

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

**VICERECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**



**“ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COMUNITARIO ANDINO
Y EL CAMBIO DE ACTITUDES DE APRENDIZAJE EN LOS
UNIVERSITARIOS”**

TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE:
MAGISTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR

POSTULANTE: Lic. VITALIANO SORIA CHOQUE

TUTOR: Dr. ADALID CORNEJO ENDARA

LA PAZ - BOLIVIA
2008

DEDICATORIA

A la memoria de mis padres y abuelos:

Francisco, Francisca, Dionisio y María, quienes fueron ejemplo de trabajo y sacrificio para mi formación profesional.

A mi esposa Palmira por su apoyo incondicional, y a mis hijos Melany, América, Alba y Edson por la comprensión de los momentos que les prive de mi compañía.

A mis padres políticos, Eliseo y Serafina de Maldonado por el aliento permanente a mis anhelos de superación..

AGRADECIMIENTO ESPECIAL:

Mi profundo reconocimiento al Doctor Adalid Endara, tutor de la tesis, por haber sido un amigo comprensivo y un intelectual crítico sobre el mundo andino, quien tuvo paciencia y tolerancia durante el proceso de la investigación

Al presentar esta Tesis como uno de los requisitos de acuerdo a Reglamento de Postgrado de la Universidad Boliviana, la Universidad Mayor de San Andrés y del Centro Psicopedagógico y de investigación en educación Superior CEPIES para la obtención del grado académico de Magister Scientiarum en Educación Superior, autorizó al CEPIES y/o la Biblioteca de la Universidad Mayor de San Andrés y del CEPIES para que haga de la tesis un documento disponible para su consulta de acuerdo a las normas universitarias.

Lic.Vitaliano Soria Ch.
C.I. 346930
La Paz, febrero de 2008

RESUMEN

La presente investigación tiene la finalidad de generar el cambio de actitudes de aprendizaje de los estudiantes de nuestra universidad, a través de la aplicación de estrategias del aprendizaje andino, que mediante grupos comunitarios de aprendizaje, se mejore la calidad de la formación universitaria. La investigación dio resultados que alientan el cambio de actitud de los estudiantes hacia una nueva modalidad de aprendizaje colectivo. La importancia pedagógica del estudio radica en la introducción de las estrategias del aprendizaje andino en las aulas universitarias; esas estrategias fueron extraídas y reflexionadas de nuestra realidad multicultural donde existen procesos peculiares de aprendizaje ignorados por la educación formal, y algunos de ellos son los procesos educativos en la comunidad andina. En ella se dan estrategias de aprendizaje donde comunitariamente se desarrollan competencias en conocimientos, destrezas, actitudes y valores entre sus miembros. Las estrategias de aprendizaje se dan en grupos comunitarios (la familia y en los grupos de trabajo comunitario), los que tienen la ventaja de interactuar constantemente entre los comunarios. En el aula universitario con la estrategia andina de aprendizaje los estudiantes socializan los conocimientos, los que facilitan la formación de nuevos esquemas mentales de aprendizaje de manera colectiva. Otra de las intenciones de la investigación fue el formar sujetos, solidarios y recíprocos en los estudiantes, encaminados a una adecuada formación profesional con sensibilidad social, para que después participen activa y solidariamente en el desarrollo del país. Los estudiantes como sujetos comunitarios cambiarán sus actitudes hacia estrategias comunitarias de aprendizaje, dejando de lado las tradicionales actitudes de aprendizajes individualistas, pasivos y receptivos.

ABSTRACT

The present research has the goal to generate change of attitudes in the students of our university, by means of application of the Andean strategies of learning, through learning communitarian groups, to improve the quality of university formation training. The research provides results that encourage the students' attitude changes through a new collective learning form. The pedagogical importance of this study is placed in the introduction of the Andean learning strategies in university classes; These strategies were extracted and considered from our multicultural reality where there are peculiar learning processes which are ignored by the formal education, and some of them are educative processes in the Andean community. In it there are learning strategies where are developed communitarian competences in knowledge, skills, attitudes and values among the members of the community.

The learning strategies are given in communitarian groups (family and communitarian working groups) which have the advantage of interacting constantly among the communitarians. In the university classroom with the Andean learning strategy students share the knowledge, which facilitates the formation of new mental learning schemes in collective manner. Another intention of this research was to form solidarian and reciprocal students, guided to an adequate professional formation with social feeling, to further active and solidarian participation in the development of the country. The students as communitarian people change their attitudes through learning communitarians strategies, leaving the traditional learning attitudes which were individual passive and receptive ones.

K'ARATHAPIÑA

Aka yatxatäwixa, Andino markan kunayman yatintäwinakapamp tamanchäwinaktuq askinjam jach'a yatiqañ utan yatichäwinakax askicht'atäspa.ukjamat jacha yatiqañ utasan yatintirinakan amuyup askirjam mayjt'ayas chiqañchañ amtampiwa. Yatxatäwix yatintirinakarux mayar khuskhacht'asis amuyunakap mayjt'ayañatakiw yanapt'i.

Yatxatäwin jach'anchäwipax jach'a yatxatañ utanakana, Andino markan yatxatañ thakhinakap chiqanchatäñapatakiw amuyt'ayi. uka thakhinakax markas uñtas amuyt'atawa. Markas taypinx kunayman yatiñanakaw walja maranak armata, ukatw jan yatiqäwinakar chikanchat utjkiti.

Uka yatintäwinakanx kunayman yatinaka, amuyunaka, lup'iwina, aski saräwinakaw markas taypinx masinakup yanapt'asipxañapatak uñacht'ayasi. Uka yatintañ thakhinakax jisk'a jach'a tamanakan kunkanchayatawa (wila masi taypina, aylluna, irnaqäwinakana), jupanakaw sapakutis mä khuskhak taqi irnaqäwinakans mä amtampik irnaqapxi. Uka kipkarakiwa, jach'a yatxatañ utanakanxa, uka aski andino yatintanakampix yatiqirinakax aski yatintäwinak mä khuskhat yanapt'asiñat amuykipapx lup'ikipapxaraki.

Aka yatxatäwin yaqha amtapaxa, akat qhipharux yatintirinakax maynit maynikam yanapt'asis yatintapxañpatak amuyumpiwa. Ukjamatx jupanakax markachirinakarux yanapt'apxarakispawa. Uka kipkarakiwa, jupanakax markass sum amuyt'as jan walt'äwinakat irsupxarakispa. Yatxatirinakax mä khuskhan jakasirjamax amuyunakapx mä khuskhatw yatintañarux chiqañchapxarakini. Ukjamatwa, jupanakax sapak yatintañsa, mayninakamp uñisisiñsa, jan amuyt'as yatintañx sumat sumat aparpayxapxarakini.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
CAPITULO I. ASPECTOS GENERALES.....	1
1.1. Problemática de la investigación.....	1
1.2. Formulación del problema.....	3
1.3. Objetivos de la investigación.....	4
a. Objetivo general.	
b. Objetivos específicos	
1.4. Justificación.	4
1.5. Hipótesis.....	6
1.5.1. Identificación de variables.	6
1.5.2. Conceptualización de variables.....	7
1.5.3. Operacionalización de variables.....	8
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	9
2.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA.....	9
2.1.1. La universidad.	9
2.1.2. Misiones y objetivos que persigue la universidad.....	10
2.1.3. El proceso enseñanza -aprendizaje en la educación superior.....	12
2.1.4. La enseñanza	
2.1.5. El aprendizaje	
2.1.6. El modelo clásico de enseñanza-aprendizaje: la clase magistral.....	14
2.1.7. Problemas que afectan al estudiante en la universidad.....	16
2.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD.....	19
2.2.1. Estrategias de aprendizaje.....	19
2.2.2. Tipos de técnicas de aprendizaje en las universidades.....	21
A. Técnicas tradicionales de aprendizaje.....	21
B. Técnicas actuales de aprendizaje.....	25
2.2.3. Importancia de las estrategias de aprendizaje.....	30
2.2.4. El rol del docente universitario.....	31
2. 3.- EL APRENDIZAJE EN LOS GRUPOS.....	31
2.3.1. El grupo y el aprendizaje.....	32
2.3.2. Estructura y cohesión grupal.....	34
2.3.3. Características y clasificación de los grupos.....	35
2.3.4. La dinámica grupal, tareas y funciones básicas del trabajo en grupo.....	37
2.3.5. Los roles de los trabajos en grupo.....	39
a. Roles favorecedores de la tarea	
b. Roles favorecedores del buen entendimiento de los grupos.	
c. Roles negativos de la tarea y del buen entendimiento	
2.3.6. El rol de docente en la formación y dinámica de los grupos de trabajo.....	41
2.3.7. La evaluación de los alumnos en grupos.	43

2.4. ACTITUDES Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	45
2.4.1. La actitud.	45
2.4.2. Componentes de la actitud.	47
2.4.3. Cambio de actitudes.	48
2.4.4. Evaluación de actitudes.	50
2.5. LA EDUCACIÓN EN EL AYLLU/COMUNIDAD Y PAUTAS DEL APRENDIZAJE ANDINO.	50
2.5.1. El ayllu/comunidad.....	50
2.5.2. La reproducción del ayllu/comunidad.	52
a) La organización del Pacha.	53
b) La organización de la producción, reciprocidad y el intercambio.....	54
c) El thakhi de la jerarquía socio-política.....	56
d) El ciclo de vida y la ritualidad del jaqi.....	58
2.5.3. La educación andina.	60
2.5.4. Perspectivas del aprendizaje andino.....	63
2.5.5. Las fuentes del aprendizaje andino.....	64
2.5.6. Formas o estrategias del aprendizaje andino.....	72
CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	80
3.1. Tipo de investigación.	80
3.1.1. Investigación cualitativa.....	80
3.1.2. Estudio de casos.....	81
3.1.3. La triangulación de datos.....	83
3.2. Diseño de la investigación.....	84
3.3. Técnicas e instrumentos.....	85
3.4. Población y muestra.	88
3.5. Estrategias del aprendizaje andino mediante grupos comunitarios.....	89
3.6. Análisis e interpretación de los datos cualitativos.....	92
CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	94
4.1. Cuestionario sobre actitud ante estrategias de aprendizaje en el aula.....	94
4.2. Resultados de la escala de actitudes.....	99
4.3. Resultados de la entrevista colectiva.....	119
4.4. Resultados comparativos de actitudes de los grupos de la Pre-prueba y de la Pos- prueba	136
CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	140
5.1. Conclusiones.	140
5.2. Recomendaciones.....	147
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	147
ANEXOS.	150

ÍNDICE DE CONTENIDO ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura N° 1: Resumen.....	1
Figura N° 2: Desarrollo de esquema de barras.....	2
Figura N° 3: Cuadro sinóptico.....	3
Figura N° 4: El simposio.....	4
Figura N° 5: Mapa conceptual.....	5
Figura N° 6: Aprendizaje Problémico.....	6
Figura N° 7: Khipus.	7

ÍNDICE DE CUADROS DE ACTITUD INICIAL

	Pág.
Cuadro N° 1: Forma de aprendizaje actual	
Cuadro N° 2: Métodos de aprendizaje en el aula.....	
Cuadro N° 3: Aprendizaje con actuales estrategias de enseñanza.....	
Cuadro N° 4: Relación docente-estudiantes.....	
Cuadro N° 5: Rol del docente en el aprendizaje.....	

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla N° 1: Ficha sociocultural de los estudiantes	8
Tabla N° 2: Perfil del periodo de clases en grupos comunitarios	9
Tabla N° 3: Hoja de control de participación grupal por temas	10
Tabla N° 4. Hoja de seguimiento en grupos comunitarios	11
Tabla N° 5: Informe de grupo comunitario	12

ÍNDICE DE GRÁFICOS CUESTIONARIO SOBRE ACTITUD ANTE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Pág.
Gráfico N° 1: Opinión sobre forma de aprendizaje actual en aula	13
Gráfico N° 2: Opinión respecto a métodos de aprendizaje en las materias	13
Gráfico N° 3: Aprendizaje actual con estrategias de aprendizaje	14
Gráfico N° 4: Relación de docente y estudiante en proceso E-A	14
Gráfico N° 5: Consideración de la evaluación del aprendizaje en aula	15

ÍNDICE DE GRÁFICOS DE ESCALA DE ACTITUDES

	Pág.
Gráfico N° 1: Preferencia por grupo comunitario de aprendizaje	16
Gráfico N° 2: El aprendizaje grupal permite síntesis de temas	16
Gráfico N° 3: El grupo permite relación de colaboración entre docente-grupo	17
Gráfico N° 4: La evaluación en grupo es retroalimentador	17
Gráfico N° 5: El tamaño del grupo permite controlar la participación	18

Gráfico N° 6: El grupo controla la responsabilidad de los integrantes	18
Gráfico N° 7: El aprendizaje en grupo socializó conceptos del tema	19
Gráfico N° 8: Intercambio de opiniones aclara dudas y preguntas	19
Gráfico N° 9: El intercambio de conocimientos permite captar ideas	20
Gráfico N° 10: Todos tuvieron oportunidad de formular dudas y preguntas	20
Gráfico N° 11: Todos aportaron conocimientos para el informe final	21
Gráfico N° 12: Socialización de conoc. permite comprensión global de tema	21
Gráfico N° 13: El responsable organizó para el aprendizaje compartido	22
Gráfico N° 14: El responsable intervino en problema de grupo	22
Gráfico N° 15: El responsable facilitó aprendizaje grupal	23
Gráfico N° 16: El responsable hizo respetar normas internas	23
Gráfico N° 17: El docente hizo seguimiento de aprendizajes grupales	24
Gráfico N° 18: El docente sintetizó y absolvió dudas y preguntas	24
Gráfico N° 19: Docente preparó ambiente positivo para aprendizaje en grupo	25

ÍNDICE DE CUADROS DE CUESTIONARIO SOBRE ACTITUD ANTE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

	Pág.
Cuadro N° 1: Aprendizaje actual	94
Cuadro N° 2: Métodos de aprendizajes en el aula	95
Cuadro N° 3: Aprendizajes con acutla estrategia de enseñanza	96
Cuadro N° 4: Relación docente-estudiantes	97
Cuadro N° 5: Rol del docente en el aprendizaje	98

INDICE DE ESCALA DE ACTITUDES

	Pág.
Cuadro N° 1: Se aprende mejor con métodos de grupos comunitarios	99
Cuadro N° 2: Aprendizaje grupal permite síntesis de temas.....	100
Cuadro N° 3: El grupo permite relación de colaboración entre docente y grupos	101
Cuadro N° 4: La evaluación en el grupo es retroalimentador.....	102
Cuadro N° 5: El tamaño de grupo permite controlar la participación en el aprendizaje	103
Cuadro N° 6: Grupo controla responsabilidad de integrantes.....	104
Cuadro N°7: El aprendizaje en grupo socializó conceptos y conocimientos centrales.	105
Cuadro N° 8: El intercambio de opiniones aclaró dudas y preguntas del tema	106
Cuadro N° 9: El intercambio de conocimientos permite captar ideas centrales	107
Cuadro N° 10: Todos tuvieron oportunidad de formular dudas y preguntas del tema.....	108
Cuadro N° 11: Todos aportaron conocimientos en elaboración de informe grupal	108
Cuadro N° 12: La socialización de conocimientos logró la comprensión global del tema	109
Cuadro N° 13: El responsable organizó al grupo para un aprendizaje compartido	111
Cuadro N° 14: El responsable intervino en problemas de grupo.....	112
Cuadro N° 15: El responsable facilitó el aprendizaje del grupo comunitario.	113
Cuadro N° 16: El responsable hizo respetar las normas internas del grupo	114

comunitario	
Cuadro N° 17: El docente hizo seguimiento del aprendizaje de los grupos comunitarios	115
Cuadro N° 18: El docente sintetizó, absolvió dudas y preguntas del tema	116
Cuadro N° 19: El docente preparó un ambiente positivo para el aprendizaje en grupos	117
Cuadro N° 20: El docente evaluó el aprendizaje según los objetivos de la materia	118

ÍNDICE DE CUADROS DE ENTREVISTAS COLECTIVAS

	Pág.
Cuadro N° 1: Ventajas de trabajar en grupo	119
Cuadro N° 2: Desarrollo de capacidades personales	120
Cuadro N° 3: Relaciones entre docente y grupos	121
Cuadro N° 4: Evaluación a grupos comunitarios	122
Cuadro N° 5: Aprendizaje según tamaño de grupo	123
Cuadro N° 6: Participación en el aprendizaje grupal.	123
Cuadro N° 7: Normas para aprender en grupo	124
Cuadro N° 8: Organización del trabajo en grupo	125
Cuadro N° 9: Aprendizaje del tema en grupo.....	126
Cuadro N° 10: Logro de participaciones en grupos	126
Cuadro N° 11: Cumplimiento con tareas asignadas	128
Cuadro N° 12: Criterios de evaluación del aprendizaje grupal	128
Cuadro N° 13: Solución de conflictos de integrantes	129
Cuadro N° 14: Cualidades que desarrollo el Responsable	130
Cuadro N° 15: Respeto a las normas del grupo	131
Cuadro N° 16: El Responsable dinamiza el aprendizaje	132
Cuadro N° 17: El docente apoyo a integrantes de grupos	133
Cuadro N° 18: Solución de conflictos en el grupo	134
Cuadro N° 19: Supervisión a grupos de aprendizaje	134
Cuadro N° 20: Evaluación al rol de integrantes de grupos.	135

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexos N° 1: Cuestionario sobre actitudes ante estrategias de aprendizaje	1
Anexos N° 2: Escala de actitudes sobre aprendizaje en grupos comunitarios	2
Anexos N° 3: Entrevista colectiva en grupo comunitario	3

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene la finalidad de generar el cambio de actitudes de aprendizaje de los estudiantes de nuestra universidad, a través de la aplicación de estrategias del aprendizaje andino, que mediante grupos comunitarios, se mejore la calidad de la formación universitaria. La investigación dio resultados que alientan el cambio de actitud de los estudiantes hacia una nueva modalidad de aprendizaje colectivo.

La importancia pedagógica del estudio radica en la introducción de las estrategias del aprendizaje andino en las aulas universitarias; esas estrategias fueron extraídas y reflexionadas de nuestra realidad multicultural donde existen procesos peculiares de aprendizaje ignorados por la educación formal, y algunos de ellos son los procesos educativos en la comunidad andina. En ellas se dan las estrategias de aprendizaje, las que en comunidad (familia y trabajos comunales) se desarrollan en competencias en conocimientos, destrezas, actitudes y valores, compartiendo con los demás. Las estrategias de aprendizaje andino se aplican mediante grupos comunitarios, los que tienen la ventaja de interactuar constantemente entre los estudiantes en el aula para la socialización de conocimientos que facilitan la formación de nuevos esquemas mentales de aprendizaje.

Otra de las intenciones de la investigación fue el formar sujetos comunitarios, solidarios y recíprocos en los estudiantes, encaminados a una adecuada formación profesional con sensibilidad social, para que después participen activa y solidariamente en el desarrollo del país. Los estudiantes como sujetos comunitarios cambiarán sus actitudes hacia estrategias comunitarias de aprendizaje, dejando de lado las tradicionales actitudes de aprendizajes individualistas, pasivos y receptivos.

La experiencia de aprendizaje comunitario se efectuó en un aula de la carrera de Ciencias de la Educación durante el primer semestre de la gestión académica 2006. Y al final de la experiencia se aplicó la escala de actitudes con preguntas relacionadas con los indicadores de las variables de la investigación, los cuales son: la preferencia a grupos comunitarios, las estrategias de aprendizaje andino, el método de los grupos comunitarios, el rol de los responsables de grupo y el rol del docente en los grupos comunitarios. También se realizó una entrevista colectiva a los grupos con la finalidad de complementar y profundizar los resultados obtenidos con la escala de actitudes. El tipo de investigación fue descriptivo correlacional, puesto que se trató de relacionar las variable estrategia de aprendizaje andino y el cambio de actitudes, cuyos resultados relevantes se presentan en las conclusiones; en él que se evidencian los cambios de actitudes de los estudiantes hacia aprendizajes comunitarios.

El contenido de la investigación fue estructurada en cinco capítulos que comprende el informe de la investigación: El capítulo I comprende aspectos generales, en el que se plantea la problemática del tema, la formulación de su pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y la hipótesis. Este capítulo es considerado la parte esencial de la investigación.

El capítulo II tiene al marco teórico, en la que resaltan, la problemática de la educación universitaria, su rol en la sociedad, las estrategias de aprendizaje, las limitantes en la enseñanza universitaria, la evaluación y la perspectivas de la formación universitaria. Lo resaltante para comprender la investigación es la parte dedicada a los grupos de aprendizaje, al cambio de actitudes y a la educación en el ayllu/comunidad andina.

En el capítulo III, se presenta el diseño metodológico, en el se distingue el tipo de investigación, la muestra investigada, las técnicas e instrumentos usados en la recolección de datos, las cuales fueron la escala de actitudes y la entrevista colectiva aplicados a los grupos constituidos, cuyas respuestas fueron colectivas mediante el consenso de los integrantes de los grupos, y no fueron contestadas individualmente.

El Capítulo IV, comprende la presentación e interpretación de los resultados, tanto de la escala de actitudes y de la entrevista colectiva; ésta última permitió comprender mejor y profundizar las respuestas de la escala de actitudes. Lo interesante es que las respuestas fueron contestadas colectivamente por los miembros del grupo.

El capítulo V, es el último dedicado a la presentación de conclusiones y recomendaciones de la investigación; los mismos se formularon tomando en cuenta los objetivos de la investigación y otros resultados relevantes que argumentaron la comprobación de la hipótesis.

Y finalmente se tiene la bibliografía y los anexos correspondiente sobre las estrategias y las técnicas de aprendizaje usadas en el aula. Estas técnicas e instrumentos pueden mejorarse en sus diseños y replicarse en nuevos experimentos, y de esta manera brindar nuevas estrategias de aprendizaje a la formación universitaria.

CAPITULO I. ASPECTOS GENERALES.

1.1. PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN.

De acuerdo a la clasificación sobre índices de desarrollo humano formulada por las Naciones Unidas (Periódico Presencia, fascículo educativo, 1993), Bolivia ocupa uno de los últimos lugares junto a los países del África es una realidad que se refleja en la cuestionada calidad educativa de las universidades del país, la misma que se vio agravada por la masificación de estudiantes en las universidades públicas por la década de los años 1960 a los 90, y con infraestructura inadecuada; a ello se suman otros factores, como " el alto grado de retención", las "elevadas tasas de deserción universitaria" y las "altas tasas de egreso con relación a su titulación". Todos ellos relacionados directamente con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las que inciden en el rendimiento académico de los universitarios.

A los factores anteriores se suman los factores estructurales y académicos; éstos últimos relacionados especialmente con la aplicación de un currículum que no responde a la formación de las competencias profesionales para nuestros tiempos y el desarrollo nacional.

De los problemas señalados algunos de ellos fueron encarados en seminarios, conferencias y jornadas académicas de las carreras, de facultades y en los congresos universitarios. En las distintas carreras uno de los problemas concretos es lo relacionado con la formación científica-pedagógica de los universitarios en el aula, la misma que a su vez, está relacionada con las estrategias de la enseñanza-aprendizaje en la universidad. Muchos docentes, por iniciativa personal, trataron de superar la estrategias tradicionales formándose en curso de postgrado, como los diplomados, maestrías y doctorados; sin embargo, estos esfuerzos voluntarios no hallan eco por las deficiencias en la infraestructura, como la falta de enchufes, cortina, buena iluminación, ventanas sin vidrio y otros que dificultan el proceso del

aprendizaje en las aulas, y a su vez, no es posible usar la tecnología educativa por los escasos aparatos electrónicos de la didáctica universitaria.

Las investigaciones y reflexiones sobre el proceso del aprendizaje en la educación superior existentes en la literatura extranjera y nacional, tipifican algunos problemas en la enseñanza superior muy similares (Díaz y Martins,1989), que resumidamente son los siguientes aspectos: a) El Profesor. Los docentes desarrollan su labor en circunstancias de autodidactas; sus escasas preparaciones didácticas generan inseguridades y afectan sus actitudes de docente; no existen vocaciones docentes; no se valora la enseñanza en sus aspectos de desarrollo de habilidades y destrezas de aprendizaje y no existe compatibilidad entre los docentes universitarios; b) Programas de estudio. Excesiva frondosidad en los contenidos; escasa integración interdisciplinaria de materias; mala preparación en los programas y los mismos no responden a las necesidades y condiciones regionales; c) Métodos, equipo y materiales didácticos. Hay un excesivo empleo de la exposición oral-magistral; uso deficiente de la biblioteca y carencia bibliográfica; disposición escasa de los equipos de laboratorios de prácticas; d) Los alumnos. Elevado número de estudiantes; preparación heterogénea de los estudiantes que ingresan; elección de carreras por decisiones no vocacionales y actitudes pasivas del alumno para estudiar; e) Métodos de evaluación. El profesor evalúa sin conocer a los estudiantes; las calificaciones finales son subjetivas, y no se evalúa el uso del material bibliográfico ni los trabajos prácticos en su dimensión real y f) Condiciones institucionales. Deficiencias en los aspectos estructurales de su funcionamiento, falta de personal de apoyo efectivo; falta de apoyo logístico de materiales y disposición inadecuada de los escasos elementos infraestructurales.

A pesar del tiempo transcurrido, las deficiencias pedagógicas señaladas, en la actualidad solo algunos aspectos fueron superados parcialmente, pero la mayoría de ellos aún persisten, aspectos que están relacionados directamente con la calidad de la formación académica. De ahí que sea una preocupación constante de los docentes universitarios el aliviar esas dificultades en los procesos de enseñanza y

aprendizaje, pero la realidad de las aulas universitarias y las condiciones pedagógicas, como la actitud tradicional de aprendizaje de un elevado porcentaje de los estudiantes, obstaculizan la mejora en la calidad de la formación universitaria.

En las condiciones señaladas que no favorecen la construcción del conocimiento en los universitarios, el docente tiene la posibilidad de incidir en la formación académica con cambios en su estilo de enseñanza y en las estrategias de aprendizaje, con las cuales tiene la posibilidad de influir en el cambio de actitud en el aprendizaje de los estudiantes.

La situación del aprendizaje en la educación superior induce a reflexionar sobre la enseñanza universitaria, por eso urge la necesidad de experimentar nuevos estilos de docencia universitaria y de estrategias de aprendizaje. En esa dirección, se pretende experimentar las estrategias de aprendizaje de la comunidad andina para adaptarlos a la universidad, como una alternativa de aprendizaje emergida de nuestra propia realidad multicultural.

En una sociedad multicultural como la nuestra confluyen varias formas de enseñanza-aprendizaje, y ante la necesidad de una mejora en la formación universitaria, se recurre a las estrategias de aprendizaje andino aplicadas en grupos comunitarios para experimentar en la aulas universitarias, como una alternativa pedagógica, aun no explorada por los científicos de la educación superior. Con esta estrategia se pretende el cambio de actitudes de aprendizaje en los estudiantes de la universidad, que en su generalidad son individualistas, receptivos y pasivos. Estas consideraciones metodológicas permiten plantear el problema de investigación que se a formula continuación.

1. 2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿La aplicación de las estrategias del aprendizaje andino mediante grupos comunitarios cambiará las actitudes de aprendizaje en los universitarios?.

1.3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

a). OBJETIVO GENERAL

Analizar las estrategias de aprendizaje andino, mediante grupos comunitarios para el cambio de actitudes de aprendizaje en los universitarios.

b). OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1). Señalar las características de las estrategias del aprendizaje andino mediante grupos comunitarios de aprendizaje.
- 2). Determinar la función pedagógica de los grupos comunitarios de aprendizaje en las estrategias del aprendizaje andino.
- 3). Identificar el rol del docente en la aplicación de los grupos comunitarios en las estrategias del aprendizaje andino.
- 4). Determinar los cambios de actitudes de aprendizaje en los universitarios después de la aplicación de la estrategia del aprendizaje andino.

1.4.- JUSTIFICACIÓN.

La universidad es uno de los espacios generadores del pensamiento crítico y de propuestas para el desarrollo del país. En ese sentido, la enseñanza universitaria debe cambiar las actitudes de aprendizaje tradicionales de los estudiantes, de ser meros receptores de conocimientos y reproductores de los mismos, hacia una nueva actitud de aprendizaje a través de nuevas estrategias de aprendizaje, con los cuales el estudiante desarrolle sus capacidades de pensamiento crítico, de socialización de conocimientos y un espíritu solidario en el aprendizaje con los compañeros.

Es de conocimiento que la educación secundaria fiscal o privada aún continúa con las estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicionales, y de carácter unidireccional profesor-alumno, pero ante la apertura a las innovaciones pedagógicas, se pretende

aplicar las nuevas estrategias de aprendizaje para permitir que el alumno se convierta en el constructor de su propio conocimiento con los demás, y el docente en un orientador y problematizador de los aprendizajes.

La relevancia del estudio radica en desarrollar las potencialidades integrales de los estudiantes -cognoscitivas, sociales y afectivas- mediante la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje, y una de ellas es la estrategia de aprendizaje comunitario andino, la misma tiene aspectos similares con las estrategias de aprendizaje de la teoría socio-histórico cultural de Vigotsky, puesto que en la comunidad andina la dinámica del aprendizaje es una interacción social en el trabajo, y las personas mayores de experiencia son los mediadores de los aprendizajes.

El aprendizaje andino se efectúa en interacción con los demás, en comunidad, ya sea en la familia, en la comunidad y con sus pares en los espacios donde cumplen sus roles infantiles y de recreación; también hay una íntima relación de aprendizaje entre el aprendiz y el sujeto experimentado. El adulto o el experimentado como guía es el mediador de los procesos de aprendizaje, los cuales solo son posibles en los contextos socioculturales, donde el desarrollo de las potencialidades cognoscitivas, sociales y afectivas, se realizan entre sujetos en grupos en comunidad. Estas formas de aprendizaje adaptadas a la formación universitaria podrían sustituir a las tradicionales formas de enseñanza-aprendizaje individuales basadas en la clase magistral, que solo informan los conocimientos de manera receptiva y pasiva.

La importancia pedagógica del estudio radica que con la aplicación de las estrategias de aprendizaje andino mediante grupos comunitarios de aprendizaje en las aulas universitarias, es posible desarrollar las competencias en conocimientos, destrezas, actitudes y valores colectivamente, a través de la interacción entre los estudiantes al socializar los conocimientos y su asimilar comprensivamente. La participación activa y solidaria permiten en los estudiantes el desarrollo de la autoestima, y a su vez, formar sujetos comunitarios, recíprocos y solidarios encaminados a una adecuada formación profesional para el desarrollo del país. Con los grupos comunitarios de

aprendizaje se cambiarán las actitudes individuales de aprendizaje en los universitarios, dejando de lado las tradicionales actitudes de aprendizaje pasivos, receptivos y repetitivos.

1.5. HIPÓTESIS

La Universidad tiende a una enseñanza de clases magistrales condicionada por la infraestructura, el número de estudiantes y la ausencia de elementos de tecnología educativa, sin embargo, los nuevos paradigmas en la educación Superior sugieren nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, como las estrategias de aprendizaje constructivistas, pero también surgen de nuestra realidad multicultural alternativas como las estrategias de aprendizaje comunitario andino, las cuales experimentadas en los procesos de aprendizaje en la universidad, podrían mejorar las actitudes individuales de aprendizaje de los estudiantes, de ahí es que se proponga la Hipótesis de trabajo siguiente:

“Las estrategias de aprendizaje andino mediante grupos comunitarios aplicados en la aula universitaria generan cambios en las actitudes de aprendizaje de los universitarios”.

1.5.1.- IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES.

V. I.: Estrategias de aprendizaje andino.

V. D.: Cambios de actitudes de aprendizaje.

V. In.: Grupos comunitarios de aprendizaje (variable interviniente)

1.5.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE VARIABLES:

- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ANDINO:

Se entiende por estrategia a las actividades deliberadas, planificadas y concientes en su ejecución por el estudiante. La estrategia del aprendizaje andino es un proceso consciente en el que se advierte ciertas formas de aprendizaje, como autoaprendizaje, el colaborativo, mediante guías, discreto, el silencio, el trabajo, los modelos, el uso del ritual y la interrelación con el entorno.

- CAMBIO DE ACTITUDES DE APRENDIZAJE:

Las actitudes son buenos elementos para predecir la conducta futura, es así que la influencia del medio, las relaciones sociales y las identificaciones con otras personas generan cambios de actitud en las personas; para el mismo la persona debe pasar por tres procesos: a).El descongelamiento del sistema actual de aprendizaje, b).La reestructuración del sistema sobre otras bases y c).Por el recongelamiento de los nuevos sistemas y hábitos de aprendizaje.

- GRUPO COMUNITARIO DE APRENDIZAJE:

Es el conjunto de personas que tienen fines comunes en el aprendizaje, es comprendido como una mini-comunidad, en la cual las relaciones son de familiaridad, de solidaridad, cooperación, de participación y de reciprocidad de conocimientos. Es una variable interviniente (Vi.) porque en procesos de grupos comunitarios se da la estrategia del aprendizaje andino.

1.5.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
V 1: ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE COMUNITARIO ANDINO.	-ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	-Preferencia por grupos comunitarios. -Método del grupo comunitario -Estrategias de aprendizaje en grupo -Rol de responsable en grupo -Rol del docente en grupo	-Cuestionarios -Entrevista colectiva
V 2: CAMBIO DE ACTITUDES DE APRENDIZAJE.	-CAMBIO DE ACTITUDES	-Actitud hacia aprendizaje en grupo comunitario -Metodología del grupo comunitario -Estrategias de aprendizaje en grupo -Rol del responsable en grupo -Rol del docente en grupo	-Cuestionarios -Entrevista colectiva

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.

2.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA.

2.1.1. LA UNIVERSIDAD.

La universidad es “un fenómeno social que se presenta en forma institucionalizada, y por lo mismo integrada a la sociedad. Esto ha sucedido a través de la historia y sucede también en la actualidad..., pretende ser una respuesta a las necesidades típicas de desarrollo” (Hernández, 1999: 5). También señala que la noción de universidad, desde el punto de vista funcional, es ante todo un organismo, con órganos o estamentos componentes (estudiantes, docentes, administrativo y directivo), todo lo cual determina una serie de funciones definidas y sancionadas, e incluye unos recursos de todo orden, y desde luego, la infraestructura y las facilidades de operar.

La universidad tienen características generales que la distinguen y las diferencia de otras instituciones, las cuales son:

- El carácter institucional.
- El carácter autónomo
- El carácter humanizante
- El carácter dinámico
- El carácter comunitario
- El carácter profesional superior

Lo que interesa en el presente estudio es el carácter profesional superior, en cuanto a la calidad y metodología en los estudios, en cuanto a la calidad, a la especialización y utilización de conocimientos aplicables. La universidad por su naturaleza académica, técnica y científica, y los requerimientos de su docencia, esta por encima de otros tipos de entidades educativas, que como institución social tienen la responsabilidad de orientar, programar y controlar la educación en el país; y una de sus funciones principales es el formar profesionales que posean determinados conjuntos de conocimientos óptimos y saber manejar con solvencia y con ética cierto

tipo de problemas, en ese sentido, “la universidad debe proporcionar los medios adecuados para la preparación de sus estudiantes para el mercado profesional” (Hernández, 1999: 8).

La universidad es una institución longeva en permanente mutación. “Sus funciones han ido cambiando desde la educación de elites a la educación de masas, a la educación permanente y continua dirigida a cualquier persona y en cualquier lugar” (García y Estebaranz, 2002: 7). En una sociedad la enseñanza superior es uno de los motores de desarrollo y de educación a lo largo de toda la vida de sus habitantes; esta ligada al mundo del trabajo y la cultura; forma expertos y desarrolla conocimientos avanzados que el mundo del trabajo necesita; es la depositaria y creadora de la cultura local y universal. Las universidades, además de constituir una institución que agrupa conjunto de funciones tradicionales administrativas, también realiza el progreso y la transmisión del saber, mediante la investigación, la innovación, la enseñanza y la formación en educación permanente y relaciones de cooperación internacional.

2.1.2. MISIONES Y OBJETIVOS QUE PERSIGUE LA UNIVERSIDAD.

Cuando se habla de la misión de la universidad se refiere a la filosofías y las políticas generales, y cuando se habla de los objetivos de la universidad, se refieren a las realizaciones concretas con las que se espera se cumplan tales filosofías y políticas. De ahí que Perkins (citado por Hernández, 1999) “explica tres misiones fundamentales de la universidad: la adquisición del conocimiento, realizable a través de la investigación; la transmisión del conocimiento, mediante la labor docente; y la aplicación de conocimientos, en relación con el servicio público..., nos permitimos agregar una cuarta que de hecho complica y conlleva a las anteriores: la promoción del desarrollo social” (Hernández, 1999: 17).

Las políticas de la universidad deben viabilizarse en medios de acción, que en último término se reduce al proceso de actualización permanente de la universidad en los campos científico, académico, docente y metodológico. La actualización científica

consiste en marchar a la vanguardia en las modalidades de adquirir conocimientos y aplicarlos correctamente. Con ello se pretende que el conocimiento sea racionalizado y comprendido y aplicable a través de relaciones causales y circunstanciales, caso contrario desembocaría en un tipo de conocimiento dogmático. La actualización académica consiste en la obtención y mantenimiento de un alto nivel del espíritu universitario en dos sentidos básicos: en el sentido clásico de tradición de sus altos estudios y en el genérico de actividad dinámica y proyectiva. Por el espíritu académico llega a ser el alma mater la universidad. La actualización docente, esta relacionado con la mecánica que se ejerce en el proceso de aprendizaje, o sea con los métodos y técnicas de tipo didáctico. Ante la vía de desarrollo de los países, la universidad en cuanto a su capacidad docente, debe estar orientada según la perspectivas de desarrollo económico y las expectativas sociales. La actualización en el campo metodológico significa, el cambio permanente de mentalidad para poder establecer la adecuación del pasado al presente y del presente al futuro; y también la metodología esta relacionada con la actualización científica, extendiendo sus posibilidades al campo académico y al campo de los docentes.

En los últimos tiempos, la Unesco (1998), reunidos en Paris han elaborado un documento de trabajo titulado “La Educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción”, en la que reflexionaron sobre el papel de la enseñanza superior en el próximo siglo. El documento destaca la misión de la educación superior en los siguientes puntos:

- Servir al ser humano y a la sociedad en la misión suprema de la educación superior.
- La educación superior esta llamada a contribuir hacia un porvenir mejor para la sociedad y el ser humano.
- Participar activamente en la solución de problemas importantes de alcance universal regional y local.
- Obrar con perseverancia en pro del desarrollo humano sostenible
- Conservación, progreso y difusión a través de la investigación, la creación intelectual, la enseñanza y la difusión de conocimientos.
- Preservar y afirmar la identidad cultural, promover la difusión y creación de valores culturales, salvaguardar y fomentar la diversidad cultural.
- Contribuir a la realización de la educación permanente para todos mediante su propia evolución y transformación” (García y Estebaranz, 2002: 9).

2.1.3. EL PROCESO ENSEÑANZA -APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

En la educación el docente y el alumno se relacionan a través del proceso enseñanza-aprendizaje, la cuál depende de como funcione dicho proceso, para cuyo conocimiento el profesor debe conocer los factores que lo facilitan o perjudican. De ahí que sea necesario considerar las características de enseñanza del docente y el aprendizaje del alumno para comprender el proceso enseñanza aprendizaje en el aula.

a). LA ENSEÑANZA.

Para Díaz y Martins (1989) el sistema de enseñanza predominante es el centralizado en el docente y en la materia, siendo su tarea transmitir conocimientos; entonces su preocupación es más de hablar que de comunicar, es decir, "despertar interés y atención, movilizar la atención de los alumnos, dice ser entendible por ellos y de inducirlos a la expresión y al diálogo; si bien el profesor intenta ser un comunicador con sus alumnos, pero no alcanza aveces, a comprender que es mal comunicador; por lo cual los puntos críticos en la comunicación profesor - alumno, son:

- a. Problemas psicológicos relacionados con la percepción, la atención, la motivación, las actitudes, la memoria y los hábitos de pensamiento,
- b. Problemas semiológicos, relacionado con signos y códigos empleados para comunicar gestos, tonalidad de la voz, cosas escritas en el pizarrón,
- c. Problemas semánticos, relacionados con el significado de las palabras, de los objetos o las personas, y su interpretación,
- d. Problemas sintácticos, relacionados con la estructura u organización de los contenidos y de los signos y,
- e. Problemas cibernéticos, relacionados con la realimentación y el diálogo, con la cantidad de ideas transmitidas por diversos canales y con la capacidad de conducir señales" (Díaz y Martins, 1989: 222).

Esos estudios señalan que el secreto del buen enseñar está en el entusiasmo y competencias personales del profesor producto de su amor a la ciencia. a la misión que desempeña y a sus alumnos. Y desde "el punto de vista de la función y la responsabilidad de la educación, ese su entusiasmo debe ser canalizado mediante el

planeamiento y la metodología adecuadas, procurando sólo incentivar el entusiasmo de los alumnos, para que realicen por iniciativa propia los esfuerzos intelectuales y morales que exige el aprender" (Díaz y Martins:1989: 66).

Desde la perspectiva constructivista, el profesor mientras enseña también aprende; el alumno, mientras aprende también enseña, y por tanto "el profesor no es el dueño absoluto de la verdad, ni dueño de los alumnos a los que manipula según su saber y su entender" (Uculmana, 1998: 9).

b) EL APRENDIZAJE.

El aprendizaje tradicionalmente es concebido como un proceso, mediante el cual se incorpora a la mente de los alumnos una serie de contenidos o conocimientos que debían ser internalizados o apropiados en forma memorística para poder aplicar en la vida cotidiana.

Sin embargo, el aprender no es lo mismo que enseñar, ya que el aprender es un proceso que ocurre en el alumno y del cual el agente (profesor) es responsable, de ahí, que el problema del profesor es que sus alumnos aprendan; pero cómo puede facilitarse el aprendizaje?, al respecto existen varias teorías, siendo las que más se conocen, la de Piaget, Skinner y Gagné; de las cuales se infiere que las tres teorías "parten del punto de que el organismo es naturalmente activo y el aprendizaje ocurre debido a esa actividad. En otra palabras, "se cree que el agente del aprendizaje es el alumno y que el profesor es un orientador facilitador" (Díaz y Martins,1989: 38).

Se sostiene que en la perspectiva de la concepción constructivista el proceso del aprendizaje debe canalizar que los alumnos aprendan a aprender (aprender a pensar), para el cuál el proceso debe comprender:

a. De la participación guiada del aprendizaje a la realización autónoma. Los docentes y los padres deben actuar como mediadores y darles las estrategias metodológicas para el desarrollo autónomo de los alumnos en el aprendizaje.

b. De la regulación externa a la autoregulación. El logro de la autoregulación

requiere de lo siguiente:

- Que los alumnos conozcan y se representen adecuadamente los objetivos que se pretende conseguir.
- Que dominen las operaciones de anticipación y planificación de las actuaciones que eventualmente ayudarán a conseguirlos.
- Y que puede apropiarse de los criterios e instrumentos de evaluación que maneja el profesor.

c. Criterios y estrategias para favorecer la participación de los alumnos. Para el fomento de la participación del alumno en el proceso de aprendizaje hay que considerar primero, las características de la participación que se quiere promover, y segundo, es necesario describir las características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que ayuden a ello, y tercero, contemplar la diversidad de situaciones que es posible proponer en el aula para una participación diversificada.

d. Diversificar las situaciones que promueven el aprendizaje de los alumnos. El profesor debe centrarse en contenidos de un tipo o de otro que explica que la participación de los alumnos se diversifica: en unos casos la actividad mental constructiva se traduce en la escucha atenta, otras veces, en el aprendizaje de una serie secuenciada de acciones; y otras se traduce en la resolución de conflictos o dilemas" (Solé, 1996: 29).

2.1.4. EL MODELO CLÁSICO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: LA CLASE MAGISTRAL.

Ovide Menín (2002), en su texto "Pedagogía y Universidad", sostiene que hasta la actualidad aún se mantiene vigente en muchas carreras el modelo clásico de la enseñanza universitaria en el sentido de estar ligado a los usos y a las costumbres tradicionales de dictar la clase y básicamente es considerado conservador. En otros términos pretende desarrollar una pedagogía de modo sereno racional y equilibrado de acuerdo y con lo que a sido la tradición en la universidad.

Esta forma clásica de pedagogía mantienen el esquema binario de:

- Clases teóricas, que en realidad no pasan de una exposición preferentemente oral, a cargo del profesor titular (Catedrático) y con la colaboración de los adjuntos (auxiliares).
- Trabajos prácticos, estos trabajos casi siempre estaban a cargo de los auxiliares de la cátedra, los que brindan el adiestramiento necesario y la formación para el correcto desempeño profesional.
- La planificación de la clase, es decir, la exposición teórica ha sido el meollo de la cuestión. Seguido por el dictado. Con el tiempo con algunas variaciones leves se ha mantenido en sus orígenes con la conferencia.

Es verdad que la clase magistral tal cual era ha desaparecido de las aulas universitarias pero aun los catedráticos los mantienen, combinando con nuevas estrategias de aprendizaje como los recursos de la tecnología educativa, los trabajos en grupo y las investigaciones.

Fueron los positivistas quienes más han aportado al formalismo pedagógico imponiendo el modelo de los tres momentos de la clase: principio, medio y fin. Este modelo impera todavía hasta nuestros días, como señala el texto guía para la práctica de la enseñanza de Rodolfo Snet (1915, citado por Menin, 2002), y que fue un manual corriente en la mayoría de las normales hispanoamericanas; dichos momentos son:

a. Principio. Percibe tres fines principales:

- Adapta la mente del alumno a la materia de que se trate. Antes de entrar al tema debe dar una orientación mental al alumno, de adaptación y no debe exceder de 5 minutos.
- Ligar la clase actual con la anterior. Es realizar un ligero repaso de la lección anterior, que sirva de fundamento a la actual.
- Repasar los puntos fundamentales de la asignatura. El maestro hace repasar lo fundamental de la materia, para que los alumnos no lo olviden lo básico.

b. Medio. Se refieren al cuerpo de la lección. Allí es donde se aplica el método, el procedimiento y la forma para la enseñanza del tema.

c. Fin. Tiene tres objetivos:

- Cerciorarse del resultado del cuerpo de la lección, es decir, darse cuenta de la asimilación por parte de los alumnos.
- Afianzar, mediante la recapitulación final, los conocimientos de los alumnos, es decir, repasar lo verdaderamente importante.
- Hacer que los alumnos apliquen los conocimientos adquiridos a casos particulares.

En este modelo para el profesor, lo fundamental es lo que el alumno rinde, lo que dice el profesor y el principio de autoridad es el eje alrededor el cual gira el quehacer docente: su autoridad legal, moral, científica y pedagógica.

En las universidades antiguas las clases puramente magistrales, dieron paso al diálogo que acorta la distancia entre el profesor y el alumno. Esta relación expositivo dialogada enriquece la enseñanza y rompe con los viejos moldes pedagógicos, y posteriormente con el avance de la Psicología educativa, al considerar la clase como un laboratorio social se introduce la dinámica de grupos, que parte con un nuevo sistema de relaciones intra-grupales o Inter-grupales.

Una de las características de éste tipo de clase es la forma expositiva. Sin embargo, en los últimos tiempos se ha desatado la tendencia de satanizar la exposición como recurso didáctico y la memoria como función de captación y retención de conocimientos, de forma indebida y peligrosa. Lo que si no es aceptable es que un docente reduzca toda su labor académica a la forma expositiva, a que sus alumnos sean simples oyentes y tomadores de apuntes; conocimientos que deben ser memorizados y devueltos, al pie de letra, en el examen; sin embargo, negar la vigencia de la clase magistral, es desconocer la presencia de la forma expositiva en los congresos, convenciones, conferencias en los centros académicos, como en tipos de trabajos grupales, como el foro, la mesa redonda, etc. En las que el expositor debe exponer sus ideas en forma coherente y sistemática.

Es increíble los prejuicios contra la memoria so pretexto de memorismo. No conozco ningún otro medio de conservación del producto de lo aprendido. “Esta prédica va produciendo el efecto negativo que era de esperar: profesionales desmemoriados, con conocimientos superficiales y sistemáticos. Conocimientos de picoteo. No conozco una persona realmente valiosa que no posea una memoria perfectamente cultivada” (Menin, 2002: 61).

2.1.5. PROBLEMAS QUE AFECTAN AL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD.

Este problema tiene que ver con la actividad estudiantil, es decir, con los problemas que confronta cuando estudia en la universidad. Se mencionan como problemas básicos los siguientes:

1. La falta de una adecuada orientación profesional.
2. El sub desarrollo del espíritu investigativo.
3. La desorientaron en cuanto a las formas de estudiar.
4. El ingenuo desconocimiento de los problemas anteriores.

Dichos problemas se pueden reflejar en el siguiente cuadro:

PROBLEMAS BÁSICOS	PROBLEMAS DERIVADOS
1.- LA FALTA DE UNA ADECUADA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.	a. Desconocimiento de motivos integrales para estudiar. b. Falta de conciencia racionalizada acerca del papel posterior en vida profesional.
2.- EL SUBDESARROLLO DEL ESPÍRITU INVESTIGATIVO.	a. Bajo poder de conceptualización y de comunicación. b. Tendencia a la memorización. c. Ausencia del hábito de la lectura.
3.- LA DESORIENTACIÓN EN CUANTO A LAS FORMAS DE ESTUDIAR.	a. Ausencia de un método efectivo para estudiar. b. Falta de capacitación para el uso correcto de instrumentos de trabajo. Desconocimiento de técnicas de estudio.
4.-EL INGENUO DESCONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS ANTERIORES.	a. Desubicación y frustración. b. Irresponsabilidad ingenua. c. Imposibilidad de orientar la acción. d. Espíritu conformista ante el conocimiento.

Otro de los problemas que derivan de lo anterior esta relacionada con el desconocimiento de motivos integrales para estudiar, es decir, inconscientemente el estudiante cree que su porvenir depende de factores externos, olvidándose de su formación integral. Los estudiantes pertenecientes a los estratos inferiores tienen como motivación para ingresar a la universidad el simple interés de obtener un diploma, como una posibilidad de ascenso social, olvidándose de la competencia acerca de la profesión que le posibilitará una vida mejor, y la falta de una conciencia racionalizada acerca del papel posterior de la vida profesional.

El estudiante ya no tiene conciencia de su papel posterior a la titulación frente a la

sociedad, en el sentido de entender que el ejercicio profesional es un servicio y que su retribución depende de la calidad del mismo; muy pocos estudian pensando que su profesionalización servirá al desarrollo del país; “mientras otros con intereses personalistas y de grupo piensan que la contribución al desarrollo son tareas de otras personas, de ahí que viene la pregunta, cuantos de los actuales estudiantes universitarios podrán estar seguros de llegar a ser profesionales eficientes y de conciencia social” (Menin, 2002: 62).

Otro de los grandes problemas de la formación universitaria es el sub-desarrollo del espíritu investigativo. Es una de las mayores fallas en el sentido de que la universidad debe posibilitar el conocimiento científico, respaldado también por el pensamiento científico. El producto de esta armonía es lo que puede denominarse espíritu investigativo; en otras palabras, “es la motivación continua provocada por el medio social y cultural en cada individuo para escudriñar la realidad en la búsqueda de conocimientos” (Menín, 2002: 64); esta deficiencia no debe entenderse como la falta del espíritu investigativo en el estudiante, sino que dicho espíritu no ha sido desarrollado en gran parte por las condiciones socio culturales que le ha tocado vivir; por estas circunstancias el espíritu investigativo se ha guardado en la bañera de una potencialidad inexplorada o insuficientemente explotada, de esta manera va perdiendo la posibilidad de comprender y controlar el mundo fenoménico.

Del problema básico de la carencia del espíritu investigativo del estudiante se derivan otros problemas específicos (Menín, 2002: 65-66), como ser:

- Bajo poder de conceptualización y de comunicación. Generalmente, el estudiante supone que el profesor ha de ser una enciclopedia y confía plenamente en sus exposiciones, sin buscar otras fuentes de información, ni hacer comparaciones evaluativas; por tanto, la posibilidad de comunicar el conocimiento con fines prácticos a otras personas es por consecuencia muy limitada, ya que esta su posibilidad de comunicación esta basada en simples mensajes que no logran trascender la estructura de las cosas o eventos que se deseen comunicar. El conocimiento que no es producto de una investigación, o por lo menos de la indagación, no esta capacitado para advertir esa estructura de las cosas; por tanto la comunicación es deficiente porque el transmisor, como un elemento del proceso de comunicación no tiene los conceptos elaborados como productos de la abstracción hecha a partir de

los conocimientos observados, por lo que el mensaje y el receptor tendrán mensajes poco significativos.

- Tendencia a la memorización. Esta tendencia conduce al excesivo uso de la memoria como instrumento de aprendizaje, dando poca importancia a la comprensión. Aparentemente la memorización es el camino más fácil para adquirir conocimientos, pero es solo un conocimiento superficial y de parche, que puede desprenderse y perderse en cualquier momento. En cambio el que aprende mediante un proceso de comprensión, es decir, mediante un proceso de indagación y de investigación acerca de todos los elementos que se acercan y entran en relación a la cosa aprendida, no puede olvidarse ni con el tiempo ni con las circunstancias, ya que forma parte definitiva de la estructura mental.

- Ausencia del hábito de lectura. Se trata de la falta de lectura de los textos indispensables para ampliar y fundamentar las distintas áreas temáticas de una carrera profesional. El alumno estudia como parte de una tarea obligatoria por parte de los docentes o solo para los resultados de un examen; lo cierto es que esquiva tenazmente la lectura, tal vez no le reconoce su gran valor explorativo, o por que una especie de morbosa pereza mental impide el esfuerzo de conceptualización necesaria. Quien lleve en forma sistemática su lectura, aumenta su capacidad analítica, provoca el juicio y aumenta la comprensión; además las lecturas básicas complementan las exposiciones de clase y le permiten al alumno una evaluación crítica de lo escuchado.

También de debe agregar los problemas sobre las formas de estudiar, las cuales son:

- La ausencia de un método efectivo para estudiar, el mismo que esta relacionado con las modalidades imprescindibles para aprender y comprender; el desconocimiento de un esquema mental que organice y dirija la acción de estudiar hacia el objetivo concreto de la comprensión.
- Falta de capacitación para el uso correcto de técnicas de estudio, la misma esta relacionada con la incapacidad por parte del estudiante para usar correctamente los instrumentos de trabajo intelectual, es decir, un desconocimiento total de las técnicas de trabajo intelectual; el estudiante cree que el uso de técnicas es perder tiempo, tal vez es mejor aprender de memoria y sin complicaciones.

2.2.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD.

2.2.1.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

La estrategia de aprendizaje también es llamada educativa o estrategia didáctica, y es una expresión tomada del campo militar, y que en el campo educativo tomó

muchas formas y matices. La educación superior en su proceso de elevar la calidad formativa de los estudiantes tienen en los docentes la capacidad de transformar su estilo de enseñanza, para el mismo debe proponer nuevas estrategias de aprendizaje y de estilos de enseñanza docente.

Las estrategias de aprendizaje son “las actividades u operaciones mentales para facilitar la adquisición de conocimiento” (Beltrán y otros, 1987). El mismo tiene dos características principales: que sean manipulables directa o indirectamente, y que su vez, tengan un carácter intencional. También se conceptúa como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender.

Entre los autores que conceptualizan las estrategias de aprendizaje, señalan que las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje, y también muestran un carácter consciente e intencional en los procesos de toma de decisiones por los estudiantes en miras de la meta y objetivo a lograrse, es decir, un plan de acción.

Partiendo de los rasgos esenciales de las estrategias de aprendizaje, de sus operaciones mentales y de su carácter intencional en alcanzar las metas del aprendizaje, se puede señalar que reluce un rasgo esencial, es que la estrategia esta bajo el control del alumno, es decir, las estrategias son actividades deliberadas, planificadas y conscientes en su ejecución por los estudiantes.

La estrategia de aprendizaje, además de las variadas definiciones, se pueden conceptualizar con los aspectos siguientes:

- Son secuencias planificadas de acciones para adquirir una nueva información o enseñar un tema con referencia a objetivos.
- Es el conjunto de actos previstos (planeados por el profesor para facilitar el aprendizaje de los alumnos).
- La estrategia implica un proceso, una estructura, incluye objetivos, contenidos,

actividades, métodos, técnicas, medios, materiales en función de la naturaleza del tema, la realidad de los alumnos (su nivel de estudios y otros).

A su vez, implica también: planificación, secuencias, tomas de decisiones y la idea de sistema. Todo este proceso está orientado hacia el cumplimiento de metas y objetivos del aprendizaje.

2.2.2.- TIPOS DE TÉCNICAS DE APRENDIZAJE EN LAS UNIVERSIDADES.

A. TÉCNICAS TRADICIONALES DE APRENDIZAJE.

Las estrategias de aprendizaje tienen a uno de sus elementos principales a las técnicas de síntesis de aprendizaje, las cuales juegan un papel importante en la asimilación de estructuras de conocimiento, aspectos que permiten asimilar conceptos esenciales de todo aprendizaje. Entre las técnicas de síntesis de contenido de aprendizaje se tienen:

a). El resumen.

Resumir es reducir un texto respetando su sentido fundamental. Las ideas esenciales del texto que se ha leído se debe articular. La utilidad del resumen tiene las siguientes funciones:

- Orientan al lector interesado en el tema del texto resumido y lo ayudan a decidir si es importante su lectura completa.
- Obtener una información básica del texto original para que los lectores que no tengan interés en él no necesiten leerlo, pero se enteran de su contenido esencial.
- Sirven de medio de difusión de la información fundamental presentada en artículos, informes, revistas u otros textos sobre el desarrollo científico y literario.

Entre las recomendaciones para su elaboración se mencionan las siguientes: realizar una lectura comprensiva del texto, describir la estructura semántica del texto, omitir la información complementaria, expresar solo una vez las situaciones que aparezcan repetidas y elaborar la redacción del texto con lenguaje informativo, con predominio de sustantivos y verbos, eliminando los adjetivos innecesarios. (Véase en anexo la

figura N° 1).

b). El esquema.

El esquema es una técnica de expresión escrita que intenta obtener una representación visual del tema. Su técnica puede resumirse en los siguientes puntos:

- Unidad de dirección al redactarlos: Hacia la derecha y hacia abajo.
 - Unidad de visualización: Ubicarlos en una o pocas hojas.
 - Contraste de tamaño de letras; titulares con mayúscula y los demás con minúscula (en lo posible en distintos colores).
 - El texto a escribirse, debe ser:
 - Breve con frases cortas.
 - Significativo, palabras escogidas.
 - Prescindir de detalles y adjetivos.
 - Escalonado por la importancia del tema, capítulo o materia.
 - Ubicación. Para las divisiones y subdivisiones ubicarlos en columnas.
 - Márgenes espaciados, correr hacia la derecha con divisiones y subdivisiones.
- (Ver en anexo la Figura N° 2).

El esquema es importante por lo siguiente: es un esquema que intenta representar en un golpe de vista un tema en cuestión; su cuerpo textual es telegráfico; sus llaves en divisiones y subdivisiones dan la conexión de los diferentes puntos esenciales; el esquema utiliza palabras claves del texto mismo; además, el esquema es muy útil para realizar resúmenes y síntesis de textos, capítulos o temas. También sirve para armar en base a ellos otros índices y esquemas de trabajos nuevos.

c). Cuadro sinóptico o técnica de sinopsis.

Una de las técnicas muy usadas por los estudiantes para realizar la síntesis de lo estudiado son las técnicas de sinopsis. Concluida la lectura analítico-sintética (con subrayado y notación marginal de un texto) es necesario precisar su estructura lógica y matemática, generalmente ya intuitiva; es un recurso gráfico aconsejable para representar la síntesis final es la sinopsis (o cuadro sinóptico). En ella “las ideas aparecen clasificadas, distribuidas por niveles de generalidad o rangos y ordenadas desde el punto de vista de las relaciones lógicas que las enlazan. Estas relaciones se representan mediante llaves, corchetes y flechas, etc.” (Bonn, 1988: 17). La sinopsis

tiene la ventaja de hacer revisables las relaciones abstractas entre las ideas, que facilitan la percepción de la estructura y por ende su comprensión; también sirve como síntesis final, como forma esquemática, para efectuar los repasos.

La sinopsis no puede elaborarse siguiendo el orden de exposición del autor sino un orden lógico y sistemático. Se sugieren los siguientes pasos para la elaboración de las sinopsis:

- a. Identificar la idea central con la cual se relacionan las otras ideas, podría preguntarse de que se habla y responder con el enunciado más sintético posible.
- b. Relacionar la idea central con las demás ideas que le siguen en importancia o se desprenden de ella, y debía preguntarse que dice el autor de aquello de lo cual habla, y contestar con enunciados breves.
- c. Diagramar la sinopsis, calculando el espacio de papel que demandará la escritura y la distribución más armónica y geométrica. Las formas más comunes son la sinopsis de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, y también hay formas circulares en torno al concepto central.
- d. Empezar a escribir en el papel en el cual se imaginará dividido en franjas (verticales y horizontales), cada una de las cuales se destinará a escribir ideas del mismo rango y nivel de generalidad.
- e. En la segunda franja escribir las ideas que se relacionan directamente con la central y unirlas a ellas mediante flechas y llaves.
- f. De cada una de las ideas de segundo rango sacar flechas o llaves para unirlas con aquellas ideas que se relacionan directamente con ellas (las de tercer rango), y así sucesivamente.
- g. Utilizar distintos tipos de letra, subrayados y de cuadros para destacar ideas o para distinguir niveles de generalidad, de tal manera, que de un golpe de vista se puedan captar las ideas principales y las secundarias (Ver en anexo la Figura N° 3).

d). El método de interrogatorio o estilo socrático.

El filósofo griego Sócrates utilizó la interrogación como método de su quehacer filosófico. La forma de interrogación socrática, llamada también heurística (diálogo, discusión), conduce al educando a descubrir por sí mismo las ideas que se pretende enseñar, valiéndose para ello de una gama de preguntas bien enlazadas entre sí, graduadas y encaminadas al fin que se desea seguir. El método tenía dos partes:

- a. La ironía, consistía en preguntas aparentemente ingenuas, hechas de modo

Irónico, encaminadas a derribar los argumentos del interlocutor y demostrar sus errores.

- b. La mayéutica, consistía en que, una vez caída en error y a veces en ridículo el interlocutor, mediante otras preguntas formuladas hacía descubrir por sí mismo la verdad o la proposición deseada (Calero, 1998).

La interrogación puede hacerla el profesor o los alumnos; tradicionalmente los hacía el docente, pero ahora hay la necesidad de apreciar y encauzar las preguntas de los alumnos, individual y/o colectivamente.

Para la formulación de las preguntas los requisitos son: ser expresadas en lenguaje correcto, claras, precisas, concisas, suceder en orden lógico, de acuerdo al asunto y/o método, orientadas a hacer pensar por sí mismo al educando, no deben sugerir las respuestas, no deben ser inútiles, agudas, ni pedantescas. A su vez, las respuestas de igual modo deben cumplir con los requisitos de claridad, precisión, originalidad, individualidad e integridad (deben ser respuestas completas y no con monosílabos).

Estas preguntas hacen que el alumno investigue y descubra el conocimiento nuevo o que explique lo que ya posee. Esta estrategia de estudio puede efectuarse con base en la lectura previa de un tema, la presentación de un problema temático, después de ver un video, una película o alguna actividad en los espacios de aprendizaje (museos, paisajes, trabajos de campo, etc.)

e). Los debates.

En la estrategia de los debates tenemos varias técnicas grupales como ser: la mesa redonda, el simposio, el panel, el foro, el phillips 66 y los grupos de discusión; en su generalidad son apropiados para los grupos (Delgado y Cárdenas, 2004). En las experiencias de aprendizaje se utiliza con frecuencia el panel, el simposio, la mesa redonda, cuyos objetivos son:

- Hacer conocer un problema o tema desde diferentes puntos de vista.

- Proporcionar información sobre diferentes aspectos de un problema o diferentes puntos de vista.
- Permite conocer diferentes formas de enfrentar o considerar un problema.
- Hace posible la discusión y el intercambio de puntos de vista de cada uno aún cuando se trata de grandes grupos . Sirve para que en poco tiempo se recoja sumativamente los aportes de la gente (phillips 66).

El debate como recurso metodológico en el aprendizaje debe cumplir con requisitos básicos: que haya un asunto por debatir o problema que resolver, que los participantes gocen de un ambiente de cordialidad y buena disposición para comunicarse entre sí.

La discusión dirigida por interrogatorio presupone el conocimiento del asunto, realizado mediante el estudio y lecturas preparatorias. Sirve para despertar el interés de los alumnos, estimular su raciocinio, desarrollar la habilidad de expresar su punto de vista y su pensamiento (con claridad y exactitud), y socializar su espíritu (oyendo y respetando puntos de vista contrarios y sabiendo defender los suyos).

El profesor utiliza el debate para complementar y reforzar la lección expositiva; recapitular con los alumnos la materia explicada, diagnosticar la comprensión de sus alumnos con respecto a los asuntos tratados en clase e ir conociendo mejor a sus alumnos en sus características individuales. (Véase en anexo la Figura N° 4).

B.- TÉCNICAS ACTUALES DE APRENDIZAJE.

a). El mapa conceptual.

Joseph. D. Novack (citado por Benito, 2000) ha creado los mapas conceptuales, como herramienta para aplicar en el aula el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel. Es un método para ilustrar las estructuras cognitivas o de significados de los individuos.

El mapa conceptual implica la realización de aprendizajes significativos y/o la aplicación de la teoría de asimilación de Ausubel, por el que se conectan los

conocimientos previos y procesos mentales mediante conexiones cruzadas. Favorece la memoria comprensiva para una información condensada, ejercitar tareas de inclusión, integración y estructuración del objeto de estudio (Calero, 1998).

Los mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje facilitan el desarrollo individual de la capacidad de reflexión, asimilación y toma de decisiones; dentro de una metodología participativa, potencian las actitudes y valores de socialización (colaboración, consenso, compromisos).

El mapa conceptual tiene como una de sus principales características: El ser un modelo educativo centrado en el alumno, es expresión de las ideas que posee y asimila el alumno de sus experiencias, valores, puntos de vista diferentes que influyen en la selección y organización jerárquica de conceptos, y “son un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos y revelan con claridad la organización cognitiva de los estudiantes” (Peña y Molina, 1995: 13).

Los elementos básicos para la elaboración de un mapa conceptual son: conceptos - palabras de enlace - proposición.

En los mapas conceptuales los significados del conocimiento son los que se comparten, intercambian y negocian con las demás personas porque favorece el contacto con los otros compañeros; en un esfuerzo solidario que anima a compartir los significados que cada uno aporta. El hecho de compartir significados desarrolla en los alumnos: capacidades de relación social y eleva la autoestima al plantear sus conceptos.

Específicamente la elaboración de un mapa conceptual común de aprendizaje comprende:

- a. Cada alumno debe elaborar su propio mapa conceptual y traer al curso.
- b. Debate entre los alumnos en pequeños grupos, intercambiando ideas y conocimientos del tema y finalmente elaboran un mapa conceptual por el grupo.
- c. Los grupos en el aula elaboran un mapa conceptual consensuado global, dialogando e intercambiando conceptos hasta un compromiso final: el mapa

conceptual del curso. (Véase en anexo la Figura N° 5).

Para que el mapa conceptual sea realmente eficaz, debe fundarse en criterios de responsabilidad y de respeto a los alumnos que comparten su propio trabajo y participan en la construcción de un mapa conceptual aceptado por todos.

b). Método problemático.

Problema es cualquier situación en la que se trata de alcanzar alguna meta y debe encontrar un medio para ser considerando una estrategia general para la solución del problemas (Woolfolk, 1996). Todo proceso de solución de problemas tiene 5 etapas en su generalidad, las cuales son:

- Identificar el problema.
- definir y representar el problema.
- Explorar las estrategias posibles.
- Actuar con base en las estrategias.
- Llevar a cabo una retrospectiva y evaluar los efectos de las actividades.

Un elemento crítico en la solución de problemas en la escuela es la representación del problema de manera precisa al demostrar una comprensión, tanto del problema completo como de sus elementos discretos. Los factores que obstaculizan la solución de problemas incluyen la fijeza funcional o rigidez (conjunto de respuestas), estos impiden la flexibilidad para representar los problemas en forma precisa y para tener una introspectiva de las soluciones.

Para la solución efectiva de problemas los expertos utilizan los algoritmos y eurísticas, como análisis de los medios-fines, pensamiento analógico trabajo en sentido inverso y verbalización que pueden ayudar a los alumnos a solucionar problemas. La creatividad es también otra forma de buscar soluciones y es un proceso que comprende la reestructuración independiente de los problemas para ver las cosas en formas nuevas e imaginativas, como por ejemplo, usar las técnicas de lluvias de ideas y el aceptar las ideas divergentes.

El aprendizaje problemático es la actividad docente - cognoscitiva de los alumnos - encaminada a la asimilación de conocimientos y los modos de actividad mediante la percepción de las explicaciones del maestro en las condiciones de una situación problemática, el análisis independiente (o con la ayuda del maestro) de situaciones problemáticas, la formulación de problemas y su solución mediante el planteamiento lógico o intuitivo de suposiciones e hipótesis, su fundamentación y demostración. Todo ese trabajo mental de los alumnos se realiza bajo la dirección del maestro.

La esencia del aprendizaje problemático consiste en que los alumnos no reciban el material de estudio en forma preparada, sino que, mediante la búsqueda activa logren desarrollar nuevos conocimientos que constituyan un sistema generalizado, que sea asimilado de forma tal que les permita su utilización en la práctica (Hidalgo, 1999: : 5).

Las categorías fundamentales de la enseñanza se encuentra en la situación polémica del problema, la pregunta, las tareas y lo problémico. La situación problema es la pionera etapa que hace surgir la contradicción que provoca la dificultad intelectual; se puede crear una situación problémica a través de las categorías de lo particular y lo general, mediante la relación entre asignaturas y contenidos. La pregunta es un componente obligatorio de la tarea cognoscitiva; la tarea se diferencia de la pregunta en que presupone el cumplimiento de algunas acciones en una sucesión determinada. Lo problémico presupone la relación racional de lo reproductivo y lo productivo en la actividad cognoscitiva, la lógica de la asimilación es la lógica de lo problémico, por medio de la cuál se asimila el material del docente no en forma dogmática, sino creadoramente.

(Ver anexo la Figura N° 6).

c). Método por descubrimiento.

De acuerdo con Calixto Suárez (citado por Castilla,1999), las técnicas de descubrimiento reemplazan los antiguos métodos didácticos de la inducción y la deducción, y otras semejantes están dirigidos a generar habilidades y destrezas

intelectuales, como capacidades de pensar, razonar, producir, crear, participar inteligentemente y transferir las experiencias educativas a las situaciones a resolverse en lo cotidiano. El método por descubrimiento fue desarrollado por Bruner, que consiste en que el docente debe inducir a que los alumnos logren su aprendizaje a través del descubrimiento de los conocimientos, es decir, “el docente no debe dar los conocimientos elaborados, sino orientar para que los alumnos los descubran progresivamente, a través de los experimentos e investigaciones, reflexión” (Ausubel, citado por Hidalgo, 1999: 96).

Entre las ventajas del método por descubrimiento se tienen:

- En primer plano los procesos de aprendizaje, las acciones de enseñanza ubica al docente como un orientador comprometido. El alumno es el constructor de su aprendizaje.
- Busca el desarrollo cognoscitivo, con capacidad de comprender y resolver problemas, en lugar del intelectualismo memorista y acumulador.
- Facilita el desarrollo del campo afectivo, compatibilizando con las capacidades cognoscitivas y de participación social inteligente.
- Contribuye a la formación de la mentalidad cooperativa y de participación social e inteligente.
- Disminuye el olvido y la falta de interés.

Los orígenes de este tipo de método históricamente se puede encontrar en Sócrates, Montessori, Dewey, Piaget y otros; y tienen “la ventaja de poderse aplicar en todas las asignaturas de la educación secundaria como en la superior” (Hidalgo, 1999: 97).

d). Medios modernos en la educación superior.

- El Internet, como instrumento de información. La nueva política económica a nivel mundial ha recibido el nombre de globalización, a la par se han desarrollado herramientas de globalización del conocimiento, uno de ellos es el Internet. El Internet nació hace más de 20 años aproximadamente como una red de comunicación del sistema de defensa norteamericano usado en la segunda guerra mundial y durante la guerra fría para la comunicación de información secreta y ultra secreta. Posteriormente se convertiría en una red de ordenadores de las universidades y laboratorios de investigación de los Estados Unidos.

Internet significa, que es el resultado de la conexión de redes informáticas existentes o llamado también red de redes. Tienen unos protocolos (acuerdos) de comunicación adecuados, que permiten que cualquier usuario que navegador una de las redes interconectadas puedan acceder sin problemas a las otras. Dichos protocolos tienen un lenguaje común, que permite que todas las computadoras conectadas a la red intercambien conocimientos e informaciones.

Para navegar por Internet se necesita un moden, que permite transmitir señales por la línea telefónica; también es necesario contratar los servicios de un proveedor de acceso de Internet para conectarse a la red, estos proveedores ofrecen también correo electrónico, que permiten el acceso a las diversas fuentes de datos alimentadas con informaciones concretas o con programas, guías de introducción a la propia red, catálogos, servicios, etc. (Rojas, 2003) .

2.2.3.- IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Las estrategias de aprendizaje de la educación superior son usadas como apoyos en la exposición, el debate, la negociaciones del aprendizaje y en la socialización de conocimientos, que permiten conceptualizaciones profundas, visiones amplias y encaminan en la organización de la información.

En los usos en la didáctica universitaria, las estrategias de aprendizaje son importantes en los apoyos didácticos que permiten plantear mejor los aprendizajes (Castilla, 2000), las cuales pueden presentarse en los aspectos principales siguientes:

- Síntesis y resúmenes, puesto que facilitan la determinación de los puntos claves, principios y argumentaciones centrales, permitiendo una visión global del tema.
- Propósitos de aprendizaje. Coadyuvan a alentar expectativas y condiciones de referencia para el logro de aprendizajes.
- Ejemplos e ilustraciones. Aproximan al alumno al mundo cotidiano, a partir del mismo, ir a las generalizaciones.
- Analogía. Establecen relaciones entre lo conocido con lo desconocido o abstracto.

- Preguntas. Si son abiertas, favorecen el pensamiento explorador, y despierta a la curiosidad; cuando son grupales permiten las comparaciones para el rescate de la información relevante.
- Mapas conceptuales. Permiten englobar un conjunto de nociones y también establece relaciones entre conceptos y funciones.

En síntesis, las estrategias de aprendizaje convierten al docente en un “mediador” para la construcción del aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias de aprendizaje son importantes para el docente para el logro de los objetivos de aprendizajes propuestos.

2.2.4. EL ROL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

De acuerdo a los nuevos enfoques pedagógicos los docentes deben cambiar su rol tradicional en la práctica pedagógica, sino deben estar en permanente reflexión sobre su quehacer diario, por eso, se redefine el rol y misión de los docentes en los diferentes aspectos:

- Mejorar la actitud y sensibilidad al cambio, y encontrará sentido a la labor educativa.
- Potenciar las diversas formas y estilos de aprendizaje.
- Crear un ambiente y unas relaciones precedidas por el respeto mutuo y sentimientos de confianza.
- Potenciar progresivamente la autonomía de los alumnos haciéndolos participes en la planificación de las acciones, en la ejecución y evaluación de aprendizajes.
- Compartir y reflexionar con otros, los éxitos, limitaciones y dificultades, enriqueciendo las propuestas de trabajo.
- Finalmente aprovechar los excesos y errores de los alumnos como oportunidades positivas de auto-aprendizaje.

El docente en su nueva función, es una persona con profundo amor al tema de estudio, es capaz de despertar el deseo de saber, él es capaz de impartir la destreza adquirida, es decir, es el que se preocupa por alcanzar una eficiencia profesional.

2.3. EL APRENDIZAJE EN LOS GRUPOS.

2.3.1.- EL GRUPO Y EL APRENDIZAJE.

Los estudios sobre los grupos se realizaron aproximadamente por los años 1939, con las investigaciones de Kurt Levin, señalando que la “interdependencia “era el aspecto esencial de los grupos sociales. A partir del mismo se iniciaron muchos estudios aplicados a distintos campos profesionales. Los prejuicios tradicionales contra los grupos en la enseñanza tradicional era percibido como una ocasión de desborde, otro que descuida la individualidad porque produce la homogeneización.

El grupo es un conjunto de personas que actúan con ciertas finalidades, comunes metas. Muchas de las definiciones tienen como características: la pluralidad de personas y la comunicación mediata o inmediata de los miembros entre sí. Todo grupo intentará esclarecer como elementos decisivos la experiencia común, la interdependencia, la distribución de funciones y la consecución de una meta (Sbandi,1980, citado por Pere e Isús, 1985).

Se carece de una definición general de grupo. De todas maneras una de las definiciones que mencionamos es la de Shaw (1976, citado por Muñoz, Quintero, Munévar, 2001), que define a un grupo como “dos o más personas que interactúan unas con otras en forma tal que "cada persona influye y es influida por cada una de las otras personas " (pág.199), pero de acuerdo a las investigaciones realizadas con grupos lo definen tomando en cuenta sus características, de ahí que la mayoría de las definiciones señalen entre sus características: la interacción, como instrumento de satisfacción de sus necesidades, la capacidad de actuar de modo unitario, la interacción de influencia, que tiende a la autoestima y a la autoestimación de sus miembros (Ramírez, 2002). El trabajo en equipo permite a los integrantes del grupo “aprender a copensar, cooperar y desarrollar actitudes de tolerancia, solidaridad y responsabilidad” (Aguilar, 2000: 28).

¿ Por qué el trabajo en grupo?. El trabajo en grupo permite mejorar las habilidades sociales que afectan, como el incluir la capacidad de llegar a acuerdos basados en

el diálogo, de facilitar la comunicación, de favorecer las conveniencias de los demás, que incluir a los integrantes, gratificarlos, etc.; son importantes las actitudes de procurar por los demás y, se trata de predisponerlos a cooperar para llegar a los fines comunes, tiene como valor la cooperación y la buena disposición de mostrarse a favor de las intenciones y necesidades de los demás. Además, favorece un clima relajado y agradable en el aula, como sentirse bien en una dinámica de trabajo y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en pequeños grupos. Predispone a una vida más cooperativa e integradora de la diversidad, porque ponemos al tanto al grupo, y que cada uno pueda aprender junto a los demás de ritmos y niveles no coincidentes.

Una de las cualidades de los grupos de trabajo es que deben ser operativos. Los grupos operativos, según Aguilar (2000), partiendo de Pichon-Ribiere, se define como un conjunto de personas con un objetivo común que intenta abordar trabajando en equipo. Esta definición abarca como mínimo dos aspectos relevantes:

Primero, menciona que los integrantes de un grupo operativo tienen un objetivo común, caso contrario formarían un grupo pero no un grupo operativo; segundo, tener presente que este conjunto de personas intente abordar el objetivo común operando en equipo. Esto requiere que los componentes cooperen y tengan la suficiente disponibilidad para interaccionar activamente en dirección del objetivo común. Las dificultades de cada grupo que encuentra en sus tareas, las estrategias que deberá emplear para resolverlas y los conflictos que aparecen entre los integrantes han de ser resueltos por el mismo grupo y el momento en el que van apareciendo, tomando conciencia de lo que les pasa y sacando las estrategias que pueden emplearlos. Lo que enriquece o empobrece a los integrantes de un grupo son las condiciones en las que se realiza la tarea, el tipo de vínculo o relación interpersonal que establecen mientras trabajan.

El educador sentará las condiciones para que el pensar y trabajar en común resulte eficaz; de igual manera el coordinador establece las condiciones para que el grupo

se enfrente de manera eficaz a las tareas. Los integrantes de un grupo operativo no solo han de aprender a pensar sino también a observar, a escuchar y a relacionar sus propias opiniones con la de los demás (Aguilar, 2000).

Todo grupo pequeño tiene por funciones básicas para su trabajo operativo las siguientes funciones:

- a) La función de regulación de los aprendizajes. Los alumnos se ponen de acuerdo sobre los trabajos que realizará cada uno, llevarlos a término y evaluarlos. Los grupos se encargan de organizarse para afrontar las tareas y de incorporar unos aprendizajes determinados. Si antes los aportes los hacían tradicionalmente los profesores, ahora los regulan los grupos de forma autónoma.
- b) Función socializadora. El grupo pone al alumnado en óptimas condiciones para mejorar su capacidad de diálogo, para aprender llegar a acuerdos a través del diálogo. Favorece el establecimiento de relaciones entre los interlocutores, desarrollar la capacidad de incluir todos los componentes del grupo, especialmente los que más lo necesitan, regular la participación de cada uno en turnos de intervención, la capacidad de intervenir o de dejar de intervenir, etc.
- c). Función de potenciación del equilibrio emocional. Los grupos pueden satisfacer algunas de las necesidades básicas de cada uno en el ámbito grupal. Una de las bases sobre las que se sostiene el equilibrio emocional de los alumnos y alumnas es en la relación con los compañeros con quien convive, por las necesidades de ser aceptado, de establecer relaciones amistosas.

2.3.2.- ESTRUCTURA Y COHESIÓN GRUPAL

Los grupos están constituidos por miembros que internamente ocupan una posición con respecto a otros y se correlacionan constituyendo la estructura interna del grupo. Las estructuras del grupo pueden ser formales e implícitas o informales. Las primeras son observables, cuyas funciones son prescritas claramente. Las segundas no son observables, de formación espontánea como grupos de presión o de opinión. (Ramírez, 2002).

Ante la pregunta ¿cuál es la cantidad idónea de integrantes de cada grupo?, no existe un número idóneo, puesto que depende de algunos factores. “El tipo de actividad y el objetivo que pretendemos con ella es uno de los factores claves para

decidir el tamaño del grupo” (Ramírez, 2002: 18). En la práctica vinculada al trabajo en pequeños grupos se ha observado lo siguiente:

- Agrupaciones de dos alumnos por parejas pueden ser enriquecedoras en momentos puntuales para finalidades muy diversas. Por ejemplo, formular preguntas de un tema que a los alumnos y alumnas les interesaría saber.
- El trabajo en grupos de tres. En principio posibilita una dinámica ágil y productiva y permite al grupo trabajar con un clima adecuado. Los grupos de tres componentes son idóneos, por ejemplo, para elaborar textos, resolver problemas de matemáticas o hacer resumen.
- Las agrupaciones de cuatro componentes. Probablemente son las que organizamos con más frecuencia. La dinámica continúa siendo fácil y se reduce el número de grupos que el docente tiene que dinamizar.
- Grupos de cinco componentes. Sus características muy poco se apartan de los grupos de cuatro, y son los que también se forman con mayor frecuencia.
- Agrupaciones de seis alumnos. Comportan dificultades respecto a la participación equilibrada. Las tareas suelen hacerse más lentas.
- Grupos de siete u ocho componentes, se optan para algunas actividades dirigidas a trabajar la relación o la autoimagen de los componentes a través de técnicas de dinámica.

La cohesión grupal tiene que ver con las teorías de aprendizaje (Pérez, 1995), que se orienta fundamentalmente hacia las condiciones que producen unión entre los miembros de un grupo y los resultados que se derivan de esta atracción mutua el supuesto del cual parte: es que a mayor atracción mutua entre los miembros, mayor cohesión de grupo. En el análisis de los procesos de grupos se enfatiza el papel del reforzamiento de la conducta interpersonal. Mientras más reforzante es una conducta para los miembros más probabilidades existe de que esta ocurra, aunque en la interacción, la relación entre reforzamiento y conducta es mucho más compleja acorde como explican las distintas teorías.

2.3.3.- CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIÓN DE LOS GRUPOS

Todo grupo tiene sus características: primero, la obtención del fin común que motiva su participación en la actividad del grupo; segundo, entre estas personas se establecen múltiples relaciones, y tercero, uno (o todos) de los participantes comunica a los otros sus experiencias y dificultades (Aubry y Saint-Arnaud, 1972).

El trabajo grupal, llamado generalmente por equipos, suele identificarse en el reunirse en pequeños grupos, dividir la tarea entre los participantes y asignarlo que cada uno hará. En todo grupo pequeño o grande debe existir un animador cuya misión, resumidamente, es:

- 1) Ayudar al grupo a elegir y precisar los problemas que es más urgente discutir;
- 2) Facilitar el intercambio de ideas y hacer que las diferentes aportaciones tengan la misma oportunidad de ser ponderadas y examinadas por el grupo;
- 3) Mantener el orden, conceder con justicia la palabra y traer de nuevo al tema de la discusión a los que, consciente o inconscientemente, se aparten de él;
- 4) Repetir, aclarar el sentido de las diversas intervenciones, sintetizarlas a medida que avanza la discusión;
- 5) Despejar del contenido intelectual de la discusión las posibles implicaciones emotivas y pasionales.

El docente debe crear las condiciones para aprender a trabajar grupalmente. Siendo esas condiciones (Aguilar, 2000):

- Planificar la tarea.
- Presentación global del tema (conceptos centrales).
- División de los grupos de trabajo(4-5 miembros).
- Distribución de las tareas y orientación, localización y empleo de fuentes de información y tareas.
- Evaluación del proceso grupal.

El ejercicio eficaz de estas funciones supone ciertas cualidades en el animador: que debe prescindir conscientemente de sus conocimientos, bagaje cultural, propias opiniones, para ponerse totalmente al servicio del pensamiento del grupo.

De acuerdo con Pérez (1995), los grupos se han clasificado acorde a las distintas definiciones de grupos en los siguientes: grupos formales (propósitos específicos y estructuras específicas), y grupos informales (espontáneos y de necesidad común), grupos organizados (tienen un propósito definido) y grupos no organizados (con funciones no especializadas y con independencia); grupos restringidos (la familia, la secta, etc.) y grupos extensos (partidos políticos, agrupaciones profesionales etc.), grupos primarios (asociación íntima cara a cara) y grupos secundarios (son un medio para otros fines) y finalmente se habla de grupos pequeños y grupos grandes; la primera esta relacionado con el número de individuos que lo integran un grupo con 10 o menos miembros, y otro de 30 individuos o más como grupo grande.

2.3.4.- LA DINÁMICA GRUPAL, TAREAS Y FUNCIONES BÁSICAS DEL TRABAJO EN GRUPO.

La intervención del docente en los trabajos en grupos pequeños es muy determinante. Así el docente debe establecer las condiciones de trabajo óptimas y llevar a cabo un seguimiento de cada grupo desde un principio. El manejo de la dinámica de grupo, supone conocer algunos fenómenos que se producen en los grupos, en lo que respecta a la participación y a los roles. Así mismo, deberá adquirir una serie de habilidades y actitudes necesarias para el trabajo en grupos operativos. Cada integrante debe aprender a participar y a dejar participar; a tomar decisiones en grupo y a estimular a los demás para que los tomen, ayudar a los demás para asimilar conocimientos y a saber pedir ayuda cuando lo necesiten (Pérez, 1995).

La organización y funcionamiento de la tarea en el trabajo en grupo puede ser pensada para realizar en un gran grupo, en pequeños grupos o en trabajos individuales. En esta forma de organización hay que examinar en cada caso que se deja como decisión del alumnado y que es lo que decide el docente. Se debe dar un abanico de posibilidades en la elección de los proyectos de trabajo en los que el alumno puede tener un mayor o menor protagonismo; en la manera de afrontarlos existe muchas posibilidades de ceder decisiones a los pequeños grupos y poner la valoración de los procesos y resultados a la auto-evaluación por parte del mismo alumnado.

La propuesta organizativa referida por Alonso Luque (citado por Bonals, 2000) diferencia cuatro momentos específicos en el trabajo de grupo:

- Primer momento: elección de tareas. Es el inicio de una proyecto de trabajo o unidad de programación, en el mismo la toma de decisión puede ser del docente o de los mismos alumnos en pequeños grupos o individualmente si se da el caso.
- Segundo momento: elaboración de planes, una vez que se ha escogido la tarea, conviene analizar los conocimientos previos del alumnado y precisar los objetivos que se pretenden al final. Es orientador para los alumnos, que al iniciar una unidad de programación que se les clarifique los conocimientos que deberán apropiarse a lo largo del proceso de trabajo. El papel del docente es dejar que los pequeños

grupos se organicen, observar como lo hacen e intervenir cuando la organización es poco adecuada.

- Tercer momento: realización práctica. La tarea escogida, los objetivos a cumplirse que son precisados en las actividades de enseñanza y aprendizaje esbozados, el alumnado solo debe dedicarse a realizar el trabajo diseñado. La diversidad de objetivos, tareas y estilos de trabajo definirán la idiosincrasia de cada unidad de trabajo.
- Cuarto momento: evaluación de procesos y resultados. Una vez elaborados los productos y asimilados sus conocimientos concluida la realización de la práctica de la tarea, el educador puede dirigirlos a un espacio donde se repiense el recorrido al que han llegado juntos y se valore la situación final; es el momento de comprobar si se han cumplido los objetivos propuestos, sin dejar de lado la reflexión sobre el propio trabajo en equipo, como el interés que cada uno ha sentido por la tarea.

Los criterios para la elección de las tareas en pequeños grupos, debe considerar primero, que las tareas a realizarse no son iguales para trabajar individualmente y en pequeño grupos, por eso es importante acertar en la elección de la tarea para que el trabajo en pequeños grupos sea eficaz. Existen criterios que pueden servir para elegir las tareas de grupo, una de ellas es la misma existencia de una tarea de grupo, es la que especifica lo que los alumnos deben alcanzar como grupo, es decir, los componentes del grupo han de interactuar sobre la base de unos objetivos comunes, por eso, si no se comparten objetivos no estaríamos en presencia de un trabajo en grupos operativos.

La existencia de una tarea de grupo puede partir de algunos requisitos:

- De un planteamiento o problema a resolver por el alumnado.
- Otro requisito es que se permita la implicación de todos los integrantes para cumplir la tarea. Hay tareas que facilitan la participación de todos: los componentes pueden fragmentarlos, distribuirlos y ejercer diferentes funciones; la articulación de las cuales lleve al grupo a una meta previamente fijada.
- Otro requisito a tenerse en cuenta es el de la adecuada dificultad de lo que se pide a los alumnos. Una excesiva dificultad de una tarea puede provocar el bloqueo en la dinámica del grupo si sus miembros no la saben hacer; en este caso se debe adecuar a los integrantes con los niveles de aprendizaje más altos o también hay casos en que la tarea se adecue a los niveles de aprendizaje bajos.
- Otro requisito es el dar la apertura de las actividades, teniendo en cuenta los niveles altos o bajos del aprendizaje y de ritmos lentos o rápidos, para que cada miembro participe en su niveles de aprendizaje, dado que los agrupamientos se hacen en base a la heterogeneidad con distintos niveles y ritmos de aprendizaje.

- Otro criterio importante es la duración óptima de las actividades. Se ha observado que algunas actividades programadas han sido demasiado largas o demasiado cortas, y el tiempo que se le ha asignado resulta en dificultades o en facilismos. También se deben tomar en cuenta que algunos miembros del grupo tienen previas predisposiciones a un trabajo individual, otros a un trabajo competitivo y otros a uno cooperativo. De acuerdo con ello se debe programar la tarea a realizarse.
- Finalmente al terminar la tarea, la satisfacción por los resultados debe ser compartida por todos los miembros del grupo, cuando se han cumplido los objetivos fijados; también debe haber un espacio para reflexionar sobre los procesos y los resultados para recrear y disfrutar como grupo del trabajo realizado, con acompañamiento del docente y el reconocimiento de todos los alumnos del aula.
- También es un requisito determinante la aceptación real de llevar a cabo la tarea, existen ocasiones en que una parte de un pequeño grupo o todos sus componentes carecen de interés en llevar a término la tarea propuesta o bien hay un claro rechazo para afrontarla, en este caso parecen las fracturas en la participación de algunos o de todos los miembros del grupo, y la tarea no avanza o se hace mal.

2.3.5.- LOS ROLES DE LOS TRABAJOS EN GRUPO.

a). Roles favorecedores de la tarea

- Iniciar. Se ha observado que en trabajos en pequeños grupos de alumnos, con frecuencias este rol es del docente, quien marca el momento de inicio y comprueba que los grupos obedezcan la consigna e interviene si no es así. Entre las iniciativas internas del grupo vemos que algunos alumnos se centran en el trabajo y con ello, arrastran a los demás a hacer lo mismo.
- Proponer ideas, ofrecer y pedir información. Estos roles aparecen constantemente en el trabajo en grupo, como es el intervenir solicitando informaciones sobre la forma de hacer el trabajo, materiales (lápiz, hoja, etc), se hacen comentarios, se dan opiniones, etc., aquí se debe explotar las habilidades de los integrantes para dicho trabajo. Es importante que los componentes aprendan a ejercer estos roles, porque de ello dependerá la posibilidad de enriquecer con las aportaciones de cada uno a los demás y al grupo; es preciso que cada alumno diga que le expliquen lo que no entiende y conozca la opinión de los demás; y al mismo tiempo pueda manifestar sus propias opiniones y conocimientos.
- Evaluar. Es otro de los roles que aparece de manera continuada en los grupos de trabajo. Los alumnos observan constantemente las producciones de sus compañeros y las corrigen; confrontan producciones, comprueban si coinciden con lo que hicieron ellos, muestran conformidad y disconformidad, y proponen borrarlas y rehacerlas. El rol de evaluar tienen mucha importancia en el aprendizaje mediante la interacción entre iguales y hay que garantizar que este presente en todos los procesos de trabajo en pequeños grupos.
- Centrar el tema. En el trabajo en pequeños grupos en el aula las salidas del tema son muy frecuentes, y conviene que algún componente del grupo reconduzca nuevamente la atención a la tarea. A veces, la vuelta al tema se hace cuando un

componente se vuelve a centrar en él, con hacer comentarios y los compañeros lo siguen. Deben evitarse las salidas de tema de forma reiterada porque disminuyen la capacidad de trabajo del grupo, en cambio, el realizar pequeñas pausas en la tarea y el reemprender inmediatamente no tiene efectos negativos.

- Coordinar. En los trabajos en pequeños grupos en el aula algunos alumnos hacen intervenciones dirigidas a repartir el trabajo, a integrar las acciones de otros compañeros o a unir la actividad en un todo organizado. Estos son acciones vinculadas al rol del coordinador. Las intervenciones para coordinar el trabajo son valiosas para el trabajo eficaz en el grupo operativo, y deben diferenciarse de aquellas orientadas a imponer decisiones personales al resto del grupo.

- Sintetizar, controlar el tiempo y registrar. Estos roles parecen presentarse mucho más en los grupos de adultos que en los grupos de alumnos de los primeros niveles. El papel de sintetizar es propio de esquemas mentales evolucionados y no muy frecuentes en los alumnos; el control del tiempo generalmente lo ejerce el coordinador, registrar y tomar notas es muy importante para llegar a conclusiones del grupo (Bonals, 2000: 40-41).

b) Roles favorecedores del buen entendimiento de los grupos.

Son roles que ayudan a mantener los grupos en una dinámica positiva y constante con un buen clima y con ganas de continuar trabajando. Entre dichos roles se pueden citar: el animar, conciliar, facilitar la comunicación, transigir, seguir pasivamente, disminuir la tensión o proponer normas.

- Animar. En los grupos de trabajo es frecuente observar comunicaciones que tienen un efecto estimulante sobre los demás compañeros. Los componentes se animan mutuamente a actuar y algunas intervenciones estimulan la participación de los integrantes del grupo.

- Conciliar. En los grupos existen componentes que tienen la facilidad de evitar enfrentamientos entre compañeros, e intentan proponer soluciones aceptables para todos, las cuales deben ser potenciadas por los docentes.

- Facilitar la comunicación. Existen compañeros que saben participar y dejar participar; en ocasiones dan entrada a la participación de los demás, reparten el trabajo y también las posibilidades de hacer aportaciones al grupo.

- Transigir. Es un rol en el que los alumnos aceptan renunciar a sus propuestas o intenciones para permitir que se adopten otras distintas, con ellas favorecen el buen entendimiento en el grupo.

- Seguir pasivamente. Hay alumnos que siguen de manera atenta o desinteresada el movimiento del grupo, pero sin participar verbalmente o con escasas aportaciones. Este rol si bien favorece al buen entendimiento del grupo y no interfiere en el grupo, el docente debe procurar a un equilibrio de participaciones entre los integrantes, porque el trabajo en pequeños grupos, como sistema no permite el rol pasivo.

- Disminuir la tensión. Se refieren a las intervenciones que generan un buen clima de grupo, es decir, un clima distendido, humorístico entre los compañeros. En los

trabajos en pequeños grupos se observan generalmente un alto nivel de bienestar al interior de los grupos y pocas veces se constatan situaciones tensas entre ellos.

- Proponer normas. Es concerniente que algunos componentes establezcan algunas normas de funcionamiento que todos tendrán que seguir, los que permiten favorecer el entendimiento y el bienestar del grupo, por ejemplo, la forma de organización, el orden de intervención, en el cual el docente puede favorecer sugiriendo algunas formas de funcionamiento.

c). Roles negativos de la tarea y del buen entendimiento.

Estos roles comportan efectos negativos para la realización de la tarea y el buen entendimiento del grupo. Entre los roles negativos se pueden citar: bloquear, retraerse, jugar, llamar la atención, agredir, dominar y competir.

- Bloquear. Son intervenciones que obstaculizan y desvían la atención en el trabajo en grupo, como también boicotear propuestas, tener posiciones intransigentes y negativitas y otros.

- Retraerse. Cuando se niega a participar o se desentiende de la tarea. En ocasiones requieren de la intervención del docente, en estos casos de posicionamiento disfuncional, ver que hace el grupo para evitar el mismo.

- Jugar. Se convierte en un rol negativo cuando supone un perjuicio para la tarea o el entendimiento del grupo, como las bromas impertinentes.

- Llamar la atención. Es un rol en el que el alumno pretende centrar la atención del grupo en si mismo sobre las conveniencias de los demás y del grupo.

- Agredir. Hay alumnos que interfieren en la tarea o en el entendimiento mutuo. Pueden ir desde agresiones dirigidas al físico de los demás hasta las que atentan contra el material personal, la vida emocional o la autoimagen de los miembros.

- Dominar. Se advierte cuando los alumnos con sus intervenciones tienen por finalidad obtener una visión de superioridad y manipular al grupo o a uno de sus componentes.

- Competir. Existen alumnos que tienen la tendencia de mantenerse en situaciones competitivas; polarizan las posiciones y después caen en competición, sienten la necesidad de ganar.

Estos roles negativos se pueden evitar cuando la tarea esta bien planteada y cuando los grupos han tomado en cuenta los criterios de los roles negativos para evitar sus interferencias.

2.3.6.- EL ROL DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN Y DINAMICA DE LOS GRUPOS.

Es aconsejable que el docente sea quién toma las decisiones sobre las agrupaciones del alumnado en el aula, además, es quien vigila la dinámica de la clase; el docente tiene el saber más elaborado sobre las condiciones óptimas del aula para favorecer el despliegue de las capacidades del alumnado. Otra posibilidad es pedir a los alumnos que se agrupen libremente, pero tiene ciertas desventajas, como el que no tienen en cuenta las óptimas condiciones de cada uno, no suelen pensar en equilibrar los grupos de modo que incluyan alumnos de diversos niveles; en muchas ocasiones se observa que los alumnos menos dotados quedan arrinconados, los alumnos conflictivos se juntan y forman un grupo en el que no se trabaja.

Uno de los criterios para tener una información valiosa para saber que elecciones mutuas hace cada uno, y tiene en cuenta como criterio de agrupación, las afinidades y los rechazos entre ellos es la aplicación del sociodrama, que permite la conformación de grupos, donde los alumnos llegarán a sentirse bien.

El docente de manera tradicional siempre se ha destacado a transmitir conocimientos a los alumnos y estos a recepcionarlos; en cambio, cuando se trabaja con grupos operativos, “esa función transmisora se convierte en secundario, y adquiere mayor importancia el establecimiento de condiciones para que el mismo grupo, mediante su acción conjunta, se apropie de los conocimientos..., se pone en la organización de los grupos, en el diseño de las tareas y en el manejo del grupo- clase, organizado en sub grupos” (Bonals, 2000: 51) para un aprendizaje eficaz.

El docente una vez que ha conformado los grupos y establecido la tarea, se distancia del flujo interactivo y observa el inicio del proceso de trabajo de los grupos. En el recorrido por los grupos, el docente asume dos tipos de intervenciones:

- Las intervenciones que mantienen las condiciones. En los grupos que funcionan adecuadamente, el docente se aproxima al grupo y observa si todos participan de manera suficiente, si se intercambian las tareas, son ágiles, trabajan de manera autónoma, hay buen entendimiento, se ayudan, etc. Se trata de ofrecer la presencia en el grupo para garantizar el funcionamiento dinámico del grupo, además, los

alumnos saben que el educador estará con ellos, que les escuchará y se interesará por el trabajo.

- Las intervenciones para introducir cambios en el funcionamiento de los grupos. En los trabajos en grupos frecuentemente aparecen fracturas en su proceso de trabajo operativo, es responsabilidad del propio grupo encontrar las respuestas adecuadas en lo posible; en ocasiones es necesaria la intervención del educador, para ayudar a encontrar o a recuperar las condiciones óptimas del funcionamiento del grupo. Algunas veces el docente detecta las disfuncionalidades, en otras el mismo grupo pide su colaboración. Las causas de las fracturas pueden tener distintas motivaciones que van desde el no entender lo que se tiene que hacer hasta el negarse a participar. Por eso, la primera cuestión es identificar cual es el problema. Si lo ha identificado el educador, puede ser de que él sea conciente de lo que sucede, pero no los alumnos; si el grupo pide la intervención del docente, el tienen que tomar conciencia de lo que pasa. El segundo momento de la intervención consiste en tomar conciencia de las causas subyacentes a la fractura que exige ser considerado: ¿Por que pasa lo que pasa?. En un tercer momento procede impulsar al grupo a la búsqueda de las mejores soluciones posibles para resolver el problema identificado. El docente puede devolver al grupo la responsabilidad de afrontar sus dificultades, y hacer preguntas, cómo lo pueden resolver ustedes, que parece que podríamos hacer, piénselo y hablaremos dentro de un rato (Bonals, 2000: 51-52).

2.3.7.- LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN GRUPOS

Los trabajos en los grupos operativos deben merecer una serie de evaluaciones, unos dirigidos al aprendizaje y otros al comportamiento de los miembros del grupo.

Los integrantes merecerán evaluaciones y auto-evaluaciones como las siguientes:

a). Evaluación y autoevaluación del aprendizaje en grupos:

- Evaluación de la tarea de grupo. Esta evaluación debe tomar en cuenta los objetivos inicialmente fijados y que se han explicado a los alumnos, lo importante es que cada alumno haya aprendido durante el curso de trabajo efectuado

- Auto-evaluación de la tarea de grupo. Todos los grupos pondrán en común los aspectos bien logrados y los que convendrían mejorar en producciones posteriores. Se puede poner énfasis en los aspectos bien logrados de cada trabajo, y contrastarlos entre si, para resaltar la diversidad de realizaciones en lo que tienen de específico.

- Evaluación de la tarea individual. Se debe comprobar por parte del docente, de lo que cada alumno ha aprendido; para el mismo se puede abordar con una muestra significativa del trabajo individual de cada alumno, por ejemplo, proponer la resolución de algunos ejercicios del tema trabajado.

- Auto evaluación de la tarea individual. También se puede servir el educador de este tipo de evaluación y confrontarlo con la evaluación individual.

b). La evaluación y la auto evaluación del grupo y de cada componente en el funcionamiento del grupo. Al respecto existen cuatro posibilidades, que son las siguientes:

- La evaluación del funcionamiento de los grupos. La evaluación del funcionamiento de los grupos es para mejorarlos, de ahí que resulta importante evaluar como han funcionado los grupos, la misma que tienen directa relación sobre lo que han aprendido y sobre lo que les falta asimilar.
- La auto-evaluación del funcionamiento del grupo. Este tipo de evaluación consiste proponer a cada grupo que durante incierto tiempo se ponga a pensar en como ha trabajado el grupo, y después se pondrá todo en común, en la cual cada grupo inicia su aportación sobre como han trabajado al resto del curso y al docente; se puede sintetizar los aportes en la pizarra. Esta evaluación debe basarse en los objetivos que el educador ha propuesto a los grupos sobre el aprendizaje a realizar. Esta evaluación se refiere al desempeño de cada alumno en el grupo; y otra posibilidad es para realizar un seguimiento especial de los alumnos.
- La auto-evaluación del funcionamiento individual. Esta opción evaluativo da una pauta para que cada miembro contraste su desempeño con relación a los objetivos que al principio se habían establecido. Y también sirve para contrastar con la evaluación del funcionamiento individual.

c). La evaluación de los docentes en el trabajo en grupos operativos en el aula.

Cuando se trata de sistematizar el trabajo en pequeños grupos en el aula se deben disponer de algunas pautas que les puedan servir de guía para evaluar la experiencia en grupos y para mejorar futuros trabajos en pequeños grupos. En ese sentido, en cuanto se refiere a la formación de los grupos, la evaluación de los docentes, deben tomar en cuenta si ha sido acertada el número de integrantes de cada grupo o si algunos grupos hubiesen funcionado con más o menos números de integrantes; en que medida el grado de heterogeneidad dentro de cada pequeño grupo ha posibilitado una dinámica enriquecedora para todos, si la organización de los grupos ha favorecido el enriquecimiento de los alumnos de niveles más evolucionados y ritmos de aprendizajes más rápidos o a desfavorecido a los de niveles y ritmos menores y otros aspectos más.

En cuanto se refiere al manejo de la dinámica de los grupos operativos, se puede evaluar si cada integrante favorece la participación de los demás miembros, que los componentes de cada grupo vayan a prendiendo a participar y a dejar participar; si

cada uno va aprendiendo a tomar decisiones y dejar que otros las tomen; si se les enseña a tomar autonomía y al mismo tiempo a solicitar la colaboración del educador en cuanto sea necesario; si los educadores toman en cuenta la potenciación de los roles con efectos favorecedores al buen trabajo y al buen entendimiento entre compañeros y si se trabajan los roles de efectos negativos y finalmente los educadores pueden evaluar su propia disponibilidad para subrayar los progresos de cada alumno y del grupo, más que evidenciar sus defectos.

En lo que respecta a las tareas, se puede evaluar el acierto de su elección y ver hasta que punto las tareas escogidas permitieron a los alumnos alcanzar sus objetivos, hasta que punto permite la implicación de todos los integrantes en la tarea; si el grado de dificultad de las actividades es adecuado para todos los componentes del grupo; si existen materiales y recursos suficientes para llevar a término las tareas, y hasta que punto la tarea resulta interesante para el grupo.

Finalmente, con relación a la evaluación hay que revisar hasta que punto se informa al alumnado al inicio de las unidades de programación de los conocimientos que tienen que realizar referente a la tarea y del funcionamiento del grupo, el grado de acierto de las actividades de autoevaluación, y hasta que punto se cumplen los objetivos de aprendizaje planteados para cada alumno en el aula.

2.4. ACTITUDES Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

2.4.1. LA ACTITUD.

Las actitudes surgen de las interacciones de una persona con otra o con un objeto en un contexto motivacional y cognoscitivo particular, según va interactuando con ellos (directa o indirecta) se comprueban las actitudes, se la expone a la información nueva, a veces se la archiva y conserva y a veces se las cambia. “En la práctica los cambios suelen ser lentos y graduados, ya que las actitudes una vez establecidas,

ayudan a moldear las experiencias que las personas han tenido con el objeto de la actitud” (Witaker, 1979: 259).

Entre las distintas definiciones de actitud se mencionan algunas:

Según D. Campanell (1950) "Una actitud..., es un síndrome consistente de respuestas observadas hacia un objeto social."(citado por Gonzales, 1989: 62). Su concepción de actitud parece referirse principalmente al comportamiento.

P.N. Middelbrook (1974) define la actitud como una disposición general aprendida que guía los pensamientos, sentimientos y acciones hacia personas y objetos específicos, como una predisposición o inclinación interna del hombre a responder a un objeto de manera favorable o desfavorable.

Para Fischbein y Ajzen (1975 y 1980), la actitud es un juicio evaluativo bipolar acerca de un objeto. Las actitudes se conforman a partir del repertorio de creencias salientes relativas al objeto de actitud.

Estos autores dan importancia a los procesos cognitivos, afectivos y conductuales de la actitud; por eso, la actitud es la orientación o disposición positiva o negativa de los procesos cognitivos, afectivos y conductuales de la persona hacia un objeto, situación y persona o grupos de personas, marca la relación del hombre con el objeto de actitud, influyendo en la selección de acciones personales en esa relación.

Una actitud es esencialmente una forma de respuesta anticipatoria, el comienzo de una acción que no necesariamente se completa; permite “predecir más fácilmente la tendencia del comportamiento que una mera opinión o idea” (Young, 1967: 8). Una actitud tienen tres rasgos importantes: primero, las actitudes están generalmente asociadas a imágenes, ideas u objetos externos de la atención; segundo, las actitudes expresan una dirección, es decir, no solo señalan el comienzo de la respuesta manifiesta, sino también imprimen dirección a una actividad; tercero, las actitudes están vinculadas con sentimientos y emociones, es decir, de agrado o

desagrado respecto de un objeto o situación. Se conoce muy poco sobre la formación de las actitudes puesto que, en su mayor parte son inconscientes. Se puede resumir lo que significa una actitud como la tendencia o la predisposición aprendida, más o menos generalizada de tono afectivo a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común, positiva o negativa (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, a una persona o grupos de personas.

2.4.2.- COMPONENTES DE LA ACTITUD.

Los componentes de la actitud o las vías a través de las cuales se expresa la relación del hombre con el objeto de actitud son tres: cognitivo, afectivo y conductual.

a) Componente Cognitivo. El componente cognitivo se refiere básicamente a los conocimientos, las informaciones y creencias.

P.N. Middelbrook (1974) señala que el componente cognitivo de las actitudes incluye las creencias acerca del objeto de actitud. Las creencias resumen lo que el individuo a aprendido en el pasado y presente, éstas pueden coincidir o no con la realidad, implican y organizan lo que se percibe; también pueden expresar las emociones del individuo y su personalidad, y a su vez, justificar las emociones y la conducta.

El componente cognitivo se refiere a las creencias, los juicios, las opiniones, los pensamientos sobre el objeto de actitud, resultantes de observaciones, conocimientos, experiencias, informaciones, evaluaciones y otros procesos cognitivos que reciben la influencia de la personalidad del sujeto, de sus emociones y del medio sociocultural.

b). Componente Afectivo. El componente afectivo se refiere a procesos afectivos, también es denominado de procesos emocionales. Los procesos afectivos son procesos psicológicos que van acompañados de procesos biológicos complejos y casi siempre de manifestaciones externas, como movimientos o expresiones faciales, corporales y acciones; se producen en la interrelación del hombre con el medio o con

un objeto con los que pueden señalar acercamiento o rechazo, un sentido positivo o negativo.

Los procesos afectivos o emocionales varían de complejidad, por lo que se distinguen diferentes variedades, principalmente están los sentimientos, las emociones propiamente dichas y los estados de ánimo. Las emociones son reacciones más breves pero pueden ser más intensas que los sentimientos (Lazarus 1991, citado por Barón y Byrne,1998), las reacciones orgánicas también son intensas. Los estados de ánimo se refieren a la coloración afectiva que acompaña al ser humano, y se refieren a una amplia variedad de procesos afectivos.

c). Componente Conductual. El componente conductual se refiere a como la persona actúa en su relación con el objeto de actitud, es decir, a las expresiones verbales, gestos, movimientos o reacciones hacia el objeto de actitud. Es el componente más observable de las actitudes.

2.4.4. CAMBIO DE ACTITUDES.

Las actitudes se forman a través de la experiencia, y si bien tiene una relativa estabilidad, pueden ser cambiados mediante ella misma. De acuerdo a las distintas teorías, el cambio de actitudes varía.

La teoría que más investigaciones tuvo fue la de disonancia cognoscitiva de Festinger, quién basa su teoría en el supuesto de que un motivo básico en la formación de actitudes es la búsqueda y mantenimiento de la consistencia entre varios elementos de la estructura cognoscitiva. Si algo altera esa armonía el organismo experimentará lo que Festinger denomina disonancia, es decir, “inconsistencia entre los elementos afectivos, cognoscitivos o conductuales de una actitud o entre 2 elementos cognoscitivos o cualquier otro tipo de consistencia cognoscitiva” (Muñoz,1979: 175). Se define la disonancia como un estado poco confortable en el cuál el organismo logra reducir aunque para lograrlo tenga que

distorsionar la realidad. Se produce un estado de disonancia cuando entran en conflicto dos elementos cognoscitivos, es decir, si uno implica la negación del otro.

De las investigaciones realizadas, la Psicología no da normas para cambiar las conductas, sino simplemente como intentar determinado cambio para lograr la mayor efectividad en la misma. No cabe duda que las actitudes son buenos elementos para predecir la conducta. Los elementos de la actitud (cognoscitiva, afectiva, y conductual), tienden a la armonía, pero cuando un elemento cambia es probable que también lo hagan los otros. Y por otro lado, “se mencionan tres procesos de influencia social que pueden provocar cambio de las actitudes: la obediencia, la identificación y la Interiorización” (Kelman, citado por Witakker, 1979: 248). Además se ha demostrado que cuanto mayor es la identificación de una persona con cierto grupo, más fácil será persuadirlo para que acepte la comunicación que va contra las normas de grupo.

Los profesores con frecuencia propugnan modificaciones en sus métodos de enseñanza porque son personas que comprenden el valor y la necesidad de la innovación, pero también generan con frecuencia conflictos de quienes se resisten a las innovaciones. Las investigaciones sobre las causas que provocan los fracasos en las tentativas de innovación en el aprendizaje, han detectado breves análisis sobre los aspectos teóricos más conocidos en el proceso de la introducción de las innovaciones. Entre los aspectos más importantes que se deben tomar en cuenta para la introducción de las innovaciones didácticas son:

- Falta de conocimiento general de la necesidad de innovación.
- Complejidad de la innovación.
- Deficiencias institucionales.
- Inter-relación de los factores.
- Tradicionalismo ante la modernización.
- Demostración de las ventajas de innovación.
- Participación de los profesores.
- La estructura de poder y prestigio.
- La oportunidad de innovación.

Según Lewin, psicólogo social para que una persona o un grupo de personas cambie de ideas y hábitos, debe pasar por un proceso de tres etapas:

1. Descongelamiento del sistema actual de ideas;
2. Reestructuración el sistema sobre otras bases; y
3. Recongelamiento de los nuevos sistemas de ideas y hábitos.

La primera etapa es la más difícil, que el innovador debe proceder con inteligencia y método para que el descongelamiento del sistema en vigencia se efectúe sin producir reacciones antagónicas. Eso quiere decir, “que es necesario dar oportunidades o experiencias que faciliten el pre-examen de las ideas actuales, estimulen la adquisición de nuevas ideas y que esas nuevas ideas se pongan en práctica hasta que se cristalicen en forma estable” (Díaz y Martins, 1989: 360).

2.4.5. EVALUACIÓN DE ACTITUDES.

Los métodos más utilizados para medir las actitudes son: la escala de Likert, el diferencial semántico y la escala de Guttman. El método que se utiliza con mayor frecuencia en los procesos de aprendizaje es la de Likert, porque se adapta en cuanto a su diseño de respuestas graduadas a los inventarios o cuestionarios que se elaboran para evaluar una actitud relacionado con el aprendizaje en el aula.

2.5.- LA EDUCACIÓN EN EL AYLLU/COMUNIDAD Y PAUTAS DEL APRENDIZAJE ANDINO.

2.5.1.- EL AYLLU / COMUNIDAD.

El ayllu es un modelo de organización social de los pueblos llamados andinos. Es un modelo porque es Jhata, la semilla de donde germinó la civilización en los Andes. También se considera como una gran familia(ali), como base de su organización social y política. Y los españoles en su proceso de colonización lo modificaron por “comunidad”, tal como ahora se lo conoce especialmente en la parte andina occidental del país.

El ayllu o la comunidad es considerada como un modelo u organización de parentesco, de lo socio-político y de lo ecológico; todos ellos relacionados con la ocupación del territorio. En cuanto modelo de parentesco y de ocupación territorial, para Wittena (citado por Choque y Mamani, 2003) que trabajó con los quechuas del Ecuador, es la ligazón del individuo y la familia con los antepasados míticos y reales, cuya unidad e identidad se reactiva mediante el saber encarnado por el shaman.

En cuanto modelo socio-político, el ayllu es un régimen de apropiación del territorio, basada en la propiedad común y privada de la tierra, y que tiene el poder de reestructurarse como sociedad (Untoja, 1992). El ayllu en cuanto organización política, sus autoridades estaban divididas y asumidas de acuerdo a la división del espacio en el ayllu. El de arriba, *alabaya*, con su propio *jilaqata*, y el de abajo, *manqhasaya*, también con su autoridad. Aquí se puede advertir que el espacio del ayllu funciona como una gran familia, como *chacha-warmi*; por eso en el ayllu, el cargo de *jilaqata* u otro cargo se asume en pareja, y el éxito de dicha autoridad dependerá de la estrecha colaboración entre la pareja y la comunidad.

El ayllu como organización ecológica, en cuanto percepción del espacio aymara estaba constituido en distintos niveles de pisos ecológicos, términos que introdujo el antropólogo John Murra, como formas de ocupación del territorio, corroborada por Condarco (1987) que históricamente el espacio andino estaba constituido en varios ecosistemas, pero posteriormente dichos espacios quedaron en la memoria colectiva sólo como espacios de intercambio o trueque entre los ayllus, entre la puna y los valles interandinos, y no como espacio de ocupación territorial.

Desde la perspectiva aymara esos pisos ecológicos son: el *sunipata*, que sería la parte altiplánica, la *qirwa* o el valle, el *ch'umi* o los *yunka* y la *qotathiya* o la costa.. A estos pisos ecológicos tenían acceso los aymaras y quechuas. Se conoce históricamente que las mayores concentraciones de las poblaciones aymaras estaban en la puna, en la parte altiplánica; y como había la necesidad de complementar su dieta alimentaría se acudían a otros espacios ecológicos, gracias a

ello lograron sobrevivir los aymaras y quechuas. Actualmente la práctica de los viajes intercológicos solo quedó en el espíritu viajero y comerciante de los andinos, cualidades no explotadas por la educación ni las políticas laborales del Estado.

2.5.2.- LA REPRODUCCIÓN DEL AYLLU / COMUNIDAD.

El ayllu tiene una existencia milenaria, y por constituir un modelo es que se estructuró continuamente en su deseo político de mantenerse unido como una gran familia basada en la apropiación del territorio y en su identidad histórica. En lo cotidiano la reproducción del ayllu se manifestó en la continuidad del ciclo de la vida familiar, y gracias a los principios reguladores de la vida comunitaria (Soria, 2002), que a su vez, implican valores socio-culturales, como el trabajo, el respeto, la solidaridad, la disciplina, la honra, la familia, la comunidad, la dualidad, y el idioma (Llanque,1992). Estos principios orientan las conductas personales y regulan las relaciones sociales y la cohesión de las familias en el ayllu.

Históricamente el ayllu, como unidad básica de agrupaciones mayores que conformaron los reinos como marcas y suyus gobernados por Kapacs, Wamanis, Mallkus y Jilaqatas, se mantuvieron en el tiempo por el manejo y la práctica de ciertos elementos culturales, como la lengua, la organización económica, la organización socio-política, la religiosidad, los espacios que conservan formas o ciclos de vida y de ritualidad. Muchos estudiosos andinos sostienen: “Uno de las principales elementos referentes a la permanencia del ayllu fueron la tenencia de la tierra en sus formas de propiedad individual o sayaña y en las formas de manejo comunal como las aynoqas o mantas, sujetas al control comunal para los cultivos en épocas de siembra o cosecha y en la rotación de cultivos durante el ciclo agrícola y en los periodos de descanso” (Frías, 2002: 19). La continuidad del ayllu/comunidad andina se mantuvo gracias a las conductas organizadas que se manifestaron en los aspectos culturales siguientes:

a) LA ORGANIZACIÓN DEL PACHA.

El concepto “Pacha” es muy importante para considerar la cosmovisión andina, como la manera de ver el mundo y la vida en la experiencia de vida en la comunidad. Ya Roberto Choque (2001) presenta el desarrollo del Pacha como tiempo y espacio. En la cosmovisión andina se establecen tres estructuras de Pacha como tres elementos de la cosmovisión: espacio-tiempo, la divinidad y el hombre. Según Bertonio (1993) Pacha sería dual en su significado, así la sílaba “pa” significa dos, dualidad y la otra sílaba “cha”, es energía, es una intelección para denotar del que se compadece energías, por tanto la palabra pacha, etimológicamente significaría dos fuerzas (espacio - tiempo).

Por su lado Bouysee y otros (1987) analizan las características de los Pachas en el mundo andino. El concepto de Pacha tiene distintas versiones según los distintos diccionarios en aymara, por ejemplo el diccionario de Bertonio señala, pacha llikhuti quería decir, estar muy raso el cielo, pero en la mayoría de los significados se llega al concepto de tiempo, pero también puede referirse a la tierra, porque así parece derivarse de Pachamama, como divinidad de la fertilidad del suelo.

La Pacha tomada como espacio se refleja en la comunidad y en el macro espacio ecológico andino. En la comunidad la sayaña es la base de la división de la tierra, generalmente deben estar situadas en los lugares más fértiles y de mejor drenaje. Es el lugar donde se establece la familia, donde se concentra el ganado y otros animales domésticos y destinado para el cultivo familiar de sustento.

En el ayllu Chambi Grande (Yampara, 2002) existe una organización del espacio expresadas en la sayaña y en la saraqá. En la sayaña esta ubicada la vivienda principal y el patio de los comunarios en cuyo entorno inmediato esta la pirwua, los depósitos de forrajes, el sistema de silos familiares, los corrales de ganado, además es el área de cultivo principal de la papa, quinua y cebada, es el espacio territorial de uso exclusivo de la familia, con cultivos intensivos y pastoreos temporales. La saraqá es el espacio territorial de circulación comunitaria, compartido por varias familias, allí funcionan la aynoqa y la anaqa, “su uso esta guiado por los prognosis climáticos

anuales de los amauta/llapaqu, regulados y asignados por los qamana del ayllu alternando entre puruma y pallka (tierra en descanso y uso)” (Yampara, 2002: 93).

En los últimos tiempos, el sistema de producción tradicional ha sido disminuido y se tiende a abandonar el concepto de sayaña antigua, por los efectos de la reforma agraria y de las brigadas móviles que provocaron la parcialización e individualización de las tierras de pastoreo y a causa del fenómeno de la cantonización, por el cual muchas sayañas han quedado al margen de sus aynuqas tradicionales.

En qhurpa (Aruwiyiri-Thoa, 1992) la organización social y espacial tiene una larga historia en su proceso de desestructuración; en ellos tuvo que ver la intromisión de los sacerdotes católicos como la orden de los oblatos canadienses con actitudes de intolerancia a la religiosidad aymara. Posteriormente la penetración de la secta religiosa Bautista, que por su forma de organización hizo que los caciques y jilaqatas perdieran su autoridad o se debilitaran. Los corregidores también fueron quienes debilitaron la base social y política del jilaqata. A su vez la cantonización desestructuró el espacio de churqi marka, creando cantones con tendencias separatistas y de autonomía espacial.

b) LA ORGANIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN, RECIPROCIDAD Y EL INTERCAMBIO.

En la región andina los principales frutos agrícolas son la papa, quinua, cañahua. Entre las papas se cultiva principalmente el género luqi con su variedad saqu, el género yari con su variedad susi y el género qullu con su variedad phiñu. Entre los granos nativos esta la quinua y la ajara que se cultivaba en poca cantidad, y que ahora casi ha desaparecido, y la cebada que se cultiva en pocas cantidades. De las variedades luqi, qullu y en menor cantidad del jaqu y susi se elabora el kachu chuño y el chuño.

El sistema agrícola en el ayllu sarantañani de Qhurpa se realiza gracias a los sistemas de reciprocidad que existen para la producción, entre los cuales se tienen:

- El ayni. Es la ayuda entre familias, especialmente en las épocas de barbecho y cosecha, construcción de vivienda y cruce de ganado. El ayni se paga con ayuda de la misma fuerza de trabajo.
- Minka. Es el trabajo de cooperación compensado con productos agropecuarios.
- Jaina o phaina (faena o jaima en aymara). Es el trabajo para el pueblo en un día o en las sayañas por los comunarios en beneficio de la comunidad.
- Jaqqhata. Obtención de ganado o productos agrícolas en calidad de préstamo por emergencia para fiestas y rituales.
- Yanapa. Ayuda espontánea compensada por alimentos.
- Sataqa (wi). Dejar una parte de la chacra a otra persona por amistad, compadrazgo o parentesco, lo que ha de ser retribuido con la mitad de la producción.
- Mankha ruña. Es el intercambio de ganado vivo por ganado muerto entre pastores del mismo ayllu y rancho como acción de solidaridad.

Alberti y Mayer (1974) señalan que las reciprocidades son el sustento espiritual y de fuerza de trabajo en la producción agrícola. Los investigadores del área andina, Murra y Watchel (1974), “como síntesis de sus estudios señalan que los principios fundamentales de la organización socio-económica de las sociedades andinas eran la reciprocidad, la redistribución y el control vertical de la ecología” (citado por Alberti y Mayer, 1974: 15). La reciprocidad, en los andes, “es una relación social que vincula tanto a una persona con otros, grupos sociales con la comunidad, como a grupos con grupos, comunidades con comunidades, con productores y a productores con consumidores, mediante el flujo de bienes y servicios entre las partes interrelacionadas” (González, 2003: 37).

La base estructural que sustenta la reciprocidad en el interior del ayllu está dada por la posesión del común de la tierra, explotada comunitariamente, sobre todo de los pastos y para la producción especializada y en forma familiar en las partes dedicadas al cultivo de subsistencia. La asignación de tierras de cultivo se establece con el matrimonio y el tamaño se propicia de acuerdo a la evolución demográfica de la comunidad.

En resumen, en las sociedades andinas, la reciprocidad, se retribuye solo mediante la devolución del mismo esfuerzo personal, en estas condiciones hay de intercambio simétrico equivalente. Pero si la devolución no se otorga con los mismos servicios

personales y una de las partes obtiene más que la otra, el intercambio ya no equivale sino más bien es asimétrico” (Alberti y Mayer, 1974: 44). En estos casos se buscan compensaciones de carácter subjetivo como las consideraciones en la amistad y las consideraciones de status.

Según Yampara (2001) la prognosis climática es muy importante para la producción agrícola. Cada ayllu tiene sus propios mecanismos de observar controlar y hacer seguimiento al comportamiento del tiempo y espacio para la realización de cultivos. “Los yatiris y amautas son los sabios condensadores y procesadores de los conocimientos de los tiempos y espacios”(Yampara, 2001:119). Ellos manejan indicadores biodinámicas que van desde las observaciones astronómicas, como de la variedad de estrellas, el movimiento de la luna y el sol, el comportamiento de la flora y la fauna, los vientos, las nevadas, granizadas, heladas y lluvias, la inclinación del humo en San Juan, la interpretación de los sueños y la lectura de la hoja de coca, son pronosticados, el comportamiento del año agrícola para adecuar los tipos de siembras.

c). EL THAKHI DE LA JERARQUÍA SOCIO-POLÍTICA.

Ticona y Albó (1997) indican que el camino del poder, en la comunidad de Jesús de Machaca es el thakhi que significa “camino”, palabra usada en la cultura aymara para señalar como cada persona adulta a avanzado en responsabilidad y reconocimiento dentro de la comunidad a través del cumplimiento progresivo cargos de autoridad y servicio; una vez asumida la pareja a la calidad de jaqi, esta habilitado y obligado a desempeñar servicios a la comunidad los cuales consisten en tres grandes caminos, como los siguientes: Jiska thakhi o camino chico; Taypi thakhi o camino intermedio y el Jacha thakhi o camino grande

El thakhi hacia el poder de la comunidad, en su inicio o entrada se conoce como chhipi o chhipiña, en cambio los que están en los cargos principales se los llama mallku o jilakata; para el primero, la “entrada” es el inicio del thakhi, es decir, es explicado como candidatear o ponerse en fila para entrar en ese largo proceso por el

que pasan todos los comunarios adultos hacia la calidad de mallku, es decir, se prepara para andar por el largo camino de cargos comunales; es como pasar del estado yuqalla o muchacho irresponsable a comunario responsable, incluso antes de ser plenamente jaqi o persona, cuando el niño o el joven es el único varón de la familia.

Jiska tkakhi. Para cumplir con estos deberes no es preciso estar ya casados, incluso un joven soltero podría iniciar con sus obligaciones iniciales a las obligaciones comunales. Triguero (1991, citado por Ticona y Albó, 1997: 72) menciona que los varios tipos de qamana, es decir, el encargado de parcelas productivas, avisará si se acerca el granizo y realizará ritos para alejarlo. También puede realizar el cargo de uywa qamana, encargado del ganado; qulla qamana, encargada de las medicinas, etc.

Taypi tkakhi. Estos cargos lo ejercen específicamente personas ya casadas, en este caso el sujeto del cargo no es el individuo, sino la persona (hombre-mujer) con sayaña o terreno propio y formando la unidad familiar. Asumen cargos con responsabilidades intermedias y pocos gastos, también asumen cargos secundarios dentro el sistema de fiestas. Por ejemplo, en los carnavales participan en ciertas ceremonias como el jueves de carnaval para delimitar la nueva aynuqa de papa dulce en la ladera; y el jueves de tentación para delimitar la papa amarga en la pampa.

Jacha tkakhi. Es uno de los cargos más onerosos y a la vez de más prestigio, queda reservado a los comunarios originarios, mientras que los agregados solo alcanzan el camino menor. Los que ingresen a este camino van hacia el cargo de jilakata o mallku, y también al cargo de preste o phista pasiri, es decir, pasante de una fiesta religiosa principal del santo patrón de la comunidad; el cargo de autoridad dura un año por eso también se le llama maran awqui, señor del año. "Pasar mallku o ser preste para las personas significa una buena ocasión para iniciar o devolver una serie de aynis o intercambio de bienes y servicio con otros parientes y comunarios.

Unos ofrecen corderos, cajones de cerveza, dinero y otros cariños a los que están pasando el cargo” (Albó y Ticona, 1997: 78), éstos cariños de reciprocidad serán devueltos a las personas que pasan el cargo en la misma forma que ellos habían efectuado.

La comprensión del poder local esta en varias instancias que va de lo principal, que es la asamblea comunal y el cabildo intercomunal, a las personas concretas a las que cada año toca ejercer el cargo. Ese poder local también se extiende hacia determinadas personas concretas dentro la comunidad, como son los pasarus y los yatiris. Entre los primeros, algunos de los que han ejercido eficazmente su gestión se constituyen en los consejeros que influirán en las decisiones de la asamblea o de sus autoridades. “Los yatiris o sacerdotes aymaras son los que saben, los maestros dotados de poder para relacionarse, a través de la coca y otros ritos con el mundo sobrenatural, interpretando el presente y orientando acciones hacia el futuro” (Ticona y Albó, 1997: 87).

d), EL CICLO DE VIDA Y LA RITUALIDAD DEL JAQI.

El proceso de socialización en el ayllu incaico tiene a su máximo referente a Guamán Poma de Ayala (1974), quién es el qilqiri del nayra pacha (pasado pre-colonial) que da muchas pautas sobre las formas del proceso de socialización de la población indígena a través de los roles de la familia ligados al ciclo vital en el ayllu. Analizando este proceso de socialización de los niños hasta la juventud durante el incario, se observa que los roles fueron asignados a cada edad y están acordes con su desarrollo físico, psíquico y moral, los mismos desarrollan habilidades en cada etapa de la vida, de manera general, como el aprendizaje del servicio a los demás, el respeto a los padres y a los personajes principales, el aprendizajes de normas de alimentación y normas de conducta y para el matrimonio.

En el proceso de socialización del ayllu se puede percibir una educación ligada al desarrollo de las capacidades y habilidades cognoscitivas, emotivas y morales expresados a través de los roles específicos en el hogar. Lo que expone Poma de

Ayala aun subsisten en los roles de las familias en el ayllu y en las familias andinas en el espacio urbano, pero con otros roles adecuados a la ciudad (Soria, 2005)

En el imperio incaico las mujeres antes de dar a luz acudían al santuario waca local, allí oraban pidiendo un feliz parto y también hombre y mujer ayunaban. Cuando nacía el niño se lo lavaba en el río más cercano y el niño era llevado en la espalda. Se alimentaba al pecho hasta los dos o tres años de edad y aún no se asignaba ningún nombre durante sus dos primeros años. Al llegar la ceremonia del corte de pelo (rutuchicuy), se le daba un nombre permanente hasta alcanzar la pubertad. Durante la niñez los padres llevaban una vida junto a sus hijos, y el niño imitaba a sus padres todo lo que veía en sus acciones durante el día, comer, dormir y trabajar. el acto central también era presenciado por los hijos, por eso cuando el muchacho llegaba a la pubertad era un hombre en miniatura.

Los muchachos llegaban a la pubertad a los catorce años aproximadamente, el se ponía un taparrabo, y pasada la pubertad el muchacho asumía un nombre permanente ya sea de su padre, del tío o de un animal. A su vez, las jóvenes llegaban a la pubertad casi al mismo tiempo que los varones y con “una ceremonia que consistía en el peinado del cabello, era el momento de adjudicarle un nombre definitivo que podía ser una estrella, una planta o el de un huevo azul o palabras que resaltaban su persona” (Von Hage, 1961: 61). Si la muchacha era muy hermosa era seleccionada como mujer escogida (ñusta) y era llevada al Cuzco o alguna capital provincial para que aprendan a tejer cocinar y los rituales del sol, tenían la posibilidad de convertirse en la mujer de un alto funcionario o en la concubina de un Inca.

Las conductas más importantes antes del matrimonio era que los padres del novio visitaban la casa de la novia en la que intercambiaban obsequios entre ambos contrayentes, que era la forma de manifestar su aprobación y asentimiento para recibir al cónyuge en calidad de pareja. Después de estos datos, lo más interesante en el orden pedagógico era que “en el transcurso de la reunión los parientes instruían a la novia sobre lo que debía observar en el futuro la esposa y mujer casada, en la

misma forma los parientes del novio le indicaban las pautas de conducta que debía tener en cuenta en su nuevo status y el trato que debía dar a la mujer” (Gonzales, 2003: 106).

La religiosidad del hombre andino se expresa con fuerza en la diversidad de ritos que acompañan su vida individual y en la comunidad. Los rituales religiosos se practican: “en momentos importantes del ciclo vital: nacimiento, corte de pelo, matrimonio y muerte; en las diversas actividades económicas, agricultura, ganadería, pesca y negocios; en casos de catástrofes que azotan a la familia o a la comunidad; en las fiestas de los Santos Patronos de la familia y de la comunidad. Todos estos ritos tienen la función de conservar y mantener el equilibrio en el pacha, siempre con la finalidad de proteger la continuidad de la vida y la ayuda mutua” (Bustinza, 2006: 117).

También en el ciclo de vida de las familias andinas urbanas se ha notado que los actos rituales y las ceremonias ligadas a los ciclos de vida (rutuchi, promoción, matrimonio, defunción) son los que van forjando el prestigio de la familia. Por ejemplo las fiestas se constituyen en situaciones de colocarse en un sitio de honor y de prestigio. De ahí que “las parejas aymaras urbanas pobres se esfuerzan para pasar una fiesta de algún santo o virgen cristiana. Pese a los gastos que significaría una fiesta, difícilmente se rechaza a seguir un prestazgo, puesto que implica una situación de honor” (Criales, 1994 :73). Las ritualidades son las formalidades socio-religiosas de las familias, que además de ser recíprocos con las divinidades, también son situaciones de prestigio social, de la valía social de la familia.

2.5.3.- LA EDUCACIÓN ANDINA.

La cultura en los pueblos andinos eran materiales e inmateriales. Entre la cultura material están las edificaciones, los caminos, templos, caminos, etc, pero entre la cultura inmaterial esta la tradición oral, el manejo de los kipus como sistema contable o memorístico, la decoración mediante dibujos de naturaleza etnográfica en la

superficie de los objetos de cerámica, en los textiles, en los muros de algunos templos y palacios, o en algunas figuras de metal de adorno. También quedan las manifestaciones folklóricas y los conocimientos gastronómicos como parte de los conocimientos de cocina diaria y en los acontecimientos sociales y festivos. Si bien conocemos las manifestaciones culturales expresadas anteriormente, pero no conocemos los procedimientos de muchos de ellos, como de los monumentos y edificaciones. Si bien conocemos los instrumentos musicales como pitos, flautas, antaras, tambores y sonajas, pero lo que no conocemos es como se combinaban los sonidos musicales, tampoco conocemos las formas de registro de las creaciones musicales y las melodías andinas pre-hispánicas, igual se puede decir de la medicina, de la información científica del mundo natural en cuanto a sus procedimientos y técnicas de manejo. Por eso la construcción del conocimiento del individuo en la cultura andina, se da en la relación con otras personas y en el contorno de su ecosistema, logrando paulatinamente su propia identidad en un territorio determinado.

En los pueblos andinos el principal medio de transmisión de la cultura es la educación, la misma que debe ser entendida como una reproducción cultural para la continuidad de la sociedad, en ese sentido la educación se entenderá como la “transmisión de contenidos culturales de una determinada sociedad a sus propios miembros de nuevas generaciones o a sociedades diferentes.” (González, 2004: 84), es decir, que la educación consiste en transmitir de manera sistemática la cultura de una sociedad para la reproducción de la vida comunitaria.

En la sociedad andina en el proceso educativo se da la enseñanza y el aprendizaje simultáneamente, pero resalta mucho más el aprendizaje. Se parte de que la Educación en el ayllu/comunidad es integral, en la vida y para la vida en comunidad. En ese marco, el aprendizaje andino tienen varias nociones que considerar. Una de ellas es la que lo define: “como el proceso por el cual el niño adquiere destrezas y formas de conocimiento, valoradas localmente, a través de su participación en actividades e interacciones estructuradas por la sociedad con o sin la finalidad de

enseñar”(Garcia, 2005: 71). Según dicho autor el concepto de participación es importante para comprender el aprendizaje del niño, el mismo que se produce en un marco de relaciones múltiples con los miembros hábiles y maduros de su entorno social.

En el idioma quechua, la palabra “yachay” en uno de sus significados quiere decir aprender, la misma es “ una responsabilidad del aprendiz en un medio social que le brinda medios, las oportunidades y las guías sociales que hacen posible los aprendizajes” (Garcia, 2005: 15). Según la observación de la dinámica de la familia y en los espacios de juego o el pastoreo se ha visto que el aprendizaje del niño andino tiene ciertas características que no vienen siempre de un agente especializado, sino de las acciones del grupo, de la participación en los juegos y en sus roles familiares en las mismas se manifiesta su deseo de aprender. También el término yachay nos remite a un proceso de agarrar y completarse, es decir, completarse con conocimientos, habilidades y destrezas, que luego permitirán a uno ser persona, que sabe saber, sabe ser y sabe vivir dentro de su cultura.

Por su lado, se define la enseñanza como “un proceso de estructuración deliberada o no de situaciones e interacciones que permitan al niño aprender las destrezas y formas de conocimiento propias de su sociedad local mediante la participación en el conjunto de relaciones sociales que cambian y se renuevan constantemente” (Garcia, 2005: 71). Prosiguiendo con el autor, de manera similar al aprendizaje, en quechua la enseñanza se representa con la palabra “yachichiy”, queriendo decir, un sujeto responsable de que alguien aprenda; y aclara el autor, que el aprendizaje es un asunto más propio de la socialización primaria y la enseñanza una acción más propia de espacios como la escuela, donde hay un responsable de que alguien aprenda.

En síntesis en la sociedad andina la Educación tiene varios significados, una es la que transmite la cultura de la comunidad de una generación a las jóvenes generaciones; otra, la educación se da a la familia par que viva en armonía en la comunidad, es para mantener las reciprocidades con su el entorno para vivir en armonía con el cosmos y también es entendido como el camino de hacerse persona,

En el pensamiento andino la educación de manera esencial se funda más en la producción de personas que en la producción de cosas materiales, por eso se presta más atención a “la socialización del niño mediante intervenciones sociales en el desarrollo y la madurez de su corporalidad que a su vida intelectual” (Arnold y Yapita 2005: 202). Es por eso que la educación andina centra en la noción de persona el ser y el saber, en el cuerpo y en la expresión plástica de esta corporalidad, como se da en el textil.

2.5.4.- PERSPECTIVAS DEL APRENDIZAJE ANDINO

Muchos estudiosos nacionales (Carter y Mamani, 1982) e investigadores extranjeros realizaron abordajes sobre los procesos de aprendizaje en el mundo andino, de los cuales se señalan criterios pedagógicos del aprendizaje andino, como los siguientes: Aprender por observación, saber mirar y observar haciendo. De los criterios de aprendizaje enunciados anteriormente, resaltan las siguientes categorías básicas del aprendizaje: el “observar” y el “hacer”.

Estos procesos de aprendizaje implican la función de ciertos procesos psíquicos superiores cognoscitivos, como la observación, la atención, la memorización, la reproducción y la fuerza de voluntad.

La observación. Es el elemento fundamental para el aprendizaje de los niños e inexpertos. Los padres hacen observar a los aprendices todos los actos que ejecutaban, y el aprendiz debe poner mucha atención para el proceso de asimilación y luego repetirlos o ejecutarlos.

La atención. Este proceso consiste en sostener la observación y captar los encargos o roles. La atención se desarrolla con la misma observación y se lo comprueba con la inmediata ejecución del acto observado.

La memoria. Esta relacionada con la reproducción precisa de las secuencias del acto de aprendizaje. La repetición no es mecánica, sino que esta abierta a la innovación y a la habilidad creativa del ejecutante. Como la enseñanza no es instructivo, sino más bien, los padres preparaban las situaciones y las condiciones para el aprendizaje, por eso, el niño daba su sello personal a las ejecuciones, y no era una repetición automática.

La voluntad. El desarrollo de la fuerza de voluntad fue resaltado por Franz Tamayo(1985), quien había advertido que esa cualidad psíquica en el indio; esta facultad se puede observar en la persistencia y la perseverancia de los aymaras en aprender algo. Para los andinos la ejecución de actividades no impedían los obstáculos, por ejemplo, si se tenía que viajar en un día lluvioso igual se tenía que partir. Pero, situaciones excepcionales, como los malos sueños o la lectura de las predicciones (Soria, 2002) se podrían suspender las actividades programadas.

En realidad en la comunidad andina se ha visto que tanto en el aprendizaje como en la enseñanza existe un experimentado, que pueden ser los padres, los abuelos, el hermano mayor, el amigo que más sabe de algo o el grupo mismo enseña cuando el niño participa. En los andinos, no existe un agente educador especializado como en la escuela, sino más bien guías sociales que orientan el aprendizaje, estimulan y fomentan el aprendizaje con responsabilidad propia del que aprende.

2.5.5.- LAS FUENTES DEL APRENDIZAJE ANDINO

En la filosofía occidental el origen del conocimiento es estudiado por la epistemología, la cual es analizada por las corrientes filosóficas del materialismo o el idealismo; por el empirismo, el racionalismo y el criticismo. En cambio, los pueblos originarios tienen sus fuentes y formas de conocimiento distintos al mundo occidental. En el mundo andino el origen del conocimiento esta relacionado con el conocimiento del entorno y la sabiduría andina de los antepasados. La sabiduría andina está en el término yachay (quechua), que “es la ciencia que uno posee saber,

un arte u oficio, habilidad y capacidad con que se prueba de algo que uno sabe” (Lira, citado por Pari, 2006: 107).

Las fuentes del conocimiento andino dan lugar al aprendizaje andino, el mismo que está en los conocimientos que provienen de distintas fuentes, como la tradición oral o la oralidad, en la observación y relación con la naturaleza, en la iconografía, los kipus, los sueños, en los conocimientos de los sabios y amawtas y en los textos escritos por los cronistas coloniales.

- **La tradición oral o la oralidad.** Por tradición oral se ha hecho referencia “al universo mítico o imaginario de cualquier grupo humano y el interés de llegar a una especie de inconsciente social que permite reconstruir las raíces simbólicas de una comunidad” (Vich y Zabala, 2004: 73). Las tradiciones orales no son relatos estáticos ni mucho menos textos puros sino tiene significación en los contactos culturales y múltiples formas de mediación. Todo discurso oral va cambiando en el tiempo, adecuándose a sus circunstancias históricas y siempre es producto del contacto y la mezcla cultural. Los cuentos populares y los relatos de la tradición oral son el punto de encuentro de tradiciones simbólicas muy diferenciadas y son constituidas dentro de una complejidad discursiva semejante a la escrita. La oralidad es una de las fuentes del conocimiento andino que esta en la comunicación cotidiana, en los relatos de cuentos, en las canciones y en los consejos de los amawtas y ancianos. La oralidad se define como la fuente viva de la transmisión de las leyendas y hechos de la comunidad, es decir, los conocimientos se dan mediante la palabra, siendo que la sociedad andina es de una cultura oral.

- **Relación con la naturaleza.** Otra de las fuentes del aprendizaje humano está en la relación frecuente del hombre con la naturaleza. La naturaleza como fuente de conocimiento, emite diversas señales o códigos que rigen la vida del ser humano, que a través de los mismos imparten enseñanzas con enorme influencia en su comportamiento, forma de pensar y hacer las cosas; por ejemplo, las aves anuncian sucesos futuros, los animales y plantas predicen el tiempo climático para la

agricultura. Esas señales de la naturaleza se conocen como prognosis.

En la comunidad uno de los personajes relacionados con la prognosis climática de la producción es el llamado llapaqu, que en realidad no está individualizado en la persona como en el caso de los yatiris y chamaqanis, sino es una manera de manejar y reflejar conocimientos del procesamiento del espacio y tiempo de eventos rituales en forma comunitaria, como son los casos de: “Todos Santos (noviembre) y en Mathapiri, Mankiri en San Miguel (fines de noviembre y primeros días de diciembre) donde realizan el ritual del waca tinki, en los días de siembra de la papa que interpretando la direccionalidad de los surcos interpretan si va a ser un año de lluvia o poca lluvia si va a ver helada o no” (Yampara, 2001: 141).

En la agricultura andina para la siembra el año está dividido en cuatro estaciones: sata, pallta, achuqa, llamayu, chuñuchampacha (primavera, verano, otoño e invierno). Para la siembra hay que observar el cielo y la tierra para saber el momento de sembrar, por ejemplo si salen a flote los gusanos que hay en los ríos, indican que la naira sata no será buena. Igualmente hay que observar para el taypi sata y el kepisata con igual pronóstico, todo esto se realiza del 4 al 30 de agosto. Otra forma de pronóstico es observar al liki liki, por ejemplo, si pone sus huevos en los lugares altos, indica época o año lluviosos, pero si pone sus huevos en los lugares bajos, será un año seco. Otro pronóstico se hace observando la mancha de los huevos para una buena o mala cosecha, por ejemplo si los huevos no tienen manchas, indican un mal año para la cosecha; si los huevos son verdes indica un buen año y año lluvioso, pero si los huevos son descoloridos indican que el año será seco.

- **Relación con lo sobrenatural.** En la relación del hombre con los seres sobrenaturales se da el aprendizaje para mantener el equilibrio con el cosmos y el equilibrio consigo mismo. De ahí que dicha relación sea también fuente de aprendizaje, la que se manifiesta en los acontecimientos rituales durante el año. Por ejemplo, en el fuego que se enciende para dar wajt'a (pago a la tierra), el yatiri puede percibir el buen o mal augurio en la vida de la familia de quienes dan el pago.

Y el mismo acto ritual es una fuente de aprendizaje de reciprocidades con las divinidades protectoras y los ajayus de los antepasados. Los sueños también son fuentes de conocimiento de las relaciones con lo sobrenatural, cuando los ajayus de nuestros antepasados nos previenen a través de los símbolos oníricos lo positivo o negativo para el futuro.

Los sueños. **Son formas subconscientes e intuitivas de conocimiento de las relaciones del andino con su entorno.** El sueño andino se caracteriza porque esta ligada con la concepción holística que se tiene del cosmos, es decir, la concepción de que su cosmos tiene una vida igual que los humanos. De ahí que en los sueños existe una comunicación entre el espíritu del que sueña y los espíritus de los submundos con los cuales convive en reciprocidad. Sus símbolos oníricos representan a los elementos del cosmos con los que tiene un directo contacto, los que tienen cualidades que son saludables o perjudiciales para el andino en su vida diaria. El significado de los símbolos de los sueños tiene directa relación con la cosmovisión andina.

Otra de las características del sueño andino es que es un lenguaje simbólico predictivo porque anuncia buenos o malos augurios para el futuro inmediato y mediato. Ya Fromm sostenía que el lenguaje simbólico "es un lenguaje en el que las experiencias internas, los sentimientos y los pensamientos, son expresados como si fueran experiencias sensoriales, acontecimientos del mundo exterior..., tiene su propia lógica distinta al del idioma convencional." (Fromm,1972: 14). En el sueño andino el que sueña entra en comunicación con los espíritus de la naturaleza, los animales y los ajayus de los antepasados. Otras características es que tiene su propia simbología y su peculiar interpretación.

El sueño nos indica siempre algo, es una guía para nosotros, y es la forma de saber lo que va a suceder en el futuro. Los sueños siempre nos anticipan algo, son mensajes de nuestro interior. "Ante los sueños es importante no predisponernos a las fatalidades, debemos tener siempre un pensamiento bueno, positivo y de esperanza.

Si hemos tenido un sueño malo al día siguiente uno debe luchar y trabajar más, para evitar que nos falle algo” (Yujra, 2002: 98).

- **La sabiduría de los sabios o amawtas.** Es otra de las fuentes del conocimiento andino entre los que están los especialistas en los distintos campos del conocimiento del saber. Por ejemplo los yatiris, son personas que adquieren sus conocimientos a través del análisis y el estudio profundo de las cosas. También existen los elegidos que reciben los dones de la naturaleza o son los elegidos por los seres sobrenaturales, como es el caso de los yatiris que les han caído el rayo o han nacido bajo la tutela de algún astro o waca importante, los que poseen conocimientos especiales; los discapacitados que poseen cualidades altamente compensatorias, como la capacidad de pronosticar y curar. Y los pasados (los que han cumplido con todos los servicios a la comunidad) que son personas conocidas como sabios, los que basados en su experiencia de vida en los distintos cargos servidos a la comunidad poseen la sabiduría que les dan el carácter de consejeros en los conflictos familiares, comunales y entre comunidades.

Los yatiris. El yatiri es un actor principal en la espiritualidad andina de la comunidad (Huanca, 1992). El término yatiri que proviene de los términos aymaras “yati” (el que sabe), esta muy relacionado con “uña” (mirar o ver), por tanto yatiri es el único que se puede traducir como poseer conocimiento de manera innata, es decir, yatiri es algo como una persona cuyo conocimiento emerge desde su interior, que proviene intuitivamente de todo su cuerpo, y se lo reafirma con la expresión “chuymaj yati” (el corazón sabe). La posesión de este conocimiento se les atribuye a los achachilas ancestros, a los efectos de la caída del rayo y a los signos físicos del nacimiento. A estas cualidades del conocimiento interior del yatiri se debe añadir “el termino “uñiri” que indica la capacidad o posesión de un tipo de conocimiento para leer las hojas de coca e interpretar la lectura en un contexto de las relaciones simbólicas y rituales” (Huanca, 1992: 41).

El papel del yatiri es hacer de intermedio entre los hombres y las divinidades y los *ajayus*. Los yatiris son quienes establecen comunicación con los seres tutelares (*wacas* o *achachilas*), y son los encargados de guiar las distintas celebraciones. (105) El investigador Hans van den Berg (1990) en su obra *La "Tierra no da así nomás"* establece la relación del aymara con su entorno natural. "Son los lugares sagrados representados por los cerros identificados como seres tutelares o creadores, *uyuwiri*, que en la región de *machaqa* reciben el nombre de *waca achachilas*, son lugares de actividades rituales donde se realizan las *wajtas*, *wilanchas* o *amt'a* para pedir que la agricultura sea buena y la buena marcha de la comunidad" (Colque y Calle, 2003: 102).

El yatiri tiene una ética muy particular. El ejercicio de la acción del yatiri es hacer las cosas correctamente y con rectitud, para ello tiene una ética que consiste en lo siguiente. El yatiri nunca busca a sus pacientes ni va a las casas para vender medicinas o realizar curaciones, sino los pacientes van donde él, otra es que los pacientes llegan uno tras otro, y el debe atenderlos, y por las noches casi no duerme porque debe atender a todos. El yatiri generalmente ejerce su rol en su propia casa, y puede ir a cualquier lugar, consultando la *coca* y haciendo otros rituales cuando así le pide el paciente.

- **La iconografía.** Son los símbolos que están en los restos arqueológicos, las cerámicas y los textiles, que como otro medio de comunicación dan mensajes y conocimientos de la sabiduría ancestral.

- **Los khipus.** Los estudios sobre los khipus han girado en torno a tres tesis. Como medio memotécnico, registro de cantidad y forma de escritura. Siendo los estudios sobre el Khipus relacionado con las cantidades la tesis aceptada hasta el momento, en cambio el khipu como recursos memotécnico, como un medio para recordar va cobrando mucho interés, como algunos afirman que sirvió como un archivo de eventos históricos (Locke, 1978, citado por Pimentel: 56) y los estudios sobre el khipu como escritura son los más flojos por la falta comprobación, aunque algunos

cronistas como Polo de Ondegardo, Cabello de Balboa, e incluso Guamán Poma de Ayala, sugieren que los hilos y los nudos de los kipus estuvieron relacionado el registro de leyes y estatutos incaicos, o las ultimas voluntades de los moribundos o que equivalían a una escritura alfabética (Pimentel, 2005: 60).

Una de la investigaciones sobre los kipus como recursos contables, fue el realizado sobre la noción de número y de los nudos que contenían. "La noción andina de número fue definida a partir de observar las formas de contar las llamas y ovejas, en comunidades de occidente de Oruro. La noción de nudo, en cambio fue definida a partir de las descripciones de khipus etnográficos realizado por los informantes claves, Domingo Jiménez, del ayllu Aymará de Nor Potosí, y Mario Crispin, de Oruro. Luego se establecieron relaciones entre las nociones andinas de número y nudo para identificar la representación cognitiva en el khipu.

La noción de número, en su consideración se debe partir de la idea que el mundo aymara hay cosas que no se debe contar, como por ejemplo no se deben contar las estrellas, ni los colores del arco iris por que se podría fragmentar ese continuo, puesto que el contarlos podría provocar desastres familiares (Urton, 1997, citado por Pimentel: 35). También se dice que solo las ovejas deben ser contadas y no así las llamas, porque interrumpirían su procreación continua. Entonces se puede señalar que de la noción de numero fragmenta o interrumpe la totalidad y /o la continuidad del flujo reproductivo(suerte) de los animales, según a quienes y como se cuente.

La noción de nudo andino se define así: "El nudo interrumpe la continuidad del flujo de significados de las cuerdas colgantes del khipu. Don domingo describe el nudo, se usa al ch'alar los animales, llamado ch'alla chinu, que es como amarrar su suerte en la reproducción. "El color para Don Mario, los chinus o nudos tienen dos significados. Suelto y amarrado "Cuando la cuerda colgante esta suelta el significado del color se halla inactivo, esta tranquila (como si el significado del color estuviera fluyendo libremente por la cuerda), por el contrario, si la cuerda esta amarrada, el significado del color se activa (como si se hubiera interrumpido el flujo de significado del color)".

Es decir, los colores tienen distintos significados, así el color rojo quiere decir animales domésticos, y cuando su cuerda está amarrada con un nudo simple su significado se activa en sentido negativo como muerte de los animales.

De las reflexiones de las versiones de Don Domingo y Don Mario, el autor Pimentel (2005) señala “la nociones de número y nudo encontradas, ya que ambas influyen en la misma idea de interrumpir la continuidad de los flujos: el número interrumpe la continuidad del flujo de la suerte de los animales y el nudo interrumpe el flujo de significados de las cuerdas colgantes del khipu...Más allá se pudo observar que esta idea de interrumpir los flujos desemboca en la idea de agarrar”, idea de una acción corporal” (Pimentel, 2005: 39). (Ver anexo N°...).

- Los escritos de los cronistas. Entre otras fuentes del conocimiento se tiene a los cronistas coloniales, que se constituyen en fuentes importantes para la reconstrucción del conocimiento o el pensamiento andino. Se tienen los textos escritos por los cronistas del periodo colonial como Guamán Poma de Ayala, el Inca Gracilazo de la Vega, Jean Santa Cruz Pachakuti, el padre Murúa y otros; en ellos se encuentran conocimientos sobre la ciencia agrícola, matemática, lenguaje, arte, literatura, astronomía, religiosidad y aspectos de la vida cotidiana.

Estos conocimientos son parte del comportamiento científico del andino basado en la observación de la naturaleza, la conducta de los animales, la observación de las plantas y de las creaciones de la capacidad inventiva del andino. “Un conocimiento puede ser validado no solamente por la generalización de las leyes que emana de los hechos u objetos, sino porque rige y tiene influencia directa en la vida de los seres vivos” (Pari, 2006: 113).

Estas fuentes del conocimiento andino permitirán la formación sistemática de la sabiduría andina, como base para una educación intercultural de los habitantes del país. La niñez y la juventud andina, además de recibir el conocimiento occidental a través del sistema escolar, también conozca los saberes andinos de sus

antepasados; de tal manera que haya un diálogo de saberes, con el consiguiente reconocimiento y respeto a la diversidad de formas de pensar, de formas de ser, de vivir de concebir el mundo y especialmente de pensar para que se refuerce las identidades culturales de las múltiples etnias y culturas del país.

2.5.6.- FORMAS O ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE ANDINO.

Las instituciones educativas en la sociedad andina no se manifiestan en una infraestructura material específica, sino en conductas organizadas para los procesos educativos en los distintos campos de actividad en la comunidad y los núcleos familiares.

Los procesos educativos son necesarios para la continuidad de los pueblos, y en los mismos los protagonistas tuvieron que ser los más experimentados y expertos en saberes y conocimientos, “quienes se encargaban de transmitir o enseñar la cultura, por lo general los de mayor edad y experiencia “(Gonzales, 2004: 78). Por eso las personas mayores son solicitadas para orientar las actividades colectivas y los conflictos familiares y en la comunidad.

La bibliografía consultada sobre el ayllu/comunidad y educación andina expresan implícitamente que se perciben varias formas (estrategias) de aprendizaje, los cuales son: el auto-aprendizaje, el colaborativo, mediante guías, discreto, el silencio, el trabajo, los modelos, el uso ritual y la interrelación con el entorno. Las cuales se consideran a continuación

a). El auto-aprendizaje.

En las culturas indígenas existen diversas posibilidades de aprendizaje y producción de conocimientos, una de ellas es el aprendizaje de los tejidos, donde las personas privilegian la promoción y el auto aprendizaje antes que la enseñanza por terceras personas, siendo así que sobra el concepto de enseñanza.

En el aprendizaje del tejido muchas de las entrevistadas (Arnold y Yapita, 2005) manifestaron que aprendieron por gusto, porque querían aprender, por eso el aprendizaje del tejido implica la observación-acción autodidacta de las personas, puesto que la actividad textil se basa en la actividad táctil, visual y cinética más que en el lenguaje oral.

En el auto-aprendizaje las personas que se inician en el tejido lo hacen con cierta autonomía, no en el sentido de una persona aislada del grupo, sino dentro el grupo. La mayoría de la persona entrevistada dijo aprender a tejer muy autónomamente: de mi nomás o sea, observando, “viendo a los que tejían he aprendido”. también se escuchan expresiones como ni mi mamá ni nadie me ha enseñado, queriendo decir que de ella ha salido el deseo de aprender.

Es así que en el norte de Potosí, una entrevista a una tejedora, expresa: “Yo aprendí a tejer mirando a mi abuelita, a mi no me han enseñado, es decir señala que hubo autoaprendizaje y que no hubo enseñanza”.(Castillo, 2005: 75). En cuanto al tejido se puede decir que el aprendizaje del tejido se debe hablar de un aprender autodidacta, y no en una enseñanza, por tanto no hay la necesidad de un aprendizaje verbal.

En el auto-aprendizaje es muy importante la averiguación, este tipo de aprendizaje se caracteriza por ser más intencional, porque es una estrategia de aprendizaje que mueve a las personas a averiguar lo que quieren aprender y hacer: yo seguía a las jóvenes que tejían, así como ellas hacían yo también hacía. En este tipo de aprendizaje las terceras personas apoyan y fortalecen los aprendizajes; si el padre no sabe hacer ningún tejido recurren a los vecinos, y de esa manera se actualizan en un tejido específico. El aprendizaje por averiguación no es aislado sino se complementa con las otras formas de aprendizaje. Las personas que desean aprender donde estén; aprenden en las fiestas y las ferias siempre caminan con los ojos abiertos y el corazón predispuesto a aprender, de ahí que un aprendizaje es resultado de una permanente averiguación y acción.

b). Aprendizaje colaborativo o por interacción.

En el aprendizaje de la cultura andina, la participación de los familiares pariente, amigos y vecinos, son apoyos fundamentales en el proceso de aprendizaje. Así en el aprendizaje del tejido, se dice: “de ahí que se escuchen expresiones como había una joven como yo llamada Isidora, ella me dijo, ven vamos a tejer conmigo..., ahí me enseñó un día, desde esa vez ya pude” (Castillo 2005: 160).

El trabajo colaborativo no solo funciona en el tejido, sino también en el trabajo agrícola y otras actividades; para que exista el aprendizaje colaborativo, es condición necesaria que todos sepan compartir lo que saben, decía una tejedora: “aquí todos saben, entre nosotros mismos nos enseñamos”, de esta manera funciona la red del ínter aprendizaje comunal. Para esto, a veces, se debe averiguar o buscar un guía.

c). Aprendizaje mediante guías.

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por ser una proceso de aprendizaje donde intervienen personas expertas que orientan al aprendiz. Las personas solicitadas en ayuda tienen la obligación moral de orientar a las personas en el proceso de aprendizaje. Las personas solicitadas en ayuda tienen la obligación moral de orientar a las personas en el proceso de aprendizaje.

En la cultura indígena los padres dan muchas oportunidades al niño para que puedan aprender cosas útiles para la vida futura. Algunos niños asumen muchas veces las responsabilidades de aprender gestionando sus propios recursos, y sin la intervención directa de sus padres

De la existencia acumulada en las distintas actividades emergen los especialistas en los distintos campos del conocimiento andino, como los yatiiris, los usuyiris (parteros) que necesitan de un guía para su aprendizaje y ejercicio público, etc. Por ejemplo, los futuros autoridades de jilaqata el segunda debe acompañar al jilaqata, para vaya aprendiendo a ejercer su futuro cargo. Los padres hacen participar a los hijos en

edad de trabajo en la agricultura, para que aprendan a cultivar y cosechar, o los llevan de viaje para el trueque, y así aprenden el comercio.

Los portadores del saber andino como ser las ex autoridades, los padres, los ancianos por su experiencia de vida son los principales encargados o guías para interiorizar los principios morales de la vida cotidiana en toda oportunidad de orientación como eran las juchas (fiestas personales) y ch'ajwas (conflictos familiares o comunales). En estas situaciones los ancianos intervienen en las instancias de reconciliación o para escuchar a las partes y aconsejar (iwxas) con su sabiduría producto de la experiencia de vida; en situaciones de conflicto y conciliación de la familia, los mayores acuden a las iwxas (encargos) que contienen principios morales y ejemplos de vida para su conciliación.

d). Aprendizaje discreto. “Mirando, jugando y haciendo”.

Los mismos niños en la comunidad buscan la oportunidad de aprender, es decir, generan sus propios espacios y recursos de aprendizaje. No piden permiso para aprender, simplemente lo hacen. El aprendizaje discreto pasa por una primera socialización, que empieza cuando los niños por sí solos aprenden de sus padres a través de la observación. Parece ser que esta forma de aprendizaje discreto les permite afianzar sus habilidades en secreto, para luego de estar capacitadas y seguras de sí, salir al público a demostrar sus habilidades y seguir desarrollando el tejido en forma potencial.

En las comunidades campesinas del lado del Perú, diversos antropólogos especializados en los andes habían observado que en los espacios rurales uno aprende mirando, jugando y haciendo, con aquello se privilegia el aprendizaje y no así en la educación escolarizada que se privilegia el papel de la palabra en la enseñanza. En las sociedades indígenas la palabra no tiene el peso determinante que posee en occidente, sino “se privilegian la observación, la imitación y la actividad, como espacios de aprendizaje, para sobre esa base ir desarrollando también la dimensión verbal del aprendizaje.

e). El silencio y la observación como aprendizaje.

Otra característica de las sociedades indígenas también se aprende por medio del silencio o la palabra no expresada” (García,2005:13). Uno de los medios de aprendizaje en los andinos es la observación de su entorno, y aquello que le interesa reproduce la mediante la imitación. La observación en los infantes se desarrolla desde cuando la mamá carga a su hijo en la espalda, y con él dialoga y permite que observe todas las actividades y recorridos que hace la madre. Las formas de aprendizaje por observación se realizan por la simple observación o por la exposición de las conductas ejemplares como modelos de conducta a imitar.

No cabe duda que la observación y la imitación son propios de las culturas orales y en la sociedad andina las conductas ejemplares son relatados por los padres de familia para que los hijos aprendan esas conductas esperadas por la familia y la sociedad andina, es decir, los menores e inexpertos aprenden imitando lo observado en la conducta de los mayores y experimentados o de sus compañeros de juego.

f). El trabajo como aprendizaje.

Se señala que la educación en el incario, como en las sociedades antiguas, existía una educación para las elites y otra para el pueblo. La primera fue eliminado por la colonización española, en cambio la segunda quedó en los ayllus como una forma de reproducción social y cultural de su forma de vida.

La educación del pueblo se dio en la sobrevivencia de las familias para la reproducción del ayllu. El campo de cultivo, el pastoreo y el taller artesanal es el espacio de encuentro diario para los procesos de aprendizaje, cuya repetición en los ciclos de vida formalizó en acto educativo de enseñar y aprender; de ahí que “El taller artesanal, el campo de cultivo o el trabajo en construcciones de infraestructura fueron el espacio educativo de aprendizaje donde se transmitían concepciones teóricas y conductas prácticas orientadas a crear o manufacturar” (González, 2004: 75). De lo expresado se infiere que el aprendizaje en los andinos se da a través del trabajo para la reproducción de la vida en comunidad.

Para los andinos el camino recorrido da la experiencia, la misma que se convierte en fuente de conocimientos y sabiduría. Por eso se señala, que la sabiduría se adquiere en la experiencia de vida, en la práctica cotidiana del ejercicio de sus funciones en todas las actividades políticas y socio religiosos de la comunidad.

g). Aprendizaje por modelos o moldes.

En las localidades andinas existen aprendizajes por recreación del modelo o por moldes. Una de las formas de aprendizaje es la “pallara” o mediante molde. En muchas comunidades quechuas la “pallara” es un termino íntimamente relacionado con el termino pallay que quiere decir escoger, recoger, agregar, descontar. La pallara es un instrumento intermedio entre el aprendiz y el conocimientos, el mismo es construido por personas con mayor experiencia con el tejido, como las abuelas y las mamás, que son entregadas a la hija o a la nieta, particularmente para que puedan intentar aprender a procesar diseños y no tanto para aprender el tejido, una versión señala lo siguiente: “cuando no pueden se los tela de hilos gruesos, eso se los hago idéntico, de ahí aprenden a tejer. La pallara es un instrumento guía, como un modelo para que aprendan los iniciados, en el tejido se hace con distintos colores y cada color significa un camino en el tejido” (Castillo, 2005: 163).

h). Uso del ritual para el aprendizaje.

La realización de los rituales forma parte del aprendizaje central del tejido, las personas interactuaban con las diferentes deidades locales, empleando diferentes elementos como la coca, la chicha y el alcohol. Parte de esos rituales era el acullicu, pijchar la hoja de coca, recordando a los antepasados, prender velas a los santos, hacer el pago (dar de comer) a la pachamama y a los apus.

En el Norte de Potosí en el ayllu Laymi las jóvenes antes de empezar a tejer, después de telado acostumbrar a hacer un ritual, “llevan el telar a eso de la media noche a aun lugar especial en medio del agua para serenar el tejido, al igual que los

varones hacen con el charango. En estos lugares existe la creencia que los tejidos serenado salen muy bien elaborados e incomparables” (Castillo, 2005: 76).

También existe el ritual para los hilos. Uno de los rituales en el tejido eran aquellos destinados a la duración de los hilos, era una práctica andina, donde los hilos a ser utilizados tenían que ser golpeados por piedras para que estos durasen y los terminasen rápido. “El poder de las piedras podía ser traspasado a los hilos por un simple golpe que eso hacía que los hilos durasen como las piedras, para ello la gente tenía fé en cada acto que realizaba” (Castillo, 2005: 108)

i). Interrelación con el entorno y prognosis.

En los andinos las relaciones con el medio ambiente eran fuentes y medios de aprendizaje de conocimientos usados en sus viajes, para sus curaciones, conocer el movimiento de los astros y los mensajes de los animales y de la misma naturaleza. Los andinos viven en permanente relación con los elementos del entorno social, natural y espiritual, manteniendo una relación de formalidad de respeto y consideración con ellos. En los andinos el trato formal con su entorno es ritualizada en todas las actividades cotidianas, festivas y religiosas, además comporta una conducta de reciprocidad en situaciones de relaciones formales. Los actos formalizados tienden hacia una conducta de consideración y respeto con los demás, en fin una conducta moral con el entorno.

Por eso, las personas que han recorrido formalmente los cargos públicos de la comunidad fungen de una autoridad moral para los principiantes. Las personas que recorrieron el thakhi serán consideradas de respeto y consideración en todas las instancias públicas y privadas de la comunidad.

Una de las manifestaciones de la prognosis son las relaciones con los ajayus y otros espíritus se manifiestan en los sueños mediante un lenguaje simbólico y los mensajes de los animales y plantas en las predicciones, son formas subconscientes e intuitivas de conocimiento de las relaciones del andino con su entorno. El sueño

andino se caracteriza porque esta ligada con la concepción holística que se tiene del cosmos, es decir, la concepción de que su cosmos tiene una vida igual que los humanos. El significado de los símbolos de los sueños tiene directa relación con la cosmovisión andina. De ahí que en los sueños existe una comunicación entre el espíritu del que sueña y los espíritus de los sub-mundos con los cuales convive en reciprocidad. Sus símbolos oníricos representan a los elementos del cosmos con los que tiene un directo contacto, los que tienen cualidades que son saludables o perjudiciales para el andino en su vida diaria.

El conocimiento y la práctica de la interpretación de los sueños no era solo de los especialistas, sino de la población en general. A pesar del proceso de colonización y neocolonización y endocolonización, el lenguaje de los sueños se sigue transmitiendo de generación en generación, aunque en los últimos tiempos tiende a perderse en la juventud que esta alienada por los conocimientos occidentales. Una de las características del sueño andino es que es un lenguaje simbólico predictivo (Fromm, 1972) porque anuncia buenos o malos augurios para el futuro inmediato y mediato.

CAPITULO III. METODOLOGÍA

3.1.- TIPO DE INVESTIGACIÓN.

3.1.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

La investigación del presente trabajo esta dentro de los métodos cualitativos, los mismos que significan “ descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamiento que son observables. Además, “incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, pensamiento y reflexiones, tiene una cualidad expresada por ellos mismos y no como uno los describe” (Watson-Gegeo,1982, citado por Pérez, 1994: 54). Y también la investigación cualitativa, puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Al hablar del análisis cualitativo, “no nos referimos a la cuantificación de los datos cualitativos ni al proceder matemático, sino pueden consistir en entrevistas y observaciones, pero también pueden incluir documentos, películas o cintas de videos” (Strauss y Corbin, 2002: 2).

La investigación tiene como notas significativas (Pérez, 1994) los siguientes aspectos: 1. Es inductiva porque comienzan con interrogantes vagamente formulados; 2. El investigador ve el escenario de la personas en una perspectiva holística; 3. Interactúan como los informante de un modo natural y no instructivo; 4. Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; 5. Todas las perspectivas son valiosas de las otras personas; 6. Son humanistas, porque los métodos con los cuales estudiamos a las persona influye sobre el modo como las vemos; 8. todos los escenario y personas son dignos de estudio y 9. La investigación es un arte. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método, siguen lineamientos orientadores, y el investigador nunca es esclavo de un procedimiento.

En la investigación cualitativa interesa conocer las realidades concretas en sus dimensiones temporales y reales en su contexto social. En el presente estudio se recopilarán las experiencias y las actitudes concretas de los estudiantes, de los responsables de grupo y del docente en el aprendizaje de contenidos de los temas del programas de la materia señalada con las estrategias del aprendizaje andino mediante grupos comunitarios en el aula durante el primer semestre de la gestión académica 2006.

3.1.2. ESTUDIO DE CASOS.

Dentro la investigación cualitativa se usó específicamente el "Estudio de Casos", el mismo que consiste "en el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómenos, es decir, es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona u proceso, una institución o un grupo social "(Anguera, 1987, citado por Pérez, 1994: 88). Así mismo, muchos autores también han definido el estudio de casos "como un proceso que intenta describir y analizar alguna entidad en términos cualitativos, complejos y comprensivos, no pocas veces, a medida que se desarrolla a lo largo de un tiempo" (Wilson,1979, citado por Pérez, 1994: 91).

En el Estudio de casos se procede a la descripción del objeto de estudio, y su método significa especificar" las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis" (Hernández, Fernández y Baptista,1998: 60). El objeto del estudio de caso, es la estrategia del aprendizaje andino mediante grupos comunitarios aplicados en el aula de la materia de Antropología y Educación I de la carrera de Ciencias de la Educación.

El método de casos se caracteriza por tener los siguientes fundamentos: una situación concreta que sea auténtica y quede representada en su totalidad (sin amputaciones ni artificios) esta situación es válida y, por eso mismo, representativa, del campo de aplicación de leyes de las ciencias humanas, puesto que esas leyes son el juego de las interacciones y de las dinámicas de la situación. "Nada es

meramente aleatorio, fortuito o contingente. Todo lo que sucede es significativo, es decir, de que manera los hechos y los acontecimientos están en función los unos de los otros” (Pérez , 1994: 88).

El estudio de casos como una modalidad en la investigación educativa, es que se realiza en el análisis de casos concretos y de hechos singulares que hasta el presente se consideraban aleatorios y su valor era el de la anécdota, en las investigaciones tradicionales en el campo educativo se creía que tenía significación general solamente los casos promedios, porque todo hecho humano estaba sometido a leyes, ignorando que la investigación también puede realizarse a partir de casos simplemente particulares, mediante ellas buscar generalizaciones, aplicables a su contexto.

La investigación cualitativa tampoco esta libre de problemas en la investigación, los mismos son los siguientes, entre otros:

- Problema de diseño. Que no tiene procedimientos o reglas específicas para el análisis de datos, debilidad en la generalización.
- Suele requerir más tiempo que otros enfoques. Para estudiar el problema y elaborar un buen diagnóstico de la situación.
- Cuando se trata de dar sentido a los datos y el análisis de los mismos. Faltan procedimientos concretos para el análisis de los datos cualitativos, presenta un análisis complejo de datos cualitativos. No tiene una herramienta que ayude a los investigadores a mantener una visión sobre sus decisiones y a modificarlas sin dificultad.
- La implicación del investigador y el objeto de la investigación. El investigador fácilmente puede producir algún tipo de implicación en el objeto investigado, es decir, puede incidir en una cierta proyección personal del investigador con sus aspectos positivos y negativos.

Estos problemas se subsanan con la honestidad personal o grupal al responder a los instrumentos de recolección de datos, la fiabilidad del método empleados, la pertinencia del análisis de resultados y la interpretaciones según la objetividad de los datos y conforme el contexto teórico bibliográfico. También se superan los problemas

señalados de la investigación cualitativa mediante la triangulación de resultados de diversa procedencia.

La investigación es también descriptivo correlacional. En el método correlacional su propósito es medir el grado de relación que existe entre dos o más variables o conceptos en un contexto particular (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), En la investigación se establece la relación de variables entre las estrategias de aprendizaje andina y el cambio de actitud de aprendizaje, es decir, la aplicación de la estrategia de aprendizaje andino tenga relación con el cambio de actitudes de los universitarios hacia un aprendizaje en grupo comunitario.

3.1.3. LA TRIANGULACIÓN DE DATOS.

La triangulación que proponen los autores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 2001) fortalece y da vigor a la interpretación de los datos. Entre las variedades de triangulación, se toma en cuenta la triangulación de "perspectiva", es el que permite confrontar los aportes de los datos: la oficial-percepción (documentos), sectores e informantes (subculturales) y grupal-individual (entrevistas).

La triangulación de perspectivas, pretende confrontar y complementar las aportaciones personales e ideográficas (de los auto-informes y entrevistas) con la formal-oficial (de los documentos); así como la individual (de cada informante) con la grupal (grupo de discusión, a partir de una exposición de conclusiones y relato polifónico global).

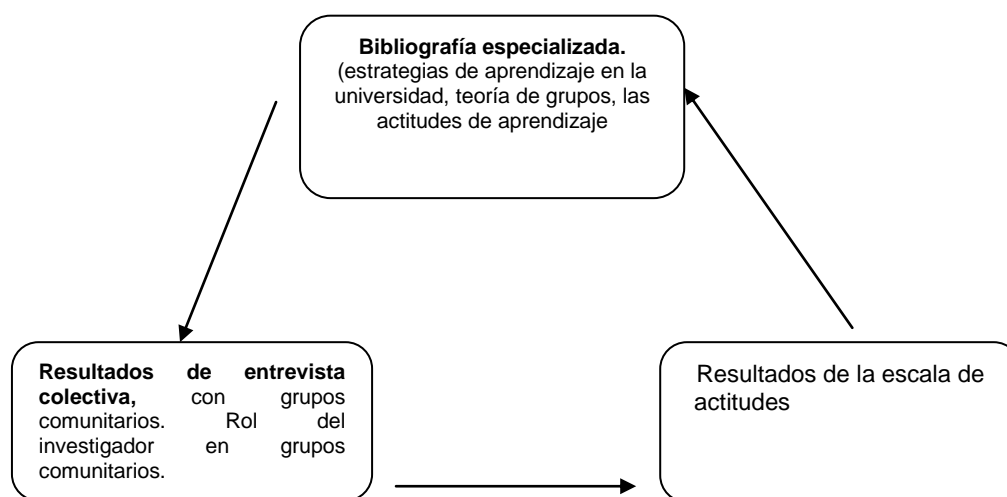
En la triangulación de perspectivas, los datos provenientes de diferentes fuentes se consideran de la siguiente manera:

- Oficial - percepción. La primera será un referente sobre el que establecer la línea de base histórica y cronológica y la segunda, será la verdadera protagonista del trabajo, pues es la que informará de la memoria institucional y de sus reelaboraciones personales y grupales.

-Diferentes sectores e informantes. Para buscar la saturación de la información, se explora y da voz a los diferentes sectores de opinión (sub-culturas y cohortes), además de a los individuos concretos.

- Grupal-individual. Se tomará en consideración la voz del grupo como tal, en sus propias dinámicas lenguajes, presiones, etc, para que aporten la validación grupal de la construcción narrativa global de este proceso bibliográfico (datos provenientes de diversas fuentes para una información variada y multidimensional).

En la presente investigación, la triangulación que se propone, toma en cuenta tres fuentes como elementos básicos de la investigación cualitativa, y que son las siguientes:



3.2.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

1. En cuanto al diseño de la investigación se presenta un plan concebido que responde al problema y a la hipótesis de estudio, en ese sentido, el diseño es cuasi-experimental. Este tipo de diseño manipula deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con uno o más variables dependientes (Hernández, Fernández y Baptista, 1998). Las características de estos diseños es que los grupos ya están formados antes

del experimento, de manera independiente al experimento; en nuestro estudio los grupos comunitarios de aprendizaje los conformaron los estudiantes de la materia indicada, en la cual el investigador es el docente.

En la presente investigación se describen las características de las estrategias del aprendizaje andino mediante grupos comunitarios en el aula; pero después de la aplicación de las estrategias andinas de aprendizaje se establece una correlación entre las estrategias de aprendizaje andino en grupos comunitarios y el cambio de actitudes de los estudiantes, es por ello, que se ha diseñado la investigación de la siguiente forma:

GRUPO EXPERIMENTAL	PRE PRUEBA	EXPERIENCIA	POS PRUEBA
Cuasi-Experimental	Cuestionario sobre actitudes	Estrategia de aprendizaje andino	-Escala de actitud -Entrevista colectiva

En el cuadro se representa el diseño de la investigación, en cuanto a la descripción de sus elementos es la siguiente:

- 1º. El grupo experimental. Fueron los 20 subgrupos comunitarios de aprendizaje (cada grupos de 5 a 6 integrantes) de la materia Antropología y Educación I.
- 2º. Pre-prueba. Consiste en un cuestionario sobre actitud ante estrategias de aprendizaje de los estudiantes (al inicio de la primera semana de clases).
- 3º. Experiencia. Consistió en la aplicación de la estrategia de aprendizaje andino mediante grupos comunitarios en el aula.
- 4º. Pos - prueba. Después de la experiencia de la estrategia de aprendizaje andino en el aula se aplicó la Escala de Actitudes para conocer el cambio de actitudes de aprendizaje de los estudiantes, complementado con la entrevista colectiva a los mismos grupos para un adecuado análisis cualitativo de los resultados.

3.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

Por la índole del tipo de investigación descriptivo correlacional, las técnicas para la recopilación de datos de los grupos comunitarios de aprendizaje, fueron los siguientes:

- Cuestionario sobre actitud.
- Escala de actitud.
- Entrevista colectiva.

(Véanse en anexos N° 1, 2 y 3)

Analizando las técnicas e instrumentos mencionados, los mismos se detallan a continuación:

a) Cuestionario sobre actitud.

Este instrumento consta de cinco preguntas relacionadas con las estrategias de aprendizaje asimiladas en las aulas de otras materias. Este instrumento constituye en sus resultados una especie de diagnóstico de actitudes iniciales sobre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, antes de realizarse la experiencia con la estrategia de aprendizaje andino

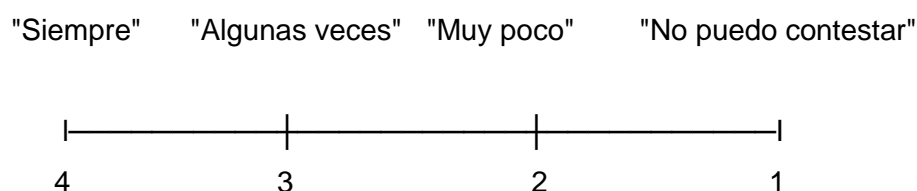
b). Escala de actitudes.

La escala de actitudes usada, sigue el modelo de la escala de Lickert, por la variedad de respuestas a las preguntas enunciadas. La escala de Lickert, con relación a otras escalas (Dod, Crespi, Thurstone, Guttman) es una escala más simple y da la posibilidad más amplia de respuestas. "Además la puntuación de cada sujeto en la escala de Lickert es independiente de los puntos dados a otros sujetos, pero es relativa también al grupo estudiado, ya que los resultados son interpretados únicamente en referencia al lugar que el entrevistado ocupa entre todos los sujetos preguntados" (Pardinas, 1980: 96)

En la presente investigación las preguntas fueron adaptadas a los objetivos de la investigación y consistieron en una batería total de 20 preguntas constituidas en cinco partes o dimensiones (relacionadas con los indicadores de las variables). Cada dimensión agrupa 4 ítems de preguntas, y tenía la finalidad de detectar las actitudes

de cambio en el aprendizaje de los estudiantes mediante los grupos comunitarios durante los 5 meses de clases efectivas del semestre, antes de realizarse el examen final de la materia de Antropología y Educación I.

Este instrumento fue respondido colectivamente por los 20 grupos conformados en el curso de la materia señalada después de la experiencia pedagógica (grupos comunitarios de aprendizaje). En el instrumento las respuestas de la escala se presentó con sus propias valoraciones, tal como se observa a continuación:



El instrumento con 20 ítems de preguntas estuvieron agrupados en 5 dimensiones o aspectos, y cada uno de ellas con 4 sub-preguntas. Las dimensiones fueron las siguientes:

1. Actitud por el aprendizaje en grupo comunitario.
2. Método de trabajo en grupo.
3. Estrategias de aprendizaje en grupo.
4. Rol del Responsable del grupo.
5. Rol del docente.

b). Entrevista colectiva.

Esta técnica de recolección de datos consiste en realizar la entrevista colectivamente a grupos de personas. Se utiliza para conocer las cuestiones de interés en relación con un grupo de personas, sus opiniones sobre determinados fenómenos o hechos. Entre los requisitos a tener presente son: "a). Estimular la participación de la mayoría de los entrevistados; b). Dirigir las intervenciones hacia los objetivos establecidos y c). Tratar de no influir en las ideas y opiniones del grupo" (Cerezal, Fillo y Huaranga, 2004: 102). Sin embargo se señala que la mayor dificultad está en

lo que expresa el grupo no es lo que en realidad piensan y sienten cada uno de los entrevistados del grupo, sino que muchas veces es la opinión del que cree ser líder. Este instrumento tenía la finalidad de aclarar y reforzar en profundidad los resultados obtenidos con las actitudes encontradas con la escala de actitudes. El instrumento fue aplicado, después de avanzar el último tema del semestre y después de aplicado la escala de actitudes a todos los grupos de manera colectiva, cuyas respuestas fueron grabadas y transcritas, y sus contenidos sistematizados en cuadros. Los resultados permitieron aclarar, profundizar y complementar la interpretación de los resultados encontrados con la escala de actitudes, las cuales se reflejan en las conclusiones.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.

Población.

La investigación se realizó en la Carrera de Ciencias de la Educación - UMSA, la que tiene una población aproximada de 2317 alumnos en la gestión del 2006 (Información estadística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2006). Estos estudiantes en su mayoría eran de origen andino, cuyos padres eran de origen aymara provenientes de las provincias paceñas y de quechuas provenientes de los centros mineros, de ahí que por la ascendencia cultural andina de los alumnos se propuso aplicar la estrategia del aprendizaje andino. Una de las características demográficas de la carrera es que tienen un gran porcentaje de estudiantes de origen andino (Ver tabla N° 1 en anexo), con residencia en la ciudad de El Alto, Viacha, los barrios populares y las zonas periféricas de la ciudad de La Paz.

Muestra.

El tipo muestreo empleado fue el “No probabilístico”, en el cual la muestra esta en función de un juicio personal del investigador, que puede conformar una muestra, de manera intencional, cuando tiene conocimiento de los elementos de la población y determina la muestra por asignación de cuotas o proporciones..., adecuados para los fines de la investigación” (Pereyra, 2006: 228) y la técnica de muestreo usado fue el

de “sujetos voluntarios”, en el sentido de que la muestra fue constituido por los 102 estudiantes inscritos en la materia de Antropología y Educación I, (Paralelo “B”), los cuales fueron conformados en 20 grupos, y cada grupo estaba compuesto de 5 a 6 estudiantes.

3.5.- ESTRATEGIA DEL APRENDIZAJE ANDINO MEDIANTE GRUPOS COMUNITARIOS

La presente estrategia de aprendizaje andino tiene la finalidad de mejorar el aprendizaje universitario desarrollando la adquisición de competencia de forma solidaria, en reciprocidad y colaboración con los demás en las aulas universitarias a través de grupos comunitarios de aprendizaje.

La estrategia del aprendizaje andino.

Se entiende por estrategia a las actividades deliberadas, planificadas y concientes en su ejecución por el estudiante. La estrategia del aprendizaje andino es un proceso consciente en el que se advierte ciertas formas de aprendizaje: autoaprendizaje, aprendizaje colaborativo, mediante guías, discreto, el trabajo como aprendizaje, aprendizaje por modelos, el ritual para el aprendizaje y la interrelación con el entorno.

Las estrategias de aprendizaje andino se dan e los grupos comunitarios de aprendizaje en el aula.

Los grupos comunitarios.

Es el conjunto de personas que tienen fines comunes en el aprendizaje y es comprendida como una mini-comunidad, en la cual las relaciones son de familiaridad, de solidaridad, cooperación, de participación y de reciprocidad entre los integrantes.

Cambios de actitudes de aprendizaje en los estudiantes.

Las actitudes son buenos elementos para predecir la conducta futura; para el cambio de actitudes se debe pasar por tres procesos, que aplicado al aprendizaje, son: a) El descongelamiento del sistema actual de aprendizaje, b) La reestructuración del sistema sobre otras bases y c) El recongelamiento de los nuevos sistemas y hábitos de aprendizaje. En la experiencia pedagógica, se propuso el grupo comunitario para el aprendizaje en el aula; las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje deben ceder a las estrategias de aprendizaje andino, y los buenos resultados de aprendizaje que se logren permitirán el cambio de actitudes, y los estudiantes preferirán aprender en grupos comunitarios.

-Objetivos de la estrategia del aprendizaje andino.

Aprender los contenidos de los temas con las estrategias del aprendizaje andino mediante grupos comunitarios en los que se generen aprendizajes colaborativos, solidarios, con reciprocidad e interacción de conocimiento, para generar el cambio de actitudes de aprendizaje en los universitarios, distintos al aprendizaje individual y receptivo.

- Perfil de periodo de clases. El periodo de clases de avance de materia mediante grupos comunitarios de aprendizaje fueron cronogramadas en distintas actividades de aprendizaje colectivo en el aula (Véase Tabla N° 2 en anexo).

Procedimientos de formación y funcionamiento de los grupos comunitarios.

- a). Conformación de grupos. Los estudios sobre los grupos operativos indican que de 4 a 6 integrantes conforman equipos de trabajos eficaces.
- b) Elección del Responsable. Primero se eligió por consenso, pero después todos deben rotar cada semana, cuya finalidad es formar líderes.
- c) Función del Responsable. Las funciones del responsable tienen la misión de:
 - Precisar los problemas o temas a aprender o discutir
 - Facilitar el intercambio de ideas y dar la palabra a todos por turno
 - Mantener el orden y controlar las intervenciones
 - Repetir, aclara el sentido de las diversas intervenciones y sintetizar los aportes

- Despojar del contenido cognoscitivo del tema las posibles implicaciones emotivas

d) Roles de los miembros del grupo: Los integrantes del grupo deben desarrollar competencias para el aprendizaje colectivo y en comunidad; esas competencias a desarrollarse son :

- El estudiante interactúe con sus compañeros.
- Sea solidario y colaborador en el aprendizaje con los demás compañeros
- Participe en los debates internos del grupo y entre grupos en el aula.
- Cambie de actitud hacia el aprendizaje en grupo comunitario.

e) Reglamento interno. Cada grupo acorde a las características de los integrantes hizo su propio reglamento, sobre la base de la responsabilidad, la solidaridad, la interacción con los demás, la conducta recíproca y el compañerismo.

La participación de los estudiantes en el grupo comunitario tuvo una hoja de control para registrar la responsabilidad en el aprendizaje de los grupos comunitarios (Ver en Anexo la Tabla N° 3 y 4).

Rol del docente en el grupo comunitario.

d). El docente. En cuanto a su rol en los grupos comunitarios de aprendizaje en el aula, principalmente debe crear las condiciones para el aprendizaje grupal, las cuales son:

- Planificar la tarea de aprendizaje.
- Presentar globalmente el tema (conceptos centrales y su estructura)
- Distribuir las tareas y orientar, localizar y emplear de fuentes de información.
- Evaluar el proceso grupal.

Evaluación en los grupos comunitarios de aprendizaje.

Además debe facilitar el funcionamiento del grupo y el aprendizaje interactivo en grupo.

Los trabajos en los grupos deben merecer una serie de evaluaciones, unos dirigidos al aprendizaje y otros al comportamiento de los miembros del grupo. Esta evaluación se refiere, en cuanto a la tarea de aprendizaje y participe en el funcionamiento como grupo.

Las evaluaciones a emplearse son:

-Evaluación de la tarea de grupo. Esta evaluación debe tomar en cuenta los objetivos inicialmente fijados para el aprendizaje y cuya estrategia se han explicado a los alumnos.

-La evaluación del funcionamiento de los grupos, es importante para detectar como han funcionado los grupos para un aprendizaje eficaz, (comportamiento de los miembros al interior de los grupos).

Para la evaluación de los grupos en la realización de la tarea y el funcionamiento de los grupos se llevó registros de participaciones en el grupo y en el debate ante el curso, para los cuales los Responsables de grupo debían elevar un informe a mediados del semestre y otro al final (véase Tabla N° 5 en anexo).

3.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS.

El análisis de datos son aquellos provenientes de la escala de actitudes y de la entrevista colectiva aplicados a los distintos grupos, los cuales son como montar un cierto rompecabezas, que a través de un marco interpretativo nos orientamos para organizar los datos, reuniendo los datos más parecidos por un lado, las más dispares, por otro y, finalmente identificando las líneas de relación establecidas, que hagan coherente el cuadro dibujado del rompecabezas inicial. En el análisis de datos narrados será preciso, “como en la investigación cualitativa, comparar, contrastar, agregar, ordenar, reducir, establecer relaciones y teorizar..., cuyo objetivo como

señala Van Manen (1990), es explicar el significado de los fenómenos humanos,... y comprender la estructura vivida de significado” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 153).

En la investigación cualitativa interpretar es “dar significado a los hechos o datos, en un proceso de reconstruir, trasladar o encajar las distintas pieza, en un buen bricolaje” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 206), se señalan que no existen formas mecánicas, sino es un arte y además depende del tratamiento que se haya hecho de ellos (categorías, pautas, temas, etc), y dependerá de las cuestiones planteadas en la investigación.

Informe de la investigación tiene una particularidad de elaboración. La investigación cualitativa después de su procesamiento da lugar a un informe, que es “una particular forma (reestructura del sentido de los discursos) de relato, que será leído, en primer lugar, por el narrador y en segundo lugar por un público lector más amplio. El informe es siempre una recreación de la narración de los informantes, por lo que el investigador debe reunir las diferentes piezas de modo que otorguen un significado” (Bolívar, Domingo y Fernández, 200: 207). En la investigación el informe de resultados comprende los provenientes de la escala de actitudes, la entrevista colectiva y la referencia teórica que hacen el contexto teórico de interpretación.

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

4.1. CUESTIONARIO SOBRE ACTITUD ANTE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA.

RESPUESTAS EN GRUPOS (20 grupos).

ITEM 1: I. Que opinas sobre la forma de aprendizaje actual en el aula?.

CUADRO N^o 1
APRENDIZAJE ACTUAL

UNIDAD DE ANÁLISIS	N ^o RESPUESTAS (Por grupo)	%
1. APRENDIZAJE RECEPTIVO (Pasivo, repetitivo, memorístico)	7	35
2. FALTA DE RELACIONES (Comunicación, consultas, cohesión)	5	25
3. NO COMPROMISO CON ESTUDIANTES. (Regularidad, puntualidad, solidaridad)	5	25
4. EXPOSITIVO (Diálogo, debates, comentarios.)	3	15
TOTAL	20	100

El cuadro 1 corresponde a las respuestas formuladas por los 20 grupos. respecto a las opiniones sobre el aprendizaje actual en el aula, un 35% (7 grupos) señalan que el aprendizaje es “receptivo”; en un 25 % (5 grupos), expresan que en el proceso de aprendizaje “faltan las relaciones” entre el docente-estudiante; otro 25%(5 grupos) expresan que los docentes tienen poco compromiso con los estudiantes, y en un 15% (3 grupos) dicen que la clase es “expositiva” en la enseñanza por el docente.

Los altos porcentajes de los datos señalan que el aprendizaje en el aula es de carácter receptivo, es decir, que es pasivo, repetitivo y memorístico; además, no hay relaciones entre el docente y los estudiantes, queriendo decir, que no hay comunicación, consultas con el docente y no existe cohesión en el curso. Los

docentes después de su clase se retiran inmediatamente sin dar lugar a consultas extras.

ITEM 2. Cual es tu opinión respecto a los métodos de aprendizaje en las distintas materias ?.

CUADRO N° 2
MÉTODOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA.

UNIDAD DE ANÁLISIS	N ^a RESPUESTAS (Por grupos)	%
1. SIN INTERACCIÓN GRUPAL (Individual , sin participación)	10	50
2.NO SE USAN MEDIOS DE APRENDIZAJE (videos cuadros didácticos, dinámicas)	5	25
3. SIN DINAMICA EN EL APRENDIZAJE (debates, grupos, mesa redonda)	4	20
4. APRENDIZAJE EXPOSITIVO (Memorístico, receptivo, sin reflexión)	1	5
TOTAL	20	100

El cuadro No 2, relacionado con los métodos de aprendizaje, un 50% (10 grupos), perciben que en el aprendizaje no hay interacción grupal, en un 25%(5 grupos) señalan que en el aprendizaje no se usan “medios”didácticos; en un 20%(4 grupos) dicen que los aprendizajes “no son dinámicos”, y solo el 5%(1 grupo) expresan que la enseñanza es expositivo.

En resumen, la mitad del total de los grupos, señalaron que en las clases no hay interacción entre los estudiantes, además que el docente no usa medios didácticos para ilustrar los temas, ni el aprendizaje es dinamizado en el aula. Estas percepciones tienen que ver con el número de alumnos y las condiciones del aula, como la poca opción de usar los medios electrónicos.

ITEM 3. Que es lo que has aprendido con la actual estrategia de aprendizaje, de manera general, en la distintas materias de la carrera.?

CUADRO N^o 3
APRENDIZAJES CON ACTUAL ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

UNIDAD DE ANÁLISIS	N ^a RESPUESTAS (Por grupos)	&
1.- SON CLASES MAGISTRALES (Expositivo, pasivo, unidireccional)	10	50
2.- EXPONEN LOS GRUPOS (Sin atención, desinterés, asistencia).	6	30
3. NO LEEN LOS TEMAS (Lectura previa, sin control, no participan)	2	10
4. SIN CONTROL DEL APRENDIZAJE (Seguimiento, supervisión,	2	10
TOTAL	20	100

El cuadro N^o 3, tiene que ver con la estrategia de aprendizaje, al respecto un 50% (10 grupos) señalan que la clases son expositivas y magistrales, pero el 30% (6 grupos) indican que los temas son expuestos por estudiantes; el 10%(2 grupos) dicen que los estudiantes no leen los temas previa a la clase, y el otro 10% (2 grupos) señalan que los aprendizaje se realizan sin control, es decir, sin conocer si los estudiantes asimilaron algo del tema.

De manera general los grupos de estudiantes señalan que las clases en la carrera, en su generalidad, son magistrales, los que se caracterizan por ser expositivos pasivos, unidireccional, sin que los alumnos hayan leído previamente el tema, por eso no preguntan, ni existe seguimiento, ni supervisión de los aprendizajes. La mayoría de los alumnos asisten por acto de presencia o porque van ganar algún punto.

ITEM 4. Como es la relación del docente con los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

CUADRO N^o 4
RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTES'

UNIDAD DE ANÁLISIS	N ^o RESPUESTAS (por grupo)	%
1.SIN COMUNICACION (Relación, confianza, consultas)	12	60
2. DISTANCIA EN TRATO. (temor, poco contacto)	3	15
3.CONTACTO POR RECLAMOS (Individualista, egoísmo, competitivo),	3	15
4. POCO SOCIABLE.. (Contacto, desconocimiento, asistencia)	2	10
TOTAL	20	100

El cuadro N^o 4, refleja la relación del docente con los estudiantes, en el que un 60 % (12 grupos) señalan que no comunicación entre el docente y los estudiantes; en un 15 %(3 grupos), indican que si bien hay algún contacto, es por los reclamos sobre la notas; en otro 15%(3 grupos) expresan que los docentes no orientan a los estudiantes en los aprendizajes de los estudiantes, y finalmente en un 10% (2 grupos) manifiestan que los docentes son poco sociables con los estudiantes en el aula.

En los resultados el porcentaje alto, expresa que en el proceso enseñanza-aprendizaje no hay comunicación, es decir, que el docente no inspira confianza, ni acercamiento con los estudiantes durante y después de las clases. Y en porcentajes menores corroboran lo expresado, señalando que entre el docente y los estudiantes, hay una distancia en el trato y no se fomenta la sociabilidad, por tanto, no existe coordinaciones de actividades de los estudiantes con los docentes. En todo esto, es importante señalar que una vez concluida la clase, el docente abandona el curso

rápidamente y por su lado, los estudiantes esperan que la clase concluya.

ITEM 5: Como consideras la evaluación el actual del aprendizaje en el aula ?.

CUADRO N° 5
ROL DEL DOCENTE EN EL APRENDIZAJE

UNIDAD DE ANÁLISIS	Nª RESPUESTAS (Por grupo)	&
1. SON REPETITIVAS, MEMORÍSTICAS (Impuntuales, Responsabilidad)	8	40
2. SIN RELACIÓN CON OBJETIVOS (participación, grupos).	6	30
3. SIN RETROALIMENTACIÓN (avance de temas, sin repaso)	4	20
4. NO REAJUSTAN APRENDIZAJES (Exposición, tiempo)	2	10
TOTAL	20	100

En cuanto a la evaluación del aprendizaje por el docente, en el cuadro N° 5, los estudiantes en un 40 % (8 grupos) sostienen que las evaluaciones de los docentes son memorísticos y repetitivos de temas; un 30 % (6 grupos) que las pruebas parciales y exámenes no tienen relación con los objetivos de la materia; en un 20% (4 grupos) indican que las pruebas de rendimiento no retroalimentan porque las respuestas no se explican ni justifican, y el 10% (2 grupos) que los resultados de las pruebas no reajustan los aprendizaje de los próximos temas el docente.

De manera global, los altos porcentajes señalan que los docentes elaboran pruebas de rendimiento de manera memorística y repetitiva, puesto que solo evalúan la información de conocimientos y no se desarrolla de análisis, síntesis ni los comentarios críticos. Tampoco dichas evaluaciones están relacionados con los objetivos planteados en la materia, por eso es que los resultados de las pruebas no retroalimentan ni reajustan los futuros aprendizajes en el aula. (Véanse en Anexo los gráficos N° 1, 2, 3, 4 y 5 del cuestionario de opinión de actitudes)

4.2. RESULTADOS DE LA ESCALA DE ACTITUDES.

La escala de actitudes fue aplicada a los 20 grupos confirmados en el curso, después de aplicado la estrategia de aprendizaje andino mediante grupos comunitarios de aprendizaje. El instrumentos fue contestado de manera colectiva por cada uno de los grupos bajo la supervisión directa de los responsables de grupo y el control externo del docente a todos los grupos, coadyudado por el auxiliar de la materia.

I. DE LA PREFERENCIA AL GRUPO.

1.- Se aprende mejor con el método de grupos comunitarios de aprendizaje.

Cuadro Nº 1.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
10	50%				50%
8		40%			40%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro Nº 1, con relación a la preferencia del grupo comunitario de aprendizaje, señalan en un 50% (10 grupos) que “siempre” se aprende mejor en grupo en el aula; un 40% (8 grupos) expresan que “algunas veces” se aprende mejor en grupo; y en un 10% (2 grupos) expresaron que “muy poco” se aprende en grupos de aprendizaje.

De las respuestas anteriores los porcentajes altos permiten señalar que aproximadamente un 90% (50% y 40%) de los grupos expresaron que “siempre” y “algunas veces” se aprendió mejor en el trabajo en grupos comunitarios de aprendizaje. Por tanto se señala que las estrategias de aprendizaje andino mediante grupos comunitarios en el aula, permitió generar un espíritu comunitario donde primó la solidaridad y la cooperación de aprendizajes entre los compañeros de grupo, al igual que en la familia andina donde todos colaboran en los roles del hogar y en el

trabajo agrícola siendo que una de sus formas de aprendizajes el “colaborativo”, es decir, un aprendizaje con los demás, en comunidad. Los resultados del cuadro ver en gráfico el N° 1, en anexo.

2.- El aprendizaje grupal permite elaborar las síntesis de temas para aprender mejor.

Cuadro N° 2.
Escala de respuestas.

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
11	55%				55%
8		40%			40%
1			5%		5%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro N° 2, se muestran las respuestas relacionadas con la elaboración de síntesis de temas. Al respecto un 55 % (11 grupos) expresaron “siempre” se comprendió mejor los temas realizando sus síntesis en grupos comunitarios; un 40 % (8 grupos) manifestaron que “algunas veces” se aprende mejor mediante síntesis; un 5 % (1 grupo) manifiesta que “pocas veces” realizando las síntesis se aprendió mejor el tema.

De manera general, observando los promedios de las respuestas, se percibe que en porcentajes del 55% y 40% opinaron que “siempre” y “algunas veces” el grupo comunitario permitió la elaboración consensuada de síntesis de los temas mediante una de sus técnicas. En su procedimiento cada miembro del grupo realizó una síntesis individual del tema para elaborar una síntesis del grupo para presentarlos ante el curso y compararlos con las síntesis de los otros grupos. En el aprendizaje andino es muy importante el aprendizaje de conocimientos mediante los cuentos y las siwas, los que contienen la síntesis de un aspecto de la vida, de los relatos

moralizantes en síntesis breves para la comprensión y orientación de los educandos. Los resultados del cuadro N° 2 se aprecian en el gráfico N° 2, en anexo.

3.- El grupo permite una relación de colaboración entre el docente y los grupos.

Cuadro N° 3.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
12	60%				60%
6		30%			30%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

El cuadro N° 3, tiene que ver con el tipo de relaciones entre el docente y los grupos de aprendizaje, al respecto un 60 % (12 grupos) manifestaron que “siempre” hubo buenas relaciones del docente con los diferentes grupos comunitarios de aprendizaje; un 30 % (6 grupos) expresaron que “algunas veces” las relaciones fueron buenas entre el docente y los grupos, y un 10 % (2 grupos) expresaron que “muy poco” se tejen las relaciones de cooperación entre el docente y los miembros de los grupos comunitarios.

Los porcentajes mayores de los resultados, 60% y 30%, del cuadro anterior, indican “siempre” y “algunas veces” en el aula los grupos comunitarios de aprendizaje tuvieron buenas relaciones con el docente, puesto una de las características del rol del docente es crear un ambiente y unas relaciones precedidas por el respeto mutuo y sentimientos de confianza en los miembros. En el mundo andino los más experimentados, como los expertos, “los pasados”, los abuelos orientan el aprendizaje de los nóveles, y a su vez, siendo la sociedad andina una cultura oral, en ella las relaciones de diálogo son muy importantes en el aprendizaje. Para apreciar los resultados del cuadro anterior, véase el gráfico N° 3 en anexo.

4.- La evaluación en grupo es retroalimentador.

Cuadro N° 4.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
10	50%				50%
8		40%			40%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro N° 4, se muestran resultados sobre las actitudes respecto a la evaluación en los grupos comunitarios, al respecto un 60 % (12 grupos) opinaron que “siempre” fue retroalimentador la evaluación en grupos; un 30 % (6 grupos) expresan que “algunas veces” la evaluación en grupos fue reforzador para una retroalimentación del tema; un 10 % (1 grupo) expresan que “pocas veces” la evaluación en grupo fue reforzador en la comprensión de los temas.

De los resultados anteriores un buen porcentaje del 90 % (50 y 40%) de los grupos comunitarios manifestaron que “siempre” y “algunas veces” las evaluaciones en grupos de aprendizaje fueron retroalimentadores para la comprensión de los distintos temas, puesto que la evaluación de los aprendizajes en grupos comunitarios permitieron el aprendizaje de los temas por el carácter del tipo de evaluación. Las respuestas de las pruebas de control de lectura fueron analizados en grupo, ese intercambio fue reforzador para la comprensión de los temas. En la estrategia del aprendizaje andino, por ejemplo, en el aprendizaje del tejido cuando hay dificultad de tejer se proporcionan los moldes o la pallara para que guíen y orienten el aprendizaje del tejido. Los resultados del cuadro N° 4, esta en el gráfico N° 4 en anexo.

II.- MÉTODO DE APRENDIZAJE EN GRUPO COMUNITARIO.

5.-El tamaño del grupo comunitario permitió controlar la participación en el aprendizaje.

Cuadro N° 5.
Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
10	50%				50%
8		40%			40%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

El cuadro N^a 5, relacionado entre el tamaño del grupo comunitario y la participación de los estudiantes en el aprendizaje, en un 50 % (10 grupos) indican que “siempre” en su grupo comunitario todos opinaron en los debates dentro el grupo; en un 40% (8 grupos) indican que “algunas veces” los miembros del grupo dieron sus puntos de vista sobre los temas en su participación, y finalmente el 10% (2 grupos) expresaron que “muy poco” opinaron los miembros dentro el grupo la mayoría de los integrantes no habían leído previamente el tema.

De los resultados con porcentajes mayores 50% y 40% se observa que la mayoría de los grupos comunitarios expresan que tamaño del grupo, de 6 integrantes fue adecuado para las participaciones y aportes de los miembros del grupo en los aprendizajes dentro el grupo. Los aprendizajes en pequeños grupos señalan que el trabajo en grupo permiten mejorar las habilidades sociales, facilitar la comunicación, predisponerlos a cooperar y favorecer un clima relajado y agradable en el aula. En el aprendizaje andino todas las actividades a realizarse, los conflictos(ch´awas, juchas) se solucionan y concilian en el grupo familiar nuclear primero, y en último caso con las autoridades de la comunidad.

En el trabajo agrícola la familia dialoga en los descansos dando opiniones sobre la forma de encararlo colectivamente. Los resultados del cuadro anterior, véase en el gráfico N° 5 en anexo.

6.- El grupo controló la responsabilidad de los integrantes.

Cuadro N° 6.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	Total %
11	55%				55%
8		40%			40%
1			5%		5%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro N° 6, se muestra la actitud sobre el control del grupo comunitario en la responsabilidad de sus miembros; al respecto, un 55 % (11 grupos) señalan que “siempre” el grupo de aprendizaje controló las participaciones de los integrantes en el aprendizaje; un 40 % (8 grupos) dicen que “algunas veces” hubo control del grupo comunitario a sus miembros en la elaboración de respuestas a las preguntas sobre el tema, y un 5% (1 grupo) contestó que “muy poco” se controla la participación de los miembros del grupo para contestar las respuestas para el aprendizaje grupal.

Los resultados muestran que en un buen porcentaje, 50% y 40%, contestaron que “siempre” y “algunas veces” el grupo controló a sus integrantes para que participen en el trabajo en grupo. En los procesos de grupo el cumplimiento de roles esto depende de la personalidad del Responsable del grupo y de la aplicación de las normas internas. En el aprendizaje comunitario andino es muy importante el control social de la comunidad en la buena marcha de la familia, de ahí que las observancias y los rumores funcionan como elementos de alerta de que algo anda mal. Existen niveles de control de las actividades familiares y comunales. En las familias, en

ausencia del padre el control lo hace la madre o el hermano mayor, y en la comunidad lo ejerce el jilaqata. Los resultados del cuadro anterior se aprecia en el gráfico N° 6, ver en anexo.

7.-El aprendizaje en grupo socializó conceptos y conocimientos centrales del tema.

Cuadro N° 7.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	Total %
10	50%				50%
9		45%			45%
1			5%		5%
0				0%	0%
20					100%

El cuadro N° 7, tiene que ver con la socialización de los conceptos y las ideas centrales de los temas de avance de la materia en los grupos comunitarios, en ello un 50 % (10 grupos) señalan que “siempre” el grupo socializó los conceptos y las ideas centrales del tema; un 45 % (9 grupos) que “algunas veces” los compañeros socializaron los conceptos y lo central de los temas, en cambio el 5 % (1 grupo) expresaron que “muy poco” se socializaron los conceptos de las categorías y términos importantes del tema.

Los porcentajes altos (50% y 45%) indican que “siempre” y “algunas veces” los conceptos y categorías de los temas se socializan en el grupo comunitario de aprendizaje, al igual que los conocimientos centrales de los temas. La dinámica del trabajo en los grupos por naturaleza desarrolla procesos que son de interacción y de socialización de conocimientos y de afectividad. En los andinos la experiencia de vida de las personas mayores, como los awkis (ancianos) y los tios enseñan a las jóvenes generaciones socializando experiencias, dando encargos, orientaciones para una

vida en comunidad. Los resultados del cuadro anterior, están en el gráfico N° 7, ver en anexo.

8.- El intercambio de opiniones aclaró dudas y preguntas del tema.

Cuadro N° 8.

Escala de respuestas

GRUPO	4	3	2	1	Total %
13	65%				65%
5		25%			25%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

El cuadro N° 8 tiene que ver con el intercambio de opiniones que se dan en el grupo para aclarar las dudas y preguntas de los temas que surgen de los integrantes; un 65% (13 grupos) expresan que dentro el grupo “siempre” hubo intercambio de opiniones que permitieron aclarar las dudas el tema; un 25 % (5 grupos) manifestaron que “algunas veces” hubo intercambio de opiniones de los estudiantes para absolver las preguntas, y un 5 % (1 grupo) expresó que “muy poco” se dieron intercambio de opiniones en el grupo de aprendizaje, y un grupo (10%) no contestó.

De los resultados observados se puede concluir que un 95% (65 Y 25%) señalan que “siempre” y “algunas veces” se intercambiaron opiniones dentro el grupo comunitarios para la aclaración de dudas y preguntas sobre temas del programa. En la teoría de los grupos, el grupo tiene como una de sus características la función socializadora que pone al grupo en condiciones para mejorar el diálogo y el buen relacionamiento en los interlocutores. En el aprendizaje andino la vida en familia y en la comunidad los problemas se solucionan en frecuentes diálogos con la intervención de las personas de experiencia y las autoridades. Los resultados del cuadro anterior se aprecia en el gráfico N° 8, ver en anexo.

III.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN GRUPO.

9.- El intercambio de conocimientos permite captar ideas centrales del tema.

Cuadro N° 9.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	Total %
11	55%				55%
7		35%			35%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro N° 9, se observa que lo relacionado con la captación de ideas centrales del tema mediante el intercambio de conocimientos en los grupos comunitarios de aprendizaje; un 55% (11 grupos) manifiestan que “siempre” se captaron las ideas centrales en grupo: un 35% (7 grupos) indican que “algunas veces” se captaron lo esencial de los temas en el intercambio de opiniones del grupo, y un 10% (2 grupos) dijeron que “muy poco” se detectaron las ideas centrales de los temas trabajando en grupo, porque hubo poca socialización de los conocimientos de cada uno.

Observado los promedios altos 55% y 35%, se puede concluir que “siempre” y “algunas veces” se captaron las ideas centrales del tema mediante el intercambio de conocimientos en grupos. En los procesos de grupo el intercambio de opiniones es fundamental para llegar a acuerdos para operar en equipos de trabajo. En la cultura andina, la oralidad es el medio principal del aprendizaje, el mismo implica un constante diálogo. De ahí que el andino aprende conocimientos en el intercambio de mensajes con su entorno mediante relaciones de reciprocidad con la naturaleza, las divinidades y los espíritus de sus antepasados (ajayus), los cuales le dan mensajes o prognosis de los acontecimientos futuros. Los resultados del cuadro anterior, están en el gráfico N° 9, ver en anexo.

10.- Todos tuvieron la oportunidad de formular dudas y preguntas del tema.

Cuadro N° 10.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
11	55%				55%
8		40%			40%
1			5%		5%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro N° 10 relacionado con despertar dudas y preguntas al trabajar en grupo, los resultados nos muestran que en un 55 % (11 grupos) manifiestan que “siempre” trabajando en grupo se formularon dudas y preguntas del tema; un 40 % (8 grupos) señalan que “algunas veces” se manifestaron las dudas y preguntas al grupo o al docente y solo un 5 % (1 grupo) dice que “muy poco” se generaron dudas y preguntas trabajando en grupo de aprendizaje en el aula.

De manera general observando los porcentajes altos 55% y 40%, la mayoría de los grupos expresaron que “siempre” y “algunas veces” trabajando en el grupo comunitario de aprendizaje, los miembros tuvieron la oportunidad de formular dudas y preguntas del tema. En los grupos operativos, todo grupo tiene metas que cumplir, y una de ellas es socializar los conocimientos entre todos. En la cultura andina los abuelos son constantemente consultados por los inexpertos y los recién casados para aclarar sus dudas sobre el buen vivir. Los mayores desequilibrios de la familia y de la comunidad requieren de un yatiri para identificar la causas de los problemas y amortiguar o desviar los efectos perniciosos. Los resultados del cuadro anterior se aprecian en el gráfico N° 10, ver en anexo.

11.- Todos aportaron conocimientos para elaborar el informe grupal.

Cuadro N° 11.
Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
15	75%				75%
4		20%			20%
1			5%		5%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro N° 11 se reflejan los resultados de la participación de todos los miembros del grupo comunitario en la elaboración del informe de cada sesión grupal, al respecto en un 75 % (15 grupos) manifestaron que “siempre” todos aportaron con sus respuestas para el informe del grupo; en un 20 % (4 grupos) expresaron que “algunas veces” todos los integrantes del grupo elaboraron el informe del aprendizaje del tema, y un 5% (1 grupo) señaló que “muy poco” participaron los integrantes en el informe final del tema.

Tomando en cuenta las respuestas elevadas, la mayoría de los grupos (75%) expresaron que “siempre” todos los miembros colaboraron en la realización del informe final en cada sesión del grupo comunitario. En la teoría de los grupos, la cohesión es muy importante para que los integrantes se identifiquen y cumplan con sus metas. En los andinos el trabajo comunitario, como el ayni y la mink’a en la labores agrícolas, en los techados de casa y otros acontecimientos colectivos son importantes para la continuidad del ayllu/comunidad. Los participantes intercambiaron conocimientos y opiniones para coordinar los trabajos. Los resultados del cuadro anterior, están en el gráfico N°11, ver en anexo.

12.- La socialización de conocimiento permitió la comprensión global del tema.

Cuadro N° 12.**Escala de respuestas**

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
10	50%				50%
8		40%			40%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

El cuadro N° 12, tiene relación con la comprensión global del tema a través de la socialización de conocimientos entre los integrantes de los grupos comunitarios; en un 50% (10 grupos) dijeron que “siempre” la socialización de conocimientos ayudó en la comprensión global del tema; un 40% (8 grupos) indican que “algunas veces” la comprensión global del tema dependió de la socialización de conocimientos del tema; en cambio, el 10% (2 grupos) dijeron que “muy poco” se comprendió la globalidad del tema con el intercambio de conocimientos.

De manera general un gran un buen porcentaje 50% y 40% manifestaron que “siempre” y “algunas veces” la comprensión global del tema depende de la socialización de conocimientos entre los integrantes. Esto implica necesariamente la interacción de conocimientos entre los compañeros del grupo comunitario. En los procesos de grupo el equipo tiene objetivos comunes y para afrontarlos operan entre todos mediante el intercambio o la socialización de conocimientos de forma intensiva. En el mundo andino todo es holístico, es decir, “todo esta en todo” y además todos los elementos estan relacionados para constituir el todo, ahi que el conocimiento andino también es holístico, integral que implica lo cognoscitivo, lo social y lo emocional. Los resultados anteriores están el gráfico N°12, ver en anexo.

IV. ROL DE RESPONSABLES DE GRUPOS.

13.- El Responsable organizó al grupo para un aprendizaje compartido.

Cuadro: 13

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
10	50%				50%
8		40%			40%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

El cuadro N° 13, relacionado con la forma de organización del grupo comunitario para el aprendizaje compartido por el Responsable; un 50 % (10 grupos) señalan que “siempre” el responsable de grupo comunitario aplicó las reglas internas del grupo a los integrantes para el aprendizaje compartido; en un 40 % (8 grupos) manifestaron que “algunas veces” el responsable organizó a los grupos para compartir los aprendizajes sean entre todos, en cambio el 10 % (2 grupos) dijeron que “muy poco” el responsable organizó el funcionamiento de los grupos para compartir los aprendizajes.

Observando los promedios elevados 50% y 40%, se puede advertir que los miembros de los grupos están de acuerdo en sostener que el Responsable organizó a los grupos comunitarios de acuerdo a las reglas internas del grupo para un aprendizaje cooperativo. Los grupos cooperativos según la literatura consultada requieren de un líder o coordinador para la eficacia del grupo. La estrategia de aprendizaje andino prioriza el aprendizaje en comunidad por sus formas de organización comunitaria. Los jóvenes al participar en la siembra y en la cosecha aprenden la agricultura al lado de sus padres, y los más experimentados dirigen las actividades en la comunidad. Los resultados del cuadro anterior, se aprecia en el gráfico N° 13, ver en anexo.

14.- El responsable intervino en problemas de grupo.

Cuadro N° 14.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
12	60%				60%
6		30%			30%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro N° 14, en cuanto a la intervención del Responsable en los problemas del grupo comunitario, en un 60 % (12 grupos) señalan que el Responsable de grupo “siempre” asumió el liderazgo de intervenir de manera eficaz en los problemas entre los integrantes; en un 30 % (6 grupos) “ algunas veces” el Responsable asumió su rol de árbitro mediador en los problemas dentro el grupo, finalmente el 10 % (2 grupos) dijeron que “muy poco” el Responsable intervino en resolver los problemas internos del grupo.

Observando los resultados en sus porcentajes altos, 60% y 30%, la mayoría de los grupos expresaron que el Responsable “siempre” y “algunas veces” asumieron su rol de mediador entre el grupo y el docente, y de pacificador de los conflictos internos de los integrantes del grupo comunitario. En el aprendizaje andino las autoridades, las personas mayores también tienen el rol conciliador de los conflictos familiares. Los experimentados son llamados en toda ocasión para conciliar los conflictos en la familia y la comunidad. Los resultados del cuadro anterior se aprecian en el gráfico N° 14, ver en anexo.

15.- El Responsable facilitó el aprendizaje del grupo comunitario.

Cuadro N° 15.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
9	50%				50%
8		40%			40%
2			10%		10%
1				0%	0%
20					100%

El cuadro N° 15 relacionado con la conducta facilitadora del aprendizaje dentro el grupo comunitario por el Responsable, sostienen en un 50 % (10 grupos) que “siempre” el responsable coordinó actividades de aprendizaje en el grupo; un 40 % (8 grupos) opinó que “algunas veces” el Responsable facilitó el aprendizaje en el interior de los grupos de aprendizaje, y el 10 % (2 grupos) expresaron que “pocas veces” el Responsable cumplió su rol de facilitador de aprendizajes en el grupo comunitario.

Se puede concluir según los resultados altos del 50% y 40% que “siempre” y “algunas veces” el Responsable coordinó y facilitó el aprendizaje dentro el grupo comunitario. En el estudio de los grupos pequeños, los lideres facilitan las relaciones dentro el grupo, y crean las condiciones de aprendizaje. En los andinos los más experimentados hacen de guía para facilitar y preparar las condiciones de respeto mutuo y confianza para el aprendizajes de los niños y jóvenes Además los abuelos y los hermanos mayores guían a los menores en las familias. Y los hijos siempre acompañan a sus padres en sus actividades como aprendices. Los resultados del cuadro anterior se aprecian en el gráfico N° 15, ver en anexo.

16.- El Responsable hizo respetar las normas internas del grupo comunitario.

Cuadro: 16
Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
10	50%				50%
8		40%			40%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

El cuadro N° 16, referente al rol del Responsable que si hizo cumplir las normas a los integrantes del grupo comunitario, en un 50 % (10 grupos) indicaron que “siempre” el Responsable actuó conforme a las normas e hizo respetar las mismas en el grupo comunitario; un 40 % (8 grupos) dijeron que “algunas veces” el Responsable actuó e hizo cumplir las normas internas establecidas por el grupo comunitario, finalmente un 10 % (2 grupos) dijeron que “pocas veces” el Responsable hizo cumplir las normas internas al grupo comunitario de aprendizaje.

Observando los altos resultados del 50% y 40%, “siempre” y “algunas veces” los miembros de los grupos manifestaron que el Responsable de grupo “siempre” y “algunas veces” tuvieron una conducta normada por las reglas internas del grupo y los hizo cumplir para facilitar el aprendizaje colectivo dentro el grupo comunitario. En la teoría de los grupos es imprescindible el establecimiento de normas internas para el cumplimiento eficaz de las metas colectivas, y el coordinador debe velarlos para su cumplimiento. En la estrategia del aprendizaje andino en la formalidad de las relaciones entre los miembros de la familia están implícitas las normas de convivencia en comunidad. Por otra parte las relaciones de reciprocidad del andino con su entorno implica normas de conducta implícitas que regulan dichas relaciones. Los resultados del cuadro anterior aprecian en el gráfico N° 16, ver en anexo.

V. ROL DEL DOCENTE.

17.- El docente hizo un seguimiento del aprendizaje de los grupos comunitarios.

Cuadro N° 17.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
10	50%				50%
8		40%			40%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro N° 17, se observan las actitudes sobre el seguimiento del docente al aprendizaje de los grupos comunitarios, al respecto un 50 % (10 grupos) señalaron que el docente “siempre” siguió los aprendizajes de los grupos; un 40 % (8 grupos) expresaron que “algunas veces” el docente hizo el seguimiento de los grupos comunitarios en sus aprendizajes compartidos; en cambio un 10 % (2 grupos) dicen que “muy pocas veces” el docente controló los aprendizajes de los integrantes de los grupos comunitarios.

De manera general se puede observar que en un 50% y 40% los grupos expresaron que “siempre” y “algunas veces” el docente supervisó las actividades de aprendizaje de los miembros del grupo comunitario. En los grupos de trabajo, el rol del docente es el facilitar los procesos de grupo, desbloqueando los obstáculos negativos de la tarea y del funcionamiento de los grupos. En los andinos las personas mayores (padres, abuelos, hermano mayor, padrinos, etc.) controlan la conducta de los hijos, nietos o hermanos menores y ahijados en el cumplimiento de los roles; y en la comunidad el jilaqata hace un control social de las familias mediante visitas o

“muyus” (rondas) a todas las familias de la comunidad para ver como están viviendo. Los resultados del cuadro anterior están en el gráfico N° 17, ver en anexo.

18.- El docente sintetizó, absolvió dudas y preguntas del tema.

Cuadro N° 18.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
11	55%				55%
7		35%			35%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

El cuadro N° 18, refleja el rol sintetizador y que absuelve dudas y preguntas en el aprendizaje de los grupos comunitarios, en el cual, un 55% (11 grupos) expresaron que “siempre” el docente sintetizó los temas, además de responder a las dudas y preguntas de los estudiantes de los grupos; un 35 % (7 grupos) expresaron que “algunas veces” los docente absolvió dudas y preguntas, y en un 10% (2 grupos) contestaron que “muy pocas veces” los estudiantes se beneficiaron con las síntesis de los temas que hizo el docente y con las respuestas que dió a las preguntas de los integrantes de los grupos.

Se puede concluir, observando los resultados altos del 55% y 45%, que los estudiantes de los grupos comunitarios “siempre” y “algunas veces” manifestaron que el docente hizo las síntesis de los temas para la comprensión global del tema y que todos se beneficiaron de las explicaciones del docente sobre las dudas y preguntas formulados por los integrantes. Uno de los roles de los docentes es mantener el orden , conceder con justicia la palabra, repetir y aclarar el sentido de las diversas intervenciones y sintetizarlas a medida que avance la discusión. En el aprendizaje andino los ancianos y las personas mayores en la comunidad andina dan consejos a los jóvenes como síntesis de sus experiencias de vida; los abuelos absuelven dudas

la preguntas de los niños; los padrinos de los ahijados. Los resultados del cuadro anterior se aprecian a en el gráfico N° 18, ver en anexo.

19.- El docente preparó un ambiente positivo para el aprendizaje en grupos.

Cuadro N°: 19

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
11	55%				55%
7		35%			35%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro N° 19 se observa la actitud relacionada con la preparación del ambiente positivo por el docente para el aprendizaje en grupos comunitarios; en un 55 % (11 grupos) expresaron que “siempre” el docente mantuvo un clima positivo para el trabajo del grupo; en un 35 % (7 grupos) expresaron que “algunas veces” el docente preparó un ambiente positivo para el aprendizaje en los grupos, en cambio el 10 % (2 grupos) opinaron que el docente “muy pocas veces” condicionó un ambiente positivo para el aprendizaje al interior de los grupos comunitarios.

De manera general los mayores porcentajes 55% y 35%, manifestaron que “siempre” y “algunas veces” el docente creó un ambiente positivo en el aula y dentro los grupos comunitarios para facilitar los procesos de grupo y los aprendizajes compartidos. Otro de los roles del docente es potenciar el equilibrio emocional para que los estudiantes tengan confianza en sus relaciones y sean aceptados dentro el grupo. En la sociedad andina, el alcalde escolar prepara ritos de iniciación de clases en las escuelas de la comunidad, y también para crear un ambiente de facilitación del aprendizaje con la influencia de las divinidades mediante los ritos. En la comunidad andina existen medios sagrados como las velas y los rezos a las divinidades y a los

santos patronales para despertar la capacidad de aprendizaje de los niños y jóvenes. Los resultados del cuadro se aprecian en el gráfico N° 19, ver en anexo.

20.- El docente evaluó el aprendizaje según los objetivos de la materia.

Cuadro N° 20.

Escala de respuestas

GRUPOS	4	3	2	1	TOTAL %
10	50%				50%
8		40%			40%
2			10%		10%
0				0%	0%
20					100%

En el cuadro N° 20, se muestran las actitudes sobre los objetivos de la evaluación de los aprendizajes de los grupos comunitarios por el docente, al respecto, un 60 % (12 grupos) opinaron que “siempre” la evaluación de los aprendizajes de los grupos por el docente cumplió con los objetivos de la materia; un 30 % (6 grupos) expresan que “algunas veces” la evaluación del docente sobre el aprendizaje de los grupos cumplió con los objetivos de la materia, y un 10 % (1 grupo) manifiestan que “pocas veces” la evaluación del docente a los grupos comunitarios fue acorde con los objetivos de aprendizaje de la materia.

Observando los resultados anteriores un gran porcentaje del 50% y 40% de los grupos, manifestaron que “siempre” y “algunas veces” las evaluaciones del docente a los grupos de aprendizaje cumplieron con los objetivos de la materia. La bibliografía sobre la evaluación de grupos sostiene que se hacen evaluaciones de las tareas y del funcionamiento de los grupos de forma individual y en grupos. Los andinos evalúan sus logros con la ejecución de lo aprendido. En el aprendizaje andino el mejor criterio de evaluación es la puesta en práctica de su aprendizaje ya sean en el trabajo o en la ejecución en público lo aprendido en privado (autoaprendizaje). Los resultados del cuadro se aprecian en el gráfico N° 20, ver en anexo.

La realización de los rituales forma parte del aprendizaje central del tejido, las personas interactuaban con las diferentes deidades locales, empleando diferentes elementos como la coca, la chicha y el alcohol. Parte de esos rituales era el acullicu, pijchar la hoja de coca, recordando a los antepasados, prender velas a los santos, hacer el pago (dar de comer) a la pachamama y a los apus (Castillo, 2005: 106),

4.3.- RESULTADOS DE LA ENTREVISTA COLECTIVA

La entrevista fue aplicada a los grupos comunitarios conformados en la materia de Antropología y Educación I, las respuestas también fueron contestadas de manera colectiva por los integrantes tras un debate internos en los grupos comunitarios. Las entrevistas a los grupos fueron transcritas y luego procesadas en cuadros. Los resultados de la entrevista colectiva permitieron profundizar y comprender mejor los resultados de la escala de actitudes aplicados previamente. Las preguntas de la entrevista se elaboraron de acuerdo a los indicadores de las variables y similar al de la escala de actitudes.

I.- Cual fue la ventaja de trabajar en grupos comunitarios ?.

Cuadro N° 1 : Ventaja de trabajar en grupo.

GRUPOS	RESPUESTAS	%
11	-Intercambiar ideas, socializarse, reforzar, mejor comprensión, despejar dudas, nuevos conocimientos.	55
5	-Socialización de conocimientos, debatir en grupos, formas de actuar y pensar distintos.	25
2	-Socializarse, profundizar conocimientos, reducción de gastos.	10
2	-Organización y responsabilidad, compartida y adquirir confianza.	10
20		100

El cuadro N° 1, con relación a la ventaja de trabajar en grupo, el 55% (11 grupos) indican que trabajar en grupo comunitario de aprendizaje consiste en intercambiar, socializar conocimientos y reforzar aprendizajes. Un 25% (5 grupos), señalan que trabajar en grupo comunitarios es comprender el tema, despejar dudas y adquirir nuevos conocimientos. Y en los demás porcentajes 10% y el otro 10% señalan que trabajar en grupo es socializar y profundizar conocimientos y reducir gastos económicos de los trabajos prácticos, organizarse para aprender en grupo, compartir responsabilidades y adquirir confianza entre los integrantes del grupo.

En síntesis el intercambio de ideas y la socialización de conocimientos, el debate y la formas distintas de pensar y actuar fueron características esenciales del aprendizaje en grupos comunitarios.

2.- El grupo permitió desarrollar las capacidades cognoscitivas de los integrantes? (capacidad verbal, reflexión, síntesis, etc.)

Cuadro N° 2: Desarrollo de capacidades personales.

GRUPO	RESPUESTAS	%
14	-Capacidad de reflexión, verbal, análisis, síntesis.	70
3	-Orienta opiniones, criterios y participación en grupo.	15
2	-Socializa conceptos, profundiza, aplica conocimientos.	10
1	-Desenvolverse en grupo, expresar y respetar ideas.	5
20		100

En el cuadro N° 2 relacionado con el desarrollo cognoscitivo de los integrantes de los grupos comunitarios de aprendizaje en un 70 % (14 grupos) señalan que se desarrolló la capacidad de reflexión, análisis, síntesis y la comunicación verbal; un 15 % (3 grupos) indican que se debe aprendió a captar opiniones de los demás y criterios de participación en grupo; un 10 % (2 grupos) señalan que se debe desarrollar la capacidad de socializar conceptos y profundizar los conocimientos para la aplicación de los aprendizajes y finalmente un 5 % (1 grupo) dicen que se

desarrolló la capacidad de participar en grupo, expresar y respetar las ideas de los compañeros en el grupo.

En síntesis el aprendizaje en grupos comunitarios desarrolló la capacidad de reflexión, análisis, síntesis y la expresión verbal de los integrantes.

3.-Como fueron las relaciones entre el docente y los grupos comunitarios de aprendizaje?.

Cuadro N° 3: Relaciones entre docente y grupos.

GRUPO	RESPUESTAS	%
8	-Relación constante, tolerancia, entendimiento.	40
5	-Comprensión, intercambio de ideas y opiniones	25
3	-Acercamiento en comunicación, confianza en trato.	15
2	-Respeto a ideas y trato cordial.	10
2	-Amistad, tolerancia a diferencias personales.	10
20		100

En el cuadro N° 3 se percibe las relaciones entre el docente y los grupos comunitarios de aprendizaje, en el cual un 40 % (8 grupos) señalan que las relaciones son frecuentes de tolerancia y de entendimiento; un 25 % (5 grupos) señalan que las relaciones son de comprensión y de intercambio de opiniones sobre el tema; un 15 % (3 grupos), señalan que las comunicaciones acercan al docente con los grupos y generan confianza entre los miembros del grupo y finalmente el 10% (2 grupos), dicen que en las relaciones docente-grupo hay respeto y un trato cordial, y el otro 10% dicen que las relaciones crean amistad con el docente y tolerancia a las diferencias personales entre los compañeros.

En síntesis el grupo comunitario desarrolló la capacidad de interrelación, tolerancia a las diferencias personales, entendimiento entre todos y la comprensión de los conocimientos y el intercambio de conocimientos sobre el tema.

4.- Cómo se evaluó a los grupos comunitarios de aprendizaje?.

Cuadro N° 4: Evaluación a grupos.

SUJETO	RESPUESTAS	%
6	-Respetar ideas, expresión y compartir sus conocimientos.	30
5	-Conocer el tema, tener nuevas ideas, formulen dudas.	25
4	-Capacidad de trabajo en grupo, mostrar responsabilidad, ser solidario.	20
3	-Analizar, reflexionar, tener opinión propia.	15
2	-Tolerancia, respetar capacidades.	10
20		100

En el cuadro N° 4 se dan opiniones respecto a la evaluación del aprendizaje en el grupo comunitario, en el mismo, un 30 % (6 grupos) señalan que se evaluó el respeto a las ideas de los miembros, la expresión de conocimientos y capacidad de compartir lo que sabe uno del tema con los otros; un 25 % (5 grupos) señala que se evaluó los conocimientos del tema, sus nuevas aporte en conocimientos y la formulación de las dudas sobre el tema; un 20 % (4 grupos) expresan que se evaluó la capacidad de trabajo en grupo la responsabilidad, la solidaridad y el compañerismo; un 15 % (3 grupos) expresan que se evaluó la capacidad de análisis, reflexión y puntos de vista propios sobre el tema, y finalmente un 10 % (2 grupos) manifiestan que se evaluó la capacidad de tolerancia, la capacidad cognoscitiva y el respeto a los demás.

En resumen el docente evaluó las nuevas ideas de los compañeros, compartir los conocimientos, el aprendizaje de los temas y hacer aportes al grupo, y la responsabilidad y solidaridad de los estudiantes.

II.- MÉTODO DE TRABAJO EN GRUPO COMUNITARIO.

5.- El tamaño de grupo comunitario permitió un aprendizaje adecuado?.

Cuadro N° 5: Aprendizaje según tamaño de grupo.

GRUPOS	TAMAÑOS DE GRUPOS	%
5	- 4 personas	5
5	- 5 personas	25
5	- 6 personas	25
3	- 8 persona	25
1	-10 personas	15
1	- 3 personas	5
20		100

El cuadro N° 5, relacionado con el tamaño de los grupos comunitarios y su incidencia en el aprendizaje, se puede observar que el 25% (5 grupos) señalan que los grupos deben estar constituidos por cuatro estudiantes, otro porcentaje similar 25% (5 grupos) dicen de cinco integrantes y otro porcentaje semejante (5 grupos) señalan seis personas. Y un 15% (3 grupos) señalan que los grupos deben estar conformados por 8 estudiantes; y un 5% (1 grupo) señalan de 10 personas y otro similar (1 grupo) de 3 estudiantes.

En resumen los mayores porcentajes indican que los grupos deben estar constituidos de 4 a 6 estudiantes, para que entre los integrantes haya una participación continua y la interacción de conocimientos y opiniones. Todos los integrantes tuvieron la oportunidad de participar en el grupo comunitario.

6.- Como se participó en el aprendizaje en el grupo comunitario?.

Cuadro N° 6: Participaron en el aprendizaje grupal.

GRUPO	RESPUESTAS	%
7	-Reuniones extras de todos, distribuir responsabilidades equitativas, y todos participen.	35
7	-Motivar a participar, se distribuyan temas se respeten ideas y confiar en todos.	35
4	-Preparen el tema, participen todos con ideas y se debatan, criterios propios, dar sugerencias.	20
2	-Evaluar participaciones y dar puntos extras.	10
20		100

El cuadro N° 6 relacionado con la participación de los integrantes en el aprendizaje en grupos comunitarios, en un 35 % (7 grupos) señalan que deben existir reuniones extras para preparar los temas, distribuirse responsabilidades equitativas en las lecturas y para que todos participen en el debate del tema; otro 35 % (7 grupos) señalan que todos estuvieron motivados para participar, se distribuyeron las partes del tema; y se respetaron las opiniones ajenas y que hubo confianza entre todos para compartir conocimientos; un 20 % (4 grupos) indican que todos se prepararon el tema, para que cada uno participe con opiniones propias y las sugerencias para informes sean de beneficio para el grupo, y un 10 % (2 grupos) refieren que hubo evaluaciones de las participaciones de los integrantes y se realicen trabajos extras para recuperar puntos.

En resumen

7.- Que tipo de normas se dio para aprender en grupo?.

Cuadro N° 7: Normas para aprender en grupo.

GRUPO	RESPUESTAS	%
10	-Programar actividades, con anticipación, consensuar.	50
3	-Reunirse dos veces por semana	15
3	-Intercambio de análisis, conceptos, conclusiones.	15
2	-Debates, comentarios y defensas.	10
1	-Entregar trabajos con anticipación.	5
1	-Tener conocimientos previos, análisis de lecturas.	5
20		100

En el cuadro N° 7, relacionado con las normas internas que se aplicó al grupo comunitario para un buen aprendizaje se tiene, un 50% (10 grupos) señalan que las actividades del trabajo en grupo se realizó con anticipación, y consensuado entre todos los miembros sobre la forma de trabajar; un 15% (3 grupos) señalan que se reunieron 2 veces por semana entre compañeros para debatir el tema, y otro 15% (3 grupos) dicen que en esas reuniones se analizaron el tema captando conceptos principales y llegar a conclusiones; un 10% (2 grupos) dicen que los temas se debatieron en grupo, e hicieron comentarios para la defensa del tema ante el curso.

Y los otros porcentajes menores, 5% (1 grupo) señalaron que hubo lecturas previas para aprender en grupo, realizar el análisis del tema y entregar los informes a tiempo.

En síntesis los grupos comunitarios deben planificar la forma de trabajar, de reunirse previamente para analizar los temas, captar conceptos y consensuar en las conclusiones para el informe final del grupo comunitario.

8.- Como se organizó el trabajo dentro el grupo comunitario ?.

Cuadro N° 8: Organización del trabajo en grupo.

GRUPO	RESPUESTAS	%
8	-Normar la participación de todos y dar tareas por igual y hacer esquemas.	40
5	-Coordinar y planificar el cronograma de trabajo, debatir, todos que interactúen y especificar el objetivo del tema.	25
3	-Tengan conocimientos previos, formular dudas, pedir aclaración al docente.	15
2	-Lean el tema, se debata y dar conclusiones.	10
2	-Realicen trabajos por comisiones y luego discutan en grupo.	10
20		100

El cuadro N° 8, los estudiantes opinaron sobre la organización del trabajo en el grupo comunitario, el 40 % (8 grupos) señalan que debe existir normas de participación y dar tareas a todos por igual y realizaron los esquemas; un 25% (5 grupos) señalan que el grupo planificó el cronograma de trabajo y todos coordinaron para realizar los trabajos y para interactuar en el debate; un 15% indican que todos han leído previamente y se pidió al docente para que aclare algunos conceptos y dudas de los integrantes, y un 10 % (2 grupos) por un lado expresaron que se debatieron para llegar a conclusiones, y el otro porcentajes similar(10%) señalaron que los aprendizaje se realizaron por comisiones y después se discutieron los temas y los presentaron al grupo comunitario.

En resumen las entrevistas colectivas señalan que para el aprendizaje adecuado en el grupo se establecieron las normas internas en los grupos ya sea para la organización y los comportamientos de los integrantes, además de trabajar en coordinación bajo un cronograma establecido.

III.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN GRUPO

9.- Trabajando en grupo que se aprendió de los temas?.

Cuadro N° 9: Aprendizaje del tema en grupo.

GRUPO	RESPUESTAS	%
11	-La visión global, comprende conceptos, problemas y escuchar otros puntos de vista.	55
6	-Aprende conocimientos, enunciados y conceptos, se profundiza los temas.	40
3	-Reflexionan, aclaran, consensuan, conclusiones.	15
20		100

El cuadro N° 9 relacionado con la asimilación de conocimientos en el trabajo en grupos comunitarios, se tiene en un 55 % (11 grupos) que señalan que trabajando en grupo se aprende la visión global del tema, se comprenden los conceptos principales, identificando los problemas del tema y se escucha otros puntos de vista; en un 40% (6 grupos) manifiestan que en grupo se aprenden conocimientos esenciales, enunciados y conceptos y se profundizan los contenidos de los temas, y finalmente un 15 % (3 grupos) dicen que se reflexionan sobre los contenidos, se aclaran dudas, y entre todos los integrantes se consensuan las conclusiones.

En síntesis, en los grupos comunitarios se asimilaron conceptos, conocimientos del tema y sobre todo se adquirió la visión global del tema en el grupo, y se comprendieron los distintos puntos de vista de los estudiantes en los grupos de aprendizaje.

10.- Como se logró que participen los integrantes del grupo comunitario?.

Cuadro N°10 : Logro de participaciones en grupos.

GRUPO	RESPUESTAS	%
10	-Usando las normas, haciendo seguimiento de las participaciones.	50
4	-Controlando el cumplimiento de tareas, resaltando la solidaridad y el respeto a los compañeros.	20
3	-Evaluando el aprendizaje, controlando el trabajo de todos.	15
2	-Sancionado económicamente, sacándolo del grupo.	10
1	-Recordando derechos y obligaciones de los integrantes.	5
20		100

En el cuadro N° 10 se muestran opiniones sobre la forma en que participaron los integrantes en el grupo comunitario, al respecto un 50% (10 grupos) señalan que se aplicaron las normas internas del grupo a los integrantes y se les hizo un seguimiento de sus participaciones; un 20 % (4 grupos) indican que se controle mucho más el cumplimiento de las tareas de aprendizaje, que se elogie las conductas de solidaridad y respeto a las participaciones de los integrantes; un 15 % (3 grupos) expresan que se evalúen los aprendizajes en cada sesión y se controlen los aportes al tema; un 10% (2 grupos) expresan que a los irresponsables se sancione económicamente y a los reincidentes se los aleje del grupo y solo un 5% (1 grupo) dicen que para el cumplimiento de sus tareas se les recuerde con frecuencia los derechos y obligaciones que tienen los integrantes de trabajar en grupo.

En resumen para un buen aprendizaje en grupos comunitarios, las entrevistas dijeron que se apliquen las normas internas del grupo, se realice un seguimiento del cumplimiento de las tareas de los integrantes del grupo; se valoren las conductas de solidaridad y de respeto entre los compañeros; se evalúen los aprendizajes dentro el grupo y se apliquen sanciones a los irresponsables.

11.- Como se hizo cumplir las tareas asignadas a los integrantes del grupo ?.

Cuadro N° 11: Cumplir con tareas asignadas.

GRUPO	RESPUESTAS	%
11	-Responsabilidad, puntualidad, participación, honestidad, creatividad y compañerismo.	55
4	-Demostrar ejemplo, interés, entusiasmo e idoneidad, se los tome en cuenta los aportes.	20
3	-Evaluar el trabajo, fortalecer lo débil, grado de conocimiento.	15
2	-Participaciones controladas.	10
20		100

En el cuadro N° 11 se observan las formas en que se hizo cumplir las tareas a los integrantes; al respecto en un 50% (10 grupos) señalaron que se aplicaron las sanciones con multas o expulsándolos en casos extremos; un 20 % (4 grupos) señalan que se usó la presión del grupo para que cumplan con sus roles y el cumplimiento de las tareas; un 15% (3 grupos) manifestaron que expusieron sus temas preparados y se discutieron entre los integrantes, y un 15 % (3 grupos) dijeron que se cumplieron las tareas y roles de los integrantes en el grupo según el cronograma establecido.

En resumen para el aprendizaje en los grupos se aplicaron las normas internas al grupo y se aplicaron las sanciones a los irresponsables y se usó la presión de los integrantes del grupo para que los integrantes cumplan con sus sus tareas y roles de funcionamiento del grupo comunitario.

12.- Que criterios se tomó para la evaluación del aprendizaje dentro el grupo comunitario?.

Cuadro N° 12: Criterios de aprendizaje grupal.

GRUPO	RESPUESTAS	%
10	-Aplicando normas, las sanciones, multando y expulsándolos..	50
4	-Usando la presión de grupo, controlar cumplir sus trabajos, sus roles.	20
3	-Exigiéndoles que expongan sus tareas y debatan.	15
3	-Según cronogramas de trabajo, presentar tareas y debatir.	15
20		100

En el cuadro N° 12 están los resultados de la evaluación interna de los grupos, relacionados con el aprendizaje y el funcionamiento de los grupos, en ello, un 55% (11 grupos) sostuvieron que para la evaluación interna del aprendizaje del grupo se tomaron criterios como la responsabilidad, participación, honestidad, creatividad y el compañerismo dentro el grupo; un 20% (4 grupos) señalan que se tome en cuenta el interés por aprender en el grupo, infunda entusiasmo en las participaciones, y cada uno demuestre con su ejemplo su responsabilidad; un 15% (3 grupos) dicen que se evaluaron las tareas y los conocimientos, y se fortalecieron los contenidos no comprendidos, y un 10% (2 grupos) expresan que se evaluaron las participaciones y se tomaron en cuenta los aportes de los compañeros.

En síntesis se evaluaron las cualidades personales de los integrantes en el trabajo de grupo, como la responsabilidad, la puntualidad, la honestidad, la participación y el compañerismo. También se tomó como criterio de evaluación del funcionamiento del grupo, el trabajo ejemplar, el entusiasmo y la idoneidad en el trabajo de cada integrante en el grupo.

IV.- ROL DEL RESPONSABLE.

13.- Como solucionó los conflictos entre los integrantes en el grupo comunitario?

Cuadro N° 13: Solución de conflictos de integrantes.

GRUPO	RESPUESTAS	%
9	-Cumplir normas, coordinar las tareas.	45
5	-Actuar con autoridad, llamando la atención, que tome conciencia.	25
5	-Evaluando las responsabilidad, las tareas, excluyendo a irresponsables.	25
1	-Analizando las causas, se disculpen y corrijan su conducta.	5
20		100

En el cuadro N° 13 relacionado con la solución de los conflictos entre los integrantes del grupo comunitario; en ello, en un 45 % (9 grupos) indican que se aplicó las normas internas del grupo y coordinaron las tareas; un 25 % (5 grupos) señalan que el Responsable actúe con más autoridad y se llamó la atención a los irresponsables y ellos tomaron conciencia de sus funciones; el otro 25% (5 grupos) dicen que se evaluó las responsabilidades como miembros del grupo y en sus tareas de aprendizaje; se excluyeron a los irresponsables recurrentes, y finalmente el 5 % (1 grupo) expresan que se analizaron las causas de los irresponsable, y ellos se comprometieron a corregir sus conductas y pidieron disculpas.

En resumen, en las entrevistas colectivas relucen que el Responsable hizo cumplir con las normas internas de los grupos, coordinó las tareas. Además, se evaluó las responsabilidades de los miembros, en el aprendizaje, y se analizaron las causas de los conflictos dentro los grupos, y algunos miembros prometieron enmendar sus conductas negativas hacia el grupo comunitario.

14. El Responsable que cualidades desarrolló en el manejo del grupo comunitario?

Cuadro N°14: Cualidades que desarrolló el Responsable.

GRUPO	RESPUESTAS	%
11	-Sociable, responsable, iniciativa, puntual, creativo, comprensible, paciente, líder.	55
6	-Coordinador, motivador, equitativo, democrático, compañerismo.	30
3	-Sociable, respetuosos, prudente, mediador, imparcial.	15
20		100

En el cuadro N° 14, se muestran las respuestas sobre las cualidades personales que desarrolló el Responsable del grupo comunitario; se tiene un 55 % (11 grupos) que señalan que el Responsable desarrolló cualidades personales como el de sociabilidad, responsabilidad, iniciativa, creatividad, puntualidad y la capacidad de liderazgo para el aprendizaje en grupo; un 30 % (6 grupos) señalan que el Responsable desarrolló cualidades, como el ser coordinador, motivador, democrático y el compañerismo, y en un 15% (3 grupos) señalan cualidades como ser sociable, respetuoso, prudente, mediador e imparcial para dirigir en grupo comunitario.

Los porcentajes altos señalan que el Responsable de grupo desarrolló cualidades personales de sociabilidad, responsabilidad, puntualidad, coordinación, motivación, democracia, compañerismo y respetuoso en la conducción de los grupos comunitarios. Además el Responsable se constituya en ejemplo de trabajo.

15.- Como hizo respetar las normas de grupo comunitario ?.

Cuadro N°: 15: Respeto a normas del grupo.

GRUPO	RESPUESTAS	%
6	-Distribuir equitativa de tareas, participación de todos; escuchen al grupo.	30
5	-Coordina el trabajo, dar opiniones, ideas, estudien en grupo.	25
5	-Planificar el tiempo, roles y la tarea.	25
4	-Cumplir Cronograma de actividades, reuniones de trabajo, consensuar opiniones.	20
20		100

En el cuadro N° 15 relacionado con la forma de hacer cumplir las normas internas de aprendizaje en el grupo comunitario; en un 30 % (6 grupos) señalan que se debe distribuir equitativamente las tareas de aprendizaje, controlar la participación de todos los miembros y que todos escuchen las participaciones de los otros; en un 25 % (5 grupos) señalan que se coordinaron las actividades de aprendizaje en cuanto a tiempo de aprendizaje, ejercicio de roles y ejecución de tareas; el otro 25 % (5 grupos) dijeron que se planificó el tiempo de trabajo, el cumplimiento de roles y tareas, y un 20 % (4 grupos) señalaron que se cumplieron las tareas según el cronograma establecido en grupo, y en realizaron reuniones de trabajo y se consensuaron las opiniones sobre el mejor trabajo en el grupo comunitario.

Los mayores porcentajes señalan que se distribuyeron equitativamente las tareas y todos participaron en el debate de los temas, y todos coordinaron para la planificación del tiempo de trabajo, el cumplimiento de roles y tareas en el grupo comunitario.

16.- El Responsable como dinamizó el aprendizaje del grupo comunitario ?.

Cuadro N° 16: El Responsable dinamiza el aprendizaje.

GRUPO	RESPUESTAS	%
8	-Debaten al interior de los grupos.	40
8	-Realizan evaluaciones internas.	40
3	-Exponen temas al grupo y se discuten en grupo.	15
1	-Dan la palabra a todos y frenan discusiones.	5
20		100

En el cuadro N° 16, los resultados tienen relación con el dinamizar el aprendizaje por el Responsable en el grupo comunitario, en el mismo, un 40 % (8 grupos) señalan que los temas se debatieron entre todos los integrantes; el otro 40 % (8 grupos) manifiestan que se realizaron evaluaciones internas en el grupo después de cada tema de avance; un 15 % (3 grupos) señalaron que cada miembro expuso una parte del tema y discutieron para su comprensión, y finalmente un 5 % (1 grupo) indicaron que el Responsable dió la palabra a todos los integrantes y moderó las discusiones.

En resumen el cuadro con mayores porcentajes señalan que los temas se debatieron y se hicieron las evaluaciones internas de los integrante en cada grupo.

V.- ROL DEL DOCENTE

17.En que aspecto apoyó el docente a los integrantes de los grupos comunitarios?

Cuadro N° 17: El docente apoyó a integrantes de grupos.

GRUPO	RESPUESTAS	%
14	-Despejar dudas, dar sugerencias, dar bibliografía, explicar conceptos nuevos.	70
3	-Profundizar temas, clases de apoyo, lluvia de ideas.	15
3	-Seguimiento a grupos, evaluarlos intervenciones.	15
20		100

El cuadro N° 17 relacionado con el apoyo del docente en el aprendizaje de los aprendizajes en los grupos comunitarios, en un 70 % (14 grupos) señalaron que el docente despejó dudas, dio sugerencias de estudio, bibliografía y explicó los conceptos nuevos de las tareas; en un 15 % (3 grupos) dijeron que profundizaron los temas con clases de apoyo por el docente el incentivó la generación de opiniones y de crítica al contenidos de los temas, y el otro 15 % (3 grupos) señalan que el docente hizo el seguimiento a los grupos en su aprendizaje y además evaluó las intervenciones de cada integrante en el aprendizaje de tema.

El mayor porcentaje del cuadro señala que el docente actuó como retroalimentador de los aprendizajes, despejando dudas, explicando los conceptos nuevos, dando sugerencias sobre estrategias de aprendizaje y bibliografías de los temas para profundizar los temas.

18.- Como ayudó el docente a solucionar los conflictos del grupo?

Cuadro N° 18: Solución de conflictos en los grupos.

GRUPO	RESPUESTAS	%
11	-Comunicación, paciencia, entendiéndose, evitar diferencias, verificar conflictos, soluciones rápidas.	55
6	-Acordar, reflexionar, discutir diferencias, prevenir, integrar actividades.	30
3	-Respetar ideas, opiniones, confianza en el compañero.	15
20		100

El cuadro N° 18 relacionado con la solución de conflictos por el docente en los grupos comunitarios, un 55 % (11 grupos) señalan que los conflictos dentro el grupo fue solucionado por el docente a través del diálogo con el entendimiento, con paciencia, con tolerancia, a las diferencias personales y dio soluciones en dar soluciones rápidas a los conflictos de grupo; un 30 % (6 grupos) indican que se acordó entre los integrantes sobre las formas de solución de conflictos internos, hizo reflexionar sobre las diferencias personales y dio sugerencias para prevenir futuros conflictos, y finalmente el 15 % (3 grupos) expresaron que el docente hizo reflexionar sobre a las ideas y opiniones de los compañeros y señaló que se mantenga la confianza entre los integrantes para las conductas de grupo.

Los porcentajes altos del cuadro anterior indican que para la solución de conflictos internos entre los integrantes en el grupo comunitario el docente reflexionó sobre la tolerancia sobre las diferencias personales y de opiniones de los compañeros. Además el docente coadyuvó a que el grupo tome acuerdos para prevenir las diferencias personales y en la forma de integrar a los compañeros en las actividades del grupo de aprendizaje.

19.- El docente como supervisó a los grupos comunitarios?.

Cuadro N° 19: Supervisión a grupos de aprendizaje

GRUPO	RESPUESTAS	%
8	-Debatiendo los informes con los grupos, los debates.	40
8	-Entre los miembros se evalúen.	40
3	-Los conocimientos se evalúen en exposiciones y en el nivel de discusión.	15
1	-Preguntando a cada uno en cada tema.	5
20		100

El cuadro N° 19, relacionado con la supervisión del aprendizaje en los grupos comunitarios, un 40 % (8 grupos) señalan que el docente evaluó la calidad de los informes de grupo y los debates internos de los temas; el otro 40% (8 grupos) indican que el docente hizo seguimiento de las discusiones del tema a los integrantes, y se evaluó la participación en la exposiciones y la calidad de sus intervenciones; y un 15 % (3 grupos) dicen que el docente evaluó las exposiciones y la calidad de las discusiones, y un 10 % (2 grupos) señalan que el docente evaluó a los integrantes preguntando sobre los puntos centrales del tema.

En síntesis el docente evaluó la calidad de los informes del tema, la calidad de los debates y de las participaciones en las exposiciones, y alentó a los grupos para que se coevalúen.

20.- Como evaluó el docente el rol de los integrantes de los grupos?.

Cuadro N° 20: Evaluación al rol de integrantes de grupos.

GRUPO	RESPUESTAS	%
11	-Tomando valores de Puntualidad, participación, honestidad, compañerismo.	55
4	-Grado de interés entusiasmo, idoneidad.	20
3	-Evaluar participación en tareas, el nivel de participación y grado de conocimiento.	15
2	-Capacidad de exposición en debates. Tipo de respuestas a la preguntas.	10
20		100

En el cuadro N° 20 se muestran los resultados de los roles de los integrantes de los grupos comunitarios, al respecto un 55 % (11 grupos) señalan que el docente evaluó el rol de los integrantes de los grupos tomando en cuenta los criterios de puntualidad, participación, honestidad y compañerismo; un 20 % (4 grupos) dicen que el docente evaluó a los integrantes bajo criterios de entusiasmo e idoneidad en el trabajo grupal; un 15% (3 grupos) dicen que el docente tomó en cuenta la participación en las tareas, el nivel de participación y el como apoyó en la socialización de conocimientos, y finalmente un 10% (2 grupos) expresaron que el docente tomó criterios de evaluación, la capacidad de exposición de los temas y la calidad de las participaciones en las respuestas al grupo comunitario.

En resumen, las respuestas señalan que el docente en la evaluación de los integrantes del grupo tomó los criterios de puntualidad, participación, honestidad, interés, entusiasmo, idoneidad y el nivel de participación de los integrantes para el buen funcionamiento de los grupos. También se tomó en cuenta las capacidades personales de los integrantes que reflejen ejemplo de conducta y trabajo, y compromiso con el grupo de aprendizaje.

4.4. RESULTADOS COMPARATIVOS DE ACTITUDES DE LOS GRUPOS DE LA PRE-PRUEBA Y POS-PRUEBA

Para poder apreciar el cambio de actitudes después de la experiencia de las estrategias del aprendizaje andino mediante los grupos comunitarios, antes de la experiencia en el primer mes se tomó un cuestionario de opinión a los diferentes grupos recién conformados sobre las actitudes que tenían respecto a las estrategias de aprendizaje en las otras materias de la carrera. Las respuestas de las escalas de actitudes incluyen las respuestas siempre y algunas veces en el cuadro de comparación

En el cuadro comparativo de actitudes sobre las estrategias de aprendizaje se aprecian los resultados comparativos, los cuales son.

En el cuestionario de opinión sobre el aprendizaje adquirido en las otras materias (pre-prueba), se tienen los siguientes resultados: en un 35 % los alumnos sostienen que el aprendizaje fue receptivo; un 25 % dijeron que faltan relaciones entre docentes y estudiantes; y otro 25 % señalan que el docente no tiene compromiso con los estudiantes y un 15 % que el aprendizaje fue expositivo. En cambio en la escala de actitudes (pos-prueba), respecto a la preferencia al grupo comunitario, señalan en un 90 % que se aprende mejor con el método de grupos; un 95 % dicen que el aprendizaje grupal permite elaborar síntesis de temas; un 90 % expresan que el grupo permite la colaboración docente-grupo y un 90 % señalan que la evaluación en grupo fue retroalimentadora. Esta comparación de porcentajes expresa que los alumnos trabajando en grupos comunitarios aprendieron mejor que en el aprendizaje receptivo y expositivo de las estrategias de aprendizaje empleadas en las otras materias.

En cuanto los métodos de aprendizaje en el aula en la pre-prueba, señalan en un 50 % que no hubo interacción grupal; un 25 % que no se usó medios de aprendizaje, un 20 % que las clases no fueron dinámicas y un 15 % que el aprendizaje fue memorístico. En cambio la escala de actitudes dieron los siguientes resultados: un 90 % dicen que el tamaño de grupo es esencial para controlar las participaciones; un 95 % indican que el grupo controló la responsabilidad de los integrantes; un 95 % indican que el aprendizaje en grupo socializó conceptos esenciales del tema y un 90 % dicen que el intercambio de opiniones aclaró dudas y preguntas. La comparación de resultados expresa que los métodos de aprendizajes en grupos comunitarios fueron mejores en cuanto a la asimilación de conocimiento que los métodos de aprendizaje individuales.

Los resultados de la pre-prueba señalan que el aprendizaje con estrategias de enseñanza en los otros cursos, se tiene un 50 % que dicen que las clases fueron magistrales; un 30 % que los temas los exponían los grupos; un 10 % que los

alumnos no leen los temas para ir a clases, y otro 10 % que no hubo control de aprendizajes. En cambio las estrategias de aprendizaje en grupos comunitarios de la escala de actitudes (pos-prueba), el 90 % indican que el intercambio de conocimientos permite captar ideas centrales; el 95 % que todos formularon dudas y preguntas del tema; el 95 % señalaron que todos aportaron conocimientos para el informe grupal, y un 90 % dicen que la socialización de conocimientos permitió captar la globalidad del tema. Estas comparaciones permiten sostener que las estrategias de grupos comunitarios fueron mejores para socializar los conocimientos que las estrategias de la enseñanza de clases magistrales.

La relación docente estudiantil de la pre-prueba, en un 60 % dicen que el docente no tiene comunicación directa con los alumnos; un 15 % dicen que hay distancia en el trato; y otro 15 % que el contacto solo es por reclamos; el 10 % sostiene que el docente es poco sociable. En la escala de actitudes las respuestas sintetizadas, con relación al rol de los responsables de grupos, en un 90 % dicen que el responsable organizó un aprendizaje compartido; un 90 % indica que el responsable intervino en problemas de grupo; un 90 % que el responsable facilitó el aprendizaje del grupo, y el otro 90% expresan que el responsable hizo respetar las normas internas del grupo, para el cumplimiento de las tareas. La comparación de resultados permite indicar que los responsables de los grupos comunitarios coadyuvaron al docente a dinamizar los aprendizajes y a servir de puente entre el grupo y el docente, aspecto que no se halla en las estrategias de aprendizaje de las clases expositivas.

En cuanto al rol del docente en el aprendizaje en la pre-prueba, un 40 % señalan que su rol fue hacia un aprendizaje memorístico y repetitivo; un 30 % señalan que los aprendizajes no tenían relación con los objetivos del programa; un 20 % indican que el docente no alentó las retroalimentaciones y un 10 % señalan que los docentes no reajustaron sus aprendizajes. En cambio en la pos-prueba en cuanto al rol del docente en los grupos comunitarios, en un 90 % el docente hizo seguimientos de aprendizajes; en un 90 % el docente sintetizó, absolvió dudas y preguntas del tema; otro 90 % dicen que el docente preparó un ambiente positivo en el curso y finalmente

otro 90 % que le docente evaluó los aprendizajes según objetivos del programa. La comparación de resultados permite inferir que el docente en los grupos comunitarios hizo un seguimiento de las actividades de aprendizaje que hizo retroalimentaciones con la síntesis de los temas y que preparó un ambiente positivo para el aprendizaje por interacción, los mismos que contrastan con los roles del docente sin seguimiento de los aprendizajes en las otras estrategias de aprendizajes individuales.

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

Es necesario aclarar que las conclusiones se elaboraron de acuerdo a los objetivos formulados en la investigación y tomando en cuenta los resultados más relevantes provenientes de la escala de actitud y de la entrevista colectiva. Primero se presentan los resultados relacionados con los objetivos específicos, y con ellos se logran lo esperado en el objetivo general, y finalmente se dieron los argumentos necesarios para la comprobación de la hipótesis.

I.- CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRATEGIA DEL APRENDIZAJE COMUNITARIO ANDINO.

Según la bibliografía consultada sobre las estrategias de aprendizaje se ha conceptualizado por los aspectos siguientes: que son secuencias planificadas de acciones para adquirir una nueva información o enseñar un tema con referencia a objetivos; es el conjunto de actos previstos (planeados por el profesor) para facilitar el aprendizaje de los alumnos e implica un proceso, una estructura e incluye objetivos, contenidos, actividades, métodos, técnicas, medios, materiales en función de la naturaleza del tema y la realidad de los alumnos. En síntesis, las estrategias son actividades deliberadas, planificadas y conscientes en el proceso de aprendizaje.

La universidad es por naturaleza innovadora para mejorar la calidad de la formación académica, en esa dirección es que se ha optado por las estrategias del aprendizaje andino, que se caracterizan por un aprendizaje en comunidad, en grupo, en el que resalta la reciprocidad de conocimientos, la solidaridad entre los compañeros y el debate con la participación de todos. En la comunidad andina la educación se entiende como la transmisión de sus contenidos culturales de sus miembros a las nuevas generaciones. El aprendizaje se conceptualiza como el proceso por el cual el niño adquiere destrezas y formas de conocimiento, valoradas localmente, a través de

su participación en actividades e interacciones estructuradas por la comunidad con o sin la finalidad de enseñar; y por su lado, la enseñanza se entiende como un proceso de estructuración deliberada.

En la comunidad andina la estrategia de aprendizaje se entiende como formas de aprendizaje que se manifiestan en los comportamientos organizados en las distintas actividades familiares y comunales, de ahí que tenga sus propias estrategias de aprendizaje. Las lecturas sobre el aprendizaje andino sugieren que las estrategias de aprendizaje son las siguientes: el autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo, mediante guías, aprendizaje discreto, el silencio como aprendizaje, el trabajo como aprendizaje, aprendizaje por modelos, el rito para el aprendizaje y la interrelación con el entorno. Estas estrategias andinas fueron usadas en los grupos comunitarios de aprendizaje, en el aula universitaria; en estos grupos los Responsables y los integrantes del grupo cumplieron con los roles de aprendizaje conforme las estrategias del aprendizaje andino.

Después de la experiencia de aprendizaje andino en el aula durante el semestre, se aplicó la escala de actitudes, cuyos resultados relevantes fueron los siguientes: todos captaron las ideas centrales del tema mediante el intercambio de conocimientos; trabajando en grupo los integrantes tuvieron la oportunidad de formular dudas y preguntas del tema; todos los miembros del grupo colaboraron en la realización del informe final en cada sesión de grupo; la socialización de conocimientos entre los integrantes permitió la comprensión global del tema.

Las opiniones de la entrevista colectiva, en sus porcentajes altos, sostienen: en los grupos comunitarios se asimilaron conceptos, la visión global del tema y los distintos puntos de vista; se aplicaron las normas internas del grupo para el cumplimiento de las tareas; se sancionaron a los irresponsables conforme al reglamento interno del grupo y se usó la presión del grupo para que cumplan con sus roles los integrantes; se tomaron como criterios de evaluación del funcionamiento del grupo, el trabajo ejemplar, el entusiasmo y la idoneidad en el trabajo.

II. FUNCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS GRUPOS COMUNITARIOS DE APRENDIZAJE

La teoría de los grupos define al grupo como dos o más personas que interactúan unas con otras en forma tal que cada persona influye y es influida por cada una de las personas, siendo que sus características son: la interacción, el actuar de manera unitaria e influir en la autoestima de los integrantes. Los grupos de aprendizaje tienen las funciones básicas siguientes: la regulación de los aprendizajes, la socialización de sus miembros y la potenciación del equilibrio emocional de cada uno.

Los resultados relevantes de la escala de actitudes, en cuanto al aprendizaje en los grupos comunitarios fueron los siguientes: en el grupo comunitario todos opinaron en los debates y socializaron los distintos puntos de vista; los integrantes fueron controlados por el grupo para que participen, y los roles de cada uno dependió de la personalidad del responsable y de la aplicación de normas; el grupo comunitario permitió que se socialicen los conceptos y categorías centrales de los temas; los integrantes intercambiaron opiniones para aclarar dudas y contestar a las preguntas sobre el tema.

Para una adecuada función pedagógica del grupo comunitario esta debería tener ciertas características: el tamaño de grupo (4-6 integrantes), roles equitativos en las tareas, interacción permanente para socializar conocimientos y diálogo y debate para los informes de grupo. La literatura de los grupos pequeños señalan que debe existir un animador para dinamizar el trabajo, y en la experiencia de los grupos comunitarios se los llamó "Responsables", porque eran los directos responsables del aprendizaje colectivo de los temas, y cuya función fue: ayudar al grupo a precisar los problemas, a redistribuir las lecturas de temas, a dinamizar los debates, facilitar el intercambio de ideas y hacer aportaciones para los informes, mantener el orden y conceder la palabra a todos, hacer las síntesis de las diversas intervenciones para los informes del aprendizaje de grupo, mediar entre el grupo y el docente y

constituirse en facilitador y mediador de los conflictos internos del grupo comunitario.

En cuanto al rol del responsable en los grupos, los porcentajes altos (90 %), los grupos manifestaron que el Responsable organizó a los grupos comunitarios conforme a las reglas internas; el Responsable asumió su rol de mediador entre el grupo y el docente y pacificó los conflictos internos del grupo; el Responsable coordinó y facilitó el aprendizaje en el grupo comunitario; la conducta del responsable fue conforme con las reglas del grupo les hizo cumplir a los integrantes.

A su vez, los resultados importantes de las entrevistas colectivas señalaron: cumplió su rol conforme las normas del grupo, coordinó las tareas y evaluó los roles de los miembros, y se analizaron las causas de los conflictos dentro de los grupos; el responsable de grupo desarrolló cualidades personales de sociabilidad, responsabilidad, puntualidad, coordinación, motivación, democracia, compañerismo y respeto; los temas se debatieron antes del informe final y se evaluaron a los integrantes conforme las normas del grupo.

III.- ROL DEL DOCENTE EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COMUNITARIO ANDINO.

De acuerdo a los nuevos enfoques pedagógicos los docentes deben adecuar su rol tradicional de mero expositor hacia una dinámica de la práctica pedagógica; los docentes deben estar en permanente reflexión sobre su quehacer diario, por eso el rol de los docentes deben redefinirse en los aspectos siguientes: Mejorar la actitud y sensibilidad al cambio; encontrar sentido en su labor educativa; potenciar las diversas formas y estilos de aprendizaje innovadores; crear un ambiente y unas relaciones precedidas por el respeto mutuo y sentimientos de confianza con los alumnos; potenciar progresivamente la autoregulación del aprendizaje de los alumnos haciéndolos participes en la planificación, en la ejecución y evaluación de los aprendizajes. Además aprovechar los errores de los alumnos como oportunidades para la corrección de los aprendizajes, puesto que ellos reflexionaron en grupo.

En cuanto al rol de docente en los grupos, según la teoría de los grupos, principalmente debe crear las condiciones para el aprendizaje grupal, planificar la tarea de aprendizaje, presentar globalmente el tema (conceptos centrales y su estructura), distribuir las tareas a los grupos, orientar, emplear fuentes de información y evaluó el proceso grupal de aprendizaje.

En los grupos comunitarios, un buen porcentaje (90 %), según la escala de actitudes, expresaron que el docente fue un supervisor de las actividades de aprendizaje de los miembros del grupo, además el docente supervisó las actividades de aprendizaje de los miembros del grupo; facilitó el proceso de grupo desbloqueando los obstáculos negativos; el docente hizo la síntesis de los temas para su comprensión global; también creó un ambiente positivo en el aula y dentro los grupos comunitarios para facilitar el proceso de aprendizaje compartidos y potenció el equilibrio emocional de los integrantes dando confianza en sus relaciones; las evaluaciones de los grupos cumplieron con los objetivos de la materia.

Las entrevistas colectivas en sus resultados, señalan que el docente actuó como retroalimentador de los aprendizajes, despejó dudas y explicó los conceptos nuevos; el docente hizo reflexiones sobre la tolerancia en las diferencias personales como en sus opiniones, evaluó los informes de los grupos según la calidad de las participaciones de los integrantes en las exposiciones y los debates; el docente para la evaluación de los integrantes del grupo tomó los criterios de puntualidad, participación, honestidad, interés, entusiasmo, idoneidad, como su participación para el funcionamiento dinámico de los grupos.

En los andinos las personas mayores (padres, abuelos, hermano mayor, etc) controlan las conductas de los hijos, nietos o hermanos menores. En la estrategia del aprendizaje andino, los aprendizajes se evalúan por los logros en la ejecución de lo aprendido. Además, los expertos antes que enseñar, preparan el ambiente y las condiciones para el aprendizaje de los niños y jóvenes. Los ancianos y las personas mayores en la comunidad andina también guían a los niños y jóvenes mediante cuentos y las iwxa (encargos), además de escucharlos pacientemente.

IV. CAMBIO DE ACTITUDES DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES.

Las actitudes surgen de las interacciones de una persona con otra o con un objeto en un contexto motivacional y cognoscitivo particular, de ahí que la actitud sea una tendencia o predisposición aprendida, cuya relativa estabilidad puede ser cambiada mediante la misma experiencia. Los estudios sobre actitudes señalan que para el cambio de actitudes de las personas en el campo del aprendizaje, según Lewin, se debe pasar por tres etapas que aplicados al aprendizaje son: 1. Descongelamiento del sistema actual de aprendizaje, 2. Reestructuración de sistema de aprendizaje sobre otras bases y 3. Recongelamiento del nuevo sistema de aprendizaje.

Los resultados de la escala actitudes de los estudiantes en cuanto a la aplicación de la estrategia de aprendizaje andino en los grupos comunitarios, en porcentajes altos (90%) señalan: que los estudiantes aprendieron mejor en los grupos comunitarios; el grupo comunitario permitió la elaboración consensuada de síntesis de los temas; las relaciones del docente con los diferentes grupos comunitarios fueron buenas, creándose con ello un clima emocional adecuado en el aula; las evaluaciones en grupos fueron retroalimentadores para la comprensión de los temas, puesto que dichos aprendizajes se analizaron en el grupo.

En los resultados de las entrevistas colectivas, los mayores porcentajes señalan que: en el grupo comunitario el intercambio de ideas y la socialización de conocimientos y el debate permitieron percibir las distintas formas de pensar y actuar; los grupos comunitarios desarrollaron la capacidad de reflexión, análisis, síntesis y la expresión verbal de los integrantes; el docente evaluó la capacidad de compartir conocimientos, los aportes de los miembros al grupo, y la responsabilidad y la solidaridad de los estudiantes; se desarrollo la capacidad de interrelación, entendimiento y tolerancia a las diferencias personales; los compañeros del grupo compartieron conocimientos de acuerdo a los aportes y la responsabilidad y la solidaridad de los estudiantes.

En los andinos las opiniones de los mayores, producto de su larga experiencia, son escuchados y luego recién opinan los otros; en la comunidad todos intervienen y en consenso se dan las soluciones a los conflictos o para realizar las actividades comunitarias. En el mundo andino los más experimentados y los abuelos orientan el aprendizaje de los niños y los jóvenes. Por la cultura oral, los diálogos son las vías importantes para el aprendizaje y la enseñanza. En los andinos los aprendizajes se realizan en actividades comunitarias donde los conocimientos son compartidos, en la misma labor, donde los unos y los otros se van comunicando sobre lo que hacen, generándose un aprendizaje compartido.

El cambio de actitudes de aprendizaje mediante los grupos comunitarios permitieron a los integrantes desarrollar capacidades antes no tomadas en cuenta, las cuales fueron: socializar los conocimientos, intercambiar las opiniones, efectuar preguntas, crear un ambiente cálido de aprendizaje y desarrollar las capacidades de análisis, de reflexión para participar en los debates, aspecto poco desarrollado en las clases expositivas unidireccionales en el aula. Y uno de los logros fue el haber desarrollado las capacidades de solidaridad, cooperación y lealtad y co-responsabilidad entre los integrantes de los grupos.

El logro del objetivo general se hizo efectivo con los resultados relevantes provenientes de la escala de actitudes y de las entrevistas colectivas, que en sus logros generales fueron: los estudiantes de los distintos grupos prefirieron trabajar en grupo; con el método de aprendizaje en grupos comunitarios se aprendió a compartir conocimientos, intercambiar puntos de vista y a preparar los informes de grupo comunitariamente y luego debatirlos ante el curso; las estrategias del aprendizaje andino, mediante los grupos comunitarios permitieron asimilar conceptos, aclarar dudas, tener la visión global del tema, tener lecturas previas y desarrollar las capacidades personales de solidaridad, respeto y compañerismo; el responsable de grupo cumplió su rol conforme las normas del grupo, facilitó los aprendizajes, dinamizó la participación, e hizo de intermediario entre el grupo y el docente, además de solucionar conflictos internos; el rol del docente en los grupos fue el facilitar los

procesos de aprendizaje, aclarar dudas y preguntas, y coadyuvar en los conflictos grupales.

En cuanto a la hipótesis planteada su enunciado fue verificado por los resultados importantes hallados con la escala de actitudes y de la entrevista colectiva, los cuales permiten señalar las características del cambio de actitud de aprendizaje de los estudiantes, tal como indica el logro del objetivo general.

6.2. RECOMENDACIONES

- La universidad en su proceso de formación profesional necesita cambiar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje para evitar la actitud pasiva y receptiva de los estudiantes, para ello se debe innovar dichas estrategias de aprendizaje hacia un mejor desarrollo de competencias en conocimientos destrezas, habilidades y valores. En ese sentido de innovación pedagógica, se ha recuperado y reflexionado sobre las estrategias del aprendizaje andino, para aplicarlos en el aula universitaria. Estas estrategias que han sido aplicadas mediante grupos comunitarios, cuya experiencia arrojó resultados alentadores. Por eso, la estrategia de aprendizaje andino merece reflexiones y aplicaciones en otras materias y carreras; para después reelaborarlos como un medio didáctico eficaz para el aprendizaje en la educación superior, de un método emergido de nuestra realidad multicultural.

- La estrategia del aprendizaje andino merece otras investigaciones para reflexionar sobre las diversas formas de aprendizaje en la sociedad andina; de esta manera se revalorizará el legado de nuestros antepasados que en sus altos niveles de desarrollo histórico tuvieron un sistema educativo que fue desestructurado por el coloniaje, pero sin embargo, quedaron como comportamientos organizados en el ayllu/comunidad andina.

- En la estrategia de aprendizaje andino es muy importante el aprendizaje en comunidad, en interacción con los demás, desde esa perspectiva, se requieren

mayores estudios sobre los procesos de grupos, en la familia y la comunidad. Siendo que la sociedad andina es eminentemente comunitaria en su forma de vida, por eso es importante detectar y analizar los mecanismos de esa vida comunitaria que permite la continuidad del mundo andino, y que inspiraran a nuevas innovaciones del aprendizaje.

- Es necesario desarrollar en la universidad enseñanzas y aprendizajes en grupos comunitarios, puesto que en ellos, los estudiantes desarrollan la capacidad de compartir conocimientos, ser solidarios con los compañeros, ser recíprocos en los aprendizajes, y sobre todo dialogar con aquellos que tienen otros puntos de vista. Esta forma de aprendizaje da lugar a una permanente interacción entre los integrantes del grupo, el mismo que da lugar a lo que siempre la universidad ha buscado en la formación universitaria, formar estudiantes críticos e investigadores de nuestra realidad nacional.

- Los cursos de postgrado que realizan los docentes de la universidad, si bien adquieren innovaciones pedagógicas, pero algunos de ellos en su práctica continúan orientados hacia la enseñanza expositiva unidireccional, ante esa situación, es necesario que se pongan énfasis en el conocimiento y aplicación de estrategias del aprendizaje andino, u otros similares que generen procesos de interacción priorizando la formación en valores humanos y sociales, y aprendizajes colectivos mediante la interacción y el debate. En ese sentido, urge el diseño de estrategias de aprendizaje con las características señaladas, y particularmente las emergidas de nuestra realidad multicultural y pluriétnica.

- El aprendizaje andino promueve evaluaciones que se pueden verificar en la práctica, en la ejecución en público lo que aprendió en privado; es decir, evaluar es demostrar las competencias o ponerlos en práctica. En el aula universitaria las evaluaciones deben tener un carácter correctivo o de reforzamiento en conocimientos, destrezas y valores y practicarlos. En la aula universitaria las evaluaciones deben tener un carácter práctico y no una mera asimilación teórica. La

evaluación en el grupo como medio correctivo y retroalimentador de los conocimientos merece que se pongan en práctica en el aula por los docentes. De ahí la necesidad de continuar experimentando con nuevas estrategias de aprendizaje para mejorar la formación universitaria.

- Con las técnicas de aprendizaje en comunidad o de procesos de grupo se debe cambiar las actitudes de aprendizaje receptoras de los estudiantes y no esperar clases magistrales. Si se toman en cuenta que los aprendizajes los construyen los estudiantes, entonces los procesos de aprendizaje en grupos son pertinentes. En ese sentido, es necesario divulgar las estrategias de aprendizaje comunitario, sea andino o con otras dinámicas y técnicas grupales de aprendizajes, entre los docentes, ya sea en cursos de actualización, en las lecturas de bibliografía sugeridas o en la reflexión de sus experiencias de enseñanza - aprendizaje en el aula.

- Todo cambio en la estrategia de aprendizaje debe tener su incidencia en el rendimiento académico, y a su vez, en la eficiencia de la formación profesional. Por eso, se sugiere formar equipos de docentes para realizar experiencias innovadoras, ya sea mediante los grupos interactivos u otras modalidades de estrategias dinamizadoras del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Solo con inquietudes innovadoras de los docentes se podrá cambiar nuestra actitud de informantes y a su vez, cambiar la actitud de los estudiantes hacia las formas de asumir responsablemente sus aprendizajes en el aula o fuera de ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alberti, G, Mayer E, Compiladores. Reciprocidad e intercambio en los Andes Peruanos. Lima, Perú: IEP; 1974.
- Aguilar, Maria José. Cómo animar un grupo. Técnicas grupales. Madrid, España: Editorial CCS; 2000.
- Ander-Egg, Ezequiel. Técnicas de reuniones de trabajo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas; 1983.
- Arnold, D, Yapita J. El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en Los Andes. La Paz, Bolivia: ILCA-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; 2005.
- Aubry J. M, Saint Arnaud Y. Dinámica de Grupos. 5ta ed. Madrid, España: Editorial Euroamérica; 1972.
- Bonals, Joan. El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona, España: Editorial Graó; 2000.
- Benito, Ulber C. El nuevo enfoque pedagógico y los mapas conceptuales. Lima, Perú: Editorial San Marcos; 2000.
- Bertonio, Ludivico. Transcripción del vocabulario de lengua aymara. La Paz, Bolivia: Editorial Biblioteca del pueblo aymara-Radio San Gabriel; 1993.
- Bonals, J. El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona, España: Editorial Graó; 2000.
- Bouyse, Thérèse - Cassagne, Harris O, Platt T, Cereceda V. Tres reflexiones sobre el pensamiento andino. La Paz, Bolivia: Editorial Hisbol; 1987.
- Byrne, Donn Barón. Psicología Social. 8va edición. Madrid, España: Editorial Prentice Hall; 1998.
- Bustinza, Julio A. Ideología y mentalidad andina. Arequipa, Perú: Editorial Fac. de Ciencias Histórico Sociales - UNSA; 2006.
- Carter, W, Mamani, M. Irpa Chico. Individuo y comunidad en la cultura aymara. La Paz, Bolivia: Editorial Juventud; 1982.
- Castilla, Elías. Principales métodos y técnicas educativos. Lima, Perú: Editorial San Marcos; 1999.
- Castilla, Elías. Didáctica universitaria. Lima, Perú: Editorial San Marcos; 2000.
- Calero P. Mavilo. Hacia la excelencia de la educación. Proyecto educativo Institucional. Lima-Perú: Editorial San Marcos; 1998.
- Castillo, C. Martín. Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua. La Paz, Bolivia: Editorial P. Inse, Proeib Andes y plural; 2005.
- Cerezal, J, Fiallo J, Huaranga O. Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas. Lima, Perú: Editorial San Marcos. 2004.
- Condarco, R, Murra J. La teoría de la complementariedad vertical eco-simbiótica. La Paz, Bolivia: Editorial Hisbol; 1987.
- Choque, M. E, Mamani, C. Reconstitución del ayllu y derechos de los pueblos indígenas: Los movimientos indios en los Andes de Bolivia. En: Ticona A. E. compilador. Los Andes desde los Andes de. La Paz, Bolivia: Editorial Yachaywasi; 2000.

- Criales, Lucila El amor de piedra. Relaciones de subordinación en la pareja aymara urbana. La Paz, Bolivia: Editorial Centro de promoción de la mujer Gregoria Apaza; 1994.
- Díaz V. JE. y Martínez, P. A. Estrategias de Enseñanza-aprendizaje. San José de Costa Rica: Editorial Ilca; 1989.
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Información Estadísticas al V Congreso Interno facultativo. La Paz, Bolivia: Editorial Fac. Humanidades y Ciencias del Educación-UMSA; 2006.
- Frias, Victor H. Mistis y mokochinches. Mercado, evangélicos y política local en Calcha. La Paz, Bolivia: Editorial Mamahuaco; 2002.
- García, Fernando A. Yachay. Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua. La Paz, Bolivia: Editorial P.Inse, Proeib Andes y Plural; 2005.
- García, C, Estebaranz, A. Marco general de investigación sobre la enseñanza en la universidad. En: Mayor C, coordinadora. Enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Barcelona, España: Editorial Octaedro; 2002.
- Gonzáles, C. Enrique. Educación prehispánica en le Perú. Lima, Perú: Lluvia editores; 2004.
- Gonzáles, C. Enrique. Ritos de tránsito en el Perú de los Incas. Lima Perú: Lluvia editores e IFEA; 2003.
- Guamán, Poma de Ayala, Felipe El primer nueva crónica y buen gobierno. México: Siglo Veintiuno; 1988.
- Hernández R, Fernández C., Baptista. P. Metodología de la investigación. 10ma edición. México: Mac graw Hill Interamericana; 1997.
- Hernández, D. Favio. Métodos y técnicas de estudio en la universidad. Bogotá, Colombia: Editorial Panamericana; 1993.
- Hidalgo, Menigno. Metodología de enseñanza-aprendizaje. Lima Perú: Editorial INADEP; 1999.
- Huanca, Tomas. El yatiri en la comunidad aymara. La Paz, Bolivia: Ediciones Cada; 1989.
- Llanque, Domingo. La cultura aymara. Desestructuración o afirmación de identidad. Lima, Perú: Editorial Tarea; 1992.
- Menin, Ovide. Pedagogía y universidad. Rosario, Argentina: Editorial Homo Sapiens; 2002.
- Morales F J, otros. Psicología Social. Madrid, España: Editorial Mc Graw Hill; 1995,
- Muñoz, G. JF, Quintero J, Munevar R. Como desarrollar competencias investigativas en Educación. Bogotá , Colombia: Editorial Magisterio; 2001.
- Murra, John. Formaciones económicas y políticas del mundo andino. Lima, Perú: IEP ediciones; 1975
- Ontoria A, Molina A. Los mapas conceptuales y su aplicación en el aula. Buenos Aires, Argentina. Editorial Magisterio del Río de La Plata; 1995.
- Pardinás, F. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Introducción elemental. 5ta edición. México: Siglo XXI editores; 1970
- Pari, Adán. Epistemología del conocimiento científico andino: Yachaymanta

- yachay. En: Yapu M. Coordinador. Modernidad y pensamiento descolonizador de . La Paz, Bolivia: Editorial PIEB; 2006.
- Peña A, Molina A. Los mapas conceptuales y su aplicación en el aula. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata; 1995.
 - Pere A, Isús, S. La tutoría, organización y tareas. Barcelona, España: Editorial Graó; 1998.
 - Pereira, Rodney. Metodologías cuantitativas, operacionalización de la investigación, recolección y análisis de datos. En: Yapu M, coordinador. Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas. La Paz, Bolivia: PIEB; 2006.
 - Perez, Gloria. Investigación cualitativa. Métodos y Técnicas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia; 1994.
 - Ramirez, E. Mario. Psicología de la dinámica grupal. La Paz, Bolivia: Talleres gráficos la Amistad; 1997.
 - Rojas, Luís E. Los materiales educativos en el nuevo enfoque educativo. Lima, Perú: Editorial San Marcos; 2003.
 - Solé, Isabel. La participación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata; 1996.
 - Soria, Vitaliano. Las predicciones y la espiritualidad del pacha. En: Ticona A. E, compilador. Los Andes desde los Andes. La Paz, Bolivia: Editorial Yachaywasi; 2004.
 - Tamayo, Franz. Creación de la Pedagogía Nacional. La Paz, Bolivia: Editoriales El Diario; 1944.
 - Temple, Dominique. Estructura comunitaria y reciprocidad. La Paz, Bolivia: Hisbol – Chitakolla; 1989.
 - Temple, Domingo. La dialéctica del Don. Ensayo sobre la economía de las comunidades indígenas. La Paz, Bolivia: Hisbol; 1986.
 - Ticona, E, Albo X. Jesús de Machaca. La marka rebelde. La lucha por el poder comunal. La Paz, Bolivia: CEDOIN-CIPCA; 1997.
 - Torre, Orlando y Bell, Rafael. La Psicología Cognitiva Contemporánea y sus implicaciones en el aprendizaje. Lima-Perú. Ed. Libro Amigo; 1996.
 - Uculmama, Charles. Constructivismo II: Factores del aprendizaje. Lima, Perú: Taller D. Vargas; 1998.
 - Untoja, Fernando. Re-torno al Ayllu I. La Paz, Bolivia: Imprenta Mejía; 1992.
 - Vargas, Jaime. El concepto ayni. En: Revista Kollasuyo. Filosofía andina. La Paz, Bolivia: Revista de la carrera de Filosofía-UMSA. N° 1 Diciembre; 2002.
 - Vich, Víctor y Zabala Virginia. Oralidad y poder. Herramientas metodológicas. Buenos Aires, Argentina: Grupo editorial Norma.; 2004.
 - Wachtel, Nathan. Sociedad e ideología. Lima, Perú: Instituto de estudios Peruanos (IEP); 1973).
 - Witaker, James O. La Psicología en el mundo de Hoy. México: Editorial Trillas; 1979.

- Yampara, S. El ayllu y la territorialidad en Los Andes. Una aproximación a Chambi Grande. Altu-pata-chuqi-yawu/Qullasuyo (El Alto-Bolivia): UPEA-INTI ANDINO-CADA; 2001.
- Woolfolk, Anita E. Psicología educativa. México: Editorial Printice Hall Hispano Americana; 1996.
- Young, K, Flugel, J.C, otros. Psicología de las actitudes. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidos; 1967.

anexos