UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de desarrollo de valores para disminuir la conducta agresiva en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Tarapoto - provincia de San Martín

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía

AUTORA :

Juanita Lazo Flores

ASESOR :

Dr. Juan Rafael Juarez Diaz

Tarapoto - Perú

2015

Repositorio Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN TARAPOTO - PERU

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartirigual 2.5 Perú.
Vea una copia de esta licencia en http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/

Obra publicada con autorización del autor

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de desarrollo de valores para disminuir la conducta agresiva en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Tarapoto - provincia de San Martin

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía

AUTORA:

Juanita Lazo Flores

ASESOR:

Dr. Juan Rafael Juárez Díaz

Tarapoto – Perú

2015

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de desarrollo de valores para disminuir la conducta agresiva en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Tarapoto - provincia de San Martin

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía

AUTORA:

Juanita Lazo Flores

ASESOR:

Dr. Juan Rafael Juárez Díaz

Tarapoto – Perú

2015

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de desarrollo de valores para disminuir la conducta agresiva en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Tarapoto - provincia de San Martin

AUTORA:

Juanita Lazo Flores

Sustentada y aprobada el 04 de diciembre del 2015, por los siguientes Jurados:

.....	.....
Lic. M.Sc. Marciano Alciviades Vivas Campusano	**Lic. M.Sc. Carlo Espinoza Aguilar**
Presidente	**Secretario**
.....	.....
Lic. M.Sc. Luis Alberto Fernández Sanjinés	**Dr. Juan Rafael Juárez Díaz**
Miembro	**Asesor**

© Juanita Lazo Flores - 2015
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de desarrollo de valores para disminuir la conducta agresiva en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Tarapoto - provincia de San Martin

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía

La suscrita y el asesor declaran que el presente trabajo de tesis es original, en su contenido y forma.

Lic. Juanita Lazo Flores
Ejecutor

Dr. Juan Rafael Juárez Díaz
Asesor

Declaratoria de autenticidad

Juanita Lazo Flores, con DNI N° 01086059, egresada de la Escuela de Posgrado, Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación y Humanidades, Programa de Maestría en Educación con mención en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, autora de la tesis titulada: **Programa de desarrollo de valores para disminuir la conducta agresiva en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Tarapoto - provincia de San Martin.**

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis presentada es de mi autoría.
2. La redacción fue realizada respetando las citas y referencias de las fuentes bibliográficas consultadas.
3. Toda la información que contiene la tesis no ha sido auto plagiada;
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido alterados ni copiados, por tanto, la información de esta investigación debe considerarse como aporte a la realidad investigada.

Por lo antes mencionado, asumo bajo responsabilidad las consecuencias que deriven de mi accionar, sometiéndome a las leyes de nuestro país y normas vigentes de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.

Tarapoto, 04 diciembre del 2015.

Lic. Juanita Lazo Flores

DNI N° 01086059

Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis

1. Datos del autor:

Apellidos y nombres:	Lazo Flores Juanita		
Doctorado / Maestría / Segunda Especialidad:	Maestría	**Teléfono:**	973265474
Correo electrónico :	JuanitalazoF@hotmail.Com	**DNI:**	01086059

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Datos Académicos

Facultad de:	Educación y humanidades
Programa de:	Maestría en ciencias de la educación

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis	(X)	Trabajo de investigación	( )
Trabajo de suficiencia profesional	( )		

4. Datos del Trabajo de investigación

Titulo :	Programa de desarrollo de valores para disminuir la conducta agresiva en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Tarapoto-Provincia de San Martín.
Año de publicación:	

5. Tipo de Acceso al documento

Acceso público *	(X)	Embargo	( )
Acceso restringido **	( )		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

6. Originalidad del archivo digital.

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

7. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons*, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI **"Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus *repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales* serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA".**

.....
Firma y huella del Autor

---

8. Para ser llenado en el Repositorio Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto.

Fecha de recepción del documento:

22/ 09/ 2021

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – T.
Repositorio Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto – UNSM-T.

.....
Ing. M. Sc. Alfredo Ramos Perea
Responsable

***Acceso abierto**: uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

**** Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

Dedicatoria

Dedico de manera especial a mi cuñada Sor. **Doris** pues ella fue el principal cimiento para la construcción de mi vida profesional, sentó en mí las bases de responsabilidad y deseo de superación.

A mis hijos en especial a **Fabian** por tu paciencia y comprensión, preferiste sacrificar tu tiempo para que yo pudiera cumplir con el mío. Por tu bondad y sacrificio me inspiraste a ser mejor para ti, ahora puedo decir que esta tesis lleva mucho de ti, gracias por estar siempre a mi lado.

A mi madre **Lusmila.** Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

Juanita

Agradecimiento

Quiero agradecer a todas aquellas personas que sin esperar nada a cambio compartieron pláticas, conocimientos y su amistad. A todos aquellos que durante los años que duró este sueño lograron convertirlo en una realidad.

Dr. Juan Rafael Juárez Díaz, se enfoca en cuidar los saberes del mundo y permitirles a otros, expandir sus conocimientos. Nos ayudas a vivir del sueño de superarnos y cumplir nuestras expectativas y de siempre ir por la constante mejora, para ser mejores seres humanos.

Esta ocasión no ha sido la excepción y exalto su trabajo, y le agradezco con creces por ayudarme a lograr esta nueva meta, mi maestría.

Índice general

Pág.

Dedicatoria.....vii
Agradecimiento viii
Índice general ix
Índice de tablas xi
Índice de gráficos.....xii
Resumen xiii
Abstract.....xiv

Introducción.....1

CAPÍTULO I REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....4
1.1. Antecedentes.....4
1.2. Bases teóricas.....9
1.3. Planteamiento del Problema 27
1.4. Objetivos.....33
1.5. Hipótesis 33

CAPÍTULO II MATERIAL Y MÉTODOS.....34
2.1. Metodología.....34
2.2. Sistema de variables 35
2.3. Operacionalización de variables.....36
2.4. Tipo y nivel de investigación.....37
2.5. Diseño de investigación.....37
2.6. Población y muestra.....38
2.7. Métodos y análisis de datos.....39
2.8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 39

CAPÍTULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN 41
3.1. Resultados.....41
3.2. Discusión 57

CONCLUSIONES.....61

RECOMENDACIONES 62

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 63

ANEXOS 69

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de frecuencias y porcentajes de conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto 41

Tabla 2. Distribución de frecuencias y porcentajes de estrategias de trabajo en valores en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto 43

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución de porcentajes de en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto.....42
Gráfico 2. Distribución de porcentajes de estrategias de trabajo en valores en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto.....43

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo Diseñar un programa de trabajo en valores para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” del nivel primaria de la Institución Educativa Tarapoto y corresponde a un diseño de tipo descriptivo propositivo porque busca recoger información con la finalidad de describirla y proponer un diseño para disminuir las conductas agresivas en los niños de primaria. La población, objeto de estudio, estuvo conformada por 30 estudiantes del 4to grado “A” del nivel primaria de la Institución Educativa Tarapoto. El muestreo es de tipo intencional por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron la para recoger la información fueron elaborados en función a la teoría planteada con referencia para su diseño y elaboración, la escala de Likert, usando además un proceso de validez mediante juicio de experto y su confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach. Se concluye que el diseño de un programa de trabajo en valores disminuirá la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” del nivel primaria de la Institución Educativa Tarapoto. En relación a la variable conducta agresiva, se concluye que el 60.00% presenta la conducta agresiva verbal que se caracteriza por descalificaciones, burlas, insultos, extorsiones, manipulaciones, garabatos, negar permisos sin justificación, abandono, amenaza, etc., y en relación a la variable estrategias para el trabajo en valores, el 36.67% manifiestan que las estrategias de elaboración son de mayor uso y se caracteriza por que se basa en crear uniones entre lo nuevo y lo familiar, por ejemplo: resumir, tomar notas libres, responder preguntas, describir cómo se relaciona la información. El escribir es una de las mejores técnicas de refuerzo de memoria.

Palabras clave: estrategia trabajo en valores y conducta agresiva.

Abstract

The objective of this study is to design a program of work on values to reduce aggressive behavior in 4th grade "A" students of the primary level of the Tarapoto Educational Institution and corresponds to a descriptive and propositional design because it seeks to collect information with the purpose of describing it and proposing a design to reduce aggressive behavior in primary school children. The population, the object of the study, consisted of 30 students of the 4th grade "A" of the primary level of the Tarapoto Educational Institution. The sampling was intentional by convenience. The instruments used to collect information were elaborated according to the theory proposed with reference to its design and elaboration, the Likert scale, also using a process of validity through expert judgment and reliability through Cronbach's alpha coefficient. It is concluded that the design of a work program on values will reduce aggressive behavior in 4th grade "A" students of the primary level of the Tarapoto Educational Institution. In relation to the variable aggressive behavior, it is concluded that 60.00% present verbal aggressive behavior that is characterized by disqualifications, mockery, insults, extortion, manipulations, scribbling, denying permission without justification, abandonment, threats, etc., and in relation to the variable strategies for working on values, 36.67% state that elaboration strategies are of greater use and are characterized by the fact that they are based on creating connections between what is new and what is familiar, for example: summarizing, taking free notes, answering questions, describing how the information is related. Writing is one of the best memory reinforcement techniques.

Key words: strategy, work on values and aggressive behavior.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN
COORDINACIÓN
CENTRO DE IDIOMAS

Introducción

Varios son los autores, entre ellos: Santana, G. Y. y Soteras, T. M. (2005), Ballesteros, A. (2005) y Samuell, S. Y. (2003) abordan en investigaciones, estudios y tesis el tema de las relaciones de amistad y la influencia de las mismas para disminuir conductas agresivas. En las investigaciones que se han realizado en la educación peruana, se evidencian intentos de disminuir las conductas agresivas, pero generalmente a partir de la fomentación de valores, el estudio de los intereses, al estudio, a los círculos de interés, actividades deportivas y culturales, a su vez reeducar estas conductas a partir del desarrollo de los valores que sostiene el concepto de relaciones de amistad.

La relación de amistad necesita de coherencia, es de fundamental importancia mostrar en todo momento una personalidad única, en cualquier circunstancia y con todas las personas, así no se entorpecerá la comunicación. Se precisa de flexibilidad, es decir, la capacidad de adaptarse a los distintos ambientes para que sea más factible la convivencia y permita, además, acrecentar el círculo de amistades, sin importar las diferencias de criterios, esto genera que el sujeto presente alto grado de comprensión para resolver las diversas situaciones. Es necesaria la comunicación y apertura, esto significa darles participación en nuestra vida a los amigos, conversar con toda la sinceridad nuestros problemas y nuestros puntos de vistas acerca de los suyos, así existirá un intercambio real de pensamientos, para que suceda la comprensión y el entendimiento, será necesario un contacto frecuente. En esta comunicación se despierta un sentimiento profundo de simpatía, que significa vivir con el otro en sus gozos y en sus penas, esto permitirá ponerse en el lugar del otro desde dentro, contemplar la vida con los ojos del amigo. Es la función de la empatía.

Esta comprensión empática y confiada del amigo nos da seguridad de que nos saldrá al encuentro cuando nos vea menesterosos. La generosidad es de vital importancia, consiste en otorgarle tiempo, recursos, conocimientos, ayuda, todo lo que los demás que necesiten y esté a nuestro alcance. Ser leal es uno de los valores que no puede faltar en este tipo de relación, esto supone responder con fidelidad a los compromisos que la amistad establece, radica en no fallar a lo prometido, ni a la confianza establecida, también es ser franco, es tanto apoyar como señalar lo que hace el amigo. Planteó Remplein, (1991) En la amistad es necesario el agradecimiento, dar gracias por el apoyo, mostrar con pequeños detalles la felicidad de poder contar con la amistad del otro, y así se brinda afecto y amor al amigo para el fortalecimiento de la amistad.

En este contexto, se dispone de una oportunidad para el desarrollo de su quehacer educativo, mejorar su desempeño en el aula, ser efectivo en las propuestas que se les presenten a los estudiantes que en definitiva redundan en el logro de las competencias planificadas. No obstante, en Perú la educación está orientada al mejoramiento continuo de la calidad, así como el incremento de la cobertura y modernización de las estructuras administrativas del sistema educativo, y el mejoramiento del perfil del educando, a través de la revisión y reforma de todos sus niveles y modalidades, garantizando además el derecho a toda persona de una educación integral de calidad, permanente, y en igualdad de condiciones y oportunidades. Cabe señalar, que la idea de aplicar el desarrollo de valores como estrategia para disminuir la conducta agresiva se debe a las necesidades evidenciadas en las aulas de clase, donde aún se aplican modelos tradicionales de enseñanza por parte de los docentes, los cuales generan un aprendizaje individualizado, siendo pocos los estudiantes que se apropian de los conocimientos necesarios para enfrentar el contexto social, debido a que no todos hacen uso de sus capacidades de observación, análisis o de juicio crítico para fortalecer su aprendizaje. En otras palabras, la problemática antes descrita fue detectada a través de observaciones directas de la realidad entre docentes y estudiantes de 4to grado de la Institución Educativa Tarapoto – Tarapoto. El diagnóstico elaborado por el PATMA 2014, revela la falta de aplicación de estrategias valorativas para disminuir la conducta agresiva.

Ante esto se formula las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el tipo de conducta agresiva que se presenta en mayor porcentaje en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto?

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas de trabajo educativo en valores utilizadas por los docentes de la Institución Educativa Tarapoto, para lograr la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado de primaria?

¿En qué medida la aplicación de un programa de estrategias de trabajo en valores disminuirá la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto? Frente a esto se presenta los siguientes objetivos

Objetivo General

Diseñar un programa de trabajo en valores para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” del nivel primaria de la Institución Educativa Tarapoto.

Específicos

Identificar el tipo de conducta agresiva que se presenta en mayor porcentaje en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto

Identificar las estrategias pedagógicas de trabajo en valores utilizadas por los docentes de la Institución Educativa Tarapoto, en los estudiantes del 4to grado secciones A y C del nivel primaria

Y se responde las preguntas a través de las siguientes **hipótesis**

El diseño de un programa de estrategias de trabajo en valores disminuirá la conducta agresiva de los estudiantes de 4to grado “A” de la Institución Educativa Tarapoto.

Específicos

H1 El tipo de conducta agresiva que se presenta en mayor porcentaje en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto, es la agresión verbal.

H2 Las estrategias pedagógicas de trabajo en valores utilizadas por los docentes de la Institución Educativa Tarapoto, son las estrategias de elaboración y comprensión.

Esta investigación inicia en el primer capítulo, con la descripción del problema actual, su intervención y las características que hoy presenta las estrategias de trabajo en valores

En el capítulo segundo, se muestran los antecedentes y conceptos principales de la teoría, que sirvieron de soporte a la respuesta metodológica. En el capítulo tres se presenta la metodológica utilizada, el diseño descriptivo propositivo.

En el capítulo cuatro encontramos los resultados descriptivos y la propuesta desarrollada en función de los aspectos teóricos planteados.

Finalmente, el capítulo cinco, describe las conclusiones y el seis las recomendaciones para su abordaje practico, metodológico y teórico de las variables investigadas.

CAPÍTULO I
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

1.1. Antecedentes

Estudios Internacionales

En el artículo titulado: **"Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria Costarricense**", Las autoras, **Cabezas, H.; et** al. Concluyen lo siguiente: El acoso escolar en la escuela costarricense es un fenómeno que va en aumento, como se percibe a través de los diferentes estudios realizados, por lo que, no solo debe verse como un fenómeno generado entre el alumnado, sino como una situación integral que involucra a la familia, a la escuela y a una sociedad, problema que, a su vez, tiene graves consecuencias en el desarrollo socio emocional que, además, incide en la salud de la población involucrada.

Entre algunas de las causas que podrían estar aumentando el acoso entre iguales en la escuela costarricense podrían mencionarse el deterioro de la situación económicas de muchos hogares, lo que lleva a una desigualdad social en los habitantes, así como la crisis de valores existente entre la población estudiantil matriculada en el sistema educativo. Hay evidencia sobre la falta de límites por parte de figuras de autoridad para guiar los comportamientos de sus estudiantes, tanto en el aula como en el hogar, convirtiéndose este aspecto en un factor desencadenante del fenómeno del bullying en el aula. La posibilidad de que los niños y las niñas reproduzcan patrones aprendidos en el hogar, como los gritos, comentarios nocivos, las burlas y hasta los golpes, o los asuman como normas de comportamiento, es muy alta, por lo que el control de las conductas amenazantes debe trabajarse primero en el seno familiar y después retomarse en la escuela, por lo que ha de realizarse una labor conjunta escuela-hogar, donde se concientice a las madre y a los padres respecto a que los hijos y las hijas no viven en forma aislada, sino que son parte de un sistema social donde deben desarrollarse.

El autor, GARCÍA (2011). En la tesis titulada**: "Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar",** concluye que, en cuanto al tipo de motivación en función del género, sólo se encontraron diferencias significativas en la motivación

intrínseca al logro. Aun así, los valores que se registraron fueron un poco más altos en las mujeres cuando se trataba de las categorías de motivación intrínseca, mientras que los hombres presentaron medias un poco más altas que las mujeres en motivación extrínseca y desmotivación. Cuando se relacionaron los datos mencionados hasta ahora, es decir, se analizaron los distintos tipos de motivación y la afectación de los problemas, se obtuvo que tanto los alumnos desmotivados, los motivados extrínsecamente y los que tenían alta motivación intrínseca, incluían dentro de los cuatro problemas que más les afectaban los siguientes: la desmotivación y el aburrimiento del alumnado, los insultos entre el alumnado, las malas relaciones entre los distintos grupos y la incomprensión del profesorado. Si bien no todos les daban la misma importancia, de este modo para los alumnos desmotivados, así como para los que tenían regulación externa, obviamente, el problema que más les afectaba era la desmotivación y el aburrimiento. A los alumnos con regulación introyectada, regulación identificada, motivación intrínseca al logro y al conocimiento les afectan más las malas relaciones entre los distintos grupos. Por su parte, a los alumnos con alta motivación intrínseca a las expectativas estimulantes les afectan más los insultos entre el alumnado. Al realizar la prueba de las correlaciones se obtuvo que existan correlaciones positivas entre todos los tipos de motivación intrínseca, extrínseca además de la desmotivación con determinados problemas de convivencia. Esto muestra que sí existe relación entre los distintos tipos de motivación y los problemas de convivencia estudiados.

Según la autora, **Angulo M**. (2006, 156,159). En el trabajo de investigación titulado: "**La formación de valores en la escuela primaria: El sentido humano de la educación"**. Las docentes participantes en este proyecto de investigación, atribuyen al hogar la responsabilidad de la problemática del grupo en cuanto al desarrollo de valores; aludiendo que es el nicho donde se inicia con el cultivo de ellos; o, en su caso, la falta de éstos. A su vez, los padres y madres atribuyen potencialidad a la institución en cuanto a la cuestión formativa de los alumnos; situación que puede ser considerada en beneficio de los educandos. De ese modo, como el centro escolar cuenta con una organización tal, que, si lo decide, planea, sistematiza y evalúa ese proceso, puede lograr cambios importantes en los estudiantes a través de proyectos educativos que promuevan la formación de valores en los alumnos, con la participación y colaboración de los tutores de los infantes, sin la cual es complicado obtener los resultados deseados. Es necesario,

entonces, que la escuela asuma la responsabilidad que le corresponde y que, lejos de ver a la familia sólo como el origen de la problemática, se apoye en ella y se corresponsabilicen en esa labor; quizá, ello contribuya a la sensibilización de unos y otros en cuanto a lo que les compete sobre el desarrollo de valores en los sujetos.

Las docentes entrevistadas reconocieron la necesidad de involucrar a los padres en los procesos formativos de los alumnos, por ello, en la puesta en práctica de la alternativa de innovación se les incluyó, obteniendo resultados favorables, dado que manifestaron que el proyecto había acarreado beneficios tanto a ellos como a los hijos; descubriendo aspectos de la personalidad de los niños que los ayudaron a establecer relaciones más cercanas entre ellos y, sobre todo, más comunicación.

Los padres, la maestra y alumnos del grupo manifestaron al término de la investigación que ésta había influido en cierta medida en las interacciones personales entre ellos, tratándose algunos de ellos más respetuosamente, adquiriendo más seguridad en sí mismos, al dialogar sobre los aspectos que entorpecían las relaciones personales; ya que a través de las diferentes estrategias puestas en práctica, tuvieron la oportunidad de crear un vínculo de comunicación, conocer y entender un poco más al otro.

Según el autor, Vidales I. (2005, 89-91). En la investigación titulada: “La formación de valores en las escuelas primarias de Nuevo León”. Refiere que, la sistematización de la información y la evidencia empírica recogida en cuatro escuelas, así como la proporcionada por los “informantes clave”, nos permite llegar a las conclusiones siguientes:

No encontramos evidencias de programas explícitamente orientados a la capacitación de maestros para el manejo del enfoque apropiado de esta asignatura y, por el contrario, el magisterio se duele de no contar con libros, materiales didácticos y acompañamiento profesional sobre el tema.

Algunas de las experiencias conocidas no cuentan con la sustentación teórica recomendada para la formación de valores y adolecen de exceso de prácticas como: colorear, dibujar, hacer poemas, lectura comprensiva, escenificaciones, discusión de

dilemas morales, pero no se advierte una línea sólida de carácter teórico que sustente la formación intencionada de valores cívicos y éticos a partir del especio curricular destinado a este fin.

De la observación que hicimos al trabajo frente a grupo, se recogieron evidencias de actividades de corte tradicionalista y vertical, construidas en la mayoría de los casos desde la visión del maestro, sin tomar en cuenta la participación colectiva y democrática de los alumnos. El discurso de los profesores mantiene viva la idea de formar alumnos críticos, reflexivos y autónomos, pero sus prácticas son del tipo informativo, prescriptivo y mecanicista. Se advierte falta de comprensión y aplicación del enfoque adecuado de la asignatura.

Estudios Nacionales

Loza, (2010, 80**).** En la tesis titulada: "**Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial**". Luego de los resultados del estudio, finalmente concluye lo siguiente:

1. La mayoría de las participantes no identifica conceptos básicos como agresión y violencia.
2. Todas las docentes identifican que las manifestaciones de agresividad no son iguales en todos los casos, especificando las conductas que presentan (diferencian agresividad directa y relacional, sin saber su denominación).
3. Respecto a las causas, las participantes señalan más de una causa al comportamiento agresivo. La mayoría de las docentes cree que la familia es la principal causa, seguida de los medios de comunicación, específicamente los programas violentos de televisión.
4. El 83% de las docentes reconocen que hay diferencias de género en la forma de manifestar la agresión, ellas afirman que los niños evidencian ser más agresivos que las niñas y su agresividad es directa. En el caso de las niñas la agresividad es percibida como menor y la forma de manifestación es relacional o indirecta. Esto va de la mano con lo que indican las investigaciones.

5. Las docentes creen que la agresividad en los niños solo es un problema cuando: a.- hay continuidad o persistencia de las conductas, b.- las consecuencias que origina son graves o dañan a terceros.
6. El modo como las docentes afrontan estas conductas es tratando de brindar cariño pues creen que son niños maltratados a los que hay que reforzarles su autoestima, mantenerlos ocupados asignándoles responsabilidades, dándoles algún objeto para desfogar su ira o buscando ayuda profesional para el niño.

Meléndez, et. al. (2009). En el trabajo de investigación titulado "Relación entre clima social familiar y la conducta agresiva en los estudiantes del 2do. Año de secundaria de la institución educativa Juan Jiménez Pimentel de la Ciudad de Tarapoto durante el año 2009". Concluye:

- Existe relación entre clima social familiar y la conducta agresiva de los estudiantes del 2do año de secundaria de la Institución Educativa Juan Jiménez Pimentel. Lo que esta conducta se aprende en el hogar, el cual es un ambiente conflictivo, donde no existe apoyo mutuo, expresando abiertamente la cólera, molestándose entre sí, lo que conlleva a la imitación de la conducta por parte de los hijos.
- Los Estudiantes del 2do año de secundaria de la Institución Educativa Juan Jiménez Pimentel en el clima social familiar, a través de la Media (Y) obtuvieron un puntaje de 48,48, el cual se ubica dentro de la categoría Bajo. Caracterizando que entre los miembros del hogar existe interacciones conflictivas donde se molestan entre si y utilizan tácticas agresivas, evidenciando de esta manera la escasa comunicación asertiva creando entre sus integrantes inseguridad.
- Los Estudiantes del 2do año de secundaria de la Institución Educativa Juan Jiménez Pimentel en la conducta agresiva, a través de la Media (Y) obtuvieron un puntaje de 40.51, el cual se ubica dentro de la categoría Medio. Demostrando que existe descargas de estímulos nocivos en ellos sea directa e indirecta, Físico-Verbal, pasiva o activa, pero no llegan a mayores consecuencias.

Álvarez, (2010), En el trabajo de investigación titulado: "**Maltrato infantil y su relación en las conductas agresivas en los alumnos de 5° y 6° grado de nivel Primario de la institución educativa estatal de menores de Tarapoto"**. Concluye:

Los resultados obtenidos por esta tesis establecen que existe correlación positiva entre el maltrato por abuso sexual y la conducta agresiva hostil o reactiva con un nivel de porcentaje de 22% en los alumnos de 5° y 6° grado de nivel primario de la institución educativa de menores Tarapoto, debido a que cuando el maltrato por abuso sexual se incrementa, la conducta agresiva hostil o reactiva aumenta progresivamente, lo que indica según Arruaberrena Madariaga (1999) que los niños víctimas de maltrato abuso sexual (cualquier clase de placer sexual con un niño o niña por parte de un adulto) desarrollan conductas agresivas hostil o reactiva como (insulto, golpes, humillaciones) ante cualquier estimulo que le provoque enfado.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. Conducta:

Watson en el Modelo de E-R; entiende por conducta lo que un organismo hace en forma de comportamiento externo, visible.

Milner, 1993; ha propuesto un modelo cognitivo-conductual que se basa en la teoría del procesamiento de la información social donde se asocian distorsiones y sesgos cognitivos con esquemas cognitivos preexistentes. Los esquemas cognitivos preexistentes originan un sesgo cognitivo que determina en gran medida la conducta del adulto por así por ejemplo, aparecen factores como el valor que se le otorga al castigo físico, expectativas no realistas acerca del comportamiento de los hijos, dificultad para distinguir comportamientos positivos y negativos del niño por parte de los padres, falta de habilidades para generar estrategias adecuadas para el manejo de la conducta del hijo/a.

Teorías de Conducta

Teoría de Vigotsky (1991)

Se basa en el aprendizaje socio cultural del individuo y el medio en el que se desarrolla, destacando que el conocimiento no lo construye el mismo individuo, sino que es generado a través de la interacción con los demás y los objetos de su propia cultura.

Vigotsky considera al ser humano como un constructivista exógeno, un sujeto activo que construye su conocimiento a partir de los que el medio le proporciona haciendo uso del lenguaje.

Teoría ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfender, nos permite comprender y explicar los comportamientos de las personas no a partir de la descripción de sus características individuales, sino en función de las relaciones que esas personas establecen con sus contextos más próximos. En ese sentido, el significado de los distintos fenómenos y problemas se buscan los contextos en que estos se presenta y en las relaciones que cada individuo establece con esos contextos"

El modelo se plantea como un conjunto de sistemas donde el ser humano se desarrolla a lo largo de su vida, estos subsistemas se incluyen uno dentro de otro, es decir son continentes y contenidos por cada subsistema. Este se divide en 4 niveles:

Nivel individual: Supone la consideración de las variables personales: historias de vida, características de personalidad, estilos cognitivos, estilos de resolución de conflictos, sistema de creencias y valores internalizados. En este nivel se incluyen los factores de riesgo que tienen que ver con la historia personal: haber sido víctima o testigo de violencia en la propia familia es unos de los factores de riesgo en relación con presentar problemas de violencia doméstica en la futura familia ya sé cómo víctima, como agresor o como agresora.

Nivel Micro sistémico: Se refiere a los grupos (Microsistema) a los cuales se adscribe el individuo, específicamente a la familia y a las redes sociales primarias. En relación con el microsistema familiar, una de las observaciones pertinentes es esa estructura o no como sistema abusivo, y cuáles son las dinámicas que los perpetúan. En la misma perspectiva se inscriben las observaciones relacionadas con las redes sociales más próximas, en términos de si sin personas que contribuyen a mantener el sistema abusivo o contienen elementos que permitan romperlos.

Nivel Exosistémico: Se refiere al conjunto de instituciones y grupos de la comunidad que son los que median entre el individuo, la familia y el sistema cultural más amplio.

En este nivel se ubican el sistema educativo, el sistema de salud, el sistema judicial, el sistema policial, los sistemas de protección, las organizaciones religiosas, el ámbito laboral y las organizaciones comunitarias gubernamentales y no gubernamentales (ONG). También se ubican aquí los medios de comunicación masiva que son los que más contribuyen a la transmisión y mantención de las creencias y estereotipos que mantienen los comportamientos violentos y abusivos. En la medida en que las instituciones del exosistema reproducen los estilos autoritarios de funcionamiento, generan maltrato institucional, contribuyen a la victimización secundaria y son responsables del escaso apoyo institucional a las víctimas.

Nivel Macro sistémico: Son los sistemas de creencias y valores del contexto cultural. En el caso de la violencia, corresponden al sistema de creencias y valores del sistema patriarcal, que incluyen las cogniciones que circulan en la cultura en relación con los sistemas abusivos, permitiendo su existencia y legitimando u uso. En este nivel son importantes las creencias existentes con respecto a las relaciones entre hombres y mujeres entre adultos y niños, entre jefes y subalternos, en cuanto a la obediencia, a las jerarquías, etc. El sistema de creencias patriarcal supone un modelo vertical de organización familiar en cuyo vértice superior se encuentra el "jefe de hogar", que siempre es el padre y en los niveles inferiores se ubican la mujer y los hijos (as). Relacionados con el maltrato intrafamiliar hay una serie de mitos que circulan en el contexto cultural que contribuyen a invisibilizarlo y minimizarlo.

Teoría de la modificación de la conducta de Burrhus Frederic Skiner

Cindy Graciela Rodas Contreras, en la tesis "LA MOTIVACION DE LA EDUCACION PRE-ESCOLAR" – Guatemala (2007), cita a Burrhus Frederick, Skiner (1950), quien señala que:

El condicionamiento operante es una forma de aprendizaje en la consecuencia (el estímulo reforzador) es contingente a la respuesta previamente ha emitido el sujeto. El condicionamiento operante implica la ejecución de las conductas que operan sobre el ambiente. Skiner fue quien sentó las bases psicológicas para la llamada enseñanza programada: desarrolló sus principios del análisis de la conducta y sostuvo que era indispensable una tecnología de cambio de la misma; atacó la costumbre contemporánea

de utilizar el castigo para cambiar el comportamiento, y surgió que el uso de las recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta, era más atractiva desde el punto de vista social y pedagógicamente eficaz. De esta manera, la Teoría de Skiner acerca los refuerzos, explica que cuando una respuesta otorga satisfacción o placer al ejecutante, esta tiene más posibilidades de ser repetida. Además del tipo de recompensas extrínsecas materiales, existen también las sociales. Cuando el individuo presenta ciertas conductas para que se reconozcan en su medio, adquiere motivación y se incentiva a realizarlo de nuevo si percibe este reconocimiento.

Estimulo>Respuesta>Consecuencia>Respuesta Futura

Creo la base de la teoría del reforzamiento se fundamenta en la modificación de la conducta presente, lo cual se traduce en que para cambiar la conducta es necesario cambiar las causas de la conducta.

Valores:

En definitiva, entendemos los valores como sistemas de creencias/ideas valiosas en sí mismas, que son valoradas por el ser humano porque responden a sus necesidades y que orientan su conducta. A partir de esta definición nominal y en un intento de operativizar, o al menos de dimensionar, en lo posible su concepción pueden identificarse los principales rasgos que los caracterizan:

Forman parte de la estructura cognitiva del sujeto dado que constituyen un sistema de ideas/creencias, prescriptivas (no todas las ideas/creencias son valores) sobre lo que es deseable, que explican tanto la conducta del individuo como de la sociedad. Como estructuras cognitivas, marcos de conocimiento, los valores cumplen una función teórica, que permite al ser humano tanto interpretarse a sí mismo, como interpretar, valorar y ordenar el mundo social y físico que lo rodea.

Cumplen también una función práctica. En este sentido, cabe distinguir entre una función orientadora de la conducta, razón por la cual explican, en principio, tanto el comportamiento individual como el colectivo, y una función adaptativa del ser humano a la sociedad. Pero dado que los valores se adquieren a través de la relación dinámica e

interactiva del sujeto con el contexto social, el individuo no sólo se adapta a los valores sociales, sino que también puede ser artífice del cambio social.

Los valores surgen de la relación dinámica entre un sujeto que valora y un objeto-idea que es valorado (Marín, 1993). Tienen valor en sí mismos, existencia real (abstracta, que no empírica) e independiente de la valoración del ser humano pero a la vez son valorados por este; están por tanto, condicionados por las necesidades humanas a la vez que por el contexto histórico-social. Al destacar la relación sujeto-idea, estamos ante una concepción integrada de las dos corrientes anteriormente mencionadas, el objetivismo y el subjetivismo valorales y defendiendo los valores como construcción racional y autónoma, que se adquieren a través de la relación dinámica e interactiva del sujeto con el contexto social (Puig y Martínez, 1989; Puig, 1996).

Aunque los valores no tienen realidad empírica, sí tienen soporte material o empírico, a través del cual se realizan. Entendemos este en dos sentidos. Uno hace referencia a los bienes. En efecto, los valores se realizan a través de bienes concretos, que participan, aunque no agotan el valor (Touriñán, 1987). Un mismo valor se puede expresar/materializar a través de distintos bienes -por ejemplo, el valor estético se manifiesta a través de obras de pintura, escultura, moda, objetos diversos, etc- y por tanto, un mismo bien sirve a varios valores -por ejemplo, el bien dinero permite realizar distintos valores: científicos, vitales, estéticos, técnicos, etc.

La conducta humana refleja, en principio -aunque no siempre, porque los valores no son los únicos condicionantes de la conducta- los valores que la orientan y las actitudes que la mueven. Por eso, como señalan Ortega, Mínguez y Gil (1996:16-17) los valores “son algo cotidiano... no son exclusivos de los grandes modelos, ni exigen grandes hazañas... forman parte, por el contrario de nuestra existencia diaria... y el primer paso en la educación de valores sea el descubrimiento del valor como realidad operativa en la vida de toda persona”.

Los valores son valorados por el ser humano porque satisfacen sus necesidades. El individuo necesita los valores, no puede dejar de valorarlos. Esta es la razón por la cual la publicidad manipula los valores; esto es, nos crea necesidades artificiales y nos ofrece bienes para satisfacerlas, que generalmente no participan del valor que explícita o implícitamente nos dice que contienen.

Los valores son perdurables, pero no inflexibles. Su carácter universal no niega su dimensión espacio-temporal. Es decir, están contextualizados tanto histórica como culturalmente. En efecto, la evolución del individuo y de la sociedad trae consigo cambios de valores. Por ejemplo, el modelo estético femenino que se refleja en las pinturas de siglos pasados no coincide exactamente con el actual. Por la misma razón, los valores tienen interpretaciones y modos de realización distintos según el contexto cultural (Touriñán, 1987; Marín, 1993: 37).

Los valores no están aislados unos de otros, sino que constituyen sistemas, como tales, interrelacionados, interdependientes y que mutuamente se refuerzan. De ahí que educar en valores no consiste en planteamientos aislados de los mismos, sino interrelacionados. Con el valor amistad, por ejemplo, se interrelacionan cooperación, respeto, generosidad, altruismo, colaboración, compañerismo, comprensión, afecto, donación, solidaridad, etc. (Carreras, 1997: 180).

Hay muchos tipos de valores: morales, religiosos, científicos, técnicos, vitales, ecológicos, político-sociales, etc. (Muñoz, 1998) De la valoración de los valores surgen las predisposiciones a comportarse de una determinada manera. Es decir, las actitudes, que, como tales, mueven la conducta. Por tanto, las actitudes son uno de los componentes de los valores, o, si se quiere, los valores son uno de los componentes de las actitudes. La relación entre valores, actitudes y conducta será abordada posteriormente.

Y esto nos sitúa ya ante el concepto de actitud. Es un constructo ciertamente complejo al que podemos acercarnos desde distintas perspectivas y desde disciplinas diferentes. La Psicología Social ha desarrollado a lo largo del siglo XX un importante bagaje teórico-explicativo de las actitudes y su relación con la conducta individual y social. De corrientes unifactoriales -cognoscitiva representada por Allport, afectivo-evaluativa por Thurstone y conductista por Bandura- cuyo denominador común es la consideración de la actitud desde la perspectiva de un solo factor, por tanto, de componente único, se ha pasado a planteamientos multifactoriales. Tal es el caso del modelo de “acción razonada” de Fishbein y Azjen (1975), reformulado por Azjen y Fishbein (1980).

A.2. Interrelación valor-actitud-conducta

A efectos de la intervención educativa, tan importante como conceptualizarlos, es establecer sus interrelaciones. Es comúnmente aceptado que los valores, las actitudes y la conducta están relacionados; que no es otra cosa que afirmar la relación entre tres dimensiones del ser humano: la cognitiva, la afectiva y la conductual. Ante los valores el individuo desarrolla actitudes o predisposiciones estables de estimación/valoración y de acción (Quintana, 1998). Y ambos, valores y actitudes, influencian y condicionan la conducta.

Pero, ¿qué tipo de relación se establece entre ellos? Una tendencia considera que la actitud es el concepto más general y que el valor es uno de sus componentes. Sin embargo, las conclusiones actuales, fundamentalmente las del ámbito psicosocial, coinciden en considerar que el valor es el centro de la personalidad humana, que son las actitudes las que tienen una relación de dependencia con respecto a los valores y que ambos influencian/condicionan la conducta, orientándola los valores, moviéndola/estimulándola las actitudes. A través del comportamiento, el ser humano expresa tanto los valores como las actitudes (Rockeach, 1970; Triandis, l974; Fishbein y Ajzen, 1975; Bolivar, 1992; Eiser, 1989). El texto de Garzón y Garcés (1989: 392) es significativo: “El término valor es un concepto mucho más amplio y dinámico y, a la vez, conlleva atributos cognitivos, afectivos y motivacionales mucho más fuertes que el de la actitud. Pero esto no quiere decir, sin embargo, que el primero sea más importante que el segundo”.

La relación entre los valores, las actitudes y la conducta se nos ofrece con toda claridad en los dos textos que a continuación transcribimos. El primero es de Gianola que nosotros tomamos de Quintana (1998: 211): “Cabe decir que la actitud es una síntesis de creencia, sentimiento y tendencia a relaciones cualificadas. Está dotada de dirección (hacia un objeto-situación), de sentido (positivo, negativo, ambivalente o conflictual), de tensión actuante y de fuerza ejecutiva (cuando menos, intencional y conativa). Las actitudes, pues, se hallan entre los valores y la conducta, constituyendo la mediación vivida de los primeros hacia los segundos. Derivan de los primeros e inspiran y orientan la segunda, comunicándole dirección, sentido, tensión y fuerza, y todo ello de un modo autónomo, coherente, constante, oportuno y fácil.

El segundo, de Quintana (1998: 211): “Así pues, las actitudes, en cuanto que predisposiciones a actuar, mediatizan los valores con la conducta, en el sentido la conducta tiende a conformarse a los valores gracias a las actitudes. Los valores señalan el fin de la acción, la motivación; y las actitudes disponen a actuar ateniéndose a los valores

Hemos dicho que los valores y las actitudes condicionan la conducta; pero no la determinan. En efecto, existen otros factores también condicionantes de esta que incluso pueden originar incoherencia entre la conducta y los valores y las actitudes. Azjen y Fishbein (1980) destacan lo que denominan “creencias y normas subjetivas”; esto es, lo que una persona piensa que otra muy significativa para él espera de su conducta puede llevarlo a actuar incluso en contra de sus propios valores y actitudes. Triandis (1974) se refiere a los hábitos de la persona como factores también condicionantes de su conducta. Y no pueden descartarse las variables situacionales, “la conducta depende también de factores situacionales y no tanto en la medida que estas pueden determinar la conducta, sino en la interpretación que realice el sujeto del contexto situacional en que ha de moverse” (Puig y Martínez, 1989: 124).

Pero en principio lo deseable es la coherencia entre valores, actitudes y conducta. La teoría de la disonancia de Festinger postula que las personas tienden por naturaleza a la coherencia entre sus dimensiones básicas, cognitiva-valoral, afectiva-actitudinal y conductual. Consecuentemente, intentan anular o, al menos, disminuir la disonancia cuando esta se produce. De ahí que cuando alguien se ve obligado a realizar una conducta incoherente con sus valores y actitudes, tiende a cambiar uno de ellos. Y dado que la disonancia se rige por la ley del mínimo esfuerzo, modificará aquel que le resulte más fácil (Rodríguez González, 1989).

Existen, ciertamente, otras propuestas conceptuales relativas a la relación entre valores, actitudes y conducta. Por ejemplo, para el conductismo el factor esencial es la conducta y de ella se deriva la actitud mediante un proceso de estímulo-respuesta. La referencia a las creencias o, si se quiere, a los valores que sustentan las actitudes y la conducta es prácticamente irrelevante para esta teoría.

Sin descartar de forma absoluta este planteamiento, porque, en efecto, como señala Rodríguez González (1989: 215) "las personas no sólo tendemos a comportarnos de acuerdo con nuestras actitudes, sino que a veces, con el fin de dar significado a nuestro comportamiento adecuamos a él nuestras actitudes", sí queremos destacar, dada la repercusión que tiene cara a una intervención educativa, que los tres factores están interrelacionados y que en este trabajo se asume preferentemente la concepción según la cual son las actitudes las que mantienen una relación de dependencia con respecto a los valores y la conducta con respecto a ambos. Consecuentemente, el desarrollo o cambio de conductas a través de la educación deberá plantearse, en principio, a partir del desarrollo y/o modificación de valores y actitudes.

Los valores en la ciencia psicológica

La psicología ha debatido sobre sí tiene competencias o si debe implicar esfuerzo en la investigación en valores. Su obsesión por demostrarse ciencia basada en hechos, la llevó en sus orígenes a centrarse en la conducta observable y abandonar todo aspectos "interno" como los valores. Pero afortunadamente a partir de la década de los 60 y con el auge del paradigma cognitivista, la psicología toma con fuerza este campo de investigación.

Antes, en 1928, Spranger utiliza los valores para explicar la conducta y establece una clasificación de tipos de personas: teorética (búsqueda de la verdad y el conocimiento), económica (desprecia lo no práctico, lo que no lleva a la satisfacción de necesidades), estética (su interés se centra en los aspectos artísticos y estéticos de la vida), social (las personas son fines en sí mismas, es altruista), política (persona social que sustituye el criterio del amor por el de poder), religiosa (búsqueda de un significado último a la existencia).

A raíz del trabajo de Spranger, la psicología elaboró trabajos empíricos, incluyendo cuestionarios y análisis de los factores subyacentes, que generaron cierta evidencia de la teoría de Spranger al mismo tiempo que mostraban puntos claramente débiles.

Barton define el valor como una disposición general estable que implica preferencia (individual, aunque en relación con los iguales y el resto de la comunidad) o sentido de la obligación (más derivada de las normas sociales). Barton distingue entre valores

generales (estables y que subyacen a las conductas del sujeto) y valores específicos más ligados a actitudes, sujetos a cambios. Valores preferenciales y valores normativos pueden no coincidir en la dirección de la conducta, por lo que surgen conflictos de valores.

Barry Mc Laughlin realiza un excelente trabajo de revisión sobre las concepciones teóricas y los trabajos empíricos sobre valores en 1965, señalando las convergencias y las divergencias. Se asume que los valores tienen tres componentes: afectivo, conativo y cognitivo, que pueden ser explícitos (conocidos) e implícitos (inferibles por investigación) y varían a lo largo de diversos continuos (deseo, intención, norma...) Distingue también entre valores concebidos (intencionales, explícitos, aceptados, interiorizados...) y operativos (situacionales, específicos...). Estos últimos son pseudo-valores: no se interiorizan, sino que se adoptan para conseguir refuerzo de la comunidad.

Jones y Gerard definen el valor como todo aquello por lo que el individuo lucha voluntariamente. Son cogniciones asociadas a emociones.

Begtson considera dos dimensiones para los valores: “expansión-restricción” y “egoísmo-colectivismo”, que no sólo sirven para comprender qué hacen los sujetos, sino también cómo lo hacen. Para Pelechano, los valores son recursos de la sociedad para controlar a sus miembros o para garantizar la supervivencia del grupo. Para Seoane, los valores son proyectos que se desarrollan en un marco de identidad.

Pero ningún investigador ha sido más influyente en el campo psicológico de los valores como Milton Rokeach (1973), que definió valor como “una creencia duradera donde un modo de conducta o estado último de existencia es personal y socialmente preferible a su opuesto o inverso”

Realiza una clasificación exitosa, se implica en el proceso de medida de los valores y distingue el concepto de valor de otros conceptos afines.

El modelo de valores de Rokeach (1973)

Las personas tienen un número relativamente pequeño de valores, que comparten con otras personas (aunque difieren en el grado) y que organizan en un sistema de valores.

Obedecen a la cultura, la sociedad y la personalidad y subyacen a todo fenómeno digno de estudio para las ciencias sociales, generando actitudes y conductas.

Las creencias pueden ser más duraderas (centrales) o menos (periféricas), y pueden clasificarse en tres tipos: descriptivas, evaluativas o prescriptivas. Los valores son creencias prescriptivas duraderas.

Y cuantas más conexiones tenga una creencia con el resto de la estructura de creencias, más importancia tendrá, lo que ocurre cuanto más relacionada esté con la existencia y la identidad.

Los valores son estables porque se aprenden como absolutos e independientes entre sí, desde la infancia, aunque el proceso no termina nunca, gracias a la interacción social.

Los valores pueden terminales (relativos a la existencia) o instrumentales (relativos a la conducta). Los primeros son más estables y fiables que los segundos.

En el caso de los valores terminales o finales, se pueden distinguir los intrapersonales (atañen al individuo) y los interpersonales (se refieren a la vida en común). Los valores instrumentales pueden ser morales (conectados con los interpersonales, que generan sentimientos de culpabilidad) o de competencia (conectados con los intrapersonales).

Los valores son motivantes. Nos permiten presentarnos ante los demás, generar autoestima, valorar o juzgar, compararnos con los congéneres, posicionarnos ante hechos, ideologías, religiones, etc., nos ayudan a estructurar lo que nos rodea, etc. Actitudes y valores se adquieren mediante la socialización.

Medida de valores

Para medir valores se puede acudir a varias estrategias: (1) inferencia a partir de la observación de la conducta, procedimiento que tiene el inconveniente de la subjetividad de los observadores, además de que los valores son difíciles de identificar; (2) interrogar a las personas sobre sus valores, si bien hay problemas de auto-conocimiento [Y: y de deseabilidad social]; y (3) suministrar una lista de valor y

pedir a los sujetos que los ordenen. Éste es el método utilizado por Rokeach a partir de un cuestionario formado por dos listas: 18 valores terminales y 18 instrumentales.

El cuestionario de Rokeach ha sido objeto de múltiples investigaciones y aún hoy sigue siendo el instrumento que goza de mayor aceptación, con una abundante base empírica. Por lo general se han encontrado menos problemas con la lista terminal que con la instrumental, si bien en ambas surgen dudas sobre su validez intercultural, semántica y de estructura profunda, siguiendo a Chomsky.

La problemática del cambio de valores

En el modelo de Rokeach podemos imaginar una esfera cognitiva donde los elementos son tanto más estables cuanto más céntrica. En el epicentro se encuentra la auto-concepción formada por todas las cogniciones conscientes e inconscientes sobre uno mismo.

El auto concepto, a diferencia de los valores o las actitudes, se activan en cualquier situación, están más interconectados. Tanto es así que la función principal de los valores es mantener y ensalzar la concepción total de uno mismo.

Más hacia la periferia está el sistema de valores terminales, el sistema de valores instrumentales, el sistema de actitudes, actitudes, cogniciones acerca de la propia conducta, cogniciones acerca de las actitudes de otros significativos, cogniciones acerca de valores y necesidades de otros significativos, cogniciones acerca de la conducta de otros significativos y cogniciones acerca de la conducta de objetos no sociales.

Entre los diferentes elementos, tomados de dos en dos, pueden establecerse 45 contradicciones más las 10 de un elemento consigo mismo (55 en total). Los cambios cognitivos tienen lugar cuando la persona es consciente de una contradicción, especialmente cuanto más central sea ésta. La categoría de contradicción depende del sujeto y, en la medida en que sea más central, genera más tensión que se llama "insatisfacción", un disgusto consigo mismo que surge principalmente de la moralidad y la competencia, dirigidos hacia la bondad y el éxito, respectivamente.

El cambio tendrá lugar afectando a la cognición más periférica. [Y: tal vez sea necesario añadir un criterio diferencial: la intensidad. Ocurre que si el cambio

siempre es hacia la periferia no habrá nunca cambio del auto concepto central, salvo algún caso de conflicto consigo mismo.

Pero si incluimos "intensidad diferencial", esto puede solucionarse: se tiende a modificar el elemento más periférico y el que ha sufrido un ataque más intenso (aunque sea muy central). Si la intensidad es mayor en un nivel más central, puede que el cambio tenga lugar ahí. Tal vez pueda formalizarse mediante una estrategia de decisión multicriterio.

A.3. Niveles y Estadios

Kohlberg (1976) - considera que el desarrollo moral de una persona pasa por tres grandes niveles —el Preconvencional, el Convencional y el Postconvencional— cada uno de ellos contiene dos estadios o etapas. En total seis estadios de madurez creciente y con razonamientos morales diferentes.

a.3.1) Nivel Preconvencional. Es un nivel en el cual las normas son una realidad externa que se respetan sólo atendiendo las consecuencias (premio, castigo) o el poder de quienes las establecen. No se ha entendido, aún, que las normas sociales son convenciones por un buen funcionamiento de la sociedad. Este nivel integra a los dos siguientes estadios.

Estadio 1. Obediencia y miedo al castigo

El estadio en el cual se respetan las normas por obediencia y por miedo al castigo. No hay autonomía sino heteronomía: agentes externos determinan qué hay que hacer y qué no. Es el estadio propio de la infancia, pero hay adultos que siguen toda su vida en este estadio: así el delincuente que sólo el miedo el frena.

Estadio 2. Favorecer los propios intereses

El estadio en el cual se asumen las normas si favorecen los propios intereses. El individuo tiene por objetivo hacer aquello que satisface sus intereses, considerando correcto que los otros también persigan los suyos. Las normas son como las reglas de los juegos: se cumplen por egoísmo. Se entiende que si uno no las cumple, no le dejarán jugar. Es un estadio propio del niño y de las personas adultas que afirman: «te respecto si me respetos», «haz lo que quieras mientras no me molestes».

a.3.2) Nivel Convencional. En este nivel, las personas viven identificadas con el grupo; se quiere responder favorablemente en les expectativas que los otros tienen de nosotros. Se identifica como bueno o malo aquello que la sociedad así lo considera. Este nivel integra el estadio 3 y el estadio 4.

Estadio 3. Expectativas interpersonales

En este estadio las expectativas de los que nos rodean ocupan el puesto del miedo al castigo y de los propios intereses. Nos mueve el deseo de agradar, de ser aceptados y queridos. Hacer lo correcto significa cumplir las expectativas de les personas próximas a un mismo. Es un estadio que se da en la adolescencia, pero son muchos los adultos que se quedan en él. Son gente que quieren hacerse amar, pero que se dejan llevar por las otras: los valores del grupo, las modas, lo que dicen los medios de comunicación.

Estadio 4. Normas sociales establecidas. Es el estadio en el cual el individuo es leal con las instituciones sociales vigentes; para él, hacer lo correcto es cumplir las normas socialmente establecidas para proporcionar un bien común. Aquí comienza la autonomía moral: se cumplen las normas por responsabilidad. Se tiene conciencia de los intereses generales de la sociedad y éstos despiertan un compromiso personal. Constituye la edad adulta de la moral y se suele llegar bien superada la adolescencia. Kohlberg (1927-1987) considera que éste es el estadio en el cual se encuentra la mayoría poblacional.

a.3.3) Nivel Postconvencional. Es el nivel de comprensión y aceptación de los principios morales generales que inspiran las normas: los principios racionalmente escogidos pesan más que las normas. Le componen el estadio 5 y el estadio 6.

Estadio 5: Derechos prioritarios y contrato social

Es el estadio de la apertura al mundo. Se reconoce que además de la propia familia, grupo y país, todos los seres humanos tienen el derecho a la vida y a la libertad, derechos que están por encima de todas las instituciones sociales o convenciones. La apertura al mundo lleva, en segundo lugar, a reconocer la relatividad de normas y valores, pero se asume que las leyes legítimas son sólo aquéllas obtenidas por consenso o contrato social. Ahora bien, si una norma va contra la vida o la libertad, se impone la obligación moral de no aceptarla y de enfrentarse a ella.

Estadio 6: Principios éticos universales

Se toma conciencia que hay principios éticos universales que se han de seguir y tienen prioridad sobre las obligaciones legales e institucionales convencionales. Se obra con arreglo a estos principios porque, como ser racional, se ha captado la validez y se siente comprometido a seguirlos. En este estadio impera la regla de oro de la moralidad: "hacer al otro lo que quiero para mí". Y se tiene el coraje de enfrentarse a las leyes que atentan a los principios éticos universales como el de la dignidad humana o el de la igualdad. Es el estadio moral supremo, el de Gandhi, de Martin Luther King y el de todas las personas que viven profundamente la moralidad.

El desarrollo moral se produce siempre pasando progresivamente por los diferentes estadios, sin ningún tipo de salto evolutivo, sin volver hacia atrás. Es un desarrollo —ésta es una de las grandes tesis que defensa Kohlberg— que va vinculado al desarrollo psicológico de la persona. Sin desarrollo psicológico no hay desarrollo moral. Un doble desarrollo en paralelo que no es exclusivo de las sociedades occidentales, sino que, atendiendo los resultados de la aplicación de comprometidos dilemas morales a personas de diferentes lugares del planeta, concluye que son esquemas de razonamiento universales.

El desarrollo de la conciencia moral presenta tres características

El desarrollo moral es secuencial: es decir, se divide en etapas cada vez más complejas, donde cada etapa es prerrequisito para la siguiente. Generalmente cuando se alcanza etapas superiores en el desarrollo moral, ya no cabe un retroceso a etapas anteriores.

El acceso a una etapa superior es a través de un proceso de crisis. Toda persona vive situaciones que le significan contradicciones y le obligan a replantear sus propias reglas morales. Si el proceso es llevado con madurez se podrá asumir una etapa superior.

El desarrollo moral es un proceso interno y personal. Este proceso se inicia cuando el individuo se adapta a las normas o reglas de su grupo social, se va dando en cada individuo de acuerdo a sus propias características y experiencias. Es necesario formar en la sociedad actitudes críticas que sustenten una moral post- convencional.

Es necesario fomentar el desarrollo de pensamiento crítico, autonomía personal, reflexión socio-moral y creatividad. Es necesario un cambio de creencias, actitudes y valores dar importancia a un valor supremo que es el Hombre y, por tanto, el respeto a la vida. Es importante, al igual que los valores personales, considerar indispensables los valores universales, como respeto a la vida, solidaridad, justicia, verdad, amor, honestidad, belleza, entre otros.

Modelo educativo a desarrollar

El marco teórico explicativo nos permite decidir un modelo educativo coherente que enmarque y fundamente un programa de intervención educativa. Dado que se ha asumido un concepto de valor como construcción personal y autónoma, adoptamos una perspectiva educativa constructivista, lo que exige realizar una educación crítica, problematizadora, contextualizada y dialógica, encaminada, como ya anteriormente hemos apuntado, al desarrollo de juicios de valor y principios de carácter universal capaces de orientar la conducta del individuo en las situaciones concretas en la que ésta ha de realizarse. El alumno es un descubridor y un realizador, que no un consumidor, de valores. Como señala Martínez (2000: 41) "situarse en una perspectiva constructivista sobre la educación en valores y la acción pedagógica orientada al desarrollo moral de la persona no debe entenderse como la negación de los valores como fines o ideales, sino como la afirmación de que es la persona la que a través de autoaprendizaje y autoeducación se construye en situaciones de interacción social y cultural, incorporando valores, rechazando contravalores y, sobre todo, ordenando y organizando jerárquicamente su matriz o escala de valores".

Los objetivos generales del programa de intervención educativa son:
Desarrollar juicios de valor: esto es, estructuras cognitivas reflexivas y críticas capaces de identificar, analizar y comprender los valores intrapersonales e interpersonales que fundamentan y orientan una comunicación positiva entre profesores y alumnos.
Desarrollar actitudes estables para estimar y seleccionar los valores, capaces de predisponer y dinamizar la conducta.

Dado que el ser humano se define, en último término, por su conducta, y dado también que lo que aquí defendemos es el ser humano realizador de valores

interpersonales e intrapersonales (valores en acción) y no sólo conocedor de los mismos, la educación ha de impulsar el desarrollo de conductas coherentes con los valores y las actitudes. Se trata, como expresa Quintana (1998: 272), de transformar "las actitudes axiológicas en comportamientos axiológicos"

Dicho de otra forma, esos objetivos implican que educar en valores supone:

Conocerlos/descubrirlos.

Estimarlos e incorporarlos.

Realizarlos.

Puesto que esos objetivos son interdependientes, la educación en valores no ha de plantearse secuencialmente, sino, siempre que sea posible, de forma simultánea, incidiendo al mismo tiempo en las tres dimensiones del ser humano: la cognitiva, la afectiva y la conductual.

Las líneas generales o estrategias de intervención, están condicionadas por el marco teórico-explicativo de los valores. Así, si nos adscribiéramos al absolutismo valoral habría que proponer estrategias encaminadas a transmitir valores considerados absolutos, inamovibles descontextualizados tanto histórica como geográficamente. La más coherente con tal concepción, sería la inculcación de valores, que no es otro que la aplicación del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, basado, como sabemos, en la transmisión, explicación, argumentación de conocimientos -en este caso de valores- al alumno por parte del profesor.

Para el relativismo valorar, por el contrario, no hay valores absolutos, ya que dependen de que el individuo los valore o no y, por tanto, de las circunstancias personales, históricas y culturales del acto evaluativo. Desde esta concepción, la educación en valores tiene como objetivo que el individuo desarrolle criterios subjetivos de análisis y valoración que le permitan tomar las decisiones que considere adecuadas a su persona y al contexto de su conducta. La clarificación de valores de Raths (1967) puede ser considerada, en cierto sentido, como un ejemplo de estrategia coherente con el relativismo valorar.

Dado que hemos asumido la educación en valores como construcción personal y autónoma, la estrategia coherente es la de la participación activa por parte del alumno, que, en general, se asienta en el conocido método de análisis y transformación de la realidad "reflexión-acción-reflexión", ya aplicado por Freire en la educación de adultos; defendido también actualmente como método de investigación-acción por los autores adscritos al paradigma de la educación crítica (Carr y Kemmis, 1988). Por tanto, se considera al alumno como el protagonista de su propio aprendizaje y se enfatiza la conexión con la realidad. A grandes rasgos y dentro de una gran flexibilidad a la hora de desarrollar las distintas técnicas de intervención pedagógica, las directrices metodológicas, que no han de entenderse de forma secuencial sino en espiral, son:

Creación de un clima comunicativo-afectivo en la clase. Es muy importante en la intervención educativa en general y máxime en la educación en valores y actitudes cuidar las relaciones interpersonales entre los alumnos y entre estos y el profesor

Identificación de valores interpersonales e intrapersonales a partir de distintas situaciones: conductas individuales y sociales, hechos, análisis de la realidad, lecturas, propuestas personales, etc.

Definición e interrelación de los valores identificados. Determinación de los contravalores.

Reflexión / análisis crítico sobre los valores a través del diálogo intra e inter-grupos, con dos finalidades interrelacionadas, cuyos límites están muy lejos de ser completamente claros:

- El desarrollo del juicio moral. Relacionado esencialmente con la dimensión cognitiva del ser humano.
- El desarrollo de la valoración / estimación afectiva del valor. Esta es la dimensión más esencialmente identificada con las actitudes.

Realización de alguna conducta relacionada con el / los valores.

Evaluación.

Este es, reiteramos, el método seleccionado para el programa de intervención que a continuación exponemos. Pero esto no significa que excluyamos otros, como el ya mencionado de inculcación de valores, ya sea a través de la comunicación persuasiva,

del modelado, etc. Pensar que existe un solo método de educación en valores es tanto como volver al ideal de Comenio de un método universal que sirva para enseñar todo a todos. La falacia de un método de enseñanza “panacea”, sea de contenidos científicos o de valores, está ciertamente superada.

Son conocidas y numerosas las técnicas de participación activa, como lo son las publicaciones del ámbito de la pedagogía y de la psicología que las aplican a la educación en valores y actitudes (Hargreaves, 1977; Escámez y Ortega, 1986; Simón y Albert, 1989; Martínez y Puig, 1991; Ortega, Mínguez y Gil, 1994; 1996; Carreras y otros, 1997; Martínez, 1997; Buxarrais, 1995; Ortega y Mínguez, 2000). Por mencionar algunas: análisis crítico de la realidad, estudio de casos, Phillips 66, libro/cine/disco/vídeo forum, roll-playing, debate, mesa redonda, juegos, discusiones de dilemas, etc.

A través de la educación se transmiten los valores, gracias a los cuales es posible vivir en sociedad y participar en la vida democrática de la misma. La sociedad reclama de la educación la preparación en hábitos de convivencia y respeto mutuo que hacen posible que los niños y niñas, así como a los jóvenes de ambos sexos conformen su propia identidad, lo que les permita construir su relación con el medio.

1.3. Planteamiento del Problema

En la actualidad, los programas y sistemas educativos, se encuentran inmersos en un proceso de cambio, enmarcado en un conjunto de transformaciones sociales propiciadas por las innovaciones tecnológicas, y sobre todo, por el desarrollo de nuevos modelos y paradigmas de aprendizaje que han permitido cambios importantes en el contexto social y, por supuesto, en los escenarios donde ocurre el aprendizaje, es por ello, que la sociedad demanda que sus ciudadanos y ciudadanas aprendan cooperativamente para generar relaciones sociales y escolares ajustadas a la pedagogía de la práctica que ha permitido la comunicación directa entre estudiantes y docentes, con el propósito de fortalecer las habilidades y destrezas cognitivas, que permitan enfrentar los retos de esta sociedad.

En este sentido, es evidente que vivimos en una inercia educativa que requiere de respuestas y alternativas en clave de acción apoyadas en una educación renovadora que sirva al conjunto de la sociedad y no a intereses particulares, es decir, se requiere que todos los actores del proceso educativo actúen en conjunto generando acciones oportunas que permitan dar respuestas a las exigencias de los sectores educativos. De allí, la necesidad de implementar estrategias de educación en valores que ha tomado fuerzas en las últimas décadas, en las prácticas pedagógicas de escuelas preocupadas por la calidad de la educación.

En ese contexto, países como Dinamarca, Francia, España y Cuba, entre otros, han empleado el trabajo educativo a través de los valores para disminuir la conducta agresiva de los estudiantes fuera y dentro del aula, debido a que los esfuerzos cooperativos se basan en una motivación intrínseca generada por factores personales y de aspiraciones compartidas en lograr objetivos en común.

Tomando en consideración la situación planteada por la autora, en el Perú y fundamentalmente en la Región San Martin las Instituciones Educativas que ofertan Educación Primaria, deben desarrollar estrategias para disminuir la conducta agresiva en estudiantes, que permita mejorar el nivel de vida a través del desarrollo sostenible de la educación y el cambio de actitud de los actores inmersos en la formación educativa.

La calidad de la educación es un desafío especial en América Latina donde se conserva intacto un sistema económico altamente excluyente y fuente de profundas desigualdades sociales, es por eso, que la formación que se quiere establecer a nivel mundial ha permitido que se generen cambios y transformaciones aceleradas; a fin de lograr un proceso educacional más amplio y eficaz para toda la sociedad. De ahí la importancia del perfeccionamiento de la labor educativa en el contexto social debido a que educar es preparar al hombre para la vida. Desde luego, tomando en cuenta esta perspectiva los docentes deben enfrentar pedagógicamente los modelos de enseñanza. En este contexto, es imprescindible la búsqueda de alternativas estratégicas que permitan minimizar el impacto de la conducta agresiva problemática educativa, por lo que es necesario, crear una cultura de mayor armonía y paz.

Cabe destacar, que las instituciones educativas, en los actuales momentos están pasando por momentos de incertidumbre, que demandan de la escogencia de paradigmas de enseñanza, que den una alternativa válida para ofrecer soluciones pedagógicas a todo el conglomerado estudiantil.

Un abordaje de la enseñanza en el que grupos de estudiantes trabajan juntos para resolver problemas y para terminar tareas de aprendizaje. Es un intento deliberado de influir en la cultura del salón de clases mediante el estímulo de acciones valorativas en el trabajo de aula.

De hecho, la inadecuada aplicación del trabajo grupal no cooperativo incide no sólo en el rendimiento académico del alumno, sino también en el desarrollo de las habilidades sociales, máxime cuando los alumnos al interactuar no solo intercambian conocimientos, sino que establecen relaciones sociales diversas, compartiendo y enfrentando intereses, sentimientos, valores positivos y negativos, que muchas veces se reflejan en la forma como aprenden y construyen sus aprendizajes. En este sentido, la realidad problemática se circunscribe a la ausencia del trabajo cooperativo como técnica de aprendizaje y estrategia de enseñanza que permitan fortalecer las habilidades cognitivas de los estudiantes de 2do y 3er grado de la Institución Educativa María Hidalgo Torres - Cuñumbuque

Además, el trabajo cooperativo hace posible entender los conceptos que tienen que ser aprendidos a través de la discusión y resolución de problemas a nivel grupal, es decir, a través de una verdadera interrelación. Usando este método, los estudiantes también aprenden las habilidades sociales y comunicativas que necesitan para participar en sociedad y convivir. Es por eso, que Slavin (1996) citado por Johnson (1999) describe la necesidad del aprendizaje cooperativo y concluye:

Necesitamos incluir en nuestras aulas experiencias de aprendizaje cooperativo, ya que muchas prácticas de socialización tradicionales actualmente están ausentes, y los estudiantes ya no van a la escuela con una identidad humanitaria ni con una orientación social basada en la cooperación. Las estructuras competitivas tradicionales del aula contribuyen con este vacío de socialización. De este modo los estudiantes están siendo mal preparados para enfrentar un mundo que demanda crecientemente de habilidades

altamente desarrolladas para ocuparse de una interdependencia social y económica, (p.38).

En todo caso, la sociedad va evolucionando y la forma en la que el docente presenta su enseñanza y pretende el aprendizaje por parte del alumnado debe evolucionar también, el hecho de que el cuerpo docente o los educadores se aferren a métodos de enseñanzas tradicionales constituye un grave problema en el proceso de aprendizaje ya que sus métodos de enseñanzas constituyen, hoy en día, un obstáculo para el aprendizaje.

Evidentemente, es necesario sustituir el método tradicional de la educación, por uno donde los profesores manejan técnicas de aprendizajes adecuadas a las necesidades de los alumnos y puedan generar un clima favorable para la enseñanza, y donde se ejecuten actividades grupales que permitan a los estudiantes participar e interactuar socialmente para adquirir competencias que le permitan un desarrollo integral a nivel personal y social. Pero la realidad en la escuela peruana parece ser otra y en relación a esto Lugo y Torres, (2004) expresan "a pesar de que los docentes aplican estrategias pedagógicas, existe la necesidad de renovar las mismas para mejorar la calidad de aprendizaje" (p. ii). En función de lo cual concluyen que para mejorar la calidad de la educación, es muy importante despertar la motivación en los alumnos implementando nuevas estrategias pedagógicas, así como otros factores como la autoestima, la sensibilidad social y espiritual y la cooperación, considerándolos como los de mayor valoración para los profesores hoy día.

De todo lo anterior, es posible considerar que los docentes hoy más que nunca deben aplicar estrategias metodológicas que despierten en los educandos el interés por ser partícipes directos del desarrollo de los valores que les permitan la construcción de su aprendizaje de paz, logrando de esta manera optimizar la calidad educativa, además de valorar la importancia que tiene la motivación en los procesos educativo.

En definitiva, el desarrollo de valores representa un conjunto de estrategias metodológicas centradas en las actividades de enseñanza y aprendizaje, dirigidas a prevenir con eficacia los problemas de falta de conducta agresiva a través de la interacción y participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

De lo señalado anteriormente, se deduce que el docente dispone de una oportunidad para el desarrollo de su quehacer educativo, mejorar su desempeño en el aula, ser efectivo en las propuestas que se les presenten a los estudiantes que en definitiva redundan en el logro de las competencias planificadas. No obstante, en Perú la educación está orientada al mejoramiento continuo de la calidad, así como el incremento de la cobertura y modernización de las estructuras administrativas del sistema educativo, y el mejoramiento del perfil del educando, a través de la revisión y reforma de todos sus niveles y modalidades, garantizando además el derecho a toda persona de una educación integral de calidad, permanente, y en igualdad de condiciones y oportunidades. Cabe señalar, que la idea de aplicar el desarrollo de valores como estrategia para disminuir la conducta agresiva se debe a las necesidades evidenciadas en las aulas de clase, donde aún se aplican modelos tradicionales de enseñanza por parte de los docentes, los cuales generan un aprendizaje individualizado, siendo pocos los estudiantes que se apropian de los conocimientos necesarios para enfrentar el contexto social, debido a que no todos hacen uso de sus capacidades de observación, análisis o de juicio crítico para fortalecer su aprendizaje. En otras palabras, la problemática antes descrita fue detectada a través de observaciones directas de la realidad entre profesores y estudiantes de 4to grado de la Institución Educativa Tarapoto – Tarapoto. El diagnóstico elaborado por el PATMA 2014, revela la falta de aplicación de estrategias valorativas para disminuir la conducta agresiva.

1.3.1. Formulación del Problema

Problema General

¿En qué medida la aplicación de un programa de estrategias de trabajo en valores disminuirá la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto?

Problemas Específicos

¿Cuál es el tipo de conducta agresiva que se presenta en mayor porcentaje en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto?

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas de trabajo educativo en valores utilizadas por los profesores de la Institución Educativa Tarapoto, para lograr la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado de primaria?

1.3.2. Justificación

Relevancia Social.

El proyecto tiene implicaciones sociales a nivel de evaluación y diagnóstico, sobretodo se verán reflejadas en el diseño de programas de trabajo en valores utilizadas por los profersores para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes de la población en estudio es decir fortalecerá las estrategias de trabajo a nivel individual y grupal, permitiendo que la intervención propicie la creación de programas para promover estilos de vida saludables y fortalecer el desarrollo moral.

Implicancia Práctica.

El presente estudio tipo descriptivo propositiva, se aplicará en una muestra de estudiantes que experimentan conductas agresivas, la aplicación de estrategias pedagógicas de trabajo en valores disminuirán las conductas agresivas, generando una mayor competencia en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto, lo que verá favorecida su actitud frente al aprendizaje.

Valor Teórico.

Se revisó los antecedentes teóricos de ambas variables y los enfoques teóricos actuales que permiten tener claridad y precisión sobre los conceptos trabajados, durante la investigación.

Justificación Metodológica.

Se utilizó dos instrumentos que pasaron por un proceso de validación y confiabilidad, haciéndolo sólido y consistente, para obtener la información sobre las variables en estudio, que pueden ser utilizados en otra investigación.

1.4. Objetivos

Objetivo General

Diseñar un programa de trabajo en valores para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” del nivel primaria de la Institución Educativa Tarapoto.

Objetivo Específico

1. Identificar el tipo de conducta agresiva que se presenta en mayor porcentaje en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto
2. Identificar las estrategias pedagógicas de trabajo en valores utilizadas por los profesores de la Institución Educativa Tarapoto, en los estudiantes del 4to grado secciones A y C del nivel primaria

1.5. Hipótesis

Hipótesis General

El diseño de un programa de estrategias de trabajo en valores disminuirá la conducta agresiva de los estudiantes de 4to grado “A” de la Institución Educativa Tarapoto.

Hipótesis Específicos

H1 El tipo de conducta agresiva que se presenta en mayor porcentaje en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto, es la agresión verbal.

H2 Las estrategias pedagógicas de trabajo en valores utilizadas por los docentes de la Institución Educativa Tarapoto, son las estrategias de elaboración y comprensión.

CAPÍTULO II
MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Metodología

El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, "de los estudios comunitarios y de la investigación participante" (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes, pero con la participación de sus miembros.

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Popkewitz (1988) afirma que algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes.

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social asumiendo que es en ella donde se dinamizan los procesos de participación. Se sostiene que la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no sólo para resolver problemas, sino para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativo, el político, social, el general u otro.

Para Habermas (1986) el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales.

2.2. Sistema de variables

2.2.1. Variable X: Estrategias de trabajo en valores

Definición conceptual

Jiménez (2010) son "los principios que permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas" también se puede decir que son creencias fundamentales que ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro, estos se traducen en pensamientos, conceptos o ideas, pero lo que más apreciamos es el comportamiento, lo que hacen las personas. Una persona valiosa es alguien que vive de acuerdo con los valores en los que cree. Pero los valores también son la base para vivir en comunidad y relacionarnos con las demás personas. Permiten regular nuestra conducta para el bienestar colectivo y una convivencia armoniosa.

Definición operacional

Es la manifestación de los elementos utilizados para las estrategias educativas, que permite desarrollar los valores en los niños

2.2.2. Variable Y: Conducta agresiva.

Definición conceptual

Rosenzweing y cols (2005). La agresividad dice estos autores es: "El término agresividad alude a un estado emocional que para muchos seres humanos se trasforma en sentimientos de odio y deseo de hacer daño”.

Definición operacional

La agresión es una conducta que está dirigida a causar daño personal o con la intención de destruir objetos o la propiedad de alguien. Este daño personal incluye, además de la agresión física, la degradación y devaluación psicológica.

2.3. Operacionalización de variables

VARIABLE X	COMPONENTES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Estrategias de Trabajo en valores	Ensayo	leer en voz alta	Nominal dicotómica
		copiar material	
		tomar apuntes	
		subrayar	
	Elaboración	resumir	
		tomar notas libres	
		responder preguntas	
		escribir	
	Organización	resumir textos	
		esquemas	
		subrayado	
	Comprensión	Supervisan la acción	
		alto nivel de conciencia	
	Apoyo	motivación	
		atención	
		concentración	

VARIABLE Y	COMPONENTES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Conducta agresiva	**Agresividad física**	• Patear • Empujar • Destruir objetos ajenos • Agresión con objeto • Pellizcar	Nominal
	Agresividad verbal	• Insultos • Amenazas • Frases hostiles • Burla • Gritos	

2.4. Tipo y nivel de investigación

Tipo de la investigación

Por el tipo de investigación, el presente estudio reúne las condiciones metodológicas de una investigación no experimental, transversal, descriptiva y propositivo porque persigue elaborar una propuesta ante una realidad establecida.

Nivel de la investigación

De acuerdo a la naturaleza del estudio el nivel de la investigación es descriptiva: dado que señala cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno o evento, cuando se busca especificar las propiedades importantes para medir y evaluar aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a estudiar

2.5. Diseño de investigación

El tipo de estrategia que se seguirá para alcanzar los objetivos propuestos corresponde a la investigación No Experimental, porque en esta no se hará variar intencionalmente los componentes de ninguna de las variables.

Bajo este enfoque no experimental, el diseño apropiado para nuestra investigación es el Transversal. Ya que recolectaremos los datos en un solo momento o tiempo único, buscando describir las variables de estudio y analizar su incidencia y la propuesta a desarrollar.

Es de carácter descriptivo y propositiva.

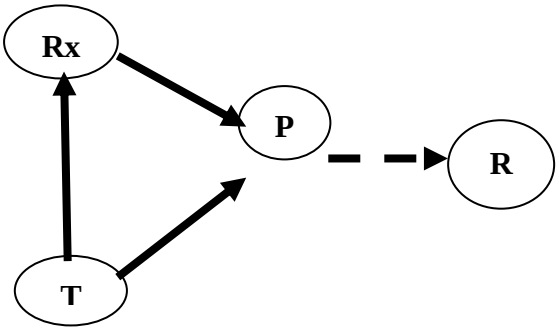
Descriptiva:

Porque se detallarán las herramientas didácticas del trabajo en valores para disminuir la conducta agresiva de los estudiantes de 4to grado "A" de la Institución Educativa Tarapoto.

Propositiva:

Porque se elabora el diseño para las estrategias pedagógicas del trabajo en valores que ayuda a disminuir la conducta agresiva.

Investigación Critico Propositiva



Dónde:

Rx	:	Diagnostico de la realidad
T	:	Estudios teóricos
P	:	Propuesta
Rc	:	Realidad Cambiada

2.6. Población y muestra

2.6.1. Población

En este caso en particular la población y muestra son las mismas, corresponden al total de estudiantes y una muestra de 30 estudiantes de 4to grado "A" de primaria de la Institución Educativa Tarapoto. El tipo de muestreo es por conveniencia.

2.6.2. Muestra

Corresponden al total de 30 estudiantes de 4to grado "A" de primaria de la Institución Educativa Tarapoto. El tipo de muestreo es por conveniencia.

2.6.3. Tipo de muestreo

No Probabilístico por conveniencia, por que incluye a TODOS los sujetos accesibles como parte de la muestra. Esta técnica de muestreo no probabilístico puede ser considerada la mejor muestra no probabilística.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.7.1. Técnicas

Entrevista

2.7.2. Instrumentos

Técnica:	Instrumentos:	Fuente
Entrevista	Escala de Trabajo en valores Elaboración de la autora	Directa. Estudiante
Entrevista	Escala de tipos de conducta	Directa. Estudiante

2.7. Método de análisis de datos

Procedimiento de análisis de datos

Tareas en la Etapa

Factoperceptible de la Investigación:

Estudio de la evolución histórica y tendencias de las estrategias de trabajo en valores.

Elaboración del Modelo Teórico y su Concreción:

Elaboración de un modelo teórico integrativo que sustente la estrategia de trabajo en valores

Elaboración de la estrategia metodológica.

Validación: Investigación a realizar para demostrar la validez de la estrategia metodológica innovada.

2.8. Técnicas de procesamiento y análisis de resultados

Con la finalidad de tabularla e interpretarla a través de la elaboración de cuadros y gráficos que permitan su análisis y faciliten la visualización de las tendencias para los investigadores e interesados en el tema.

Se hará uso de estadística descriptiva para datos nominales a través de frecuencias y porcentajes, haciendo uso de grafico de barras y tortas para los porcentajes.

a) Análisis descriptivos, a través de frecuencias y porcentajes con sus respectivas graficas
b) La propuesta metodológica se hará usando análisis teórico y sistematización.

Técnica de gabinete. Se utilizarán, fichas bibliográficas, de resumen, comentarios textuales, que servirán para sistematizar el marco teórico de la investigación.

Técnica de campo. Se utilizarán diversos instrumentos, 02 en total:

Encuesta de uso de estrategias de trabajo en valores a los docentes y estudiantes

Encuesta de tipos de conducta a los estudiantes

Análisis Estadístico de los Datos

Siendo la evaluación cuantitativa y cualitativa, se usará análisis estadístico descriptivo inferencial y técnicas cualitativas de sistematización, observación sistemática y modelación.

CAPÍTULO III
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados

El presente capítulo, describe los resultados obtenidos en la investigación. Se presentan según los objetivos planteados, es decir primero los objetivos específicos mediante las propiedades psicométricas de cada instrumento y el análisis descriptivos; explicando en cada uno, el procedimiento estadístico utilizado y luego el objetivo general de diseño de la propuesta de un programa de trabajo en valores para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado "A" del nivel primaria de la Institución Educativa Tarapoto.

Análisis Descriptivos

Se plantean como objetivos específicos la identificar el tipo de conducta agresiva que se presenta en mayor porcentaje en los estudiantes del 4to grado "A" de primaria de la Institución Educativa Tarapoto. y el objetivo específico dos Identificar las estrategias pedagógicas de trabajo en valores utilizadas por los docentes de la Institución Educativa Tarapoto, para lograr disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado secciones A y C del nivel primaria.

En relación al objetivo específico uno identificar el tipo de conducta agresiva que se presenta en mayor porcentaje en los estudiantes del 4to grado "A" de primaria de la Institución Educativa Tarapoto.

Tabla 1

Distribución de frecuencias y porcentajes de conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado "A" de primaria de la Institución Educativa Tarapoto.

CONDUCTAS DE AGRESION	Frecuencia	Porcentaje
Verbal	18	60.00%
Física	12	40.00%
TOTAL	30	100.00%

Fuente: Resultados de conducta agresiva

En la tabla 1, se puede identificar la conducta agresiva verbal como la de mayor frecuencia y la conducta agresiva verbal aparece en menor frecuencia en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto.

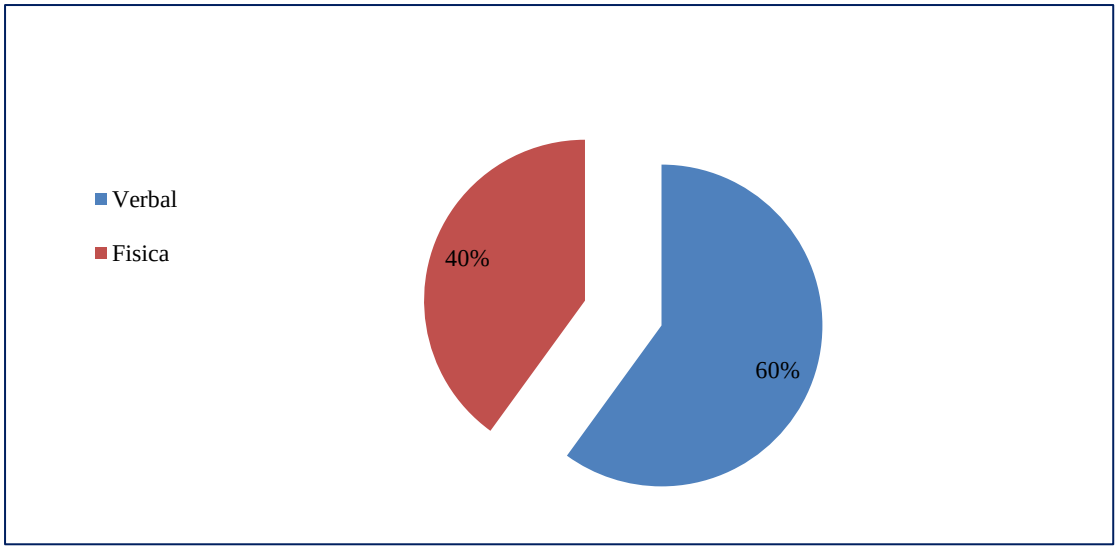


Gráfico 1. Distribución de porcentajes de en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto. (Fuente: Resultados de conducta agresiva)

Descripción de resultados

De los 30 estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto, se obtuvo que el 60.00% presenta la conducta agresiva verbal que se caracteriza por descalificaciones, burlas, insultos, extorsiones, manipulaciones, garabatos, negar permisos sin justificación, abandono, amenaza, etc.,

A su vez 40.00% presenta conducta agresiva física que se caracteriza porque la conducta está dirigida a ocasionar algún daño en el cuerpo de la persona: empujones, tirones de pelo, cachetadas, torceduras, mordeduras, cortes, golpes con puños, golpes con objetos, palizas, quemaduras, etc.

En relación al objetivo específico dos Identificar las estrategias pedagógicas de trabajo en valores utilizadas por los docentes de la Institución Educativa Tarapoto, para lograr disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado secciones A y C del nivel primaria.

Tabla 2

Distribución de frecuencias y porcentajes de estrategias de trabajo en valores en los estudiantes del 4to grado "A" de primaria de la Institución Educativa Tarapoto.

ESTRATEGIAS DE TRABAJO EN VALORES	Frecuencia	Porcentaje
Estrategias de ensayo	**3**	10.00%
Estrategias de elaboración	**11**	36.67%
Estrategias de organización	5	16.67%
Estrategias de comprensión	7	23.33%
Estrategias de apoyo	4	13.33%
TOTAL	30	100.00%

Fuente: Resultados de estrategias pedagógicas.

En la tabla 2, se puede identificar que las estrategias de elaboración, son el tipo de estrategias de trabajo en valores de más frecuencia, y las estrategias de ensayo aparecen en menor frecuencia los estudiantes del 4to grado "A" de primaria de la Institución Educativa Tarapoto

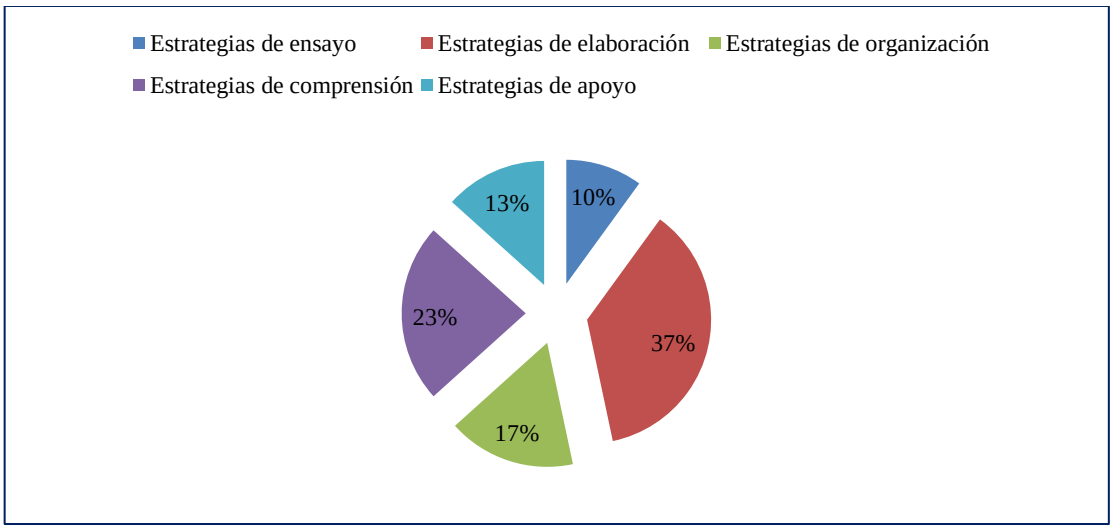


Gráfico 2. Distribución de porcentajes de estrategias de trabajo en valores en los estudiantes del 4to grado "A" de primaria de la Institución Educativa Tarapoto. (Fuente: Resultados de estrategias pedagógicas).

Descripción de resultados

De los 30 estudiantes del 4to grado "A" de primaria de la Institución Educativa Tarapoto, se obtuvo que el 36.67% manifiestan que las estrategias de elaboración son de mayor uso y se caracteriza por que se basa en crear uniones entre lo nuevo y lo

familiar, por ejemplo: resumir, tomar notas libres, responder preguntas, describir como se relaciona la información. El escribir es una de las mejores técnicas de refuerzo de memoria

A su vez el 23.33% manifiestan que los docentes utilizan estrategias de comprensión y se caracteriza porque se basa en lograr seguir la pista de la estrategia que se está usando y del éxito logrado por ellas y adaptarla a la conducta. La comprensión es la base del estudio. Supervisan la acción y el pensamiento del alumno y se caracterizan por el alto nivel de conciencia que requiere

3.1.1. En relación al objetivo general: Diseñar un programa de trabajo en valores para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado "A" del nivel primaria de la Institución Educativa Tarapoto.

3.1.1.1. Modelo Teórico Propuesto

Diseño de un programa de trabajo en valores para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado "A" del nivel primaria de la Institución Educativa Tarapoto.

Desde una concepción pedagógica, las estrategias de valores, son producto del desarrollo de propuestas constructivista de aprendizaje. Al respecto, el constructivismo, los procesos de aprendizaje son transformaciones que sufre el material desde que llega a los órganos receptores, a partir de fases como son la motivación, aprehensión, adquisición, retención, recuerdo, desempeño y retroalimentación. Con esta caracterización, es fácil establecer la relación entre la teoría constructivista del aprendizaje y las estrategias afectivas para la estimulación del mismo, ya que las tácticas propias de esta estrategia, deben generar una reacción emotiva a partir de la estimulación de uno o varios sentidos.

El aprendizaje valorativo no tan sólo ha sido un campo de investigación de la pedagogía, sino que tiene argumentación científica desde el campo de la neurociencia y la nueva física. De las emociones como hecho científico, a partir de su descubrimiento de las funciones de los hemisferios cerebrales, su teoría del Cerebro Triuno, en la cual se

demuestra una estructura cerebral de 3 cortes que explica la emocionalidad y su relación con el organismo fisiológico.

Por su parte el desarrollo de un tipo de estrategia implica reconocer en que se diferencia una de otra y qué condiciones deben estar presentes para elegir la apropiada. A las múltiples características que debe cumplir una estrategia afectiva, las cuales se resumen a continuación:

a. Las estrategias deben ser funcionales y significativas.
b. La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles.
c. Debe haber una conexión entre la estrategia enseñada y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea.
d. Los estudiantes deben creer que las estrategias son útiles y necesarias.
e. Los objetivos de aprendizaje deben diseñarse teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y las propias limitaciones y recursos personales.

Es decir, la estrategia debe tener un sentido de interés para el estudiante, debe corresponderse con la necesidad de aprendizaje y debe articularse las tareas y actividades con el objetivo que se pretende lograr. Por otro lado, la instrucción que se emita para el desarrollo de la tarea debe ser clara y es el primer acto de sugestión que debe realizar el facilitador a fin de captar la atención de su público, enfatizando en la utilidad que tendrá la aprehensión de la experiencia.

Según lo plantea Rogers (2003), el estudiante desarrollará su aprendizaje cuando llegue a ser significativo y esto sucede cuando se involucra a la persona como totalidad, incluyendo sus procesos afectivos y cognitivos. El aprendizaje es mejor si se promueve como participativo, donde el alumno decide, mueve sus propios recursos y se responsabiliza de lo que va a aprender. También es primordial promover un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los estudiantes; por ello sugiere, utilizar recetas creativas, sino que actúe de manera innovadora con autenticidad.

Lo importante de la teoría humanista es el planteamiento de tener siempre presente a los estudiantes como seres humanos con sus potencialidades y también con sus

limitaciones. La ausencia de esta premisa ha contribuido a deshumanizar la sociedad; por ello se ocultan los valores detrás de acciones violentas, pues dar a conocer la parte humana significa debilidad o cobardía. En consecuencia, el humanismo tiene una gran aplicabilidad educativa, permitiendo a las personas descubrir en sí mismas capacidades que pueden desarrollar y así pensar en el posible sentido de su existencia.

Desde el punto de vista humanista, la educación se debe centrar en ayudar a los alumnos a decidir con autonomía lo que quieren llegar a ser. Como antítesis, el autor antes citado menciona que la educación tradicional hace hincapié en la enseñanza directa y rígida, predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el profesor. En cambio, la educación humanista es de tipo indirecto, ya que el docente induce a los alumnos hacia el aprendizaje impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias y proyectos que estos inicien o decidan emprender y logren aprendizajes vivenciales con sentido.

Al respecto manifiesta Segura (2005) citado por Fernández O. et. al (2010).: Para ayudar a descubrir y expresar el mundo interior es necesario que el educador promueva () un clima de aceptación y respeto que ayude al niño a satisfacer sus necesidades fisiológicas, la atención, la aceptación y el afecto.

Por lo tanto, el paradigma humanista considera a los alumnos como seres individuales, únicos y diferentes a los otros; con iniciativa, necesidades personales de crecer y potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. En esta acepción los estudiantes participan cognitivamente y además expresan afectos, intereses y valores particulares, los cuales deben ser considerados en su formación humana integral (Rogers, 2003) citado por Fernández O. et. al (2010).. De allí que:

Escuchar al niño, haciéndolo sentir que es importante; respetar su propio ritmo sin querer hacerlo correr cuando solo pueda caminar; compartir también algunos sentimientos con el niño, y acompañarlo en este difícil proceso de crecer, son las funciones básicas de un educador que desea promover el desarrollo integral que propone la educación centrada en la persona (Segura, 2005) citado por Fernández O. et. al (2010).

Por ello, la finalidad del humanista no es gobernar almas sino formar a los estudiantes en la toma de decisiones, en ámbitos donde el respeto de los derechos de la persona, lo justo y lo injusto sean cuestionados. En tal sentido, en la práctica escolar el docente tiene que brindar oportunidades a los estudiantes para la vivencia de experiencias que los lleven a reconocer sentimientos y emociones propios y de los demás; como requerimientos para fomentar una mejor relación con el medio socio cultural en que se desenvuelve.

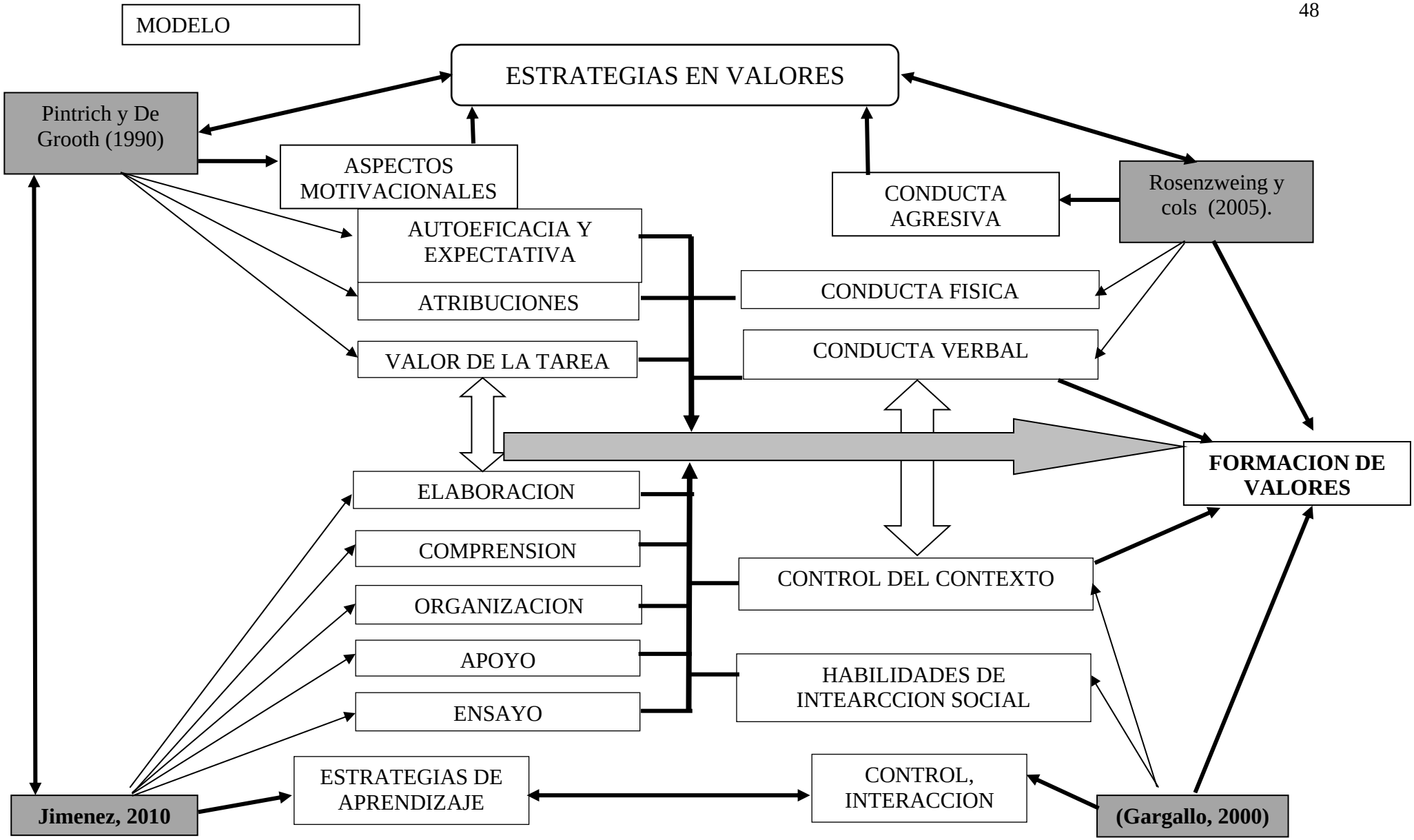
En la presente Propuesta se consideró la elaborada por Gargallo B. et. al (2009), que además es deudora en parte del modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich y Schrauben (1992) que sirvió para elaborar el MSLQ (Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991), y que es coherente con las aportaciones de otros autores (Beltrán, 1993; Bernad, 1999; Gargallo, 1995; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990; Román y Gallego, 1994; Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991; Weinstein y Mayer, 1985; Weinstein, Palmer y Schulte, 1987).

La clasificación integradora abarca las tres dimensiones fundamentales de la mente humana relacionadas con el aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía (querer, poder y decidir) (Beltrán, 2003; Beltrán, Pérez y Ortega, 2006; Weinstein, Husman y Dierking, 2002), sin descuidar ninguna.

Por un lado, en ella se da el peso que merecen a las Estrategias Afectivas, Disposicionales y de Apoyo (Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991; Roces, Tourón y González, 1995), fundamentales en el aprendizaje, que integran la parte motivacional y afectiva ("querer-voluntad" es fundamental para "decidir-autonomía" y para "poder-capacidad") (Monereo, 1997; Pozo y Monereo, 1999). Son éstas las estrategias que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Hemos partido, para completar su propuesta, del modelo de Pintrich y De Grooth (1990) de componentes motivacionales-afectivos, que incluye componentes de valor, de expectativas y afectivos.

Por otro, se recogen suficientemente las Estrategias Metacognitivas ("decidir-autonomía"), que tienen que ver con la capacidad para tomar decisiones, planificar, autoevaluar el propio desempeño y autorregularse.

Así mismo, se consideran las Estrategias de Control del Contexto y de Interacción Social.


MODELO
ESTRATEGIAS EN VALORES
Pintrich y De Grooth (1990)
ASPECTOS MOTIVACIONALES
CONDUCTA AGRESIVA
Rosenzweing y cols (2005).
AUTOEFICACIA Y EXPECTATIVA
ATRIBUCIONES
CONDUCTA FISICA
VALOR DE LA TAREA
CONDUCTA VERBAL
FORMACION DE VALORES
ELABORACION
COMPRENSION
CONTROL DEL CONTEXTO
ORGANIZACION
APOYO
HABILIDADES DE INTEARCCION SOCIAL
ENSAYO
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
CONTROL, INTERACCION
Jimenez, 2010
(Gargallo, 2000)

3.1.2. Programa para disminuir la conducta agresiva

3.1.2.1. Fundamentación Epistemológica - Científica

Vygotsky L.S. (1979), citado por Carrera B. et. al (2001) señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.
D'Angelo O. (1994), refiere que la influencia recíproca entre la sociedad y el individuo es uno de los temas claves de la proyección teórica y práctica de la contemporaneidad. De la elaboración de una concepción y praxis orientada al desarrollo humano que conserve un equilibrio entre ambos polos, en el sentido de la construcción de lo personal-social como un espacio de libertad basado en normas justas de convivencia colectiva y de acción responsable depende, en gran medida, del futuro de la humanidad.

Una perspectiva interesante de esta relación individuo-sociedad desde el ángulo de la génesis y desarrollo de las estructuras y mecanismos psicológicos del aprendizaje social, y que puede proyectarse a la configuración posible y necesaria del espacio social, se presenta en el enfoque histórica cultural de L. Vigotsky (1966), citado por D'Angelo O. (1994).

La ley, enunciada por Vigotsky, en virtud de la cual toda función aparece primero a nivel social (interpersonal) y después en el interior del individuo (intrapsicológica), enfatiza el acto social del aprendizaje en cualquiera de las relaciones del individuo con el mundo.

La relación que establece Vygotsky entre aprendizaje y desarrollo se fundamenta en la Ley Genética General, donde se establece que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre la gente como una categoría intrerpsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica (Werstch, 1988).

De esta manera se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación.

La interacción social es planteada por Vygotsky, como punto central del aprendizaje, así como las concepciones de la mediación y su relación con la zona de desarrollo próximo. Para este autor el desarrollo intelectual del ser humano no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmerso; por lo que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se da primero en el plano social y después en el individual. En este balance la transmisión, adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción social (nivel externo) se llega a la internalización (nivel interno). Así todos los procesos psicológicos superiores son derivados de relaciones sociales internalizadas.

Es decir, la influencia social es algo más que creencias y actitudes, pues estas influyen en las formas y en los contenidos de aprendizaje. Por lo que, procesos internos como: percepción, pensamiento y memoria están influenciados por el medio social presentando diferentes formas de clasificación, descripción y conceptualización, directamente relacionadas con la cultura en que se ha desarrollado el ser humano.

Vygotsky, plantea que el aprendizaje siempre involucra a seres humanos que crean sus propias representaciones acerca de la nueva información que reciben y, además, el conocimiento es producto de la relación de la persona y el entorno sociocultural. Dentro de este orden de ideas, el ser humano se enfrenta a condiciones socioculturales que no solo influyen en él, sino que determinan su proceso de desarrollo. A esto agrega que, la interacción social se da en la familia, escuela, amistades, entre otros.

En síntesis, se podría afirmar que el ser humano no imita los significados, como sería en el caso de la teoría conductista, ni tampoco los elabora como sería en la perspectiva piagetiana, sino que el individuo reconstruye los significados a partir de la mediación

realizada por quien está a cargo de estimular su cognición y fortalecer la práctica de valores, a través de mecanismos para ayudar a las personas a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Estos son: modelaje, manejo de contingencias, instrucción, preguntas, estructuración cognoscitiva y retroalimentación.

A partir de estas ideas, los docentes como agentes mediadores de la cultura socialmente construida, pueden repensar sus prácticas pedagógicas cotidianas y orientarlas hacia la participación del alumno en actividades que comprometan sus valores, cognición, voluntad y motivación

La mediación es entendida como la experiencia de aprendizaje donde un agente mediador, actuando como apoyo, se interpone entre el organismo, en este caso el estudiante, y los estímulos del entorno para ayudarle a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten (Feuerstein, citado en Noguez, 2002).

En este sentido, la mediación es el acto de interacción que produce, en la existencia de una persona, la flexibilidad, la autoplasticidad y le da opción de ejercer la modificabilidad permanentemente, lográndose de manera real, la finalidad última de lo educativo; esto no es más que la autonomía, valor conducente a la formación integral.

En este caso la mediación del acto mental por parte del docente, prepara a los alumnos para la superación de debilidades en el aprendizaje y el alcance de niveles extraordinarios de inteligencia, desarrollo cognitivo y socio afectivo. Es decir que, cuando se relaciona proceso-vida-aprendizaje se activan otros procesos en la actividad cerebral, especialmente aquellos que entran en juego en el quehacer creativo, como son los procesos intuitivos y los afectivos representativos de valores. Al respecto Heller (1998: 38) expresa que:

Aun cuando la estructura cognoscitiva de un individuo sufre cambios debido a la maduración y la interacción directa con el medio ambiente, la experiencia de aprendizaje a través de un mediador, es considerada como una fuente de desarrollo de procesos mentales elevados y de parámetros éticos, estéticos y sociales relevantes.

Del planteamiento anterior se desprende la importancia del docente como mediador del aprendizaje, como tal debe diseñar experiencias y propiciar condiciones para

inducir la modificación de la estructura cognitiva en el educando y la práctica de valores; en esta última es clave su modelaje actitudinal, enriquecido con la aplicación de estrategias no solo de índole cognitivas sino también afectivas, que le permitan fortalecer además de los componentes de la inteligencia emocional en los alumnos (aptitud personal y aptitud social), los aspectos siguientes:

- Crear un clima psico-afectivo propicio al desarrollo cognoscitivo y formación de valores en los alumnos.
- Evaluar atendiendo al contenido, aunque también a los procesos y procedimientos que producen determinadas respuestas.
- Imprimir la actividad educativa, reciprocidad, intencionalidad, significado, trascendencia, y sentimiento de competencia, requisitos esenciales para mediar el aprendizaje. Según esta condición:

El rol de mediador se pone de manifiesto cuando el docente guiado por su intencionalidad, cultura y emocionalidad, organiza los estímulos y les imprime significado; es decir, los ubica en el contexto del alumno y los hace trascender del aquí y del ahora, hacia el futuro y hacia el contexto de la vida, e incluso, hace perceptibles aquellos estímulos que, en un momento dado, pudieran pasar inadvertidos por el sujeto mediado (Heller, 1998: 36-37).

De esta manera se evidencia la relevancia del rol de mediador de experiencias de aprendizaje del docente, pues el mismo permitirá preparar al estudiante para asumir y enfrentar con eficacia, autonomía, iniciativa y creatividad los constantes y futuros desafíos que la vida le imponga. Así que, en este comportamiento moral las emociones constituyen fuente de energía en momentos de actuación con independencia para la toma de decisiones y en el manejo de las relaciones sociales.

3.2.1.2. Objetivos

El desarrollo de un tipo de estrategia implica reconocer en que se diferencia una de otra y que condiciones deben estar presentes para elegir la apropiada. Al respecto Yániz (2006) hace una reseña de las múltiples características que debe cumplir una estrategia valorativa, las cuales se resumen a continuación:

a) Las estrategias deben ser funcionales y significativas.
b) La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles.
c) Debe haber una conexión entre la estrategia enseñada y las percepciones del estudiante sobre el contexto de la tarea.
d) Los estudiantes deben creer que las estrategias son útiles y necesarias.
e) Los objetivos de aprendizaje deben diseñarse teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y las propias limitaciones y recursos personales.

Es decir, la estrategia debe tener un sentido de interés para el estudiante, debe corresponderse con la necesidad de aprendizaje y debe articularse las tareas y actividades con el objetivo que se pretende lograr. Por otro lado, la instrucción que se emita para el desarrollo de la tarea debe ser clara y es el primer acto de sugestión que debe realizar el facilitador a fin de captar la atención de su público, enfatizando en la utilidad que tendrá la aprehensión de la experiencia.

3.2.1.3. Contenidos.

Cabe destacar que muchos de los problemas presentes en el ámbito escolar, relacionados con la falta de motivación e incentivos, de valores y liderazgo, la baja autoestima, poca comunicación y poco deseo de aprender, son factores conducentes, de una u otra manera, al fracaso académico; pues a pesar de poseer un alto nivel intelectual, el rendimiento de alumno es poco debido a la falta de desarrollo de la inteligencia emocional y por tanto a la carencia de estímulos que los ayuden a crecer integralmente tanto en el hogar como en la escuela.
Por lo tanto, el éxito no se mide solamente por la capacidad intelectual, también se mide por la capacidad emocional; puesto que:

Se puede ser muy inteligente en los estudios, en el trabajo, los negocios y manifestar facilidades para el desempeño de diversas actividades, pero muy malos emocionalmente, lo cual explica por qué algunos genios no logran alcanzar el éxito en forma fácil (De Montes y Montes, 2002: 123).

Para la concreción de esta formación los educadores deben estar conscientes que realmente lo que estimula, gusta y hace entrar en acción positiva a los alumnos en el

proceso de aprendizaje, son los impulsos emocionales. Por ello, la capacidad utilizable para manejar bien las emociones, en sí mismos y en las otras relaciones establecidas; se materializa mediante la manifestación de cinco habilidades básicas; clasificadas en dos grupos: (a) competencia personal y (b) competencia social (Goleman, 2001).

La competencia personal está relacionada con la capacidad de desarrollo personal de todo individuo, compuesta por una serie de habilidades que determinan el modo en que se relaciona consigo mismo; siendo estas:

-Autoconocimiento y Autoestima: tienen que ver con la influencia del estado de ánimo en el comportamiento, las cualidades y debilidades que posee la persona. Es decir, es la habilidad para reconocer y comprender los propios estados emocionales, sentimientos, rasgos, así como su efecto en las demás personas (Goleman, 2001).

Este autoconocimiento es el responsable del forjamiento en el individuo de su personalidad integral porque no es más que la adquisición progresiva de la conciencia de sí mismo, base para la construcción de la autoestima y desarrollo de la empatía. Junto al autoconocimiento se va formando el auto concepto; si el primero es el reconocimiento de la personalidad como autor y factor de sus acciones y pensamientos; el segundo, permite a la persona ser capaz de reflexionar sobre sus propios pensamientos y acciones. Este proceso incide en el desarrollo de la autoconciencia, relacionada directamente con la responsabilidad como característica exclusiva de la especie humana y sobre ella tiene que operar la educación directamente.

Conocida así la relevancia del autoconocimiento y autoestima en el alumno, puede decirse que constituyen factores determinantes en el éxito escolar, relaciones sociales y salud mental; por ser el punto de partida para el desarrollo de la seguridad y el autocontrol, la motivación al logro, el razonamiento moral, la construcción del proyecto de vida y los sentimientos de empatía hacia otras personas (Gutiérrez, 1999). En tal sentido, una de las fuentes proveedoras de autoestima más importantes durante la infancia es la aceptación y el afecto proporcionado por aquellas personas que desempeñan papeles significativos en la vida de niños o jóvenes.

Asumiendo esa premisa, es evidente la necesidad de un docente capaz de establecer una relación cálida y afectiva con sus alumnos, de estimularlos para que superen sus errores en vez de condenar al que se equivoca, de destacar sus cualidades y ayudarlo a nivelar sus deficiencias académicas, reconocer permanentemente el mérito del esfuerzo; de esta manera, no solo estará promoviendo el desarrollo de su autoestima, sino proporcionando la fuerza y la energía necesaria para orientarse al logro y a la superación personal (Gutiérrez, 1999). He aquí la oportunidad para la escuela de convertirse en uno de los pocos anclajes sanos y esperanzadores con el que cuentan los alumnos, frente a la crisis familiar y social, características del tiempo actual.

-Autorregulación: análoga con el autocontrol; lo cual permite no dejarse llevar por los sentimientos del momento (Goleman, 2001). Es saber reconocer lo pasajero de una crisis; pues si se hace que esta perdure; constantemente se estaría actuando de manera irresponsable y exponiendo mecanismos de defensa. También es denominada regulación emocional según el modelo de Mayer y Salovey y como tal es la habilidad para dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz (Fernández y Extremera, 2002: 2).

-Motivación: es importante dirigir las emociones hacia un objetivo que permita mantener el interés y fijar la atención en las metas, en lugar de los obstáculos. Esto es lo que hace a la persona ser emprendedora y actuar en forma constructiva en momentos difíciles, reflejando rasgos de iniciativa, compromiso y optimismo (Goleman, 2001).

En lo que respecta a la competencia social, está relacionada con el entorno donde se desenvuelve la persona, en otras palabras, determina el modo de su relación con los demás. En ella ejercen marcada influencia la empatía y habilidades sociales.

-Empatía: es la habilidad para sentir y palpar las necesidades de otros, unida a la apertura para servir y cubrir las inquietudes de quienes le rodean. Es importante, en ello, saber interpretar las señales emitidas por los semejantes y reconocer las emociones ajenas, como vías para ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con quienes comparte vida sociocultural.

La empatía es, sin duda, una habilidad que, empleada con acierto, facilita el desenvolvimiento y progreso de todo tipo de relación entre dos o más personas, pues

a través de ella se pueden apreciar los sentimientos y necesidades de los demás, dando pie a la calidez emocional, el compromiso, el afecto y la sensibilidad.

-Habilidades sociales: comprenden las formas de relacionarse afectiva y efectivamente con las demás personas, creando sistemas de relaciones, construyendo climas agradables, abiertos y efectivos en sus conversaciones; no solo con la familia sino saber relacionarse con aquellos que están en una posición superior. Implica manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo (Goleman, 2001: 432). Esto constituye uno de los ejes de soporte más importante del comportamiento moral.

3.2.1.4. Metodología.

Muchos autores han desarrollado propuestas metodológicas para el diseño y aplicación de estrategias valorativas de aprendizaje. Se puede incluso observar, que entre un tipo y otro de estrategias, la metodología es muy similar y los aspectos diferenciales, generalmente no son en el diseño sino en la aplicación. Para esta propuesta, se propone una metodología sencilla que resume las ideas de Yániz (2006) y Rosas (2004), las cuales se resumen en los siguientes pasos:

a) Definir el (los) objetivo (s) de aprendizaje.

b) Seleccionar la actividad o actividades (opcionales y obligatorias) de aprendizaje de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.

c) Determinar con claridad los objetivos de cada actividad o estrategia.

d) Definir en términos muy claros los resultados de aprendizaje que se desean lograr.

e) Calcular el tiempo que se invertirá en su realización y planear la duración.

f) Defina los indicadores de evaluación del proceso y de los resultados.

g) Elaborar un guión completo con toda la información que necesitan los estudiantes para realizar la actividad.

3.2. Discusión

Los resultados indican que el programa de trabajo en valores presenta aspectos coherentes y objetivos para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado "A" del nivel primario de la Institución Educativa Tarapoto. Esto genera mejores condiciones para el aprendizaje y el desarrollo personal. En esa misma dirección, García (2011). Concluye que, en cuanto al tipo de motivación en función del género, sólo se encontraron diferencias significativas en la motivación intrínseca al logro. Aun así los valores que se registraron fueron un poco más altos en las mujeres cuando se trataba de las categorías de motivación intrínseca, mientras que los hombres presentaron medias un poco más altas que las mujeres en motivación extrínseca y desmotivación. Cuando se relacionaron los datos mencionados hasta ahora, es decir, se analizaron los distintos tipos de motivación y la afectación de los problemas, se obtuvo que tanto los alumnos desmotivados, los motivados extrínsecamente y los que tenían alta motivación intrínseca, incluían dentro de los cuatro problemas que más les afectaban los siguientes: la desmotivación y el aburrimiento del alumnado, los insultos entre el alumnado, las malas relaciones entre los distintos grupos y la incomprensión del profesorado. Si bien no todos les daban la misma importancia, de este modo para los alumnos desmotivados, así como para los que tenían regulación externa, obviamente, el problema que más les afectaba era la desmotivación y el aburrimiento. A los alumnos con regulación introyectada, regulación identificada, motivación intrínseca al logro y al conocimiento les afectan más las malas relaciones entre los distintos grupos. Por su parte, a los alumnos con alta motivación intrínseca a las expectativas estimulantes les afectan más los insultos entre el alumnado. Al realizar la prueba de las correlaciones se obtuvo que existan correlaciones positivas entre todos los tipos de motivación intrínseca, extrínseca además de la desmotivación con determinados problemas de convivencia. Esto muestra que sí existe relación entre los distintos tipos de motivación y los problemas de convivencia estudiados.

La conducta agresiva que se presentan en 60.00% la conducta agresiva verbal que se caracteriza por descalificaciones, burlas, insultos, extorsiones, manipulaciones, garabatos, negar permisos sin justificación, abandono, amenaza, etc. Por su parte, Meléndez, et. al. (2009). Concluye que existe relación entre clima social familiar y la conducta agresiva de los estudiantes del 2do año de secundaria de la Institución Educativa Juan Jiménez Pimentel.

Lo que esta conducta se aprende en el hogar, el cual es un ambiente conflictivo, donde no existe apoyo mutuo, expresando abiertamente la cólera, molestándose entre sí, lo que conlleva a la imitación de la conducta por parte de los hijos. Los Estudiantes del 2do año de secundaria de la Institución Educativa Juan Jiménez Pimentel en el clima social familiar, a través de la Media (Y) obtuvieron un puntaje de 48,48, el cual se ubica dentro de la categoría Bajo. Caracterizando que entre los miembros del hogar existe interacciones conflictivas donde se molestan entre si y utilizan tácticas agresivas, evidenciando de esta manera la escasa comunicación asertiva creando entre sus integrantes inseguridad. Los Estudiantes del 2do año de secundaria de la Institución Educativa Juan Jiménez Pimentel en la conducta agresiva, a través de la Media (Y) obtuvieron un puntaje de 40.51, el cual se ubica dentro de la categoría Medio. Demostrando que existe descargas de estímulos nocivos en ellos sea directa e indirecta, Físico-Verbal, pasiva o activa, pero no llegan a mayores consecuencias. Por su parte, Álvarez, (2010 Los resultados obtenidos por esta tesis establecen que existe correlación positiva entre el maltrato por abuso sexual y la conducta agresiva hostil o reactiva con un nivel de porcentaje de 22% en los alumnos de 5° y 6° grado de nivel primario de la institución educativa de menores Tarapoto, debido a que cuando el maltrato por abuso sexual se incrementa, la conducta agresiva hostil o reactiva aumenta progresivamente, lo que indica según Arruaberrena Madariaga (1999) que los niños víctimas de maltrato abuso sexual (cualquier clase de placer sexual con un niño o niña por parte de un adulto) desarrollan conductas agresivas hostil o reactiva como (insulto, golpes, humillaciones) ante cualquier estimulo que le provoque enfado. Asimismo, Cabezas, H.; et al. Concluye lo siguiente: El acoso escolar en la escuela costarricense es un fenómeno que va en aumento, como se percibe a través de los diferentes estudios realizados, por lo que, no solo debe verse como un fenómeno generado entre el alumnado, sino como una situación integral que involucra a la familia, a la escuela y a una sociedad, problema que, a su vez, tiene graves consecuencias en el desarrollo socio emocional que, además, incide en la salud de la población involucrada. Entre algunas de las causas que podrían estar aumentando el acoso entre iguales en la escuela costarricense podrían mencionarse el deterioro de la situación económicas de muchos hogares, lo que lleva a una desigualdad social en los habitantes, así como la crisis de valores existente entre la población estudiantil matriculada en el sistema educativo. Hay evidencia sobre la falta de límites por parte de figuras de autoridad para guiar los comportamientos de sus estudiantes, tanto en el aula como en el hogar, convirtiéndose este aspecto en un factor desencadenante del fenómeno del bullying

en el aula. La posibilidad de que los niños y las niñas reproduzcan patrones aprendidos en el hogar, como los gritos, comentarios nocivos, las burlas y hasta los golpes, o los asuman como normas de comportamiento, es muy alta, por lo que el control de las conductas amenazantes debe trabajarse primero en el seno familiar y después retomarse en la escuela, por lo que ha de realizarse una labor conjunta escuela-hogar, donde se concientice a las madre y a los padres respecto a que los hijos y las hijas no viven en forma aislada, sino que son parte de un sistema social donde deben desarrollarse. En esa misma dirección, Loza, (2010). Concluye que la mayoría de las participantes no identifica conceptos básicos como agresión y violencia. Todas las docentes identifican que las manifestaciones de agresividad no son iguales en todos los casos, especificando las conductas que presentan (diferencian agresividad directa y relacional, sin saber su denominación). El 83% de las docentes reconocen que hay diferencias de género en la forma de manifestar la agresión, ellas afirman que los niños evidencian ser más agresivos que las niñas y su agresividad es directa. En el caso de las niñas la agresividad es percibida como menor y la forma de manifestación es relacional o indirecta. Esto va de la mano con lo que indican las investigaciones. Las docentes creen que la agresividad en los niños solo es un problema cuando: a.- hay continuidad o persistencia de las conductas, b.- las consecuencias que origina son graves o dañan a terceros.

En relación a la variable estrategias de trabajo en valores, se obtuvo que el 36.67% utilizan estrategias de elaboración y se caracteriza por que se basa en crear uniones entre lo nuevo y lo familiar, por ejemplo: resumir, tomar notas libres, responder preguntas, describir cómo se relaciona la información. El escribir es una de las mejores técnicas de refuerzo de memoria. En ese mismo sentido, Angulo M. (2006). Manifiestan que las docentes participantes en este proyecto de investigación, atribuyen al hogar la responsabilidad de la problemática del grupo en cuanto al desarrollo de valores; aludiendo que es el nicho donde se inicia con el cultivo de ellos; o, en su caso, la falta de éstos. A su vez, los padres y madres atribuyen potencialidad a la institución en cuanto a la cuestión formativa de los alumnos; situación que puede ser considerada en beneficio de los educandos. De ese modo, como el centro escolar cuenta con una organización tal, que si lo decide, planea, sistematiza y evalúa ese proceso, puede lograr cambios importantes en los estudiantes a través de proyectos educativos que promuevan la formación de valores en los alumnos, con la participación y colaboración de los tutores de los infantes, sin la cual es complicado obtener los resultados deseados. Es necesario,

entonces, que la escuela asuma la responsabilidad que le corresponde y que, lejos de ver a la familia sólo como el origen de la problemática, se apoye en ella y se corresponsabilicen en esa labor; quizá, ello contribuya a la sensibilización de unos y otros en cuanto a lo que les compete sobre el desarrollo de valores en los sujetos. Por su parte, Vidales I. (2005). Encontró evidencias de programas explícitamente orientados a la capacitación de maestros para el manejo del enfoque apropiado de esta asignatura, y por el contrario, el magisterio se duele de no contar con libros, materiales didácticos y acompañamiento profesional sobre el tema. Algunas de las experiencias conocidas no cuentan con la sustentación teórica recomendada para la formación de valores y adolecen de exceso de prácticas como: colorear, dibujar, hacer poemas, lectura comprensiva, escenificaciones, discusión de dilemas morales, pero no se advierte una línea sólida de carácter teórico que sustente la formación intencionada de valores cívicos y éticos a partir del especio curricular destinado a este fin. De la observación que hicimos al trabajo frente a grupo, se recogieron evidencias de actividades de corte tradicionalista y vertical, construidas en la mayoría de los casos desde la visión del maestro, sin tomar en cuenta la participación colectiva y democrática de los alumnos. El discurso de los docentes mantiene viva la idea de formar alumnos críticos, reflexivos y autónomos, pero sus prácticas son del tipo informativo, prescriptivo y mecanicista. Se advierte falta de comprensión y aplicación del enfoque adecuado de la asignatura.

CONCLUSIONES

- Se concluye que el programa de trabajo en valores presenta aspectos coherentes y objetivos para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” del nivel primario de la Institución Educativa Tarapoto. Esto genera mejores condiciones para el aprendizaje y el desarrollo personal.

- De los 30 estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto, se obtuvo que el 60.00% presenta la conducta agresiva verbal que se caracteriza por descalificaciones, burlas, insultos, extorsiones, manipulaciones, garabatos, negar permisos sin justificación, abandono, amenaza, etc.

- De los 30 estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto, se obtuvo que el 36.67% manifiestan que las estrategias de elaboración son de mayor uso y se caracteriza por que se basa en crear uniones entre lo nuevo y lo familiar, por ejemplo: resumir, tomar notas libres, responder preguntas, describir cómo se relaciona la información. El escribir es una de las mejores técnicas de refuerzo de memoria

RECOMENDACIONES

- Se recomienda considerar el programa de trabajo en valores debido a su coherencia y objetividad para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” del nivel primario de la Institución Educativa Tarapoto. Mejorando condiciones para el aprendizaje y el desarrollo personal.

- Se debe considerar trabajar programas de desarrollo en valores para disminuir la agresión en general de los niños de primaria, para propiciar mejores condiciones de armonía y asertividad, sobre todo en aquellos que provienen de hogares que vivencian violencia.

- El desarrollo de estrategias de aprendizaje basado en los valores, pero basados en valores fundamentales que propicien el desarrollo de conductas de armonía

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDANA, M (2006). *Beneficio del aprendizaje cooperativo, como estrategia instruccional para promover el aprendizaje significativo, en el programa de electricidad de los estudiantes de 9no grado de la Escuela Técnica Industrial Mariano Fernández Fortique.* Trabajo de Grado no publicado, presentado como requisito para optar al título de Magister. Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez.

ÁLVAREZ, R (2010). *"Maltrato infantil y su relación en las conductas agresivas en los alumnos de 5° y 6° grado de nivel Primario de la institución educativa estatal de menores de Tarapoto"*. Tarapoto, Perú.

ANDER – EGG, E (1997). *El Trabajo en Equipo*. Editorial Lumen / Humanitas. Argentina.

ARNAL, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. España – Editorial Labor.

AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behauior.* Englewood Cliffs. N. J. Prentice Hall.

ANGULO M. (2006). *La formación de valores en la escuela primaria*: El sentido humano de la educación Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 03A. MEXICO

ARIAS, F (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 5ta Edición. Editorial Episteme. C.A. Caracas – Venezuela.

AUSUBEL D Y OTROS (1998), *Psicología Educativa. Un Punto de vista cognoscitivo.* Editorial Trilla. 6ta. Edición. México.

BARCO, B (2006) *Elementos Mediadores en la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo: Entrenamiento Previo en Habilidades Sociales y Dinámica de Grupos*. Anales de Psicología. Volumen 22 Número 001. Universidad de Murcia, España.

BARTON, B. (2002). *Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral*. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

BARRY Mc Laughlin (1997). *El desarrollo moral; una introducción a la teoría de Kohlberg.* Revista Latinoamericana de Psicología.

BEGTSON, M (1992). *La interacción familiar como educación moral.* Métodos y técnicas para el en las áreas del Curriculum, Monográfico. Educación Moral

BUXARRAIS, Mª. R. (1995). *Por una ética de la compasión en la educación*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 18, 201-22

BARRANTES, R. (1999). Investigación. *Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo.* San José: EUNED.

BENEJAN, P Y PAGES, J (2000). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona – España: Editorial Horsori, Segunda edición

CABEZAS, H.; et. al. (2012.). En el artículo titulado: "*Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria Costarricense. Universidad de Costa Rica. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación".* Volumen 13, Número 2, Año 2013, ISSN 1409-4703.

CALZADILLA, M. (1994) *Aprendizaje colaborativo y tecnología de la información y comunicación*. O.E.I Revista Iberoamericana de E educación (ISSN: 1681-5653).

CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Critica de la Enseñanza*. La investigación en la formación del profesorado. Barcelona – España. Editorial Martínez Roca, SA.

CARRERAS, A. (2005). *Programa Educativo ambiental para la participación ciudadana hacia el desarrollo sostenible en la zona costera del humedal de la laguna Grande, Municipio Brion*. Tesis Doctoral. Caracas.

CARRIZALES, Y (2010). *El aprendizaje cooperativo como estrategia para el logro de aprendizaje significativo en los alumnos de 3er año, en la asignatura de Nociones Básicas de Oficina en la Unidad Educativa Estadal Nerys Rangel de López*. Municipio Plaza Estado Miranda. Trabajo de Grado no publicado, presentado para optar al título de Magister. Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Arias.

CARRETERO, M (1993). *Desarrollo cognitivo y procesamiento de la información, en Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.

CASTILLO, J (2004). *"Elementos Básicos de Aprendizaje Cooperativo":* Centro de Servicios a la Comunidad de la Fundación Universitaria Luis Amigó

COLL, Y SOLÉ (1990): «*La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje»*, en C. Coll; J. Palacios, y A. Marchesi (eds.): Desarrollo psicológico y educación II. Madrid, Alianza editorial.

DÍAZ B, F et al. (2000). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo*. Editorial Mc Graw-Hill.

EGGEN, Y KAUCHAK (1999): *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil, Fondo de cultura económica.

FERREIRO G, R (2003). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo*. El Constructivismo Social, una nueva forma de Enseñar y Aprender. México. Editorial Trillas.

FERREIRO G, R et al (2001). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México. Editorial Trillas.

FLORES V, M (2000). *Teorías Cognitivas y Educación.* Fuentes Pedagógicas del Paradigma Cognitivo, Ecológico y Contextual (Constructivismo). Lima – Perú: Editorial San Marcos.

GALLEGO C, J. (2001). *Enseñar y Pensar en la Escuela*. Madrid – España. Editorial Pirámide, 166 pág.

GARCÍA, R (2011). "*Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar".* ESPAÑA

GOOD, T. L. et al (1997). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: Editorial Mc – Graw – Hill, segunda edición.

GUERRA, R et al (2003). *Aprendizaje cooperativo.* Fundamentos, características y técnicas. Barcelona. Editorial CCS.

GLINZ, E (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653).

HABERMAS, J. (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Editoriales Tecnos.

HASSARD, J. (1990), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México, Mcgraw-Hill.

HERNÁNDEZ, R., et al. (2002). *Metodología de la Investigación*. Colombia, McGraw Hill.

HURTADO et al. (1998) *La Investigación Acción*. Trillas-Venezuela.

IZQUIERDO M, C. (2005). *Técnica de Estudio y Rendimiento Intelectual*: Guía para Estudiantes y Maestros. México. Editorial Trillas.

JOHNSON & JOHNSON, Y ROBERTSLAVIN, (1991) *El aprendizaje cooperativo Laia*. Barcelona.

JIMÉNEZ, S. (2010). *La participación política de la juventud chilena*. Entre las pautas clásicas y el desapego a sus instituciones [versión electrónica]. Revista observatorio de juventud 5, 19, pp. 18-31

JOHNSON, D. (1999), " Cap.1. *El concepto de aprendizaje cooperativo*" y "Cap.9 La puesta en práctica de la clase cooperativa", en: El aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires, Paidós.

KOHLBERG (1976). *Moral stages and moralitization*. En. Lickona (Ed). Moral Devepolment and Behoviur Theory, Research and Social Issues. Estados Unidos de Norteramerica. Lickona.

LOZA, M. (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la Institución Educativa Inicial. San Miguel – Lima, Perú*. Trabajo de Grado publicado, presentado para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional-

LUGO, S. ET AL. (2004). *"estrategias pedagógicas que conllevan a la calidad de la enseñanza de los docentes de la Escuela Básica de la parroquia Rómulo Betancourt".* Trabajo especial de grado para optar al título de Licenciados en Educación Integral. Programa Educación. Proyecto: Profesionalización Docente. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Cabimas, Estado Zulia.

MARTÍNEZ, M. (1999). *La Nueva Ciencia. Su Desafío, Lógica y Método*. México: Trillas.

MILNER, J.S. (1993). *Social information procesing and physical child abuse*, clinical psychology review, Vol. 13,275 - 294

MARÍN, R (1993). *Los valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñon.

MUÑOZ, J. (1998). *Materiales para una ética ciudadana*. Barcelona: Ariel.

MORALES, V (1994), *Planeamiento y Análisis de Investigación* 8va Edición. Editorial el Dorado. Caracas.

MELÉNDEZ, P. et al. (2009) *"Relación entre clima social familiar y la conducta agresiva en los estudiantes del 2do año de secundaria de la institución educativa "Juan Jiménez Pimentel de la ciudad de Tarapoto durante el año 2009".* Tarapoto, Perú.

OVEJERO, A. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional.* Barcelona. PPU.

ORTEGA, F y MÍNGUEZ, D (2000). *"Una identidad sin sujeto". Cultura y Educación,* 14/15, pp. 129-45.

PALELLA, S. et al. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. 2ª Edición: Editorial FEDUPEL. Venezuela.

PANITZ, Z (1998). *"Si hay una gran diferencia entre el paradigma del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación (2004). (ISSN: 1681-5653).

PUIG, J. Mª. (1996). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: iceHorsori.

POPKEWITZ, T (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Las funciones sociales del intelectual. Madrid – Editorial Mondadori

PIAGET, J. (1995). La teoría de Piaget, en: Infancia y Aprendizaje. Barcelona.

Quintana (1998). *Métodos de crianza y juicio moral. Marco teórico*. Lima. Instituto de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Marcos.

ROGERS, (1984). Libertad y creatividad en educación. Madrid: Editorial Libertador. Barquisimeto.

ROKEACH (1973) *Beliefs, attitudes and values*, San Francisco, JosseyBass.

SABINO, C (1994). *Proceso de la Investigación*. Caracas Panapo

SIERRA, B (1995). *Tesis Doctoral y Trabajo de Investigación Científica*. Barcelona, España. Editorial Bruguera.

TAMAYO Y TAMAYO, M. (1999). *El Proceso de la Investigación Científica*. Editorial Limusa. México.

TORO, P. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes* (1). El qué y el cómo del aprendizaje cooperativo en el aula. Documento de trabajo. Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic.

TRIANDIS, H.C. (1974) *Actitudes y cambio de actitudes*, Barcelona, Toray

VIDALES I. (2005). *La formación de valores en las escuelas primarias de Nuevo León. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, proyecto administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León* (CECyTE, NL). México.

VIGOTSKY, L (1987): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Editorial Grijalbo.

WOOLFOLK, A (1999). *Psicología Educativa.* México: Editorial Mexicana, séptima edición.

Link:
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/424/LOZA_DE_LOS_SANTOS_MERCEDES_CREENCIAS_DOCENTES.pdf?sequence=1

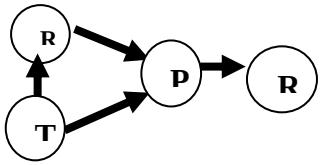
http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/violencia-escolar-un-problema-aumenta-en-escuela-primaria-costarricense-cabezas-monge.pdf

ANEXOS

Anexo 1:

Matriz de Consistencia.

Título: “Programa de desarrollo de valores para disminuir la conducta agresiva en estudiantes de 4° Grado “A” Primaria de la Institución Educativa Tarapoto- provincia de San Martin”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	FUNDAMENTO TEORICO
General ¿De qué manera el diseño de un programa de estrategias de trabajo en valores disminuirá la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas de trabajo educativo en valores utilizadas por los docentes de la Institución Educativa Tarapoto, para lograr la disminución de la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria? ¿Cuáles son las ventajas del uso del trabajo educativo en valores como estrategia para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto?	**General** Diseñar un programa de trabajo en valores para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto Específicos Identificar las estrategias pedagógicas de trabajo en valores utilizadas por los docentes de la Institución Educativa Tarapoto, para lograr disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria Identificar las ventajas del uso del trabajo en valores como estrategia para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes del 4to grado “A” de primaria de la Institución Educativa Tarapoto.	**Generales:** Hi: El diseño de un programa de estrategias de trabajo en valores disminuirá la conducta agresiva de los estudiantes de 4to grado “A” de la Institución Educativa Tarapoto **Específicos:** H1 Las estrategias pedagógicas de trabajo en valores utilizadas por los docentes de la Institución Educativa Tarapoto, son deficientes para lograr disminuir la conducta agresiva en los estudiantes H2 El uso del trabajo en valores como estrategia presenta ventajas para disminuir la conducta agresiva en los estudiantes de 4to grado “A” de la Institución Educativa Tarapoto.	**Valores:** En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad (Vásquez, 1999, p. 3). Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social. **Conducta Agresiva** Patterson (1997) dice que la agresión es "un evento aversivo dispensando a las conductas de otra persona". Utiliza el término "coerción" para referirse al proceso por el que estos eventos aversivos controlan los intercambios diádicos.
DISEÑO DE INVESTIGACION	**POBLACION Y MUESTRA**	**VARIABLES DE ESTUDIO**	**INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS**
Investigación Aplicativa o Critico Propositiva  **Dónde :** Rx :Diagnóstico de la realidad T :Estudios teóricos P Propuesta Rc Realidad Cambiada	**Muestra Universal o Población Muestral** Población. En este caso en particular la población y muestra son las mismas, corresponden al total de estudiantes y una muestra de 30 estudiantes de 4to grado “A” de la Institución Educativa Tarapoto. El tipo de muestreo es por conveniencia. Muestra. Es el total de la población.	**Variable** / **Indicadores** V.D. X. Estrategias de Trabajo en valores: Responsabilidad individual; Propuesta de organización/método; Interpela responsabilidad; Justifica /Discrepa; Pregunta de organización/método; Aclara/complementa organización; Explica/argumenta V.D Y: Conducta agresiva: Insulta; Patea; Lanza objetos; Intolerante; conflictivo	**Técnicas** - Observación. - Entrevistas. - Encuestas. - Fichaje - Análisis documental. **Instrumentos:** - Ficha de observación. - Fichas textuales. - Ficha de entrevista. - Formato de encuesta