



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Talleres de conducta proactiva y prosocial para estudiantes
vinculados a incidentes críticos de tres escuelas públicas de
San Juan de Lurigancho, 2016**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Magíster en Psicología Educativa

AUTOR (ES):

Br. Jhon Alexander Holguin Alvarez

ASESOR:

Dra. Estrella Esquiagola Aranda

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

PERÚ – 2017

Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz
Presidente

Mgr. Mercedes Nagamine Miyashiro
Secretaria

Dra. Estrella Esquiagola Aranda
Vocal

Dedicatoria

Dedico el presente trabajo de investigación al Dios Padre Todopoderoso creador de todo lo existente, a Don Manuel Holguin y Doña Haydeé Alvarez mis padres quienes inculcaron en mí el valor de humanización y del amor, a Doña Athena Aldoradin, mi compañera de vida, esposa quien con su amor y fortaleza apoyaron mi constancia en la consecución de este objetivo, a Don Jaime Aldoradin, hombre de gran valor quien me apoyó desde que los conocí, a mi amigo de siempre Marcos Fabris Rodríguez, apoyo leal desde que lo conocí aproximadamente hace 10 años.

Agradecimiento

Un agradecimiento a Universidad César Vallejo por brindar la asesoría del proyecto hasta su realización a través de la Mgtr. Estrella Esquiagola Aranda; un agradecimiento especial al académico con futuro prometedor, gran y leal amigo Marcos Fabris Rodríguez Castillo, quien fue pieza clave en el desarrollo de esta investigación, ya que aportó desde el inicio el proyecto desde su organización y gestión, como a su vez, en la aplicación de los instrumentos de recojo de datos.

A Arturo Bravo Sandoval, director de la IE n° 113 Daniel Alomia Robles. También al subdirector Daniel San Martín de la IE n° 120 Manuel Robles Alarcón. De igual modo, a Ítalo Valeriano Lucas, director de IE n° 134 Mario Florián, autoridades de las Instituciones Educativas del distrito de San Juan de Lurigancho por permitir que este proyecto se realice de forma eficiente.

Por último, agradecer a los profesionales: Mgtr. Bertha León Tazza, profesional en el área de psicología educativa, especialista en agresión y conducta; como también al Mgtr. Martín Gonzales Samanez, especialista en educación y asesoramiento familiar; quienes guiaron en la construcción del instrumento con valiosas recomendaciones y sugerencias para su aplicación eficiente.

El autor.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Jhon Alexander Holguin Alvarez, estudiante de la Escuela de Postgrado, Maestría en Psicología Educativa, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado “Talleres de conducta proactiva y prosocial para estudiantes vinculados a incidentes críticos de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016”, presentada, en 250 folios para la obtención del grado académico de Magister en Psicología Educativa, es de mi autoría.

Por tanto declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 20 de enero de 2017

Jhon Alexander Holguin Alvarez
DNI 42641226

Presentación

Señor asesor:

En cumplimiento del Reglamento de la Escuela de Posgrado de Universidad César Vallejo de la ciudad de Lima, presento a Ud. la Tesis “Talleres de conducta proactiva y prosocial para estudiantes vinculados a incidentes críticos de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016”.

La presente Tesis de Investigación es el planteamiento del interés en el conocimiento del desarrollo de conductas proactivas y prosociales en estudiantes que participan en incidentes críticos en Instituciones Educativas Públicas del distrito de San Juan de Lurigancho, y así comprobar a través de talleres de desarrollo de estas conductas puedan estos estudiantes disminuir los incidentes críticos en los que participan; por lo que se considera de que puede ser una herramienta crucial para aminorar la violencia física, verbal y interrupción en cada aula de 1° y 2° grado de secundaria de estas Instituciones Educativas desde una perspectiva hipotética investigativa.

Lima, enero de 2017.

Lista de contenido

Página de jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Lista de contenido	vii
Resumen	xii
Abstract	xiii
I. INTRODUCCIÓN	14
1.1 Antecedentes	14
Antecedentes internacionales	14
Antecedentes nacionales	26
1.2 Fundamentación científica, técnica o humanística	32
1.2.1 Fundamentos de Incidentes críticos y teorías relacionadas	32
1.2.2 Fundamentos la conducta proactiva, proactividad y teorías relacionadas	47
1.2.3 Fundamentos de la conducta prosocial y teorías relacionadas	58
1.3 Justificación	67
1.4 Problema	70
1.5 Formulación de problema	73
1.6 Hipótesis	74
1.6.1 Hipótesis general	74
1.6.2 Hipótesis específicas	75
1.7 Objetivos	75
1.7.1 Objetivo general	75
1.7.2 Objetivos específicos	75
II. MARCO METODOLÓGICO	76
2.1 Variables	77

2.2 Operacionalización de variables	78
2.3 Metodología	80
2.4 Tipos de estudio	80
2.5 Diseño	80
2.6 Población, muestra y muestreo	81
2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	85
2.8 Métodos de análisis de datos	95
III. RESULTADOS	98
3.1 Análisis descriptivo	99
3.2 Análisis inferencial	107
3.2.1 Contraste de hipótesis general: Variable incidentes críticos	107
3.2.2 Contraste de hipótesis específica 1: Dimensión violencia física	110
3.2.3 Contraste de hipótesis específica 2: Dimensión violencia verbal	113
3.2.4 Contraste de hipótesis específica 3: Dimensión disrupción	116
IV. DISCUSIÓN	119
V. CONCLUSIONES	131
VI. RECOMENDACIONES	135
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
VIII. ANEXOS	149

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías de incidente crítico y descripción	37
Tabla 2. Comportamientos de acoso y emociones en la víctima de un IC	45
Tabla 3. Lenguaje proactivo y reactivo	53
Tabla 4. Beneficios concretos y consecuencias positivas de desarrollar conductas prosociales	65
Tabla 5. Operacionalización de variable incidentes críticos	78
Tabla 6. Muestras experimentales (talleres tutoriales) y muestra control (sin taller) del estudio por grado	83
Tabla 7. Puntuaciones y rango de variable, dimensiones y descripción cualitativa de la variable incidentes críticos	89
Tabla 8. Puntuaciones en la validez de contenido de instrumento Reporte de incidentes críticos (REPIC)	92
Tabla 9. Índice de confiabilidad y correlaciones subtest.	92
Tabla 10. Incidentes críticos en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016	99
Tabla 11. Dimensión violencia física en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016	101
Tabla 12. Dimensión violencia verbal en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016	103
Tabla 13. Dimensión disrupción en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016	105
Tabla 14. Prueba Kruskas-Wallis y Dunnett en variable incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho	107
Tabla 15. Prueba Kruskas-Wallis y Dunnett en dimensión violencia física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho	110

Tabla 16. Prueba Kruskas-Wallis y Dunnett en dimensión violencia verbal de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho	113
Tabla 17. Prueba Kruskas-Wallis y Dunnett en dimensión interrupción de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho	116

Lista de figuras

Figura 1. Dimensiones de la proactividad	55
Figura 2. Porcentajes en incidentes críticos en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016	99
Figura 3. Porcentajes en dimensión violencia física en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016	101
Figura 4. Porcentajes en dimensión violencia verbal en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016	103
Figura 5. Porcentajes en dimensión interrupción en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016	105
Figura 6. Prueba Pos hoc Dunnett en variable incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho	108
Figura 7. Prueba Pos hoc Dunnett en dimensión violencia física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho	111
Figura 8. Prueba Pos hoc Dunnett en dimensión violencia verbal de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho	114
Figura 9. Prueba Pos hoc Dunnett en dimensión interrupción de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho	117

Resumen

La presente investigación se inició desde la problemática local identificada sobre incidentes críticos y sus dimensiones violencia física, verbal y disrupción; evaluadas en a los que se les vinculaba a estudiantes del 1° y 2° grado de secundaria asistentes a tres Instituciones Educativas ubicadas en tres urbanizaciones del distrito de San Juan de Lurigancho en Lima, Perú; estableciéndose como objetivo determinar diferencias estadísticamente significativas en los incidentes críticos de dos grupos de estudiantes; al aplicárseles dos talleres para desarrollar conductas proactivas y prosociales.

Por esta razón, el estudio se realizó bajo un método hipotético deductivo cuantitativo y experimental, con diseño cuasi experimental con medición pre y postest; esquema formado por dos grupos experimentales: taller de conducta proactiva (G. Exp. A, n= 17); y otro taller para desarrollar conducta prosocial (G. Exp. B, n= 15), comparados con un grupo control (n= 16). Los talleres basados en los planteamientos de Covey (1996), Xifra (2009); y Roche-Olivar (2004).

Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en los incidentes críticos en favor del taller de conducta proactiva (HRp= 16.59, $p<.05$), reiterándose tal diferencia en estudiantes que manifiestan violencia física (HRp= 14.12, $p<.05$); a comparación de los estudiantes que desarrollaron conducta prosocial disminuyendo su violencia verbal (HRp= 14.12, $p<.05$); y por último, en la disminución de la dimensión disrupción ambos talleres tuvieron similar efecto (HRp proactivo= 19.09; HRp prosocial= 20.70, $p<.05$).

Palabras claves: Proactividad-prosocial-incidentes críticos-conducta.

Abstract

The present investigation began from the identified local problematic on critical incidents and its dimensions physical, verbal violence and disruption; Evaluated in which they were linked to students of the first and second degree of secondary school attending to three Educational Institutions located in three urbanizations of the district of San Juan de Lurigancho in Lima, Peru; with the objective of determining statistically significant differences in the critical incidents of two groups of students; by applying two workshops to develop proactive and pro-social behavior.

For this reason, the study was carried out under a hypothetical quantitative and experimental deductive method, with quasiexperimental design with pre and posttest measurement; schema formed by two experimental groups: proactive behavior workshop (G. Exp. A, n = 17); and another workshop to develop prosocial behavior (G. Exp. B, n = 15), compared to a control group (n = 16). The workshops based on the approaches of Covey (1996), Xifra (2009); And Roche-Olivar (2004).

The results indicate statistically significant differences in critical incidents in favor of the proactive behavior workshop (HRp = 16.59, p <.05). This difference was reiterated in students demonstrating physical violence (HRp = 14.12, p <.05); Compared to students who developed prosocial behavior by decreasing verbal violence (HRp = 14.12, p <.05); and finally, in the decrease of the disruption dimension, both workshops had a similar effect (proactive HRp = 19.09; prosocial HRp = 20.70, p <.05).

Keywords: Proactivity-prosocial-critical-behavior incidents.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes

Antecedentes internacionales

Como antecedentes internacionales al presente estudio, en cuanto a la variable conducta proactiva, en la tesis de Cañar (2016) titulada *La participación proactiva de la familia y su incidencia en la vinculación emocional y social de las niñas y niños de 2 a 3 años de la modalidad creciendo con nuestros hijos (CNH) Cochapamba, Cantón, Quito, provincia Pichincha*, de tipo descriptiva exploratoria, propuso por objetivo investigar cómo incide la participación proactiva de la familia en la vinculación emocional y social de las niñas y niños de 2 a 3 años de edad; lo que le sugirió aplicar una encuesta para padres y una escala de observación para niños en 40 niños y niñas, tanto como a 40 padres de familia de una institución estatal de Quito, Ecuador. Por lo que concluyó que en lugares alejados de la ciudad, los padres de familia no son proactivos, y ello no permite que exista vínculo de las emociones parentales al de sus hijos, y en efecto, en el entorno social la personalidad de los sujetos suele demostrar inseguridad.

En la misma línea de estudio, Miranda (2015) en su tesis *La pro-actividad y su incidencia en el desarrollo del comportamiento en las y los estudiantes del octavo año de educación básica de la unidad educativa "Francisco Flor-Gustavo Egüez", Cantón Ambato y de la provincia de Tungurahua* de tipo descriptivo exploratorio; propuso investigar la incidencia de la pro-actividad en el desarrollo del comportamiento de 60 estudiantes de octavo grado de una institución educativa de la provincia de Tungurahua en Ecuador. Por tal, elaboró un cuestionario para evaluar el comportamiento y el uso de pro-actividad en el aula, concluyendo que los estudiantes que adquieren hábitos proactivos presentan menores conductas de agresividad, se muestran más decisivos e independientes en sus tareas escolares; pero a su vez menciona que esta capacidad no puede desarrollarse si no se desarrolla un aprendizaje activo en la escuela.

De modo complementario al anterior estudio, Rodas (2014) ya había planteado su tesis *El afecto familiar, como base de la conducta proactiva de adolescentes en la escuela secundaria*, proponiéndose comparar la afectividad familiar y su incidencia en la conducta proactiva en 10 adolescentes de municipios de zona rural y uno de zona urbana, ubicado en Guatemala; pero que demostraban alto nivel para rendir académicamente. Su estudio fue cualitativo estudio de casos, por cuanto utilizó un cuaderno de registro estándar y cuestionario para medir estas variables; concluyendo que el factor económico, la zona de vivienda, no obstaculizan el rendimiento académico, sin embargo, el medio afectivo es la variable que incide significativamente en las actitudes proactivas para el aprendizaje, y de por sí influyen de forma directa en el comportamiento en el aula.

En el mismo año, Sanz, de Miguel y Gómez (2014) publicaron el estudio titulado *El efecto del deseo de control en el desarrollo de competencias*, de diseño factorial univariante, proponiendo el objetivo de encontrar el grado de influencia del deseo de control en las competencias desarrolladas en 69 universitarios de psicología con edades de 17 hasta 26 años. Y para efectos de medición de datos utilizaron una escala de deseo de control y un cuestionario de evaluación de competencias. Concluyeron que las personas con mayor grado de deseo de control se plantean aspiraciones más altas para lograr sus objetivos, y como resultado el éxito es un elemento que basa sus propias motivaciones. De igual manera, el estudio muestra coherencia con el presente ya que concluyen que las personas que determinan tales aspiraciones entonces se vuelven más autónomas y decisivas para adelantarse a hechos a futuro, lo cual es una de las características de la personalidad en personas proactivas.

En un estudio publicado en el mismo año, Gustems y Calderón (2014), en su *Afrontamiento proactivo y bienestar psicológico en estudiantes de maestro en la Universidad de Barcelona*, de tipo correlacional, presentó el objetivo de comprobar la asociación entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico de maestro en 98 estudiantes de la Universidad de Barcelona, en España. Y en consecución de tal propósito aplicó el inventario de respuestas de afrontamiento (CRI-A) de Moos, y el

autoinforme Brief Symptom Inventory de Derogatis y Spencer. Por lo que concluye que en estudiantes al generarse un afrontamiento proactivo basado en el automanejo de emociones pueden llevar al fracaso cuando se desean evitar conductas en exceso, y para superar ello, la búsqueda de un apoyo basado en estrategias proactivas que incluyan el *mentoring* entre iguales puede ser muy positivo para lograr ese apoyo. Ello se debería a que este apoyo personalizado sustentaría que se eviten las expresiones de emoción en el profesionalismo ya que son inherentes al ser humano, y evitarlas puede originar equivocaciones fatales en la acción.

En la búsqueda de antecedentes internacionales de la conducta prosocial, un estudio crucial es la tesis de Lorente (2014) que titula *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes*, se propuso conocer cada una de las variables propuestas al igual que establecer diferencias entre la competencia social, empatía y la conducta prosocial; de acuerdo al sexo, edad, tipo de centro, creencia religiosa, nota del curso, y los estudios de los familiares; así como también demostrar la relación entre empatía y conducta prosocial, y la influencia de la empatía, realizando su estudio de tipo transversal ex post facto; en 316 estudiantes de secundaria de 12 a 18 años. Utilizó los instrumentos cuestionario The Matson evaluation of social skills in Youngsters (MESSY) de Matson, Rotarori y Helsel. Por tanto, concluyó que la conducta prosocial puede diferenciarse por la conducta familiar y la cultura inculcada en los jóvenes, pues aporte de cierta manera en su desarrollo valorativo, en cuanto al género, los varones al ser más agresivos pueden ser más egoístas sociales, lo que puede ocurrir de forma inversa en las mujeres. De igual modo, el rendimiento en el curso puede ser crucial para generar más empatía con los demás en el contexto estudiantil; no obstante, se relaciona con la conducta prosocial de forma positiva. Cabe señalar que observó, que las habilidades sociales apropiadas como asertividad y confianza regulada se asocian positivamente con esta conducta.

Desde Ecuador, Cáceres (2015) en su estudio *Diseño y aplicación de un programa cognitivo conductual para el desarrollo y adquisición de conductas prosociales en niños con agresividad de 8 a 12 años de la escuela Atanasio Viteri*,

planteó el objetivo de aplicar un programa cognitivo conductual para el desarrollo y adquisición de conductas prosociales en un estudio de tipo pre experimental, aplicado en 11 niños de 9 a 12 años de una unidad escolar de Carcelén Bajo en Ecuador. Utilizó el cuestionario MESSY adecuado para la realidad de su estudio, por lo cual concluyó que el programa implementado estimuló factores como estimulación, motivación, por lo que las diferencias significativas se notaron con mayor promedio en las habilidades de solución adquiridas por los estudiantes ante los conflictos en el aula, como también el autor percibió que la falta de importancia de los padres de familia y el castigo físico que infringieron en sus hijos determinó que la conducta antisocial se mostrara en mayor grado en tal muestra antes de la aplicación del programa.

En el estudio de Garaigordobil y Berrueco (2007), *Efectos de un programa de intervención de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos de desarrollo*, de tipo experimental, pretendieron incluir actividades como el juego amistoso, de ayuda y cooperación, en un programa que aumentaría significativamente estrategias de problemas interpersonales de forma prosocial, desarrollar conductas altruistas con sus compañeros así como con los adultos, y también variables cognitivas como el desarrollo del lenguaje y coordinación sensoromotriz. Todo ello aplicado en 86 niños de cinco escuelas públicas del norte de España, y en los cuales aplicaron el Test de resolución de problemas interpersonales de Garaigordobil y Berrueco, la Evaluación del altruismo de Leighton, Test breve de inteligencia-K BIT de Kaufman y Kaufman, el Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil de Portellano *et al.*, y la Escala observacional del desarrollo de Secadas. Luego del programa, concluyen que el juego es un elemento primordial para desarrollar conductas prosociales, debido al nivel de interacción que demuestra y que se compone por subvariables como la participación, comunicación y ayuda para lograr su efectividad.

En relación a los antecedentes internacionales sobre incidentes críticos, Herfst, van Oudenhoven & Timmerman (2008) en su estudio: *Intercultural effectiveness training in three Western immigrant countries: A cross-cultural evaluation of critical*

incidents, de tipo factorial, propuso identificar cuáles eran los incidentes críticos más efectivos en el desarrollo eficaz competencias de rendimiento y el comportamiento intercultural de 28 expertos en interculturalidad de Australia (7), Alemania (8) y Holanda (13), y 334 encuestados de los mismos países. De igual modo, utilizaron 21 formatos de incidente crítico en formación de efectividad intercultural y el cuestionario de personalidad multicultural; concluyendo que el incidente crítico viabiliza la predicción de la efectividad multicultural en las dimensiones de encuentro intercultural, iniciativa social y empatía cultural, de las cuales la iniciativa cultural genera mayor ayuda en la interacción en el aula, pero de por medio se encuentra la disposición de empatía para lograrla; y en estas influyen la concepción mental valorativa de la cultura (naciones) para determinar hechos como negativos o afirmativos en la convivencia.

Desde una perspectiva organizativa del incidente crítico para el aprendizaje desde la educación física, Vanderclayen (2010) en su tesis: *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique: régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage*, de tipo experimental y estudio de casos con proceso de triangulación (cualitativa), tuvo el propósito de identificar las estrategias de regulación de las emociones al confrontarse interacciones entre docentes y alumnos tras la gestión un incidente crítico organizativo basado en el método de Lazarus (estrategas, maestro de estrategia e investigadores) como medio de enseñanza del perfil docente reflejado en +- 5 docentes y +- 50 estudiantes (14 a 16 años) en formación de educación física de una comunidad francesa e Bélgica, en 60 horas de clase en medios escolares. En sus conclusiones más centrales se encuentra en la utilidad del lenguaje como medio para interrogar a los entrenadores a través de incidentes críticos, pues esta regula la capacidad organizativa para el trabajo académico en distintos campos: académico o de investigación (reactiva o proactiva), y por ende, estos incidentes se presentan con menores características cualitativas negativas en sujetos que emplean mayores estrategias de integración que los profesores que incluyen estrategias interrogativas para desarrollar conductas positivas.

Luego de unos años, Shuster (2009) con su investigación *Preventing, preparing for critical incidents in schools*, se basó en los eventos críticos de 3 jóvenes que asesinaron a 13 personas e hirieron a otras 21 en las escuelas de Estados Unidos; y otros 109 incidentes de esta clase desde 1999 al 2006 relacionados con este grado de violencia. Con tal paradigma de violencia, realizó una investigación descriptiva del análisis de comportamiento de 37 incidentes de estudiantes-atacantes del Condado de Jefferson, Colorado, EEUU. Apoyado por el Departamento Secreto, Departamento de Educación y el Instituto Nacional de Justicia de EEUU, encontraron que el 95% de los atacantes había programado su acto mucho antes de trazarse las metas de ataque; y se hace más proclive en jóvenes que tienen amistades con manejo de armas. Remite que el 93% de sujetos que utilizan un arma suelen presentar signos de desesperación y estrés por lo que necesitaban ayuda psicológica y educativa. Por lo que en el condado se asignaron la ayuda de las fuerzas policiales para implantar un modelo de convivencia tales como Paquetes de operaciones de delito escolar, Plan de seguridad escolar, Los 20 primero minutos, Comandante de incidente y Tirador activo; por lo cual lograron del año 2006 y 2009 que los estudiantes que manejan armas y son frecuentes a originar incidentes críticos en un 66% de las escuelas del contexto en investigación se mostraron capacitados; y 750 agentes de policía trabaja estos programas a través del uso de programas virtuales, trabajo personal y otros.

Desde un enfoque conductual agresivo, Quintana *et al.* (2011) publicaron su estudio *Estilos explicativos y habilidades para la gestión de negociación de conflictos en adolescentes espectadores de violencia entre pares (bullying)*, proponiéndose como objetivo determinar si existía relación significativa entre los estilos explicativos y las habilidades de gestión de negociación de conflictos en espectadores de la violencia era significativa, y la relación con el tipo de espectador. Los autores desarrollaron el estudio en 600 estudiantes de escuelas de Lima, de entre 14 a 18 años de edad. Para el recojo de datos, utilizaron el Cuestionario de estilos atributivos CEA que medían la internalización del fracaso, atribución del éxito en las relaciones interpersonales, la externalización del éxito, atribución al éxito y la externalización del fracaso. En cuanto a la negociación de conflictos utilizaron el Test de habilidades para la gestión de

negociación de conflictos con 50 ítems que evaluaban la comunicación, el compromiso, la cognición interpersonal, control emocional; y la empatía. Por otro lado, recogieron datos sobre tipo de espectador de violencia con la Escala de tipo de espectador de violencia entre pares, por lo que evaluaba la observación de violencia prosocial, indiferente-culpabilizado, y antisocial. Concluyen que existió relación directa y de forma significativa entre el espectador prosocial de la violencia y todas las habilidades para negociación de conflictos interpersonales, es decir, que mientras se observan de forma prosocial a la violencia hay mayores puntuaciones en esta variable, entonces en las habilidades para negociar conflictos también se elevaba el puntaje. Cabe señalar que los autores también concluyeron que los espectadores amorales e indiferente-culpabilizado no se relacionan significativamente con las habilidades que demuestran para resolver conflictos.

Para el año 2013, Muñoz y Nail (2013) publicaron su estudio titulado *Incidentes críticos de aula: experiencia en escuelas de la Provincia de Concepción*, con el objetivo de identificar los incidentes críticos más recurrentes y significativos en las aulas de escuelas municipales, describir el discurso de los docentes y estudiantes, y desarrollar una estrategia de intervención con los participantes. Su investigación fue de tipo descriptivo cualitativa, en donde participaron 15 profesores de cinco escuelas de la Provincia de Concepción en Chile. Para realizar el recojo de datos utilizaron los instrumentos: Pauta de incidentes críticos-PANIC que evaluaba las dimensiones de descripción del caso (tipos de incidentes críticos: disrupción en el aula, violencia verbal, física, violencia verbal y física, y disrupción de aula con violencia verbal), emociones despertadas, actuación profesional, resultados de actuación, dilemas y enseñanzas; como también utilizaron la Pauta de grupos focales-PAGRUF para profundizar en los discursos de los jóvenes a cargo de los profesores evaluados. Se puede tomar como conclusiones que los estudiantes mencionan que se evidenciaba un exceso en la aplicación de normas de escuela, como también las reglas establecidas necesitan mayor claridad para el estudiante, por tanto, estas deben hacerse más conocidas en cada escuela como debe ser inclusiva de acuerdo a los

grupos de individuos, es decir, adaptarse al producto social que se va desarrollando desde la escuela.

Desde estrategias de acompañamiento, el estudio de Nail, Muñoz y Gajardo (2013) titulado como *Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva*, y planteado como una investigación no experimental de tipo exploratoria cualitativa, permite observar que los objetivos del estudio fueron analizar los incidentes críticos más representativos en cada escuela, identificar la gravedad de los eventos disruptivos en el alumnado, y generar una estructura de valoración y principios para la convivencia. Por tanto, estudiaron en cinco escuelas de la provincia de Concepción de Chile seis dimensiones de los incidentes críticos como la descripción del caso, emociones despertadas, actuación profesional, resultados de la actuación, dilemas y enseñanzas del caso; utilizando tres instrumentos: Pauta de incidentes críticos en el aula y la Pauta de registro de disrupción en el aula; siendo que esta última medía las conductas disruptivas relacionadas con la tarea, con el docente, y con los compañeros. El último instrumento que utilizaron fue el Cuestionario para la construcción democrática de normas. En cuanto a sus conclusiones, se relata que los implicados congenian en la forma de considerar los problemas graves se dan entre las relaciones estudiante-estudiante y estudiante-profesor. Como también se considera al dialogo como una forma de acercamiento, tratamiento y equilibrio entre el uso de la norma y las actividades entre el docente y el estudiante.

Analizando la inclusividad en la docencia, Valdés y Monereo (2012) publicaron su estudio *Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos*, proponiéndose como objetivo conocer cuáles fueron los incidentes críticos más comunes que fueron identificados por docentes que trabajan con niños con necesidades educativas especiales-NEE, como también, identificar las estrategias de abordaje de 4 docentes a cargo de niños de 5° y 6° año de educación básica. Desarrollando un estudio de tipo explorativo, descriptivo relacional. Utilizaron dos entrevistas de codificación abierta y coaxial de datos, de tipo semiestructuradas que evaluaban tres condiciones: los incidentes críticos, factores

intervinientes, formas de abordaje e identidad docente. Concluyen que el manejo de alumnos con NEE, y la falta de conocimiento de uso del método de incidentes críticos, provocan la incapacidad para determinar los incidentes como críticos. También concluyen que los docentes que no tienen formas de resolver un incidente crítico, conviven con sentimientos de rechazo y fracaso ante la inclusión.

Para el año 2011, Bilbao y Monereo (2011), publican su artículo científico: *Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación docente*, estudio de diseño metodológico mixto, con inclusión de *focus group* para el análisis cualitativo. Desarrollándolo en 20 docentes noveles y 20 docentes veteranos de centros educativos privados y públicos de España. Siendo así que plantearon identificar los incidentes críticos de mayor incidencia en las aulas que dirigían, identificar las estrategias de adaptación en el alumnado, como también validar la encuesta para profesores en incidentes críticos (EPIC) como también para estudiantes. Concluyendo que siempre aparecen los tipos de incidentes entre docentes y alumnos: interrupción ante lo planificado, falta de participación, complicaciones en el foco de atención de los mismos, de igual modo, al utilizar estrategias adoptadas, los docentes sufren de frustración, indefensión e incertidumbre ante las situaciones difíciles, lo cual incrementan las acciones violentas en el aula originando el bullying en la convivencia.

Contreras (2010) en su reporte de tesis titulado *Los incidentes críticos como una oportunidad de aprendizaje en el profesorado universitario novel*, de tipo cualitativo interpretativo, se propuso analizar los componentes que aparecen en la construcción de la identidad docente universitarios que realizan clases de formación inicial de docentes, y los incidentes críticos vivenciados por ellos. Por tanto se desarrolló en cinco profesores de universidades chilenas. Para efectos de su desarrollo utilizó entrevistas semiestructuradas, realizadas de forma telefónica. Por lo cual los incidentes críticos fueron estructurados como el cuestionamiento, la consecuencia, y la ocurrencia. La autora concluye que los incidentes críticos desestabilizan y afectan el aprendizaje desde las emociones surgidas en cada evento, ya que los estudiantes

pasivos o reactivos debilitan la participación y/o compromiso que tienen con su desarrollo en distintos aspectos, y en la mayoría de casos los estudiantes que conviven con este tipo de hechos son proclives a aprender de forma directiva, expositiva, siendo solo receptores de contenido.

El estudio de Contreras, Monereo y Badia (2010) titulado *Explorando la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?*, en el cual propusieron analizar los problemas emergentes en la identidad docente en profesores de universidad que inician su práctica; así como en los problemas suscitados en pregrado. Fue una investigación de tipo cualitativa de tipo descriptivo-interpretativo, desarrollado en cinco (5) docentes de universidades chilenas con promedio de 41 años. Utilizaron un protocolo de preguntas para obtener información sobre constructos en donde interferían los incidentes críticos como: enseñar y aprender en la universidad, metodologías y estrategias en las clases de FID, sentimientos asociados, y la formación permanente. De todo lo estudiado concluyen que los incidentes críticos aparecen como un factor sorpresa en la convivencia de las aulas, y para el docente universitario, enfrentarlos es una forma intuitiva. Con razón a la emotividad, si se mentaliza al incidente crítico y más aún se transmite a los estudiantes puede resultar como una forma de omitir las búsquedas de solución tanto en el emisor de la conducta como en el receptor; también aceptan los autores que una herramienta principal para desarrollar cualquier estrategia metodológica, primero se debe comenzar por el autoconocimiento sobre la vulnerabilidad profesional tanto como en el alumnado, y luego detenerse en ver pasos de cambio en un futuro.

En relación a la dimensión de agresividad, Cerezo y Méndez (2013) en su investigación *Agresores en bullying y conductas antisociales* con objetivo de esclarecer la relación entre agresión y conductas disociales (antisociales) en 1239 estudiantes de 11 a 18 años de educación secundaria obligatoria de Murcia, España. Utilizaron el test Bull- de Cerezo para indagar en las relaciones socio-afectivas entre estudiantes, la encuesta ESTUDES para medir el consumo habitual de drogas, agresividad y desafío

de normas. Concluyendo que entre los agresores y víctimas que consumen drogas, siempre existe una diferenciación de las víctimas con respecto a los agresores, y sobre todo estos últimos sobresalen por las conductas de riesgo social y antisocial; y en otros jóvenes suelen ser conductas a imitar por otros del entorno social que los rodea.

Por otro lado, Valdivieso (2009) en su tesis *Violencia escolar y relaciones intergrupales, sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile*, de tipo mixta, tuvo por propósito conocer las dinámicas de violencia, desde el punto de vista de los docentes y alumnos de tales instituciones, explorar en los significados que tienen sobre estas variables, explorar como se instala las relaciones grupales en la protección del maltrato escolar; y de qué modo se previenen y enfrentan esta causalidad. Siendo así que investigó en 1141 estudiantes de 12 a 18 años de edad y 77 profesores y directivos de cinco escuelas de una comunidad de Chile (Peñalolén). Concluyendo que la violencia escolar está relacionado inversamente proporcional con la cantidad de amistades que tiene el estudiante, el miedo se relaciona significativamente con el promedio de asistencia escolar, debido a la percepción de integrarse (el agredido) a otra escuela. Así mismo añaden que el receptor de la violencia en la escuela por los grupos sociales, son etiquetados de forma que le es difícil conseguir una adaptación cultural y académica al ritmo de la escuela a la que asiste.

Específicamente en la dimensión de interrupción escolar (dimensión de los incidentes críticos), Ison-Zintilini y Morelato-Giménez (2008) en su artículo: *Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato*, de tipo ex post facto, tuvo por objetivos encontrar diferencias en las formas de resolver de modo cognitivo experiencias problema en el aula (generación de alternativas relevantes y anticipación de consecuencias irrelevantes). Realizaron el estudio en 49 niños y niñas de 6 y 10 años de edad de la provincia de Mendoza en Argentina. Utilizaron una Guía de observación comportamental y Test de habilidades cognitivas, y de los resultados obtenidos concluyeron que los estudiantes con mayor pensamiento de causalidad y cognición flexible generan un estado de alerta y de

atención en las conductas de otros (entorno cercano), en actitudes negativas y prevenir los daños posibles en sí mismos por grados de agresividad; a diferencias de los y las estudiantes víctimas de experiencias agresivas suelen desarrollar capacidades más predictivas para reducir los daños pues los predicen con mayor significatividad en las interrelaciones con sus agresores.

Desbiens *et al.* (2008), realizaron su investigación *Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires*, la cual tuvo por objetivos describir los comportamientos disruptivos en escolares, y comparar el grado de avance y control de estudiantes de formación de una institución universitaria. Siendo esta investigación de tipo descriptivo comparativa, trabajaron con una muestra de 31 formadores en educación física, 741 estudiantes de secundaria agrupados en 5 conjuntos de muestras de 11 a 17 años de edad de la provincia de Quebec (Canadá). Utilizaron un sistema de investigación participante estructurada con material de video y micrófonos inalámbricos para 38 sesiones de aprendizaje filmadas a través de un sistema de observación de categorías predeterminadas-SOID en tres niveles de conductas disruptivas. A lo que llegaron a la conclusión de que las conductas disruptivas de nivel inferior suelen adoptarse con mayor rapidez en grupos donde la perturbación es mayor por parte de los alumnos, y es en esta etapa donde los profesores a su cargo en mayor proporción y de forma significativa hacen caso omiso a estos cambios de conducta para no generar mayores índices de interrupción en el aula u originar otros tipos de conductas. Por otro lado mencionan que el docente debe tomar una posición transformacional (conversionista) de la programación de clases en donde se tenga presente el tipo de alumnos para predecir la calidad del curso: interacciones, consignas, motivaciones; etc.

Caicedo (2012) en su tesis *Las conductas disruptivas en el aula y su influencia en las normas de convivencia en los niños de 6to grado E.G.B. de la escuela Manabí, Parroquia Pifo, Cantón Quito, Provincia Pichincha*, realizada en el Ecuador, de tipo descriptivo exploratoria de diseño investigación acción (cuantitativa y cualitativa). Tuvo

por objetivo implementar actividades para superar la conducta disruptiva a través de talleres de atención oportuna en 102 niños de sexto año de educación básica regular de escuela ubicada en una provincia de Ecuador. Utilizó una encuesta tipo Likert y documentos de observación como fotografías y grabación auditivas. Entre sus conclusiones más relevantes precisa que las conductas disruptivas sirven como una conducta de expresión de la tensión, depresión y retraimiento en la escuela que podrían manifestarse de distintas variables (multicausalidad) en la interrelación de los sujetos, y puede darse en sujetos que muestran carencias afectivas.

Antecedentes nacionales

En el Perú, el estudio en la conducta prosocial en Lima, se desarrolló desde la tesis de Anchorena (2015) titulándola como *Diferencia en los niveles de inteligencia emocional-social (IES) y de personalidad eficaz entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco*, proponiendo como objetivo identificar las diferencias entre estudiantes católicos (n=127) y no católicos (n=21) con respecto a su inteligencia emocional-social y a la personalidad eficaz; con edades comprendidas entre 14 y 18 años. Utilizó el Cuestionario para la valoración de la inteligencia emocional-Social de Bar-On, la cual medía los constructos de relación interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general, impresión positiva, e índice de inconsistencia; así también utilizó el cuestionario de personalidad eficaz para adolescentes de Dapelo *et al.*, y luego de aplicar tal instrumento, evidenció la relación entre la IES y la personalidad eficaz (.68). Sin embargo, determinó que existieron diferencias significativas entre los católicos practicantes y no practicantes con respecto a las relaciones interpersonales como también en el manejo del estrés. Siendo importante ello, ya que la prosocialidad depende mucho de la relación interpersonal con otros, y contar con características relacionadas al análisis crítico de la situación en los momentos cruciales de ayuda hacia otras personas.

Por otro lado, Meza (2012) en su tesis *La conducta prosocial y su relación con el rendimiento académico en el área de la persona, familia y relaciones humanas en los estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la institución educativa "Francisco Irazola" Satipo Junín-Perú, 2012*, se propusieron determinar en qué medida la conducta prosocial se asocia con el rendimiento en las aulas de 123 estudiantes de la provincia de Junín. Utilizando un cuestionario con respuestas tipo Likert que medían la empatía y la cooperación establecidos en estudios anteriores de Garaigordobil. Concluyó que los estudiantes activos, sociables, competentes y asertivos logran en mayor proporción estar predispuestos a actividades académicas, que los que son desordenados, inactivos, y son más antisociales. De igual modo, la conducta prosocial se demuestra con mayor incidencia cuando se evidencian emociones (alegría), éxito y tienen refuerzos sociales (sentirse útiles); esta relación fue demostrada por la autora en un 64% de significatividad al relacionarse con los logros en el área.

Cuevas (2012) en su tesis *Clima social familiar y conducta prosocial en estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria del distrito de San Juan de Lurigancho*, propuso determinar la asociación entre el clima social familiar y la conducta prosocial en escolares de tercer, cuarto y quinto año de secundaria del distrito de Sjl. En ella participaron 299 estudiantes de 14 a 17 años. Para efectos de medición, utilizaron el Cuestionario de conducta prosocial de Roche-Olivar para autoevaluación con 40 ítems que determinaban las dimensiones de ayuda física, servicio físico, dar y compartir. Para medir el clima, utilizaron la Escala de Clima social en familia de Moos y Trickett con 69 ítems que evaluaban las relaciones, desarrollo y estabilidad en familia. La autora concluyó en que existió relación significativa entre el clima familiar y la conducta prosocial de 3°, 4° y 5° grado de primaria, siendo la significancia de bajo nivel (0.355-0.49).

Con respecto a los incidentes críticos, se han analizado las investigaciones más cercanas a las acciones ocurridas en estos incidentes, los cuales serían hallazgos base de los incidentes críticos, teniendo en cuenta que no existen estudios hasta el momento en el contexto nacional con los cuales se conceptualice esta variable.

Para el año 2015 desde una perspectiva social, Calero (2015) en su tesis *Violencia juvenil en el cerro San Cosme: representaciones sociales de las familias en los jóvenes violentos en el año 2012-2013* tuvo por interés indagar en la representación social de los jóvenes que viven en el cerro San Cosme, y que fueron líderes de la violencia cotidiana, como también viven en la pobreza cotidiana. Por tanto, su estudio lo definió de diseño descriptivo mixto (cuantitativo-cualitativo), con método etnográfico, lo cual le exigió utilizar cuaderno de campo, entrevistas semiestructuradas de respuesta abierta, como también no estructuradas para medir la economía familiar, historia de vida de los participantes y sus vivencias al año en que ejecutó la investigación. La muestra la constituyó por 17 jóvenes de la zona. En sus principales conclusiones menciona que la tensión en la crianza desde el hogar en donde se han vivido agresiones entre padre e hijo, ya sea verbal o físicamente, produce desde la niñez en los jóvenes síntomas de consumo de alcohol, de drogas, y padres que agreden a sus hijos o viceversa; durante a este incremento de faltas de respeto durante la etapa escolar, los jóvenes en la escuela faltan el respeto a sus profesores. Por otro lado, desde el contexto estudiado, los jóvenes expresan de forma interna y externa su violencia, por lo que otros pueden adoptar acciones violentas solo con observar peleas, discusiones o faltas de respeto lo que comprobaría las hipótesis de aprendizaje social y de interacción social desde la primaria hasta la secundaria.

En cambio, desde una perspectiva más educacional, Villacorta (2014) en su tesis *Situaciones de acoso escolar y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de la I.E. Juan Espinoza Medrano en el año 2013*, propuso determinar las situaciones de acoso escolar y la relación con el rendimiento académico en la escuela menciona. Su estudio fue de tipo aplicativo- descriptivo correlacional, realizándola en 95 estudiantes de 3°, 4° y 5° de secundaria de dicha escuela, utilizando una encuesta de 35 preguntas con tres alternativas de respuesta. De lo que concluye que no existe asociación entre las situaciones de acoso escolar y el rendimiento en la escuela; por tanto no hay dependencia entre ambas variables. Sin embargo, encontró que el nivel más alto de acoso fue el maltrato social y verbal.

En su perspectiva clínico educacional, Puente (2014) en su estudio *Relación entre conductas de riesgo e intimidación entre pares en estudiantes de secundaria*, buscó encontrar la relación entre las conductas de riesgo e intimidación de una escuela de secundaria; el estudio fue de tipo descriptivo relacional, evaluó a 257 estudiantes del 1° al 5° grado de secundaria de dos escuelas de Lima. Para efectos del estudio diseñó y validó la Encuesta sobre conducta de riesgo e intimidación entre pares en estudiantes de secundaria (EIRES), por lo que concluyó que los factores como el personal social, familiar, consumista de alcohol y drogas, ambientales, como conductas de riesgo están relacionadas con la intimidación a otros, siendo esta de asociación directa entre ambas. La intimidación física es la más frecuente, luego la verbal en los estudiantes que estudió, los que demuestran que sus conductas de socialización están relacionadas con la intimidación entre pares.

Por último, Ramírez (2012) en su *Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de educación primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Callería-Pucallpa-2010* de tipo correlacional, buscó determinar si la violencia simbólica tuvo influencia en el bajo rendimiento escolar en 230 estudiantes de primaria de las escuelas de Callería; con edades entre 9 y 12 años. Utilizó una entrevista cualitativa para recoger datos de la violencia simbólica, concluyendo que una fuente principal que no se tienen en cuenta en estas instituciones es que no se contextualiza el currículo, como también más del 80% de los estudiados emiten actitudes de violencia como una forma natural en su etapa escolar, y el trato autoritario de los docentes es uno de los factores que los estudiantes describen al realizar sus actividades; comprobó que existe influencia de la violencia simbolizada en los estudiantes y que repercute en su rendimiento en las aulas en que conviven.

En cuanto a disrupción, Gordillo (2013) en su estudio: *Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao*, planteó comparar la falta de responsabilidad y la disrupción perturbadora de las relaciones sociales en 841 estudiantes de segundo grado de

secundaria del Callao, determinado por el agrupamiento escolar por sexo y la frecuencia de conductas disruptivas. Concluye que el agrupamiento se relaciona con las conductas disruptivas, sobre todo en escuelas mixtas, y presenta mayor frecuencia en las escuelas en donde los niveles de educación se dividen en tres (inicial, primaria y secundaria) o por lo menos en dos de estos mencionados.

De manera similar, Gordillo y Gamero (2013), publicaron su investigación: *Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo de secundaria en Arequipa, de tipo comparativa correlacional*, se propusieron comparar las conductas disruptivas y analizar la correlación con el agrupamiento en 282 estudiantes de segundo grado de primaria de 8 escuelas de la ciudad de Paucarpata (Arequipa). Concluyeron que las diferencias más remarcadas se encuentran en la imitación social en el aula; los varones intentan moderarse ante la convivencia con mujeres, pero en cuanto se producen formas disruptivas en el aula, estas se reproducen en las mujeres corroborándose el aprendizaje social de imitación de Bandura, por último, hay mayor frecuencia en la provocación, y sostenibilidad de la disrupción en los varones a diferencia de las mujeres, quienes declinarían con mayor probabilidad.

1.2 Fundamentación científica, técnica o humanística

1.2.1 Fundamentos de Incidentes críticos y teorías relacionadas

Los incidentes críticos (IC en adelante), son situaciones que en gran medida limitan las respuestas de la persona que observa una conducta agresiva incidente en contra de sus propios límites. En tanto, la persona emisora desarrolla esta conducta, siendo la que inicia una comunicación que, en contra de la integralidad moral, la otra, demuestra bajo control emocional.

Por esta relación de alta importancia, es necesario comprender que el estudio de los incidentes críticos se centra en diversas teorías determinadas por la adecuación moral y la exploración de las emociones con preponderancia de acciones agresivas, disruptivas y de enfrentamiento, centradas en el aprendizaje social, orientadas a conductas imitativas.

De acuerdo a Bandura (en Vicente, Rabazo y Fajardo, 1995; Villacorta, 2014, p. 31), la persona estructura su comportamiento desde el aprendizaje de otras conductas, lo que implica la consecución de elementos sociales internos en la actuación con la sociedad. Es decir, el sujeto no solo determina su accionar conforme a las condiciones ambientales, por tanto, el aprendizaje no solo se desarrolla en la interacción del hombre con el contexto, sino de la interacción consigo mismo y con el patrón de personalidad de otras personas, de lo contrario:

(...) disminuye el valor de las cualidades y realizaciones que dignifican al hombre. Si la inventiva proviene de las circunstancias externas (...) deberíamos adjudicar (...) a los ambientes sus fallos y sus actos no humanitarios (*Ibíd.*, p. 338).

Es así que los IC provienen de una conducta adecuada psicológicamente desde la adquisición cognitiva de otras conductas, y que al evaluarse personalmente no cumplen con el criterio de autoconocimiento emocional, y es allí donde otras variables influyen como, por ejemplo, la frustración, irritamiento y otras, que inciden en el

descontrol. Es así que son conductas socialmente adquiridas desde personalidades idealizadas, las cuales arraigan conductas sin previsión moral en su ejecución (pandillerismo, intimidación, moda; etc.).

Por otro lado, el componente emocional determina esta relación de personalidades. Es así que los IC no permiten su evaluación consciente, por tanto, se acercan a estratos psicológicos pre-instintivos que convergen en la violencia o interrupción personal o grupal.

La moralidad y su educación han sido descritas desde una perspectiva social interrelacional sin tomarse en cuenta los componentes son propios de la persona, por tanto existen compuestos transversales curriculares relevantes en las etapas de convencionalidad moral, como: la relatividad cultural, en donde los valores son evaluados entre sociedades, de donde el ser humano intuye un consenso de límites a los que llamamos normas sociales o cuestiones de moralidad universal como: leyes y reglas, conciencia, roles personales, autoridad, derechos civiles; entre otros (Kohlberg en Hersh, Reimer y Paolito, 2002, p. 71).

Como segundo componente en el razonamiento moral se asumen roles ante otros, y por el cual, el sujeto logra discernir las acciones realizadas ante las normas que permiten su socialización (*Ibíd.*, p. 74); o más bien dicho, interrelación. Es así que el sujeto en un posterior acuerdo, o interrelación positiva con el receptor de su conducta, asume un rol evaluativo de lo ya realizado, por tanto, determina si sus acciones son acciones *buenas/coherentes* con la norma o *malas/incoherentes* con la norma.

Por último, una base teórica relacionada a los eventos IC, es la autoevaluación emocional ligada a la inteligencia emocional propuesta por Salovey y Mayer (en Bisquerra, 2002; Olvera, Domínguez y Cruz, 2002), siendo sus componentes: percepción, integración, comprensión y regulación emocional.

Desde ellas el sujeto puede realizar una autoevaluación de sus propias emociones en distintos momentos en que se suscita el incidente y brindarse una visión objetiva del hecho. Y como ya se ha mencionado, el quiebre entre la percepción y la regulación se suscita por eventos sobre otros, o por eventos internos que de modo drástico demandan una carga conductual mayor a la cognitiva, logrando que esta última se observe como ofensiva hacia el otro u otros.

Los componentes teóricos específicos relacionados a los IC, presentan una serie de relaciones con estas ya que la perspectiva teórica se basa en el estudio de la persona y sus bases educativas con respecto a la conducta. Siendo necesaria la inclusión de las variables social, moral y emocional como determinantes de la aparición del IC en la convivencia escolar en el aula, o fuera de ella como contextos comunes y homólogos en donde interactúen los escolares, por lo cual se comprenderá a la escuela como un espacio más global para su aparición en esta interacción.

1.2.1.1 Origen del término, definiciones y perspectivas del incidente crítico

El origen del planteamiento de los IC, proviene de los estudios realizados desde la segunda guerra mundial por John Flanagan (Bilbao y Monereo, 2011, p. 137; Yañez, López-Mena y Reyes, 2011, p. 28; Vallejos, 2013, p. 37), con el objetivo de observar, analizar y definir los aspectos físico, mental y de reacción ante situaciones de peligro inminente. A lo cual lo denominó *Critical incident*, especificando las reacciones ante el peligro de muerte.

En cuanto a estos sucesos, su concepto se erige desde otros antecedentes o incidentes bélicos como:

La mano negra (ciudad de Sarajevo): el del archiduque Francisco Fernando del reinado Austro-húngaro y su muerte premeditada en la 1° guerra mundial (Lozano, 2011, p.17-25); o,

El incidente operación *bandera falsa* u *operación Himmler* en la 2ª guerra mundial (Martín, 2014, s/p), en donde las tropas alemanas con uniforme polaco, transmitieron desde una radioemisora alemana en la ciudad de Gleiwitz que, la comunidad de Silesia en Polonia intentaba tomar las armas contra Hitler, lo cual fue falso.

Estos antecedentes psicológico-históricos pueden denominarse IC, ya que en sus distintos caracteres denotan aspectos como peligro o amenaza de muerte, agresividad premeditada, enfrentamiento, confabulación y utilidad psicológica de la manipulación. Es así que desde una perspectiva psicológica se definen como sucesos de alta agresividad y planeamiento. Aunque también no se premeditan por parte del agresor, o son reactivos.

Según la Real Academia Española-RAE (2014) el IC contiene significado de palabras que la componen como:

[Incidente:] “Disputa, riña, pelea entre dos o más personas” (*Ibíd.*, 2 m.), (...)
 [Crítico:] “Pertenciente o relativo a la crisis” (*Ibíd.*, 2.adj.),
 [Crítico:] “Muy difícil o de mucha gravedad” (*Ibíd.*, 3.adj.).
 [Crítico:] “Inclinado a enjuiciar hechos y conductas generalmente de forma desfavorable” (*Ibíd.*, 5.adj.).

Es decir, que los componentes lingüísticos del IC como definición engloban significados de gravedad, conducta desfavorable, disputas entre las personas, momentos de crisis. Por otro lado, desde la psicología educacional, Monereo, 2010 (p.159) define a los IC como:

Determinados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad de desafiar roles y concepciones (p.159).

Por tanto, subraya el concepto de IC en la habilidad desafiante, el enfrentamiento sin tomar en cuenta la norma, moral hacia la interrelación de autoridad, en este caso, entre un estudiante y profesor. Sin embargo, no se hace hincapié en la palabra crítico, lo cual se analizará en adelante en favor de encontrar una definición adecuada a la variable.

Tripp (2012, p. 24-25) distingue la diferencia entre la existencia de agresividad que como dificultad sobrepasan los límites normativos en el aula. Diferenciando entre situación crítica, IC y agresividad escolar. Lo que Monereo y Monte (2011) en ediciones posteriores postulan como un evento que "(...) [produce] efectos en los participantes" (p. 26), sean estos negativos o positivos.

En cierta medida también pueden definirse como un hecho positivo, pero solo en una relación docente-estudiante, si se analiza como un enfoque experimental en la que se desarrollará un aprendizaje (social), sin embargo, también existe un efecto negativo de frustración y desvarío mental, ya que el acto docente puede sucumbir, y demostrarse una actitud reactiva. Lo que muchas veces no ocurre entre estudiantes con el mismo nivel de indefensión, por lo que la agresividad ocurriría en la mayoría de ocasiones de forma equitativa.

Ante esto, es importante definir que las actitudes negativas como la agresividad, se consideran como parte de esta definición, ya sea de tipo psicológica o física, en tanto que las interrupciones son consideradas como incidentes críticos por la alta carga que expresa una falta de respeto al profesor como también a los compañeros, por lo que se conceptualiza como una forma de interrupción premeditada para el quiebre del clima en el aula; e implica canalizarla como una conducta de enfrentamiento. Ello es un componente de la definición del IC.

Sin embargo, se definen también a las conductas de evitamiento como IC, ya que es una manifestación de la falta de relaciones de tipo docente-alumno o alumno-alumno (Valongo y Suely, 2006, p. 2), lo cual aparece después de una situación agresiva. De igual modo, se define como evento de desesperación, desestabilización, e inconsistencia estratégica para encontrar soluciones (Every y Mitchell en Bilbao y Monereo, 2011, p. 138; Valongo y Suely, 2006, p. 2-8), y en una definición proyectiva, este suceso provoca la necesidad de realizar cambios, mejorar el entorno, y desarrolla el conocimiento docente en situaciones inesperadas (Monereo, 2011, p. 138-139; Vallejos, 2013, p. 46; Valongo y Suely, 2006, p. 2-9).

Retomando la perspectiva del enfrentamiento, el IC es considerado como un evento crítico en donde se pronuncia una conducta dañina entre dos personas, que ciertamente mantienen una comunicación fundamentada en información cognitivo emocional confrontada en forma abrupta y sin llegar a acuerdos previos para el consenso en la convivencia (Escribano *et al.*, 2010, p. 2; Fernández y Marrero, 2013, p. 695). Cabe incluir en esta definición de perspectiva social, que la relación docente-alumno es la raíz de su aparición, por lo que se considera una interrelación en donde dos personas mantienen una experiencia significativa, suscitándose un aprendizaje vivencial a través de la violencia (Valdés y Monereo, 2012, p. 196).

Estas definiciones aplicadas a la convivencia escolar, también determinan al IC como un suceso que genera inestabilidad en el clima, originándose una ruptura multidimensional entre los integrantes de la comunidad educativa, por tanto, está compuesto por un factor de agresividad del emisor (agresor) y un receptor (agredido), caracterizados por una personalidad violenta (Prieto, Jiménez y Carrillo, 2013, p. 22). Desde esta perspectiva, también considerarse a la conducta antisocial como una característica de los IC, por los factores influyentes que generan un riesgo en la integridad de la vida del ser humano debido el abandono que el escolar demuestra hacia su persona (Puente-Baella, 2008, p. 151-153).

Ante todo, lo vertido hasta aquí, el IC escolar se define como un evento de tipo premeditado o reactivo, que tiene su aparición en la interrelación entre sujetos como acto de gravedad, caracterizado por violencia física, verbal y disrupción en el aula, enfrentamiento, y evitamiento en otros contextos; influyentes en la estabilidad de las normas, emociones y medios comunicativos coherentes para la convivencia.

Por último, la concepción filosófica de la problemática de la agresividad en el desarrollo de la sociedad en los últimos años se ha determinado por los hechos mundiales, la convivencia social ha sido relegada a segundo plano. Ante ello, es importante asumir el pensamiento de Lipovestky que plantea a la actualidad como la era del vacío (en Prieto *et al.*, 2013, p. 15); en donde la integridad del ser humano es

una ilusión final de su desarrollo hallada solo en su mente. Y en detrimento de este crecimiento, las competencias, capacidades y actitudes que intenta desarrollar son solo artificios que se derrumban cuando se convierte en hombre (madurez), pues corrompe su estado de vida al interactuar con otros iguales a él.

1.2.1.2 Tipos de incidentes críticos en la escuela

En principio, Tripp (2012) ha logrado determinar a los IC en la escuela por los medios de comunicación agresiva con la que los sujetos que conviven en ella se interrelacionan entre sí. Es así que se toma la propuesta de Muñoz y Nail (2013), con respecto a los tipos de IC desarrollados en el aula en su estudio (tabla 1).

Tabla 1

Categorías de incidente crítico y descripción

Categoría de incidente crítico	Descripción del incidente
Violencia verbal	Alumno que amenaza con insultos y groserías (...) Alumno que responde a otros con groserías e insultos (...)
Violencia verbal junto con violencia física	Dos alumnos que discuten verbalmente con insultos y groserías, para luego golpearse mutuamente (...)
Violencia física	Alumno que escupe al suelo [y/o] a sus compañeros Alumno, que ante la negativa (...) golpea Alumnos que [arruinan] un [material] (...) Alumnos que rechazan ayudar a pesar que tienen [culpabilidad de afectar el contexto estudiantil]
Disrupción de aula junto con violencia verbal	Alumno que se niega a trabajar en clases (...)
Disrupción de aula	Alumno que no trabaja en clases y se dedica a molestar a sus compañeros (...) Alumno que (...) reclama de forma grosera (...) Alumno que (...) llega visiblemente alterad[o] (...) responde de manera grosera (...) Alumno que lanza [objetos] a sus compañeros (...) Alumno que juega con [dispositivos] durante el transcurso de la clase (...) Alumno que sale del aula (...) varias veces sin autorización del profesor (...) Alumno que se niega a cambiar de puesto ante la petición del docente (...) Alumno que no trabaja en las labores asignadas por el profesor (...) Alumno que interrumpe el inicio de las clases (...) Alumno que al llegar atrasado a la sala y, ante la negativa del profesor de dejarlo ingresar, cierra la puerta de forma agresiva, desconcertando al profesor.

Alumno que incita a sus compañeros a golpear la mesa
y luego a apagar las luces (...)

Nota: Adaptación de categorías de incidente crítico de acuerdo a su tipología: violencia física, verbal y interrupción, en: Máximo Muñoz y Óscar Nail, (2013) *Incidentes críticos de aula: experiencia en escuela de la Provincia de Concepción* (pp. 51-74).

Esta clasificación, es definida por los autores como (*Ibíd.*):

Disrupción de aula: se refiere a acontecimiento que interrumpe y altera el proceso de enseñanza y aprendizaje en la sala (...)

Violencia verbal: (...) comportamientos en los cuales los alumnos agreden de forma verbal a otros (...)

Violencia física: (...) daño directo de un alumno y/o grupo de alumnos hacia otro actor (...) y bienes materiales (...) (p. 55).

Es necesario especificar que las emociones están implicadas en estos tipos de IC (Monereo y Monte, 2011, p. 22), al manifestarse como una conducta directa que depende de ser reactiva o proyectiva (Escribano *et al.*, 2010, p. 5). Sin embargo, otros especialistas en el tema describen a la agresividad y la interrupción como parte de la falta de convivencia, es decir, se considera a la conducta violenta como un elemento muy apartado del estado de crisis (Matalinares *et al.*, 2013, p. 77), ya que: “los agresivos perciben mayores dificultades de relación y comunicación” (Matalinares *et al.*, 2013, p. 77; Quintana *et al.*, 2011, p. 97). En este último grupo característico de agresión, se incluyen a los intimidantes como sujetos agresivos psicológicos (Matalinares *et al.*, 2013, p. 75-78; Nail *et al.*, 2013, p. 371).

Chertok (2009, p. 1) define a la conducta agresiva como el “daño intencional a otras personas (...) [con] intención o propósito de lastimar”. Es claro que no se ha tomado para esta definición la variable de accidente, puesto que tiene un origen y direccionalidad objetiva de una persona que lo expresa hacia otra que lo reciben en medios y/o contextos que los relaciona.

Villacorta (2014), clasifica al acoso escolar (tipo de IC) como generador de desequilibrio psicológico en la persona por tanto existe desequilibrio de poder, intencionalidad y repetición, e indefensión (p. 22). Lo que conjuga a las propuestas de desequilibrio emocional en los estudios que caracterizan a la persona y sus actitudes ante eventos en crisis, siendo mayor el efecto desde la conducta de personas

intimidantes, y en muchos casos desde conductas desafiantes (Muñoz y Nail, 2013, p. 57-59; Puente, 2014, p. 22; Vallés, 2014, p. 7).

Con respecto a ello, es importante el argumento de Olweus (2004, 2005, p. 26) como diferenciador de las conductas violentas en la escuela de las conductas de acoso o intimidación, puesto que basa a estas últimas a aquella interrelación entre dos sujetos donde existe un desequilibrio de defensa; ya que si el receptor expuesto a “acciones negativas tiene dificultad de defenderse”, solo existe la calidad del acoso o de intimidación por las diferencias de fuerzas entre los implicados, por lo contrario se estaría hablando de un constructo de agresión escolar (tipo verbal y física).

Por último, Contreras *et al.*, 2010 (p. 66-67) la crisis de identidad también puede considerarse como una base de los tipos de agresión, ya que estos se identificarían como agresiones por identidad.

Concluyendo, es importante que se describan estos tipos de IC, ya que no todos comprometen el uso de agresión física, como también verbal. Aunque merecen ser evaluados por los docentes, denotando el compromiso que estos expresan para superar que estos hechos se susciten bajo el cargo del aula que se les fue encomendada desde el inicio del año escolar. En este punto es importante señalar que la agresividad también puede considerarse cuando el alumno ejecuta este accionar en contra del mobiliario escolar, ya que demuestra su agresión hacia un ente que compone el aula, patio u otro micro contexto de la escuela.

1.2.1.3 Caracterización de los incidentes críticos en la escuela

Los IC con los que se expresan los estudiantes se caracterizan principalmente por la gravedad en los hechos emitidos en la convivencia en la escuela. Ya que los que se emiten a través de conductas agresivas que no dañen la moral y desarrollo social de la persona las determinan como agresiones leves. Ante esto, el componente de

gravedad del IC se mide por la intensidad del hecho, temporalidad y contexto en que se realiza.

Como segundo término, las interrelaciones que se dan entre los participantes (emisor y receptor de conducta) establecen el tipo de conexión en las que se comunicó el o los incidentes entre sí. Por otro lado, la presencia de los actores en el evento también determina la calidad de la comunicación entre ellos, y la normativa de convivencia, como por ejemplo el principio de orden y acato, y de respeto hacia las autoridades de aula y escuela.

Tercero, los participantes se rigen por emociones distintivas en los hechos ocurridos. Un IC puede caracterizar una emoción determinada de acuerdo a la gravedad (intensidad, temporalidad y contexto), por tanto, las emociones son diversas y se desarrollan también en un tiempo X. Lo que clasifica a los IC como eventos de múltiples emociones sin que obligatoriamente mantengan la misma intensidad entre la repetición de los mismos, o que necesariamente un IC produzca menor intensidad en la emoción que un anticipado IC ocurrido.

Por último, los acuerdos pactados tienen un efecto en la continuidad, extinción, disminución o aumento de la conducta a través del reporte de un IC. Por tanto, el IC se caracteriza por una calidad de desacuerdo muy legible al ojo humano, por lo que pueden ocurrir: quiebre comunicacional, recaída ante el acuerdo, evitamiento de acuerdos, o simplemente, omisión del acuerdo en el desarrollo de la convivencia en el año escolar.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el IC genera un efecto de estrés, coherente a las emociones despertadas en los sujetos que lo experimentan (Bilbao y Monereo, 2011, p. 138). Es por ello que en la descripción de un IC las respuestas son reactivas en su mayoría (Almendro y Costa, 2006, p. 1), ya que por instinto el ser humano desarrolla la capacidad de reacción ante evento significativamente contrarios a lo esperado.

Monereo y Monte (2011, p. 28) describen la caracterización del IC desde tres componentes de la técnica de análisis de incidentes críticos que se concatenan a las proposiciones de Muñoz y Nail (2013, p. 60-62) por lo que se resume y propone:

Descripción del IC: Esta caracterización reporta el tipo de IC, intensidad, temporalidad de repetición y nivel de gravedad de los hechos suscitados que pueden darse en una comunicación de modo alumno-alumno, alumno-profesor o alumno-directivo.

Actores que intervinieron en el IC: Son las personas descritas de forma objetiva en la realización del evento o de los eventos, **Emociones despertadas:** Es una descripción del comportamiento emocional de los actores en el IC. En muchos casos la descripción procede desde las emociones propias de los autores de la agresión, y los receptores de la misma (Muñoz y Nail, 2013, p. 60).

Actuación profesional/desacuerdos: En la actuación profesional, los docentes llegan acuerdos, que a través de la comunicación efectiva proponen distintas acciones para los agresores y acciones remediales con los afectados. Por ello, los acuerdos deben ser ejecutados en el mismo nivel con que los afectados se recuperen logrando homologar la convivencia en el contexto. Por ello, los desacuerdos son parte de los IC, ya que son reproducciones fallidas del establecimiento del acuerdo, y en donde se releva el seguimiento de la norma.

Cabe señalar que el último componente de caracterización, incluye una carga afectivo emocional muy importante para el docente receptor del IC o un alumno, ya que existe una contrariedad de Control vs. Frustración, ya que producen en el afectado una desestabilización no solo de sus emociones, sino también de su comportamiento, lo que conlleva a una acción no moderada contra el emisor de la conducta, o la que provoca un IC.

1.2.1.4 El cambio pedagógico e integración escolar a la convivencia

Hablar de convivencia conduce a encontrar definiciones propias de ámbitos externos a la educación, ya que esta no se puede obviar en el desarrollo de la vida escolar, ya que predetermina las relaciones humanas desde el uso de habilidades sociales, comunicacionales y de crítica académica. Ya que son pilares esenciales a impulsar el socio crítico en que se encuentra la educación hoy en día.

Es esencial que el derecho a la opinión, la conversación, crítica y divulgación sea coherente con la capacidad de tolerancia de los habitantes académicos de la escuela. Esto implica el desarrollo de competencias humanísticas que el alumno necesita para enfrentarse a sociedades extremas hoy en día y que están a punto de fracasar (De Zubiría, 2013, p. 26-71; Jares, 2006, p. 22; Lipovestky en *Prieto et al.*, 2013, p. 15).

Ante ello, se encuentra la necesidad de comprender a la convivencia no como un elemento neutro, sino activo, ya que ejecutar estrategias necesarias para desarrollar las interrelaciones humanas influye en la capacidad que los estudiantes convivan por sobrevivir, sino por superarse en los campos profesional y humano. Un buen profesional no puede ser inhumano, y un inhumano fracasaría al tratar de ser buen profesional.

Nail (2013) define la convivencia como “(...) la acción de vivir juntos” (p. 15). Como también desde un concepto popular como la forma de “compartir un lugar físico” (p. 15). Desde la perspectiva psicológica en que se enmarca el presente estudio, esta se define como:

(...) Los sentimientos y emociones que proporcionan una mejor vida en común. (...) sentimiento de empatía con el otro, de aceptación de los otros y de las diferencias entre ello, lo que implica (...) un comportamiento tolerante y solidario entre los que conviven (Nail, 2013, p. 16).

Lo más preciso para definir a la convivencia es partir desde las emociones que se generan en los contextos de interrelación, y en donde el aprendizaje social es

beneficioso para los actores de las relaciones humanas. En la escuela, los directivos, docentes y alumnos son las personas que dominan estas relaciones, por tanto deben obedecer al criterio de valoración y moralidad con la que se desarrolla la sociedad, ello implica culturizar socialmente la escuela, añadiendo los comportamientos y emociones positivas en cada acto curricular o extracurricular en que se ven inmersos los participantes.

Los componentes de la convivencia están determinados por la presencia de elementos ambientales para el desarrollo de la actuación educacional, desde la gestión educativa hasta el cumplimiento pedagógico docente, en las cuales se generan las bases de esta convivencia. Por otro lado, la democratización de los poderes es una base sustancial de la generación de la convivencia y un elemento importante para mantenerlo durante el alcance de los objetivos del proyecto educativo institucional.

De igual modo, la identidad docente es una característica y componente de la convivencia, ya que la actividad de los profesores determina la ideación e imitación del actuar de los mismos. Cuando las acciones de los profesores son positivas y amplían el marco de comprensión de los valores aplicados a la convivencia, estas aparecen de forma determinante en los estudiantes a través de hechos alejados de la agresividad y sobre todo de los IC.

Nail (2013) explica al clima social escolar como un “factor ambiental compuesto por una compleja red de relaciones” (p.17). Y esta puede avalarse en la enseñanza democrática con la que los sujetos se relacionen en un contexto determinado, y por ende beneficiar en el éxito académico de los estudiantes (Nail *et al.*, 2013, p. 371).

Jares (2014) incluye la aceptación de las culturas como parte de la convivencia, ya que todas “(...) participan inexorablemente de otras (...), e incluso con relaciones de conflicto y dominio. El ser humano es fundamentalmente intercultural y mestizo” (p. 7). Es así que la inclusión de la cultura es determinante para aceptar las diferencias e incrementar de modo exponencial la tolerancia. Muchos IC se manifiestan a través de

conductas como el acoso y enfrentamiento que emergen desde el desacuerdo de pensamientos y formas de vivir expresadas por personas a las que el emisor de esta conducta le resulta irresistible y gravemente inconsistente con la idea que tienen sobre el tipo vida que creen desarrollar.

En esta aceptación intercultural también intervienen la gestión democrática de normas y la identidad docente (Aguado y de Vicente, 2006, p. 139; Contreras *et al.*, 2010, p. 66; Fernández y Marrero, 2013), ya que a través de esa experiencia de determinación de la conducta a través de la normativa de escuela y el significado con el que se adecuen los actores de la misma se incluyen las formas de convivir en el contexto. Estas formas incluyen la tolerancia y gestión de los aprendizajes democráticos entre alumnos y docentes/directivos implicados.

En tanto ello no cambie, y sigan los mismos procesos no conexos para alcanzar objetivos con los estudiantes y se sigan repitiendo las mismas pedagógicas y métodos de aprendizaje con los estudiantes del tipo dominante y exclusivo (Monereo, 201?, p. 2-3; Monereo, 2010, p.152), no se propiciarán nuevos enfoques con los cuales estimular al éxito académico, valorativo y social a los que la sociedad espera como servicio.

1.2.1.5 La influencia de los incidentes críticos en la convivencia escolar

La influencia de los IC en los sujetos receptos es de alta importancia, puesto que describen los rasgos psicológicos, emocionales y físicos al recepcionar la conducta del agresor, por lo que son emitidos por distintas emociones que no necesariamente son negativas. Pueden ser de tipo positivas si existe una distorsión de por medio en la expresividad de los mismos.

Es así que Prieto *et al.*, 2013 (p. 34) definen emociones tales como: diversión, envidia, estrés, irritabilidad y defensa, lo cual repercute en los receptores que también

pueden expresarse por conductas agresivas similares. Estos pueden demostrar intolerancia a través de insultos y burlas con sus compañeros (*Ibíd.*, p. 23).

Tabla 2

Comportamientos de acoso y emociones de la víctima de un IC de tipo acoso

Comportamientos de acoso	Emociones de la víctima
1.Llamarles motes	1.Humillación, vergüenza
2.No hablarles	2.Disgusto
3.Reírse de él cuando quiera	3.Humillación
4.Insultarle	4.Enfado, rabia
5.Acusarle de cosas que no ha dicho o ha hecho	5.Enfado, rabia
6.Contar mentiras sobre él	6.Enfado, rabia
7.Meterse con él por su forma de ser	7.Miedo, temor, inquietud
8.Burlarse de su apariencia física	8.Humillación, auto-desprecio, vergüenza
9.No dejarle jugar con el grupo	9.Decepción, frustración

Nota: Comportamientos de acoso y emociones experimentadas por las víctimas de agresividad en las escuelas donde se registran altas frecuencias porcentuales. En: Oñate y Piñuel (2014). *Comportamientos de acoso y emociones experimentadas por las víctimas* (p. 9).

De igual modo, Valdés y Monereo, 2012 (p.196) señalan de igual modo que en los receptores se genera un carácter de la personalidad de tipo desestabilizado. En tanto, las conductas crecen pueden también acrecentarse la aparición de actitudes de rechazo a la escuela como conductas de rebeldía ante la aceptación de las normas. Ante el quiebre emocional desarrollado, Oñate y Piñuel en Vallés (2014, p. 9) proponen una serie de emociones que los receptores experimentan al ejecutarse un IC de tipo acoso (tabla 2).

A modo de conclusión, los incidentes críticos se describen como eventos sustancialmente graves en un contexto, temporalidad e intensidad, y enmarcan la implicancia de la agresividad, disrupción, enfrentamiento y evitación ante el acato de normas y adecuación a la moral de la persona y emociones; siendo que en este suceso se influye en la integralidad de la persona receptora, en este caso el alumno.

Por tanto, es importante la inclusión de nuevos modelos de enseñanza que puedan desarrollar la proyección de un estilo de vida académica en los alumnos, que oriente a la consecución de sus objetivos estudiantiles y valorativos con respecto a si misma y otras en su interrelación en el contexto escolar y social. De una u otra forma volverse responsables de sus actos, y prevenir su inteligencia valorativa, emocional y

social para desarrollar actitudes tolerantes y de cooperación con los demás. Esto queda como una misión de la escuela y sus actores principales y los que son más cercanos a ellos.

1.2.2 Fundamentos la conducta proactiva, proactividad y teorías relacionadas

Asumir una identidad, seguir propósitos, autoevaluarse y decidir de forma autónoma, placentera y con carácter, refleja la determinación de una conducta que mejora la actividad humana. Define la personalidad para volverse efectivo y competitivo en todo ámbito. Sobre todo, en el ámbito escolar, se hace necesario encontrar formas a través de las cuales desarrollar estas personalidades en los estudiantes, formar el carácter desde estrategias, técnicas y métodos que beneficien tener esta experiencia desde su socialización.

Desde este término, fundamentar el carácter y la personalidad, requiere examinar distintos componentes como el emocional, espiritual, y de razonamiento. Sin embargo, es preciso adelantar que la madurez en términos cognitivos y conductuales es esencial para lograr estas bases del carácter (Covey, 1996, p. 45; Covey, 2007, p. 48). Es así que la proactividad y su conducta de expresión en la sociedad se consideran rasgos de la persona por las cuales el individuo toma sus decisiones de forma autónoma, y libre de condicionamientos para alcanzar competencias sociales básico profesionales.

Pero antes de ahondar en ello, es necesario esclarecer que estos procesos de adquisición de la conducta prosocial se centran en teorías conexas entre sí, en donde relucen medios tales como la culturización social, adquisición de nuevos conocimientos significativos para la vida, y la capacidad de utilizarlos de forma consciente durante el desarrollo personal.

El ser humano logra adquirir distintas formas de expresión para conducirse en la sociedad, por tanto, utiliza medios comunicativos proactivos para lograrlo (Covey, 1996; Xifra, 2009). En esa socialización, el aprendizaje socio cultural de Lev Vigotsky,

demuestra que los aprendizajes pueden llevarse a cabo tras la socialización del saber entre mediadores/orientadores y receptores del aprendizaje (Carrera y Mazzarela, 2001, p. 42-43), por lo que el lenguaje es un instrumento poderoso para determinarlo y sobre todo almacenar la información que transmite a nivel cognitivo conductual a posteriori.

Por otro lado, desarrollar la conducta proactiva en el alumnado también implica desarrollar problemas de forma independiente, claro que partiendo desde el desarrollo cognitivo en que se encuentren, la facilitación de distintas problemáticas se pronuncia mejor cuando el estudiante se encuentra “(...) bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky en Carrera y Mazzarela, 2001, p. 42-43).

De igual modo, trabajar en conjunto para el estudiante que desea tomar la iniciativa para lograr mejorar su conducta de modo proactivo, debe ser beneficioso lograr aproximarse a una zona de desarrollo muy positiva. Aunque esta perspectiva haya sido desarrollada para aprendizaje, es necesario que las conductas sean moderadas a través del trabajo competitivo, pero basado en la moralidad, y no en el valor de las acciones. Como resultado de la interacción para la competitividad los alumnos desarrollan patrones de vida, uniformes a su carácter y con propósitos que alcanzar; y ello se lograría de forma positiva desde la colaboración del otro.

En este manejo de experiencias, el docente puede lograr que estas sean más significativas. Por un hecho de que tengan el significado real para su vida, lograr que se desarrollen actividades por las cuales el alumno le implique que el aprendizaje le sirva para su vida. Por ello, el desarrollo de conductas proactivas, sobre todo en estudiantes vinculados a incidentes críticos promueve que se tomen experiencias vivas, experiencias vitales; siendo así, lo mencionado por Ausubel se relaciona con la proactividad en la escuela, ya que aporta al alumnado con problemas de agresividad, enfrentamiento y disrupción, esquemas conscientes de su propia conducta reactiva (Covey, 2007, p. 49-50; Moreira, 1997, p. 2).

Al hacerse conscientes, los estudiantes permiten que sus formas actuar, vivir, y reflejar su personalidad se asimilen como contenidos de aprendizaje, por lo que en el presente estudio pueden tomarse como aprendizajes de tipo representacional de conceptos, aunque se necesita que ellos se comuniquen de modo intencional en el contexto que los invita a relacionarse y a su vez auto conocerse para lograr el aprendizaje para alcanzar sus propios propósitos.

En este proceso de desarrollo los estudiantes en conjunto con sus docentes cobran un enorme valor para generar estas conductas por la responsabilidad que ejercen los dos, resultando en una coherencia de responsabilidades, por tal un mediador que desarrolle actividades basadas en esta teoría se interconecta de forma sentimental con el estudiante (Moreira, 1997, p. 13-15; Rodríguez, 2004, p.4-5), por lo que ambos desarrollan modos por las cuales alcanzar ideales bajo el carácter determinante.

En la superación de conductas críticas ante otros, la socialización y significatividad de los aprendizajes son relativos, y tienen un inicio y fin. Por tanto, inducir a la autoevaluación por metacognición en los estudiantes enriquece las formas por las cuales desarrolló nuevas conductas el individuo. En tanto logre adquirir nuevas fortalezas para la adecuación de su carácter necesitará saber cómo y por qué realizó las actividades en su vida académica y ello, permitirá establecer formas para orientar su conducta reactiva a proactiva.

Flavell (en Schunk, 1997) menciona que:

(...) las habilidades meta cognoscitivas cumplen una función importante en las funciones cognoscitivas, incluyendo la persuasión, la información y la comunicación orales (...) la cognición social, y diversas formas de auto instrucción y autocontrol (p. 204).

Por lo cual, desarrollar conductas en que se necesiten orientar el autoconocimiento para desarrollar patrones de conducta auto valorados y con sumo control de las acciones, y en donde los contextos emergentes exijan lograr

evaluaciones auto personales de la adopción de conductas no beneficiosas para la efectividad, exige la consecución de herramientas que exploren los medios por las cuales los estudiantes adquieren esas conductas renovadas, los procesos por los que atravesaron, y los resultados obtenidos en la aplicación en su vida personal.

Las propias actitudes son tan volátiles que, al detenerse a pensar en ellas, los estudiantes necesitan meditar sobre su desarrollo, más aún si son complicadas para lograr separar las influencias o condicionantes externos, como la aflicción en la competencia académica, u otros rubros como el personal / emocional y afectivo. En muchas ocasiones los IC despiertan porque no existe autocontrol, autoconciencia y valoración moral sobre los resultados, en sí por conductas adoptadas desde el seno familiar o el contexto de interrelación.

En resumen, las teorías que ligan las experiencias conductuales se relacionan a la significatividad, socialización y metacognición de los aprendizajes conductuales, pues la conducta necesita también ser examinada desde los propios actores, en este caso iniciadores de los incidentes ocurridos en la escuela.

1.2.2.1 Origen del concepto de proactividad y definiciones

El origen del concepto surge desde las vivencias del austriaco Víktor Frankl en la segunda guerra mundial (Covey, 1996, p. 71; Mariñez, 2003, p. 50); y más específicamente desde la *sobrevivencia* en los campos alemanes donde se le maltrataba de forma física y psicológica; pues no solo se le golpeaba o insultaba, sino también presencié actos como crematorios, muertes en cámaras de gas, y otros; lo que demuestra que apartarse del dolor y de las circunstancias condicionantes es importante para no permitir el daño en el yo personal.

Se cantaba, se recitaban poemas, se contaban chistes que contenían alguna referencia satírica sobre el campo. Todo ello tenía otra finalidad que la de ayudarnos a olvidar y lo conseguía. Las reuniones eran tan eficaces que algunos prisioneros asistían a las funciones a pesar de su agotador cansancio (Frankl en Mariñez, 2003, p. 51).

Los sacrificios son más relevantes que el propio sufrimiento para elevar la consciencia del ser humano y auto ayudarse para potenciar el carácter. Ante su realidad ante la etapa difícil de su vida en estos campos de concentración, resume un acto contrario al de sufrimiento ayudando a otros a superar los momentos de desgracia.

En la nación ejemplos como los casos *Marina Bustamante* (Emp. Renzo Costa), *Erasmus Wong* (Supertiendas Wong), *Isaac Lindley* (Emp. Inka Kola) (El Comercio, 2014, 1er párr-fin), los cuales trabajaron el carácter de distintos modos: inversiones a futuro, prospectiva, pensamiento estratégico y sobre todo autoconocimiento constante con las cuales desarrollar la proactividad hacia su desarrollo económico profesional.

La Real Academia Española (2014, 1.f.) define esta palabra como: “*actitud proactiva*”. En cuanto a definiciones desde la psicología positiva, Covey (1996, p. 73-74) la considera a la proactividad cómo la acción por la cual el hombre toma la iniciativa ante una situación propuesta, mostrando responsabilidad para tomar decisiones y se subordinan los impulsos, al no dejar que incidan condiciones externas como decisiones de otros, opiniones; o condiciones ambientales como el tiempo, circunstancias laborales, académicas, por eventos contrarios a la situación propuesta.

En la actualidad se induce a la proactividad en aspectos sociales, o empresariales, pero en educación, la conducta proactiva se ha definido como: [Formas de actuar] “(...) previniendo riesgos y oportunidades” (Ares, 2008, p. 130).

[El ser proactivo] (...) no se preocupa tanto de dar respuestas sino de hacerse preguntas, de cuestionarse qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo, por qué lo hago, cómo me gustaría hacerlo, lo podría hacer de alguna otra manera, (...) es cambiar su manera de hacer (Ares, 2004, p. 495-496).

Desde este punto, la proactividad en educación y más específicamente a través de conductas proactivas se demuestra como una capacidad en las cuales el estudiante se evalúa constantemente, esto adecua la moralidad del mismo a través de la autoevaluación, ya que la determinación y carácter no se desarrollan a través de

procesos inusitados, sino a través de las propias acciones pre establecidas ante distintas situaciones de la vida.

Aunque lo anterior recae en los aspectos que se acercan a la definición de metacognición, la autoevaluación es importante para desarrollar en estudiantes de distinto nivel académico hábitos de efectividad (Covey, 1996, p. 70; Torres, Díaz y Pérez, 2012, p. 972-973; Vaello y Vaello, 2010, p. 32), ello debido a que no solo se demuestra a través de las acciones, sino también en actitudes (Ares, 2008, p. 972; Pérez-Gob. Navarra, 2012, p. 9-10), desde aspectos de programación mental para el desarrollo de habilidades superiores al egresar de la escuela (Martins, Cammaroto y Palella, p. 49-52; Torres *et al.*, 2012, p. 972-973).

Ante todo, saber reaccionar, conocerse a sí mismo, formarse en aspectos emocionales para desarrollar procesos de autogestión personal (Puente-Baella, 2008, p. 151; Vaello y Vaello, 2010, p. 32-33), ya que la proactividad no solo compromete a la capacidad de tomar la iniciativa (Covey, 1996, p. 74-77).

En conclusión, la proactividad se define como la capacidad humana para tomar la iniciativa ante distintas situaciones complejas y no complejas en un contexto determinado, y decidir desde una autoevaluación de posibilidades para lograr un objetivo.

Finalmente, la conducta proactiva, se define como la acción que toma el sujeto en un contexto, con iniciativa, y en donde las condiciones externas no influyen en las acciones determinadas desde la autoevaluación personal según las posibilidades y así conseguir propósitos académicos, de socialización, u otros.

1.2.2.2 Conducta proactiva y sus características

Según Covey (1996) las características que se pueden colegir de las personas proactivas son: tomar la iniciativa, determinar sus acciones sin tomar en cuenta

eventos externos invasivos (agresiones verbales, comentarios fuera de lugar, condiciones ambientales físicas; etc.), actuar desde sus propias determinaciones; y utilizan un lenguaje y comunicación proactiva (p.74-79).

Sin embargo, desde las relaciones públicas, Xifra (2009), menciona que las personas comunicadoras sociales deben desarrollar para lograr la efectividad entre las relaciones: Habilidades de convencimiento, difundir lo que se ofrece, evitar tratamientos negativos, ofrecer la variedad de lo que está a disposición (p.14-16).

Es claro que diferenciar en la realización de la conducta proactiva es necesario diferenciar entre los tipos de lenguaje a utilizar, ya que el accionar de las personas reactivas es volátil, y muestra desadaptación a una situación proyectada (Ares, 2008, p. 130; Pérez-Gob. Navarra, 2012, p. 9-10), que en distintos casos requiere tener una visión sobre los propósitos que se desean alcanzar. Los ejemplos de Covey (1996, p. 79) sobre la diferenciación de lenguaje en acción, determinan las sentencias de las personas proactivas de las reactivas en distintos aspectos de su vida:

Tabla 3

<i>Lenguaje proactivo y reactivo</i>	
Lenguaje reactivo	Lenguaje proactivo
No puedo hacer nada	Examinemos nuestras alternativas
Yo soy así	Puedo optar por un enfoque distinto
Me vuelve loco	Controlo mis sentimientos
No lo permitirán	Puedo elaborar una exposición efectiva
Tengo que hacer esto	Elegiré una respuesta adecuada
No puedo (...)	Elijo (...)

Nota: Adaptado de los tipos de lenguaje proactivo y reactivo, en: S. Covey (1996). *Escuchando nuestro lenguaje* (p. 79).

Desde la escuela, los estudiantes deben asignar formas de comunicarse con otros. Especificando acciones como el IC, muchos desarrollan patrones proactivos por las cuales expresarse, desde agresiones sin intervención del agresor (Escribano *et al.*, 2010, p. 5; Muñoz y Nail, 2013, p. 32) hasta agresiones o enfrentamiento directo (Escribano *et al.*, 2010, p. 5).

En otras palabras, los sujetos provocantes de un IC no demuestran formas de expresarse ante distintas diferencias con receptores como los docentes u otro compañero. Algunos utilizan la no intervención física, por ejemplo, a través de notas con insultos al receptor que pueden haberse originado desde la confrontación en el aula, en competencias u otras acciones (Contreras, 2013, p. 75-97; Prieto *et al.*, 2013, p. 23-24). Por otro lado, los agresores, sobre todo los agresores reactivos pueden realizar acciones automatizadas, inmediatas ante otro, en su mayoría de veces por la misma razón: la confrontación.

Es así que las características de las personas proactivas apuntan a desarrollar inicialmente la comunicación y comprensión efectivas, puesto que la autoevaluación de las personas puede ser equivocada y pensar que existen posibilidades nulas para resolver un problema o actuar en un hecho de forma natural. Conseguir soluciones no implica que la respuesta este predeterminada ante un hecho, ya que las causas pueden ser mucho más fuertes que los propios efectos, y más aún si se trata de un IC, la capacidad de comunicarse es esencial para establecer nexos entre el agresor y agredido para hallar una respuesta positiva y compartida entre ambos.

1.2.2.3 Dimensiones de la conducta proactiva: ser proactivo

Desde distintos campos que desarrollan la prospectiva con respecto a la profesionalización en el mundo y su influencia en el estatus social de las naciones, el hombre ha dejado de desarrollar competencias que sean utilizadas para dominar sus acciones, desarrollando competencias puras hacia el desarrollo del país; y en esa búsqueda de desarrollo, la consciencia del ser humano se ha transformado en un guion determinado por las condiciones ambientales externas que la propia sociedad infringe sobre sus acciones.

En su desarrollo, el ser humano necesita moderar sus propias acciones, su propia conducta a través de la cual logre una convivencia positiva y real con otros habitantes que le acompañan en el mundo. Las organizaciones en el mundo determinan el

desarrollo social, la competitividad implica que estos seres resuelvan situaciones complejas a través de un sistema ético de vida. Ante esto, Bas (2014), comenta que el desarrollar conductas proactivas es:

(...) minimizar la incertidumbre será directamente proporcional a nuestra capacidad para maximizar el control sobre los actores o factores que puedan condicionar nuestra actividad y la consecución de nuestros objetivos (p.25).

Pero en este proceso proporcional, el ser proactivo incluye distinguir ciertas dimensiones que conjuguen entre sí para lograr la consecución de los objetivos, que desde la escuela pueden determinarse a través de la formación del carácter.

Distintos autores sobre proactividad (Ares, 2004, p. 495; Arcila y Guarín, 2015, p. 114-116; Bas, 2014, p. 25-26; Moliní, 1995, 151-155), concuerdan que afrontar cambios conduce al ser humano a desarrollar aptitudes tales como identificar, evaluar y elegir. Sin embargo, Covey (1996) determinó cuatro bases o componentes sustancialmente involucrados en la proactividad: autoconciencia, imaginación, conciencia moral y voluntad independiente (figura 1).

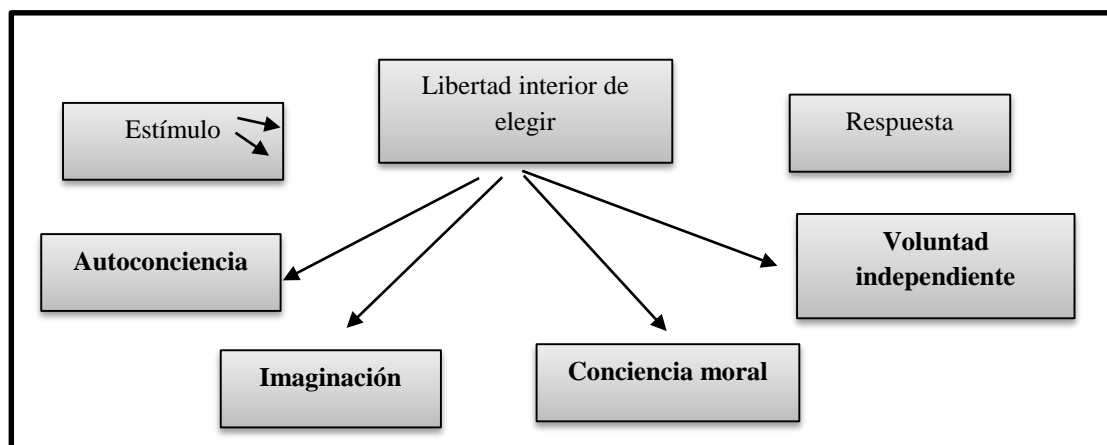


Figura 1. Dimensiones de proactividad en la proactividad definida.

Nota: La autoconciencia, imaginación, conciencia moral, voluntad independiente como dimensiones de la proactividad, en: S. Covey (1996). *La proactividad definida* (p. 73).

En cuanto a autoconciencia, se puede manifestar como la habilidad que manifiesta el ser humano para autovalorar de forma objetiva la realidad, los eventos que se suscitan y aquellos que pueden suscitarse. La imaginación conlleva al ser

humano a plantearse formas para determinar sus acciones con respecto a alguna situación, aquí denota mucho esfuerzo de aceptación de la realidad para tomar la iniciativa, pues el ser humano adopta una posición determinista con respecto a la superación de las deficiencias de su propio yo.

La conciencia moral aporta al ser humano una imagen de cómo pueden realizarse los hechos con respecto a los límites del otro u otros, cómo afectan esas acciones tomadas por iniciativa a los derechos de los demás. Por último, la voluntad independiente es la toma de decisión determinada bajo un plan de acciones, que permiten a los seres humanos a realizar las acciones predeterminadas, pero bajo la propia decisión que los mismos seres humanos aplican a su vida.

Estos componentes actúan unos tras otros en milésimas de segundos hasta no llegar a la voluntad de realizar los hechos, esto debido a la actividad cerebral que se realiza en los procesos mentales como asociar significados, no sobrepasar el límite o margen de información analizada, sostener la emocionalidad de los eventos, recepcionar las sentencias externas (verbales y no verbales), y otros; que abarcan zonas sinápticas de confianza e incertidumbre entre las cuales el ser humano se ve estimulado a tomar una decisión (Aguilera, 2015, p. 5).

En muchas ocasiones el pensamiento proactivo declina en ciertos humanos por desarrollar aspectos influyentes como desidia, apatía o desentendimiento de la realidad. Y tales conductas son las que el profesor debe lograr que en el alumnado se desarrollen en su contacto con otros desde fuera la escuela, y más aún ante un IC los propios implicados en esta acción deben lograr pasar por estos componentes para considerarse personas proactivas o escolares con conductas proactivas.

1.2.2.4 Beneficios de generar espacios de proactividad en la escuela

Aunque los beneficios de ampliar el tiempo y captar realidades para desarrollar conductas proactivas en la escuela desarrollan personalidades y el carácter. Estas

pueden ser tomadas en cuentas desde la praxis educativa, en donde se planteen nuevas formas de vida académica y nuevos senderos para conseguir convivir en el aula o fuera de ella.

De igual modo, los beneficios de la proactividad pueden darse en distintos ámbitos estudiantiles, pero a su vez con logros que la persona alcanza con el pasar de su vida, y así los desempeños mejoran, lo que demuestra que se ha anclado en la memoria del participante la visión y misión escolares desde su vida académica.

Con respecto a ello se pueden tomar los beneficios que Covey (1996) establece para personas reactivas, y que suman de forma cualitativa los aportes del taller, siendo:

- Tomar iniciativas.
- Subordinar impulsos a la valoración ética.
- Realizar una elección bajo un valor determinado.
- Diferenciar entre lo correcto e incorrecto en distintas situaciones.
- Invertir el tiempo en lo más primordial.
- Priorizar el consumo social y/o comercial.
- Analizar eventos de modo objetivo.
- Evitar el lenguaje reactivo.
- Plantear propósitos a largo plazo.
- Desarrollar hábitos positivos (académicos o sociales).
- Nutrir el poder de la decisión.
- Determinar el logro de acciones y su cumplimiento.

Por otro lado, en cuanto a resultados académicos la proactividad logra desde los talleres (Martins *et al.*, 2006, p. 58): a) desarrollar propósitos para aprender, b) reintegrar la información, c) descubrir actitudes no desarrolladas desde el seno familiar, d) preparar medios gráficos con los cuales asimilar información de distinta índole.

Adicional a ello, Arcila y Guarín (2015, p. 116) mencionan que las personas proactivas también benefician su modo de pensar con respecto a: la superación, la asunción de responsabilidades, y determinar un plan de acciones. Al igual que logran cuestionarse constantemente (Ares, 2004, p. 495; Covey, 2007, p. 49-61), muy aparte de autoevaluarse como lo tomó en cuenta Covey (1996, p. 72).

Resulta importante entender que la gestión de los aprendizajes no solo entraña lograr que los logros académicos sean alcanzados, sino también que las actitudes para proseguir en la auto superación sean constantes en la vida y desde ello, se generen espacios para la convivencia (Aguado y de Vicente, 2006, p. 150).

Finalmente, es correcto mencionar que la proactividad como conducta a desarrollarse en los estudiantes es crucial para gestionar condiciones ambientales estables, las cuales rodearán al estudiante desde las aulas, mejorando la toma de decisiones morales, el logro del dialogo y la interacción beneficiosa.

1.2.3 Fundamentos de la conducta prosocial y teorías relacionadas

Las teorías relacionadas a la conducta prosocial y el altruismo convergen en el proyecto de vida y escala axiológica para vivir. Sin embargo, los teóricos diferencian la prosocialidad del altruismo, ya que, en una, los objetivos de una micro sociedad son comunes para alcanzar un objetivo en común, y en otra, la ayuda no distingue intereses propios para alcanzar objetivos.

Sin embargo, existe un gran componente social, ya que la interacción entre personas (en este caso intervinientes en el IC), determina las acciones en que se realice la prosocialidad. Por tanto, las acciones relacionadas a la conducta prosocial (cooperación, ayuda y altruismo), se basan en la teoría del apoyo social, cuyo concepto en un inicio fue plasmado por Casell y Caplan desde el año 1974, caracterizando a los sujetos emisores de esta conducta como una realización de feedback entre las personas que conformaban una agrupación de cualquier tipo (Estrella, 1996, p. 258).

Luego de esta tentativa, en el año 1981, House (comentado en Estrella, 1996, p. 258), resume a esta capacidad como una *transacción* entre personas, en donde se utilizan distintas fuentes como la emocional, de instrumentación y participación valorativa, cuya definición incluye el componente sentimental en la teoría específica de apoyo social de Hobfoll y Stokes en el año 1988 (*Ibíd.*, p. 258).

Goleman (2006, p. 7-8) propone al órgano cerebral como una caja llena de conexiones que determinan la asociación entre seres humanos, y allí intervienen las emociones positivas y negativas al relacionarse unos con otros, y la adaptación a los actos sociales es necesaria para regular estas emociones, bajo praxis, como por ejemplo asumir emociones en el enfrentamiento de situaciones difíciles (Quintana et al., 2010, p. 140), o generar nuevas experiencias para generar el cambio en otros (Goleman, 2006, p. 9).

La teoría de socio formación planteada por Tobón (2013a; 2013b; *et al.*, 2015) desarrolla y explica aspectos como: proyecto ético de vida, emprendimiento, trabajo colaborativo, gestión y co-creación del conocimiento; se relaciona a la conducta prosocial por su alto valor de formación humana para que los estudiantes evalúen su talento, desarrollen el mismo y logren ayudar a la sociedad a desarrollarse de modo más efectivo ante la resolución de problemas.

Es importante señalar que el proyecto de vida ético es base de la prosocialidad, ya que se plantean medios a través de los cuales el estudiante se plantea objetivos para su vida fuera de la escuela (Tobón, 2013b; Touriñan, 2008, p. 56-59), y necesita determinar el marco axiológico por el cual se desarrolle de modo efectivo en la sociedad. De igual modo, el ser prosocial incluye estrechar lazos entre las actitudes que desarrolla el ser humano desde la niñez hasta lograr la madurez y el marco axiológico para convivir.

Por otro lado, la responsabilidad con la que se desarrollen en la vida determinará su personalidad, al mostrar acciones como auto conocerse, ayudar al prójimo, y

comprometerse ante los objetivos que alcanzará, por tanto, se convierte en un ser social.

Finalmente, es importante señalar que muchas personas prosociales son genéticamente determinadas desde su nacimiento, pero adicionalmente a ellos, las conductas en otras personas sin ese factor genético pueden formarse esta conducta prosocial durante la vida. Ello debido a que el aprendizaje que se desarrolla es imitativo, pero el docente puede intervenir para formarlas de modo que, se complejicen en la actividad social, y las cualidades con las que cuenta el ser humano se evidencien desde la madurez mental en la juventud.

1.2.3.1 La prosocialidad, origen del término y conceptos

Una vez que los teóricos de la prosocialidad acercaran este término al uso de distintos componentes humanos, Hobfoll y Stokes en el año 1988 (en Estrella, 1996) la definen como: “(...) interacciones o relaciones sociales que ofrecen los individuos asistencia real o un sentimiento de conexión a una persona o grupo que se percibe como querida o amada” (p. 258).

Con respecto a ello, la relación entre los seres humanos se cimenta en el criterio de humanidad que implica, una interiorización de un marco axiológico muy poderoso para reaccionar de forma positiva ante otros. Aunque de este concepto no se puede desligar las formas de participación de tipo bilateral como grupal en donde participa la ética de vida. Como ejemplo se pueden citar el maremoto y terremoto de Japón, terremotos en Chile y Ecuador; países a los cuales otros países demostraron toda su prosocialidad y altruismo a través de la entrega de alimentos, ayuda de rescatistas, y resguardos (CNN Chile, 2016; El Comercio /agencia EFE, 2016; Eldiario.es, 2016; La Vanguardia, 2015), por lo que se aprecia que la ayuda es más humanitaria que por mantener de imagen social de estado.

En relación a conducta prosocial, Roche en Roche-Olivar (2004) define a la prosocialidad como:

(...) Acciones que benefician a otras personas, grupos (...) o metas sociales objetivamente positivas, sin que existan recompensas materiales, externas o extrínsecas, y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales (...) (p. 39).

Con respecto a ello, es importante diferenciar que toda acción prosocial está enmarcada por acciones de beneficio hacia el otro, y en donde la realización del acto prosocial conlleva a la emisión de una conducta propia del ser humano que congenia con otro en una interrelación, para beneficiarse mutuamente.

No obstante, la variable prosocial puede ser definida desde dos enfoques muy particulares: el enfoque motivacional, que engloba las motivaciones que tienen los sujetos al realizar la ayuda comprometiéndose desde un rasgo altruista motivacional, y desde un enfoque conductual, de la cual las acciones de aporte no incluyen a la valoración motivacional, sino que solo enfoca los hechos.

Las investigaciones al respecto refieren que el altruismo motivacional diferencia a los benefactores de los beneficiados, ya que los primeros utilizan medios para lograr beneficios con ayuda hacia el otro, y los beneficiados puede excluir la recepción de esta ayuda (González-Portal, 2000, p. 34-35). Referenciando ello desde un punto de vista filosófico, Nagel (2004, p. 97) concuerda en que la recepción de ayuda no incluye la aceptación de la emisión de la conducta: "(...) puede describirse sin mencionar en absoluto el interés de otros".

Ello es muy cierto, ya que el receptor de la acción puede negarse a recibir la ayuda de modo pasivo e incluso reactivo. Es claro que en estudiantes provocantes de un IC, se muestren reactivos ante la posible ayuda que otros brinden para lograr superar momentos difíciles, en principio por la acción de emociones como rabia, enojo, descomplacencia, frustración; etc.

Aunque es discutida la posición del altruismo motivacional, el determinante conductual que existe en la expresión de conducta prosocial puede obviarse (Goleman, 2006, p. 61-62; González-Portal, 2000, p. 35), ya que los hechos de cooperación no siempre están determinados por materializaciones u motivaciones, y sobre todo porque los actores del hecho prosocial actúan emitiendo y recepcionando el acto cooperativo (Roche-Oliver, 2004, p. 39), y sobre todo, el receptor no niega recibir la ayuda sino que participa en común con los otros.

Por todo lo vertido hasta aquí, se define a la conducta prosocial como una acción transferida entre los integrantes de un equipo/grupo para lograr objetivos en común, y en donde la interrelación entre ellos no se encuentra motivada por recursos externos, autoritarios o que les genere dependencia. Hay que tener en cuenta que en la conducta prosocial la ayuda recíproca es el centro de la mantención de su proceso, y que facilita la mejora de las acciones de ayuda de modo paulatino en actores que constantemente interactúan entre sí.

1.2.3.2 Dimensiones y características de la conducta prosocial

La conducta prosocial se caracteriza por aspectos emotivos, afectivos correspondientes a la motivación que el ser humano al realizarse procesos mentales y fisiológicos en el cerebro que estimulan la realización de conductas iniciales para la ayuda, el apoyo y cooperación; y ello determinan que las relaciones humanas sean unidireccionales puesto que la interrelación se realiza desde el emisor de la acción.

Aunque esta perspectiva determina más una motivación altruista, estos eventos motivacionales se producen desde las intenciones del que inicia la acción desde las condiciones biológicas y culturales para realizarla (Garaigordobil, 2014, p. 148-150).

Según González-Portal, 2000 (p. 34-35) este beneficio puede darse desde el benefactor, sin embargo, existe alto grado de posibilidad de que la persona que recepciona el acto altruista no acepte el apoyo. Es así que la presencia de los estados

motivacionales no corrobora que exista un acto de correspondencia entre los participantes, y más aún de forma recíproca.

Ante esto, una posición de conducta prosocial, se determina por factores netamente cooperativos, y esto es importante, ya que diferenciar a personas con características netamente prosociales, aporta a la docencia a identificar las razones, tipos de acto y sensaciones que las personas demuestran al tratar de obtener objetivos en común. A ello, si se distinguen posibles caracteres ligados al altruismo, se pueden definir tales rasgos como (Roche-Olivar, 2004, p. 42):

- Ayuda física.
- Servicio físico.
- Dar y compartir.
- Ayuda verbal.
- Consuelo verbal (Incluye reducir el ánimo en otros).
- Confirmación positiva del otro.
- Valorización positiva del otro.
- Escucha profunda.
- Empatía.
- Solidaridad.
- Presencia positiva y unidad.

Cabe señalar que la presencia del disfrute, gozo como determinantes del placer en la tarea, es un idea esencial para ambos participantes de la conducta prosocial (Quintana *et al.*, 2010, p. 141), como también la empatía (Garaigordobil, 2014, p. 148-150; Mestre, Samper y Frías, 2002, p. 228); y es claro que en el mejoramiento de conductas agresivas en etapas de acercamiento negativo de socialización las conductas proactivas aportan en la negociación (Garaigordobil y Berrueco, 2007, p. 14) por lo que establecen conductas de acercamiento positivo como buscar soluciones a problemas, y evitar contactos agresivos.

En cuanto a las dimensiones por las cuales se estructuran estas se componen desde los caracteres de la persona, a las cuales deben llegar los seres humanos con el pasar de su desarrollo, como (Roche-Olivar, 2004):

- Construcción del significado personal.
- Comunicación de calidad y empatía de relaciones.
- Valoración positiva.
- Espacios para la creatividad, iniciativa y cambio.
- Afirmación personal y asertividad prosocial (p.55-56).

Son correspondientes las dimensiones a las características determinantes de la conducta prosocial en los sujetos que se interrelacionan entre sí. Cada posición que estructura su comportamiento favorecerá al alcance de nuevas formas de actuar, con el fin de que el ser se vuelva más valorativo, axiológicamente humano.

Es claro que todo ser humano empático demuestra este rasgo al comunicarse con los demás, como también la valoración positiva del apoyo de otros es recíproca al que emite la conducta inicial. Ante esta interacción positiva que evidencian cada rasgo de apoyo y cooperación, las posibilidades de establecer un clima de convivencia significativamente favorable para toda convivencia académica o social son mayores cuando se genera un ambiente prosocial, pues se mejoran las interrelaciones entre los integrantes de los equipos de trabajo y grupos de socialización en la escuela.

1.2.3.3 Beneficios de desarrollar la conducta prosocial en la escuela

Los beneficios del taller de actividades de conductas prosociales son diversas. En principio con el fin de brindar una educación permisible entre los sujetos que se interactúan en distintas actividades escolares. Esta educación permisible adopta las bases de diversas ideas plasmadas en programas empíricos aplicados y otros sin aplicar desde distintos estudios, y en donde se plantean beneficios necesarios para formar humanos prosociales.

Desde los planteamientos de Roche-Olivar (2004) se pueden organizar estos beneficios en dos grandes grupos, beneficios concretos (primarios) y consecuencias positivas (secundarias) (tabla 4).

Tabla 4

Beneficios concretos y consecuencias positivas de desarrollar conductas prosociales

Beneficios concretos	Consecuencias positivas
Prevención de la violencia	Funcionalidad de resultados
Prevención de la competitividad agresiva	Moderación de la ambición
Mejora del clima social	Facilitación de comunicaciones empáticas
Emociones positivas sostenidas	Dialogo humano,
Integralidad en la salud mental en la convivencia	Control sostenido de emociones negativas
	Producción de significado y sentido
	Promoción de la reciprocidad
	Influencia en la transformación social de las relaciones

Nota: Adaptado de los beneficios, saberes de la prosocialidad y las conductas prosociales, en: Roche-Olivar (2004). *Qué es la prosocialidad, importancia y beneficios* (pp.39-41).

De igual modo el modelo del programa curricular CEPIDEAS (Luengo *et al.*, 201?, p. 221-223), pretenden establecer mejorar las dimensiones de la conducta prosocial en estudiantes con una media de 12 años de edad, por lo que determinan que es necesario desarrollar actividades dirigidas a los valores prosociales a través de la literatura, el voluntariado, y búsqueda de personajes nobel. Gestar las emociones (canciones, emociones identificadas en la música, comparar imágenes).

De modo similar, influir en la empatía a través de narración de historias, integración de mensajes; como también regular la comunicación, a través redacción de cartas a las amistades, y usar un vocabulario especial. En cuanto al compromiso cívico es necesario realizar actividades propias para mejorar el ambiente, pero en donde participen equipos de trabajos con objetivos unitarios, y hacer competencias que gradualmente efectivicen en uso de la inteligencia emocional para determinar logros no anticipados.

También los juegos cooperativos (Garaigordobil y Berrueco, 2007, p. 8) y la educación de actores de violencia (Prieto *et al.*, 2013, p. 26) desarrollan en actores de

un IC la sensibilización emotiva de sus propias acciones. Incluidas estas acciones en los talleres de conducta prosocial permiten que el sujeto se valore y valore a los demás desde los inicios del día y la semana. Ya que para establecer acciones concretas se necesitan analizar realidades, estados emocionales y subjetividades sobre las formas de actuar. Todo ello para enmarcar un modelo acción semanal en los estudiantes, que progresivamente vaya cambiando hacia el alcance de la independencia de interrelaciones alejadas de toda forma de violencia o maltrato hacia otros.

1.3 Justificación

La justificación teórica de la presente investigación se basa en la importancia del estudio de los incidentes críticos a los que están vinculados los estudiantes de 11 a 13 años de edad de tres instituciones educativas de San Juan de Lurigancho; ya que como medio de intervención en estas conductas se buscó generar espacios de formación de conductas proactivas y prosociales que pueden centrar los objetivos personales de los intervenidos en la interacción de grupos, desde una perspectiva de efectividad académica autónoma, y otra de cooperación para la eficiencia de los trabajos en equipo.

Los incidentes críticos en la escuela son expresiones de interrelación entre dos o más personas que se realizan a través de medios premeditados y de funcionalidad reactiva, por tanto, la aparición de este tipo de comunicación entre personas se expresa por conductas de agresividad, disrupción, y enfrentamiento (Monereo y Monte, 2011).

Y a la vez, se tomó en cuenta el criterio de gravedad de estos hechos expresados como influyentes en la estabilidad de: aplicación de las normas de toda institución educativa, emociones; y medios comunicativos coherentes para la convivencia de alumnos, docentes o directivos.

En razón del propósito y pertinencia del estudio, se aplicaron dos talleres especializados en el desarrollo de conductas proactivas y prosociales, desde los cuales se buscó como objetivo principal mediar en la generación de convivencia positiva de los grupos. Es así que los beneficios particulares de la primera propuesta fue desarrollar en los estudiantes el criterio de responsabilidad para elegir, y mostrarse más efectivos en su representación como alumnos de su escuela y sobretodo más competencias cuando egresen de aquella.

Esto suscitó ya que la proactividad está definida como las acciones que determina el sujeto con iniciativa ante situaciones difíciles; y que desde la propia autoevaluación analizará posibilidades con responsabilidad para resolver estas situaciones y tomar decisiones (Covey, 1996).

Por otro lado, en el taller de conductas prosociales es importante señalar que es una opción de desarrollo humano que no excluye la oportunidad de ser proactivos. Particularmente los participantes orientarán su actividad académica a la búsqueda de líderes que comanden los equipos de trabajo de modo responsable y con actitudes positivas para cooperar en el trabajo en equipo como también ser más altruistas entre sí.

Con respecto a ello, Roche-Olivar (2004) aportó en su definición, por lo que es una expresión transferida a los integrantes de los equipos de trabajo para lograr alcanzar objetivos positivos entre sí, y en esta interrelación converge la independencia de elecciones y la decisión de no moderar actitudes personales por influencias externas de autoritarismo.

Ante esta posibilidad de cambiar la realidad de los estudiantes inmersos en las actividades programadas del taller, es esencial precisar que metodológicamente se otorgaron dos propuestas con las cuales los docentes pudiesen adoptar estrategias útiles en la búsqueda de aplacar conductas que vayan en contra de la norma de convivencia estudiantil, lo cual está normado por Ley que promueve la antiviolencia escolar (Congreso de la República, 2010), y sobre todo, para salvaguardar la integralidad del alumno, docentes y directivos de la escuela.

En cuanto al aporte pedagógico, se comprobará si desarrollar conductas proactivas tales como autoevaluarse, plantear objetivos académicos personales, y utilizar un lenguaje proactivo en niños y niñas que recurren a incidir críticamente en otros con actos de violencia y disrupción, pueden aminorar de forma más significativa sus propios incidentes en su convivencia escolar, a diferencia de aquellos que

practican conductas prosociales trabajando desde un enfoque socio-cooperativo para lograr evaluar destrezas, plantear actividades de ayuda mutua; y finalmente evaluarse constantemente en su vida escolar. Por lo cual el aporte se brindará desde el análisis de resultados tanto cuantitativos y cualitativos en la experiencia de conductuación de los escolares que son violentos física y verbalmente con sus docentes, autoridades escolares y compañeros(as) de aula; como también analizar si existen diferencias en la interrupción a la que recurren en su interacción en el aula de aprendizaje.

Por otro lado, en cuanto a otro aporte científico, se validó el instrumento cualitativo PANIC (*Pauta de análisis de incidentes críticos*) de Monereo y Monte (2011), como recurso confirmatorio de los datos recogidos por el instrumento cuantitativo REPIC (*Reporte de incidentes críticos*), elaborado para medir los incidentes críticos en los estudiantes implicados en la investigación.

La investigación también fue viable ya que los actores principales se encontraron muy dispuestos en participar en los talleres propuestos debido a la necesidad de cambio que manifiestan. Siendo uno de los beneficios principales lograr ser monitoreados en los dos talleres de tutoría externa para las tres escuelas intervenidas. Los directivos de estas escuelas permitieron instaurar los equipos de trabajo, con la muestra seleccionada de estudiantes que presentaron los incidentes críticos desde hace un año atrás, y en los cuales los programas de tutoría aun no logran resultados significativos.

Finalmente, la Universidad César Vallejo viabilizó parte de este estudio, desde la asesoría académica de las experiencias curriculares Proyecto e Informe de tesis, asignando asesores especializados tanto en el campo metodológico como teórico.

1.4 Problema

Maltrato físico entre iguales, insultos, enfrentamiento a docentes y interrupción son fenómenos que generan una ruptura en la convivencia escolar, tanto entre estudiantes, docentes y directivos. Estas palabras se engloban como incidentes críticos, que la definen como sucesos graves entre los participantes que sobrepasan los límites de la cordura y la moral, en ambientes donde se aprecia toda nulidad de formular acuerdos de paz y/o compromisos de cambio entre estos afectados¹.

Es muy común y conocida la agresividad en la escuela en distintos puntos del mundo, del país y desde localidades pertenecientes a contextos emergentes. Esto se colige desde las calles, en hechos desagradables como robos, matanzas, sicariato y faltas de respeto, y la escuela no es ajena de estas circunstancias, pues en las actitudes del alumnado se reflejan como orígenes de la falta de convivencia. Por lo que es preponderante analizar las diversas modalidades en que se quiebra la convivencia al interior de las aulas o en las escuelas desde distintos lugares demarcados socialmente, lo cual clarifica la problemática en investigación.

En el mundo, acciones que obstaculizan la convivencia escolar van desde la intimidación y el hostigamiento a otros; y se dan en más del quinto tercio de la población escolar de China y dos tercios en la de Zambia, siendo generadores o receptores de intimidación escolar entre los años 2007 y 2008 (Ministerio de Educación-MINEDU, 2014, p.8). Exclusivamente en América Latina, la mayor incidencia se manifiesta por formas de hostigamiento entre escolares (Argentina=61% - ridiculización y humillación; Brasil= 42.8% (amenazas de muerte y maltratos; Bolivia= intimidación en 5 de cada 10 estudiantes) (Eljach, Organización regional para América Latina y el Caribe-UNICEF, 2011, p. 54-55).

¹ Referido a agresores como a agredidos, emisores o receptores de la conducta incidente.

Ya desde el año 2010, en cuanto a enfrentamiento a sus profesores, el 28.3% de estudiantes de primaria en Costa Rica tiene conflictos con ellos, y de modo verbal el 7.7% en México (Unicef, 2011, p. 54-55). De modo similar, el 45% de 4000 estudiantes de 3° y 6° grado en el Perú mostraron ser violentos contra docentes, compañeros y materiales de sus propias escuelas entre el año 2010 y 2011 (Román y Murillo, 2011, p. 44).

En el Perú, el estudio de Oliveros *et al.*, 2008 (p. 217-219) reveló que para el año 2008 en Ayacucho, Junín, y la zona este de Lima (incluido SJL) el 34% de 916 escolares de primaria demostraron vivir de forma violenta en las aulas, pero el 25% de sus profesores se mostraron temerosos ante tales actitudes.

Entre otros datos más actuales, se sabe que el Ministerio de Educación en el año 2014, determinó que el 70% de escolares de Lima presentó agresividad y el 30% de docentes se mostraron agresivos de forma verbal, física y psicológica ante sus estudiantes (El Comercio, 2014, 3er.párr) y para el año 2015 la cifra aumentó de 1000 casos presentados a más de 3000 sobre violencia escolar según la plataforma Siseve del Ministerio de Educación (Publimetro.pe, 2015, 1er-2do párr.).

En cuanto al distrito de San Juan de Lurigancho, el oleaje de violencia que se suscita en las calles es muy prominente si se mide con estas referencias, pues el clima social demuestra que diversos puntos de tal distrito los jóvenes tienen actitudes delictivas y en otros casos, de pandillaje (Puente-Baella, 2008, p. 161), lo cual agrava más esta situación y provienen de las conductas desarrolladas desde la etapa escolar (Comité de Seguridad Ciudadana-Codisec Sjl, 2016, p.48).

Según el Plan local de seguridad ciudadana, quiere lograrse la coherencia entre la utilización de programas que estimulen al cambio de estas conductas en las aulas desde el control pormenorizado de los docentes sobre sus estudiantes (*Codisec Sjl*, 2016, p. 48), y sobretodo otorgarse esa posibilidad desde un plano legal como es la Ley que promueve la antiviolencia escolar (Congreso de la República, 2010).

Aunque estos últimos, son materiales muy valiosos través de los cuales la actividad docente debe sustentarse para mejorar la calidad en la convivencia escolar con sus estudiantes, es importante ver que existen aún rasgos de violencia muy altos en tres escuelas públicas de este distrito, y en donde los aparatejos que acompañan al currículo escolar son muy beneficiosos para lograr la concientización escolar, aún se encuentran muy distantes entre sí. Y un claro ejemplo es que los programas de escuela para padres no se ejecutan según lo programado (sobre todo en las tres escuelas en investigación), y los planes anuales tanto como el marco de fortalezas y debilidades es renovado cada 4 años aproximadamente, entonces no se evidencian de forma concreta estos incidentes con realismo. Este panorama cambia de modo muy rápido en el año escolar, y ha mutado a incidentes que, conllevan al quiebre del respeto entre el estudiante y el docente, lo cual ya es un acto grave para la convivencia en la escuela (PEI, 2016-2018; 2014-2017).

De modo particular, en las escuelas se visualiza a los estudiantes con capacidades y actitudes para ser proactivos y colaborativos con actividades de sus escuelas, evidenciado por sus profesores desde cuarto y sexto de primaria (PEI, 2014-2017; 2016).

Observando estas debilidades y fortalezas, el objetivo fue determinar los beneficios de generar conductas proactiva y prosocial y compararlos luego de aplicar dos talleres de desarrollo conductual en estudiantes de primero y segundo de secundaria a los que se les vincula a incidentes críticos en estas instituciones educativas públicas; al convivir con sus compañeros de aula, docentes, auxiliares y directivos; todos pertenecientes a las urbanizaciones Las Flores, Bayovar y Las Violetas del distrito de San Juan de Lurigancho en el año 2016, todo ello desencadena el presente cuestionamiento: ¿Los estudiantes que participan en un taller para adoptar una conducta proactiva como aquellos que participan en un taller de conducta prosocial disminuyen sus incidentes críticos a comparación de otros que no recibieron en taller alguno en sus respectivas escuelas públicas del distrito de San Juan de Lurigancho?

1.5 Formulación de problema

1.5.1 Problema general

¿Los talleres de conducta proactiva y prosocial disminuyen los incidentes críticos en estudiantes de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Lurigancho?

1.5.2 Problemas específicos

Problema específico 1:

¿Los talleres de conducta proactiva y prosocial disminuyen la violencia física en estudiantes de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Lurigancho?

Problema específico 2:

¿Los talleres de conducta proactiva y prosocial disminuyen la violencia verbal en estudiantes de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Lurigancho?

Problema específico 3:

¿Los talleres de conducta proactiva y prosocial disminuyen la interrupción en estudiantes de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Lurigancho?

1.6 Hipótesis

1.6.1 Hipótesis general

Existen diferencias estadísticamente significativas en los incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

1.6.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1: Sobre violencia física

Existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Hipótesis específica 2: Sobre violencia verbal

Existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia verbal de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Hipótesis específica 3: Sobre interrupción

Existen diferencias estadísticamente significativas en la interrupción de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo general

Determinar diferencias estadísticamente significativas en los incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

1.7.2 Objetivos específicos

Objetivo específico 1:

Establecer diferencias estadísticamente significativas en la agresión física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Objetivo específico 2:

Establecer diferencias estadísticamente significativas en la agresión verbal de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Objetivo específico 3:

Establecer diferencias estadísticamente significativas en la interrupción de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

II. MARCO METODOLÓGICO

2.1 Variables

Incidentes críticos

Situaciones de enfrentamiento, agresividad verbal, física y interrupción frente a un(a) compañero(a), en la cual se manifiestan actos particulares determinados por la frecuencia y caracterización de la conducta realizada, que se manifiesta por un hecho que denota emocionalidad y expresiones que van en contra de la convivencia escolar (Monereo y Monte, 2011).

Conducta proactiva

Conducta de realización individual, que se expresa desde la autoevaluación, el análisis de opciones, la toma de decisiones, el lenguaje proactivo; y la consecución de las acciones necesarias para lograr los objetivos propuestos, permitiendo ofrecer más de lo que el receptor espera (Covey, 1999, Xifra, 2009).

Conducta prosocial

Conducta de realización organizativa, que se expresa a través del planteamiento desinteresado de la consecución de propósitos comunitarios, la valoración de los hechos, trabajo en equipo; y consolidación de estrategias realizadoras con el fin de cumplir con tales propósitos para un bien común (Roche-Oliver, 2004).

2.2 Operacionalización de variables

2.2.1 Operacionalización de variables

Tabla 5

Operacionalización de variable incidentes críticos

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles
Violencia física	Golpes a estudiantes	1. Golpeó a otro(a) estudiante directamente 3. Golpeó a otro(a) estudiante con algún material	Siempre	Muy frecuente
	Agresión humillante: escupitajos, empujones e incitar a la violencia	2. Escupió a otro(a) estudiante 4. Empujó a otro(a) estudiante	Casi siempre	Frecuente
	Maltrato al material escolar	5. Animó a sus compañeros(as) a golpear a otro(a) estudiante 6. Evidenció maltratar el material escolar	A veces	Poco frecuente
	Gritos, insultos y burlas a estudiantes, docentes o autoridades	7. Gritó a otro(a) mostrando violencia 8. Insultó a otro(a) estudiante 12. Se burló de un(a) profesor(a) u otra autoridad de la escuela	Siempre Casi siempre A veces	Muy frecuente Frecuente Poco frecuente
Violencia verbal	Apodos o etiquetas a estudiantes, docentes o autoridades	9. Puso apodos a otro(a) estudiante 10. Puso al menos un apodo al profesor(a) 11. Puso apodos a un(a) auxiliar u autoridad de la escuela		
	Generación de barras temerarias	13. Hizo barras injustificadas para provocar temor		
Disrupción	Interrupciones de clase	14. Interrumpió la clase de cualquier modo 15. Intimidó a otros para interrumpir la clase 20. Utilizó el recurso escolar como recurso de interrupción	Siempre Casi siempre	Muy frecuente Frecuente
	Actitudes retadoras	16. Empujó a un(a) profesor(a) 17. Retó a un(a) profesor(a) asustándole	A veces	Poco frecuente
	Intento de intimidación	18. Retó a un(a) auxiliar o a otro directivo 19. Utilizó un material como arma de intimidación		

Variables de control:

- Edad.
- Cursación de talleres o programas extracurriculares.
- Nivel socioeconómico de estudiantes.
- Conducta fortaleza: ánimo por el cambio.

2.3 Metodología

La investigación es de método hipotético deductivo, puesto que se busca contrastar hipótesis desde deducciones propias de la investigación y tienen por objeto seguir un método y comprobar los sucesos desde inferencias estadísticas o descriptivas (Sabariego y Bisquerra, p. 35).

Desde ello, se colige que el presente estudio se realiza desde un paradigma hipotético deductivo, ya que se plantearon hipótesis desde la inferencia teórica de los incidentes críticos, y deducir los resultados, realizar inferencias estadísticas en el contraste de hipótesis que en este caso buscan diferencias en favor a los talleres de generación de conductas proactivas (T proactivo), y prosociales (T prosocial).

2.4 Tipo de estudio

Desde otra perspectiva, Babbie (2000, p. 211) define las investigaciones aplicadas como las que parten desde hipótesis de resolución o de trabajo, desde problemáticas específicas que se originan desde un contexto determinado; y generalmente son las que provocan cambios en cualquier campo disciplinar de la humanidad.

Provocar un cambio en la convivencia escolar de los implicados, fue un propósito por el cual la investigación fuese aplicada, ya que a través de la generación de estas conductas mencionadas se aporta en la disminución de sus conductas antes manifestadas (incidentes críticos), buscando que orienten su desarrollo académico hacia la proactividad, y en otro grupo de estudiantes, las actitudes de ayuda y cooperación en su vida escolar.

2.5 Diseño

El diseño es cuasi-experimental pre y pos prueba es un estudio “(...) de tipo empírico (...) donde se pueden establecer relaciones de causalidad” (Cook en Balluerka y

Vergara, 2002, p. 9) entre las variables independientes y dependientes. Por otro lado, se puede realizar la manipulación de más de dos variables independientes o dependientes (Cook en Balluerka y Vergara, 2002, p. 9), en búsqueda de un cambio relativo a la necesidad de un problema determinado antes y después de aplicar el estímulo o tratamiento.

Es necesario acotar que el presente estudio es de diseño cuasi-experimental con dos grupos experimentales y uno control, en donde a los grupos experimentales desarrollan actividades a través de un taller de tutoría para adoptar la conducta proactiva (escuela 1) y otro taller de tutoría para desarrollar la conducta prosocial (escuela 2); y otro grupo control al que no se le aplica ningún estímulo (escuela 3); esto con el fin de lograr un cambio (disminuir o extinguir los IC) en los estudiantes que utilizan este modo de interrelación con sus compañeros de aula.

Cabe señalar que se les aplicará el instrumento de recojo de datos (IC) como pre prueba (antes de la ejecución de los talleres) y pos prueba (después de la ejecución). Por lo que se comparará cuáles de las dos opciones programadas (talleres) a modo de tratamiento aleatorio logra la disminución o extinción de los IC en cada escuela intervenida.

2.6 Población, muestra y muestreo

La población es el conjunto de elementos que representan el conjunto de individuos a los que se extenderán los resultados de la investigación, y son definidos “con precisión en el tiempo y en el espacio (...)” (Romero y Bologna, 2011, p. 253). Esta representatividad se realiza de forma numérica y cualitativa a su vez, pues el investigador necesita congregarse a cantidades necesarias para tenerlas en cuenta en la investigación como analizar sus cualidades con el fin de determinar una muestra (Sabariego, 2004, p. 142-143).

Es así que la unidad de análisis en la presente investigación fue una población de 98 estudiantes del primer y segundo grado de secundaria de tres instituciones públicas del distrito de San Juan de Lurigancho que al año 2016 fueron vinculados a la provocación de incidentes críticos. Estos se encontraban distribuidos por secciones A, B, C, D, E (y F) de las instituciones educativas en el AAHH Bayovar (35 estudiantes), Las violetas (31 estudiantes) y Las Flores (32 estudiantes) que contaban desde 12 a 13 años de edad; todos asistentes regulares a sus escuelas durante el mismo año, a los cuales que metodológicamente se les denominó sujetos.

Una muestra *no probabilística* es aquella que agrupa los elementos necesarios para complementar el conjunto de sujetos que representan a la población seleccionada, cumpliendo con las características homologas entre sí (Romero y Bologna, 2011, p. 270), aunque en ocasiones esta muestra puede estar predeterminada.

Es así que, la muestra total obtenida fue de 48 estudiantes de las tres escuelas públicas (unidad de estudio). Las cuales se clasificaron en 3 sub muestras con el fin de establecer los grupos experimentales A ($n_1= 17$ sujetos), B ($n_2= 15$ sujetos) y control ($n_3= 16$ sujetos); a los cuales se les administró el taller tutorial para desarrollar conductas proactivas: Aula A, prosociales: Aula B; y sin administración de taller: Aula C; todos ellos reportados al año 2016 como participantes en incidentes críticos graves en más de tres ocasiones (tabla 6).

Con respecto a esta clasificación, en el *muestreo por cuotas* el investigador asigna de forma no probabilística los participantes del estudio seleccionando a todos aquellos sujetos que cumplen con los criterios de inclusión para su integración intentando hacer equivalentes las características muestrales; como por ejemplo la edad y el género (Sabariego, 2004, p. 148). Por defecto, los criterios de exclusión son necesarios para cumplir con la rigurosidad del diseño cuasi-experimental.

El *marco muestral* se conformó desde los criterios de inclusión antes de desarrollar la experimentación en los grupos de talleres tutoriales, siendo como criterio principal seleccionar a estudiantes que desde el comienzo de clases se vincularon a la provocación de incidentes críticos con regular frecuencia en el aula. Es decir, con más de tres reportes en el año escolar a sus profesores tutores o directores de las escuelas sobre incidencia crítica grave (faltas de respeto a profesores, peleas con compañeros(as) y/o disrupción sostenida en el aula).

De forma interna los grupos también se encontraban organizados desde el inicio del año escolar tal y como se detalla en la tabla y de acuerdo a las cuotas seleccionadas se logró hacer equivalentes por edad y sexo a cada muestra. Los alumnos no incluidos en la muestra de otras secciones no mostraron disposición al cambio, lo cual podría afectar en la experimentación, siendo este también un criterio de exclusión al igual que la permisión de los padres por aula.

Tabla 6

Muestras experimentales (talleres tutoriales) y muestra control (sin taller) del estudio por grado

I.E. por Urb./AA.HH.	Muestra experimental 1 Bayovar (IE A)		Muestra experimental 2 Las Violetas (IE B)		Muestra control Las Flores (IE C)	
Grado	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Cantidad	8	9	7	8	9	7
Total	n ₁ = 17		n ₂ = 15		n ₃ = 16	

Con respecto a sus características, los estudiantes tuvieron una media de +-12 años y 4 meses; siendo 14 años la edad más alta y 12 años el límite inferior. Con respecto a ello, en un inicio se presumió la integración de niños con edades de 11 años, lo cual no se dio. Más por el contrario, se deduce que las muestras incluían individuos repitentes en por lo menos un grado de escolaridad; sin embargo, los estudios en que se incluyen el rango de estas edades no reportan resultados que sugieran invalidez externa o interna (Muñoz y Nail, 2013; Vandercleyen, 2010; Valdivieso, 2009; Valdés y Monereo, 2013), pues la tasa límite de trabajo puede ser de hasta de 16 años de edad según resultados de estudios empíricos.

Cabe mencionar que de acuerdo al género los porcentajes fueron proporcionales entre sí, integrándose por cada muestra: n_1 (53%= femenino y 47%= masculino); n_2 (49%= femenino y 51%=masculino) y n_3 (47%=femenino y 53% masculino), por lo que las muestras se consideraron muy equitativas.

En la investigación también se consideró como unidad informante al docente de aula. Por lo que participaron 15 profesores que aportaron en el recojo de datos (5 por cada escuela), con el fin de determinar el recojo veraz y confiable de los datos, pues en calidad de profesores y tutores permanentes de los estudiantes implicados durante el año escolar, sustentarían su actividad por el alto y detallado conocimiento que mantenían sobre cada estudiante. Esto también se pudo corroborar debido a que cada docente cumplía con su cargo desde hacía 2 a 3 años de nombramiento docente en cada institución educativa mencionada.

Criterios de selección

Criterios de exclusión

Sujetos:

- Con menos de tres reportes de incidentes críticos en la escuela.
- Menores de 11 años de edad.
- Sin matrícula continua (o matrícula desde enero a julio de 2016).
- Sin iniciativa de cambio (conversaciones con tutores curriculares).

Paternidad y profesorado:

- Que no se mostraron permisivos.

Criterios de inclusión

Sujetos:

- Vinculados a incidentes críticos en más de 3 veces (Reportes de dirección o profesorado de aula: abril a julio/2016).
- Con intención de cambio (conversaciones con tutores curriculares).

- Promedio de edad: 11 a 14 años de edad.
- Bajo tutela o contacto con el docente de aula desde un año anterior al estudio.
- Paternidad y profesorado: Que se mostraron permisivos para la participación en el taller.

2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica de recolección de datos: Observación no participante estructurada. Según Hurtado y Toro (2007) en la observación no participante estructurada "(...) el observador estudia la situación o el grupo permaneciendo fuera de ellos (...). Busca la objetividad con la organización sistemática y la cuantificación de los datos y usa escalas de medida (...)" (p.324). Así mismo, es una fuente por la que se extraen datos de los integrantes de la muestra (Torrado, 2004, p. 234).

Es así que para el siguiente estudio se utilizó la observación no participante con el fin de recoger hechos de los estudiantes que se encuentran en un rango de 11 a 13 años de edad (primero y segundo de secundaria) a través de una escala de tipo cuantitativo (Reporte de incidentes críticos-REPIC). Por tanto, estas escalas serán cumplimentadas por sus profesores tutores (n = 15 profesores), con la finalidad de brindar la mayor objetividad en el recojo de sus conductas (violencia física, verbal y disrupción); ya que conviven la mayor parte con ellos y les imparten clases de todas las áreas del currículo. De igual modo, como segundo instrumento de recopilación de datos, los docentes utilizaron una pauta de tipo cualitativa (PANIC) con el fin de confirmar la presencia de los rasgos de los estudiantes de forma cualitativa y complementar aspectos como emociones y acuerdos entre los docentes y estudiantes de turno.

Instrumentos de recolección de datos

Instrumento 1:

Reporte de incidentes críticos (REPIC): Escala cuantitativa, elaborada para el presente estudio. Consta de 20 ítems orientados a evaluar tres dimensiones de los tipos de incidentes críticos: a) Violencia física, b) Violencia verbal y c) Disrupción.

El método de respuesta se realiza por acuerdo de anonimato, asignándosele a cada estudiante un código para estimar el grado de objetividad al responder y evitar el desequilibrio en la sinceridad de respuesta (anexo 1). Esta escala se desarrolla en 10 minutos, ya que las preguntas son de respuesta directa.

Ficha técnica del instrumento

Tiempo de respuesta: 10 minutos.

Autor: Jhon Alexander Holguin Alvarez.

Tipo de instrumento: Escala.

Administración: Personal o grupal.

Año: 2016

Objetivo: Medir los incidentes críticos de modo cuantitativo, en cuanto a su tipología en las dimensiones de violencia física, verbal y disrupción.

Significación: Orientada a medir la disminución de los incidentes críticos entre agresores y agredidos.

Estructura: La escala en general congrega un total de 60 puntos y como mínimo 20 puntos. Siendo las dimensiones: Violencia física, violencia verbal y disrupción. De un total de 20 ítems, a cada uno se le asignó respuestas que se deben codificar y tabular cuantitativamente: Siempre (3 puntos), casi siempre (2 puntos) y a veces (1 punto).

De acuerdo al criterio de Contreras (2013), se tuvo en cuenta el incidente crítico como una presencia ausencia de la violencia o disrupción en la convivencia, por tanto, los rangos cualitativos y categorías del instrumento se plantean por su *frecuencia*. Los cortes cuantitativos de las escalas (variable) y sub escalas (dimensiones) se establecieron por el método estadístico de Stanones; en donde se utilizaron los puntajes obtenidos en la prueba piloto ($p=75\%$); calculando la media, puntaje máximo,

mínimo y la desviación estándar para cada categorización: Muy frecuente, frecuente, y poco frecuente (tabla 6).

De acuerdo a Baltazar (2013, p. 14), la fórmula de Stanones permite categorizar cualitativamente un instrumento cuantitativo y conocer los intervalos ya sea por el total de la variable o para cada dimensión:

$$a/b = x \pm (0.75) (Ds)$$

Donde:

a/b: Intervalos máximo y mínimo para intervalo de categoría central.

X: Promedio de los puntajes.

Ds: Desviación estándar

0.75: Constante - curva de Gauss.

Cabe señalar que esta prueba es asequible para instrumentos con tres categorías disponibles en investigaciones cualitativas. Y según los datos de la prueba piloto se obtuvieron estos datos para la variable incidentes críticos: $a/b = 38/54$; $x = 45.8$; $Ds = 10.98$; *Constante* = 0.75.

Por ello, los valores centrales fueron $a = 38$ puntos hasta $b = 54$ puntos. Desde este intervalo se lograron establecer los otros intervalos disponibles y característicos que los sujetos demostrarían antes y después de la aplicación de los talleres de conducta proactiva y prosocial. De igual modo, se elaboraron los intervalos para las dimensiones establecidas aplicando el mismo procedimiento estadístico (tabla 7).

Descripción de puntuaciones y tipos de ítems por dimensión:

a) Violencia física

Se determinaron la violencia de tipo física como: golpes, empujones, escupitajos, motivación a otros para agruparse y golpear a otros, maltrato al material escolar (Monereo y Monte, 2011; Muñoz y Nail, 2013). Por lo cual, se postularon 6 ítems (del

1 al 6 en posición), los cuales categorizan esta dimensión como: Muy frecuente, frecuente y poco frecuente.

b) Violencia verbal

En la violencia verbal (Monereo y Monte, 2011; Muñoz y Nail, 2013) se clasificaron las agresiones con características de: gritos injustificados, insultos, apodos a estudiantes, profesores o autoridades, burlas, y barras injustificadas. Los ítems que componen esta dimensión son del número 7 al número 13.

c) Disrupción

Se han considerado como disrupción a las interrupciones injustificadas, con expresión de violencia, sabotaje, con inclusión de conductas intimidantes, y uso de materiales como armas para infundar el temor, o como recurso de interrupción (Muñoz y Nail, 2013). De igual modo las categorías establecidas son: Muy frecuente, frecuente, y poco frecuente. Los ítems propuestos son del 14 al 20.

Tabla 7

Puntuaciones y rangos de variable, dimensiones y descripción cualitativa de la variable incidentes críticos

Variables, dimensiones y subdimensiones	Categorías y puntajes por total de variable y dimensiones		
	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
Variable: Incidente crítico	60-55	54-38	37-20
Dimensión 1: Violencia física (Ítems: 1 al 6)	18-17	16-13	12-6
Descripción cualitativa	<p>Golpea a sus compañeros en cualquier ocasión (así estén acompañados del profesor).</p> <p>Agrede físicamente y humilla a compañeros débiles e intenta agredir a sus profesores.</p> <p>Empuja a compañeros(as) en cualquier situación evidente y planea escupirlos en la misma ocasión.</p> <p>Maltrata el material de la escuela (paredes, carpetas, cuadernos, material pedagógico; etc.).</p> <p>Anima a otros(as) compañeros(as) a golpear o empujar a sus profesores.</p>	<p>Golpea a sus compañeros en el momento que están desprotegidos y sin ausencia del profesor.</p> <p>Humilla, empuja y escupe a sus compañeros(as) con ayuda de otros en ausencia de algún profesor.</p> <p>Maltrata el material de su aula.</p> <p>Anima a otros(as) compañeros(as) a agredirse.</p>	<p>Golpea a sus compañeros(as) pocas veces; y evidencia realizarlo en el patio o baño de la escuela.</p> <p>Escupe a sus compañeros sin que pueda ser visto, o por el contrario se escapa.</p> <p>Maltrata el material de sus compañeros más próximos a su lugar de ubicación.</p>
Dimensión 2: Violencia verbal (Ítems: 7 al 13)	21-20	19-14	13-7
Descripción cualitativa	<p>Grita a cualquier compañero(a) o profesor(a) en su rostro; e insulta a otros sin muestras de miedo por ser regañado o castigado.</p> <p>Pone apodos a los profesores, compañeros(as), director(a) o cualquier administrativo de la escuela.</p> <p>Realiza burlas a sus compañeros constantemente, ya sea en el aula o fuera de ella.</p>	<p>Grita a sus compañeros(as), pero presenta cierto miedo por ser descubierto.</p> <p>Apoda a sus profesores a lo menos una vez al mes.</p> <p>Se burla de sus compañeros en ocasiones de juego o cuando pierden ante alguna competencia deportiva.</p>	<p>Grita a sus compañeros(as) ante el fracaso de alguna actividad académica</p> <p>Apoda a sus compañeros solo cuando existe la posibilidad de estar solos.</p> <p>Se burla de sus profesores o compañeros(as) solo en situaciones vergonzosas.</p>
Dimensión 3: Disrupción Ítems (14 al 20)	21-20	19-14	13-7

Descripción cualitativa	<p>Interrumpe a cada momento de la clase o formación escolar por agresividad o sin ella (burlas, gesticulaciones o sonidos incomprensibles hechos por su cavidad bucal).</p> <p>Cuando se le llama la atención por algún profesor o directivo hace caso omiso a la llamada de atención.</p> <p>Empuja a un profesor con algún material del aula en plena clase.</p> <p>Asusta a sus compañeros(as), profesor con algún material a diario.</p>	<p>Interrumpe la clase o formación escolar solo en la participación de alguna gresca repentina.</p> <p>No presta atención cada vez que le regaña un docente, directivo o auxiliar.</p> <p>Evita verse con el profesor cada vez que le regaña-</p>	<p>Interrumpe la clase o formación escolar una vez al mes o cada dos semanas.</p> <p>Presta atención al regaño del profesor y se retira en silencio cada vez que comete un acto disruptivo.</p> <p>Asusta a un compañero(a), y al instante intenta remediar el impase por conversación próxima.</p>
-------------------------	---	---	---

Nota: Elaborado desde la caracterización de los incidentes críticos, en: Claudia Contreras (2013). *Los incidentes críticos en la formación inicial docente: desencuentros en la sala de clases* (pp. 75-98).

Instrumento 2:

Pauta de incidentes críticos (PANIC): Instrumento elaborado por Monereo y Monte (2011), el cual está dirigido al uso único del docente de aula (anexo 2). Es de autoadministración conformada por dimensiones que agrupan a las preguntas relacionadas al EPIC: a) Descripción del contexto en que se sitúa el IC (Antecedentes, Lugar en que se realizó el IC), b) Descripción del IC (Actores que intervinieron en el IC, Concepción del IC–para el docente y el alumno-, Sentimientos asociados al IC (docente estudiante); c) Intervención y seguimiento (Acciones tomadas ante el IC, Resultados ante el IC).

De tipo cualitativo descriptivo, con respuestas de tipo abierto. Validada por los autores en otros contextos. Su inclusión en el estudio se determinó para confirmar respuestas cualitativas de los alumnos en relación a su comportamiento y confirmar actitudes demostradas por los individuos antes, durante y después de la experimentación. Cabe señalar que este instrumento guarda total confidencialidad, ya que se asignarán las codificaciones de los profesores por cada pauta respondida y entregada a dirección de la institución.

Validación y confiabilidad del instrumento

Para la *validación* del instrumento REPIC (Reporte de incidentes críticos) se procedió a realizar la validación de contenido a través del procedimiento de juicio de expertos tras someterse el instrumento a evaluación de expertos en el área educativa, psicológico educacional y psicopedagógica; siendo que se ajustaron los ítems a una matriz de validación de instrumentos la cual se compuso por: a) matriz de operacionalización de variables y b) certificado de validez de contenido del instrumento. Estos perfiles evaluativos determinaban la pertinencia, relevancia y claridad en el contenido, con categorías de si y no a los cuales se le otorgó el puntaje de 1 y 0 respectivamente (anexo 7).

Estos documentos se hicieron llegar de forma física y digital a un total de 5 evaluadores de la Universidad César Vallejo como de otras universidades nacionales privadas y estatales de Lima, como también de Latinoamérica. Con el fin de establecer el promedio de la validez propiamente dicha, en los casos de validación nacional se realizó en compañía de los expertos, y para la validación internacional se enviaron los documentos a la correspondencia electrónica respectiva, y luego de una semana se obtuvieron los documentos escaneados.

Del total de validaciones se obtuvo el promedio con respecto al contenido (tabla 8), siendo de 0.98, por lo que se determinó que el instrumento presentó un promedio de validez alto.

Tabla 8

Puntuaciones en la validez de contenido de instrumento Reporte de incidentes críticos (REPIC)

Instrumento y dimensiones	Puntuaciones por jurado					Total
	Jurado n° 1	Jurado n°2	Jurado n°3	Jurado n°4	Jurado n°5	
Violencia física	0.99	0.99	0.99	0.99	0.99	0.99
Violencia verbal	0.99	0.99	0.95	0.96	0.99	0.98
Disrupción	0.95	0.99	0.99	0.99	0.98	0.98
Total de instrumento	0.98	0.99	0.98	0.98	0.99	0.98 (98%)

Con respecto a la *confiabilidad*, se decidió obtener el índice de consistencia interna, calculando el coeficiente Alfa de Cronbach de los datos extraídos de la prueba piloto en 45 sujetos como muestra para este análisis.

Tabla 9

Índice de fiabilidad y correlaciones test subtest

	Instrumento IC	Violencia física	Violencia verbal	Disrupción
Fiabilidad (α)	.759	.788	.769	.781
Correlaciones test subtest	R de Pearson	.934*	.944*	.942*
	Rho de Spearman	.909*	.918*	.917*

* $p < 0.01$. (n° de piloto= 45 individuos).

La fiabilidad total reportada por el estadístico Alfa de Cronbach fue de 0.76, por lo que se consideró un índice de consistencia interna aceptable (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 302); para la medición del constructo incidentes críticos y sus dimensiones. Las correlaciones test-subtest se ubicaron en un rango de 0.93 a 0.94 en el estadístico r de Pearson y de 0.90 a 0.91 en el estadístico Rho de Spearman ($p < 0.01$) (tabla 9).

Procedimientos de recolección de datos

Para la recolección de datos, en un *primer momento* se acordó con las autoridades de las escuelas implicadas la aplicación de instrumentos y desarrollo de actividades de cada taller tutorial (*conducta proactiva = A* y *conducta prosocial = B*) al igual que en el grupo con el cual no se desarrollaría alguna metodología o taller (*C*).

Como *segunda etapa*, se ordenó el marco muestral al cual se dirigía el desarrollo de actividades de los talleres tutoriales, enlistando a todos los estudiantes de cada centro; luego se realizó un *chek list* para señalar a aquellos que vincularon de 3 a más oportunidades a incidentes críticos, ya sea en su aula o en otro ambiente de sus propias escuelas (dirección, subdirección, o casa de auxiliares). Esto de acuerdo al reporte de las unidades informantes (profesores tutores de aula, especialidad de matemática y lenguaje) con quienes convivían a diario. También se tuvo en cuenta los reportes de los psicólogos de turno en cada institución. Desde ello se volvieron a enlistar los sujetos como unidades de estudio.

Como *tercer paso*, se asignó cada sujeto a los *grupos experimentales* (A y B) y *control* (C) con los cuales trabajar, de acuerdo al género y edad; y realizar el muestro por cuotas para cada grupo. Siendo así que se asignaron hombres y mujeres con edades de 12 y 13 años de forma alternativa; y por último se incluyeron a los estudiantes con 14 años de edad sobrantes en cada escuela; y así acordar con los docentes la cumplimentación del instrumento REPIC.

En un *cuarto paso*, los docentes (informantes) lograron responder al reporte de incidentes críticos considerando que estos hechos se hayan realizado en menos de dos meses hasta el tiempo de aplicación de la prueba piloto como para la primera pre prueba, con el objetivo de captar la mayor cantidad de valores asignados cumpliendo con el criterio de presencia-ausencia de la variable en la muestra.

Para el llenado de la pre-prueba, los docentes tutores de aula lograron precisar cada respuesta a cada ítem en un prototipo borrador del instrumento (siempre, casi siempre y a veces), y cada una fue corroborada con la opinión profesores de polidocencia en matemática y lenguaje sin influir en la conducta observada por el docente tutor; dando como resultado las respuestas finales al instrumento por común acuerdo en función de cada estudiante observado en las secciones respectivas.

Cabe señalar que una vez recogidos los datos por cada estudiante se logró codificar y tabular tanto como sus identificaciones como las respuestas en el programa estadístico antes mencionado.

En una *quinta fase* se aplicaron los talleres en cada grupo tras acuerdo con los profesores en mención, es estableció un horario interdiario de aplicación para no interrumpir las actividades curriculares de cada escuela de forma significativa. Estos talleres se aplicaron en ambientes al aire libre y en aulas a la vez de acuerdo a cada actividad específica, ya que algunas exigían el desarrollo físico de cada estudiante.

Para recoger los datos de pos prueba, se aplicaron los instrumentos tal y como se desarrollaron en la cuarta fase de este apartado. Con la única diferencia que se realizaría teniendo en cuenta las conductas observadas en los estudiantes en un mes después de desarrollado los experimentos en cada grupo, de igual manera se tomaron el tiempo equitativo para evaluarlas en los sujetos del grupo control y evitar el sesgo metodológico y aparezcan incidentes críticos en este último grupo inmediatamente después de aplicar la posprueba y la comparación no sea real con relación a los grupos experimentales.

2.8 Métodos de análisis de datos

Los métodos de análisis de datos se escogieron de acuerdo a cada parte metodológica, y analizar los datos recogidos desde la validación y confiabilidad de pruebas hasta el cálculo estadístico del pre y pos prueba de los datos recogidos por el Reporte de incidentes críticos.

Para la validación y confiabilidad de instrumentos se utilizó el programa *Excel* para hallar el promedio de puntuaciones del juicio de expertos por la función promedio (=PROM (...)). En tanto para la fiabilidad, se utilizó la función estadística analizar-escala-análisis de fiabilidad; del programa estadístico *Spss 19*, obteniéndose el índice Alfa de Cronbach.

Cabe señalar, que para caracterizar a las respuestas al ítem, se codificaron y tabularon los datos que en un primer momento se plantearon en el instrumento como respuestas cualitativas (Siempre, casi siempre, a veces); y estos se tabularon de forma cuantitativa, asignándoseles puntajes a cada respuesta por frecuencia (Siempre=3; casi siempre= 2; y a veces=1), de acuerdo el criterio de cuantitividad como primer paso de análisis de datos.

Para el análisis estadístico de resultados en cuanto a diferencias se utilizó el programa estadístico SPSS desde un modelo basado en comparaciones desde el análisis de varianza: *Anova de un factor (paramétrica)* o su prueba homóloga cualitativa *Kruskal-Wallis (no paramétrica)*. En primer lugar, se tuvieron en cuenta 2 criterios para la toma de decisión del análisis de datos de diferencias significativas entre los tres grupos en estudio (experimentales A y B y control C), en los datos de la pre prueba como también de la pos prueba: a) Elección de muestra (de tipo no probabilística); y b) El análisis de normalidad de datos para elección de estadístico desde la prueba Kolmogorov-Smirnov para muestras mayores a 30 datos ($n > 30$).

Con tal resultado se decidió si los datos pertenecían a una tendencia a normalidad o no se ajustaban a la curvatura de normalidad. Para diferencias entre 3 grupos, se eligió por la prueba no paramétrica (Kruskal Wallis); con sus respectivos ajustes por las pruebas *HSD de Tukey* o estadístico de *Dunnnett* respectivamente debido a la elección de muestra no probabilística (Balluerka y Vergara, 2002, p. 34).

Con este respaldo estadístico se tomó la decisión en las respectivas pruebas de hipótesis planteadas en la presente investigación y decidir si se presentaban cambios significativos entre los grupos experimentales y control, como también identificar en qué grado los talleres tutoriales que desarrollan conductas proactiva o prosocial disminuye los incidentes críticos entre grupos.

Para determinar las diferencias estadísticas en todos los contrastes se planteó y utilizó el índice de confianza de 95% y un erro del 5% (.05), ante lo cual se elegiría la aceptación de hipótesis general y específica de acuerdo a la siguiente regla de decisión:

P-valor $>.05$ = aceptar hipótesis nula (h_0), rechazar alterna (h_1).

P-valor $<.05$ = rechazar hipótesis nula (h_0), aceptar alterna (h_1).

Consideraciones éticas del trabajo de investigación

En la problemática se plasman datos:

- Poblacionales mundiales más recientes y citados correctamente.
- Muestrales y casos nacionales reportados por instituciones estatales.
- Documentales de las instituciones educativas participantes evitando dañar su imagen institucional.

En lo teórico se evidencian:

- Fuentes citadas según manual APA sexta edición.
- Fuentes bibliográficas, físicas y digitales según manual APA sexta edición.

- Antecedentes de repositorios universitarios como a repositorios digitales indizados en webs más prestigiosas del mundo.

En lo metodológico se estructuran:

- Matrices de consistencia y operacionalización para lograr la coherencia de las partes del proyecto en un inicio y para su posterior informe de investigación.
- Poblaciones y muestras no identificadas de forma literal como cumplimiento de parte ética del acuerdo con las direcciones de las instituciones educativas implicadas.
- Participantes (sujetos) que se identificaron por codificaciones evitando mostrar descripciones personales sobre violencia física, verbal o disrupción.
- Instrumento original elaborado por el investigador.

En las propuestas se describen:

- Programación curricular a corto plazo por cada taller.
- Las características del programa en su versión original.
- Actividades en su versión original por taller (autoría del investigador).

III.RESULTADOS

3.1 Análisis descriptivo

Variable: incidentes críticos

Tabla 10

Incidentes críticos en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016

Variable Incidentes críticos	Categorías	Medición pretest		Medición postest	
		f	%	f	%
Grupo experimental programa T proactivo n=17	Poco frecuente	3	18	12	71
	Frecuente	7	41	3	18
	Muy frecuente	7	41	2	12
Grupo experimental programa T prosocial n=15	Poco frecuente	3	20	8	54
	Frecuente	9	60	5	33
	Muy frecuente	3	20	2	13
Grupo control n= 16	Poco frecuente	3	20	1	6
	Frecuente	5	30	8	50
	Muy frecuente	8	50	7	44

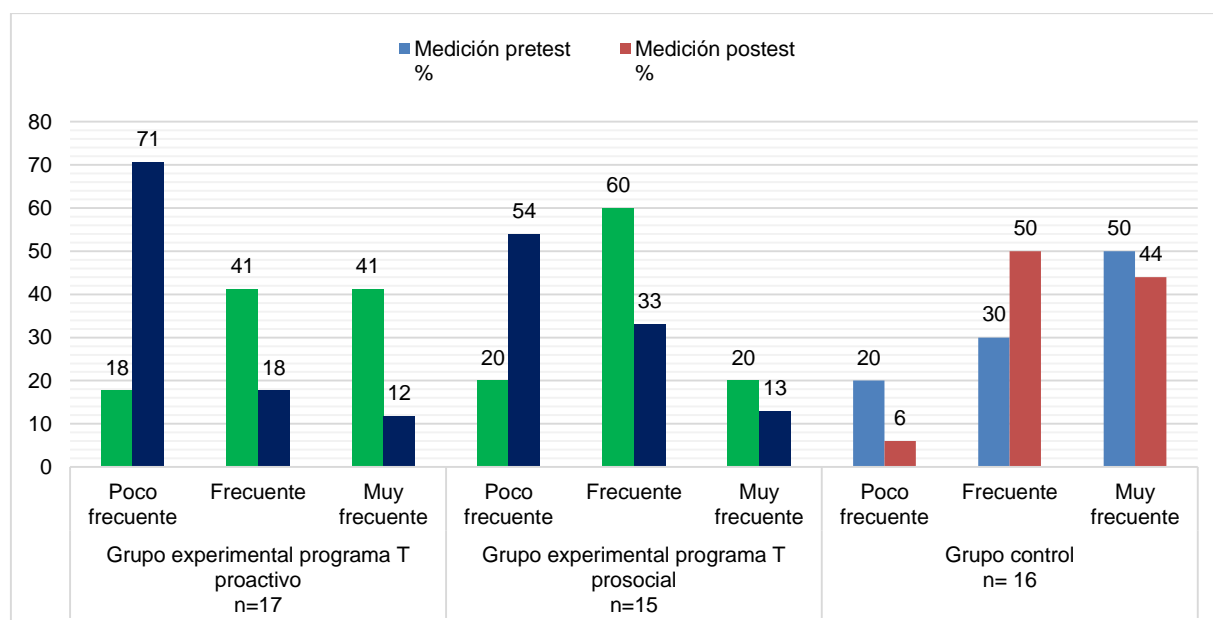


Figura 2. Porcentajes de incidentes críticos en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016

Interpretación:

En la *medición pretest* de los incidentes críticos (figura 2), los sujetos del grupo control en menos del 50% presentaron categorías de frecuente y muy frecuente en la medida pretest. En cambio, en el grupo experimental T prosocial, el 60% de los niños y niñas presentaron incidentes críticos de forma frecuente y el 20% de forma poco frecuente.

Y a su vez, en el grupo experimental T proactivo, más del 80% de sujetos presentó incidentes críticos por lo menos de forma frecuente; lo que precisa que los estudiantes de este grupo presentaron en un inicio violencia de tipo física (golpes, empujones, entre otros), violencia verbal (insultos, gritos injustificados, enfrentamientos); y disrupción (interrupción en clase, en conversaciones con otros; etc.).

En la medición posterior- *posttest* (figura 2), en el grupo control los incidentes críticos que se presentaron con mucha frecuencia disminuyeron en un 6% del total de aula control, a comparación del grupo T prosocial (experimental) que presentó una disminución del 25% en los incidentes críticos presentados de forma frecuente. Por otro lado, en el grupo experimental T proactivo, se obtuvo una disminución del 29% de estudiantes que presentaron incidentes críticos de forma muy frecuente; y el 23% en estudiantes que manifestaban incidentes de forma frecuente; es decir, más del 50% de sujetos que presentaron una frecuencia de incidentes críticos muy baja.

Por lo extraído, los jóvenes asistentes al taller T proactivo desarrollaron conductas de reflexión, autoevaluación, toma decisiones e imaginación para el cambio, Sin embargo, en el grupo T prosocial, lograron aminorar incidentes críticos al desarrollar conductas de ayuda con otros, y organización de equipos de trabajo, permitiendo tal interacción incrementar el respeto y valorización del compañero de grupo.

a) *Dimensión violencia física*

Tabla 11

Dimensión violencia física en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016

Dimensión violencia física	Categorías	Medición pretest		Medición postest	
		f	%	f	%
Grupo experimental programa T proactivo n=17	Poco frecuente	3	18	13	76
	Frecuente	5	29	3	18
	Muy frecuente	9	53	1	6
Grupo experimental programa T prosocial n=15	Poco frecuente	3	21	8	53
	Frecuente	5	33	6	40
	Muy frecuente	7	46	1	7
Grupo control n= 16	Poco frecuente	3	19	2	12
	Frecuente	4	25	8	50
	Muy frecuente	9	56	6	38

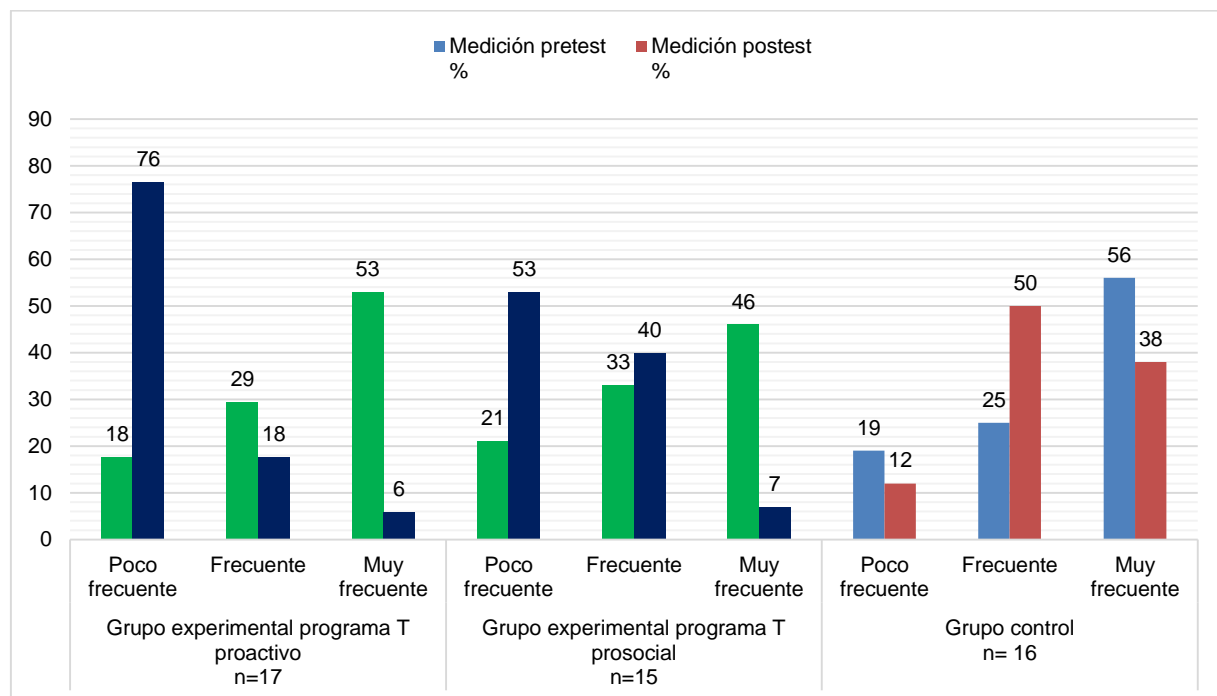


Figura 3. Porcentajes de dimensión violencia física en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016

Interpretación:

En la *medición pretest* de la dimensión violencia física (figura 3), se puede observar en el grupo de aula control la existencia del 56% del total de sujetos que presentaron violencia física con mucha frecuencia con sus compañeros o profesores; y solo el 19% lo realizaba de forma poco frecuente. Por otro lado, en la muestra de alumnos del grupo experimental T prosocial el 46% de estudiantes agredía físicamente a otros de modo muy frecuente; y el 21% poco frecuente. En cuanto al grupo experimental T proactivo, se aprecia que el 53% del total se mostró violento de forma física con mucha frecuencia y el 18% con poca frecuencia.

En la *medición posttest* de esta dimensión (figura 3), se nota una baja en el grupo control en la violencia física de forma frecuente (18%); a comparación del grupo experimental del taller T prosocial en donde la violencia física fue muy frecuente disminuyendo en un 39% del total de sujetos, por lo que estos demostraron golpear a sus compañeros en cualquier ocasión, humillar a los más débiles como también, empujar y escupir tanto como a sus compañeros como a sus propios profesores; lo cual se manifestó en menor proporción luego de aplicar el programa, apareciendo con una frecuencia menor a una vez por semana.

Con respecto al grupo experimental del taller T proactivo, la violencia física disminuyó en un 47% al presentarse de forma muy frecuente, lo cual manifiesta que los estudiantes desarrollaron conductas de autoevaluación y reflexión, lo que ayudó que estos realizaran un mecanismo cognitivo para evaluar si su proceder era el más adecuado en situaciones de violencia física a otros compañeros de aula, profesores o directivos de su institución educativa.

b) Dimensión violencia verbal

Tabla 12

Dimensión violencia verbal en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016

Dimensión violencia verbal	Categorías	Medición pretest		Medición postest	
		f	%	f	%
Grupo experimental programa T proactivo n=17	Poco frecuente	3	18	10	59
	Frecuente	8	47	6	35
	Muy frecuente	6	35	1	6
Grupo experimental programa T prosocial n=15	Poco frecuente	3	21	10	68
	Frecuente	10	66	4	26
	Muy frecuente	2	13	1	6
Grupo control n= 16	Poco frecuente	3	19	1	6
	Frecuente	5	31	7	44
	Muy frecuente	8	50	8	50

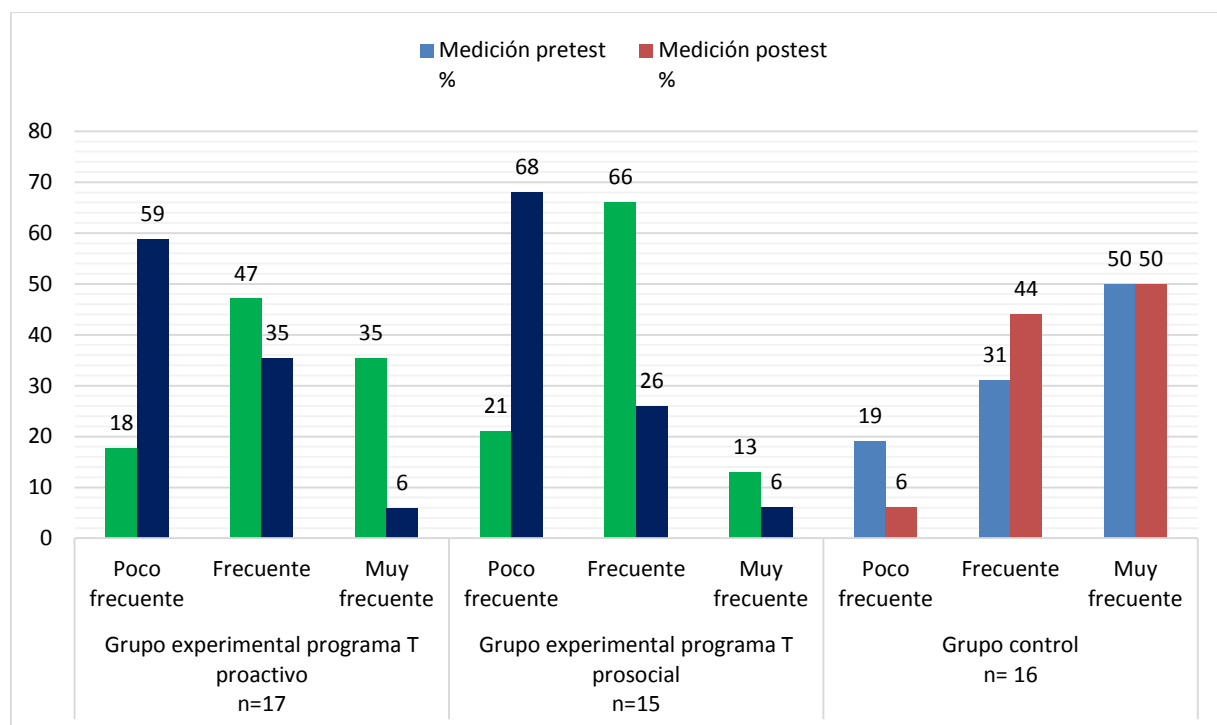


Figura 4. Porcentajes de dimensión violencia verbal en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016

Interpretación:

En la *medición pretest* de la dimensión violencia verbal (figura 4), se observó un 50% del total de estudiantes del grupo control que presentaron violencia verbal muy frecuente, y el 19% con poca frecuencia. Por otro lado, más del 60% del total de sujetos mostraron violencia verbal frecuente y el 13% de forma muy frecuente en el grupo T prosocial. Sin embargo, en el grupo experimental (T proactivo), el 47% del total de sujetos presentó nivel frecuente de violencia verbal, y el 35% en el nivel muy frecuente.

Con respecto a la *medición posttest* (después del programa, figura 4), se observa en el grupo control una estabilidad entre el momento de medición pre y posttest pues se conversaron los mismos porcentajes en la violencia verbal muy frecuente (50%). Por el contrario, hubo un aumento de sujetos en violencia verbal frecuente en un 13% del total de sujetos de esta muestra, lo cual demuestra que existió una tendencia al aumento en este grupo donde los sujetos gritan a sus compañeros y profesor de forma constante, y reacciona con insultos luego de ser regañado; pone apodos a sus profesores, auxiliares o directores de escuela en toda ocasión; como también se burlan de forma insistente ante otros compañeros desvalidos.

Con respecto al grupo experimental del taller T prosocial (figura 4), se observó disminución en la violencia verbal muy frecuente presentándose en el 7% del total; y del 40% de sujetos que presentaron violencia verbal frecuente; y un aumento de los sujetos que presentaron violencia verbal poco frecuente de más del 40% de sujetos de este grupo, por lo que estos manejaron mejores estrategias para evitar agredir verbalmente a otros, insultando, gritando de forma injustificada, o asignar apodos a otros sujetos que interactuaban con ellos en clase.

Por otro lado, en el grupo experimental del taller T proactivo, la disminución de violencia verbal muy frecuente fue del 29%; por lo que se intuye que las capacidades desarrolladas de autoevaluación, lenguaje proactivo, toma de decisiones, y constancia

valorativa han presentado un efecto muy positivo en el total de sujetos que se mostraron violentos verbalmente al iniciar el taller.

c) *Dimensión disrupción*

Tabla 13

Dimensión disrupción en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016

Dimensión disrupción	Categorías	Medición pretest		Medición postest	
		f	%	f	%
Grupo experimental programa T proactivo n=17	Poco frecuente	4	24	10	59
	Frecuente	7	41	5	29
	Muy frecuente	6	35	2	12
Grupo experimental programa T prosocial n=15	Poco frecuente	2	13	7	47
	Frecuente	8	53	6	40
	Muy frecuente	5	34	2	13
Grupo control n= 16	Poco frecuente	3	18	3	19
	Frecuente	7	44	8	50
	Muy frecuente	6	38	5	31

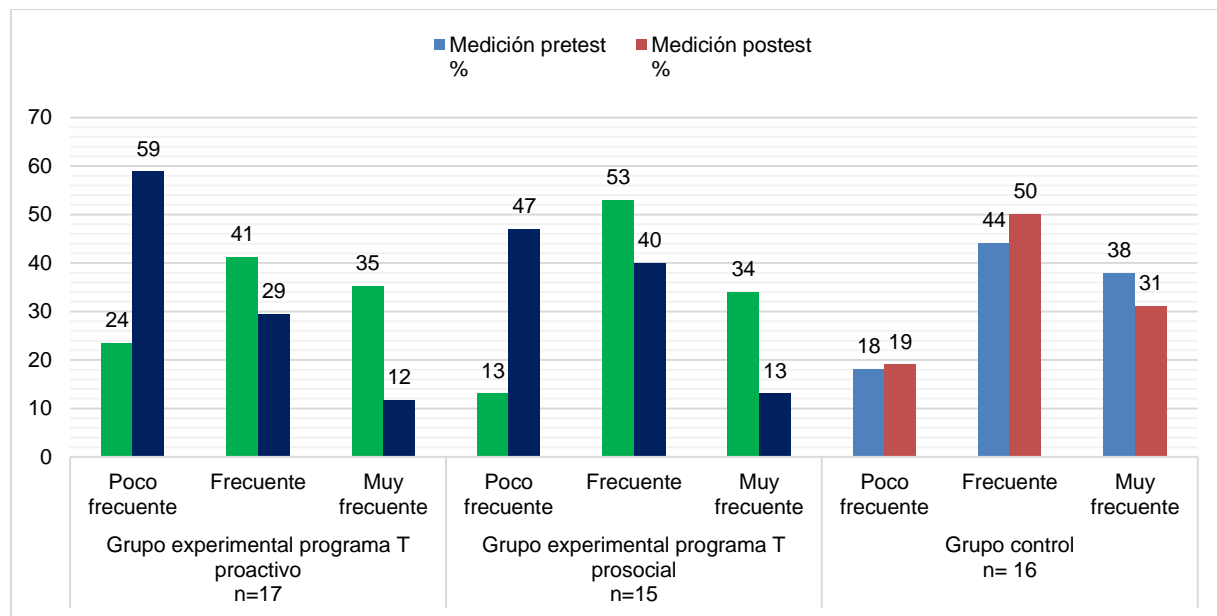


Figura 5. Porcentajes de dimensión disrupción en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016

Interpretación:

En relación a la dimensión interrupción (figura 5), los *resultados pretest* arrojaron en el grupo control que más del 60% de sujetos que presentaron por lo menos interrupción frecuente, siendo así que estos sujetos presentarían interrupciones en la clase o formación institucional, como también hacer caso omiso ante cualquier llamada de atención del docente, empujar a docentes de forma retadora; y asustar a sus compañeros en clase o fuera de ella en alguna actividad donde se necesite total equilibrio mental. De igual modo, estas conductas se presentaron en más del 30% de sujetos pertenecientes a los grupos de taller T proactivo y T prosocial.

En el grupo de taller T prosocial (grupo experimental), se obtuvo que más del 50% presentó interrupción con frecuencia y más del 30% la presentó como muy frecuente. En el grupo experimental taller T proactivo (grupo experimental), antes de iniciar el programa el 35% de sujetos presentó interrupción muy frecuente y más del 40% del total lo hizo frecuente.

En la *medición postest*, en el grupo control existió una baja muy leve de 7% del total de sujetos que presentaron interrupción muy frecuente. Por otro lado, el 21% del total de sujetos del grupo experimental taller T prosocial presentaron interrupción muy frecuente; y una disminución de 13% en el nivel de frecuente.

En relación al grupo experimental de sujetos asistentes al taller T proactivo, del 35 al 12% del total de sujetos mostraron menor interrupción, siendo que presentaron interrupción muy frecuente; y una disminución del 12% en la interrupción frecuente. Por lo que se identifica que el taller T proactivo al brindar estrategias de autoevaluación personal, propuesta de objetivos, y logro académico personal; estimula que los participantes disminuyan las interrupciones en clase, hablar cuando otros lo realizan haciéndolo de forma muy incidente; empujar a sus profesores o asustar a los demás con algún material que el profesor maneja en su aula.

3.2 Análisis inferencial

3.2.1 Contraste de hipótesis general: **Variable incidentes críticos**

Planteamiento de hipótesis:

Ho= No existen diferencias estadísticamente significativas en los incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Hi= Existen diferencias estadísticamente significativas en los incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Tabla 14

Prueba de Kruskal Wallis y Dunnett en variable incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho

Prueba de Kruskal Wallis				Post hoc Dunnett	
Variable: Incidentes críticos Grupos por Institución Educativa	n	Rango promedio - pretest	Rango promedio - posttest	Orden de grupos (posttest)	Val. Media - Dif. (sig.<.05)
Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	17	24.74	16.59	Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	37.06
Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	15	21.20	20.67	Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	39.13
Aula control (Urb. Las Flores)	16	27.34	36.50	Aula control (Urb. Las Flores)	52.44 A
	gl	2	2		
	Sig. asintót.	.470	.000		

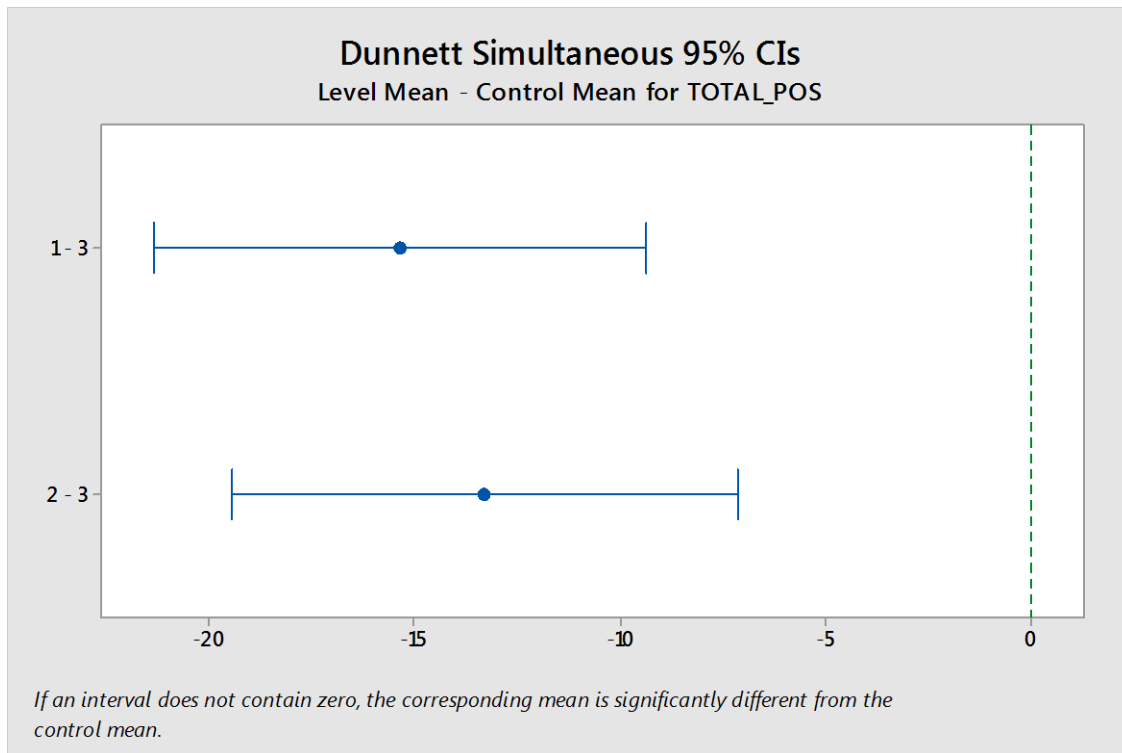


Figura 6. Prueba Post hoc Dunnett en variable incidentes críticos (medición postest) de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho

Interpretación:

En el contraste de diferencias en la variable incidentes críticos (tabla 14), en la primera medición el grupo de estudiantes del taller T prosocial obtuvo menor rango promedio y en el aula control se evidenció el mayor rango promedio ($H= 27,34$). Sin embargo, al iniciar el programa estas diferencias no fueron estadísticamente significativas entre las medianas de los tres grupos evaluados en la medición pretest ($\text{sig.} = .470, p > .05$); por lo cual se pudo deducir que las tres muestras partieron con medianas similares entre sí, y existió estabilidad al iniciar el programa.

En la medición postest (tabla 14), se calculó que existió menor rango promedio en el taller T proactivo, disminuyéndose en más de 8 puntos de rango. Sin embargo, hubo una disminución de 0.53 en el rango promedio del grupo T prosocial y aumento

de más de 9 puntos en el rango promedio del aula control. En cuanto a diferencias, estas si fueron significativas entre las tres mediciones, ya que la significancia fue menor a la regla de decisión propuesta ($gl= 2, p<.05$). Por lo cual, se rechaza la hipótesis nula (h_0), existiendo evidencias suficientes para afirmar que: *Existen diferencias estadísticamente significativas en los incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.*

Una vez corroborada la diferencias en la variable incidentes críticos, se realizó la prueba Post hoc Dunnett (tabla 14), para definir el orden de efectividad de los talleres impartidos con una probabilidad del 95% ($p<.05$), resultando que los estudiantes que recibieron el taller T proactivo ($m: 37.06$), disminuyeron en mayor grado los incidentes críticos: violencia física, violencia verbal y interrupción, en los que participaban y se decidieron en desarrollar una conducta proactiva (actitudes de reflexión, autoevaluación, lenguaje proactivo y toma de decisiones). Y en segundo lugar, los estudiantes que disminuyeron en menor significatividad sus incidentes críticos fueron los que asistieron al taller T prosocial; y por último, los que mostraron incidentes más significativos y constantes fueron los estudiantes del aula control.

3.2.2 Contraste de hipótesis específica 1: **Dimensión violencia física**

Planteamiento de hipótesis:

Ho= No existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Hi= Existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Tabla 15

Prueba de Kruskal Wallis y Dunnett en dimensión violencia física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho

Dimensión: Violencia física Grupos por Institución Educativa	n	Prueba de Kruskal Wallis		Post hoc: Dunnett	
		Rango promedio - pretest	Rango promedio - posttest	Orden de grupos (posttest)	Val. Media - Dif. (p <.05)
Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	17	23.59	14.12	Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	9.882
Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	15	24.83	23.37	Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	12.6
Aula control (Urb. Las Flores)	16	25.16	36.59	Aula control (Urb. Las Flores)	15.750 A
	gl	2	2		
	Sig. asintót.	.938	.000		

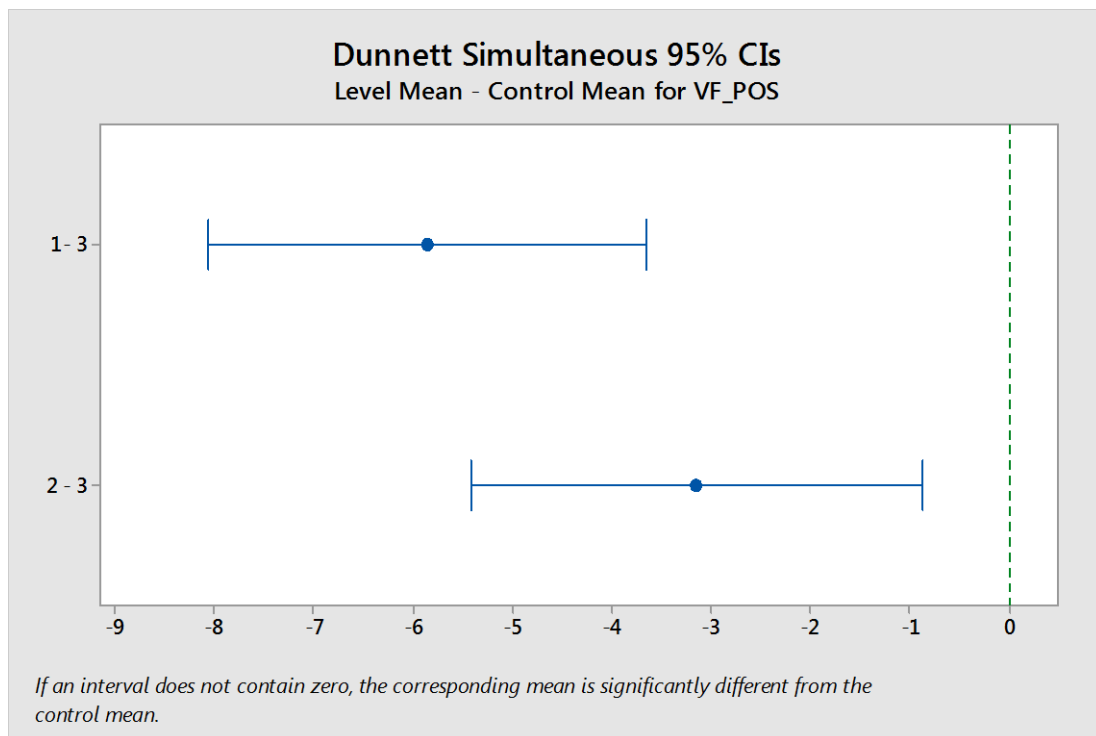


Figura 7. Prueba Post hoc Dunnett en dimensión violencia física (medición postest) de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho

Interpretación:

En relación a las diferencias de medianas en la dimensión violencia física (tabla 15) antes de iniciar el programa (medida pretest), el menor rango promedio en los tres grupos se obtuvo en el taller T proactivo, y el mayor en el aula control (sin taller aplicado). Sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas al iniciar el programa ($p > .05$, $gl = 2$), por lo cual se puede aducir que los tres grupo partieron con semejanzas en las medianas comparadas; existiendo estabilidad estadísticas entre los tres grupos.

En la medición postest, existió una baja considerable entre el rango promedio de las mediciones pre y postest en el grupo del taller T proactivo, siendo de 9.5 rangos promedio, y de menor proporción en el grupo taller T prosocial (dif.= 1.46). Cabe

señalar que en el aula control hubo un incremento del rango promedio de la violencia física entre las mediciones pre y postest (>10 Rp). Sin embargo, en las diferencias de las medianas en la medición postest de los tres grupos (T proactivo, T prosocial y aula control), el índice de significación fue menor al propuesto como regla de decisión ($p < .05$), por lo cual existen evidencias suficientes para afirmar que: *Existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.*

En una prueba post hoc (Dunnett, tabla 15), se logró evidenciar que el orden de efectividad del tratamiento fue en primer lugar el taller T proactivo (m: 9.882, $p < .05$), como segundo nivel el grupo de estudiantes del taller T prosocial (m: 12.6), y en el aula control como último lugar (m: 15.7). De lo cual se puede inferir que existieron menores manifestaciones de violencia física como golpes, empujones, maltratos o faltas de respeto directas al docente, o autoridades de la institución educativa donde se desarrollaban los(as) alumnos(as) del taller T proactivo (Urb. Bayovar).

Los estudiantes del taller T prosocial demostraron de igual manera una disminución, aunque de menor nivel, lo cual evidencia que las actitudes como escucha profunda, valorización y servicio en equipo también influyeron en el cambio de conductas críticas de tipo física a conductas de tipo prosocial.

3.2.3 Contraste de hipótesis específica 2: **Dimensión violencia verbal**

Planteamiento de hipótesis:

Ho= No existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia verbal de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Hi= Existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia verbal de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Tabla 16

Prueba de Kruskal Wallis y Dunnett en dimensión violencia verbal de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho

Prueba de Kruskal Wallis				Post hoc: Dunnett	
Dimensión: Violencia verbal Grupos por Institución Educativa	n	Rango promedio - pretest	Rango promedio - posttest	Orden de grupos (posttest)	Val. Media - Dif. (p <.05)
Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	17	25.44	19.44	Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	12.6
Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	15	20.53	15.80	Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	13.647
Aula control (Urb. Las Flores)	16	27.22	38.03	Aula control (Urb. Las Flores)	19.063 A
gl		2	2		
Sig. asintót.		.372	.000		

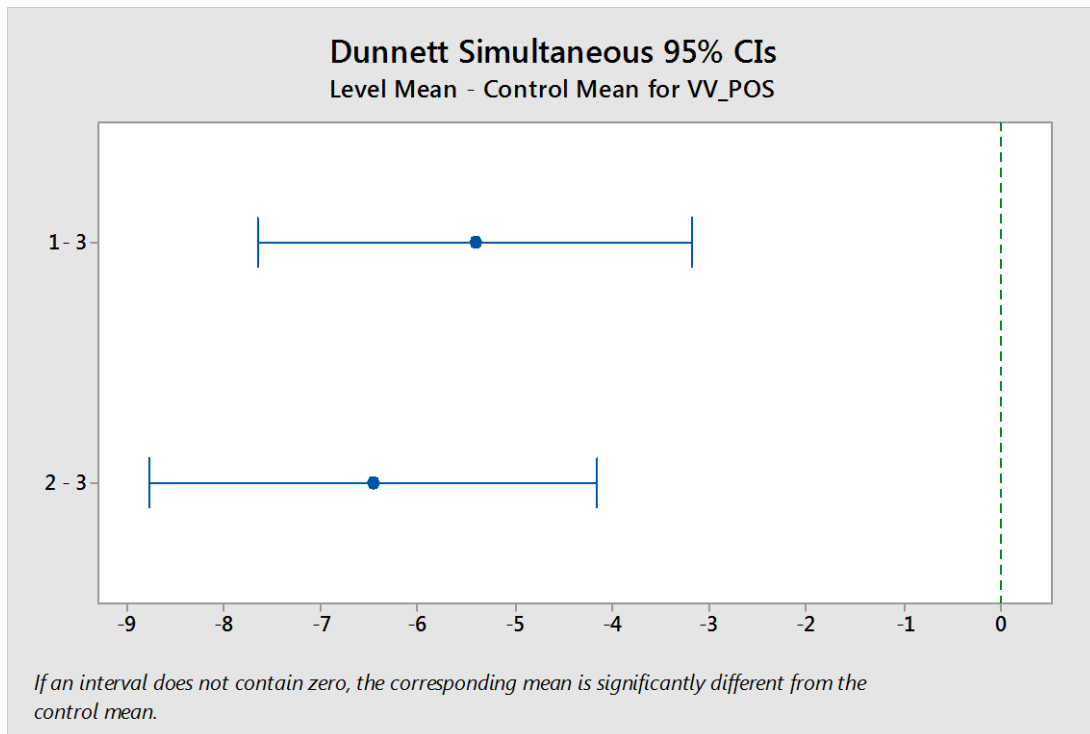


Figura 8. Prueba Post hoc Dunnett en dimensión violencia verbal (medición posttest) de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho

Interpretación:

Con respecto a la diferencia de medianas en la violencia verbal, se observa en la tabla 16 que no existieron diferencias estadísticamente significativas antes de iniciar el programa (sig.= .372, $p > .05$) entre los tres grupos evaluados. Por lo que se puede aducir que los grupos partieron con puntajes equitativos entre si en la manifestación de este tipo de conductas.

Con respecto a la medición posttest, se determina una disminución en el rango promedio del grupo desde la medición pretest a la posttest en los estudiantes que asistieron al taller T proactivo de 6 puntos, a diferencia del grupo asistente al taller T prosocial en donde esta diferencia entre ambos test fue de aproximadamente 5 puntos. De igual modo que en los contrastes anteriores, hubo un aumento en la violencia de

tipo verbal en los estudiantes del aula control. En el contraste posttest, la diferencia de medianas fue menor en el grupo de estudiantes asistentes al T prosocial (15.8), y en el total de diferencias todas fueron estadísticamente significativas (sig.= .000, $p < .05$).

Debido a que el índice es menor al indicado como parte de la regla de decisión propuesto, se decide rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna (H_1); puesto que existen evidencias suficientes para afirmar que: *Existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia verbal de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.*

En una prueba posterior a la prueba H de Kruskal Wallis (Post hoc de Dunnett, tabla 16), se diferenció el orden de efectividad de los talleres aplicados, por lo cual se infiere a un 95% de probabilidad ($p < .05$), que en primer lugar quedó el grupo de asistentes al taller T prosocial (m: 12.6) de la urbanización Las Violetas, por lo que estos estudiantes realizaron mayores procesos prosociales de escucha activa, valorización del trabajo en equipo, ayuda física y trabajo cooperativo tanto con sus compañeros como directivos de la escuela a la que asistían; por lo que se aminoró la violencia verbal con la que se expresaban (insultos, gritos, groserías; etc.).

Por otro lado, el grupo T proactivo obtuvieron medias muy similares en este contraste de casi un punto de diferencia con el grupo T prosocial, lo cual determina la efectividad en segundo lugar de este taller aplicado. Finalmente, el aula control, presentó puntajes valorativamente distintos de los tres grupos evaluados, quedando en tercer lugar ordinal estadístico.

3.2.4 Contraste de hipótesis específica 3: **Dimensión disrupción**

Planteamiento de hipótesis:

Ho= No existen diferencias estadísticamente significativas en la disrupción de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Hi= Existen diferencias estadísticamente significativas en la disrupción de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.

Tabla 17

Prueba de Kruskal Wallis y Dunnett en dimensión disrupción de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho

Prueba de Kruskal Wallis				Post hoc: Dunnett	
Dimensión: Disrupción Grupos por Institución Educativa	n	Rango promedio - pretest	Rango promedio - postest	Orden de grupos (postest)	Val. Media - Dif. ($p < .05$)
Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	17	24.26	19.09	Taller T proactivo (Urb. Bayovar)	13.529
Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	15	23.40	20.70	Taller T prosocial (Urb. Las violetas)	13.933
Aula control (Urb. Las Flores)	16	25.78	33.81	Aula control (Urb. Las Flores)	17.625 A
gl		2	2		
Sig. asintót.		.889	.004		

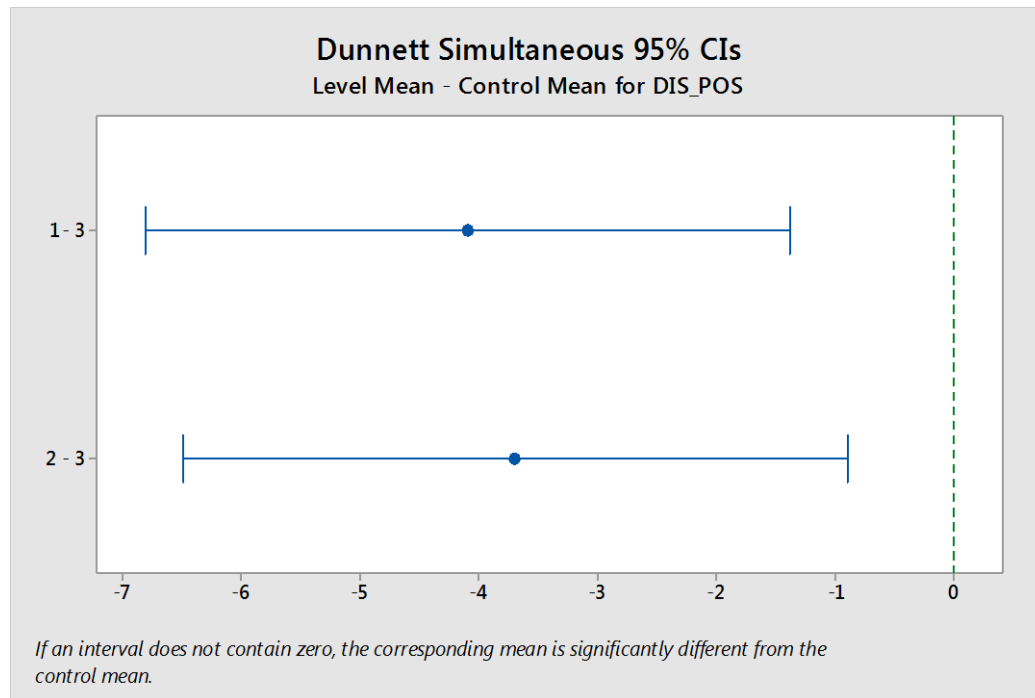


Figura 9

Prueba Post hoc Dunnnett en dimensión disruptión (medición postest) de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho

Interpretación:

En la comparación de medianas de H Kruskal Wallis en la dimensión disruptión (tabla 17), las medidas iniciales (medición pretest) demostraron que las diferencias no fueron estadísticamente significativas entre los tres grupos en comparación (T proactivo, T prosocial, aula control), siendo de apenas un punto en los rangos promedios ($g_l = 2$, $p > .05$), por lo cual las medidas en las medianas fueron equitativas entre sí, estableciéndose estabilidad en la medición de la dimensión disruptión.

En los resultados posteriores (medición postest), la mayor disminución entre el rango promedio pre y postest fue en el grupo de estudiantes del taller T proactivo (dif.: 5.17), y en segundo lugar, en el taller T prosocial (dif.: 2.7). Sin embargo, esta diferencia fue significativa de forma estadística ($sig. = .004$, $p < .05$); por lo cual existen

evidencias suficientes para afirmar que: *Existen diferencias estadísticamente significativas en la disrupción de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.*

Para corroborar el orden de efectividad de los talleres aplicados, se realizó una prueba Post hoc de Dunnett (tabla 17), con el cual se corroboró con una índice de probabilidad del 95% ($p < .05$), que el grupo T proactivo y el grupo T prosocial presentaron medias referenciales de orden menor a 1 punto porcentual, lo que definió que los estudiantes que desarrollaron conductas de tipo proactivas lograron aminorar manifestaciones disruptivas por lo que sus interrupciones de clase aparecían cada dos o tres semanas en clase a diferencia de que se realicen en cada clase por día, y buscan con mayor constancia lograr remediar problemas con otros compañeros, aunque estos impases no aparecían de forma diaria luego de aplicar el programa.

IV. DISCUSIÓN

De acuerdo a los antecedentes y propuestas teóricas descritas en un inicio de la investigación, es importante señalar que el problema abordado se centra en los incidentes críticos que aparecen en el ámbito educativo desde una problemática a nivel mundial, de la cual se conoce que alrededor del 30% de estudiantes en el Caribe se enfrentan a sus profesores, y casi el 45% del total de estudiantes en el Perú se mostraron violentos ante sus docentes durante los años 2010 y 2011 (Unicef, 2011).

Para el año 2014, más del 70% de escolares en secundaria en el Perú presentó violencia, y al 2015 el índice inicial aumentó considerablemente (El Comercio, 2014, 3er.párr.). De forma muy particular, el estudio abordó dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho en Lima de forma psicopedagógica en dos grupos de estudiantes que se vinculaban a estos incidentes críticos, interviniendo en su conducta escolar a través de dos talleres que buscaban desarrollar en ellos conductas de tipo proactivo y prosocial; que de forma empírico cuasiexperimental fueran comparados con un grupo control de otra institución educativa de dicho distrito, con similares características tanto poblacionales como coyunturales.

Ante ello, los resultados iniciales confirman la disminución del índice de incidentes críticos; por lo cual la hipótesis general comprobada demuestra que estos fueron disminuidos estadísticamente. De forma general, en el grupo de estudiantes del taller T proactivo se aminoró estos incidentes de forma significativa (H Rp pre: 24.74, H Rp pos: 16.59, $gl= 2$, $p<.05$), lo cual fue mucho más significativo que en el grupo de conductas prosociales (H Rp pre: 21.20, H Rp pos: 20.67, $gl= 2$, $p<.05$) y por ende, mayor al grupo control.

Estos datos también se corroboraron con pruebas a posteriori, las cuales demostraron que los promedios fueron menores en el grupo del taller T proactivo (37.06, $p<.05$); lo cual manifiesta que de forma general las estrategias utilizadas surtieron efecto en la moderación de los incidentes críticos, que aunque no desaparecieron en su totalidad, tuvieron una baja considerable; lo que se sustenta desde una perspectiva pedagógica tanto como empírica.

Desde la perspectiva pedagógica se confirman estos hallazgos puesto que se brindaron estrategias cognitivas personales al grupo de estudiantes del taller T proactivo en las cuales los asistentes lograron reflexionar sobre sus actos en la escuela, autoevaluarse, plantear técnicas para mejorar sus formas de acción de vida como el lenguaje proactivo, como también la organización de actividades académicas según su estado de vida; y toma de decisiones.

Ante ello estos resultados parecen haber confluído en las estrategias desarrolladas en los estudiantes en programas tales como en los hallazgos de Herfst *et al.* (2008), quienes plantean que para lograr una conducta que se adecue al ambiente positivo, primero necesitan lograr competencias tales como la empatía y luego, fortalecer la iniciativa cultural o deseos de culturización. Lo cual si ocurrió en cierto modo en el contexto de la escuela en la cual se desarrolló el taller proactivo, y pudo desarrollarse con mayor influencia ya que los estudiantes de esa escuela promediaban mayor edad que en los grupos analizados, y al acercarse a una edad con mayor maduración, los sujetos participantes mostraron adecuarse a las estrategias para autoevaluarse más que apoyar a otros como en el taller prosocial.

Fue notorio que en esta búsqueda de interacción se desarrollaron herramientas de comunicación basadas principalmente en el buen uso del lenguaje; lo que es demostrado por el estudio de Vanderclayen (2010), quien descubrió que al lograr un lenguaje proactivo, los sujetos acomodan mejores técnicas para interrogar, organizar e integrar grupos con objetivos académicos individuales, por lo cual esta principal evidencia corrobora los planteamientos teóricos de Xifra (2009), Covey (1996); y Covey (2007); y en el estudio, los estudiantes del taller T proactivo, los sujetos lograron autoevaluarse y fundamentar sus fortalezas y debilidades, porque adquirieron herramientas lingüísticas para expresarse y adaptarse al lenguaje con sus compañeros(as) con quienes convivieron en el taller.

Aunque estos estudios se han centrado en el análisis de incidentes críticos basados en problemas de interculturalidad, es decir, en alumnos que prodigan el rechazo hacia el alumnado de acuerdo a un origen étnico, o en alumnos con condiciones económicas distintas; y creencias religiosas no católicas; puesto que se analizaron en contextos como Francia, Alemania, Austria, Holanda, y Bélgica. Sin embargo, las características de violencia y disrupción se incluyeron en esos estudios, los cuales son evidencias necesarias a ser analizadas en un enfoque conductual como lo es la presente investigación.

Las evidencias empíricas que analizan incidentes críticos a nivel Latinoamericano contemplan variables intervinientes como condiciones del tipo de violencia social y delincuencia juvenil (Cerezo y Méndez, 2011; Shuster, 2007), o en situaciones de riesgo juvenil en donde el pandillaje es muy visual o se considera al estudiante menor de edad que trabaja (Cáceres, 2015; Calero, 2015; Desbiens *et al.*, 2008; Villacorta, 2014). Sin embargo, en el estudio realizado la realidad contextual de San Juan de Lurigancho en las Urbanizaciones de las escuelas investigadas (Flores, Bayovar), la delincuencia y pandillaje también son covariables que acompañan el desarrollo de los estudiantes y por ende han sido fuentes de procreación de los incidentes críticos en los propios estudiantes de estas escuelas.

En principio por el apego escolar a los(as) amigos(as) de barrio, quienes viven en situaciones de riesgo por parte de sus propios padres. Y como variable adicional se encuentra la condición laboral que los niños presentan desde sus propios hogares pues muchos sujetos de los grupos de taller fueron jóvenes con mucha proximidad a la labor comercial en la calle, lo que es realizado para apoyar en la solvencia de familia, pero a su vez, corren gran peligro pues interactúan con distintos jóvenes de la zona que se encuentra inmersa en grupos de alto peligro como lo es pandillaje.

Por otro lado, en estudios muy similares al realizado, se plantean covariables más personales como la agresividad parental y robos, a comparación de aquellos estudios donde las variables son más endógenas a nivel institucional como la

frustración docente, indefensión de los directivos o incertidumbre pedagógica académica (Bilbao y Monereo, 2011; Contreras, Monereo y Badia, 2010; Nail y Muñoz y Gajardo, 2013; Muñoz y Nail, 2013).

De acuerdo a lo último, ha ocurrido de similar manera en el presente estudio puesto que en el grupo perteneciente al programa T proactivo, los sujetos que al inicio presentaban mayores porcentajes en la frecuencia de aparición de estos incidentes críticos (frecuente: 41%; muy frecuente: 41%), eran aquellos que influían en la conservación de comportamiento pedagógico del docente, demostrando más puntuaciones en ítems donde se evaluaba el enfrentamiento al docente en clase (disrupción), agresión verbal o apodos al directivo; o inclusive agresiones físicas repentinas como empujones a profesores de turno en el grupo experimental T proactivo.

Por lo mismo, se define que en esta investigación ha primado más las conductas de violencia barrial, prácticas de atemorización y faltas de respeto, que originaron sentimientos de indefensión en los docentes participantes u otros compañeros(as) de aula, lo cual se asemeja al estudio de Valdés y Monereo (2012), quienes encontraron que al existir sentimientos de rechazo y fracaso en docentes, existe menor inclusión en el grupo de estudiantes ligados a estos incidentes críticos. Esto es importante, pues tanto en el taller T proactivo como en el taller T prosocial asistieron estudiantes que se encontraban incomunicados en un inicio, con sus propios tutores de aula; en cierto modo por su propio comportamiento y el desinterés de los padres por ellos.

Esto al parecer ha influido mucho en el desarrollo de conductas proactivas, pues fue más difícil encontrar nexos de comunicación con sujetos que no presentaban medios para comunicarse de forma que confíen en el ejecutor del taller. Por otro lado, el cambio en la interacción se presentó en mayor significatividad en el grupo del taller T prosocial, y más se debió a que se necesitaba interactuar para conseguir objetivos, pues se brindaron mejores estrategias cognitivas flexibles para que los estudiantes de este grupo lograsen prever daños a futuro de tipo colateral de acuerdo a otros estudios

en donde fue más probable que la organización fuese más efectiva con estudiantes disruptivos o que agredían de forma verbal (Izon-Zintilini y Morelato-Giménez, 2008; Quintana *et al.*, 2011).

Esto debido a que primero se aportó a que los estudiantes lograran evaluar sus propios actos, que de forma antepuesta a sus reacciones con otros estudiantes lograran mejorar sus interacciones con otros, manifestar sus contradicciones con los pensamientos, ideas o confusiones, y tratar de resolverlas por acciones académicas personales de aporte cognitivo, lo cual los alejó de sus conductas violentas o disruptivas según su caracterización conductual en el aula, por ello se encontraron mejores porcentajes en la medición posttest en el nivel de muy frecuente de este grupo luego de aplicar el programa con respecto al de conductas prosociales (T proactivo, IC muy frecuente: 12%; T prosocial, IC muy frecuente: 13%).

Sin embargo, esto no hubiera surtido efecto sino se generaba un hábito conductual en los estudiantes, pues se supo con anterioridad a la elaboración de la planificación curricular de los talleres a aplicar que los estudiantes que generan mejores hábitos proactivos desde el conocimiento de sus propias fortalezas y debilidades bajo actividades que les brinden seguridad y vínculos sociales más remarcados (Cañar, 2016; Miranda, 2015). De igual modo, es necesario generar herramientas de evitación cognitivas y aceptación, puesto que se correlaciona directamente al afrontamiento proactivo como parte del bienestar psicológico ($p < .01$; Gustems y Calderón, 2014).

En las conductas prosociales de medición posttest, más del 50% de sujetos alcanzaron demostrar incidentes críticos de forma frecuente que antes lo realizaban en un 30% mayormente de forma muy frecuente, por lo cual la violencia física, verbal y disrupción se presentó en menor proporción ($p < .05$). Esto de acuerdo a las estrategias que se les brindaron en el taller T prosocial: escucha profunda, valorización, ayuda física y servicio en equipo. Cabe señalar que estos resultados se lograron debido a las propuestas de Lorente (2014) y Cáceres (2015) quienes

demonstraron que para adquirir habilidades sociales apropiadas, se necesitan tomar perspectiva a la situación ocurrida, plantear ideas (fantasías), y establecer normas en el juego cooperativo.

De igual modo, indican que en los incidentes críticos pueden intervenir conductas extracurriculares como el castigo físico, la violencia a nivel de familia que se suele exteriorizar en el grupo de compañeros con los que se interactúa, por lo cual los jóvenes de este grupo habrían manifestado también este tipo de conducta, sin embargo, de acuerdo a los objetivos del taller T prosocial se buscó que se desarrollaran herramientas para el trabajo cooperativo, como también lograr que en el interacción se realicen conductas de bienestar en común; y que esta base les sirva al grupo como medio para alcanzar los objetivos de forma grupal, lo que fue distinto al propósito del taller T proactivo en donde los objetivos eran propios por cada participante.

Con respecto a la primera hipótesis comprobada específica sobre las diferencias entre los grupos con respecto a la violencia física, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas más profundas en el grupo de estudiantes asistentes al taller T proactivo (H Rp pre: 23.59; H Rp pos: 14.12, $p < .05$), a diferencia del grupo prosocial donde también fue significativo pero en menor proporción (H Rp pre: 24.83; H Rp pos: 23.37, $p < .05$); lo que justifica que existieran mayor acumulación porcentual de alumnos en la comparación entre taller en el nivel de muy frecuente de la aparición de la violencia física (T proactivo pos: 6%; T prosocial pos: 7%) y en el nivel frecuente (T proactivo pos: 18%; T prosocial pos: 40%).

Lo cual refiere que las estrategias basadas en proactividad influyeron de forma positiva en el grupo T proactivo, en principio porque se buscó que se aumentara el deseo de control de conductas para adaptarse al entorno educativo (Sanz *et al.*, 2014), como también se buscaron estrategias de afrontamiento proactivo que empíricamente están relacionadas en el estudio de Gustems y Calderón (2014) a la reevaluación positiva ($p < .05$) y la aceptación a la sensibilidad cognitiva ($p < .01$).

Esto aportó en la construcción de herramientas que apoyarán en la aminoración de conductas agresivas, violencia física repentina que es generada por sujetos por distintos factores con estresores que aparecen en la convivencia escolar como (Muñoz y Nail, 2013; Nail, Muñoz y Gajardo, 2013): aplicación de normas tanto en calidad y sin calidad de su ejecución, y el apego a las relaciones intrincadas o subversivas con los profesores; esto último generado por los conductores de las conductas iniciantes de incidentes críticos.

Tal como en el estudio de Quintana *et al.* (2011), se supo que el espectador animador de violencia es el que mejora las habilidades de negociación de conflictos, y puede influir en otros, tal como surgió en el estudio realizado. Por esto, la estrategia cognitiva brindada desde la proactividad no solo se basó en la búsqueda de la sana interacción, sino también, en la conservación del ambiente positivo conforme pasaban las sesiones del taller aplicado que eran guiadas por los sujetos con mayor influencia (o conductas más negativas) en los otros sujetos del grupo.

En razón al taller T prosocial, no se encontraron mayores evidencias que corroborasen que la mejora fuese mayor en los incidentes críticos, pues el cambio fue de apenas dos puntos en el rango promedio entre la medición pre y postest; sin embargo, es rescatable que los estudiantes hayan necesitado interactuar de forma constante en el taller, lo que logró afiatar sus propias diferencias. Al respecto Meza (2012) y Cuevas (2012) han evidenciado que en los estudiantes con mejor actividad entre sí se logran competencias académicas de grupo de mayor calidad, ya que los sujetos se vuelven más asertivos, y por lo contrario las conductas de agresividad son difíciles de cambiar en grupos pequeños y más compactos (Gordillo y Gamero, 2013).

Esto último es algo importante a debatir, pues en los grupos que se formaron para el experimento, se descubrió que los sujetos al interactuar con mayor constancia en las sesiones del taller T prosocial, se mostraron más confiados en sí mismos, y lograban aportar más en las tareas de grupo, pero a su vez fueron más independientes.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que fue un grupo pequeño, y esto empujó a que los estudiantes tuvieran mayor rango de tiempo en la proximidad hacia otros, lo cual no pudo ocurrir en sus propias aulas en las cuales el número de estudiantes es mayor, y se sienten más influenciados por burlas y conjeturas hacia su conducta que con compañeros(as) a los que se les vincularon con los incidentes críticos. Por tanto, el factor de acompañamiento fue más positivo que negativo con respecto a otras investigaciones que buscaron desarrollar conductas prosociales.

Con respecto a la hipótesis de diferencias sobre la violencia verbal, en su forma estadística se obtuvo que existió mayor disminución en el grupo de estudiantes asistentes al taller T prosocial (H Rp pre: 20.53; H Rp pos: 15.80, $p < .05$), que a diferencia del grupo T proactivo (H Rp pre: 25.44; H Rp pos: 19.44, $p < .05$), lo cual se corrobora con mayor incisión en la medición posttest de los evaluados a nivel de frecuente (T prosocial: 26%; T proactivo: 35%), por lo cual la disminución fue más remarcada en este grupo.

Con respecto a ello, el taller implicó que los sujetos utilizaran la herramienta del lenguaje, lo cual es planteado por Xifra (2009) y Roche-Olivar (2004), ya que en la conducta prosocial es habitual que el lenguaje sea el puente de los nexos de interacción positiva entre los habitantes de un lugar determinado, en este caso el grupo perteneciente al taller T prosocial.

Las actividades planteadas en el taller se aproximaron en gran medida a los aportes experimentales de Garaigordobil y Berruero (2007) y Cáceres (2015), quienes utilizaron estrategias de cooperación, juego amistoso, ayuda mutua y uso del buen lenguaje. En el taller T prosocial, los sujetos que participaron inicialmente necesitaron evaluar su propio accionar con otros, valorizar las acciones que realizaban, siendo este el momento crucial por el cual los participantes necesitaron moderar su medio de comunicación, sin utilizar lisuras, groserías, palabras con alto volumen o gritos injustificados.

De igual modo, el sistema de comunicación entre los sujetos asistentes al taller T proactivo fue efectivo, pero no tan constante, puesto que las actividades estaban dirigidas al desarrollo personal del alumno, el cual se planteaba lograr desarrollar promedios de notas más altos, proponerse agendar una rutina de estudio o plantear una forma de autoevaluación como técnica para manejar la interacción con otros de forma individual, por ello el alcance del taller de conductas proactivas necesitaba de mayor tiempo para lograr que las conductas verbales sean moderadas a través de la interacción grupal en el propio trabajo cooperativo de aula.

En función a la hipótesis de diferencias sobre la dimensión interrupción, se obtuvo una diferencia marcada a favor del taller T proactivo en la medición y comparación estadística (H Rp pre: 24.26; H Rp pos: 19.09, $p < .05$) a diferencia del taller T prosocial cuya efectividad tuvo menor cambio de las puntuaciones en interrupción (H Rp pre: 23.40; H Rp pos: 20.70, $p < .05$); siendo que en el grupo del taller T proactivo la influencia fue mayor en los niveles de muy frecuente (pre: 35%, pos: 12%); por lo cual es evidente que en los asistentes al taller T proactivo como T prosocial se desarrollaron conductas aportativas hacia la conservación de la convivencia estable durante las actividades académicas de sus respectivas escuelas.

Con relación a este resultado, se puede tomar en cuenta los resultados de Sanz *et al.* (2014), quienes establecieron que al estimularse motivaciones hacia el comportamiento positivo para alcanzar logros, los estudiantes pueden planificar, organizar y evaluar sus propias actividades en clase; lo cual sigue las propuestas de Flavell (en Schunk, 1997), quien menciona que las actividades de autoconocimiento son necesarias para evaluar el aprendizaje realizado, establecido por autores empíricos que aplicaron estrategias de interrelación y autoevaluación de acciones (Izon-Zintilini y Morelato-Giménez, 2008); y en otras propuestas donde se debe aminorar la perturbación entre alumnos por estrategias como predicción, interacción y conductuación (Desbiens *et al.*, 2008).

En relación a estas perspectivas, se puede adicionar que los estudiantes en cada uno de los talleres a los que asistieron lograron aminorar el acoso hacia el docente (Villacorta, 2014), como también, evitaron representar conductas agresivas obtenidas por otros compañeros de grupo (Calero, 2015). Los hallazgos de Gordillo (2013), establecen respecto a este resultado, que el tipo de agrupamiento está asociado a las conductas disruptivas, como también, se moderan de acuerdo al género (Gordillo y Gamero (2013).

En el grupo de asistentes al taller T prosocial, fue evidente que la existencia de estudiantes del género femenino también influyera en la búsqueda de herramientas de convivencia tales como la moderación, autoevaluación y reflexión constante, ya que en la hetero - interacción la conducta disruptiva de los hombres se ve moderada por la presencia de la mujeres en el grupo, a diferencia de otro caso en el cual solo habitasen en el grupo solo varones, quienes se interrelacionan por provocación, por lo cual resultó más la moderación de conductas; sin embargo, en ambos grupos (T proactivo y T prosocial), estas conductas lograron desarrollarse de forma efectiva, aminoraron la disrupción en el aula y por ende, mejoraron la relación alumno-docente.

Finalmente, es necesario acotar que los tratamientos otorgados para disminuir los incidentes críticos en el aula, se diferenciaron por la naturaleza de actitudes a desarrollar y capacidades cognitivas; pues en el desarrollo de conductas proactivas la autoevaluación, análisis de debilidades, planteamiento de acciones y toma de decisiones fueron técnicas que sirvieron a los participantes para actuar de forma independiente de otros; por lo que su desarrollo en el grupo fue más proclive a la conservación de conductas individualistas, lo que fue cierto obstáculo para mejorar las relaciones intergrupales; siendo así que la mejora pudo atribuirse a factores personales de desarrollo académico y actitudinal.

En cambio, en el tratamiento para desarrollar conductas prosociales (Roche-Olivar, 2004), se incluyeron actividades para desarrollar competencias de ayuda mutua, uso del lenguaje para comunicación asertiva, mejora de conductas

comunicativas personales, y de interrelación. Las estrategias de manejo utilizadas en el taller, podrían estar influenciadas por la interacción del estudiante según su habituación al grupo, la forma de agrupación y las emociones transmitidas durante la ejecución del taller entre los participantes; eso inclinaría el resultado a favor de estrategias de acomodación al ambiente, respaldadas por el acompañamiento cultural de los participantes que participan en incidentes críticos en el mismo grupo.

V. CONCLUSIONES

5.1 General

De acuerdo al objetivo general se determinaron diferencias estadísticamente significativas en los *incidentes críticos* de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial, comprobándose la hipótesis de investigación de diferencias estadísticamente significativas de las medianas entre los grupos de taller T proactivo, T prosocial y el aula control con 2 grado de libertad (H: sig.= .000, $p < .05$).

El orden de efectividad de talleres en la disminución de incidentes críticos con probabilidad del 95% (Prueba post hoc-Dunnett: $p < .05$), en primer lugar, fue la efectividad del grupo de estudiantes asistentes al taller T proactivo (m: 37.06), en segundo lugar, en los asistentes al taller T prosocial (m: 39.13); y en último lugar, en el aula control se evidenció un aumento en la frecuencia de los incidentes críticos al finalizar el programa.

A nivel porcentual, en medición posttest de los incidentes críticos, en el grupo experimental taller T proactivo, el 29% del total de sujetos que presentaban disminución de incidentes críticos manifestándose de forma muy frecuente, por lo cual desarrollaron conductas de reflexión, autoevaluación, toma decisiones e imaginación para el cambio. En el grupo taller T prosocial, el 25% del total manifestó disminución en incidentes críticos de forma frecuente; desarrollando logrando aminorar incidentes críticos al desarrollar conductas de ayuda con otros, y organización de equipos de trabajo. El aula control no manifestó cambio positivo en esta medición.

5. 2 Específicas

Primera

De acuerdo al objetivo general se determinaron diferencias estadísticamente significativas en la *violencia física* de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial, comprobándose la hipótesis de investigación de

diferencias estadísticamente significativas de las medianas entre los grupos de taller T proactivo, T prosocial y el aula control con 2 grado de libertad (H: sig.= .000, $p < .05$).

El orden de efectividad de talleres en la disminución de violencia física con probabilidad del 95% (Prueba post hoc-Dunnett: $p < .05$), el primer lugar de efectividad fue la perteneciente al grupo de estudiantes asistentes al taller T proactivo (m: 9.882), en segundo lugar, en los asistentes al taller T prosocial (m: 12.6); y en último lugar, en el aula control.

En los descriptivos, en el grupo del taller T proactivo se determinó una disminución del 47% del total de sujetos que manifestaron violencia física de forma muy frecuente luego de aplicar el programa (medición postest), lo que manifiesta que desarrollaron conductas de autoevaluación y reflexión apoyándose en mecanismos cognitivos para evaluar situaciones de agresión física hacia otros.

Segunda

De acuerdo al objetivo general se determinaron diferencias estadísticamente significativas en la *violencia verbal* de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial, comprobándose la hipótesis de investigación de diferencias estadísticamente significativas de las medianas entre los grupos de taller T proactivo, T prosocial y el aula control con 2 grado de libertad (H: sig.= .000, $p < .05$).

El orden de efectividad de talleres en la disminución de violencia física con probabilidad del 95% (Prueba post hoc-Dunnett: $p < .05$), el primer lugar de efectividad fue la perteneciente al grupo de estudiantes asistentes al taller T prosocial (m: 12.6), en segundo lugar, en los asistentes al taller T proactivo (m: 13.647); y en último lugar, en el aula control.

En los descriptivos, se observó mayor disminución en el grupo del taller T prosocial en un 40% del total de sujetos que presentan agresión verbal frecuente y en

el 7% que presentaron como muy frecuente; por lo que estos desarrollaron mayor estabilidad emocional y cognitiva para agredir verbalmente a otros, insultando, gritando de forma injustificada, o asignar apodos a otros sujetos, lo que manifiesta mayor manejo en la interacción en el aula o fuera de ella.

Tercera

De acuerdo al objetivo general se determinaron diferencias estadísticamente significativas en la *disrupción* de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial, comprobándose la hipótesis de investigación de diferencias estadísticamente significativas de las medianas entre los grupos de taller T proactivo, T prosocial y el aula control con 2 grado de libertad (H: sig.= .004, $p < .05$).

El orden de efectividad de talleres en la disminución de violencia física con probabilidad del 95% (Prueba post hoc-Dunnett: $p < .05$), el primer lugar de efectividad fue la perteneciente al grupo de estudiantes asistentes al taller T proactivo (m: 13.529), en segundo lugar, en los asistentes al taller T prosocial (m: 13.933); y en último lugar, en el aula control.

En los descriptivos, los asistentes al taller T proactivo aminoraron su *disrupción* en su institución educativa del 35 al 12% de sujetos que presentaron *disrupción* muy frecuente y del 12% de sujetos que presentaban *disrupción* frecuente; por lo que el grupo de estudiantes de este taller, lograron desarrollar estrategias de autoevaluación personal, propuesta de objetivos, y la realización de toma de decisiones bajo sistemas de autoevaluación constante en su interacción escolar.

VI. RECOMENDACIONES

Primera:

Para disminuir los incidentes críticos en el aula, los agentes educativos: directivos, docentes, y auxiliares de educación deben formular una evaluación curricular del proceso escolar acorde a la temporalidad del plan educativo institucional; y priorizar las aulas más reincidentes en estos incidentes para generar ejes transversales en las áreas curriculares para proponerlas como medio para integrar conocimientos y actitudes proactivas y prosociales en las unidades de aprendizaje.

Segunda:

Para disminuir la violencia física en las aulas de estas instituciones educativas, se deben formar equipos de trabajo con los y las estudiantes reincidentes con el fin de incluirlos en talleres de estrategias de desarrollo y evaluación del control emocional.

Tercera:

Para disminuir la violencia verbal en las escuelas que se intervinieron es necesario plantear cursos de expresividad, canto y teatro con el fin de incluir a los estudiantes que muestren frecuencia y mucha frecuencia en la generación de estas conductas para lograr que usen sus debilidades como fortalezas personales.

Cuarta:

Para aminorar la interrupción en las instituciones evaluadas, se deben generar foros gestionados y organizados por los propios estudiantes generadores de estas conductas con el fin de que establezcan patrones de conducta y responsabilidad orientadas a tareas más prácticas a comparación de las cursadas en sus aulas de estudio.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- Aguado, J. y de Vicente, J. (2006). Gestión democrática de normas. En: Juan Carlos Torrego (Coord.). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó. Pp. 139-159.
- Aguilera, J. (2015). *El factor proactivo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Almendro, C. y Costa, A.M. (2006). Alerta roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna docente* 8(4). (Visualizado: 02/04/2016). Recuperado de: <http://www.uv.es/gibuv/Blog/IncidenteCritico.pdf>
- Anchorena, C. (2015). *Diferencia en los niveles de inteligencia emocional-social (IES) y de personalidad eficaz entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Arcila, L. y Guarín, G. (2015). Pedagogías proactivas como respuesta al devenir político en la educación contemporánea. *Plumilla Educativa*. Pp. 105-120. (Visualizado: 03/02/2016). Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/>
- Ares, A. (2004). La conducta de los emprendedores. *Portularia* 4. Pp. 493-498. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/179>
- Ares, A. (2008). La conducta proactiva como conducta estratégica opuesta a la conducta pasiva. *Revista de análisis transaccional y psicología humanista* 58. Pp. 128-136. Recuperado de: www.aespat.com
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México D.F.: Thomson Editores.
- Balluerka, N. y Vergara, A.I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Pearson Educación.
- Baltazar, L.A. (2013). *Guía de elaboración y validación de instrumentos. Temáticas: El informe de la validez de contenido a través del "juicio de expertos". La escala de Stanones*. UPGFE-UNCP: Huancayo. (Visualizado: 10/03/2016). Ubicado en: https://issuu.com/rosasantamariaoyolaquispe/docs/informe_de_valicacion_x_juicio_de_e
- Bas, E. (2014). Educar para innovar: la innovación como cultura. Juventud, proactividad, creatividad, participación y visión de futuro compartida. *Revista de estudios de juventud*. 14(104). Pp. 11-30. (Visualizado: 10/05/2015). Recuperado de: www.injuve.es

- Bilbao, G. y Monereo, C. (2010). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación docente. *Revista electrónica de investigación educativa* 13(1). Pp. 131-151. (Visualizado: 10/05/2015). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Bizquera, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cáceres, M. (2015). *Diseño y aplicación de un programa cognitivo conductual para el desarrollo y adquisición de conductas prosociales en niños con agresividad de 8 a 12 años de la escuela Atanasio Viteri* (Tesis). Universidad Politécnica Salesiana-, Quito, Ecuador. Recuperado de: <https://goo.gl/S7iVWM>
- Caicedo, H. (2016). *Las conductas disruptivas en el aula y su influencia en las normas de convivencia en los niños de 6to grado E.G.B. de la escuela Manabí, Parroquia Pifo, Cantón Quito, Provincia Pichincha* (Tesis). Universidad técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de: <https://goo.gl/V59EHH>
- Cañar, L. (2016). *La participación proactiva de la familia y su incidencia en la vinculación emocional y social de las niñas y niños de 2 a 3 años de la modalidad creciendo con nuestros hijos (CNH) Cochapamba, Cantón, Quito, provincia Pichincha* (Tesis de licenciatura). Universidad técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. Recuperado de: <https://goo.gl/r40m5B>
- Calero, L.A. (2015). *Violencia juvenil en el cerro San Cosme: representaciones sociales de familias en los jóvenes violentos en el año 2012-2013* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere* 5(13). (Visualizado: 02/02/2016). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Cerezo, F, y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European journal of investigation in health*, 3(1). Pp. 5-14. (Visualizado: 11/05/2016). Recuperado de: www.ejihpe.es
- Chertok, A. (2009). Desarrollo y tratamiento de los comportamientos agresivos. Enfoque cognitivo-conductual. *Conferencia de la sociedad de psiquiatría de Uruguay*. (Visualizado: 10/04/2016). Recuperado de: <http://www.spu.org.uy/>
- Comité de seguridad ciudadana-Codisec Sjl (2016). *Plan local de seguridad ciudadana 2016. San Juan de Lurigancho*. (Visualizado: 10/04/2016). Visualizado en: munisjl.gob.pe/1/wp-content/.../informe-de-avance-plsc-2016-final.pdf

- CNN Chile (abril, 2016). *La ayuda internacional tras el terremoto de Ecuador*. (Visualizado en: 10/05/2016). Visualizado en: <http://www.cnnchile.com/noticia/2016/04/18/la-ayuda-internacional-tras-el-terremoto-en-ecuador>
- Congreso de la República (2010). *Ley que promueve la sana convivencia y disciplina escolar y sanciona el acoso y violencia entre escolares-Ley antibullying*. (Visualizado: 10/04/2016). Visualizado en: www.congreso.gob.pe/
- Contreras, C. (2010). *Los incidentes críticos como una oportunidad de aprendizaje en el profesorado universitario novel* (Reporte de investigación). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: <https://goo.gl/TTHRFn>
- Contreras, C. (2013). Los incidentes críticos en la formación inicial docente: desencuentro en la sala de clases. En: Óscar Nail Kröyer (coord.). *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago de Chile: RIL editores, pp. 75-98.
- Contreras, C; Monereo, C. y Badia, A. (2010). Explorando la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios pedagógicos* 23(2). Pp. 63-81. (Visualizado: 10/10/2015). Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php>
- Covey, S. (1996). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Covey, S. (2007). *Los 7 hábitos de los adolescentes altamente efectivos*. México D.F.: Grijalbo.
- Cuevas, L. (2012). *Clima social familiar y conducta prosocial en estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria del distrito de San Juan de Lurigancho* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Magisterio.
- Desbiens, J.-F.; Turcotte, S.; Spallanzani, C.; Roy, M.; Brunelle, J.-P.; Tourigny, J.-S.; Lanoue, S. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *Staps* 2008/3 (81). Pp. 73-88. (Visualizado: 03/02/2016). Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-staps-2008-3-page-73.htm>

- Eljach, S., Organización regional para América Latina y el Caribe-Unicef (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Unicef: Panamá. (Visualizado: 10/02/2016). Recuperado de: <http://www.unicef.org/>
- El Comercio (Agosto, 2014). *Más de mil casos de violencia escolar en Lima en el último año*. (Visualizado en: 09/04/2016). Visualizado en: <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/mas-mil-casos-violencia-escolar-lima-ultimo-ano-noticia-1752801>
- El Comercio (Agosto, 2014). *Los 5 emprendedores peruanos más exitosos del empresariado*. (Visualizado: 09/04/2016). Visualizado en: <http://elcomercio.pe/economia/ejecutivos/5-selfmades-peruanos-mas-exitosos-empresariado-local-noticia-1749209>
- El Comercio – Agencia EFE (abril, 2016). *Chile envía a Ecuador 49 rescatistas y 6 toneladas de equipamiento tras terremoto*. (Visualizado en: 12/05/2016). Visualizado en: <http://www.elcomercio.com/actualidad/chile-rescatistas-terremoto-ecuador.html>
- Eldiario.es (abril, 2016). *El Reino Unido ofrece ayuda a Japón tras los terremotos*. (Visualizado en: 21/05/2016). Visualizado en: <https://goo.gl/waojSC>
- Escribano, L.; González, A.; Ortiz, M.; Simón, C.; Tarragona, M. y Uribe, E. (2010). *La prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil. Un enfoque proactivo*. México D.F.: Fundación Educación y Desarrollo. Recuperado de: <http://www.asociacionalanda.org/pdf/Libro.pdf>
- Estrella, J. (1996). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de psicología social* 6(2). Pp. 257-271. (Visualizado: 23/07/2014). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/10818>
- Fernández, J. y Marrero, J. (2013). La estrategia del análisis teórico de la práctica de profesores de secundaria en formación: los incidentes críticos. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias* 10(extraordinario). Pp. 694-708. (Visualizado: 02/04/2016). Recuperado de: <http://reuredc.uca.es/index.php/tavira>
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de investigación en psicología* 6(2), Pp. 146-157. (Visualizado: 05/03/2016). Recuperado de: <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/>
- Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2007). Efectos de un programa de intervención de 5 a 6 años: Evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos de desarrollo. *SUMMA Psicológica* 4(2). Pp. 3-19. (Visualizado: 14/11/2015). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>

- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- González-Portal, M. (2000). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. 3ª Ed. Madrid: Morata.
- Gordillo, E. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Educación XXII* (43). Pp. 91-112. (Visualizado: 02/03/2016). Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion>
- Gordillo, E. y Gamero, G. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de Arequipa. *Revista de investigación (Arequipa)-Universidad Católica de San Pablo* 4. Pp. 67-94. (Visualizado: 02/03/2016). Recuperado de: <http://www.ucsp.edu.pe/>
- Gustems, J. y Calderón, C. (2014). Afrontamiento proactivo y bienestar psicológico en estudiantes de maestro en la Universidad de Barcelona. *Programa de investigación de Docencia Universitaria (REDICE) de la Universitat de Barcelona*. Pp. 460-465. (Visualizado: 11/01/2016). Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/>
- Herfst, S.; van Oudenhoven & Timmerman, M. (2008). Intercultural effectiveness training in three Western immigrant countries: A cross-cultural evaluation of critical incidents, *ELSEIVER, International journal of intercultural relations* 32, pp. 67-80 (Visualizada: 02/03/2016). Recuperado de: <https://goo.gl/1l1UY5>
- Hersh, R.; Reimer, J. y Paolito, D. (2002). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. 4ª Ed. Madrid: Narcea ediciones.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª Ed. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: CEC.
- Institución Educativa n° 113 (2014-2017). *Proyecto Educativo Institucional-PEI 2014-2017* (Urbanización Las Flores). San Juan de Lurigancho, Lima.
- Institución Educativa n° 134 (2016). *Proyecto Educativo Institucional-PEI 2016* (Urbanización Las Violetas). San Juan de Lurigancho, Lima.
- Institución Educativa n° 113 (2016-2018). *Proyecto Educativo Institucional-PEI 2016-2018* (Urbanización Bayovar) San Juan de Lurigancho, Lima.

- Izon-Zintilini, M. y Morelato-Giménez, G. (2008). : Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato, *Universitas Psychologica* 7(2). Pp. 357-367. (Visualizado: 10/05/2015). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co>
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- La Vanguardia (septiembre, 2015). *EEUU ofrece ayuda a Chile tras el terremoto y expresa condolencias*. (Visualizado en: 10/05/2016). Obtenido de: <http://www.lavanguardia.com/politica/20150917/54436608873/eeuu-ofrece-ayuda-a-chile-tras-el-terremoto-y-expresa-condolencias.html>
- Lorente, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía ya la conducta prosocial en adolescentes* (Tesis doctoral). Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Lozano, A. (2011). *Breve historia de la primera guerra mundial (1914-1918)*. Madrid: Nowtilus.
- Mariñez, A. (2003). *El sentido de la vida en la obra de Viktor Frankl*. Madrid: Publidisa.
- Martín, C. (2014). *Las alas de las hormigas*. Málaga: Exlibric.
- Martins, F.; Cammaroto, A. y Palella, S.; (2006). Hacia la construcción de un modelo proactivo de programación de la enseñanza en Educación Superior. *Docencia Universitaria* 7(2). Pp. 43-78. (Visualizado: 20/10/2014). Recuperado de: <http://www.ucv.ve/>
- Matalinares, M.; Arenas, C.; Dioses, A.; Yarlequé, L.; Raymundo, O., Baca, D.; Fernández, E.; Uceda, J.; Huari, Y.; Villavicencio, N.; Vargas, P.; Quispe, M.; Sánchez, E.; Leyva, V.; Díaz, A.; Campos, A. y Yaringaño, J. (2013). Adicción al internet y agresividad en estudiantes de secundaria del Perú. *Revista de investigación en psicología-IIPSI* 16(1). Pp. 75-93. (Visualizado: 03/02/2015). Recuperado de: <https://goo.gl/Ok3xzx>
- Mestré, M.; Samper; y Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema* 14(2). Pp. 227-232. (Visualizado: 11/12/2015). Recuperado de: <http://www.psicothema.com/tabla.asp?Make=2002&Team=1002>
- Meza, E. (2012). *La conducta prosocial y su relación con el rendimiento académico en el área de la persona, familia y relaciones humanas en los estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la institución educativa "Francisco Irazola" Satipo Junín-Perú, 2012* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

- Ministerio de Educación-Minedu (2014). *Paz escolar. Estrategia nacional contra la violencia escolar*. 2° Ed. Ministerio de Educación: Lima.
- Miranda, L. (2015). *La pro-actividad y su incidencia en el desarrollo del comportamiento en las y los estudiantes del octavo año de educación básica de la unidad educativa "Francisco Flor-Gustavo Egúez", Cantón Ambato y de la provincia de Tungurahua* (Tesis de licenciatura). Universidad técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Moliní, F. (1995). El planeamiento proactivo: fundamentos teóricos y metodológicos para intervenir más eficazmente en el territorio. *Boletín de la A.G.E.* 20. Pp. 147-159. (Visualizado: 01/10/2014). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318504>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación* 52(2010), Pp. 149-178. (Visualizado: 15/02/2016). Recuperado de: <http://www.rieoei.org>
- Monereo, C. (201-). *Las competencias profesionales de los docentes*. --:-- . pp. 1-5.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Moreira, M.A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*. Pp. 19-44.
- Muñoz, M. y Nail, Ó. (2013). Incidentes críticos de aula: experiencia en escuelas de la Provincia de Concepción. En: Óscar Nail Kröyer (coord.). *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. RIL editores: Santiago de Chile, pp. 51-74.
- Nagel, T. (2004). *La posibilidad del altruismo*. 1ª Ed. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nail, Ó. (2013). Convivencia escolar en el aula. En: Óscar Nail Kröyer (coord.). *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Santiago de Chile: RIL editores, pp. 15-36.
- Nail, Ó.; Muñoz; M. y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educacão e Pesquisa, Universidad de Sao Paulo* 39(2). Pp. 376-385. (Visualizado: 15/02/2016). Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/58623>
- Oliveros, M.; Figueroa, L.; Mayorga, G.; Cano, B.; Quispe, Y.; Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista*

peruana de pediatría 61(4). Pp. 215-220. (Visualizado: 15/04/2016). Recuperado de: <http://observatorioperu.com>

Olvera, Y.; Domínguez, B. y Cruz, A. (2002). *Inteligencia emocional. Manual para profesionales en el ámbito industrial*. México D.F.: P y V editores.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. 2ª Ed. Madrid: Morata.

Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Tomo 14. México D.F.: Alfaomega.

Pérez, L.-Gov. Navarra (2012). *Normas de aula y proactividad. Hacia la disciplina positiva*. Navarra: Gobierno de Navarra.

Prieto, M.T., Jiménez, J. y Carrillo J. (2013). *Bullying. Maltrato entre alumnos. El lado oscuro de la escuela. Estrategias de intervención con historietas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Puente, R. (2014). *Relación entre conductas de riesgo e intimidación entre pares en estudiantes de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Puente-Baella, R. (2008). Riesgo de conducta antisocial en adolescentes. En: Novella, A. y Roca, M. (Comp.). *El crecimiento emocional del adolescente en la escuela*. Lima: Centauro editores.

Publimetro.pe (Agosto, 2015). *Colegios registran más de 3 mil casos de violencia*. (Visualizado: 09/04/2016). Visualizado en: <https://goo.gl/xQc2Am>

Quintana, A.; Montgomery, W.; Malaver, C. y Ruiz, G. (2011). Estilos explicativos y habilidades para la gestión de negociación de conflictos en adolescentes espectadores de violencia entre pares (bullying). *Revista de investigación del instituto de investigación en psicología* 14(1). Pp. 95-108.

Ramírez, D. (2012). *Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5° y 6° grado de educación primaria de las Instituciones Educativas Estatales del distrito de Callería-Pucallpa-2010* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Real Academia Española-RAE (2014). *Diccionario de la lengua española* 23 Ed. (búsqueda en definición 2: 23/4/2016). Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=LEEIb15>

- Real Academia Española-RAE (2014). *Diccionario de la lengua española* 23 Ed. (búsqueda en definición 2, 3 y 5: 23/4/2016). Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=BKJHGzW>
- Real Academia Española-RAE (2014). *Diccionario de la lengua española* 23 Ed. (búsqueda en definición 1.f. *Psicol.*: 23/4/2016). Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=UDhzcpx>
- Roche-Olivar, R. (2004). *Inteligencia prosocial. Educación de las emociones y valores*. Barcelona: Univertat Autònoma de Barcelona.
- Rodas, B. (2014). *El afecto familiar, como base de la conducta proactiva de adolescentes en la escuela secundaria* (Tesis). Universidad de San Carlos de Guatemala, Mazatenango, Guatemala. Recuperado de: <https://goo.gl/aCgsxo>
- Rodríguez, M.L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Proc. Of the first int. Conference mapping. Pamplona*. (Visualizado: 01/02/2016). Recuperado de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Román, M. y Murillo, F.J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe-Cepal* 104 agosto 2011. Pp. 53-54. (Visualizado: 10/04/2016). Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/tipo/revista-cepal>
- Romero, W. y Bologna, E. (2011). Técnicas de muestreo. En: Eduardo Bologna (2011). *Estadística para psicología y educación*. Pp. 127-160. Madrid: La Muralla.
- Sabariago, M. (2004). El proceso de investigación. En: Rafael Bisquerra Alzina (Coord.). *Metodología de la investigación científica*. Pp. 251-276. Córdoba: Brujas.
- Sabariago, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamento metodológicos de la investigación educativa. En: Rafael Bisquerra Alzina (Coord.). *Metodología de la investigación científica*. Pp. 19-49. Córdoba: Brujas.
- Sanz, N; de Miguel, J. y Gómez, P. (2014). El efecto del deseo de control en el desarrollo de competencias. *International journal of developmental and educational Psychology* 1(2). Pp. 345-352. (Visualizado: 09/04/2015). Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/1951>
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. 2ª Ed. México D.F.: Pearson Educación.
- Schuster, B. (2009). Preventing, preparing for critical incidents in schools. *NIJ Journal Issue* (262). Pp. 44-46. (Visualizado: 01/02/2016). Recuperado de: <http://www.nij.gov/journals/262/pages/critical-incident-in-schools.aspx>

- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. C. Ed. New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, 4ª Ed. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2013b). Socioformación. Los retos de la educación en la sociedad del conocimiento. *Multiversidad Management* 4, pp. 32-37 (Visualizado: 30/01/2016). Recuperado de: <http://revistamultiversidad.com/web/index.php>
- Tobón, S.; Gonzalez, L.; Salvador, J. y Vazquez, J.S. (2015). La Socioformación: Un estudio conceptual. *Paradigma* 36 (1), pp. 7-29. (Visualizado: 30/02/2016). Recuperado de: <https://goo.gl/IHsSFd>
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En: Rafael Bisquerra Alsina (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 231-257.
- Torres, L.; Díaz, J. y Pérez, E. (2012). Programación neurolingüística: herramienta comunicacional efectiva de un liderazgo proactivo. *Revista electrónica de psicología Iztacala* 15(3). Pp. 969-986. (Visualizado: 01/03/2016). Recuperado de: www.revistas.unam.mx/index.php/rep
- Touriñan, J.M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: NETBIBLO.
- Vaello, J. y Vaello, O. (2010). *Proactividad interna: ejercicio de auto-evaluación*. Formación del profesorado. ---
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique: régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* (Tesis doctoral). (Visualizada: 29/03/2016). Recuperada de: <http://dial.uclouvain.be/handle/boreal:32311>
- Valdés, A.M. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6(2). Pp. 193-208. (Visualizado: 30/03/2016). Recuperado de: www.rinace.net
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales, sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. (Visualizado: 30/03/2016). Recuperado de: www.ugr.es
- Valongo, A. y Suely, M. (2006). Incidentes críticos del proceso enseñanza-aprendizaje del curso de pregrado en enfermería según la percepción de alumnos y docentes.

Rev. Latino-am Enfermagem 14(5). (Visualizado 16/03/2016). Recuperado de: www.eerp.usp.br/rlae

- Vallés, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista digital EOS Perú* 3(1). Pp. 7-17. (Visualizado: 02/02/2016). Recuperado de: <http://eosperu.net/>
- Vallejos, R.-M. (2013). La técnica de análisis de incidentes críticos: origen y desarrollo. En: Óscar Nail Kröyer (coord.). *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. RIL editores: Santiago de Chile, pp. 37-49.
- Vicente, F.; Rabazo, M.J. y Fajardo, I. (1995). Aprendizaje social. En: J. Beltrán y J.A. Bueno. (Eds.) *Psicología de la educación*. Pp. 332-350. Barcelona: Gráficas 92.
- Vilá, R. y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En: Rafael Bisquerra Alzina (Coord.). *Metodología de la investigación científica*. Pp. 259-271. Córdoba: Brujas.
- Villacorta, N. (2014). *Situaciones de acoso escolar y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de la I.E. Juan Espinoza Medrano en el año 2013* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Yañez, R.; López-Mena, L. y Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y enfermería* 17(2), Pp. 27-36. (Visualizado: 15/02/2016). Recuperado de: <http://www.scielo.cl/>
- Xifra, J. (2009). *Comunicación proactiva. La gestión de conflictos potenciales en las organizaciones*. Barcelona: Gedisa.

VIII. ANEXOS

Anexo 1

Matriz de coherencia

Título: Talleres de conducta proactiva y prosocial para estudiantes vinculados a incidentes críticos de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES				
Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variable 1 (independiente): Taller tutorial de conducta proactiva				
¿Los talleres de conducta proactiva y prosocial disminuyen los incidentes críticos en estudiantes de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Lurigancho?	Determinar diferencias estadísticamente significativas en los incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.		Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Nivel y rango

		H ₁ = Existen diferencias estadísticamente significativas en los incidentes críticos de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.	Autoconciencia	-	-	-		
			Imaginación					
			Conciencia moral					
			Lenguaje y voluntad independiente					
			Variable 2 (independiente): Taller tutorial de conducta prosocial					
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Nivel y Rango	
			Escucha profunda	-	-	-	-	
			Valorización					
			Servicio en equipo					
			Variable 3 (dependiente): Incidentes críticos					
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Nivel y Rango	
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicos	Violencia física	Golpes a estudiantes	1.Golpeó a otro(a) estudiante directamente	Siempre	Muy frecuente	

<p>1) ¿Los talleres de conducta proactiva y prosocial disminuyen la violencia física en estudiantes de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Lurigancho?</p>	<p>1) Establecer diferencias estadísticamente significativas en la agresión física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.</p>	<p><i>Primera: Violencia física</i></p>		<p>Agresión humillante: escupitajos, empujones e incitar a la violencia</p>	<p>3. Golpeó a otro(a) estudiante con algún material</p>	<p>Casi siempre</p>	<p>Frecuente</p>
		<p>H₁=Existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia física de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.</p>		<p>Maltrato al material escolar</p>	<p>2. Escupió a otro(a) estudiante</p>	<p>A veces</p>	<p>Poco frecuente</p>
					<p>4. Empujó a otro(a) estudiante</p>		
					<p>5. Animó a sus compañeros(as) a golpear a otro(a) estudiante</p>		
					<p>6. Evidenció maltratar el material escolar</p>		

2) ¿Los talleres de conducta proactiva y prosocial disminuyen la violencia verbal en estudiantes de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Lurigancho?	2) Establecer diferencias estadísticamente significativas en la agresión verbal de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.	<i>Segunda: Violencia verbal</i>	Violencia verbal	Gritos, insultos y burlas a estudiantes, docentes o autoridades	7.Gritó a otro(a) mostrando violencia	Siempre	Muy frecuente
		H ₁ = Existen diferencias estadísticamente significativas en la violencia verbal de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.		Apodosos o etiquetas a estudiantes, docentes o autoridades	8.Insultó a otro(a) estudiante	Casi siempre	Frecuente
				Generación de barras temerarias	12.Se burló de un(a) profesor(a) u otra autoridad de la escuela	A veces	Poco frecuente
					9.Puso apodos a otro(a) estudiante		
					10.Puso al menos un apodo al profesor(a)		
					11.Puso apodos a un(a) auxiliar u autoridad de la escuela		
					13.Hizo barras injustificadas para provocar temor		
3) ¿Los talleres de conducta proactiva y prosocial disminuyen la disrupción en	3) Establecer diferencias estadísticamente significativas en la disrupción de los	<i>Tercera:</i>	Disrupción	Interrupciones de clase	14.Interrumpió la clase de cualquier modo	Siempre	Muy frecuente

estudiantes de Instituciones Educativas Públicas de San Juan de Lurigancho?	estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.	H ₁ = Existen diferencias estadísticamente significativas en la disrupción de los estudiantes que asistieron a los talleres de conducta proactiva y prosocial de las Instituciones Educativas de San Juan de Lurigancho.			20.Utiliza el material escolar como recurso de interrupción	Casi siempre	Frecuente
				Actitudes retadoras	16.Empujó a un(a) profesor(a)	A veces	Poco frecuente
					17.Retó a un(a) profesor(a) asustándole		
				Intento de intimidación	18.Retó a un(a) auxiliar o a otro directivo		
					15.Intimidó a otros para interrumpir la clase		
					19.Utilizó un material como arma de intimidación		

METODOLOGÍA

Tipo de investigación: Aplicada.

Diseño Cuasi experimental con dos grupos experimentales pre y pos prueba y grupo control.

Método Cuantitativo

Alcance: Determinado

Población: 92 estudiantes de 1° y 2° grado de secundaria vinculados a incidentes críticos.

Muestra: 48 estudiantes de 1° y 2° grado de secundaria vinculados a incidentes críticos.

Muestreo: No probabilístico.



REPIC

Reporte de incidentes críticos

Autor: Jhon Holguin Alvarez (2016)

Estimado profesor:

El siguiente Reporte de incidentes críticos, sirve para describir las acciones demostradas por sus estudiantes ante sus compañeros(as), su profesor(a), algún auxiliar o directivo de su escuela. Por lo que se le presentarán proposiciones sobre el actuar de su alumno, a las cuales tendrá que responder marcando una opción de respuesta y así ver con qué frecuencia aparecen en la convivencia escolar.

Es necesario que sepa que estos incidentes son aquellos que se suscitan a través de la violencia física, verbal o disrupción con la que el estudiante se haya comunicado con sus compañeros, profesores, auxiliares, y otra autoridad con la que convive. Por tanto, se pide **de su OBJETIVIDAD** y su **SINCERIDAD** para marcar cada respuesta, ya que le aseguramos el **TOTAL ANÓNIMATO** de sus datos personales.

Le agradece el autor de este instrumento.

Datos -----

Su institución educativa será identificada como:

IE SJL1	IE SJL2	IE SJL 3
---------	---------	----------

Su alumno identificado como:

Marcar una opción disponible

EST 1	EST 2	EST 3	EST 4	EST 5	EST 6	EST 7	EST 8	EST 9	EST 10
EST 11	EST 12	EST 13	EST 14	EST 15	EST 16	EST 17	EST 18	EST 19	EST 20
EST 21	EST 22	EST 23	EST 24	EST 25	EST 26	EST 27	EST 28	EST 29	EST 30

Grado y sección: _____

Edad: _____

Género: _____

Indicación: Marque con un aspa (x) solo una respuesta por pregunta.

1. Desde la convivencia en la escuela, el estudiante:

Dimensión 1: Violencia física		Respuestas (marcar con un aspa X)		
1	Golpeó a otro(a) estudiante directamente	Siempre	Casi siempre	A veces
2	Escupió a otro(a) estudiante	Siempre	Casi siempre	A veces
3	Golpeó a otro(a) estudiante con algún material	Siempre	Casi siempre	A veces
4	Empujó a otro(a) estudiante	Siempre	Casi siempre	A veces
5	Animó a sus compañeros(as) a golpear a otro(a) estudiante	Siempre	Casi siempre	A veces
6	Evidenció maltratar el material escolar	Siempre	Casi siempre	A veces
Dimensión 2: Violencia verbal		Respuestas (marcar con un aspa X)		
7	Gritó a otro(a) mostrando violencia	Siempre	Casi siempre	A veces
8	Insultó a otro(a) estudiante	Siempre	Casi siempre	A veces
9	Puso apodos a otro(a) estudiante	Siempre	Casi siempre	A veces
10	Puso al menos un apodo al profesor(a)	Siempre	Casi siempre	A veces
11	Puso apodos a un(a) auxiliar u autoridad de la escuela	Siempre	Casi siempre	A veces
12	Se burló de un(a) profesor(a) u otra autoridad de la escuela	Siempre	Casi siempre	A veces
13	Hizo barras injustificadas para provocar temor	Siempre	Casi siempre	A veces
Dimensión 3: Disrupción		Respuestas (marcar con un aspa X)		
14	Interrumpió la clase de cualquier modo	Siempre	Casi siempre	A veces
15	Intimidó a otros para interrumpir la clase	Siempre	Casi siempre	A veces
16	Empujó a un(a) profesor(a)	Siempre	Casi siempre	A veces
17	Retó a un(a) profesor(a) asustándole	Siempre	Casi siempre	A veces
18	Retó a un(a) auxiliar o a otro directivo	Siempre	Casi siempre	A veces
19	Utilizó un material como arma de intimidación	Siempre	Casi siempre	A veces
20	Utiliza el material escolar como recurso de interrupción	Siempre	Casi siempre	A veces



PANIC
 Pauta de análisis de incidentes críticos
 Autores: Monereo y Monte (2011)

Estimado docente:

La siguiente Pauta de análisis de incidentes críticos sirve para describir los incidentes críticos que se suscitan en interrelaciones de tipo: estudiante-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-director/ u otro agente educativo que usted observa, experimenta o le describen los otros agentes.

Es necesario que usted sepa que estos incidentes se determinan por conductas graves, con las cuales las personas reactivas las emiten en contra de la norma de convivencia, autoridad; y sobre todo la moral y estabilidad física y emocional del receptor; todo ello en la institución educativa en la que usted labore. Por tanto, se pide **OBJETIVIDAD** y **SINCERIDAD** con la descripción de los hechos, por lo que se asegura el **TOTAL ANÓNIMATO** de sus datos personales, de sus alumnos; y de la escuela en la que se desempeña.

Le agradecen los autores del instrumento y de la investigación.

Datos -----

Su institución educativa será identificada como:

IE SJL1	IE SJL2	IE SJL 3
---------	---------	----------

Usted será identificado como:

Docente A	Docente B	Docente C
-----------	-----------	-----------

Grado y sección: _____

Edad del docente: _____

Marque la naturaleza de su participación en la escuela:

Docente nombrado	Docente contratado	Docente de reemplazo
------------------	--------------------	----------------------

Marque una opción con que identificará a su estudiante durante la evaluación:

EST 1	EST 2	EST 3	EST 4	EST 5	EST 6	EST 7	EST 8	EST 9	EST 10
EST 11	EST 12	EST 13	EST 14	EST 15	EST 16	EST 17	EST 18	EST 19	EST 20
EST 21	EST 22	EST 23	EST 24	EST 25	EST 26	EST 27	EST 28	EST 29	EST 30

Edad del estudiante: _____

Describe de forma OBJETIVA y SINCERA:

1. Descripción del contexto en que se sitúa el IC

Antecedentes:

Lugar en donde se realizó el IC:

2. Descripción del IC

Actores que intervinieron en el IC:

Concepción del IC (para el docente):

Concepción del IC (para estudiante):

Sentimientos asociados al IC (docente y estudiante):

3. Intervención y seguimiento

Acciones tomadas ante el IC

--

Resultados ante el IC

--

Índices de confiabilidad y correlación del instrumento Reporte de incidentes críticos

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	45	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	45	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,759	21

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
it1	89,36	458,871	,639	,747
it2	89,36	454,916	,729	,745
it3	89,16	461,589	,679	,749
it4	89,36	455,234	,658	,745
it5	89,36	457,053	,692	,746
it6	89,27	456,291	,694	,746
IT7	89,36	462,962	,488	,750
IT8	89,16	465,271	,528	,751
IT9	89,29	459,619	,675	,748
IT10	89,38	455,240	,751	,745
IT11	89,36	458,734	,622	,747
IT12	89,20	463,800	,608	,750
IT13	89,16	460,180	,694	,748
iT14	89,29	459,437	,589	,748
iT15	89,27	459,836	,638	,748
iT16	89,31	460,628	,600	,748
iT17	89,40	457,109	,731	,746
iT18	89,47	451,709	,783	,743
iT19	89,22	459,222	,735	,747

iT20	89,51	459,028	,620	,748
Total IC	45,80	120,573	1,000	,937

Datos de prueba piloto para análisis de confiabilidad

Instrumento – REPIC (Reporte de incidentes críticos)

Dimensión violencia física (VF)						Dimensión violencia verbal (VV)						Dimensión Disrupción (DIS)						Totales de dimensiones y variable					
it1	it2	it3	it4	it5	it6	it7	it8	it9	it10	it11	it12	it13	it14	it15	it16	it17	it18	it19	it20	VF	VV	DIS	Incidentes críticos
3	1	3	3	3	1	3	3	2	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	14	14	9	37
2	2	3	1	2	3	3	3	2	1	1	2	3	2	1	3	2	2	2	2	13	15	14	42
1	1	2	2	3	1	1	2	3	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	10	11	10	31
1	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	7	12	8	27
1	1	2	1	1	3	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	9	10	12	31
1	1	2	3	2	1	3	2	3	2	2	2	3	1	3	1	2	1	1	3	10	17	12	39
1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	8	13	12	33
3	1	2	1	2	2	3	1	2	3	3	2	2	3	3	1	1	1	3	1	11	16	13	40
1	2	2	1	1	2	2	3	1	2	2	1	1	2	2	3	2	2	2	1	9	12	14	35
1	1	2	1	2	3	1	1	3	2	2	3	2	1	1	2	2	1	2	1	10	14	10	34
1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	3	2	2	1	2	3	1	1	2	2	8	12	12	32
3	2	2	1	2	1	3	1	1	1	2	2	1	3	2	2	2	1	2	1	11	11	13	35
2	2	2	1	2	1	1	3	2	2	3	2	1	1	2	1	2	2	3	1	10	14	12	36
2	2	3	3	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	3	1	2	1	2	1	13	12	11	36
2	2	1	2	2	2	1	2	3	2	1	3	2	2	1	2	2	2	2	2	11	14	13	38
3	1	2	3	1	1	3	2	2	3	2	2	2	3	1	2	1	1	2	2	11	16	12	39
2	3	3	1	2	1	1	1	2	1	3	2	2	1	1	3	1	1	3	1	12	12	11	35
2	2	2	3	2	2	1	2	1	1	1	2	3	3	2	2	2	3	2	2	13	11	16	40
3	1	2	1	2	3	1	2	2	2	2	1	3	1	3	3	2	2	2	2	12	13	15	40
2	2	3	1	2	3	1	3	2	1	1	3	2	3	1	1	1	1	1	3	13	13	11	37
1	1	1	1	3	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	9	14	12	35
2	2	2	3	1	3	3	2	1	2	1	3	1	3	1	1	3	1	2	1	13	13	12	38
2	1	1	1	1	1	2	1	2	3	2	2	2	3	1	3	2	3	3	2	7	14	17	38
1	3	3	2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	1	3	2	3	2	2	3	12	16	16	44
3	1	2	3	3	2	1	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	14	17	17	48
2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	16	18	19	53
2	3	3	3	2	3	2	3	1	1	1	3	3	2	3	2	3	3	2	1	16	14	16	46
3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	14	20	18	52
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	1	1	3	1	18	20	13	51
2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	17	19	19	55
3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	19	21	58
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	18	21	20	59
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	20	21	59

3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	18	21	20	59
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	19	21	58
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	18	21	19	58
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	16	21	21	58
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	18	21	20	59
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	18	18	20	56
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60

Taller de tutoría para desarrollar conductas proactivas

T PROACTIVO

1. Datos generales

- 1.1 UGEL: 05
- 1.2 Distrito: San Juan de Lurigancho
- 1.3 Grados: 1° y 2°
- 1.4 Año: 2016
- 1.5 Nivel: Secundaria
- 1.6 Duración: 3 meses

2. Definición del taller

Es un taller orientado a desarrollar cuatro dimensiones que estratégicamente actúan en las acciones humanas escolares desde las propuestas de desarrollo del carácter de Covey (1996), el cual se desarrollará por actividades individuales y grupales, y desde el cual se orienta a los estudiantes al alcance de logros y objetivos personales, y alejarse de las acciones que obstaculizan el desarrollo académico ético. Programado para estudiantes de 11 a 13 años de edad (1° y 2° de secundaria) de las tres instituciones educativas de la UGEL 05 (San Juan de Lurigancho).

3. Características

Las actividades se basan en la búsqueda de la aplicación personal académica de cuatro fases:

- a) Toma de autoconciencia (FODA: autoevaluación y autocontrol).
- b) Imaginación (creación de oportunidades-pronostico).
- c) Conciencia moral (análisis de los riesgos: violencia y disrupción).
- d) Lenguaje y voluntad independiente (tomar decisiones ante otros actores: compañeros, profesores y autoridades).

4. Organización del taller

El taller está organizado por doce (12) actividades con estructura de inicio, desarrollo y final; y las cuales incluyen estrategias motivacionales, dinámicas, juegos y trabajos, de tipo personalista, y con tendencia a la superación del desarrollo personal académico. En todas estas actividades, el participante alcanza el uso de lenguaje proactivo, el poder de autoevaluarse, plantearse oportunidades de éxito personal,

evaluar decisiones a futuro, desarrollar el potencial de voluntad por lo académico, y ser consciente de sus propias decisiones.

Todas las actividades convergen en la búsqueda del desarrollo de la competencia: *“Desarrolla capacidades de pro actividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar”*

Cuatro (4) sesiones se orientan al logro de la autoevaluación y toma de autoconciencia, tres (3) hacia el ejercicio del lenguaje proactivo; tres (3) al desarrollo de la toma de decisiones; dos (2) sobre la claridad para plantearse acciones por medio de la imaginación y conciencia; y cuatro al logro de la voluntad por objetivos propuestos. Todas las sesiones duran entre 30 a 60 minutos, de acuerdo a la exigencia de las actividades y la previsión, predisposición de los participantes con respecto al moderador del taller.

Cabe mencionar, que algunas capacidades y actitudes se desarrollan de forma íntegra y transversal en las sesiones, pues algunas capacidades son básicas (previas) para el desarrollo de otras más complejas.

5. Fundamentación

La proactividad es aquella capacidad que permite al ser humano analizarse ante distintas situaciones que oportunamente demuestran obstáculos y dificultades y a su vez generan modelos actitudinales negativos con respecto a la búsqueda de soluciones. Siendo así, el ser proyecta su actuar con responsabilidad y ética ante los demás, logrando ser competitivo en el alcance personal de capacidades para la realización académica desde la determinación del carácter.

Ante la debilidad que demuestra el estudiante por cualidades y rasgos personales que tienden a una respuesta reactiva (incluyendo la violencia o interrupción), el taller demostrará desarrollar en los estudiantes la capacidad para ser estratégicos ante cualquier actividad académica no solo para ser responsable con sus actos, sino también para tomar la iniciativa en todo momento en que su propia conciencia le permita actuar.

Con todo ello, se disminuirán las conductas violentas de tipo físico, verbal y disruptiva en sus propias escuelas de la UGEL 05 San Juan de Lurigancho, y aumentará el nivel académico ético que presenten ante sus demás compañeros y profesores con los que tienen la convivencia.

6. Objetivos

6.1. Objetivo general

Comprobar la eficacia del taller tutorial de conductas proactivas T PROACTIVO basado en los postulados de Covey (1996) con la de otros programas paralelos de las otras escuelas incluidas en la investigación al disminuirse los incidentes críticos en los estudiantes.

6.2. Objetivos específicos

a) Comprobar la eficacia del taller tutorial de conductas proactivas T PROACTIVO desde su dimensión toma de autoconciencia, basado en los postulados de Covey (1996) con la de otros programas paralelos de las otras escuelas incluidas en la investigación al disminuirse los incidentes críticos en los estudiantes.

b) Comprobar la eficacia del taller tutorial de conductas proactivas T PROACTIVO desde su dimensión imaginación, basado en los postulados de Covey (1996) con la de otros programas paralelos de las otras escuelas incluidas en la investigación al disminuirse los incidentes críticos en los estudiantes.

c) Comprobar la eficacia del taller tutorial de conductas proactivas T PROACTIVO desde su dimensión conciencia moral, basado en los postulados de Covey (1996) con la de otros programas paralelos de las otras escuelas incluidas en la investigación al disminuirse los incidentes críticos en los estudiantes.

d) Comprobar la eficacia del taller tutorial de conductas proactivas T PROACTIVO desde su dimensión lenguaje y voluntad independiente, basado en los postulados de Covey (1996) con la de otros programas paralelos de las otras escuelas incluidas en la investigación al disminuirse los incidentes críticos en los estudiantes.

7. Actividades del taller

Se han programado 20 sesiones para lograr el desarrollo de las conductas proactivas en los estudiantes de 1º y 2º de secundaria, aplicando actividades que se sitúen en las dimensiones de autoconciencia, imaginación, conciencia moral, y voluntad independiente.

8. Recursos

Materiales:

- Mesas
- Fichas evaluativas (incluyen textos breves)
- Papelotes, plumones y otros.

Humanos:

- Director(a).
- Subdirector(a).
- Profesor(a).
- Psicólogo(a).
- Auxiliar.
- Asesor(a).

9. Evaluación

Para verificar la eficacia del taller con respecto a otros y evidenciar la disminución de los incidentes críticos entre las tres escuelas intervenidas, se realizará una observación no participante pre prueba, en donde se aplicará el instrumento Reporte de incidentes críticos por parte de los docentes de 1° y 2° de secundaria de las escuelas mencionadas y recoger con ello las conductas manifestadas en los estudiantes inmersos en el estudio.

Al culminar el taller se recogerán estas mismas conductas tras culminar el taller en ambos grados de secundaria, los docentes realizarán la observación de sus estudiantes desde la culminación del taller T PROACTIVO como pos prueba y así calcular esta eficacia de disminución de los incidentes críticos.

10. Cuadro de competencias, capacidades, temáticas; y actitudes de actividades de taller

Variable	Nº y título de sesión	Competencias	Capacidades	Actitudes
Conducta proactiva	Actividad 1: Análisis de mi FODA	Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar	Analiza sus objetivos personales académicos y acciones propias de su vida escolar (y no escolar) en su escuela ubicada en San Juan de Lurigancho como: violencia física, verbal y disruptiva	Reflexiona y toma de decisiones para el cambio
	Actividad 2: Análisis de mis propuestas		Analiza sus objetivos personales académicos y acciones propias de su vida escolar (y no escolar) y las posibilidades de auto controlarse ante situaciones violentas o disruptivas en su vida académica	Toma de autoevaluación y conciencia
	Actividad 3: Autoevaluar mi verdad y la de otros		Analiza sus objetivos personales académicos y acciones propias de su vida escolar (y no escolar), autoevaluándose y propone inicios de mejora	Toma de autoevaluación e imaginación de oportunidades
	Actividad 4: Desarrollando mi lenguaje proactivo		Desarrolla nuevas formas de lenguaje como el proactivo para actuar en distintas situaciones irritantes	Lenguaje proactivo
	Actividad 5: Examinando mis decisiones		Examina y describe acciones de su vida escolar (positiva y negativa)	Decisión ante las necesidades
	Actividad 6: Decido lo que necesito		Plantea formas de solución ante distintas situaciones difíciles	Decisión ante las necesidades
	Actividad 7: Acepto mi verdad		Desarrolla el lenguaje proactivo y presenta nuevas formas de actuar en su vida	Lenguaje proactivo y voluntad independiente
	Actividad 8: Mejorando hábitos 1		Acepta organizar y presentar nuevas acciones en su vida	Voluntad independiente.
	Actividad 9: Mejorando hábitos 2		Propone hábitos de estudio de acuerdo a sus posibilidades	Toma de conciencia. Voluntad independiente.
	Actividad 10: Mejorar actitud por voluntad		Propone hábitos de estudio de acuerdo a sus posibilidades	Imaginación. Voluntad independiente.
	Actividad 11: Convenciendo con nuestras acciones		Presenta acciones de cambio en su vida; y lo demuestra utilizando el lenguaje como convencimiento de su nueva imagen.	Conciencia moral. Lenguaje proactivo e independiente.
	Actividad 12: Comprometiéndome con mi crecimiento personal		Propone hábitos de estudio de acuerdo a sus posibilidades.	Toma de conciencia. Voluntad independiente.

TALLER T PROACTIVO

Actividad 1: Análisis mis FODA

1. Datos generales

- 1.1. UGEL: 05
- 1.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 1.3. Grados: 1° y 2°
- 1.4. Año: 2016
- 1.5. Nivel: Secundaria
- 1.6. Duración: 45 minutos
- 1.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 1.8. Área: Personal social (tutoría).

2. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Analiza sus objetivos personales académicos y acciones propias de su vida escolar (y no escolar) en su escuela ubicada en San Juan de Lurigancho como: violencia física, verbal y interrupción.	Reflexiona y toma de decisiones para el cambio.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Toma de conciencia: FODA, autoevaluación y autocontrol. Los estudiantes toman asiento en círculo alrededor del docente		10´

<p>Proceso</p>	<p>Se reparten tarjetas en donde se encontrarán consignas iniciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Debemos presentarnos utilizando nuestro cuerpo”. - “Elige una parte de tu cuerpo”. <p>Nota: Ante cualquier expresión grotesca del estudiante se dará libertad.</p> <p>Todos se presentan según lo acordado, incluyendo el docente (pueden utilizar gestos).</p> <p>El docente pide a todos coloquen a sus agendas en la mesa y demuestren a sus compañeras si se encuentran totalmente vacías.</p> <p>Docente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Así como están nuestras agendas, nosotros: ¿Cómo nos encontramos? - ¿Si queremos decirlo con insultos o golpes, podríamos hacerlo? - ¿Es poder o deber? <p>Estudiantes comentan individualmente (sino se logran muchas opiniones claras no se insiste en la respuesta).</p> <p>Se divide la pizarra en dos campos con una línea en medio y se pide a los estudiantes responder:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Qué hicimos hoy de mal en la convivencia? b. Primero, ¿Sabemos que es la convivencia? <p>Estudiantes comentan.</p>	<p>Tarjetas con mensajes</p> <p>Mesas y sillas</p> <p>Cuaderno de 50 hojas (pequeño o libreta de anotaciones)</p> <p>Lapicero o lápiz</p> <p>Cuaderno de 50 hojas (pequeño o libreta de anotaciones)</p> <p>Lapicero o lápiz</p>	<p>20´</p>
----------------	--	--	------------

Docente pide que redacten en un lado de la pizarra la respuesta a la pregunta a y al otro la respuesta a la b.

Docente pide autoevaluarse cada uno y se les menciona:

“El cuaderno que tienen con ustedes servirá como un compañero secreto, a quien le contarán todo, incluyendo sueños, mentiras o agresiones, o mentiras, o lo que quieran de su convivencia en la escuela..., pero solo yo podré verlas un día antes de cada actividad... Ustedes decidirán si desean entregármelas, pero eso sí: PROMETO NO CONTARLO A NADIE”.

Entonces, se pide a los estudiantes colocar el DÍA 1, 2 y 3 sucesivamente en cada cuaderno como una AGENDA PERSONAL DE CUENTOS A OTRO.

Estudiantes redactan todo lo que habrá pasado en el día de hoy organizándolo en un cuadro:

1	2	3
¿Qué pasó durante el día? ¿Qué hice de mal?	¿Me llamaron la atención por ello? ¿Qué me dijeron?	¿Qué diferencias encuentro entre estas dos?

Docente explica a los estudiantes el significado de autoevaluarse, y la constancia del planteo de objetivos personales académicos a través del análisis FODA.

Luego de cada redacción de cada día en sus agendas de la AGENDA PERSONAL DE CUENTOS A OTRO, plantearán el siguiente cuadro adaptado a la situacionalidad escolar con un pequeño ejemplo insertado:

Objetivo personal	Recuperar algunas notas que no conseguí...		
Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas

Final	¿Ser hábil? ¿Ser prudente?	Tener mayores conocimientos en un área especial: Matemática...	Flojera...	Golpear a otros. Distraer a otros...		15'
Al terminar la actividad se pide que la siguiente clase lleven sus cuadernos pintando con un resaltador las amenazas y debilidades analizándolas en sus casas.						

TALLER T PROACTIVO

Actividad 2: Análisis de mis propuestas

2. Datos generales

- 2.1. UGEL: 05
- 2.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 2.3. Grados: 1° y 2°
- 2.4. Año: 2016
- 2.5. Nivel: Secundaria
- 2.6. Duración: 35 minutos
- 2.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 2.8. Área: Personal social (tutoría).

3. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Analiza sus objetivos personales académicos y acciones propias de su vida escolar (y no escolar) y las posibilidades de auto controlarse ante situaciones violentas o disruptivas en su vida académica.	Toma de autoevaluación y conciencia.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Autoconocimiento – (autocontrol y autoevaluación) <u>Juego armemos una palabra</u> Se forman grupos de 5 personas. Dividir un papelote en cinco partes (por grupo).	5 papelotes.	15´

Proceso	<p>Amarrar cinco pitas a cinco plumones por persona. El juego consiste en que cada integrante escriba una letra de la palabra C-I-E-L-O en un papelote. Cada integrante utilizará la boca que sostendrá el inicio de una pita amarrada a un plumón (por persona). Nadie puede utilizar las manos, solo la boca para realizar ese juego.</p> <p>Al terminar, el docente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué no estaba permitido? - ¿Tuvieron alguna emoción cuando vieron que otro(a) compañero(a) no lo lograba? ¿Qué sintieron? - ¿Tuvieron ganas de hacerle algo a esa persona? ¿Qué pensaron hacer? <p>Se utiliza la técnica de lluvia de ideas para anotar los comentarios de los participantes.</p> <p>Se pide a los participantes mostrar su AGENDA PERSONAL DE CUENTOS A OTRO (día 2), en donde elaborarán el siguiente cuadro para responderse en forma silenciosa:</p> <p style="text-align: center;">Día 2</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th data-bbox="390 854 630 987">¿Qué debía hacer?</th> <th data-bbox="634 854 1035 987">¿Logré hacerlo?</th> <th data-bbox="1039 854 1528 987">¿Qué pensé hacer con mis compañeros de trabajo al ver que no avanzábamos en el juego?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="390 990 630 1047"></td> <td data-bbox="634 990 1035 1047"></td> <td data-bbox="1039 990 1528 1047"></td> </tr> </tbody> </table>	¿Qué debía hacer?	¿Logré hacerlo?	¿Qué pensé hacer con mis compañeros de trabajo al ver que no avanzábamos en el juego?				15 plumones. 15 pitas. Pizarra. Plumones. Sillas.	5´
¿Qué debía hacer?	¿Logré hacerlo?	¿Qué pensé hacer con mis compañeros de trabajo al ver que no avanzábamos en el juego?							
Final	<p>Imaginación (creación de oportunidades y pronóstico).</p> <p>Para la próxima sesión</p> <p>Se pide al alumnado realizar un listado de tareas que sus profesores les agendaron.</p> <p>Y en una columna a la derecha colocar ¿Qué estoy haciendo o hice para lograr cumplir a tiempo?</p>		15´						

	Señalar que necesitan ser muy sinceros al responder por cada tarea.		
--	---	--	--

TALLER T PROACTIVO

Actividad 3: Autoevaluar mi verdad y la de otros

1. Datos generales

- 1.1. UGEL: 05
- 1.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 1.3. Grados: 1° y 2°
- 1.4. Año: 2016
- 1.5. Nivel: Secundaria
- 1.6. Duración: 45 minutos
- 1.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 1.8. Área: Personal social (tutoría).

2. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Analiza sus objetivos personales académicos y acciones propias de su vida escolar (y no escolar), autoevaluándose y propone inicios de mejora.	Toma de autoevaluación e imaginación de oportunidades.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Autoevaluación Dinámica: Deja que te abrace <ul style="list-style-type: none"> - La dinámica consiste que cada estudiante relatará la verdad de lo realizado en la semana sobre sus tareas asignadas por los profesores, de forma sincera. - Y responderán de la lista de la columna “¿Qué estoy haciendo o hice para lograr cumplir a tiempo?” de la actividad 2. 	Sillas Pizarra	

			(20%, 30% o 90%) a consideración propia		

TALLER T PROACTIVO

Actividad 4: Desarrollando mi lenguaje proactivo

1. Datos generales

1.1 UGEL: 05

1.2 Distrito: San Juan de Lurigancho

1.3 Grados: 1° y 2°

1.4 Año: 2016

1.5 Nivel: Secundaria

1.6 Duración: 60 minutos

1.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo

1.8 Área: Personal social (tutoría).

2 Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Desarrolla nuevas formas de lenguaje como el proactivo para actuar en distintas situaciones irritantes.	Lenguaje proactivo.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Lenguaje proactivo Dinámica: Conocer cómo hablamos Los estudiantes se colocan de espaldas unos a otros. Una de ellas dice: Yo hablo así. Los que están en la espalda adivinan quién fue la persona que habló sin mencionar el nombre, solo describen los rasgos de la persona adivinada.	Carpetas. Mesas.	20´

<p>Proceso</p>	<p>Docente pregunta: ¿Cómo supimos quién era la persona que estaba a nuestras espaldas? ¿Qué nos hizo reconocerla? ¿Quién tiene alguna dificultad con alguna de esas personas cuando conversamos con ellas? ¿Por qué creen que ocurre ello?</p> <p>Los estudiantes comentan. El docente presenta circunferencias en el papelote:</p> <div data-bbox="711 427 1087 667" data-label="Diagram"> </div> <p>Un par de estudiantes que tuvieron problemas en un incidente crítico se deben parar en uno de los círculos según sintieron que fue ese hecho. Explican ¿Por qué sintieron que era así?</p> <p>Luego, decidirán responder ¿Cómo podría haberse resuelto de forma positiva utilizando el lenguaje? (incluyen los gestos).</p> <p>Una vez que han realizado tal acción, se pide se comprometan a utilizar un lenguaje positivo para cada opción en que se inicie tal acción por tanto se paran en la circunferencia de “acuerdo”.</p> <p>Cuando los estudiantes deciden no cambiar o no toman la iniciativa para el cambio se seguirán en la circunferencia “negativo” hasta que en cada circunferencia se agrupen todos los sujetos que se niegan al cambio a través del uso de lenguaje (negativo), los que hubieran optado por un lenguaje positivo (positivo) y los que llegan a un acuerdo (acuerdo).</p> <p>Cuando se encuentran llenas las circunferencias, el docente pregunta:</p> <p>¿Cuál es el mejor medio para poder entablar un acuerdo?</p> <p>¿Por qué nos negamos a realizarlo en un momento de ira o frustración?</p>	<p>Papelotes con circunferencias (tamaño grande).</p> <p>Agenda de trabajo.</p>	<p>20´</p>
----------------	---	---	------------

Final	<p>¿Qué nos falta para poder cambiar? o ¿Pedimos algo a cambio?</p> <p>Comentan sin salir de la circunferencia. Luego salen.</p> <p>En una tabla de doble entrada registrarán un rasgo o dos rasgos según convenga: Para los que están en desacuerdo negativo y positivo (Qué debería decir para cambiar /// Qué necesito para dar el primer paso) y para las personas de acuerdos (Cómo hago para lograr que perdure este acuerdo).</p> <p>Registran las respuestas en su agenda (actividad 4) para la próxima clase.</p>		20´
-------	--	--	-----

TALLER T PROACTIVO

Actividad 5: Examinó mis decisiones

1. Datos generales

2.1 UGEL: 05

2.2 Distrito: San Juan de Lurigancho

2.3 Grados: 1° y 2°

2.4 Año: 2016

2.5 Nivel: Secundaria

2.6 Duración: 30 minutos

2.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo

2.8 Área: Personal social (tutoría).

3 Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Examina y describe acciones de su vida escolar (positiva y negativa).	Decisión ante las necesidades.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Decisión Dinámica: Analizando nuestras acciones Los estudiantes trabajan por equipos. Cada uno de ellos hace una lista de las situaciones negativas que experimentaron en los últimos dos meses (máximo 5 situaciones).	Carpetas. Mesas. Hojas bond.	5´ 10´

Proceso	<p>En otra lista, describen cómo quisieron que cada situación se resolviese.</p> <p>Actividad: Plasmando ideas. En las parejas formadas van a dibujar una experiencia negativa y otra positiva. Las comparten oralmente las experiencias vividas con sus compañeros.</p> <p>Organizan estas experiencias por momentos o secuencias históricas.</p> <p>Elaboran un marco narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De forma individual los y las estudiantes crean un guión narrativo de la experiencia positiva anhelada. - Crean personajes que incluirán en un cuento breve. 	Lapiceros.	15´
Final	<p>Al finalizar, los y las estudiantes intercambiarán esto guiones con otras parejas (compañeros) para que grafiquen y la dramaticen en una sesión posterior.</p>		

TALLER T PROACTIVO

Actividad 6: Decido lo que necesito

1. Datos generales

3.1 UGEL: 05

3.2 Distrito: San Juan de Lurigancho

3.3 Grados: 1° y 2°

3.4 Año: 2016

3.5 Nivel: Secundaria

3.6 Duración: 30 minutos

3.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo

3.8 Área: Personal social (tutoría).

4 Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Plantea formas de solución ante distintas situaciones difíciles.	Decisión ante las necesidades.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Descripción de nuestras acciones	Carpetas.	5´
Proceso	Los participantes dramatizan los guiones narrados por sus compañeros y compañeras en la clase anterior. Presentan el acto público ante sus compañeros.	Plumones y borrador.	10´

Final	<p>Los escritores comentan sobre sus propias acciones. Debaten sobre su actitud antes y después de examinar sus hechos en una situación específica.</p> <p>Elaboran un cuadro de doble entrada en donde anotan las formas de solución del acto después de lo ocurrido:</p> <table border="1" data-bbox="394 375 1526 500"> <thead> <tr> <th data-bbox="394 375 772 407">Situación</th> <th data-bbox="772 375 1150 407">Acto antes</th> <th data-bbox="1150 375 1526 407">Acto después</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="394 407 772 500"></td> <td data-bbox="772 407 1150 500"></td> <td data-bbox="1150 407 1526 500"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Los implicados describen la situación y un compañero redacta en el casillero correspondiente (situación y acto antes). La o el docente pregunta: ¿Tiene algún significado imaginar las formas de actuar antes de que ocurran? ¿Por qué? (cada implicado explica).</p>	Situación	Acto antes	Acto después				Pizarra.	15´
Situación	Acto antes	Acto después							

TALLER T PROACTIVO

Actividad 7: Acepto mi verdad

1. Datos generales

4.1 UGEL: 05

4.2 Distrito: San Juan de Lurigancho

4.3 Grados: 1° y 2°

4.4 Año: 2016

4.5 Nivel: Secundaria

4.6 Duración: 60 minutos

4.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo

4.8 Área: Personal social (tutoría).

5 Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Desarrolla el lenguaje proactivo y presenta nuevas formas de actuar en su vida.	Lenguaje proactivo y voluntad independiente.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Técnica de autoevaluación: ACEPTO MI VERDAD ¡Presente! Para esta actividad, el docente debe prevenir que en cada grupo a formar se incluya a un sujeto con menor capacidad para ser violento. Por el contrario, puede escoger a una persona del grupo que ya haya demostrado hasta el momento alguna disposición de pertenencia al grupo.	Sillas Lapiceros	20´

Proceso	<p>Los participantes forman un círculo en el aula y grupos a través de la técnica Phillip 66. Cada uno de ellos redacta dos párrafos breves:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>RESPONDER A UNA AUTORIDAD.</i> 2. <i>PENSAMIENTOS EN MOMENTOS DE PELEA O DISCUSIÓN.</i> <p>Se intercambian las hojas bond y otros grupos leen lo respondido en la lista. Cada integrante del grupo que escucha la verdad levanta la mano y dice: ¡Presente!</p> <p>APLICANDO UN FORO</p> <p>Se rifan oportunidades de participación de la iniciación para compartir ideas. El orientador anota ideas importantes. Se les entrega artículos periodísticos sobre violencia social. Los participantes comentan tomando una posición ante cada personalidad encontrada en cada noticia.</p> <p>Preguntamos: ¿Cómo creen que fueron las vidas de las personas que aparecen en esas noticias? ¿Cómo habrá sido su juventud? ¿Les parece algo conocido? ¿Cómo será el futuro de ustedes de acuerdo a como son hoy? ¿Cómo son ustedes hoy?</p>	Hojas bond Papelote con cuadro	20' 20'																		
Final	<p>Una vez, terminada la ronda de preguntas, los participantes plantearán una forma de cómo actuar en el siguiente cuadro (en un papelote) de forma personal:</p> <table border="1" data-bbox="390 954 1528 1242"> <thead> <tr> <th>SITUACIONES</th> <th>FORMAS DE ACTUAR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A punto de pelear con un(a) compañero(a)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ante una opinión con la que no estoy de acuerdo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ante la reprimenda de una autoridad</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ante la presencia de un posible enemigo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cuando me descubren una mentira</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ante alguna agresión de otro(a) compañero(a)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cuando me invitan a beber algo que no quiero</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cuando me incitan a tener sexo</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>El orientador deberá refrescar sobre las proposiciones que no sean comprensibles para los participantes.</p>	SITUACIONES	FORMAS DE ACTUAR	A punto de pelear con un(a) compañero(a)		Ante una opinión con la que no estoy de acuerdo		Ante la reprimenda de una autoridad		Ante la presencia de un posible enemigo		Cuando me descubren una mentira		Ante alguna agresión de otro(a) compañero(a)		Cuando me invitan a beber algo que no quiero		Cuando me incitan a tener sexo			
SITUACIONES	FORMAS DE ACTUAR																				
A punto de pelear con un(a) compañero(a)																					
Ante una opinión con la que no estoy de acuerdo																					
Ante la reprimenda de una autoridad																					
Ante la presencia de un posible enemigo																					
Cuando me descubren una mentira																					
Ante alguna agresión de otro(a) compañero(a)																					
Cuando me invitan a beber algo que no quiero																					
Cuando me incitan a tener sexo																					

TALLER T PROACTIVO

Actividad 8: Mejorando hábitos 1

1. Datos generales

5.1 UGEL: 05

5.2 Distrito: San Juan de Lurigancho

5.3 Grados: 1° y 2°

5.4 Año: 2016

5.5 Nivel: Secundaria

5.6 Duración: 40 minutos

5.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo

5.8 Área: Personal social (tutoría).

6 Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Acepta organizar y presentar nuevas acciones en su vida.	Voluntad independiente.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo				
Inicio	<p>Una vez planteadas las formas de actuar de forma personal, consolidan en un cuadro grupal para exponer ante sus compañeros(as):</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; width: 50%;">SITUACIONES</th> <th style="text-align: center; width: 50%;">FORMAS DE ACTUAR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">A punto de pelear con un(a) compañero(a)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	SITUACIONES	FORMAS DE ACTUAR	A punto de pelear con un(a) compañero(a)		<p>Sillas</p> <p>Lapiceros</p> <p>Hojas bond</p>	5´
SITUACIONES	FORMAS DE ACTUAR						
A punto de pelear con un(a) compañero(a)							

Proceso	Ante una opinión con la que no estoy de acuerdo		Papelote con cuadro	15'							
	Ante la reprimenda de una autoridad										
	Ante la presencia de un posible enemigo										
	Cuando me descubren una mentira										
	Ante alguna agresión de otro(a) compañero(a)										
	Cuando me invitan a beber algo que no quiero										
	Cuando me incitan a tener sexo										
Final	<p>El orientador deberá refrescar sobre las proposiciones que no sean comprensibles para los participantes.</p> <p>Se pregunta: ¿Cómo podremos organizar nuestra vida escolar y social a diario? ¿Cuáles son los hábitos escolares y en su vida familiar? ¿Cómo organizamos y planteamos nuevos hábitos?</p> <p>Organizan nuevas acciones con las cuales mejorar sus hábitos siguiendo un modelo del siguiente cuadro por días (lo hacen de forma personal):</p> <p>Utilizan el cuaderno personal de la sesión 1.</p>			Cuaderno agenda de primera sesión	20'						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Día: Martes, 22 de setiembre de...</th> </tr> <tr> <th>Turno</th> <th>Antes</th> <th>Ahora</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mañana</td> <td> Me levanto tarde... (8.00 am.) No me ducho bien... Desayuno mucho por eso llego tarde... La mochila que llegue como sea... los cuadernos solo los que están al día... No llevo el cuaderno de control hoy... no hice tareas, me pueden anotar... No lustro mis zapatos... La camisa a las justas... afuera del pantalón, sucio... Que mi mamá lo lave... </td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Día: Martes, 22 de setiembre de...			Turno	Antes	Ahora
Día: Martes, 22 de setiembre de...											
Turno	Antes	Ahora									
Mañana	Me levanto tarde... (8.00 am.) No me ducho bien... Desayuno mucho por eso llego tarde... La mochila que llegue como sea... los cuadernos solo los que están al día... No llevo el cuaderno de control hoy... no hice tareas, me pueden anotar... No lustro mis zapatos... La camisa a las justas... afuera del pantalón, sucio... Que mi mamá lo lave...										

		Ya veremos donde comer un pan con hot dog...		
	Tarde	Almuerzo a deshoras (4.00 pm)... el partido, Hoy con la novia o el novio hasta noche... El tiempo de tareas es corto, no hay hoy día (es mentira)... Suelo jugar el Play Station Mucho internet sin propósito		
	Noche	Mucho internet sin propósito Converso son amigos hasta tarde .. Me despido de la novia o el novio hasta que me de todos los besos del mundo...así sea por internet chat (1.30 am.) Fumo muy de noche... Me acuesto cuando mis ojos están rojos... (2.30 am.) Hoy no tengo tarea, a dormir (3.00 am.)		
<p>Luego, los estudiantes completarán por lo menos la agenda de una semana, especificando las horas en que harán el cambio en sus nuevos hábitos (los más importantes). Exponen la próxima clase estos hábitos, los más posibles de explicar.</p>				

TALLER T PROACTIVO

Actividad 9: Mejorando hábitos 2

1. Datos generales

6.1 UGEL: 05

6.2 Distrito: San Juan de Lurigancho

6.3 Grados: 1° y 2°

6.4 Año: 2016

6.5 Nivel: Secundaria

6.6 Duración: 60 minutos

6.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo

6.8 Área: Personal social (tutoría).

7 Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Propone hábitos de estudio de acuerdo a sus posibilidades.	Toma de conciencia. Voluntad independiente.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Autoevaluación: Aceptando nuestra realidad de estudio Los estudiantes elaborarán una lista de los cursos aprobados y no aprobados hasta el momento, por cada bimestre o trimestre escolar; y por notas de examen que serán representados como	Hoja bond	

Proceso	experiencias académicas, esfuerzos (+/-); y necesidad (hoja bond)- el docente tutor proporciona los promedios:					Papelote	20'																																																																																																														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>TIEMPO</th> <th>CURSOS</th> <th>EXPERIENCIA ACADÉMICA</th> <th>NOTA</th> <th>ESFUERZO</th> <th>NECESIDAD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="12">1er trimestre</td> <td rowspan="3">Matemática</td> <td>Examen mensual</td> <td>10</td> <td>+</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Trabajo escrito</td> <td>09</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>08</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Comunicación</td> <td>Examen mensual</td> <td>10</td> <td>+</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Trabajo escrito</td> <td>09</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>08</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Persona y humanidad</td> <td>Examen mensual</td> <td>10</td> <td>+</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Trabajo escrito</td> <td>09</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>08</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Ciencia y tecnología</td> <td>Examen mensual</td> <td>10</td> <td>+</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Trabajo escrito</td> <td>09</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>08</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td rowspan="12">2do trimestre</td> <td rowspan="3">Matemática</td> <td>Examen mensual</td> <td>10</td> <td>+</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Trabajo escrito</td> <td>09</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>08</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Comunicación y Persona y humanidad</td> <td>Examen mensual</td> <td>10</td> <td>+</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Trabajo escrito</td> <td>09</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>08</td> <td>-</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Ciencia y tecnología</td> <td>Examen mensual</td> <td>10</td> <td>...</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Trabajo escrito</td> <td>09</td> <td>...</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td>Exposiciones</td> <td>08</td> <td>...</td> <td>Mayor</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">3er trimestre</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table>					TIEMPO		CURSOS	EXPERIENCIA ACADÉMICA	NOTA	ESFUERZO	NECESIDAD	1er trimestre	Matemática	Examen mensual	10	+	Mayor	Trabajo escrito	09	-	Mayor	Exposiciones	08	-	Mayor	Comunicación	Examen mensual	10	+	Mayor	Trabajo escrito	09	-	Mayor	Exposiciones	08	-	Mayor	Persona y humanidad	Examen mensual	10	+	Mayor	Trabajo escrito	09	-	Mayor	Exposiciones	08	-	Mayor	Ciencia y tecnología	Examen mensual	10	+	Mayor	Trabajo escrito	09	-	Mayor	Exposiciones	08	-	Mayor	2do trimestre	Matemática	Examen mensual	10	+	Mayor	Trabajo escrito	09	-	Mayor	Exposiciones	08	-	Mayor	Comunicación y Persona y humanidad	Examen mensual	10	+	Mayor	Trabajo escrito	09	-	Mayor	Exposiciones	08	-	Mayor	Ciencia y tecnología	Examen mensual	10	...	Mayor	Trabajo escrito	09	...	Mayor	Exposiciones	08	...	Mayor	3er trimestre
TIEMPO	CURSOS	EXPERIENCIA ACADÉMICA	NOTA	ESFUERZO	NECESIDAD																																																																																																																
1er trimestre	Matemática	Examen mensual	10	+	Mayor																																																																																																																
		Trabajo escrito	09	-	Mayor																																																																																																																
		Exposiciones	08	-	Mayor																																																																																																																
	Comunicación	Examen mensual	10	+	Mayor																																																																																																																
		Trabajo escrito	09	-	Mayor																																																																																																																
		Exposiciones	08	-	Mayor																																																																																																																
	Persona y humanidad	Examen mensual	10	+	Mayor																																																																																																																
		Trabajo escrito	09	-	Mayor																																																																																																																
		Exposiciones	08	-	Mayor																																																																																																																
	Ciencia y tecnología	Examen mensual	10	+	Mayor																																																																																																																
		Trabajo escrito	09	-	Mayor																																																																																																																
		Exposiciones	08	-	Mayor																																																																																																																
2do trimestre	Matemática	Examen mensual	10	+	Mayor																																																																																																																
		Trabajo escrito	09	-	Mayor																																																																																																																
		Exposiciones	08	-	Mayor																																																																																																																
	Comunicación y Persona y humanidad	Examen mensual	10	+	Mayor																																																																																																																
		Trabajo escrito	09	-	Mayor																																																																																																																
		Exposiciones	08	-	Mayor																																																																																																																
	Ciencia y tecnología	Examen mensual	10	...	Mayor																																																																																																																
		Trabajo escrito	09	...	Mayor																																																																																																																
		Exposiciones	08	...	Mayor																																																																																																																
	3er trimestre																																																																																																																
																																																																																																																	
																																																																																																																	
Final	<p>Planteando nuevos hábitos de estudio: Hoy mi presente, nuevos hábitos Luego de plantear el cuadro de análisis, los estudiantes intercambian sus hojas de agenda, y realizan una hoja compromiso personal sobre el cumplimiento de su recuperación académica.</p>					Mesas	20'																																																																																																														
						Sillas																																																																																																															
						Hoja de compromiso																																																																																																															

Luego, plantean horarios de estudio por temáticas referente a cada curso con mayor probabilidad de fracasar, por ejemplo:

HOY SOY YO NUEVOS HÁBITOS					
TIEMPO	CURSOS	EXPERIENCIA ACADÉMICA	NOTA	NECESIDAD	HORARIO DE ESTUDIO O DE TRABAJO
2do trimestre	Matemática	Examen mensual	10	Mayor	Lunes, 26 set. – 5.00 pm. - 8.00 pm. Martes, 01 de oct. – 7.00 pm. – 9.00 pm.
		Trabajo escrito	09	Mayor	Miércoles, 28 set. – 5.00 pm. - 8.00 pm. Jueves, 02 set. – 5.00 pm. – 8.00 pm.
		Exposiciones	08	Mayor	Viernes, 29 set. – 4.00 pm.-7.00 pm.
	Comunicación	Examen mensual	10	Mayor	...
		Trabajo escrito	09	Mayor	...
		Exposiciones	08	Mayor	...
	Persona y humanidad	Examen mensual	10	Mayor	
		Trabajo escrito	09	Mayor	
		Exposiciones	08	Mayor	
	Ciencia y tecnología	Examen mensual	10	Mayor	
		Trabajo escrito	09	Mayor	
		Exposiciones	08	Mayor	
3er trimestre	Matemática	Examen mensual	10	Mayor	Lunes, 26 set. – 5.00 pm. - 8.00 pm. Martes, 01 de oct. – 7.00 pm. – 9.00 pm.
		Trabajo escrito	09	Mayor	Miércoles, 28 set. – 5.00 pm. - 8.00 pm. Jueves, 02 set. – 5.00 pm. – 8.00 pm.
		Exposiciones	08	Mayor	Viernes, 29 set. – 4.00 pm.-7.00 pm.
	Comunicación	Examen mensual	10	Mayor	...
		Trabajo escrito	09	Mayor	...
		Exposiciones	08	Mayor	...
	Persona y humanidad	Examen mensual	10	Mayor	
		Trabajo escrito	09	Mayor	
		Exposiciones	08	Mayor	
	Ciencia y tecnología	Examen mensual	10	Mayor	
		Trabajo escrito	09	Mayor	
		Exposiciones	08	Mayor	

20'

	<p>Luego, plasman en un papelote esta hoja de hábito académico. Exponen en la próxima clase.</p>		
--	--	--	--

TALLER T PROACTIVO

Actividad 10: Mejorar actitud por voluntad

1. Datos generales

7.1 UGEL: 05

7.2 Distrito: San Juan de Lurigancho

7.3 Grados: 1° y 2°

7.4 Año: 2016

7.5 Nivel: Secundaria

7.6 Duración: 40 minutos

7.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo

7.8 Área: Personal social (tutoría).

8 Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Propone hábitos de estudio de acuerdo a sus posibilidades.	Imaginación. Voluntad independiente.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Propuesta: Decido por mejorar mi actitud Exponen sus trabajos de agenda personal de hábitos de estudio. El orientador pregunta: - ¿Cómo está compuesto el ser humano?	Papelote de horas de estudio.	10´

Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué parte del ser humano analizamos cuando ponemos en agenda nuestros nuevos hábitos? - ¿Es necesario el crecimiento académico? ¿Qué significa ser académico? - ¿Qué otra parte del ser humano se desarrolla a la par? - ¿Es valorativamente justo los hechos de nuestra vida? - ¿Conocen el significado de resarcir? - ¿Qué haríamos para resarcir estos hechos? <p>Técnica de lluvia de ideas sobre las respuestas de los participantes.</p>	Pizarra Hojas bond Lapiceros.	15´
Final	<p>Técnica Check List de las personas que hayan afectado en su vida con sus acciones, antes de participar en el programa.</p> <p>Deciden proponer formas de atender a esas personas y recuperar su confianza. Proponen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examinar el hecho en compañía. - Aplicar una forma de recuperación: ayuda mutua valorativa, acciones en conjunto; etc. - Acompañar en acciones vitales difíciles. <p>Una vez elaborado el plan de apoyo, se consulta con el tutor de turno sobre el trabajo a realizar en distintas horas: a) horas de recreo, b) salida; c) entrada o d) tiempo libre fuera de la escuela.</p>		15´

TALLER T PROACTIVO

Actividad 11: Convenciendo con nuestras acciones

1. Datos generales

8.1 UGEL: 05

8.2 Distrito: San Juan de Lurigancho

8.3 Grados: 1° y 2°

8.4 Año: 2016

8.5 Nivel: Secundaria

8.6 Duración: 40 minutos

8.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo

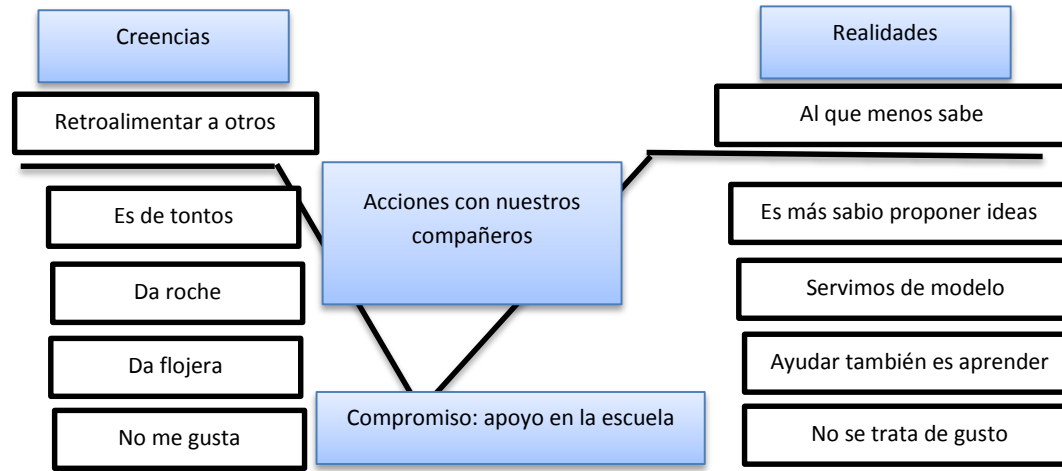
8.8 Área: Personal social (tutoría).

9 Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Presenta acciones de cambio en su vida; y lo demuestra utilizando el lenguaje como convencimiento de su nueva imagen.	Conciencia moral. Lenguaje proactivo e independiente.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Propuesta: Examinó mis nuevas acciones	Papelotes.	10'

Una vez realizadas las acciones de la semana pasada, y en concordancia con las conjeturas o felicitaciones ofrecidas por el tutor al orientador del taller; lo estudiantes utilizarán la V de Gowin para establecer los hechos versus creencias que tuvieron antes de realizar las acciones convertidas en realidad (sea cual sea el contexto, utilizan papelote):
Nota: Previamente el orientador construye esta gráfica modelando su conocimiento en los participantes.



Proceso

Final

Explican a sus compañeros de forma personal; y al finalizar el orientador realiza una consolidación de todas las acciones realizadas.

Foro abierto sobre las acciones

Una vez realizada la exposición personal de todos los integrantes, realizarán un foro, enlistando sus acciones más significativas en un cuadro de doble entrada y las formas que imaginaron y cómo lo realizaron con las personas beneficiadas:

Creencias sobre las acciones	Realidad de la acción
Cómo imaginarlo	Cómo hacerlo

Plumones.
Pizarra.

20'

10'

	Los participantes brindan sus opiniones respetando los turnos de participación y brindan otras opciones con sus compañeros luego de cada exposición.		
--	--	--	--

TALLER T PROACTIVO

Actividad 12: Comprometiéndome con mi crecimiento personal

1. Datos generales

9.1 UGEL: 05

9.2 Distrito: San Juan de Lurigancho

9.3 Grados: 1° y 2°

9.4 Año: 2016

9.5 Nivel: Secundaria

9.6 Duración: 40 minutos

9.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo

9.8 Área: Personal social (tutoría).

10 Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla capacidades de proactividad y acción ética en la búsqueda de la adaptación y mejora de la convivencia escolar.	Propone hábitos de estudio de acuerdo a sus posibilidades.	Toma de conciencia. Voluntad independiente.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Toma de conciencia: FODA: Tomando conciencia.	Hojas bond.	10´

Proceso	<p>Los estudiantes toman asiento en círculo alrededor del docente</p> <p>Se realizan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se sienten luego de pasar por esta experiencia? - ¿Qué creen que hayan logrado durante estas semanas? - ¿Por qué será importante crecer como persona? - ¿En qué les servirá haber aprendido todo ello? <p>Los participante comentan y responden presentando respeto por los turnos de cada compañero(a).</p> <p>Actividad: Me comprometo.</p> <p>Los estudiantes elaboran y firman un compromiso de crecimiento personal para sus actividades académicas como para cumplir el respeto a su cumplimiento:</p>	Lapiceros. Bocaditos varios.	20´
Final	<p><i>“Yo _____ con ____ años de edad, siendo una persona en crecimiento académico y personal, me comprometo a seguir todos los preceptos bien formados con mi orientador; y en favor de la justicia y honor que bien defendiendo para representar a mi entidad escolar de la cual egresaré; mantendré los acuerdos y actitudes desarrolladas durante mi participación en el taller de crecimiento proactivo”.</i></p> <p>Una vez desarrollada esta fase, realizan un juramento utilizando la Biblia y un medallón de “buen representante académico”; e intercambian sus compromisos tendiéndolos en un pabito extendido simulando un cordel para tender ropa; y lo extienden al lado del periódico mural del aula al cual pertenecen.</p> <p>Realizan un compartir luego de la actividad para finalizar el taller desarrollado.</p>		10´

Taller de tutoría para desarrollar conductas prosociales

T PROSOCIAL

1. Datos generales

1.2 UGEL: 05

1.3 Distrito: San Juan de Lurigancho

1.4 Grados: 1° y 2°

1.5 Año: 2016

1.6 Nivel: Secundaria

1.7 Duración: 3 meses

2. Definición del taller

Es un taller orientado a desarrollar cuatro dimensiones que estratégicamente actúan en las acciones humanas escolares desde las propuestas de desarrollo de inteligencia prosocial de Roche-Olivar (2004), el cual se desarrollará por actividades individuales y grupales, y en el cual se orienta a los estudiantes al alcance de logros y objetivos colectivos para alejarse de las acciones que obstaculizan el desarrollo académico social constructivo. Programado para estudiantes de 11 a 13 años de edad (1° y 2° de secundaria) de las tres instituciones educativas de la UGEL 05 (San Juan de Lurigancho).

3. Características

Las actividades se basan en la búsqueda de la aplicación personal académica de cuatro fases:

- a) Escucha profunda.
- b) Valorización.
- c) Servicio en equipo.

4. Organización del taller

El taller está organizado por doce (12) actividades con estructura de inicio, desarrollo y final; y las cuales incluyen estrategias motivacionales, dinámicas, juegos y trabajos, foros; etc.; todas de tipo cooperativo en la cual los participantes ponen en ejercicio las habilidades de escucha profunda, valorización y servicio en equipo.

Todas las actividades convergen en la búsqueda del desarrollo de la competencia: *“Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común”*

Cuatro (4) sesiones se orientan al desarrollo de capacidades prosociales y actitudes de escucha activa, cinco (5) hacia el ejercicio de la valorización; y cinco (5) al servicio en equipo. Todas las sesiones duran entre 30 a 60 minutos, de acuerdo a la exigencia de las actividades y la previsión, predisposición de los participantes con respecto al moderador del taller.

5. Fundamentación

La prosocialidad es aquella capacidad que permite al ser humano le permite desarrollarse como persona, lograr el poder de la escucha en el trabajo en equipo, mantener una posición firme de análisis de la situación para valorar las necesidades u objetivos en común; y así actuar de forma eficiente en servicio de calidad hacia otros.

Ante la debilidad que demuestra el estudiante por cualidades y rasgos personales que tienden a una respuesta reactiva (incluyendo la violencia o interrupción), el taller demostrará desarrollar en los estudiantes la capacidad para ser estratégicos ante cualquier actividad académica para lograr objetivos en común y adaptar su convivencia al estado permisible de la realización de acciones conjugadas.

Con todo ello, se disminuirán las conductas violentas de tipo físico, verbal y disruptiva en sus propias escuelas de la UGEL 05 San Juan de Lurigancho, y aumentará el nivel académico comunitario que presenten ante sus demás compañeros y profesores con los que conviven.

6. Objetivos

6.1. Objetivo general

Comprobar la eficacia del taller tutorial de conductas prosociales T PROSOCIAL basado en los postulados de Roche-Oliver (2004) con la de otros programas paralelos de las otras escuelas incluidas en la investigación al disminuirse los incidentes críticos en los estudiantes.

6.2. Objetivos específicos

a) Comprobar la eficacia del taller tutorial de conductas prosociales T PROSOCIAL desde su dimensión escucha profunda, basada en los postulados de Roche-Oliver (2004) con la de otros programas paralelos de las otras escuelas incluidas en la investigación al disminuirse los incidentes críticos en los estudiantes.

b) Comprobar la eficacia del taller tutorial de conductas prosociales T PROSOCIAL desde su dimensión Valorización, basada en los postulados de Roche-Oliver (2004) con la de otros programas paralelos de las otras escuelas incluidas en la investigación al disminuirse los incidentes críticos en los estudiantes.

c) Comprobar la eficacia del taller tutorial de conductas prosociales T PROSOCIAL desde su dimensión servicio en equipo, basada en los postulados de Roche-Oliver (2004) con la de otros programas paralelos de las otras escuelas incluidas en la investigación al disminuirse los incidentes críticos en los estudiantes.

7. Sesiones

Se han programado 20 sesiones para lograr el desarrollo de las conductas prosociales en los estudiantes de 1° y 2° de secundaria, aplicando actividades que se sitúen en las dimensiones de escucha profunda, valorización y servicio en equipo.

8. Recursos

Materiales:

- Mesas
- Fichas evaluativas (incluyen textos breves)
- Papelotes, plumones y otros.

Humanos:

- Director(a).
- Subdirector(a).
- Profesor(a).
- Psicólogo(a).
- Auxiliar.
- Asesor(a).

9. Evaluación

Para verificar la eficacia del taller con respecto a otros y evidenciar la disminución de los incidentes críticos entre las tres escuelas intervenidas, se realizará una observación no participante pre prueba, en donde se aplicará el instrumento Reporte de incidentes críticos por parte de los docentes de 1° y 2° de secundaria de las escuelas mencionadas y recoger con ello las conductas manifestadas en los estudiantes inmersos en el estudio.

Al culminar el taller se recogerán estas mismas conductas tras culminar el taller en ambos grados de secundaria, los docentes realizarán la observación de sus

estudiantes desde la culminación del taller T PROSOCIAL como pos prueba y así calcular esta eficacia de disminución de los incidentes críticos.

10. Cuadro de competencias, capacidades, temáticas; y actitudes de actividades de taller

Variable	N° y título de sesión	Competencias	Capacidades	Actitudes
Conducta prosocial	Actividad 1: Aprendo a escuchar y valorar	Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común	Realiza procesos prosociales de escucha y valorización en la realización de actividades con un objetivo actitudinal	Escucha profunda. Valorización.
	Actividad 2: Aprendo a liderar y a ser guiado		Realiza procesos prosociales de valorización y se adecúa a formas de trabajo en equipo	Valorización. Servicio en equipo.
	Actividad 3: Proponemos ayuda		Realiza procesos prosociales de escucha profunda (ayuda física), valorización y servicio en equipo	Ayuda física. Valorización. Servicio en equipo.
	Actividad 4: Escuchando a los líderes		Realiza procesos prosociales de escucha profunda y servicio en equipo	Escucha profunda Servicio en equipo.
	Actividad 5: Programo mi ayuda		Realiza procesos pro-sociales de escucha profunda y servicio en equipo	Valorización
	Actividad 6: Programamos nuestro servicio a la comunidad		Realiza procesos pro-sociales de servicio en equipo.	Servicio en equipo
	Actividad 7: Aceptamos y valoramos el esfuerzo de los demás		Realiza procesos prosociales de escucha profunda y servicio en equipo.	Valorización
	Actividad 8: Examino mis habilidades para escuchar		Realiza procesos prosociales de escucha activa	Escucha activa
	Actividad 9: Construyo nexos para comunicarme mejor		Examina sus propias habilidades de escucha activa	Escucha activa
	Actividad 10: Elaboro normas de trabajo cooperativo		Plantea formas de trabajo cooperativo y normas para su aplicación	Servicio en equipo
	Actividad 11: Mi foro		Plantea formas de trabajo cooperativo y normas para su aplicación	Servicio en equipo
	Actividad 12: Mi reflexión		Reflexiona sobre los procesos de conducta prosocial desarrollados	Valorización

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 1: Aprendo a escuchar y valorar

1. Datos generales

- 1.1 UGEL: 05
- 1.2 Distrito: San Juan de Lurigancho
- 1.3 Grados: 1° y 2°
- 1.4 Año: 2016
- 1.5 Nivel: Secundaria
- 1.6 Duración: 45 minutos
- 1.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 1.8 Área: Personal social (tutoría).

2. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Realiza procesos prosociales de escucha y valorización en la realización de actividades con un objetivo actitudinal.	Escucha profunda. Valorización.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Escucha profunda Dinámica: <i>La torre de papel</i>		20´

Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes reciben una tira de papel (hojas bond) de 30 cm.(largo) x 10 cm. (ancho). - Arman una torre con esos papeles. - Solo usarán solo dos dedos para el armado. <p>El ganador es el equipo que haya terminado de utilizar todas las tiras de papel para armar su torre en el tiempo establecido.</p> <p>Se pregunta:</p> <p>¿Qué dificultades tuvieron?</p> <p>¿Qué utilizaron para lograr consumir todas las tiras de papel en el armado?</p> <p>¿Qué medios utilizamos entre nosotros para saber cada integrante en dónde iba cada tira de papel?</p> <p>Se utiliza la técnica de lluvia de ideas.</p> <p>Valorización</p> <p>Se entrega a los participantes un papelote.</p> <p>Por grupos tendrán que enlistar las acciones completando el siguiente cuadro:</p> <table border="1" data-bbox="390 948 1524 1208"> <thead> <tr> <th data-bbox="390 948 770 1011">1</th> <th data-bbox="770 948 1150 1011">2</th> <th data-bbox="1150 948 1524 1011">3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="390 1011 770 1144">¿Qué de negativo hice durante la semana?</td> <td data-bbox="770 1011 1150 1144">¿De qué modo positivo pude actuar?</td> <td data-bbox="1150 1011 1524 1144">¿Qué me recomiendan mis compañeros realizar en adelante?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="390 1144 770 1208"></td> <td data-bbox="770 1144 1150 1208"></td> <td data-bbox="1150 1144 1524 1208"></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	¿Qué de negativo hice durante la semana?	¿De qué modo positivo pude actuar?	¿Qué me recomiendan mis compañeros realizar en adelante?				<p>Tiras de papel (30 cm.x10cm.)</p> <p>Papelote</p> <p>Plumones</p> <p>Pizarra</p> <p>Lapicero o lápiz</p>	25´
1	2	3										
¿Qué de negativo hice durante la semana?	¿De qué modo positivo pude actuar?	¿Qué me recomiendan mis compañeros realizar en adelante?										
Final	<p>De esta forma colocan sus firmas como acuerdos modelo a seguir en la semana entrante.</p>											

	Para la próxima actividad elaboran un esquema sobre las oportunidades de trabajar en grupo (áreas en el aula) y conductas que amenazan que no se cumpla tal tipo de trabajo (en grupo)- hoja bond.		
--	--	--	--

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 2: Aprendo de liderar y a ser guiado

1. Datos generales

- 1.1 UGEL: 05
- 1.2 Distrito: San Juan de Lurigancho
- 1.3 Grados: 1° y 2°
- 1.4 Año: 2016
- 1.5 Nivel: Secundaria
- 1.6 Duración: 35 minutos
- 1.7 Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 1.8 Área: Personal social (tutoría).

2 Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Realiza procesos prosociales de valorización y se adecúa a formas de trabajo en equipo.	Valorización. Servicio en equipo.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Valorización	Listas de oportunidades	10´

<p>Proceso</p> <p>Final</p>	<p>Los estudiantes explican por grupos a los otros grupos las dos listas de oportunidades y amenazas tratadas en la sesión 2.</p> <p>Realizan comentarios de grupo a grupo.</p> <p>Se agrupan nuevamente por sorteo.</p> <p>Desde los nuevos grupos formados, se proponen nuevas mesas de trabajo.</p> <p>Servicio en equipo</p> <p>Técnica: Líderes y monitores</p> <ul style="list-style-type: none"> - En los grupos formados se elegirá un líder que llevará a cabo las coordinaciones por equipo, por lo que se pedirá que realicen el trabajo en sus grupos de estudio (clase) de tal manera de que aporten en las actividades de trabajo en el aula. - También se elegirá un monitor quien describirá la acción del líder ante la conducta del líder y su adecuación a los grupos de estudio organizados en clase. - Se debe tener en cuenta que un líder y un monitor deben integrarse por cada aula con el fin de que cada sección obtenga la presencia de ambos en las actividades curriculares. <p>Los líderes realizan un acuerdo de trabajo en grupo juramentando ante todos los grupos de la tutoría implementada.</p> <p>De igual modo, los monitores entregarán una representación gráfica de las conductas violentas o disruptivas de los líderes monitoreados (dibujo) que explicarán en la sesión 3 (anotan acuerdos en el papelote de la sesión 2).</p>	<p>y amenazas (sesión 2)-papelote.</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones.</p> <p>Papel.</p> <p>Lápiz.</p>	<p>10´</p> <p>15´</p>
-----------------------------	--	--	-----------------------

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 3: Proponemos ayuda

1. Datos generales

- 1.1. UGEL: 05
- 1.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 1.3. Grados: 1° y 2°
- 1.4. Año: 2016
- 1.5. Nivel: Secundaria
- 1.6. Duración: 45 minutos
- 1.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 1.8. Área: Personal social (tutoría).

2. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Realiza procesos prosociales de escucha profunda (ayuda física), valorización y servicio en equipo.	Ayuda física. Valorización. Servicio en equipo.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Escucha profunda <u>Juego: armemos una palabra</u>	Pitas. Lapiceros.	15´

<p>Proceso</p>	<p>Se forman grupos de 5 personas.</p> <p>Cada grupo debe utilizar un papelote y un plumón.</p> <p>Amarrar cinco pitas a un plumón.</p> <p>El juego consiste en que cada uno de los integrantes de cada grupo sosteniendo la pita con su boca deben escribir en el papelote la palabra CIELO. Para ello no deben utilizar ninguna otra parte de su cuerpo.</p> <p>El grupo ganador es quien termine de escribir esta palabra en el menor tiempo posible.</p> <p>Docente pregunta:</p> <p>A los ganadores: ¿Cómo se sintieron cada uno de ustedes mientras escribían la palabra CIELO?</p> <p>A los perdedores: ¿Qué desearon hacer para poder adelantar al otro equipo ganador?</p> <p>¿Qué pensaron que podrían hacer para ganar?</p> <p>Estudiantes responden.</p> <p>Los estudiantes monitores muestran sus dibujos representativos de las conductas de sus compañeros líderes.</p> <p>Explican a sus compañeros(as) las acciones que realizaron y describir qué hicieron ellos por ayudar a que esta situación cambie.</p> <p>Valorización</p> <p>Docente pide que los estudiantes realicen un cuadro de doble entrada:</p> <p>Cuadro de hechos y subsanaciones de las actividades negativas</p> <table border="1" data-bbox="390 1255 1526 1321"> <tr> <td data-bbox="390 1255 959 1321">1</td> <td data-bbox="959 1255 1526 1321">2</td> </tr> </table>	1	2	<p>Plumones.</p> <p>Papelotes.</p> <p>Dibujos representativos (actividad anterior).</p>	<p>15´</p>
1	2				

	Hechos	Posibles hechos que subsanarían estos hechos		15'
Final	<p>Cada grupo anota las formas con las que se subsanarían los hechos suscitados en la semana por los líderes.</p> <p>Docente pregunta:</p> <p>¿Qué dificultades existen cuando queremos trabajar en grupo o equipos?</p> <p>¿Qué nos resulta complicado? (estudiantes por grupos responden).</p> <p>Servicio en equipo</p> <p>Proyecto de aporte social</p> <p>Para la próxima semana por grupos tendrán que organizar en un mapa mental cinco actividades escolares (escuela, administración u otros) o sociales (comunidad, iglesia, postas; etc.) que necesitan de cooperación (los estudiantes elaborarán distintas formas de aportar y elaborarán su proyecto de aporte social).</p>			

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 4: Escuchando a los líderes

1. Datos generales

- 1.1. UGEL: 05
- 1.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 1.3. Grados: 1° y 2°
- 1.4. Año: 2016
- 1.5. Nivel: Secundaria
- 1.6. Duración: 50 minutos
- 1.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 1.8. Área: Personal social (tutoría).

2. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Realiza procesos prosociales de escucha profunda y servicio en equipo.	Escucha profunda Servicio en equipo.	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Escucha profunda Exposición y opinión	Papelotes con mapa mental	

Proceso	<p>Los grupos expondrán sus papelotes con mapas mentales por grupo sobre las actividades en las que se necesitan ayuda.</p> <p>Participantes aportan a través de un comentario y otorgan otras soluciones posibles.</p> <p>Luego, por equipos exponen las ideas sobre las actividades que podrían realizar para ayudar en conjunto en alguna actividad, ya sea comunitaria o escolar.</p> <p>Realizan un análisis de características más comunes de forma personal a través de un cuadro de gustos y obstáculos:</p> <table border="1" data-bbox="390 540 1524 792"> <thead> <tr> <th data-bbox="390 540 959 602">1</th> <th data-bbox="963 540 1524 602">2</th> </tr> <tr> <th data-bbox="390 605 959 667">Me gusta</th> <th data-bbox="963 605 1524 667">Obstáculos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="390 670 959 792"></td> <td data-bbox="963 670 1524 792"></td> </tr> </tbody> </table>	1	2	Me gusta	Obstáculos			<p>(actividad anterior).</p> <p>Hojas para cuadro de gustos y obstáculos.</p> <p>Acta de acuerdos.</p> <p>Plumones.</p> <p>Lapiceros.</p> <p>Hojas.</p>	<p>15'</p> <p>15'</p>
1	2								
Me gusta	Obstáculos								
Final	<p>Servicio en equipo</p> <p>Técnica: El equipo</p> <p>Cada grupo se organizará acoplándose nuevos integrantes: líderes, monitores, técnicos y gestor ejecutivo.</p> <p>Establecen funciones al azar por cada participante:</p> <p><u>Líder</u>: Guiará al equipo y planteará las dificultades y necesidades hacia los participantes del equipo, al igual que los acuerdos en reuniones.</p> <p><u>Monitor</u>: Revisará que todo se cumpla según lo manifestado en las normas del técnico (normas técnicas). Expondrá lo necesario para la actividad.</p>		<p>20'</p>						

	<p><u>Técnicos</u>: Desarrollarán pasos para cumplir el objetivo en equipos y las normas a cumplir en el equipo.</p> <p><u>Gestor ejecutivo</u>: Dará la aprobación de que se realice cada paso que el monitor plantea solo cuando todos los integrantes hayan resuelto las formas de trabajar.</p> <p>Los gestores y técnicos pueden ser hasta dos personas por cargo.</p> <p>Inician la primera reunión de trabajo, organizando los primeros acuerdos para la actividad elegida.</p> <p>Firman un acta de compromiso de trabajo.</p>		
--	--	--	--

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 5: Programo mi ayuda

1. Datos generales

- 1.1. UGEL: 05
- 1.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 1.3. Grados: 1° y 2°
- 1.4. Año: 2016
- 1.5. Nivel: Secundaria
- 1.6. Duración: 40 minutos
- 1.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 1.8. Área: Personal social (tutoría).

2. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Realiza procesos pro-sociales de escucha profunda y servicio en equipo.	Valorización	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Trabajo en equipo: Organizando lo académico Los equipos formados se vuelven a reagrupar por equipos de trabajo temporal. Plantean formas de apoyo académico a la institución educativa. Escogen:	Papelotes.	15´

<p>Proceso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Foros de educación de la salud. - Promoción de juego y diversión moderada. - Conferencias sobre experiencias sobre violencia en el aula. - Foros sobre educación de la atención en el aprendizaje en el aula. <p>Utilizan papelotes para registrar la información.</p> <p>Desde el tema planteado, formulan actividades previas y temáticas a exponer.</p> <p>Elaboran un cronograma.</p> <p>Plantean temáticas a abordar y grupos de trabajo.</p>	<p>Plumones.</p> <p>Hojas bond y lapiceros.</p>	<p>15´</p>
<p>Final</p>	<p>Exponen sobre su organización.</p> <p>Reciben opiniones de sus compañeros(as) con respecto a sus ideas iniciales.</p> <p>Consolidan los materiales a utilizar y métodos de trabajo en la escuela en compañía de un docente.</p>		<p>10´</p>

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 6: Programamos nuestro servicio a la comunidad

3. Datos generales

- 3.1. UGEL: 05
- 3.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 3.3. Grados: 1° y 2°
- 3.4. Año: 2016
- 3.5. Nivel: Secundaria
- 3.6. Duración: 30 minutos
- 3.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 3.8. Área: Personal social (tutoría).

4. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Realiza procesos pro-sociales de servicio en equipo.	Servicio en equipo	Escala de observación

Fases	Actividades	Recursos	Tiempo
Inicio	Trabajo en equipo: <i>Publicitando mi propuesta</i> Los estudiantes se reagrupan como en la sesión anterior.		o

Proceso	Plantean gráficos con los cuales impulsar la asistencia a: foros, exposiciones, conferencias sobre las temáticas a abordar.	Papelotes . Plumones . Hojas de colores. Hojas bond y lapiceros.	10´																
	<p>Planificación:</p> <p>Organizan la atención de los asistentes de acuerdo, otorgándose tareas específicas por grupos y cronograma:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Componentes</th> <th>Cronograma Día de ejecución</th> <th>Temática</th> <th>Modalidad de participación</th> <th>Modalidad de servicio</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Grupos</td> <td>Agosto (grupo 1)</td> <td>Atiendo y aprendo Métodos de atención y de estudio vs. Disrupción</td> <td>Foro</td> <td>Ayudantía (grupo 2) Servicio (grupo 3)</td> </tr> <tr> <td>Setiembre (grupo 2)</td> <td>Hagámoslo con cuidado Juego y diversión moderada.</td> <td>Promoción</td> <td>Ayudantía (grupo 1) Servicio (grupo 2)</td> </tr> <tr> <td>Octubre (grupo 3)</td> <td>Sin violencia es mejor Experiencias sobre violencia en el aula.</td> <td>Conferencia</td> <td>Ayudantía (grupo 3) Servicio (grupo 1)</td> </tr> </tbody> </table>		Componentes	Cronograma Día de ejecución	Temática	Modalidad de participación	Modalidad de servicio	Grupos	Agosto (grupo 1)	Atiendo y aprendo Métodos de atención y de estudio vs. Disrupción	Foro	Ayudantía (grupo 2) Servicio (grupo 3)	Setiembre (grupo 2)	Hagámoslo con cuidado Juego y diversión moderada.	Promoción	Ayudantía (grupo 1) Servicio (grupo 2)	Octubre (grupo 3)	Sin violencia es mejor Experiencias sobre violencia en el aula.	Conferencia
Componentes	Cronograma Día de ejecución	Temática	Modalidad de participación	Modalidad de servicio															
Grupos	Agosto (grupo 1)	Atiendo y aprendo Métodos de atención y de estudio vs. Disrupción	Foro	Ayudantía (grupo 2) Servicio (grupo 3)															
	Setiembre (grupo 2)	Hagámoslo con cuidado Juego y diversión moderada.	Promoción	Ayudantía (grupo 1) Servicio (grupo 2)															
	Octubre (grupo 3)	Sin violencia es mejor Experiencias sobre violencia en el aula.	Conferencia	Ayudantía (grupo 3) Servicio (grupo 1)															
Final	El docente brinda las especificaciones finales para la ejecución del proyecto de servicio.																		

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 7: Aceptamos y valoramos el esfuerzo de los demás

1. Datos generales

- 1.1. UGEL: 05
- 1.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 1.3. Grados: 1° y 2°
- 1.4. Año: 2016
- 1.5. Nivel: Secundaria
- 1.6. Duración: 40 minutos
- 1.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 1.8. Área: Personal social (tutoría).

2. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Realiza procesos prosociales de escucha profunda y servicio en equipo.	Valorización	Escala de observación

Fases	Actividades		
Inicio	Trabajo en equipo: <i>Evaluamos nuestra participación</i> Según vayan avanzando las participaciones agendadas con los grupos de trabajo.	Papelote Plumones	10´

Proceso	<p>Los estudiantes van recopilando comentarios de los participantes; y lo consolidan a través de un organizador gráfico que será de guía para elaborar un cuadro de participaciones:</p> <table border="1" data-bbox="449 329 1621 662"> <thead> <tr> <th data-bbox="449 329 840 412">Actividad</th> <th data-bbox="840 329 1232 412">Alumnos</th> <th data-bbox="1232 329 1621 412">Comentarios sobre la participación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="449 412 840 618">Foro (comentarios)</td> <td data-bbox="840 412 1232 618"> Equipo 1: Roger... Juana... Roberto... Recina.. </td> <td data-bbox="1232 412 1621 618"> “Me pareció que debieron entregar volantes, algunos no comentaban exactamente sobre el tema...”. </td> </tr> <tr> <td data-bbox="449 618 840 662">Foro (Exposición)</td> <td data-bbox="840 618 1232 662">...</td> <td data-bbox="1232 618 1621 662"></td> </tr> </tbody> </table>	Actividad	Alumnos	Comentarios sobre la participación	Foro (comentarios)	Equipo 1: Roger... Juana... Roberto... Recina..	“Me pareció que debieron entregar volantes, algunos no comentaban exactamente sobre el tema...”.	Foro (Exposición)	...		Pizarra Hojas de coevaluación	20´
Actividad	Alumnos	Comentarios sobre la participación										
Foro (comentarios)	Equipo 1: Roger... Juana... Roberto... Recina..	“Me pareció que debieron entregar volantes, algunos no comentaban exactamente sobre el tema...”.										
Foro (Exposición)	...											
Final	<p>Los estudiantes realizan una coevaluación del trabajo planteado, respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿en qué habrá ayudado la organización de tus compañeros en el problema abordado? - ¿De qué manera puede mejorar ese proceso en el día que apoyaste? - ¿Qué actividad propondrías para mejorar la agenda de trabajo de tus compañeros(as)? <p>Exponen las respuestas de sus compañeros(as) y el moderador pide atención total y respeto de normas de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantenerse callados. - Esperar el turno para comentar. - No comentar de forma indebida. - Utilizar un lenguaje académico. <p>Una vez realizadas las participaciones, los estudiantes reflexionan aportando con opiniones de mejora hacia los grupos participantes.</p>		20´									

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 8: Examino mis habilidades para escuchar

3. Datos generales

- 3.1. UGEL: 05
- 3.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 3.3. Grados: 1° y 2°
- 3.4. Año: 2016
- 3.5. Nivel: Secundaria
- 3.6. Duración: 40 minutos
- 3.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 3.8. Área: Personal social (tutoría).

4. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Realiza procesos prosociales de escucha activa	Escucha activa	Escala de observación

Fases	Actividades		
Inicio	Dinámica: El cienpiés Todos los participantes se organizan uno detrás de otro, en un círculo alrededor del moderador. Los participantes tienen que andar alrededor del moderador, entonando la canción del cienpiés:	Papelotes	10´

<p>Proceso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “El cienpiés es un bicho muy raro, tan raro que parece cien bicho atados”. <p>Y cada vez que el moderador detiene la canción los integrantes del círculo deben mantenerse agarrados unos de los otros para poder seguir en el juego.</p> <p>Los niveles de dificultad se dan cuando anda en círculos tomados de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cintura. - Pantorrilla. - Talón. <p>La dinámica acaba cuando todos los participantes pierden y se van organizando por grupos de 5 cada vez que pierden la partida del juego.</p> <p>Cuestionamiento:</p> <p>Los participantes responden a las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué ocurrió antes de poder unirse al juego? ¿se comunicaron? - ¿Escucharon al otro para poder lograr hacerlo mejor? - ¿Qué fue lo difícil? - ¿Qué sería necesario para lograr superar cualquier contrariedad de esas? - ¿Cómo mejoramos la comunicación? - Y si la mejoramos, ¿qué necesitamos hacer para que se entienda mejor? 	<p>Plumones</p> <p>Hojas bond</p>	<p>20´</p>
<p>Final</p>	<p>Los estudiantes comentan, y elaboran un organizador tratando de responder a las preguntas planteadas; y elaboran de forma personal (cada participante) una lista de acciones para poder mejorar la comunicación y formas de escucha activa y participativa; en paralelo a normas establecidas en distintos lugares de la escuela como en sociedad.</p> <p>Exponen por cada grupo.</p>		<p>20´</p>

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 9: Construyo nexos para comunicarme mejor

5. Datos generales

- 5.1. UGEL: 05
- 5.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 5.3. Grados: 1° y 2°
- 5.4. Año: 2016
- 5.5. Nivel: Secundaria
- 5.6. Duración: 60 minutos
- 5.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 5.8. Área: Personal social (tutoría).

6. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Examina sus propias habilidades de escucha activa	Escucha activa	Escala de observación

Fases	Actividades		
Inicio	Dinámica: <i>El ángel</i> El moderador reparte cinco papelotes para grupos de 3 personas. Uno para cada grupo.	Papelotes	20´

<p>Proceso</p>	<p>Les menciona que: “Tienen que dibujar los brazos (primer grupo), cabeza (segundo grupo); el tronco (tercer grupo); piernas (cuarto grupo) y las alas (quinto grupo) de un ángel, pero nadie debe copiarse del otro. Gana quien haga el mejor dibujo”.</p> <p>Sin embargo, el moderador los alienta cada vez que los ve trabajar, por cada grupo, y al terminar, van pegando las partes del ángel en una pared plana.</p> <p>Cuestiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué ha ocurrido aquí? ¿Por qué tanto alboroto? - ¿Qué está ocurriendo por cada grupo? ¿Qué ocurre entre todos los grupos? - ¿Existe alguna forma con la que hubiéramos actuado para mejorarlo? - ¿Qué ha faltado entre los grupos como dentro de cada uno? <p>Se realiza una reflexión grupo, anotando estas respuestas como técnica de lluvia de ideas alrededor del ángel.</p>	<p>Plumones</p> <p>Hojas bond</p> <p>Pizarra.</p>	<p>20´</p>												
<p>Final</p>	<p>Los estudiantes realizan un cuadro de doble entrada en el cual esquematizarán sus formas de actuar y escucha en los trabajos por equipos de su aula:</p> <table border="1" data-bbox="449 971 1621 1386"> <thead> <tr> <th data-bbox="449 971 840 1062">Actividad por equipos de trabajo en el aula</th> <th data-bbox="840 971 1232 1062">Actividad antes de realizar el trabajo</th> <th data-bbox="1232 971 1621 1062">Tipos de escucha activa (procesos para lograrlo)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="449 1062 840 1295">Exposición (fecha: ...)</td> <td data-bbox="840 1062 1232 1295">Conversar, escuchar, hablar en tono alto... Indisposición para el trabajo....</td> <td data-bbox="1232 1062 1621 1295">Pedir permiso. Dejar hablar. Organizarse Discutir sobre ideas repentinas claramente.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="449 1295 840 1341">Trabajo escrito (fecha: ----)</td> <td data-bbox="840 1295 1232 1341"></td> <td data-bbox="1232 1295 1621 1341"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="449 1341 840 1386">Examen grupal (fecha:)</td> <td data-bbox="840 1341 1232 1386"></td> <td data-bbox="1232 1341 1621 1386"></td> </tr> </tbody> </table>	Actividad por equipos de trabajo en el aula	Actividad antes de realizar el trabajo	Tipos de escucha activa (procesos para lograrlo)	Exposición (fecha: ...)	Conversar, escuchar, hablar en tono alto... Indisposición para el trabajo....	Pedir permiso. Dejar hablar. Organizarse Discutir sobre ideas repentinas claramente.	Trabajo escrito (fecha: ----)			Examen grupal (fecha:)				<p>20´</p>
Actividad por equipos de trabajo en el aula	Actividad antes de realizar el trabajo	Tipos de escucha activa (procesos para lograrlo)													
Exposición (fecha: ...)	Conversar, escuchar, hablar en tono alto... Indisposición para el trabajo....	Pedir permiso. Dejar hablar. Organizarse Discutir sobre ideas repentinas claramente.													
Trabajo escrito (fecha: ----)															
Examen grupal (fecha:)															

	Una vez realizada la organización,, los estudiantes exponen sus ideas por equipos obedeciendo a sus propias recomendaciones dadas en el cuadro de doble entrada.		
--	--	--	--

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 10: Elaboro normas de trabajo cooperativo

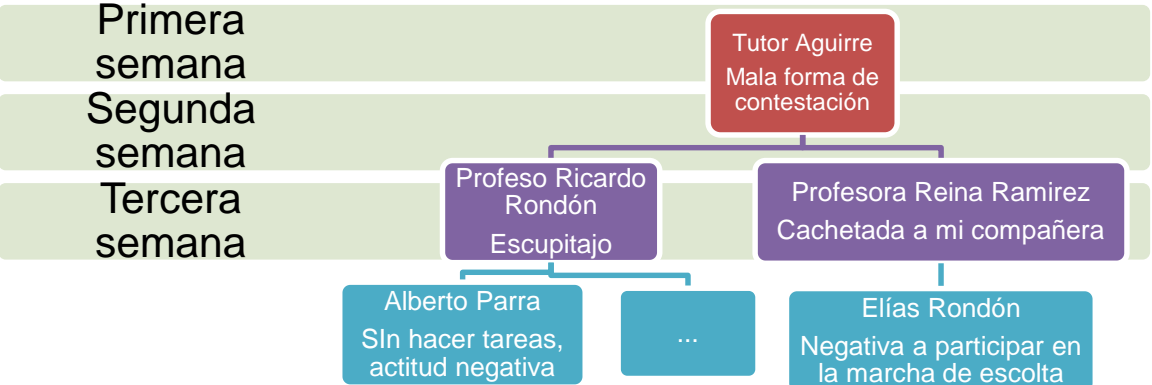
7. Datos generales

- 7.1. UGEL: 05
- 7.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 7.3. Grados: 1° y 2°
- 7.4. Año: 2016
- 7.5. Nivel: Secundaria
- 7.6. Duración: 60 minutos
- 7.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 7.8. Área: Personal social (tutoría).

8. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Plantea formas de trabajo cooperativo y normas para su aplicación	Servicio en equipo	Escala de observación

Fases	Actividades		
Inicio	Trabajo de análisis: <i>Todos y mi profesor</i> , Una vez analizadas las formas de realizar un trabajo en grupo y los tipos de escucha activa, los participantes elaboran un organizador visual en el cual plasmen los profesores y turnos en que trabajan con aquellos en sus aulas.	Papelotes	20´

<p>Proceso</p>	<p>El moderador pide utilizar la plasmando las actitudes más negativas con respecto a algún profesor o profesora con quienes utilizaron sus conductas disruptivas o agresivas; tras la pregunta que realiza el moderador: ¿Qué hicimos en contra del bienestar de mis compañeros en clase o fuera de ella?</p>  <pre> graph TD A[Tutor Aguirre Mala forma de contestación] --> B[Profeso Ricardo Rondón Escupitajo] A --> C[Profesora Reina Ramirez Cachetada a mi compañera] B --> D[Alberto Parra Sin hacer tareas, actitud negativa] B --> E[...] C --> F[Elías Rondón Negativa a participar en la marcha de escolta] </pre>	<p>Plumones Hojas bond Pizarra.</p>	<p>20'</p>									
<p>Final</p>	<p><i>Nota: Estos docentes tienen que tener contacto con ellos para poder plantear actividades propias de un trabajo cooperativo en los cuales van a participar como organizadores de trabajo.</i></p> <p>Luego de realizar el organizador el moderador solicita planteen formas de organización de trabajo por cada docente escogido y en la clase donde necesiten mayor apoyo siguiendo similar esquema que en la clase anterior:</p> <table border="1" data-bbox="451 1031 1617 1347"> <thead> <tr> <th data-bbox="451 1031 840 1177">Actividad antes de realizar el trabajo + actitud</th> <th data-bbox="840 1031 1228 1177">Tipos de escucha activa a generar en compañeros(as) (procesos para lograrlo)</th> <th data-bbox="1228 1031 1617 1177">Profesor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="451 1177 840 1258">Conversar, escuchar, hablar en tono alto...</td> <td data-bbox="840 1177 1228 1258">Pedir permiso. Dejar hablar....</td> <td data-bbox="1228 1177 1617 1258">Alberto Parra (Profesor de matemática y razonamiento...)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="451 1258 840 1347">No realizar tareas, actitud negativa ante la presentación</td> <td data-bbox="840 1258 1228 1347">Proponer plan de organización de trabajo...</td> <td data-bbox="1228 1258 1617 1347"></td> </tr> </tbody> </table>	Actividad antes de realizar el trabajo + actitud	Tipos de escucha activa a generar en compañeros(as) (procesos para lograrlo)	Profesor	Conversar, escuchar, hablar en tono alto...	Pedir permiso. Dejar hablar....	Alberto Parra (Profesor de matemática y razonamiento...)	No realizar tareas, actitud negativa ante la presentación	Proponer plan de organización de trabajo...			<p>20'</p>
Actividad antes de realizar el trabajo + actitud	Tipos de escucha activa a generar en compañeros(as) (procesos para lograrlo)	Profesor										
Conversar, escuchar, hablar en tono alto...	Pedir permiso. Dejar hablar....	Alberto Parra (Profesor de matemática y razonamiento...)										
No realizar tareas, actitud negativa ante la presentación	Proponer plan de organización de trabajo...											

	<p>Una vez realizado el organizador, se encarga a los alumnos lograr este trabajo, planteándolo a sus profesores con quienes tuvieron los problemas más urgentes.</p> <p>Comunicarán al moderador en la siguiente actividad (n°10) los resultados comentándolo a través de un foro por cada grupo de integrantes de sus aulas respectivas.</p> <p>Se plantean formas de realizar grabaciones para emitir estas participaciones con los otros grupos de la otra escuela del taller.</p>		
--	--	--	--

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 11: Mi foro

1. Datos generales

- 1.1. UGEL: 05
- 1.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 1.3. Grados: 1° y 2°
- 1.4. Año: 2016
- 1.5. Nivel: Secundaria
- 1.6. Duración: 60 minutos
- 1.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 1.8. Área: Personal social (tutoría).

2. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Plantea formas de trabajo cooperativo y normas para su aplicación	Servicio en equipo	Escala de observación

Fases	Actividades		
Inicio	Organizando el foro: <i>Mi participación en el cambio</i> Los estudiantes se organizan por grupos de aula, en donde participaban en incidentes críticos en el aula o fuera de ella.	Papelotes	20´

<p>Proceso</p>	<p>Plantean modos de participación por cada equipo por temática se exposición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1er grupo “<i>Los aliados</i>” (3 personas): Mi participación con mi tutor Aguirre. • 2do grupo “<i>Los especialistas</i>” (3 personas): Mi participación con mi profesor Alberto Parra. • 3er grupo “<i>Los reflexólogos</i>” (3 personas): Mi participación con el profesor Roche. • Existe un(a) moderador(a) o presentador(a) que establece los lugares de ubicación y participación en el foro: 	<p>Plumones</p> <p>Hojas bond</p> <p>Pizarra.</p> <p>Mesas y sillas con ubicación previa.</p> <p>Micrófono</p>	<p>20´</p>
<p>Final</p>	<div data-bbox="449 488 1073 911" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1100 493 1205 597" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1289 506 1430 563" data-label="Caption"> <p>Expositor de apertura</p> </div> <div data-bbox="1115 612 1220 716" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1264 656 1377 682" data-label="Caption"> <p>Panelista a</p> </div> <div data-bbox="1094 732 1199 836" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1306 774 1434 802" data-label="Caption"> <p>Panelista b</p> </div> <p>Si existe la posibilidad de lograr realizar grabaciones por los mismos compañeros de trabajo u otros participantes, estas se expondrán en los grupos participantes de incidentes críticos en otras instituciones educativas para generar mayor apropiación y discusión en el foro realizado en la actividad del taller.</p> <p>Los estudiantes terminan haciendo un comentario final y se despide el moderador.</p>		<p>20´</p>

TALLER T PROSOCIAL

Actividad 12: Mi reflexión

3. Datos generales

- 3.1. UGEL: 05
- 3.2. Distrito: San Juan de Lurigancho
- 3.3. Grados: 1° y 2°
- 3.4. Año: 2016
- 3.5. Nivel: Secundaria
- 3.6. Duración: 40 minutos
- 3.7. Cantidad de estudiantes a participar: 15 como máximo
- 3.8. Área: Personal social (tutoría).

4. Selección de capacidades y actitudes

Competencia	Capacidad	Actitud (es)	Instrumento
Desarrolla la prosocialidad como conducta de ayuda hacia la consecución de objetivos en común.	Reflexiona sobre los procesos de conducta prosocial desarrollados	Valorización	Escala de observación

Fases	Actividades		
Inicio	Reflexión: <i>¿Qué hice bien o mal?</i> Los estudiantes se reúnen alrededor del moderador, y este último, realiza preguntas específicas a los estudiantes de acuerdo a su participación en el taller:	Plumones y pizarra.	10´

Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se sienten luego de participar en el taller? - ¿Qué pudiste desarrollar en él?, o ¿En qué cambiaste? - ¿De qué modo ayudaste a tus compañeros(as) en este proceso? - ¿Sientes que lograste algún cambio con respecto a ayudar al otro? - ¿Cómo son ahora tus procesos para trabajar en clase? - ¿Cómo aprendes ahora? ¿Solo o con apoyo? <p>Los estudiantes responden en una hoja bond, y personalmente, exponen sus respuestas tomando la palabra en orden, siguiendo las normas que elaboraron en clase para exponer.</p>	Hoja bond y lapiceros.	20´
Final	<p>También comentan las reacciones obtenidas en sus casas con respecto a sus objetivos alcanzados en el área emocional familiar.</p> <p>El moderador pide un fuerte aplauso para todos y cierra la sesión del día invitando a todos a un compartir.</p> <p>Se realiza el compartir como clausura del taller T prosocial realizado.</p>		10´

Validación de instrumentos por juicio de expertos



ESCUELA DE POSTGRADO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE INCIDENTES CRÍTICOS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Violencia física								
1	Golpeó a otro(a) estudiante directamente	X		X		X		
2	Escupió a otro(a) estudiante	X		X		X		
3	Golpeó a otro(a) estudiante con algún objeto	X		X		X		
4	Empujó a otro(a) estudiante	X		X		X		
5	Animó a sus compañeros(as) a golpear a otro(a) estudiante	X		X		X		
6	Evidenció maltratar el material escolar	X		X			X	Adecuar
DIMENSIÓN 2: Violencia verbal								
7	Gritó a otro(a) mostrando violencia	X		X		X		
8	Insultó a otro(a) estudiante	X		X		X		
9	Puso apodos a otro(a) estudiante	X		X		X		
10	Puso al menos un apodo al profesor(a)	X		X		X		
11	Puso apodos a un(a) auxiliar u autoridad de la escuela	X		X		X		
12	Se burló de un(a) profesor(a) u otra autoridad de la escuela	X		X		X		
13	Hizo barras injustificadas para provocar temor	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Disrupción								
14	Interrumpió la clase de cualquier modo	X		X		X		
15	Intimidó a otros para interrumpir la clase	X		X		X		
16	Borra la pizarra adrede	X		X		X		
17	Atemoriza a un(a) profesor(a)	X		X		X		
18	Retó a un(a) auxiliar o a otro directivo	X		X		X		
19	Utilizó un objeto para intimidar	X		X		X		
20	Distrae a otros en clase u otra actividad escolar	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [✓] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg. Leon TAZZA, Bertha Angélica DNI (CNI): 09202426

Especialidad del validador: Mg. en Psicología Educativa (agresión y conducta)

..... 16 de Junio del 2016

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Firma del Experto Informante.



ESCUELA DE POSTGRADO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE INCIDENTES CRÍTICOS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Violencia física								
1	Golpeó a otro(a) estudiante directamente	X		X		X		
2	Escupió a otro(a) estudiante	X		X		X		
3	Golpeó a otro(a) estudiante con algún objeto	X		X		X		
4	Empujó a otro(a) estudiante	X		X		X		
5	Animó a sus compañeros(as) a golpear a otro(a) estudiante	X		X		X		
6	Evidenció maltratar el material escolar	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Violencia verbal								
7	Gritó a otro(a) mostrando violencia	X		X		X		
8	Insultó a otro(a) estudiante	X		X		X		
9	Puso apodos a otro(a) estudiante	X		X			X	Revisar redacción,
10	Puso al menos un apodo al profesor(a)	X		X		X		
11	Puso apodos a un(a) auxiliar u autoridad de la escuela	X		X		X		
12	Se burló de un(a) profesor(a) u otra autoridad de la escuela	X		X		X		
13	Hizo barras injustificadas para provocar temor	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Disrupción								
14	Interrumpió la clase de cualquier modo	X		X			X	Revisar redacción.
15	Intimidó a otros para interrumpir la clase	X		X		X		
16	Borra la pizarra adrede	X		X		X		
17	Atemoriza a un(a) profesor(a)	X		X		X		
18	Retó a un(a) auxiliar o a otro directivo	X		X		X		
19	Utilizó un objeto para intimidar	X		X		X		
20	Distrae a otros en clase u otra actividad escolar	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador (Dr./ Mg.): Osacar Nail Feijel DNI (CNI): 38795991-0

Especialidad del validador: Gestión de la convivencia escolar

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

14 de Junio del 2016

Firma del Experto Informante.



ESCUELA DE POSTGRADO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE INCIDENTES CRÍTICOS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Violencia física								
1	Golpeó a otro(a) estudiante directamente	X		X		X		
2	Escupió a otro(a) estudiante	X		X		X		
3	Golpeó a otro(a) estudiante con algún objeto	X		X		X		
4	Empujó a otro(a) estudiante	X		X		X		
5	Animó a sus compañeros(as) a golpear a otro(a) estudiante	X		X		X		
6	Evidenció maltratar el material escolar	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Violencia verbal								
7	Gritó a otro(a) mostrando violencia	X		X		X		
8	Insultó a otro(a) estudiante	X		X		X		
9	Puso apodos a otro(a) estudiante	X		X		X		
10	Puso al menos un apodo al profesor(a)	X		X		X		
11	Puso apodos a un(a) auxiliar u autoridad de la escuela	X		X		X		
12	Se burló de un(a) profesor(a) u otra autoridad de la escuela	X		X		X		
13	Hizo barras injustificadas para provocar temor	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Disrupción								
14	Interrumpió la clase de cualquier modo	X		X		X		
15	Intimidó a otros para interrumpir la clase	X		X		X		
16	Borra la pizarra adrede	X		X		X		
17	Atemoriza a un(a) profesor(a)	X		X		X		
18	Retó a un(a) auxiliar o a otro directivo	X		X		X		
19	Utilizó un objeto para intimidar	X		X		X		
20	Distrae a otros en clase u otra actividad escolar	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador (Dr./Mg.): Juana Cruz Montero DNI (CNI): 07545873

Especialidad del validador: Doctora en Educación

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

16 de junio del 2016

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE INCIDENTES CRÍTICOS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Violencia física								
1	Golpeó a otro(a) estudiante directamente	X		X		X		
2	Escupió a otro(a) estudiante	X		X		X		
3	Golpeó a otro(a) estudiante con algún objeto	X		X		X		
4	Empujó a otro(a) estudiante	X		X		X		
5	Animó a sus compañeros(as) a golpear a otro(a) estudiante	X		X		X		
6	Evidenció maltratar el material escolar	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Violencia verbal								
7	Gritó a otro(a) mostrando violencia	X		X		X		
8	Insultó a otro(a) estudiante	X		X		X		
9	Puso apodos a otro(a) estudiante	X		X		X		
10	Puso al menos un apodo al profesor(a)	X		X		X		
11	Puso apodos a un(a) auxiliar u autoridad de la escuela	X		X		X		
12	Se burló de un(a) profesor(a) u otra autoridad de la escuela	X		X		X		
13	Hizo barras injustificadas para provocar temor	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Disrupción								
14	Interrumpió la clase de cualquier modo	X		X		X		
15	Intimidó a otros para interrumpir la clase	X		X		X		
16	Borra la pizarra adrede	X		X		X		
17	Atemoriza a un(a) profesor(a)	X		X		X		
18	Retó a un(a) auxiliar o a otro directivo	X		X		X		
19	Utilizó un objeto para intimidar	X		X		X		
20	Distrae a otros en clase u otra actividad escolar	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg.: Martín A. González Samanez DNI (CNI): 08009279

Especialidad del validador: Mg. en Educación en Asesoramiento Familiar

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

16 de 06 del 20 16


 Firma del Experto Informante.



ESCUELA DE POSTGRADO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE INCIDENTES CRÍTICOS

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Violencia física								
1	Golpeó a otro(a) estudiante directamente	X		X		X		
2	Escupió a otro(a) estudiante	X		X		X		
3	Golpeó a otro(a) estudiante con algún objeto	X		X		X		
4	Empujó a otro(a) estudiante	X		X		X		
5	Animó a sus compañeros(as) a golpear a otro(a) estudiante	X		X		X		
6	Evidenció maltratar el material escolar	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: Violencia verbal								
7	Gritó a otro(a) mostrando violencia	X		X		X		
8	Insultó a otro(a) estudiante	X		X		X		
9	Puso apodos a otro(a) estudiante	X		X		X		
10	Puso al menos un apodo al profesor(a)	X		X		X		
11	Puso apodos a un(a) auxiliar u autoridad de la escuela	X		X		X		
12	Se burló de un(a) profesor(a) u otra autoridad de la escuela	X		X		X		
13	Hizo barras injustificadas para provocar temor	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: Disrupción								
14	Interrumpió la clase de cualquier modo	X		X		X		
15	Intimidó a otros para interrumpir la clase	X		X		X		
16	Borra la pizarra adrede	X		X		X		
17	Atemoriza a un(a) profesor(a)	X		X		X		
18	Retó a un(a) auxiliar o a otro directivo	X		X		X		
19	Utilizó un objeto para intimidar	X		X		X		
20	Distrae a otros en clase u otra actividad escolar	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [X] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg.: SAMAME GAMARRA SILVIA DNI (CNI): 46179250

Especialidad del validador: Magister en Psicología Educativa

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

15 de Junio del 2016

 Firma del Experto Informante.

Matriz de datos del estudio

Grupo experimental: Taller T proactivo medición pretest

Violencia física						Violencia verbal							Disrupción						Totales_GEXPI_PROACT_PRE (17 sujetos)				
it1	it2	it3	it4	it5	it6	IT7	IT8	IT9	IT10	IT11	IT12	IT13	iT14	iT15	iT16	iT17	iT18	iT19	iT20	VF_PROA_PRE	VV_PROA_PRE	DIS_PROA_PRE	TOTAL_IC_PROA_PRE
3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	2	2	3	3	1	17	19	15	51
3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	17	18	19	54
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	18	17	20	55
3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	16	19	21	56
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	16	21	17	54
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	17	21	19	57
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	1	1	18	21	13	52
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	18	21	20	59
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	2	18	19	19	56
1	2	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1	1	3	3	1	1	1	2	3	9	11	14	34
1	1	3	1	2	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1	2	3	1	1	1	9	13	10	32
1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	1	9	9	10	28
3	1	3	3	3	2	2	3	1	3	2	3	1	3	3	3	3	3	2	3	15	15	20	50
1	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	3	2	1	2	1	13	19	13	45
3	3	1	2	3	3	1	3	3	3	3	1	1	3	3	3	1	1	3	3	15	15	17	47

Grupo experimental: Taller T prosocial medición pretest

Violencia física						Violencia verbal							Disrupción						Totales_GEXP_2_PROSOCIAL_PRE (15 sujetos)				
it1	it2	it3	it4	it5	it6	IT7	IT8	IT9	IT10	IT11	IT12	IT13	it14	it15	it16	it17	it18	it19	it20	VF_PROS_PRE	VV_PROS_PRE	DIS_PROS_PRE	TOTAL_IC_PROS_PRE
3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	16	19	21	56
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	19	21	58
3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	1	18	18	17	53
3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	18	17	19	54
3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	1	15	21	16	52
3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	18	15	20	53
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	1	18	21	16	55
1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	1	3	2	1	3	1	3	16	19	14	49
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	2	3	2	18	19	17	54
3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	18	17	18	53
1	2	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1	1	3	3	1	1	1	2	3	9	11	14	34
1	1	3	1	2	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1	2	3	1	1	1	9	13	10	32
1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	1	9	9	10	28
3	3	3	1	3	3	2	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	16	16	20	52
3	1	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	2	15	17	20	52

Grupo control: medición pretest

Violencia física						Violencia verbal							Disrupción						Totales_G3_CONTROL_PRE (16 sujetos)				
it1	it2	it3	it4	it5	it6	IT7	IT8	IT9	IT10	IT11	IT12	IT13	iT14	iT15	iT16	iT17	iT18	iT19	iT20	VF_CONT_PRE	VV_CONT_PRE	DIS_CONT_PRE	TOTAL_IC_CONT_PRE
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	1	18	21	15	54
3	3	3	3	2	1	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	15	18	19	52
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	18	17	20	55
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	16	21	19	56
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	17	21	21	59
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	1	18	21	15	54
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	18	21	20	59
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	2	18	19	19	56
1	2	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1	1	3	3	1	1	1	2	3	9	11	14	34
1	1	3	1	2	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1	2	3	1	1	1	9	13	10	32
1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	1	9	9	10	28
3	1	3	1	3	2	2	3	1	3	2	3	1	3	3	3	3	3	2	2	13	15	19	47
1	3	3	3	1	3	3	2	3	1	3	2	3	1	1	3	2	1	2	1	14	17	11	42

Grupo experimental: Taller T proactivo medición postest

Violencia física						Violencia verbal						Disrupción						Totales_GEXPI_PROACT_POS (17 sujetos)					
it1	it2	it3	it4	it5	it6	IT7	IT8	IT9	IT10	IT11	IT12	IT13	iT14	iT15	iT16	iT17	iT18	iT19	iT20	VF_PROA_POS	VV_PROA_POS	DIS_PROA_POS	TOTAL_IC_PROA_POS
1	1	1	2	1	2	1	2	1	3	1	3	3	3	1	2	2	3	1	1	8	14	13	35
1	3	1	1	1	1	3	1	3	1	3	3	2	1	2	3	1	1	3	3	8	16	14	38
3	1	3	1	1	3	3	1	3	1	3	1	1	2	1	3	1	1	1	2	12	13	11	36
1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	3	3	1	1	3	1	1	3	6	13	13	32
1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	3	1	2	3	3	1	2	2	3	2	7	11	16	34
1	1	1	3	1	1	3	2	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	8	14	9	31
3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	2	3	3	1	3	1	1	3	1	8	13	13	34
1	1	1	2	3	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	9	10	10	29
3	2	1	3	1	1	3	1	1	1	1	2	3	1	2	1	2	2	1	1	11	12	10	33
1	1	2	1	3	1	3	1	3	3	1	1	1	1	3	2	1	3	1	3	9	13	14	36
2	1	2	3	1	1	1	3	2	1	1	3	1	3	1	2	2	2	3	2	10	12	15	37
1	1	1	1	1	1	2	1	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	3	6	17	18	41
1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	6	9	8	23
3	3	1	3	1	2	1	1	3	1	1	2	1	1	3	1	1	1	3	1	13	10	11	34
3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	2	3	1	1	1	2	1	3	2	3	15	17	13	45
3	3	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	17	18	21	56
2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	15	20	21	56

Grupo experimental: Taller T prosocial medición postest

Violencia física						Violencia verbal						Disrupción						Totales_GEXP_2_PROSOCIAL_POS (15 sujetos)					
it1	it2	it3	it4	it5	it6	IT7	IT8	IT9	IT10	IT11	IT12	IT13	iT14	iT15	iT16	iT17	iT18	iT19	iT20	VF_PROS_POS	VV_PROS_POS	DIS_PROS_POS	TOTAL_IC_PROS_POS
1	2	3	1	2	3	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	2	12	11	10	33
3	2	3	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	14	9	11	34
1	3	1	1	3	1	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	3	3	2	10	14	16	40
2	1	1	1	2	3	1	2	1	1	3	1	1	1	2	1	1	3	1	3	10	10	12	32
2	1	1	3	3	3	2	3	3	1	1	3	1	2	3	3	1	1	3	1	13	14	14	41
3	1	1	1	3	2	1	2	1	2	2	3	1	2	2	1	3	3	3	1	11	12	15	38
1	1	3	3	1	1	1	3	2	2	2	1	3	1	3	3	2	2	1	1	10	14	13	37
3	1	3	1	3	3	1	3	2	1	3	1	1	1	3	2	1	3	1	3	14	12	14	40
2	2	3	2	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	3	3	1	2	12	9	14	35
1	2	1	3	2	1	3	1	1	3	1	2	1	3	1	1	3	1	2	3	10	12	14	36
2	3	3	3	1	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	15	9	9	33
3	1	2	3	1	2	1	3	1	2	1	3	2	1	3	1	2	1	3	1	12	13	12	37
3	3	3	1	3	1	1	1	2	2	3	2	1	1	1	2	2	3	2	2	14	12	13	39
3	3	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	17	18	21	56
2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	15	20	21	56

Grupo control: medición postest

Violencia física						Violencia verbal						Disrupción						Totales_G3_CONTROL_POS (16 sujetos)					
it1	it2	it3	it4	it5	it6	IT7	IT8	IT9	IT10	IT11	IT12	IT13	iT14	iT15	iT16	iT17	iT18	iT19	iT20	VF_CONT_POS	VV_CONT_POS	DIS_CONT_POS	TOTAL_IC_CONT_POS
2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	1	16	21	16	53
3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	15	20	19	54
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	21	21	60
3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	3	3	3	3	3	16	20	18	54
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	2	18	19	18	55
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	18	21	20	59
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	1	1	1	16	19	13	48
3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	15	19	21	55
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	1	18	21	15	54
3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	17	19	19	55
1	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	2	3	1	3	2	3	3	2	16	17	17	50
3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	2	2	3	14	20	17	51
3	3	2	2	1	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	2	2	1	1	1	12	17	13	42
1	1	1	1	2	3	1	3	1	1	3	1	3	2	1	2	3	1	3	1	9	13	13	35
3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	18	21	57
2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	16	20	21	57

Constancias de aplicación de programa e instrumento

CONSTANCIA



La dirección de la I.E. n° 113 DANIEL ALOMIA ROBLES- UGEL 05 SJL,

Emite la presente constancia al Lic. Jhon Alexander Holguin Alvarez-DNI 42641226; quien desarrolló los talleres en las aulas del 1° grado y 2° grado de secundaria para el informe de tesis: *"Talleres de conducta proactiva y prosocial para estudiantes vinculados a incidentes críticos de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho"* en el año 2016.

El Lic. Jhon Alexander Holguin Alvarez logró desarrollar los talleres y aplicar el instrumento de recojo necesario para la elaboración del informe de tesis mencionado.

La presente se otorga para fines del que solicita.

Atentamente,



ARTURO BRAVO SANDOVAL
DIRECTOR
I.E. n° 113 DANIEL ALOMIA ROBLES
Dirección

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE TALLERES

La I.E. N° 120 MANUEL ROBLES ALARCON, RED N° 10 UGEL 05 SJL –EA,

Emite la presente con el fin de hacer constar que el docente Jhon Alexander Holguin Alvarez, con DNI 42641226; realizó la aplicación de talleres *T PROACTIVO* y *T PROSOCIAL* en 1° y 2° de secundaria y del instrumento de recojo de datos *Reporte de incidentes críticos* (REPIC); para la investigación “*Talleres de conducta proactiva y prosocial para estudiantes vinculados a incidentes críticos de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho*”; desde el mes de junio al mes de noviembre de 2016.

El sr. Jhon Alexander Holguin Alvarez desarrolló estas actividades con total normalidad.

Se otorga la presente constancia para los fines que el interesado considere conveniente

Atentamente,



[Handwritten Signature]
Daniel A. San Martín Arceyo
SUB-DIRECTOR - PRIMARIA
I.E.I. N° 120 "Manuel Robles Alarcón"

Dirección / Subdirección

Firma y sello

CONSTANCIA DE INVESTIGACIÓN

La dirección de la Institución Educativa n° 134 MARIO FLORIAN,

Hace constar que el docente Jhon Alexander Holguin Alvarez documentado con DNI 42641226; realizó la aplicación de talleres para desarrollar conductas proactivas y prosociales y la aplicación del instrumento REPIÇ en 1° y 2° de secundaria con fines investigativos durante el año 2016.

El sr. Jhon Alexander Holguin Alvarez desarrolló estas actividades tal cual se estipularon en el marco de relaciones interinstitucionales.

Se otorga la presente constancia para el interesado.

Atentamente,



Mg. ITALO VALERIANO LUCAS
DIRECTOR

*Dirección / Subdirección
Firma y sello*

