redacción de sus textos y las oraciones. Emplea y crea diferentes tipos de textos.

Evaluación

SITUACIÓN	INSTRUMENTOS
En el aula. Patio del colegio.	* Trabajos en clase * Hojas de aplicación * Lista de cotejo de observación * Elaboración de afiches.

4.3. Descripción general de la programación de Comssorlie

La planificación del programa COMSSORLIE se realiza en función de las conductas, las habilidades y las capacidades, considerando un ambiente adecuado condicionado por su entorno y los materiales. El programa está diseñado de manera que le permita al niño desenvolverse en diferentes aspectos: social, emocional, intelectual y valores morales, pero que además satisfaga las necesidades de orden y seguridad. El ambiente es fundamental, pues todo tiene un lugar apropiado, acondicionado en un espacio sencillo, no muy recargado, es decir, con

solo lo esencial, de manera que debe haber lo suficiente y lo necesario. Otro aspecto importante a recalcar es que el ambiente debe ser delatador del error, es decir que permite darse cuenta del error y lleve fácilmente al niño a un razonamiento, cada vez mayor; y además que pueda medir las consecuencias de sus acciones.

4.4. Características del programa

- Promueve la participación activa en las actividades propuestas.
- Facilita la proposición y defensa de ideas.
- Estimula la proposición de soluciones frente a conflictos en el aula.
- Permite la aceptación e integración de las ideas de otros.
- Permite al maestro motivar, acoger y orientar a los estudiantes en la conducta y el aprendizaje.
- Estimula el respeto mutuo entre todos.
- Promueve la interacción y la ayuda entre compañeros.
- Facilita que los niños estudien en forma espontánea.
- Crea un ambiente de armonía.
- Se apoya en la ambientación del aula para promover el aprendizaje, la conducta, la armonía y respeto mutuo.

4.5. Perfil del docente de Comssorlie

El docente tiene la responsabilidad de desarrollar el programa en forma individual en el estudiante, es decir, completar la aplicación del instrumento a cada niño en todas las sesiones realizadas; debe responder a todas las necesidades específicas del mismo y establecerlas en "guías". El docente asume la responsabilidad de sugerir adaptaciones del programa escolar, selección y uso de material, y la elaboración de

recursos de apoyo; además, el profesor que desarrolle el programa debe cumplir con ciertos requisitos. El docente debe ser innovador, emprendedor, promotor, comunicador, empático, afectivo, asertivo, racional, democrático, participativo, concertador, y debe tener la capacidad para la resolución de conflictos; asimismo, debe contar con los conocimientos adecuados, es decir que se requiere un docente preparado que conozca una variedad de estrategias pedagógicas y saber cuándo y cuál es la apropiada para cada estudiante. Asimismo, debe tener un amplio conocimiento de diferentes estrategias de manejo de conductas, saber cómo organizar y manejar el aula usando el tiempo de forma efectiva; igualmente, ha de saber cómo evaluar el aprendizaje estudiantil, tanto formal como informalmente, y estar en capacidad de seleccionar y diseñar recursos apropiados para las actividades de aprendizaje y de conducta de los alumnos; además de conocer al detalle el desarrollo lingüístico y las etapas del desarrollo de los niños del nivel que enseña.

Finalmente, el docente de COMSSORLIE debe saber y tener actitudes positivas para incentivar precisamente esta actitud en las sesiones de clases. Por ello, las actitudes del docente se orientan al respeto de sus estudiantes sin importar las diferencias de cultura, a una alta expectativa respecto al aprendizaje y la conducta de todos los estudiantes, a reconocer los errores de los estudiantes como oportunidades que se pueden usar para mejorar la conducta y que sean empáticos y acogedores. Con todo ello lograrán la mejora de la conducta del estudiante.

Se reconocen además características específicas de cooperación que deben tener los docentes de nuestro programa para ser eficaces. Entre ellas, listamos las siguientes:

- Cooperación docente. La efectividad del programa depende del apoyo y colaboración de diversos colegas y profesionales del centro y fuera de él.
- Aprendizaje cooperativo. El aprendizaje debe ser igualmente cooperativo, de manera que los docentes deben promover que los estudiantes se ayuden entre sí. En un sistema de agrupamiento flexible y bien planificado, todos se benefician del aprendizaje conjunto y mejoran sus conductas, pues se ayudan a mejorar entre ellos.

- Solución cooperativa de conflictos. Una herramienta eficaz para los profesores que necesitan ayuda respecto a la inclusión de estudiantes con problemas de comportamiento, en el momento de reducir la cantidad y la intensidad de las interrupciones durante las clases, es abordar este comportamiento indebido de forma sistemática. Se ha comprobado la eficacia de elaborar normas claras, acordadas con todos los estudiantes (además de los incentivos adecuados).

4.6. Materiales del programa

En el rincón de Comunicación, cada niño o grupo debe disponer de lápices de colores, lápices, plumones, témperas, block rayado, cuaderno rayado de 100 hojas, cartuchera con los respectivos útiles de escritura, papel periódico, tapete, plastilina, tijeras, goma, papelógrafos rayados.

En el rincón de matemática, cada niño o cada grupo debe tener block cuadriculado, cuaderno cuadriculado de 100 hojas, papelógrafos cuadriculados, lápices, borrador, cartuchera con los respectivos útiles que necesiten para hacer sus trabajos o ejercicios, plumones, tapete, tijera, goma.

4.7. Secuencia del diseño de la sesión de aprendizaje

- Saludo.
- Se informa de las normas de convivencia.
- Se informa las reglas y las actividades que se desarrollarán en la clase por medio de un cartel, el retroproyector o un video.
- Se forma un semicírculo con los niños en medio del salón de clase.
- Los niños caminan por toda el aula para observar qué se va hacer ese día; este recorrido se realiza con la ayuda de la profesora
- Los niños observan los murales, fichas y juegos que están en el rincón.

- Se sientan en círculo en el suelo.
- Comentan y dialogan lo que ven.
- Escuchan diferente música para su relajación.
- Se agrupan según la actividad elegida.
- Pueden realizar sus actividades en constante movimiento; pueden moverse saltando o bailando, de pies, sentados, pero siempre siguiendo las normas de convivencia.
- Se sientan en el tapete o en el piso.
- Sacan los materiales que se les solicita.
- Dialogan sobre lo aprendido.
- Relacionan sus saberes previos con el nuevo saber.
- El maestro explica a cada grupo los temas y las conductas que deben seguir.
- Comentan sobre la explicación del profesor.
- Plasman su aprendizaje y las conductas asertivas en el trabajo de aplicación.
- Colaboran entre ellos, con el fin de apoyar a los que desarrollan la aplicación más lentamente.
- Se forman en grupos y exponen sus trabajos.

4.8. Ejecución del programa (sesiones)

Las sesiones de clase se realizan de acuerdo a una secuencia, que permitirá a los alumnos ir mejorando su conducta. El programa se cumple en 15 sesiones, en las cuales el grado de dificultad va avanzando gradualmente; algunas actividades pueden ser complicadas, y quizás se haga difícil aprender o asimilar los objetivos, pero durante el proceso, de acuerdo a los objetivos planteados cada día, irán adquiriendo mayor seguridad y afrontarán mejor los problemas.

Cada sesión adopta un nombre de acuerdo a las actividades de conducta y aprendizaje, las cuales tendrán 1 o 2 objetivos que deberán ser alcanzados durante el periodo establecido. El periodo en el que se desarrolla el programa es de dos meses, tiempo en que el niño y el maestro registran los avances de acuerdo a cada caso particular.

En cada clase, o sesión, se realizan diversas actividades; cada niño elige lo que desea hacer durante un tiempo estimado entre 30 a 45 minutos, luego elige otra actividad programada para esa sesión y así sucesivamente hasta que termine la jornada. Finalmente, todos logran el mismo objetivo, pero con diferentes actividades y diferentes tiempos. Al día siguiente, los alumnos realizan otras actividades de la misma sesión o de la siguiente, de acuerdo al avance. Se debe tener en cuenta que las sesiones de aprendizaje son largas y que una sesión puede ser desarrollada hasta en cuatro días; el propósito es cumplir con el objetivo de adquirir o reforzar las conductas positivas.

Cada sesión se evalúa con la misma lista de cotejo del pretest y postest. Al culminar las 15 sesiones, el profesor realiza el postest frente a sus alumnos en una clase cotidiana, y evalúa el desempeño del programa.

Tabla 6. Sesiones del Programa Inclusivo COMSSORLIE

TIEMPO	SESIONES	CONTEXTO O AMBIENTE
30 o 45 minutos cada actividad	Sesión 1: Respeto mis normas y trabajo sumando y restando. Sesión 2: Dialogo mis conductas asertivas con sumas y restas. Sesión 3: Fortalezco mis conductas. Sesión 4: Fortalezco mi convivencia Sesión 5: Suma y resta Sesión 6: Refuerzo mis conductas. Sesión 7: Multiplicaciones Sesión 8: Multiplicaciones Sesión 9: Multiplicaciones Sesión 10: Trabadas Sesión 11: Trabadas Sesión 12: Oraciones Sesión 13: Oraciones Sesión 14: Refuerzo mis conductas y emociones Sesión 15: Cuento y reafirmo mi conducta.	Salón de clase o patio.

4.9. Actividades dentro de la sesión de aprendizaje: Integración del programa

- a) Aprendizaje de las matemáticas y comunicación en circuito.
- b) Canciones o imágenes sobre las matemáticas, comunicación y conducta.
- c) Indagar saberes previos, preguntando sobre las imágenes o canciones.
- d) Descubrimiento del aprendizaje por diferentes materiales.
- e) Aprendizaje y conductas asertivas a través del diálogo entre compañeros.
- f) Ayuda de unos a otros a construir las propias conductas asertivas.
- g) Retroalimentación de unos a otros para afianzar sus conductas.

- h) Aprendizaje por medio del trabajo en equipo.
- i) Diálogo y comentario grupal sobre las conductas.
- j) Uso de materiales individuales.
- k) Aplicación práctica de los conocimientos adquiridos a través del programa.
- l) Metacognición de aprendizajes y conductas.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Contexto y sujetos de investigación

En este apartado presentaremos la descripción del contexto de la investigación, es decir, el lugar donde se realizó, así como la misión, la visión y los objetivos de la institución, y las características de los sujetos de investigación.

5.1.1. Descripción del contexto de investigación

La investigación se realizó en la Institución Educativa Privada Santa Isabel, ubicada en el distrito de Santiago de Surco. La institución atiende alumnos en los niveles primario y secundario.

La IEP Santa Isabel tiene como misión contribuir al desarrollo de la educación y formación integral del educando, con capacidades y valores que les permita afrontar con éxito los nuevos retos que le plantea la sociedad actual; con un enfoque humanista, científico y técnico para que el alumno sea el protagonista y descubridor de su propio aprendizaje, fortaleciendo así en los estudiantes las potencialidades de las cuatro reglas

básicas de la educación: Aprender a ser, Aprender a hacer, Aprender a aprender y Aprender a convivir. Ello, para que trascienda en la formación de una sociedad con valores, de manera justa, solidaria y pacífica; y en donde los docentes son innovadores, investigadores, competitivos y emocionalmente equilibrados, y aplican estrategias cognitivas y metacognitivas en la mediación de aprendizajes de calidad. También los padres de familia participan responsablemente en la continuidad del aprendizaje de sus hijos y en actividades formativas, religiosas, culturales y sociales.

La visión de la IEP Santa Isabel se orienta a la formación de niños y jóvenes con capacidad creativa, crítica, emprendedora, innovadora, con espíritu de solidaridad, responsabilidad, justicia y paz, siendo perseverantes con su proyecto de vida, comprometidos éticamente con el desarrollo de su familia y de la sociedad.

Esta institución se guía por los siguientes objetivos:

- a) Formar integralmente a los educandos, considerando sus capacidades, necesidades e intereses, que le permitan el conocimiento de sus deberes y derechos.
- b) Formar educandos respetuosos de la vida en todas sus manifestaciones (valores) y de la dignidad de la vida humana en particular, para que sean responsables, tolerantes, honestos y solidarios; por ende, inculcarles el sentido de autodisciplina, sin el cual la verdadera libertad no existe.
- c) Formar educandos capaces de construir su propio conocimiento, altamente motivados hacia la investigación y la creación, de manera que los alumnos estén dispuestos a aprender y disfrutar de las diversas manifestaciones culturales; que valoren, respeten la diversidad cultural, y, asimismo, descubran y desarrollen sus propios talentos. Igualmente, lograr que sean conscientes de la necesidad de proteger su entorno, cuidar su salud física y mental; que además sean capaces de practicar y disfrutar actividades deportivas y recreativas.

- d) Promover que el docente sea mediador del aprendizaje, orientador y agente de la cultura, impulsor de un aprendizaje holístico y una comunicación empática con el niño y el joven, para que sean capaces de progresar y desempeñarse con eficiencia y eficacia en la vida, y que con la ayuda de los padres de familia se promueva la unión familiar, educando a personas autónomas, críticas y reflexivas, con los principios e identidad del colegio, sustentados en una educación de calidad.

La IEP Santa Isabel, en el contexto de la investigación, cuenta con convenios internacionales, entre los que se cuentan las instituciones Binarylogic y Belt student system, mediante los cuales se trabaja en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en las áreas de computación e inglés, respectivamente.

La institución alberga a alumnos de diversas condiciones socioeconómicas, en su mayoría de clase media, observándose de manera general que los estudiantes demuestran actitudes diversas respecto al aprendizaje y a la conducta. En las actividades planteadas se ha requerido de la estimulación para despertar interés y creatividad; aunque desde el punto de vista valorativo-afectivo, se observó disposición y afecto hacia los docentes.

5.1.2. Descripción de los sujetos de investigación

En la Tabla 7 se puede apreciar la distribución de los alumnos incluidos en el desarrollo de la investigación.

Tabla 7. Sujetos de la investigación

Grado	Varones	Mujeres	Total
2°	5	4	9
3°	6	2	8
Total	11	6	17

Fuente: Nómina del grado

La población de estudio se encuentra comprendida entre las edades de 7 y 9 años de edad, matriculados en el segundo y tercer grado de educación primaria, tomándose para el muestreo once varones y seis mujeres.

Los estudiantes del segundo y tercer grado de educación primaria que conforman la muestra de estudio manifestaron diversos comportamientos dentro del salón de clase: desobediencia ante la autoridad y desacato a las normas del aula, amenazas verbales, gritos, molestia a otros integrantes del aula, comportamientos altamente impulsivos, baja tolerancia a las frustraciones, golpean a otros compañeros, no ayudan a sus compañeros del salón, no trabajan en grupo, capacidad y atención reducida en el aula, falta de control de las emociones, ausencia de empatía, incapacidad para ponerse en el lugar de otros; mostraron además dificultades para organizarse y realizar sus tareas en los tiempos señalados.

5.2. Presentación e interpretación de los resultados

En este apartado analizaremos los resultados de la investigación, desde la aplicación del pretest –que ofrece una visión de las conductas que los estudiantes tenían antes de aplicar el programa– hasta la evolución de las conductas por medio de un postest, pasando por el desarrollo de cada clase, por cada ítem evaluado en el pre- y postest.

5.2.1. Resultados de la evaluación de las conductas de los niños (pretest) en aplicación del programa COMSSORLIE

Para determinar las conductas de los estudiantes se planteó una escala porcentual con ocho indicadores. En la Figura 1 se detallan los resultados del pretest, donde se presentan los indicadores antes de la aplicación del programa, los cuales se encuentran dentro de un rango bajo. Analizando de manera descriptiva los indicadores de la variable Evaluación de Conductas, los resultados revelan que el nivel máximo que alcanzan es de 32%, en el indicador *No grita en clase*; el mínimo corresponde a *Utiliza*

su cuerpo para el aprendizaje, que solo alcanza un 12%. Así, la evaluación del pretest establece una media de 24%, lo cual revela que a los alumnos les resulta complicado mantener conductas adecuadas durante las clases.

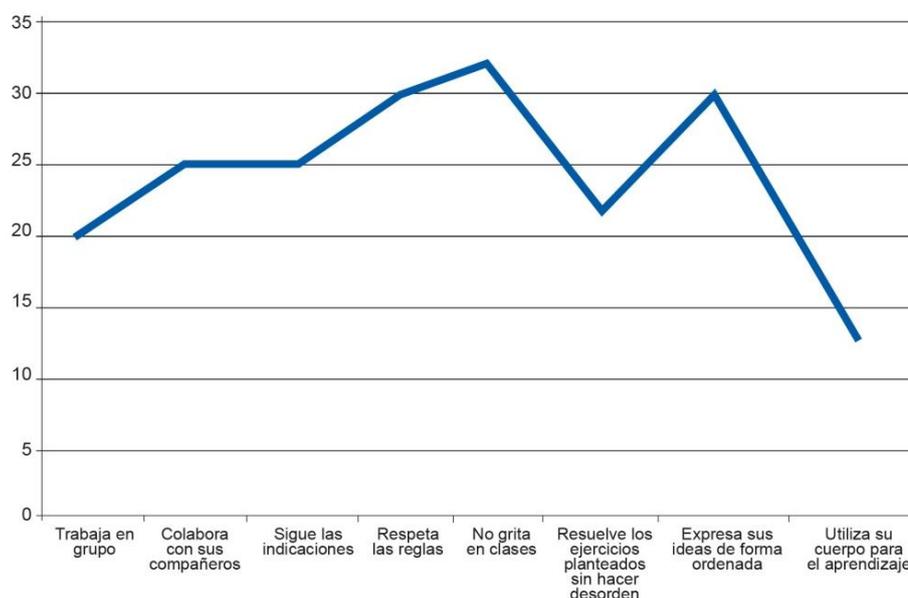


Figura 1. Tendencia por indicador del pretest

El indicador *Trabaja en grupo* alcanza un 20%; *Colabora con sus compañeros*, 25%; *Sigue las indicaciones*, 25%; *Respeta las reglas*, 30%; *No grita en clase*, 32%; *Resuelve los ejercicios sin hacer desorden*, 22%; *Expresa sus ideas en forma ordenada*, 30%; y, finalmente, *Utiliza su cuerpo para el aprendizaje*, 12%.

5.2.2. Resultados de la evaluación de las conductas de los niños después (postest) de la aplicación del programa Comssorlie

Los siguientes análisis buscan determinar la conducta de los estudiantes y, con ello, especificar con detalle cómo es su comportamiento de acuerdo a las escalas planteadas después del programa.

En la Tabla 8 se observa los niveles de los indicadores de conducta de los estudiantes después de haber aplicado el programa.

Tabla 8. Resultados de la estadística descriptiva

Indicadores	Media	Desviación estándar
Trabaja en grupo	,80	,40
Colabora con sus compañeros	,82	,39
Sigue las indicaciones	,72	,45
Respeto las reglas	,79	,41
No grita en clases	,92	,27
Resuelve los ejercicios planteados sin hacer desorden	,92	,28
Expresa sus ideas en forma ordenada.	,88	,33
Utiliza su cuerpo para el aprendizaje.	,96	,20

En la Figura 2 se pueden apreciar los resultados de los indicadores de conducta de los alumnos incluidos en la investigación, los cuales se encuentran dentro de un régimen de mejoría.

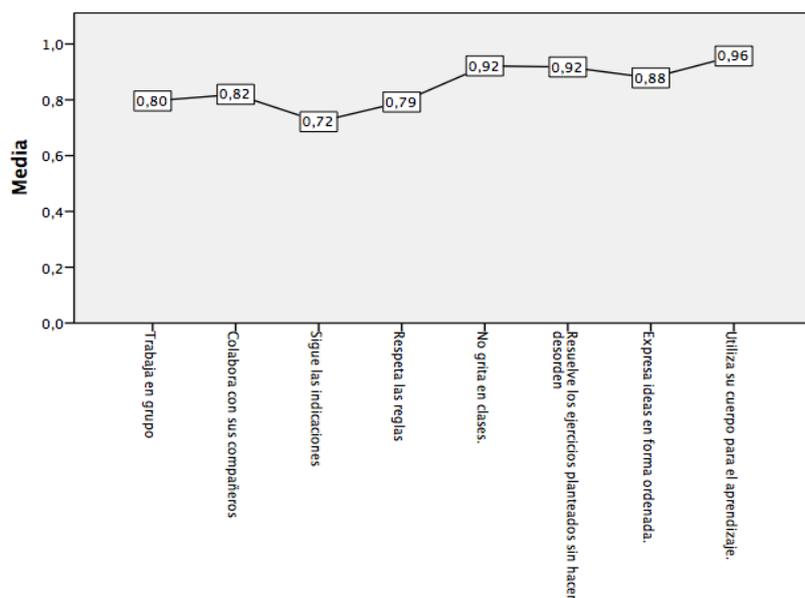


Figura 2. Tendencia por indicador del postest

Analizando de manera descriptiva los indicadores de la variable Evaluación de Conductas, los resultados en el ítem *Utiliza su cuerpo en el aprendizaje* demuestran una mayor prevalencia porcentual, de 96%, pues los alumnos se mostraron muy predispuestos a utilizar todos los sentidos, los sentimientos, el cuerpo y la experiencia; y es especialmente significativo si se considera como el más bajo en el pretest, lo que revela que no se está explotando esta predisposición natural de los niños para aprender usando su cuerpo. Igualmente, un buen indicador, con 92%, es el que corresponde a *No grita en clase y Resuelve los ejercicios planteados sin hacer desorden*, pues gradualmente los niños aprendieron a controlar sus impulsos y mostrar conductas más adecuadas en el aula. Luego, aunque con un nivel menor en relación a los anteriores, de 88%, pero no menos importante, se observa el indicador *Expresa sus ideas en forma ordenada*.

Los resultados bajos se observan en los indicadores *Trabaja en grupo*, *Colabora con sus compañeros* y *Respeto las reglas*, que alcanzaron 80, 82 y 79%, respectivamente, y, el menor, con 72%, *Seguir las indicaciones*, debido a sus problemas de falta de atención o concentración, entre otras conductas. Sin embargo, es importante señalar que pese a los resultados bajos en comparación con otros indicadores, se logra un incremento de entre 50 y 60 puntos, pues en el pretest alcanzaron entre 20 y 30%.

5.3. Presentación e interpretación de los resultados de observación de la conducta de los niños durante las sesiones de aprendizaje

Los resultados por indicador se representan a través de figuras, donde se detalla la distribución de los indicadores de conducta de los estudiantes, clasificados por cada clase.

5.3.1. Resultados de la observación de la conducta de los niños cuando trabajan en grupo durante las sesiones de aprendizaje

En la Figura 3 se aprecian los resultados del ítem *Trabaja en grupo*, donde se puede conocer el progreso de los alumnos desde el

desarrollo de la primera clase. La media indica que se ha logrado empezar con un 65% de aprobación; en consecuencia, la evolución después de la aplicación de las 15 sesiones de clase demuestra un progreso significativo del programa, ya que avanzó hacia una media de 80% de aceptación. Con ello queda demostrado que los alumnos aprendieron a trabajar en grupo y se continúa aplicando estrategias de conductas adecuadas para mejorar el ambiente del aula en el momento en que se debe trabajar grupalmente.

En la sesión 6 se aprecia un declive, de 47%, debido a que las sesiones de aprendizaje van avanzando en grado de complejidad, pues deben aplicar lo aprendido y reforzarlo con el nuevo saber; en este caso se les dificulta mucho trabajar en grupo. No obstante, con la aplicación continua durante las jornadas, en la clase 8 se logró un crecimiento, de 100%, el cual se mantuvo hasta la clase 11.

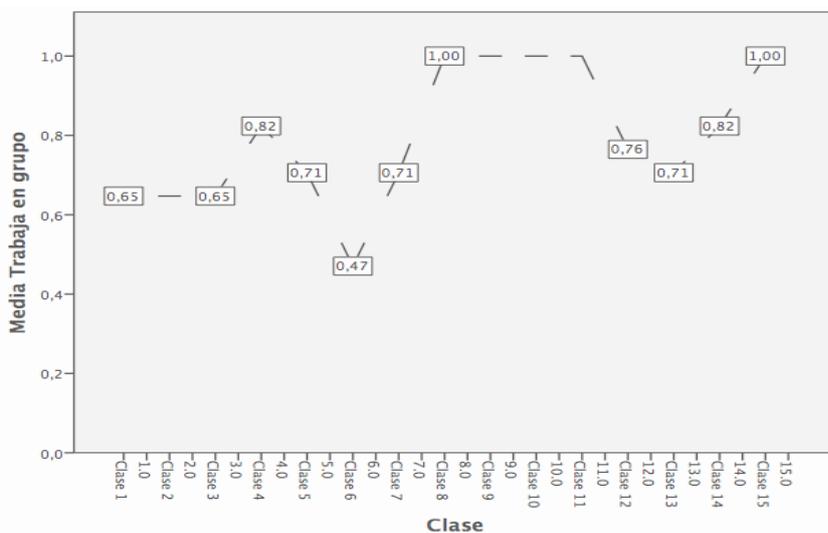


Figura 3. Distribución de resultados del ítem. Trabaja en grupo en cada clase

Si bien en general los resultados demostraron que los alumnos del segundo y tercer grado de la IEP Santa Isabel aprendieron a trabajar en grupo; en las clases 12, 13 y 14 se registraron algunos retrocesos en los momentos que debían trabajar en grupo, debido a la presencia de problemas de conducta que presentaron algunos alumnos. Finalmente, en la sesión 15 se

obtuvo un 100%. Estos resultados fueron sostenibles en el desarrollo de la clase, ya que la mayoría de los alumnos aprendieron a trabajar en grupo y con sus pares, aunque en algunas ocasiones mostraron dificultades para respetar el trabajo del otro y ponerse de acuerdo en algunas situaciones.

5.3.2. Resultados de la observación de la conducta de los niños en relación a la colaboración con sus compañeros

En la Figura 4 se aprecian los resultados del ítem *Colabora con sus compañeros*, donde se puede observar el progreso de los alumnos en el desarrollo del programa, iniciando con un 65% de aprobación.

Este indicador va mejorando durante cada clase, pero es muy lento aunque progresivo. Debe destacarse que las clases donde se obtuvo bajos resultados fueron la 1, 2, 3, 6, 7, 12 y 13, que oscilan entre 65% y 71%.

En las clases 4 y 14 se obtuvo un resultado de 88%, y las que registraron el más alto porcentaje, de 100%, fueron las sesiones 8, 9, 10, 11 y 15, es decir en la mitad y al final del proceso. Ello nos indica que, según los tipos de indicaciones, se mantiene cierta dificultad para colaborar con sus pares y ayudarse mutuamente para reforzar sus aprendizajes.

Finalmente, podemos concluir que a los alumnos todavía les falta lograr una buena colaboración con sus compañeros, ayudarlos frente a un problema, ser tolerante y estar pendiente del otro para una mejor convivencia. Sin embargo, finalmente se logra una mejoría. Conforme se observa en el pretest, comenzaron con un 25% y poco a poco fueron mejorando, aunque todavía es una conducta complicada para ellos.

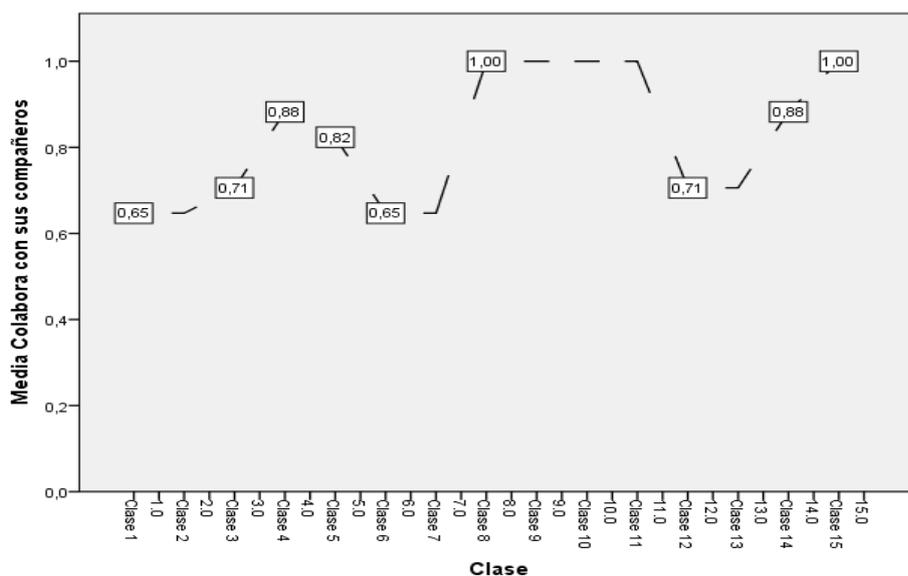


Figura 4. Distribución de resultados del ítem. *Colabora con sus compañeros en cada clase*

5.3.3. Resultados de la observación de conductas cuando el profesor da las indicaciones. Análisis del ítem *Sigue las indicaciones en cada clase*

En la Figura 5 se aprecian los resultados del ítem *Sigue las indicaciones en cada clase*, que registra el progreso de los alumnos hasta el 100% en el desarrollo de las clases 8, 9, 10, 11 y 15; esto, debido a que las sesiones han sido trabajadas de manera dinámica y dejando de lado los pensamientos tradicionales acerca de la educación. Cabe resaltar que se trata de que todos sean partícipes de generar sus propios conocimientos a través de las experiencias, sintiéndose libres y aprendiendo de una forma más independiente, cumpliendo con las tareas que en el día les corresponde; ello, sin necesidad de que todos las desarrollen al mismo tiempo, sino en el momento en que sientan que deben hacerlo. Al final de la jornada, la mayoría ha trabajado y cumplido con el objetivo de la clase sin parametrarse de manera paralela entre todos.

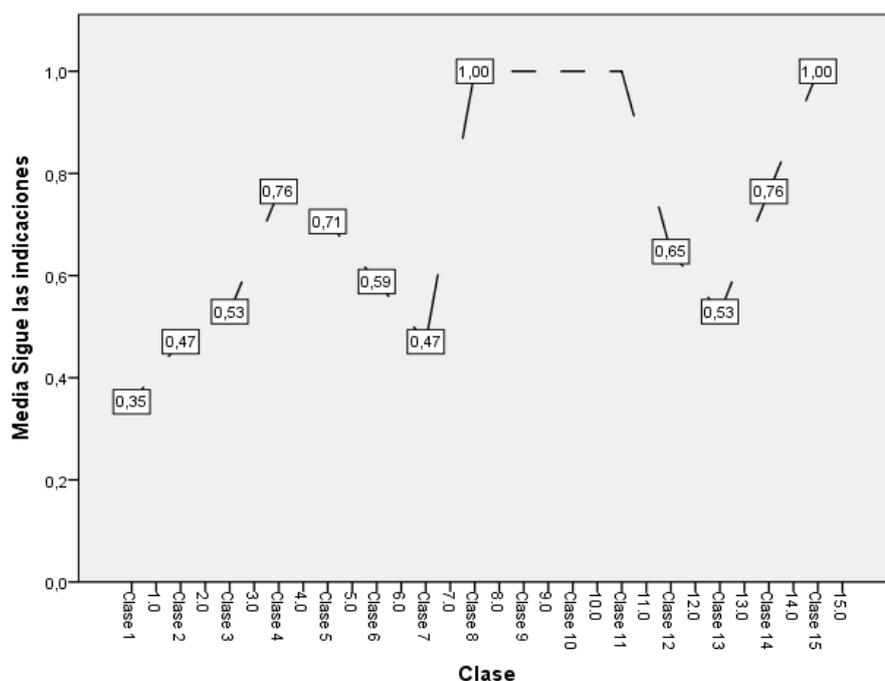


Figura 5. Distribución de resultados del ítem. Sigue las indicaciones en cada clase

Por otro lado, observamos que los resultados de menor rendimiento se registran en las primeras clases, entre la primera y la séptima, siendo la de menor rendimiento la primera sesión, con un 35%, debido a que los alumnos presentaban dificultades en seguir las indicaciones en el tipo de sesiones planteadas.

En un escenario de rendimiento distinto se presentan los resultados de las clases 12, 13 y 14, en las que los alumnos registraron que entre 53% y 76% siguen indicaciones. Ello nos lleva a concluir que cuando los alumnos reciben más indicaciones tienen mayor dificultad, pues ello los confunde o los distrae y no captan la totalidad de la información. Finalmente, se observa que de manera paulatina se logran mejores resultados, pues la mayoría de los alumnos siguen las indicaciones y normas que da la docente en el aula; aunque la media alcanzada en este indicador ha sido la más baja (72%) de todos los indicadores evaluados.

5.3.4. Resultados de la observación de conductas frente a las reglas y normas de convivencia. Análisis del ítem *Respeto las reglas*

En la Figura 6 podemos observar los resultados del indicador *Respeto las reglas*, en el que se alcanza una mayor tendencia de esta conducta al 100% en las clases 8, 9, 10, 11 y 15; en las demás clases se registró un menor porcentaje debido a que los alumnos presentaron ciertas dificultades para seguir las reglas.

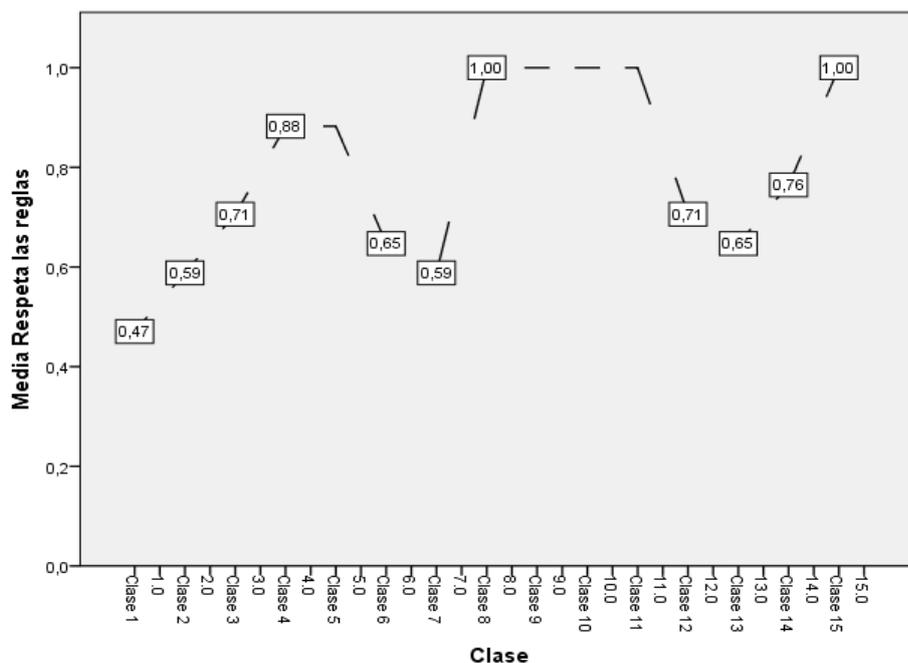


Figura 6. Distribución de resultados del ítem. *Respeto las reglas*

También se puede apreciar que en las clases 12, 13 y 14 los alumnos registraron entre el 65% y 76%, ya que las sesiones fueron aumentando en el grado de complejidad y, por ende, se presentaron dificultades para seguir las órdenes y las reglas.

En el análisis de este ítem se aprecia una mejoría notoria desde el inicio de las primeras clases, porque observamos resultados de un 47%. Así, de manera gradual se logró una media del 79%, con ciertas dificultades.

5.3.5. Resultados de la observación de conductas de los niños respecto a no gritar en las clases. Análisis del ítem *No grita en clase*

En la Figura 7 podemos apreciar los resultados del indicador *No grita en clase*; al 100% se obtuvo resultados en las clases 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 15. Por consiguiente, con menor calificación se obtuvieron resultados bajos en las primeras clases, pero si analizamos el pretest, observamos una mejoría, pues alcanzaron un incremento de 33% en la clase 1.

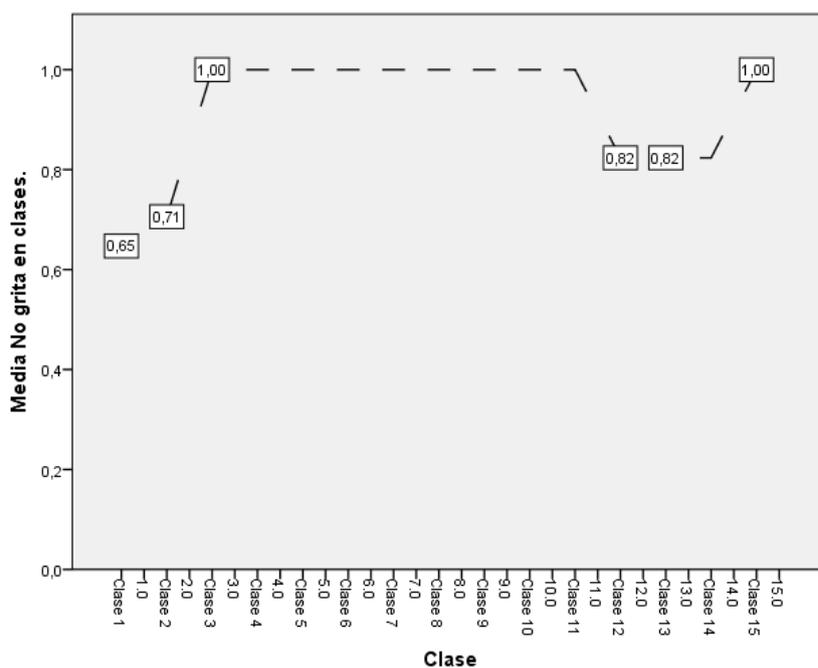


Figura 7. Distribución de resultados del ítem. *No grita en clase*

Por otro lado, en las sesiones 12, 13 y 14 se registró un declive de 82%. Ello indica que los alumnos han aprendido a controlar sus emociones frente a las personas, pero en algunas situaciones se frustran y gritan ante una eventualidad. Finalmente, podemos concluir que el programa COMSSORLIE promueve la

libertad e interacción entre los alumnos, es decir que en definitiva pueden manejar sus problemas sin gritos y en armonía.

5.3.6. Resultados de la observación de conductas cuando los niños trabajan los ejercicios de manera ordenada. Análisis del ítem *Resuelve los ejercicios planteados sin hacer desorden*

En la Figura 8 podemos apreciar los resultados del indicador *Resuelve los ejercicios planteados sin hacer desorden*. Se muestra que el mayor porcentaje (100%) se ha logrado en las clases 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 15. Ello indica que los alumnos han aprendido a trabajar de manera ordenada; sin embargo, en algunas ocasiones –por su falta de atención– les resulta difícil lograrlo, pues en las clases 12, 13 y 14 registraron un menor nivel, que alcanzó el 88%. La primera clase alcanzó el menor porcentaje, llegando al 76%, el mismo que se incrementó en las clases siguientes.

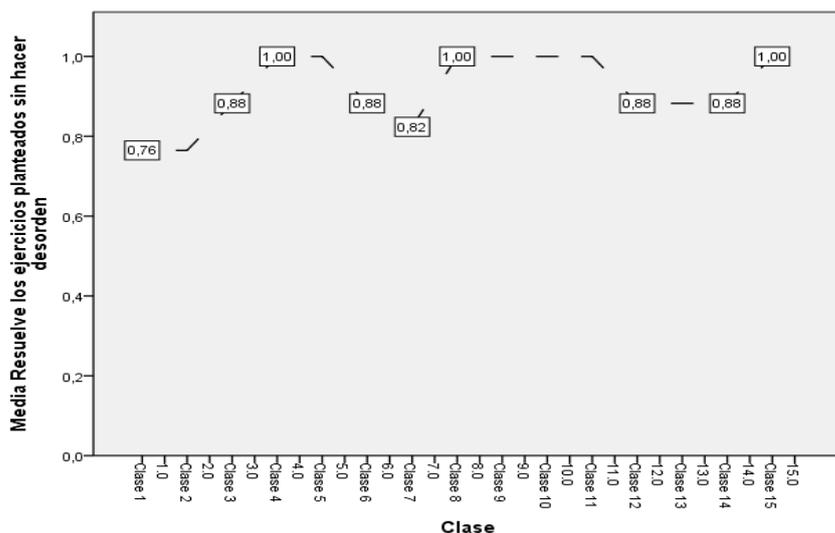


Figura 8. Distribución de resultados del ítem- *Resuelve los ejercicios planteados sin hacer desorden*

5.3.7. Resultados de la observación de la conducta cuando el niño expresa sus ideas de forma ordenada. Análisis del ítem *Expresa sus ideas en forma ordenada*

En la Figura 9 podemos apreciar los resultados del indicador *Expresa sus ideas en forma ordenada*. El indicador tiene como resultado el máximo de 100% en las clases 9, 10, 11, 14 y 15, debido a que lograron expresarse coherentemente, dar ideas y dialogar en forma ordenada; por ejemplo, levantando la mano y respetándose entre ellos.

Los resultados también revelan el alcance de un menor porcentaje en la clase 3, con un 65%, lo cual indica que en algunas ocasiones a los estudiantes les resulta difícil dialogar entre ellos. Finalmente, observamos que van progresando: llegando a una media del 88%.

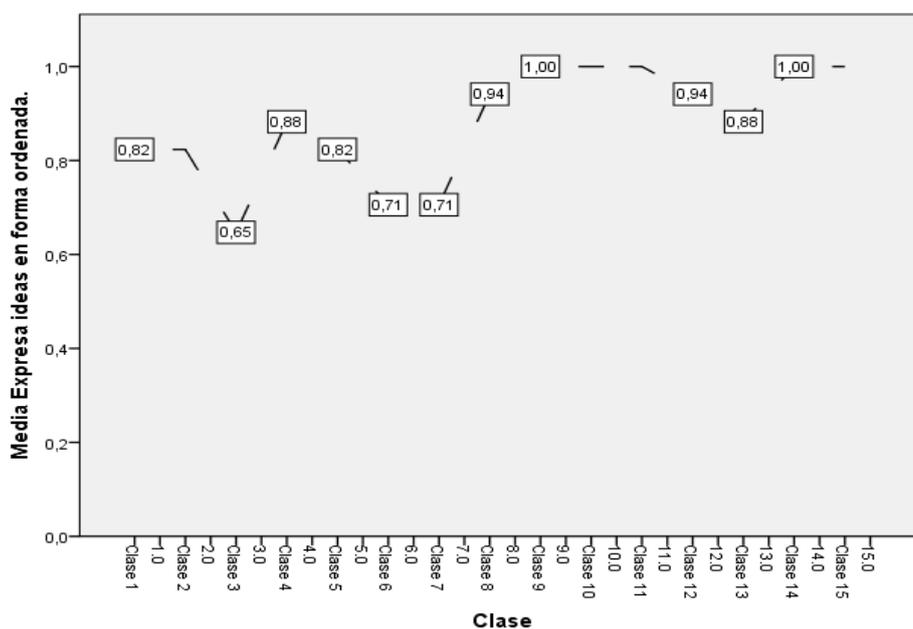


Figura 9. Distribución de resultados del ítem *Expresa sus ideas en forma ordenada*

5.3.8. Resultados de la observación de la conducta cuando el niño utiliza su cuerpo para el aprendizaje. Análisis del ítem *Utiliza su cuerpo para el aprendizaje*

De acuerdo con los resultados es el indicador que registra la media más alta, llegando a un 96%; se observa en la Figura 10 que llega al 100% en las clases 4 y 5, y de la 8 en adelante. Ello, debido a que les es muy fácil expresarse con el cuerpo, moverse y desplazarse. El mínimo puntaje es de 82%, en las clases 3, 6 y 7. Los alumnos aprendieron fácilmente a través de movimientos.

Incluso en la clase 1 logran un 94%, que dista mucho del 12% alcanzado en el pretest, lo que muestra que los alumnos siguen fácilmente las indicaciones para utilizar su cuerpo, y su predisposición para el movimiento y la dinámica.

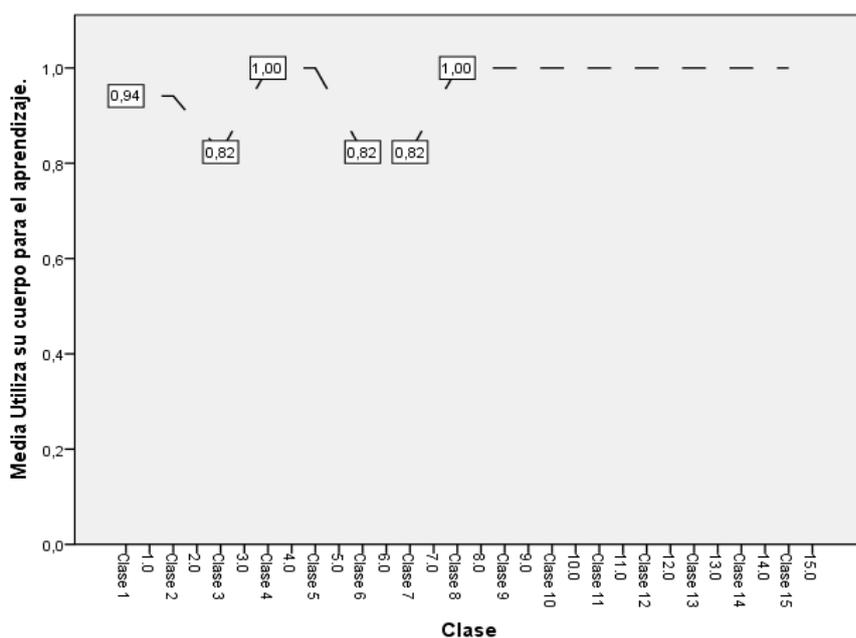


Figura 10. Distribución de resultados del ítem. *Utiliza su cuerpo para el aprendizaje*

5.4. Análisis y discusión de los resultados

Los resultados se presentan de acuerdo a la aplicación del pretest, previo al programa, y el postest, después de la aplicación del programa, en los estudiantes de segundo y tercer grado de primaria de la IEP Santa Isabel de Santiago de Surco. Se ha podido demostrar que existe un proceso de mejora en el comportamiento de los alumnos del segundo y tercer grado de primaria.

5.4.1. Resultados del pretest aplicado a los niños de segundo y de tercer grado de primaria

Según los resultados, podemos identificar el nivel de conducta de los niños del segundo y tercer grado de primaria. El mayor resultado fue de 30% en el promedio de los indicadores evaluados y en correlación con el comportamiento. Ello nos indica que las conductas no son las adecuadas porque no alcanzan más del 30%. Al analizar el marco teórico, podemos inferir que el comportamiento escolar que se manifiesta en el aula podría ser causado por el mal uso de estrategias durante las clases de la IEP Santa Isabel de Surco, como también las variables de estimulación afectiva, número de alumnos de aula, calidad de docentes, problemas familiares, etc.

5.4.2. Resultados del postest aplicado a los niños de segundo y de tercer grado de primaria

De acuerdo al análisis de los resultados, podemos indicar que la distribución de los indicadores de conducta de los alumnos que forman parte del muestreo en la investigación se encuentra en un régimen de mejoría; nos permite identificar el nivel de comportamiento, siendo el mayor resultado de 0.96, el cual se manifiesta en el indicador de *Utiliza su cuerpo para el aprendizaje*. Por otro lado, los demás indicadores evaluados respecto al comportamiento revelan que las conductas registradas antes de la aplicación del programa COMSSORLIE, mejoran considerablemente luego de su aplicación: los alumnos han aprendido a controlar sus conductas de acuerdo a los indicadores evaluados. Siguiendo con la

recopilación de datos, y basándonos en el marco teórico, los resultados demuestran que los alumnos aprendieron a trabajar con sus pares y también a ayudarse. Lo mencionado se sustenta en la teoría de María Montessori, en relación a que el maestro debe ser un guía cuando se realizan trabajos grupales, donde la meta de la educación debe ser cultivar el deseo natural por aprender en grupo, y en donde los alumnos se ayudan y resuelvan sus conflictos o dudas de aprendizajes (Montessori, 1937).

Por otro lado, al analizar el indicador *Utiliza su cuerpo en el aprendizaje* se obtuvo un porcentaje de 96%, porque los alumnos aprendieron y percibieron de manera positiva que deben aprender o estudiar de una forma diferente y no de la forma tradicional, que debemos utilizar todos nuestros sentidos, sentimientos, cuerpo y la experiencia. Revisando el marco teórico, Ramírez (2009) señala que la pedagogía activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional; el elemento principal es que se aprende haciendo. Esta nueva manera de entender el aprendizaje depende de la experiencia y no de la repetición mecánica, la cual se construye de manera activa. En nuestro indicador, los alumnos tienen una experiencia y aprenden a utilizar su cuerpo para aprender de una manera no tradicional.

Se confirma también la importancia del indicador anterior en relación con la inteligencia cinético–corporal, la cual se define como la evolución de movimientos corporales especializados, cuando se utiliza el cuerpo para expresar emociones (danza), competir (deporte) o crear actividades (plásticas). Como señala Gardner (2001), el cuerpo es importante para aprender por medio de la danza y de los movimientos.

También se analizó el resultado menor: el 72% del indicador *Seguir las indicaciones* revela que los alumnos presentan dificultades para respetar las reglas dentro del aula y continuar con diferentes tareas asignadas durante clases, debido a que el grupo tiene diferentes problemas de atención, concentración, entre otras conductas. Esto hace referencia a las bases teóricas de la educación diferenciada. Según Ruggieri y Arberas (2007), el trastorno del espectro autista (TEA) hace referencia a un trastorno conductual biológico: las personas con este síndrome no tienen contacto visual,

son aislados y dispersos, no expresan sus expresiones de manera facial y tienen poca atención. Asimismo, el autismo se define como un conjunto de comportamientos específicos, con una presentación clínica diferente en cada persona, que revela especificaciones clínicas o verbales, y contiene características asociadas (epilepsia, discapacidad intelectual, etc.).

La Asociación de Psiquiatría Americana (APA), en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-V, 1994) establece otro aspecto muy importante en relación a la educación diferenciada: el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), el cual, señala, es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad más fuerte y grave que el observado habitualmente en sujetos de un desarrollo similar. Por otra parte, Filomeno (2008) señala su origen en un trastorno ocasionado por exceso de dopamina, que determina en el individuo los síntomas de desatención, de hiperactividad e impulsividad.

Durante la investigación se observó que los niños se movían en sus sillas, no podían seguir varias indicaciones a la vez, se empujaban o golpeaban a otro compañero, caminaban por todo el salón, no permanecían quietos. Precisamente por ello el programa es aplicable, porque se ajusta a estas características de los niños con problemas de atención. No están en un solo lugar, están en constante movimiento, pero haciendo una actividad a la vez, cuando lo consideraba necesario y en el momento adecuado. Esta libertad les ayudó a controlar sus conductas, pues no sentían presión de realizar una sola actividad durante mucho tiempo, pero cuando la hacían podían tomarse su tiempo.

Otro punto que cabe resaltar es el por qué los niños no siguen las indicaciones y no realizan las tareas asignadas, lo cual se orienta a la participación de los alumnos del programa de la educación inclusiva, donde se encuentran los niños sordos, con síndrome de Down y talento de superdotación. Según Macarulla y Saiz (2009), el seguir las indicaciones les resulta complicado a los alumnos con ciertas características, debido a que tienen bastante demanda de problemas para la socialización, reglas, orden, etc.

Se concluye, parcialmente, que dichos indicadores trabajados en el programa COMSSORLIE han registrado resultados altos; los niños han mejorado su comportamiento en el ambiente educativo, ellos mismos se acostumbran a trabajar con las pautas del programa, que finalmente les ayuda a mejorar su convivencia durante todo el año escolar.

5.4.3. Resultados de acuerdo al seguimiento de indicadores en cada clase

En el indicador *Trabaja en grupo*, los resultados nos señalan que los niños comenzaron con un 65% de conducta, el cual incide directamente en el indicador *Colabora con sus compañeros*, que también registra un inicio bajo (65%); sin embargo, durante el progreso del programa se observó un avance gradual, y finalmente aprendieron a trabajar con sus pares y ayudarse mutuamente. Según Montessori (1937), se debe cultivar el deseo natural por aprender en grupo y de ayudarse entre ellos para lograr los objetivos de aprendizaje y mejorar sus conductas dentro del aula.

Del análisis se concluye que en el trabajo grupal, los alumnos sí aprendieron a reforzar el indicador *Trabaja en grupo* por medio de estrategias, trabajo sustentado en el respeto y ayuda a sus pares, lo cual confirma la teoría de Montessori.

En el indicador *Colabora con sus compañeros* se observa un avance significativo; no obstante, en algunas ocasiones más complejas todavía se observa la presencia de ciertas dificultades. Ello, debido a la presencia del TDAH, que les impide colaborar con sus compañeros; sus conductas agresivas o la falta de atención no les permiten concentrarse en sus tareas y mucho menos prestar atención a otras en las que deben ayudar a sus compañeros. A pesar de esto, se logró un resultado significativo: los niños que no presentaron estas dificultades comprendieron y ayudaron a mejorar a los alumnos con TDAH; igualmente, les enseñaron a realizar ciertas actividades. Como mencionamos en el indicador anterior, otro factor muy importante que dificulta la colaboración con sus pares es el TEA (trastorno de espectro autista), que según Kanner se puede manifestar de formas diferentes; por ejemplo, los niños

con autismo evitan el contacto social y, por ende, este indicador les puede resultar un poco difícil en algunas ocasiones de mayor complejidad.

La teoría que hace referencia al indicador *Colabora con sus compañeros* es la denominada ‘Zona de desarrollo próximo’ (ZDP). Esto significa que el niño tiene la capacidad para resolver de forma independiente un problema, y determinar su resolución bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. En consecuencia, bajo este análisis, y contando con las características de los alumnos dentro del aula, para el programa COMSSORLIE es muy importante esa socialización y la capacidad de resolver conflictos. Finalmente, según señalan Gavilán y Alario (2010), la socialización es un proceso por el cual se interiorizan las normas y pautas de comportamiento, creencias y valores del grupo social al que pertenece. Ello sustenta los propósitos de nuestro programa de apoyar y acoger a la otra persona, así como aceptar el comportamiento y valores de cada alumno.

En el indicador *Sigue las indicaciones* se puede apreciar una mejora durante el progreso del programa, pero en ciertas ocasiones hay dificultades debido a que los alumnos son dispersos, desordenados, no prestan atención, etc. Como causales de desorganización se identifica al TDAH, pues al no comprender qué actividad realizar, no sabe qué indicación seguir y cómo realizarla. De acuerdo a nuestro marco teórico, la desorganización no permite crear y mantener ordenados los elementos necesarios para realizar una acción con éxito. Para ser organizado se necesita de una preparación de los materiales, elementos, información, etc., y luego una activación (American Psychiatric Association, 2002). Por tanto, estos niños necesitan bastante motivación para organizarse y seguir con las actividades propuestas, las cuales deben ser claras y precisas.

En el indicador *Respeto las reglas* analizamos un crecimiento gradual; en algunas ocasiones tienen dificultades, pero las van superando, teniendo en cuenta que son alumnos que cuentan con características de inclusión, que se define como proceso de mejora e innovación educativa para promover en los centros escolares la presencia del aprendizaje y la participación de alumnos, sin

eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limitan dicho proceso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Ello incluye la educación de niños con síndrome de Down, niños sordos, niños con talento de superdotación, y niños con una educación diferenciada, con TEA y TDAH. Es importante esta reseña pues a todas las personas con ciertas características les es muy complejo seguir órdenes y reglas repetitivas; y nuestro programa precisamente propugna la libertad, que Montessori (1937) establece como fundamental para que el niño comprenda qué es respetar y observar al otro, y ayudar sin ser forzado, actuando naturalmente. Para que el niño aprenda en libertad, siguiendo un paradigma de ciertas reglas, debemos construir en las aulas un ambiente de armonía donde no exista agresiones físicas, ni verbales, psicológicas o sociales, con resultados de rechazo hacia el grupo (Valadez, 2008).

Finalmente, con la aplicación de este concepto de libertad los alumnos pueden escoger y seguir pautas establecidas, lo cual resulta más factible para desarrollar sus potencialidades y aprender a seguir reglas de una manera más fácil.

El indicador *No grita en clases* se planteó en el programa porque los niños con TEA expresaban con gritos sus frustraciones o al no lograr sus propósitos, manifestaban conductas inadecuadas. En consecuencia, este indicador apuntó a observar las reacciones frente a los demás, hablar entre pares y la demostración de sus intereses obsesivos (Kanner, 1943). Con el programa se logró que mejoren en dichas conductas para lograr una buena armonía en el aula.

En el indicador *Resuelve los ejercicios planteados sin hacer desorden* se observa que hubo una mejoría y que aprendieron a realizar diferentes actividades de forma ordenada y en silencio. Los resultados obtenidos con la aplicación del programa COMSSORLIE se sustentan en la teoría de Montessori (1937), que explica que los estudiantes deben descubrir su potencial como ser humano a través de los sentidos, en un ambiente ordenado, donde se mantenga el silencio. Esto incluso es válido para los alumnos cuya audición no es funcional para la vida ordinaria e impide la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque sí puede hacerlo por vía visual, según la definición del niño sordo de la OMS (2012). Igualmente,

sabemos por la teoría que para los estudiantes que cuentan con ciertas características de TEA y TDAH es complejo trabajar en orden y en silencio.

El indicador *Utiliza su cuerpo en el aprendizaje* se sustenta en dos de las inteligencias múltiples, la kinestésica–corporal y la musical, establecidas por Gardner (2001). En las sesiones se utiliza este recurso porque el alumno siempre está en movimiento y activo; además, escucha canciones, observa videos acerca de los temas tratados, y en algunas ocasiones se emplea la música relajante u otros géneros para crear un ambiente agradable.

Cabe resaltar que este indicador también es importante en la sustentación del concepto cerebro-compatibile, el cual establece que la clave primordial para aplicar esta forma de enseñanza es el aprendizaje significativo, según señala Ausubel (1976), concepto relacionado a que el niño para su aprendizaje utiliza todos sus sentidos, su cerebro y cuerpo. Finalmente, en este indicador se recogen los resultados de las sesiones en las que se emplea el *brain gym*, la concentración y la relajación.

Se concluye que el programa COMSSORLIE contribuye a la socialización y a la mejora de la conducta, promoviendo la libertad para realizar las actividades que sirven para profundizar el aprendizaje de forma dinámica y diferente. En su creación fueron determinantes diversos métodos y teorías. Una de ellas, la de Montessori, que sustenta que los niños, desde diferentes edades, pueden ayudarse; en tal sentido, el programa comprobó que los niños que poseen mayor conocimiento ayudan a los que carecen de aquel; y en el caso de las conductas, los niños con mejor comportamiento ayudan a los estudiantes que deben mejorarlo. La socialización en el programa es importante, y tomó como referencia la propuesta de interiorización de las normas y pautas de comportamiento, creencias y valores del grupo social al que pertenece, que formularon Gavilán y Alario (2010), quienes señalan además que la socialización permite apoyar y acoger a la otra persona.

De acuerdo con Rubin (1980), la socialización es posible por el contacto interpersonal, y permite desarrollarse con el otro. En

nuestro programa de mejoramiento de conductas, la socialización se identifica como la capacidad de apoyar y acoger al otro para que mejoren dichas actitudes inadecuadas, de manera que cada uno es capaz de desarrollarse junto con sus compañeros.

Además de la socialización, el programa sustenta sus bases en la conducta, porque es allí donde se quiere lograr una mejora; entendiendo la conducta como todo acto que realiza la persona y que puede ser mejorado.

Según el conductismo, la persona produce una respuesta voluntaria, la cual puede ser reforzada de manera positiva o negativa, ocasionando que la conducta operante se fortalezca o debilite. Un aspecto importante para COMSSORLIE es la libertad, la capacidad del niño para actuar, respetar, observar, obrar respecto al otro sin ser presionado; el propósito es que se produzca en forma natural la libertad de elegir sus actividades responsablemente, de acuerdo con Montessori (1937).

Finalmente, tomamos el constructivismo, cuya base es la socialización y el aprendizaje de los estudiantes de una manera dinámica y experimental, es decir que se aprende por medio de las experiencias que obtiene al relacionarse con su entorno.

5.4.4. Resultados de la evaluación de las conductas de los niños antes (pretest) y después (postest) de la aplicación del programa Comssorlie

El programa COMSSORLIE logró mejorar el trabajo en grupo y se fortaleció la colaboración entre los estudiantes del segundo y tercero de primaria. Al analizar los gráficos, el indicador *Trabaja en grupo* registró una media de 20% en el pretest, y en el postest el resultado fue 80%; lo que nos indica que los alumnos finalmente lograron realizar un buen trabajo en grupo.

Luego se analizó el segundo ítem, *Colabora con sus compañeros*, cuyos gráficos arrojan un resultado de 26% en el pretest; y 82% en el postest; por tanto, se observa que los estudiantes lograron aprender a ayudar a sus compañeros, controlar sus conductas, permanecer en grupo y ser serviciales entre ellos.

La aplicación del programa COMSSORLIE logró también una mejoría en los indicadores *Seguir las indicaciones* y *Respetar las reglas*, puesto que los alumnos alcanzaron un resultado de 25% y 30%, respectivamente, en el pretest, y 72% y 79%, respectivamente, en el postest.

También podemos afirmar que el indicador *No grita en clase* mejoró porque los alumnos alcanzaron un resultado de más de 30% en el pretest, y en el postest el resultado fue 92%; es decir que aprendieron a controlar sus conductas y frustraciones, ya no gritaban cuando algo no resultaba. Igualmente, el programa COMSSORLIE mejora el indicador *Resuelve los ejercicios sin hacer desorden*, pues los alumnos alcanzaron un resultado menor de 25% en el pretest, y de 92% en el postest.

En el indicador *Expresa sus ideas en forma ordenada*, en el pretest los alumnos alcanzaron un resultado de 30%, y en el postest el resultado fue de 88%; por tanto, aprendieron a esperar su turno y respetar, entendieron que cuando un compañero habla todos deben estar en silencio; y en *Utiliza su cuerpo para el aprendizaje* avanzaron considerablemente: los alumnos alcanzaron un resultado de 12%, aproximadamente, en el pretest; mientras que en el postest, el resultado de 96% revela que aprendieron a trabajar de una forma dinámica y nada tradicional.

Finalmente, los resultados de la investigación aplicada revelan la demostración de la hipótesis “La aplicación del Programa de enseñanza COMSSORLIE mejora la conducta de los estudiantes de 7 a 9 años de la Institución Educativa Privada Santa Isabel”, tomando en cuenta los objetivos de la institución respecto a las relaciones interpersonales con sus pares, el fomento de la convivencia de calidad, el respeto de las normas de convivencia, etc. Concluimos aceptando la hipótesis de la investigación, la cual nos prueba que el grupo experimental demuestra efectos de mejora

en algunos aspectos evaluados luego de la aplicación del programa
COMSSORLIE.

RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

Para concluir este trabajo de tesis, este capítulo muestra las conclusiones y recomendaciones obtenidas en la ejecución de este proyecto.

En relación con los indicadores y objetivos propuestos, con base en los resultados obtenidos en el presente estudio, se llegó a las siguientes conclusiones.

Conclusiones

- a. En el inicio de la investigación se identificaron diversos problemas de conducta: mucha distracción en el aula, no se realizaban tareas o actividades largas; los niños se movían por el aula, gritaban, no eran tolerantes con los demás y no socializaban adecuadamente.
- b. El diseño del programa COMSSORLIE (Constructivismo, Método Montessori, Socialización, Método Sorpresa, Libertad e Inclusión Escolar) consideró diferentes estrategias y actividades, basadas en teorías orientadas a superar los problemas identificados.
- c. Al aplicarse las estrategias definidas por el programa COMSSORLIE en las sesiones de enseñanza-aprendizaje, se observaron resultados relevantes que demostraron la efectividad de la integración de diversas teorías y metodología educativas.

- d. El programa COMSSORLIE provee estrategias para ser desarrolladas de manera sencilla con niños inclusivos y regulares con problemas de conducta de 7 a 9 años en la educación básica regular en la Institución Educativa.
- e. La aplicación del programa COMSSORLIE evidencia una mejora en la conducta de los alumnos de 7 a 9 años con y sin problemas de conducta en la educación básica regular en la Institución Educativa.
- f. La aplicación del programa COMSSORLIE logró mejorar el comportamiento escolar de los alumnos basado en la aplicación de estrategias afectivas y estrategias metodológicas.
- g. A través de la aplicación de estrategias del programa COMSSORLIE, se logró promover la reflexión de los estudiantes acerca de sus actitudes en clase para una buena convivencia en el aula.
- h. El programa COMSSORLIE logró mejorar las actitudes para el trabajo en grupo, la colaboración entre los estudiantes, seguir las indicaciones y respetar las reglas; igualmente, logró reducir la tendencia a gritar en clase, mejorar el trabajo de los ejercicios y expresar sus ideas de manera ordenada, y por último, mejorar en la utilización de su cuerpo para el aprendizaje.

Recomendaciones

- a. Promover entre los docentes el uso de estrategias afectivas y didácticas para lograr un mejor clima emocional en el aula.
- b. Enfatizar en la creación y afirmación de valores, tomando en cuenta las necesidades más urgentes de los estudiantes para que alcancen la prosperidad, la paz y la felicidad, valores tan indispensables para la buena convivencia.
- c. Capacitar a los docentes en estrategias afectivas para que trabajen en el mejoramiento y éxito de sus estudiantes, despertando la curiosidad por el trabajo en equipo y la buena armonía en el aula.

- d. Promover entre los docentes la reformulación de las sesiones de enseñanza aprendizaje del programa COMSSORLIE para mejorar el aprendizaje de los niños de 7 a 9 años de educación básica regular en la Institución Educativa.
- e. Evaluar el impacto de la aplicación del programa COMSSORLIE en el aprendizaje de los niños de 7 a 9 años de educación básica regular en la Institución Educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A.; Farrell, P.; Frankham, J.; Gallannaugh, F.; Howes, A.; Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- APA (2013). *El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V, 2013)*.
- Arancibia, V.; Herrera, P.; Strasser, K. (2008). *Psicología de la Educación*. México. Editorial Alfaomega.
- Ascarza, M. (2016). Talento y superdotación [Artículo de blog]. Educación Básica Especial. Consulta: 14 de julio de 2016. Disponible en: <http://mabelangelaascarzaaguirre.blogspot.pe/p/talento-y-superdotacion.html>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de *Educational psychology: a cognitive view*.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autismo y síndrome de asperger*, Madrid: Alianza editorial.
- Braun, R.; Rosales, D. (2005). *Introducción a la Psicología*, Lima. Universidad de Lima. (6° ed.).

- Buckley, S.; Beadman, L. (1995). *Lectura y escritura en niños con Síndrome de Down de 5 y 11 años*. Madrid: A.C.L.
- Buckley, S.; Bird, G.; Mackinon, C. (1995). *Educación, acceso al currículum, estrategias de adaptación curricular para alumnos con Síndrome de Down*. Madrid: G.P.
- Calero, M. (2008). *Constructivismo Pedagógico: Teorías y aplicaciones Básicas*. Madrid: Alfaomega Grupo Editor.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza:Edelvives.
- Casanova, A. (2009). *La Inclusión Educativa: un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla S.A.
- Castillo, I.; Castillo, I. (2008). Plan de acción “Vivamos en armonía” utilizando estrategias afectivas en el mejoramiento del comportamiento escolar de los/as estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa Javier Pérez de Cuéllar del asentamiento humano Villa Primavera, Sullana. [Tesis para optar el grado de Magíster en Educación]. Universidad César Vallejo.
- Delval, J. (2002). *Hoy todos son constructivistas*. Educere, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, pp. 353-359 Universidad de los Andes, Mérida. Venezuela.
- De Zubiria, J. (2001). *De la Escuela Nueva al Constructivismo, un análisis crítico*. Bogotá: Magisterio.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, vol. 12, pp. 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Díaz, F.; Hernández, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo*, México: McGraw-Hill. (2da. Ed.).
- Fernández, E.; Olmedo, M. (1999). *Trastorno del comportamiento perturbador*. Madrid: UNED-FUE.

- Filomeno, A. (2006). "El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en las últimas cuatro décadas y media en el Perú. Problemas actuales y búsqueda de soluciones". *Revista Médica Herediana*, vol. 17, núm. 3, pp. 119-121. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú.
- Florez, J. (1994). "Patología cerebral en el S. de D.: aprendizaje y conducta". En *I. Jornadas sobre el Síndrome de Down*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Flórez, I. (2012). Problemas conductuales y emocionales en niños inmigrantes latinos entre 6 y 12 años en palma de Mallorca. [Tesis para optar el Grado de Doctor] Universitat de les Illes Balear.
- García, M. (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados* (Tesis de doctorado) España: Universidad de Granada.
- Gavilán, P.; Alario, S. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.
- Gavilanez, V. (2010). Problemas de conducta e influencia en el aprendizaje de los niños/as del Centro de Educación Inicial Pequeños Exploradores de Sangolquí. Propuesta de mejoramiento. [Tesis] Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias Múltiples*, Barcelona: Paidós.
- Hallowell, D. (1971). *Audición y sordera*, México. La prensa.
- Hedrick, T., Bickman, L. y Rog, D. (1993). *Applied research design. A practical guide*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, (217250). *Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero*. Consulta: 15 de julio 2016. Disponible: <https://es.scribd.com/doc/100455382/Leo-Kanner-Trastornos-autistas-del-contacto-afectivo-Prologo-de-Marcel-Arvea-Damian>
- Latorre, A.; Rincón, D.; & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

- López, F. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Macarulla, I.; Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Editorial Graó.
- McGeehan, J. (2002). *Brain-Compatible Learning* [Artículo en blog]. Consulta: 30 de julio 2015. Disponible en: <http://www.greenteacher.com/article%20files/McGeehan.pdf>
- Martínez-Salanova, E. Los principios básicos de la metodología Montessori. [Artículo de blog]. Consulta: 17 de setiembre de 2016. Disponible en: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuras pedagogia/0_montessori.htm
- Ministerio de Educación (2013). *Guía para la atención Educativa de niños y jóvenes con trastorno del Espectro Autista-TEA*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Ministerio de Educación. Ley General de Educación. Ley Nro. 28044. Perú. [Portal web]. Consulta: 14 de junio de 2016. Disponible en: www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación. Reglamento Educación Básica Especial. [portal web]. Consulta: 14 de junio de 2016. Disponible en:
- Montessori, M. (1937). *El niño*. Barcelona. Editorial Araluce.
- Ortega, L. (2001). Síndrome de Down. México: Editorial Trillas. Pavlov, I. (1927). Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex [Publicado en página web]. Consulta: 15 de julio de 2016. Disponible en: <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Conditioned-Reflexes-Pavlov.pdf>
- Pascual-Castroviejo, I. (2004). Síndrome de déficit de atención con hiperactividad. Barcelona, Viguera editorial. 3.a Ed.

- Payer, M. (2016). Teoría del Constructivismo Social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget. Consulta: junio 2016.
Disponible en:
<http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del Conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 22, núm. 2, julio-diciembre, 2013. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Pérez, P. (2008). *Psicología educativa*. Lima: San Marcos E.I.R.L. Editor.
- Pozo, J. (1996). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ramírez, A. (2009). *La Escuela Nueva y la Didáctica de la Historia del Perú*. Editorial Cía. de Impresiones y Publicidad.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Regader, B. (2016). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky*. [Artículo de blog]. Consulta: 20 de julio de 2016. Disponible en: <https://psicologiamente.net/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rubin, J. (1980). *Social psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Ruiz, A. (2013). Métodos de lectoescritura. [Entrada de blog]. Consulta: 21 de julio de 2016. Disponible en: <http://anaruizdelarosa.blogspot.pe/2013/05/metodos-de-lectoescritura.html>

- Ruggieri, V. & Arberas, C. (2007). Trastornos generalizados del desarrollo: Aspectos clínicos y genéticos. *Medicina (Buenos Aires)*, 67(6), 569-585.
- Simplypsychology. (2016). Bruner. [Portal web]. Consulta: 14 de julio de 2016. Disponible en: <http://tip.psychology.org/bruner.html>
- Sirály, D. (2015). [Compilación] Teorías sobre la socialización. Consulta: 17 de setiembre de 2016. Disponible en: <https://prezi.com/29a9bwov4yys/teorias-sobre-la-socializacion/>
- Skinner, B. (1974/1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Stainback, S.; Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid, España: Narcea.
- Tuckman, B.; Monetti, D. (2011). *Psicología Educativa*. México, Cengage Learning.
- Tugimnasiacerebral. [Entrada de blog]. Consulta: 30 de julio 2015. Disponible en: <http://tugimnasiacerebral.com/gimnasia-cerebral/que-es-la-gimnasia-cerebral>
- Universidad Internacional de Valencia. 2016. [Portal web]. El aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Consulta: 20 de julio de 2016). Disponible en: <http://www.viu.es/el-aprendizaje-por-descubrimiento-de-bruner/>
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México. Impresiones Mar-Eva.
- Valdez, D. (2012). *Necesidades educativas especiales en trastorno del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Valdez, D.; Ruggieri, V. (2011). *Autismo del diagnóstico al tratamiento*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Valdez, D.; Ruggieri, V. (2015). *Educación inclusiva: Trastorno del espectro del autismo*. Diplomatura avanzada en Autismo y Síndrome de Asperger. Lima. Setiembre [paper].

Yaglis, D. (1992). *Montessori*. México: Biblioteca grande educadores.

Yus, R. (2006). *Temas transversales: hacia una Nueva Escuela*. 5a. Ed. Barcelona: Graó.

**ANEXOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

Anexo 1 Matriz general de investigación

Tema	Problema	Objetivos	Hipótesis	Causas y consecuencias
Efectos del programa inclusivo COMSSORLIE en estudiantes con problemas de conducta del III y IV ciclos de educación básica regular del Perú.	Problema general ¿Cuáles son los efectos que genera la aplicación del Programa COMSSORLIE en la conducta de los estudiantes de 7 a 9 años de la Institución Educativa Privada Santa Isabel?	Objetivo general Evaluar los efectos que genera la aplicación del programa COMSSORLIE en la conducta de los estudiantes de 7 a 9 años en la educación básica regular en la Institución Educativa Privada Santa Isabel	Hipótesis general La aplicación del programa de enseñanza COMSSORLIE mejora la conducta de los estudiantes de 7 a 9 años de la Institución Educativa Privada Santa Isabel en el establecimiento de relaciones interpersonales con sus pares, el fomento de la convivencia de calidad, el respeto consensuado a las normas de convivencia).	Causas: - Falta de conocimiento de estrategias para mejorar las conductas. - Falta de diagnóstico adecuado que permita identificar la característica del estudiante. Consecuencias: Los profesores no pueden trabajar las sesiones establecidas. Los profesores no logran que los estudiantes tengan una conducta adecuada en el aula. Los profesores no pueden trabajar en grupo ya que los estudiantes se agreden.

Anexo 2 Guía de observación

Guía de observación a las conductas de los niños (as)

Nombre	Trabaja en grupo		Colabora con sus compañeros		Sigue las indicaciones		Respeto las reglas		No grita en clase		Resuelve los ejercicios planteados sin hacer desorden		Expresa sus ideas en forma ordenada		Utiliza su cuerpo para el aprendizaje		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1.																	
2.																	
3.																	
4.																	
5.																	
6.																	
7.																	
8.																	
9.																	
10.																	
11.																	
12.																	
13.																	
14.																	
15.																	
16.																	
17.																	

Anexo 3 Sesiones de aprendizaje

SESIÓN 01: Respeto mis normas y trabajo sumando y restando

Objetivos:

1. Aprender a interactuar con sus compañeros y realizar actividades de forma libre.
 1. Realizar ejercicios de sumas y restas con la ayuda de la maestra y sus compañeros.
-

Estrategias Metodológicas	Medios y Materiales
<p>Antes de comenzar la actividad se explica la dinámica, se les comenta que habrá ciertas actividades en donde cada uno elige lo que desea realizar teniendo en cuenta dos indicaciones: el objetivo del día y hacer silencio.</p>	<p>Radiograbadora Afiches de sumas y restas Pizarra Papelógrafos en blanco Plumones</p>
<p>RINCÓN 1: Se hace un <i>focus group</i> entre los niños acerca de las conductas que deben tener en el aula (se reúnen en círculo y conversan de conductas negativas, proponen soluciones junto con la maestra).</p>	<p>Papelógrafos realizados por los niños. Papelógrafos o cartulina de sumas y restas. Cuadro de unidades, decenas y centenas</p>
<p>Actividad: Escriben sus conductas en el papelógrafo sentados en el piso o de la forma más cómoda.</p>	<p>Cartulinas de sumas y restas Fichas de evaluaciones.</p>
<p>RINCÓN 2: Los niños escuchan canciones de relajación (se sientan de la forma más cómoda, pueden bailar, teniendo en cuenta el espacio establecido).</p>	<p>Cartulinas de sumas y restas. Afiche con explicaciones más detalladas. Figuras</p>
<p>RINCÓN 3: Los niños hacen ejercicios de relajación dirigidos por la maestra.</p>	<p>Ficha de observación</p>
<p>Ejercicios: Se ponen de pie y realizan ejercicios de <i>brain gym</i>: Marcha cruzada, giros de cuello - Respiran e inhalan. - Se estiran</p>	
	
<p>RINCÓN 4: Observan carteles de sumas y restas pegados por todo el salón, cada niño elige una suma o resta y la resuelve sentado en el piso o en su carpeta, donde el niño se sienta cómodo.</p>	
<p>Actividad 1 del Rincón 4: Pegan sus carteles en la pizarra, se sientan en el piso o en su carpeta donde se sientan cómodos.</p>	

Actividad 2 del Rincón 4: Observan y dialogan sus resultados con sus compañeros y crean más sumas y restas para resolverlas.

RINCÓN 5: Observan un cuadro de unidades, decenas y centenas.

Intercambian ideas con sus compañeros que se encuentran en el mismo rincón, las escriben en una cartulina. Deben tener en cuenta las preguntas que se encontrarán pegadas en el lugar donde se trabaja esta actividad.

¿Para qué sirve el cuadro?

¿Para qué nos serviría en las sumas y restas?

C	D	U

RINCÓN 6: Observan un cuadro que contenga unidad, decenas y centenas con la explicación de las sumas y restas.

Actividad: Escuchan la explicación de la maestra (la docente repite las indicaciones las veces necesarias).

C	D	U
2	5	1 +
2	8	3
5	3	4

RINCÓN 7: Resuelven nuevos ejercicios de sumas y restas. Los niños eligen los ejercicios que deseen realizar y resuelven.

Actividad 1 del Rincón 7: Se reúnen con sus compañeros para escuchar la explicación otra vez por medio de un afiche o cartulina hechos por la maestra (cada paso con diferentes colores, detallado y ordenado. Para reforzar se puede utilizar figuras, para que puedan entender bien la noción y procedimiento de sumas y restas).

Actividad 2 del Rincón 7: Realizan ejercicios de sumas y restas en un papelógrafo.

Actividad 3 del Rincón 7: Se revisa con los niños los resultados (si hay equivocación se explica al niño de una forma más detallada).

Actividad 4 del Rincón 7: Exponen sus trabajos realizados durante toda la sesión y explican a sus

compañeros lo realizado.

Actividad 5 del Rincón 7: Desarrolla una ficha de aplicación de sumas y restas.

RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN:

¿Qué sabía?

¿Qué hemos aprendido?

¿Qué dificultades hemos tenido?

¿Qué sé ahora?

RINCÓN DE REFUERZO: La maestra realiza una actividad de refuerzo al terminar todas las actividades planteadas.

Actividad de refuerzo:

- Salen a la pizarra a realizar sumas y restas.
 - Escriben en un papelógrafo las conductas y problemas que han tenido en clases.
 - Se sientan en círculo para proponer soluciones ante diversas conductas negativas.
 - La profesora llena en una ficha de observación las actitudes de cada niño durante las clases.
-

SESIÓN 02: Dialogo mis conductas asertivas con sumas y restas

Objetivos:

1. Aprender a dialogar y controlar sus conductas con sus compañeros.
 2. Realizar ejercicios de sumas y restas con la ayuda de la maestra y sus compañeros
-

Estrategias Metodológicas	Medios y Materiales
<p>RINCÓN 1: Los niños escuchan canciones de relajación y canciones de números. Los niños bailan al ritmo de las canciones.</p>	<p>Radiograbadora Pizarra Papeles</p>
<p>RINCÓN 2: Los niños escuchan canciones de relajación (se sientan o bailan de la forma más cómoda, teniendo en cuenta el espacio establecido).</p>	<p>Caja para depósito de papeles Cartulina</p>
<p>RINCÓN 3: El buzón de sentimientos. Este juego ayuda al niño a expresar sus sentimientos de forma adecuada. Se coloca un buzón de sentimientos en el rincón o espacio donde se encuentra la actividad, dónde expresemos cómo nos ha hecho sentir una situación. Al final de la sesión podemos leer todos los mensajes, y así los alumnos podrán entender cómo les hizo sentir esa situación en concreto. Por ejemplo: “Yo me sentí mal cuando mi amigo no me dejó jugar con sus amigos”. El objetivo es que todos empecemos diciendo: “Yo me sentí... cuando...” (las indicaciones del juego se colocan en una cartulina, cada alumno escribe su situación y la coloca en el buzón).</p>	<p>Cuaderno, plumones Carteles de sumas y restas Papelógrafos Ficha de evaluación de sumas y restas</p>
<p>RINCÓN 4: Cinco minutos buenos o malos. Otra forma de poder expresar nuestros sentimientos es hacer el juego de los 5 minutos buenos y malos. Es hablar una cosa que nos ha gustado y otra que no nos ha gustado nada en absoluto. El único requisito será que nos miremos a los ojos (las indicaciones del juego se colocan en una cartulina, los niños lo pueden hacer parados, sentados, etc., lo importante es que se encuentren cómodos).</p>	
<p>RINCÓN 5: El cuento encadenado. Este juego ayuda a la resolución pacífica de conflictos. No hay nada mejor para aprender que un cuento, de manera que, además de fomentar la creatividad y la lectura, se podrá mejorar su asertividad jugando al “Cuento encadenado”. Para jugar, los niños escriben sus propios cuentos, en los que entre todos deben pensar en formas de resolver conflictos. El único requisito será que el protagonista enfrente los problemas de forma no violenta. Para conseguir que fluya mejor la imaginación la maestra puede probar iniciando ella el cuento: “Aquella fría mañana de invierno, Marco no quería ir al cole. Tenía mucho miedo de Germán porque...”. Será un cuento encadenado porque todos darán forma a esos personajes y sus problemas</p>	

interviniendo uno tras otro (las indicaciones del juego se colocan en una cartulina, los niños escriben en un papelógrafo la parte del cuento que quieren escribir, y al final de la sesión leen el resultado).

RINCÓN 6: El debate. Se plantea una cuestión en la que todos tengamos que ponernos de acuerdo. Las reglas serán escuchar todos los puntos de vista, respetar el turno de los demás y hablar sin herir al resto. El juego se puede realizar proponiéndoles temas. Por ejemplo: “¿Qué 3 cosas salvarían si la casa ardiera?” “¿Qué superpoder escogerías?” Una vez planteada la pregunta, se le dales una lista con diferentes temas a elegir. En el caso de la casa, se podría utilizar su juguete favorito, su tablet, fotos, televisión... Para ello se deberá tener una lista de 10 temas, para que escojan 3 cada uno y luego todos deben llegar a un acuerdo como familia. Si se quiere añadir dificultad, probar con dar a cada uno un estilo (asertivo, pasivo y agresivo), de manera que durante todo el debate tengan que actuar según el estilo que les haya tocado. O si se quiere ser aún más práctica, se puede probar con temas que podrían elegir todos: dónde nos vamos de viaje, escoger el menú de la semana... (las indicaciones del juego se colocan en una cartulina, y tener en cuenta que en este juego se debe motivar a todos los niños para que puedan realizarlo y dar más resultados)

RINCÓN 7: Ven carteles de sumas y restas pegados por todo el salón, cada niño elige una suma o resta y la resuelve sentado en el piso o en su carpeta, donde el niño se sienta cómodo.

RINCÓN 8: Los niños hacen ejercicios de relajación dirigidos por la maestra.

-Se ponen de pie y realizan el *brain gym*

Ejercicios de *brain gym*

Marcha cruzada

Giros de cuello

- Respiran e inhalan.

- Se estiran



RINCÓN 9: Realizan sumas y restas y pegan sus carteles en la pizarra, se sientan en el piso o en su carpeta

donde se sientan cómodos.

Actividad 1 del Rincón 9: Se revisa cada ejercicio y se explica cómo se realiza una suma y cómo se resta, esto se explica por un afiche o cartulinas hecho por la maestra (cada paso con diferentes colores, detallado y ordenado.)

Actividad 2 del Rincón 9: Resuelven sumas y restas en el cuaderno.

Actividad 3 del Rincón 9: Se revisa en grupo, sus ejercicios lo pasan en un papelógrafo. Exponen sus ejercicios.

Actividad 4 del Rincón 9: Realizan una ficha de sumas y restas.

RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN:

¿Qué sabía?

¿Qué hemos aprendido?

¿Qué dificultades hemos tenido?

¿Qué sé ahora?

RINCÓN DE REFUERZO:

Actividad de refuerzo

- Salen a la pizarra a realizar sumas y restas.
- Realizan un papelógrafos con las conductas y problemas que han tenido en clases.

SESIÓN 3: Fortalezco mis conductas

Objetivo: Aprender a controlar mis conductas

Estrategias Metodológicas	Medios y Materiales
<p>RINCÓN 1: Se hace un <i>focus group</i> entre los niños acerca de las conductas que deben tener en el aula (se conversa respecto a las actitudes que se han manifestado en las sesiones 1 y 2, se proponen diferentes soluciones para conductas no adecuadas).</p> <p>RINCÓN 2: Sistema de refuerzo positivo, juego del “Buen comportamiento”.</p> <ul style="list-style-type: none">• La clase es dividida en 3 grupos, a los cuales se les asigna un determinado color: azul, verde y rojo. Los nombres de los alumnos y alumnas están predeterminados con anterioridad por el docente, tratando de agrupar estudiantes con distintas características.• Se designa un líder para cada grupo, el cual es registrado dentro de una tabla. En futuras sesiones de la estrategia, el líder debería cambiar, estableciéndose también como un refuerzo para los estudiantes (la explicación del juego está en una cartulina, se sugiere realizar la actividad con todos los estudiantes para obtener mejores resultados). <p>RINCÓN 3: Caritas felices. Se usan para reforzar comportamientos positivos en base a las expectativas de conducta para el aula. El equipo que obtenga mayor cantidad de marcas será el ganador. En este mecanismo, lo principal es fortalecer las conductas que se pretenden mejorar dentro del aula, mostrando a los estudiantes y los equipos lo bien que lo pueden hacer.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se entrega el premio (refuerzo) al equipo ganador de la clase.• Es necesario registrar el funcionamiento de cada equipo, observando las potencialidades y falencias de cada uno. <p>Esta actividad hace referencia a poder jugar juegos de mesa: los niños eligen lo que quieran jugar para integrarse.</p> <p>RINCÓN 4: Los niños hacen ejercicios de relajación dirigidos por la maestra.</p> <p>-Se ponen de pie y realizan el <i>brain gym</i> Ejercicios de <i>brain gym</i> Marcha cruzada</p>	<p>Tarjetas con números de tres cifras Tarjetas de sumas y restas. Afiche de ejercicios Cartulinas. Pizarra, plumones o tiza. Fichas de evaluación</p>

Giros de cuello

- Respiran e inhalan.
- Se estiran



RINCÓN 5: Escuchan canciones de relajación.

Escuchan canciones (de manera cómoda)

RINCÓN 6: Se reúnen en grupo y conversan con sus compañeros en un tono adecuado acerca de las conductas, se comprometen a seguir distintas conductas durante todo el periodo de clases.

Actividad 1 del Rincón 6: Se realiza por medio de un compromiso (anexo).

Actividad 2 del Rincón 6: Escriben en un papelógrafo una relación de buenas actitudes, problemas y las soluciones.

RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN:

¿Qué sabía?

¿Qué hemos aprendido?

¿Qué dificultades hemos tenido?

¿Qué sé ahora?

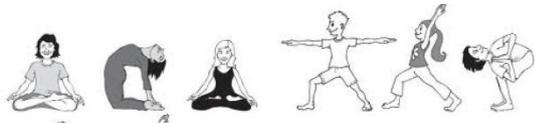
SESIÓN 04: Fortalezco mi convivencia

Objetivo: Reforzar la buena convivencia en el aula.

Estrategias Metodológicas	Medios y Materiales
RINCÓN 1: Se hace un <i>focus group</i> entre los niños acerca de las conductas que deben tener en el aula.	Carteles de sumas y restas.
RINCÓN 2: El cuento encadenado. Este juego ayuda a la resolución pacífica de conflictos. No hay nada mejor para aprender que un cuento, así que además de fomentar la creatividad y la lectura, se podrá mejorar su asertividad jugando al cuento encadenado. Para jugar, deben escribir sus propios cuentos, entre todos pueden pensar en formas de resolver conflictos. El único requisito será que el protagonista enfrente los problemas de forma no violenta. Para conseguir que fluya mejor la imaginación la profesora debe probar con iniciar un cuento: “Aquella fría mañana de invierno, Marco no quería ir al cole. Tenía mucho miedo de Germán porque...”. Será un cuento encadenado, donde todos darán forma a los personajes y sus problemas.	Objetos Cartulinas, plumones. Papelógrafo. Fichas de evaluación Radiograbadora
RINCÓN 3: Escuchan música de relajación y música de su agrado	
RINCÓN 4: Conversan con sus compañeros de conductas y conflictos. Proponen soluciones.	
RINCÓN 5: Los niños hacen ejercicios de relajación dirigidos por la maestra. - Se ponen de pie y realizan el <i>brain gym</i> - Ejercicios de <i>brain gym</i> Marcha cruzada Giros de cuello - Respiran e inhalan. - Se estiran	
	
RINCÓN 6: Escuchan canciones de relajación. Escuchan canciones (de manera cómoda).	
RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN: ¿Qué sabía? ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué dificultades hemos tenido? ¿Qué sé ahora?	

SESIÓN 05: Suma y resta

Objetivo: Realizar sumas y restas observando conductas asertivas

Estrategias Metodológicas	Medios y Materiales
<p>Se hace un <i>focus group</i> entre los niños acerca de las conductas que deben tener en el aula.</p> <p>RINCÓN 1: Durante toda la sesión escuchan música relajante.</p> <p>RINCÓN 2: Juegan al bingo de sumas y restas. A los niños se les reparte las tarjetas del bingo y unas pequeñas fichas para que puedan tapar sus números. También se reparte una pequeña hoja para que puedan hacer sus operaciones.</p> <p>La profesora dice una suma o resta, luego el niño tiene que resolverla y tapar la respuesta correcta con la ficha que se le dio.</p> <p>Actividad 1 del Rincón 2: ¿Qué hemos hecho?</p> <p>Actividad 2 del Rincón 2: ¿Cómo lo hemos hecho?</p> <p>Observan carteles de sumas y restas por todo el salón, y las resuelven.</p> <p>Actividad 3 del Rincón 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resuelven la ficha de aplicación. <p>RINCÓN 3: Los niños hacen ejercicios de relajación dirigidos por la maestra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se ponen de pie y realizan el <i>brain gym</i> <p>Ejercicios de <i>brain gym</i></p> <p>Marcha cruzada</p> <p>Giros de cuello</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respiran e inhalan. - Se estiran <div style="text-align: center;">  </div> <p>RINCÓN 4: Escuchan canciones de relajación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchan canciones (de manera cómoda). <p>RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN:</p> <p>¿Qué sabía?</p> <p>¿Qué hemos aprendido?</p> <p>¿Qué dificultades hemos tenido?</p> <p>¿Qué sé ahora?</p>	<p>Radiograbadora</p> <p>Cartilla de bingo</p> <p>Fichas de colores.</p> <p>Carteles de sumas y restas</p> <p>Papelote o tarjetas con sumas y restas.</p> <p>Papelote</p> <p>Ficha de aplicación</p> <p>Fichas de evaluaciones.</p>

SESIÓN 06: Fortalezco mi conducta

Objetivo: Reforzar y mejorar las conductas

RINCÓN 1: Los alumnos recuerdan las normas de clase.

Realizan un papelógrafo y escriben como comportan.

Realizan un compromiso para mejorar la conducta.

RINCÓN 2: Los niños escuchan canciones de relajación y canciones de números.

Los niños bailan al ritmo de las canciones.

RINCÓN 3: Los niños escuchan canciones de relajación. Se sientan o bailan de la forma más cómoda, teniendo en cuenta el espacio establecido.

RINCÓN 4: El buzón de sentimientos. Este juego ayuda al niño a expresar sus sentimientos de forma adecuada. Se coloca un buzón de sentimientos en el rincón o espacio donde se encuentra la actividad, donde expresemos cómo nos ha hecho sentir una situación. Al final de la sesión podemos leer todos los mensajes, y así los alumnos podrán entender cómo les hizo sentir esa situación en concreto. Por ejemplo: “Yo me sentí mal cuando mi amigo no me dejó jugar con sus amigos”. El objetivo es que todos empecemos diciendo: “Yo me sentí... Cuando...”.

Las indicaciones del juego se colocan en una cartulina. Cada alumno escribe su situación y la coloca en el buzón.

RINCÓN 5: Cinco minutos buenos o malos: Otra forma de poder expresar nuestros sentimientos es hacer el juego de los 5 minutos buenos y malos. Es hablar una cosa que nos ha gustado y otra que no nos ha gustado en absoluto. El único requisito será que nos miremos a los ojos. Las indicaciones del juego se colocan en una cartulina, los niños lo pueden hacer de pie, sentados, etc., lo importante es que se encuentren cómodos.

RINCÓN 6: El cuento encadenado. Este juego ayuda a la resolución pacífica de conflictos. No hay nada mejor para aprender que un cuento, así que además de fomentar la creatividad y la lectura, se podrá mejorar su asertividad jugando

Escuchemos al profesor. Resolvamos los problemas conversando

Sé amable con tus compañeros y compañeras. Completemos nuestros trabajos

Ten respeto por los otros. Volvamos en silencio a la sala

COMPROMISO DE ALUMNOS Y ALUMNAS

Yo

_____ del curso _____, me comprometo a que durante esta clase:

Este es un acuerdo que tomamos como grupo el día _____, y espero cumplirlo con responsabilidad.

_____ Firma

Ejemplos de Compromisos

MI COMPROMISO En la sala de clases yo me comprometo a

al cuento encadenado. Para jugar, deben escribir sus propios cuentos, entre todos pueden pensar en formas de resolver conflictos. El único requisito será que el protagonista enfrente los problemas de forma no violenta. Para conseguir que fluya mejor la imaginación la profesora debe probar con iniciar un cuento: “Aquella fría mañana de invierno, Marco no quería ir al cole. Tenía mucho miedo de Germán porque...”. Será un cuento encadenado, donde todos darán forma a los personajes y sus problemas.

Las indicaciones del juego se colocan en una cartulina, los niños escriben en un papelógrafo la parte del cuento que desean escribir, y al final de la sesión leen el resultado.

RINCÓN 7: Realizan en un papelógrafo la metacognición, escriben qué aprendieron, cómo lo aprendieron y qué dificultades tuvieron.

SESIÓN 07: Multiplicaciones

Objetivo: Resuelven multiplicaciones teniendo en cuenta la buena convivencia

Estrategias Metodológicas

Medios y Materiales

Escuchan música relajante durante toda la sesión.

Radiograbadora

RINCÓN 1: Observan multiplicaciones en la pizarra y salen a resolver. ¿Qué recordamos? ¿Cómo lo hacíamos?

Carteles

RINCÓN 2: Juegan "Carrera de multiplicaciones"

Papelotes

Indicaciones

Vasos

1. Forman grupos de 4.

Platos

2. Forman filas en cada grupo.

Plumones

3. Se colocan multiplicaciones al otro lado del salón o patio.

Carteles

4. Corren hacia el otro lado del salón o patio.

Fichas

5. Resuelven multiplicaciones en los papelotes que están pegados en la pared.

6. El grupo que resuelve todas las multiplicaciones arma la torre de vasos y platos.

7. El grupo que termina toca la campana.

8. Se revisa las multiplicaciones.

Mientras se revisa las operaciones los niños están sentados en el piso.

Actividad del Rincón 2: Recuerdan afiche de la clase pasada y la explicación, la maestra lo explica y todos atienden.

RINCÓN 3: Resuelven operaciones en la pizarra.

RINCÓN 4: Realizan ejercicios en su cuaderno.

Actividad 1 del Rincón 4: Se revisa los ejercicios.

Actividad 2 del Rincón 4: Observan de nuevo el afiche y escuchan la explicación. Si es necesario, los niños con dificultad salen a la pizarra a realizar ejercicios.



RINCÓN 5: Realizan ejercicios de relajación.

Ejercicios de *brain gym*:

Giros de cuello,
Estiran los brazos.

RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN:

¿Qué sabía?

¿Qué hemos aprendido?

¿Qué dificultades hemos tenido?

¿Qué sé ahora?

SESIÓN 08: Multiplicaciones

Objetivo: Resuelven multiplicaciones teniendo en cuenta la buena convivencia

Estrategias Metodológicas	Medios y Materiales
RINCÓN 1: Escuchan música relajante durante toda sesión.	Radiograbadora Platos
RINCÓN 2: Observan multiplicaciones en la pizarra y salen a resolver. ¿Qué recordamos? ¿Cómo lo hacíamos?	Vasos Afiche Hojas Fichas
RINCÓN 3: Juegan "Carrera de multiplicaciones" Indicaciones : <ol style="list-style-type: none">1. Forman grupos de 4.2. Forman filas cada grupo.3. Se colocan multiplicaciones en papelotes al otro lado del salón o patio.4. Corren hacia el otro lado del salón o patio.5. Resuelve las multiplicaciones que están pegadas en la pared.6. El grupo que resuelve todas las multiplicaciones arma la torre de vasos y platos.7. El grupo que termina toca la campana.8. Se revisan las multiplicaciones.9. Mientras que se revisan las operaciones los niños están sentados en el piso.	
Actividad 1 del RINCÓN 3: Recuerdan afiche de la clase pasada y la explicación, la maestra lo explica y todos atienden.	
RINCÓN 4: Resuelven operaciones en la pizarra.	
RINCÓN 5: Realizan ejercicios en su cuaderno.	
Actividad 1 del Rincón 5: Se revisa los ejercicios.	
Actividad 2 del Rincón 5: Observan de nuevo el afiche y escuchan la explicación. Si es necesario, los niños con dificultad salen a la pizarra a realizar ejercicios.	
RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN: ¿Qué sabía? ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué dificultades hemos tenido? ¿Qué sé ahora?	

SESIÓN 09: Multiplicaciones

Objetivo: Resuelven multiplicaciones teniendo en cuenta la buena convivencia

Estrategias Metodológicas

Medios y Materiales

Se hace un *focus group* entre los niños acerca de las conductas que deben tener en el aula.

RINCÓN 1: Los niños escuchan música relajante

RINCÓN 2: Realizan ejercicios de relajación.



RINCÓN 3: Observan multiplicaciones pegadas en la pizarra
¿Qué recordamos? ¿Cómo lo hacíamos?

Las preguntas las escriben en un papelógrafo, pegado en el rincón.

RINCÓN 4: Observan diferentes multiplicaciones por todo el salón, lo pueden hacer saltando, pero teniendo en cuenta el orden y el silencio. El niño que no sigue lo explicado se sienta en el rincón de descanso y reflexiona con la maestra acerca de sus actitudes.

RINCÓN 5: Juego

1. Se forman en grupos de 4 y se colocan en fila.
2. La maestra se ubica al otro extremo del patio.
3. La maestra toca una pandereta o un pito para que el niño corra a resolver las multiplicaciones.
4. El niño resuelve la multiplicación y se sienta en el piso a esperar a su compañero.
5. Sale el otro niño cuando la maestra lo asigna y se repite el procedimiento, cada niño se sienta uno detrás de otro.

Actividad 1 del Rincón 5: Los niños revisan junto a la maestra;

la docente explica las multiplicaciones por medio de un afiche.



RINCÓN 6:

Los niños realizan ejercicios en su cuaderno; se pueden reunir en grupos y ayudarse entre ellos, en sus carpetas o sentados en círculos en el piso.

Actividad 1 del Rincón 6: Se revisa los ejercicios.

Actividad 2 del Rincón 6: Observan de nuevo el afiche y escuchan la explicación.

RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN:

¿Qué sabía? ¿Qué hemos aprendido?

¿Qué dificultades hemos tenido?

¿Qué sé ahora?

$$\begin{array}{r} 234 \times \\ 16 \\ \hline \end{array}$$

SESIÓN 10: Trabadas

Objetivo: Realizan ejercicios de trabadas teniendo en cuenta la buena convivencia.

Estrategias Metodológicas

Medios y Materiales

Durante toda la sesión escuchan música relajante.

Radio

RINCÓN 1: Se trabaja un juego que consiste en repartir a los alumnos Tarjetas de palabras trabadas y no trabadas.

Tarjetas

1. Los niños deben comparar sus tarjetas.

Imágenes

2. Se divide el piso o la carpeta (Trabadas y no

Cartulinas

Trabadas) y se colocarla en el lado correspondiente.

Papelógrafos

-En lado izquierdo colocan las no trabadas.

-El lado derecho las trabadas.

Responden: ¿Qué hemos hecho?

¿Cómo lo hemos hecho?

RINCÓN 2:

Observan imágenes, comentan entre sus compañeros, escriben palabras trabadas en un papelógrafo o cartulina, se pueden ayudar entre ellos, las palabras son por medio de imágenes que están pegadas en el rincón.

RINCÓN 3: En grupo en un papelote crean palabras con trabadas .El que crea más palabras gana.

RINCÓN 4:

Escriben palabras trabadas en su cuaderno.

RINCÓN 5 : Resuelven ficha de aplicación

RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN:

¿Qué sabía?

¿Qué hemos aprendido?

¿Qué dificultades hemos tenido?

¿Qué sé ahora?

SESIÓN 11: Trabadas

Objetivo: Realizan ejercicios de trabadas teniendo en cuenta la buena convivencia.

Estrategias Metodológicas	Medios y Materiales
Durante toda la sesión escuchan música relajante. RINCÓN 1: Hacen ejercicios de relajación. -Se paran y realizan el <i>brain gym</i> Ejercicios de <i>brain gym</i> *Marcha cruzada *giros de cuello - Respiran e inhalan. -Se estiran RINCÓN 2: Observan palabras trabadas escritas en platos descartables, escogen sus platos que ellos quieren Responden ¿Qué hemos hecho? ¿Cómo lo hemos hecho? ¿Qué recuerdas de las trabadas? RINCÓN 3: Se sientan en el piso, leen las palabras que les toco en cada plato descartable, encierran la trabada y en una cartulina realizan un cartel de trabadas con imágenes y palabras. RINCÓN 4: Escriben trabadas en su cuaderno. RINCÓN 5: Observan Mapa conceptual y escuchan la explicación de la profesora. RINCÓN 6: Escuchan canciones y bailan y se relajan al ritmo de la música. RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN: ¿Qué sabía? ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué dificultades hemos tenido? ¿Qué sé ahora?	Radiograbadora Platos Cartulina Imágenes Cuaderno Mapa Ficha de evaluación

SESIÓN 12: Oraciones

Objetivo: Realizan oraciones teniendo en cuenta la buena convivencia.

Estrategias Metodológicas	Materiales
<p>RINCÓN 1: Los niños saltan, bailan (se les coloca una canción a elección de la profesora).</p> <p>RINCÓN 2: Juegan con una pelota (se pasan entre ellos).</p> <p>*Los niños deben estar sentados en círculo para que puedan pasar la pelota. *Mientras que van escuchando la canción se van pasando la pelota, si la canción se acaba, el niño que tenga la pelota se forma en un lado del salón y así sucesivamente hasta que todos estén bien formados.</p> <p>*Se realiza dos grupos de filas, una vez que están formados juegan a carreritas los niños tienen que formar oraciones.</p> <p>Reglas del juego de carreritas.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Los niños están formados.2. Cada niño realiza una oración en la pizarra.3. El niño que termina su oración, se va a la parte de atrás de la fila.4. Antes de comenzar a escribir sus oraciones se dice a sus marcas listos ya.5. El grupo que hace más oraciones correctas gana. <p>RINCÓN 3: Comentan sobre lo realizado en lo anterior, creamos oraciones en la pizarra, saltando, bailando en bastante movimiento.</p> <p>Actividad 1 del Rincón 3: Se explica, lo que es la oración.</p> <p>Actividad 2 del Rincón 3: Creamos oraciones en la pizarra con imágenes.</p> <p>RINCÓN 4: Observan la oración: MI MAMI COME UN DELICIOSO PAN CON JAMÓN, crean diferentes oraciones en una cartulina siguiendo el ejemplo.</p> <p>RINCÓN 5: Observan imágenes por todo el salón, se sientan el suelo y crean sus propias oraciones en una pequeña cartulina con la ayuda de las imágenes que están pegadas en el salón. .</p> <p>RINCÓN 6: Se hace una evaluación por medio de una ficha.</p> <p>RINCÓN 7: Los niños escuchan música relajante</p> <p>RINCÓN 8: Realizan ejercicios de relajación.</p>	<p>Radio</p> <p>Pelota</p> <p>Patio</p> <p>Imágenes</p> <p>Cartulinas</p> <p>Papelógrafo</p> <p>Fichas</p>



RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN:

¿Qué sabía? ¿Qué hemos aprendido?

¿Qué dificultades hemos tenido? ¿Qué sé ahora?

SESIÓN 13: Oraciones

Objetivo: Realizan ejercicios de oraciones teniendo en cuenta la buena convivencia

Estrategias Metodológicas	Medios y Materiales
RINCÓN 1: Los niños observan imágenes y escuchan oraciones saltando y bailando.	Radio Pelota.
RINCÓN 2: Leen las oraciones pegadas.	Imágenes Cuaderno.
RINCÓN 3: Crean oraciones con imágenes en su cuaderno.	Imágenes, plumones y papelote. Fichas
RINCÓN 4: Crean sus propias oraciones. Forman oraciones con la técnica del método Sorpresa se sientan en el suelo y	
RINCÓN 5: Crean sus propias oraciones en una pequeña cartulina con la ayuda de las muñequitas que están pegadas en el salón.	
RINCÓN 6: Ficha de aplicación, la resuelven todos juntos.	
RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN: ¿Qué sabía? ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué dificultades hemos tenido? ¿Qué sé ahora?	

SESIÓN 14: Refuerzo mis conductas y emociones

Objetivo: Refuerzan las buenas conductas en el salón de clase

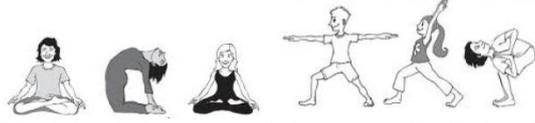
Estrategias Metodológicas

Medios y Materiales

RINCÓN 1: Escuchan música relajante y otros tipos de géneros de músicas, duermen y se relajan.

RINCÓN 2: En grupo realizan *focus group*, conversan de sus actitudes, de sus conflictos, proponen soluciones.

RINCÓN 3: Realizan ejercicios de relajación.



Ejercicios de *brain gym*: *giros de cuello, Estiran los brazos.

RINCÓN 4: El buzón de sentimientos. Este juego ayuda al niño a expresar sus sentimientos de forma adecuada. Se coloca un buzón de sentimientos en el rincón o espacio donde se realiza la actividad, se expresa cómo nos ha hecho sentir una situación. Al final de la sesión se leen todos los mensajes; los alumnos podrán entender cómo les hizo sentir esa situación en concreto. Por ejemplo: “Yo me sentí mal cuando mi amigo no me dejó jugar con sus amigos”. El objetivo es que todos empecemos diciendo: Yo me sentí... cuando...

(Las indicaciones del juego se colocan en una cartulina, cada alumno escribe su situación y la coloca en el buzón).

RINCÓN 5: El debate. Se plantea una cuestión en la que todos se ponen de acuerdo. Las reglas serán escuchar todos los puntos de vista, respetar el turno de los demás y hablar sin herir al resto. Se puede proponer algunas cosas. Por ejemplo: ¿Qué 3 cosas salvarían si la casa ardiera? ¿Qué superpoder escogerías? Una vez planteada la pregunta, se les da una lista con diferentes cosas para elegir. En el caso de la casa se puede poner su juguete favorito: tablet, fotos, televisión. Hacer una lista de 10 cosas, que escojan 3 cada uno y luego todos deben llegar a un acuerdo, como familia. Si se quiere añadir dificultad, dar a cada uno un estilo (asertivo, pasivo y agresivo) y durante todo el debate deben actuar según el que le haya tocado. O si se quiere ser aún más práctico, probar a hacerlo con cosas que podamos elegir todos: dónde nos vamos de viaje, escoger el menú de la semana...

(Las indicaciones del juego se colocan en una cartulina. Debemos tener en cuenta en este juego que debemos motivar a todos los niños para que pueda ser realizado y dé más resultados)

RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN:

¿Qué sabía? ¿Qué hemos aprendido?

¿Qué dificultades hemos tenido?

¿Qué sé ahora?

Radiograbador
a
Pelota
Imágenes
Cuaderno
Imágenes
Plumones
Papelote.
Fichas

SESIÓN 15: Cuento y reafirmo mi conducta

Objetivo: Reforzar las conductas positivas y hacer un cuento

Estrategias Metodológicas	Medios y Materiales
RINCÓN 1: Los niños observan imágenes de diferentes cuentos infantiles.	Radio Pelota Imágenes
RINCÓN 2: Observan oraciones pegadas por todo el salón.	Cuaderno Imágenes
RINCÓN 3: Juegan al juego de las sillas. 1. Todos se paran, caminan alrededor de las sillas, cuando se para la canción los niños se sientan, el que no logra sentarse pierde y se va al rincón de tiempo fuera. 2. Se quita una silla cuando sale un niño.	Plumones Papelote Fichas
RINCÓN 4: Realizan ejercicios de relajación Los niños hacen ejercicios de relajación. - Se ponen de pie y realizan el <i>brain gym</i> Ejercicios de <i>brain gym</i> Giros de cuello Estiran los brazos	
RINCÓN 5: Observan cuentos y los leen.	
RINCÓN 6: Observan imágenes por todo el salón, escogen tres imágenes y creamos oraciones con imágenes en su cuaderno.	
RINCÓN 7: Se explica los pasos para tener en cuenta cuando hacemos un cuento. Inicio: personajes, lugar, lo que hacen los personajes, donde viven. Nudo: Un problema que le sucede al personaje. Desenlace: Solución al problema.	
RINCÓN 8: Crean un cuento de acuerdo a sus oraciones.	
RINCÓN 9: Ficha de aplicación, ayudan a sus compañeros a crear el cuento. Todos sentados en el piso trabajan.	
RINCÓN DE LA METACOGNICIÓN: ¿Qué sabía? ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué dificultades hemos tenido? ¿Qué sé ahora?	

Anexo 4 Materiales de ayuda

BINGO	BINGO	BINGO
10	60	124
4	80	100
14	20	200
15	90	180
24	16	140

BINGO	BINGO	BINGO
24	60	124
4	80	100
14	20	200
15	90	180
24	16	140

BINGO	BINGO	BINGO
2	30	120
14	8	100
14	2	20
15	90	180
24	16	140

BINGO	BINGO	BINGO
2	6	124
10	80	100
1	2	200
1	90	180
24	16	110

Anexo 5 Registro de fichas de actividades

Sumas y restas			Sumas y restas		
186	102		186	102	
<u>+ 211</u>	<u>+ 318</u>		<u>+ 211</u>	<u>+ 318</u>	
143	445		143	445	
<u>+ 902</u>	<u>+ 218</u>		<u>+ 902</u>	<u>+ 218</u>	
520	632	504	520	632	504
- 156	- 407	- 378	- 156	- 407	- 378
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>

Sumas y restas

820092	7321
- 520189	9987
	<u>+5213 +</u>

622918	2001
- 258931	7908
	<u>+6130 +</u>

865352	5642
- 692126	3859
	<u>+7137 +</u>

Sumas y restas

820092	7321
- 520189	9987
	<u>+5213 +</u>

622918	2001
- 258931	7908
	<u>+6130 +</u>

865352	5642
- 692126	3859
	<u>+7137 +</u>

Anexo 6 Materiales de clase

$$\begin{array}{r} 253 + \\ 128 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 262 + \\ 187 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 459 + \\ 183 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 459 + \\ 183 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 253 + \\ 128 \end{array}$$

Anexo 7 Fotografías en el aula

Fotografía 1. Sumas y restas



En las sesiones 1, 2 y 5 se utilizaron diversos materiales y dinámicas para el aprendizaje. Para utilizar precisamente su predisposición para moverse se utilizaron papelógrafos que fueron colocados en diversos lugares del aula.

Fotografía 2. Refuerzo de sumas y restas



La dinámica consideró trabajo en grupo, pero también en forma personal.

Fotografía 3. Trabajo en comodidad



En algunas sesiones los niños trabajaron de manera cómoda, tendidos en el suelo. Los objetivos se lograron rápidamente.

Fotografía 4. Actividad de trabadas



En las sesiones 10 y 11 se utilizó un plato como hoja, en donde los niños escribieron y leyeron una palabra trabada.

Fotografía 5. Cartel de trabadas



También se utilizaron paneles con diferentes palabras trabadas y dibujos para que puedan reconocerlas de una forma diferente.

Fotografía 6. Cartel de semáforo



En todas las sesiones, especialmente en la 3, 4 9, 6 y 10 fue utilizado el semáforo de las emociones, que identifica la conducta que presenta cada niño. A cada uno se le asigna una cara, de acuerdo a cómo trabaja y se comporta. Este cartel va pegado en la pizarra del salón para que

Anexo 8 Fichas de validación



UNIVERSIDAD DE PIURA
Facultad de Ciencias
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN
DEL INSTRUMENTO

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Mg. Luis Alvarado Pintado**
- 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente Universidad de Piura**
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Encuesta**
- 1.4 Autor del instrumento :

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

- Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
- Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
- Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSTANCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coefficiente de validez :

$$\frac{A + B + C}{30} = \frac{(6+21)}{30} = 0,9$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo (respectivo) y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Piura, 18 de febrero de 2016.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Mg. Luis Alvarado Pintado

I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador : **Javier Noriega**
 1.2 Cargo e institución donde labora : **Psicólogo del colegio Santa Isabel**
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Lista de cotejo**
 1.4 Autor del instrumento : **Lorena Carbonero**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)					
		C	B	A	Total

Coefficiente de validez : $\frac{A+B+C}{30} = \frac{(6+21)}{30} = 0,9$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Javier Noriega


I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Lic. Jessica Lizarzaburo
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente del colegio internacional
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Lista de cotejo
 1.4 Autor del instrumento : Lorena Carbonero

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	En el indicador grita en clase debió ser más específico, pero se entiende la idea.
CONTEO TOTAL					
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coefficiente de validez : $\frac{A+B+C}{30} = \frac{(6+21)}{30} = 0,9$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Lic. Jessica Lizarzaburo



I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador : **Lic. Abigail de la Cruz**
 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente del colegio Santa Isabel**
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Lista de cotejo**
 1.4 Autor del instrumento : **Lorena Carbonero**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).



Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coefficiente
de validez :

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Lic. Abigail de la Cruz