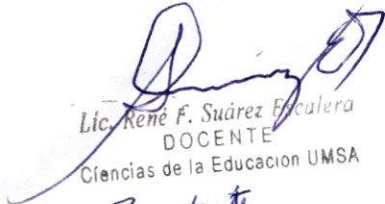
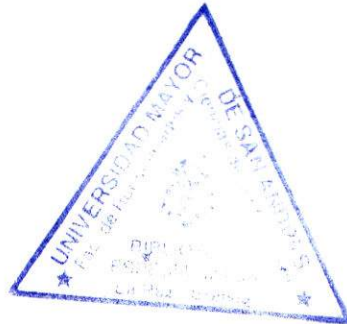
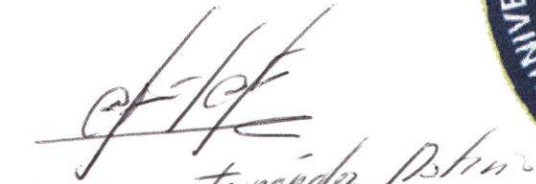


Tesis de Grado : Aprobó con la ponderación de:
CS.ED - 949 APROBACIÓN CON DISTINCIÓN T-3504
correspondiente a: 80 pts

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN


Lic. René F. Suárez Esculera
DOCENTE
Ciencias de la Educación UMSA
Presidente




Lic. Néstor Fernández Pastor
TRIBUNAL


Lic. Esp. Orlando V. Huanca Rodríguez
DIRECTOR
Carrera Ciencias de la Educación
U.M.S.A.

TUTOR

TESIS DE GRADO
PARA OPTAR EL GRADO DE LICENCIATURA

119 h.

"ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES CON ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA ORGANIZACIÓN AVANCE COMUNITARIO"

POSTULANTE: Kely Flores Luna

TUTOR: Lic. Orlando Huanca Rodríguez

LA PAZ - BOLIVIA

31 - VII - 2015

K-171097

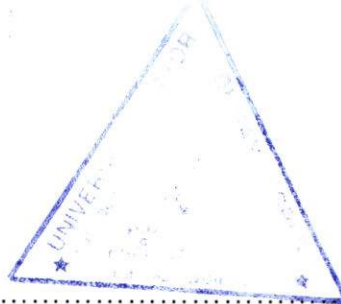
DEDICATORIA

**A QUIENES ME DIERON SU APOYO INCONDICIONAL.
A LOS PARTICIPANTES DEL TALLER DE
HABILIDADES SOCIALES DE LA ONG
"AVANCE COMUNITARIO" Y A TODOS LOS NIÑOS,
NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE MERECEAN TODO TIPO
DE APOYO PARA QUE LLEGUEN A FORMAR UNA
SOCIEDAD MEJOR.**

AGRADECIMIENTO

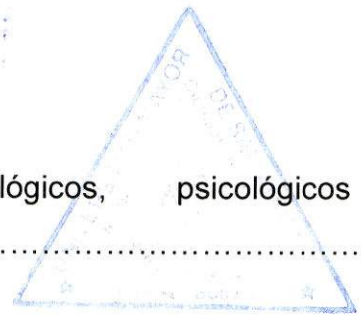
A MI FAMILIA POR TODO EL APOYO, LA CONFIANZA Y LA COMPRENSIÓN QUE DEPOSITARON EN MI PERSONA. A TODAS LAS PERSONAS QUE ME AYUDARON Y ME BRINDARON POYO MORAL Y ESPIRITUAL. EN ESPECIAL A MI MAMÁ Y A DIOS QUE FUERON MI FORTALEZA PARA CONTINUAR Y CULMINAR MI TESIS.

ÍNDICE



RESUMEN.....	I
INTRODUCCIÓN.....	II
CAPÍTULO I. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
1. Planteamiento del Problema.....	12
1.1. Formulación del Problema.....	15
1.2. Determinación de objetivos de la investigación.....	15
1.2.1. Objetivo General.....	15
1.2.2. Objetivos específicos.....	15
1.3. Justificación de la investigación.....	15
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	18
2.1. Paradigmas educativos en el siglo XXI.....	18
2.1.1. Concepto de paradigma.....	18
2.1.2. Paradigma cognitivo.....	19
2.1.3. Paradigma socio crítico – contextual.....	21
2.1.4. Paradigma socio comunitario y productivo.....	21
2.2. Teorías que sustentan el aprendizaje.....	24
2.2.1. El aprendizaje desde el paradigma cognitivo- contextual.....	24
2.2.2. El aprendizaje desde la perspectiva sociocultural- contextual.....	26
2.2.2.1. Aprendizaje socializado: Zona de desarrollo potencial.....	26
2.2.3. El aprendizaje desde el enfoque de educación descolonizadora.....	27

2.2.3.1. El proceso de educación comunitaria	27
2.2.3.2. Las dimensiones del proceso de educación comunitaria.....	28
2.2.3.3. Regularidades del proceso de educación comunitaria.....	40
2.3. Estrategias de aprendizaje participativo y comunitario.....	42
2.3.1. El aprendizaje participativo.....	42
2.4. Desarrollo de las habilidades sociales.....	46
2.4.1. Concepto.....	46
2.4.2. Dimensiones de las Habilidades Sociales	46
2.4.2.1. La Asertividad.....	46
2.4.2.2. Autoestima.....	47
2.4.2.3. Toma de decisiones.....	47
2.5. Adquisición y Desarrollo de Habilidades Sociales a través de contenidos curriculares y aprendizaje participativo.....	48
2.6. Importancia de las Habilidades Sociales.....	49
2.6.1. Funcionalidad de las Habilidades Sociales.....	49
2.6.2. Principales características de las Habilidades Sociales.....	50
2.7. Estrategias metodológicas para desarrollar las habilidades sociales.....	50
2.7.1. Técnicas Asertivas.....	51
2.8. Diseño y desarrollo curricular de aula del área de comunicación y lenguajes.....	52
2.8.1. Fundamentación teórica del currículo.....	52



2.8.2. Fundamentos políticos, epistemológicos, psicológicos y antropológicos.....	53
2.8.3. Fundamentación teórica del diseño curricular.....	54
2.8.3.1. Papel del profesor.....	56
2.8.3.2. La función socializadora de la escuela.....	56
CAPÍTULO III. MARCO REFERENCIAL.....	65
3.1. Organización “Avance comunitario” de Chasquipampa.....	65
3.1.1. Identidad y fines de “Avance comunitario”.....	65
3.1.2. Áreas de acción.....	66
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	68
4.1. Naturaleza de la hipótesis.....	68
4.2. Planteamiento de la hipótesis.....	69
4.3. Delimitación del objeto de estudio.....	69
4.4. Variables.....	69
4.4.1. Definición de variables.....	69
4.4.2. Operacionalización de variables.....	70
4.5. Enfoque metodológico.....	71
4.6. Tipo de investigación.....	71
4.7. Diseño de investigación.....	71
4.8. Sujetos de investigación.....	72
4.8.1. Población.....	72

4.8.2. Muestra.....	73
4.9. Técnicas.....	74
4.10. Instrumentos.....	74
4.11: Procedimiento de investigación.....	75
4.11.1. Primera fase – Pre Test.....	75
4.11.2. Segunda fase - Momento intermedio: (Aplicación de la variable independiente.....	76
4.11.3. Tercera fase: (Post – Test).....	76
CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	77
5.1. Presentación de datos obtenidos.....	77
5.1.1. Hipótesis estadística.....	78
5.1.2. Prueba estadística.....	78
5.2. Análisis de resultados obtenidos.....	83
5.2.1. Resultados obtenidos del Pre - Test: Grupo Experimental y Grupo Control.....	83
5.2.2. Resultados obtenidos del Post - Test : Grupo Experimental y Grupo Control.....	97
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	110
6.1. Conclusiones.....	110
6.2. Recomendaciones.....	113
Bibliografía.....	115

INTRODUCCIÓN

El tema de la presente investigación tiene como enunciado, “Las estrategias de aprendizaje participativo en el desarrollo de las habilidades sociales con estudiantes de primer curso de secundaria de la organización Avance comunitario”.

Las variables que se evidencian, son las habilidades sociales y las estrategias de aprendizaje participativo. El problema se configura fundamentalmente porque existen procesos de instrucción individualista en el que no interactúan los estudiantes en equipos de trabajo. Esto evita que ellos puedan relacionarse y aprender con los “otros” en la óptica de la creación de nuevos conocimientos. Por ello, es necesario considerar que las habilidades de interacción social se aprenden así como las conductas de los demás (Cf. Méndez, 2004). Este aprendizaje se da por la experiencia directa, comunicación verbal, instrucción y aprendizaje interpersonal- feedback.

En este contexto, el presente trabajo de investigación tiene el propósito de demostrar la incidencia de las estrategias de aprendizaje participativo en el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas en los (as) estudiantes del primer curso de educación secundaria de la zona de Chasquipampa y sus alrededores. Estudiantes que reciben apoyo pedagógico, psicológico y atención en salud de la Organización “Avance Comunitario”.

La unidad de análisis de la investigación está conformada por 40 jóvenes (varones y mujeres) comprendidos entre 12 a 16 años de edad, correspondiente a estudiantes de primer curso “A” y “B” de educación secundaria. Ellos están matriculados en el sistema regular y en los registros de inscripción se constata que la mayoría procede de familias con bajos ingresos económicos.

La presente investigación se fundamenta en el paradigma cognitivo contextual y el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo que tiene sus bases en el constructivismo. Estas teorías proponen la aplicación de estrategias participativas

para el desarrollo de habilidades sociales. Considerando que se parte de que los estudiantes tienen conocimientos previos que se enriquecen y consolidan en la interacción con otras personas.

En lo referente a la metodología, el tipo de investigación es explicativa. El diseño metodológico está sostenido en el cuasi experimental con un grupo control-experimental. Para tal fin, los textos narrativos son muy importantes. Además, viabilizado por una estrategia de "Aprendizaje participativo". Ésta implica una estructuración de segmentos pedagógicos para demostrar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales (antes y al final del proceso de intervención psicopedagógica).

La estructura de la investigación comprende seis capítulos que componen los aspectos centrales de proceso de acercamiento al objeto de estudio desde una visión de conocimiento y experimentación.

El primer capítulo trabaja sobre el problema en el desarrollo de la práctica educativa en la zona de Chasquipampa: uso de estrategias individualistas que evita el desarrollo de habilidades sociales. En este apartado, se formula el problema y se explicita la respectiva problematización. Igualmente es importante presentar los objetivos que guían el trabajo investigativo. Un componente también central es la justificación del trabajo.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico. En este tramo de la investigación se evidencia el enfoque y los componentes teóricos que sostienen esta elaboración. De la misma manera, se señalan y conceptualizan los términos fundamentales en función del objeto de estudio.

El tercer capítulo comprende la contextualización del objeto de estudio. En este caso concreto, se señala a la organización "Avance comunitario" y su labor en Chasquipampa. Existen también referencias a la realidad en la comunidad en distintos niveles.

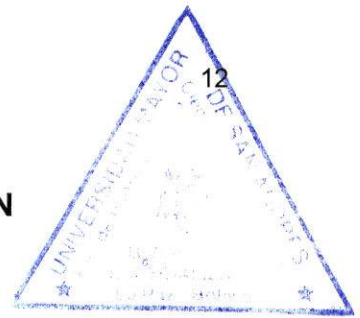
En el cuarto capítulo se trabaja la metodología de la investigación con la

determinación de la hipótesis así como su planteamiento. Un aspecto relevante es la determinación de las variables del trabajo junto con su operacionalización. De la misma manera, se evidencia la población y muestra con la que se trabajó.

El capítulo cinco, un capítulo central en la investigación, es la presentación y análisis de los resultados. En esta sección se determinan las principales nociones y evidencias a partir del testimonio de la población. Evidentemente en función de la aplicación de los instrumentos guiados por los objetivos. En esa lógica, se realiza la visualización de cuadros y algunos gráficos que muestran de modo didáctico los resultados obtenidos.

Finalmente, en el capítulo sexto, se apuntan las conclusiones y recomendaciones del trabajo de investigación en relación a los componentes más importantes así como algunos pareceres que se dieron en el proceso de investigación.

CAPÍTULO I. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN



1. Planteamiento del Problema

Las habilidades sociales son un conjunto de capacidades para emitir conductas eficaces en situaciones interpersonales con la finalidad de obtener respuestas gratificantes de los demás. El carácter plural del término indica que se trata de un concepto que engloba destrezas específicas aplicables a diferentes situaciones de intercambio social.

El desarrollo de las habilidades sociales en las diferentes etapas del ser humano, especialmente en los inicios, influyen de modo determinante en la persona. Por ello, en algunos contextos si se prioriza en el tema del desarrollo de las habilidades sociales de los niños y jóvenes, es importante considerar los ambientes naturales en que se desarrollan las capacidades sociales. Los contextos más relevantes en el desarrollo social de un niño (a) y joven es la familia, la escuela y el grupo de pares.

La familia es el primer contexto social del niño (a) o joven, en el que aprende los primeros comportamientos interpersonales, puesto que la familia es la mejor agencia de socialización en nuestra sociedad.

También es importante considerar que existen diferentes tipos de familias por la manera en que educan a los hijos e hijas. Una de ellas, es la familia coercitiva. Ésta ejerce control mediante la fuerza, en ocasiones amenaza con castigos físicos sobre sus miembros. Considerando el contexto actual, este tipo de familias es en la que se circunscriben la mayoría de niños y jóvenes cuyos comportamientos son agresivos. Un segundo tipo de familia son las familias hostiles. En este caso los niños (as) y jóvenes se aíslan del entorno, son dependientes y poco hábiles. Un problema adicional, es el proceso de abandono de los padres y madres por el trabajo. Un tercer tipo de familia son las funcionales o saludables. En este caso sus miembros tienden a tener contacto entre ellos donde sus interacciones son afectuosas y abiertas.

Otro de los espacios donde se desarrolla el individuo es la escuela. Se señala que es el segundo contexto de socialización, fundamentalmente porque cumple con dos tareas: la educación y la formación de manera sistemática. En la escuela la persona socializa con los profesores y con otros niños o jóvenes mayores y menores. El profesor ejerce poder e influencia en la vida del niño (a). En algunos casos, le sirve como modelo de conductas sociales. Y, sin duda, se moldea el comportamiento del educando a través de los procesos de refuerzo.

Entonces, el desarrollo de las habilidades sociales son determinantes en el desarrollo de las personas y su personalidad. No sólo por el tiempo que pasan juntos sino también por las relaciones que se entablan. En esa lógica, se observa en la unidad educativa de Chásquipampa que los estudiantes no van desarrollando las habilidades sociales a pesar de estar en espacios de socialización.

Se puede evidenciar que algunos profesores son hostiles y dominantes en el trabajo en aula. Esto afecta fundamentalmente en la adaptación social de los estudiantes. De esa manera, no es posible generar conductas cooperativas y participativas. Los factores socio-afectivos como la baja autoestima, son otras de las variables que afectan en la relación profesor – estudiante. Contrariamente a lo anterior, las metodologías educativas o estrategias participativas ayudan positivamente en el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes.

Otro de los actores importantes en el proceso de crecimiento de la persona, es el grupo de pares como contexto socializador. La interacción con sus iguales también afecta en el desarrollo de la conducta social. En este espacio es posible que el individuo aprenda las normas sociales y practique las normas de comportamiento. También puede ser un lugar de autoconocimiento y crecimiento en las capacidades cognitivas, socio-afectivas y comunicativas.

En este proceso de desarrollo de la persona también son importantes, los medios de comunicación masiva, particularmente la televisión. Éste se constituye en un poderoso agente de socialización. Es decir, contiene implicancias significativas

porque es un medio que socializa al niño o joven. También se lo puede usar como una herramienta pedagógica desde una planificación con metas u objetivos de carácter formativo. Sin embargo, se señala que en el contexto social cercano puede tener una influencia negativa en los niños, niñas y jóvenes por los mensajes violentos.

Entonces, las habilidades sociales son factores determinantes en la vida de las personas. La falta de destrezas sociales repercute de diferentes maneras en el individuo. En algunas ocasiones puede generar un rendimiento académico inferior a la de otros estudiantes que desarrollaron las habilidades sociales.

Los jóvenes (mujeres y varones) de los colegios de educación secundaria de la zona de Chasquipampa, presentan deficiencias en el rendimiento académico así como poco relacionamiento con los demás. Otro de los aspectos que se observa en los estudiantes es la memorización de conceptos y contenidos abstractos con poca o ninguna incidencia en el desarrollo de competencias de comprensión lectora y habilidades sociales. Además, en el proceso de enseñanza-aprendizaje prima una metodología de copiado de textos y ejercicios de memorización.

En este contexto, la "Organización de Avance Comunitario" tiene el propósito de brindar apoyo pedagógico para transformar la metodología de aprendizaje individualista y de memorización. La institución busca que el aprendizaje en aula tenga aplicabilidad en la solución de problemas de la vida cotidiana. De lo contrario se apuesta por resultados de aprendizaje deficientes, descontextualizados y desactualizados que no aportan al desarrollo de las habilidades sociales y capacidades comunicativas de la persona.

Entonces, el desarrollo de las habilidades sociales en los (as) estudiantes de primer curso de educación secundaria de la zona de Chasquipampa donde apoya la Organización "Avance Comunitario", es limitado y descontextualizado porque existe la resistencia al uso de estrategias de aprendizaje participativo.

1.1. Formulación del Problema

¿La aplicación de estrategias de aprendizaje participativo incide de manera significativa en el desarrollo de las habilidades sociales en los (las) estudiantes de primer curso de educación secundaria de la zona de Chasquipampa de la ciudad de La Paz donde apoya la organización “Avance Comunitario”?

1.2. Determinación de objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo General

Desarrollar las habilidades sociales con estrategias de aprendizaje participativo en los estudiantes de primer curso de educación secundaria de la zona de Chasquipampa en La Paz en la gestión 2012.

1.2.2. Objetivos específicos

- Determinar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales (Pre Test).
- Describir las estrategias de aprendizaje participativo (Post - test) en los estudiantes.
- Aplicar estrategias de aprendizaje participativo en los estudiantes del grupo experimental.
- Analizar el impacto de la aplicación de las estrategias en los estudiantes del grupo experimental.

1.3. Justificación de la investigación

La investigación tiene como propósito aportar al campo de la educación con experiencias que se realizan en diferentes contextos. En este caso concreto busca desarrollar las habilidades sociales mediante un proceso de implementación de estrategias de aprendizaje participativo. Éstas se constituyen en un aporte a la academia por los nuevos datos que surgen en el presente trabajo. La aplicación de esta estrategia en un determinado sector de Bolivia manifiesta variables que

son nuevas así como algunos detalles del proceso que pueden ser objeto de reflexión teórica.

La investigación tiene importancia porque aporta a la sociedad, la academia y, finalmente, al aprendizaje del objeto de estudio.

De la misma manera, en esta sección del trabajo es indispensable interpelarse para qué sirve la investigación. En esa óptica, al ser una elaboración de índole experimental se plantea una propuesta donde los y las estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje planteada. Esto puede guiarnos en otros contextos cercanos o ajenos con las respectivas adaptaciones.

Finalmente, el planteamiento del trabajo busca la mejora de los procesos educativos en el ámbito formal. Esto mediante el trabajo participativo. A lo que Irene Pinasco, investigadora en el campo pedagógico, sostiene citando a Piaget: "la formación y la realización completa de las estructuras cognitivas implican toda una serie de intercambios y un entorno estimulante [...] siempre un entorno favorable a la cooperación" (Pinasco, 2009:76). Es decir, a las operaciones realizadas en común. Algunos que se pueden mencionar son: la discusión, crítica mutua, problemas suscitados por el intercambio e informaciones, curiosidad agudizada por la influencia cultural de un grupo social entre otros.

En ese entendido, esta investigación y su metodología de aplicación pueden ser replicadas en otros contextos evidentemente con algunos ajustes con el fin de mejorar el aprendizaje de los educandos de modo integral y en función de la solución de problemas. En ese sentido, se asienta su pertinencia.

Se considera que una investigación tiene pertinencia práctica cuando su desarrollo resuelve un problema o por lo menos propone estrategias que, de aplicarlas, contribuirían a resolverlo. Uno de los autores afirma: "La justificación práctica del problema expone las razones acerca de la utilidad y aplicabilidad de los resultados del presente estudio" (Meléndez 2012).

En ese entendido, la presente investigación tiene aplicación en un determinado fenómeno de estudio, estudiantes de Chasquipampa. Sin duda, que la aplicación de la estrategia del aprendizaje participativo ayuda a mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. De la misma forma, colabora en un proceso de cognición más eficaz. En ese marco, la investigación aporta como experiencia aplicada en una determinada comunidad. Evidentemente el trabajo puede ser considerado entre las múltiples estrategias en el campo didáctico-pedagógico.

En suma, la metodología aplicada aporta al desarrollo de la educación en Bolivia, entonces, tiene un dimensión práctica. Por ello, se considera que la investigación es un aporte a la sociedad, concretamente a las unidades educativas de Chasquipampa.

La identificación del problema así como la problematización resulta central para el inicio investigativo. En este sentido, se planteó la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación. En ese marco, es posible desarrollar otro de los aspectos importantes. Se trata del marco teórico. Este asunto encuentra centralidad al momento de determinar el enfoque teórico desde el cual se desarrolla el trabajo investigativo. Asimismo, se plantean los términos fundamentales que se usan en diferentes tramos de la presente elaboración. En esa lógica, igualmente se configuran apuntes sobre las variables centrales que se manejan.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Paradigmas educativos en el siglo XXI

2.1.1. Concepto de paradigma

Para sustentar el presente trabajo de investigación cuasi experimental, realizado con los estudiantes de primer curso de educación secundaria de la Organización Avance Comunitario, es importante considerar y caracterizar el paradigma o modelo educativo vigente. En ese entendido, se toma en cuenta el paradigma cognitivo-contextual, socio crítico y socio comunitario productivo.

En términos de Kuhn, Paradigma se lo puede definir como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1987: 55), de la misma manera es “un paradigma es un modelo o patrón aceptado que guían la investigación tanto como modelos directos como por medio de reglas abstraídas” (Cf. Kuhn, 1987).

Para Martiniano Román “Paradigma es un modelo teórico para hacer ciencia e interpretar la práctica derivada de esta ciencia. Y más en concreto, paradigma educativo es un modelo teórico de la educación para hacer ciencia educativa e interpretar la práctica educativa” (Martiniano, 1997:54).

Resumiendo ambos conceptos: Paradigma como un esquema de interpretación universal, que comprende supuestos teóricos generales, leyes, métodos y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos (Cf. López, 2012).

En nuestro contexto, para transformar el paradigma conductual cuyo modelo de interpretación científica, didáctica y humana es la máquina, en cuanto medible, observable y cuantificable, surge un nuevo modelo educativo en Bolivia. El instrumento legal de este asunto es la promulgación de la Ley N° 070, “Ley de la educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. La normativa plantea el desarrollo del ser, saber, hacer y decidir con una visión integral y holística, guiados por el paradigma socio-comunitario y productivo, cognitivo – contextual y socio crítico.

Esta situación implica pensar en un modelo teórico que interprete, sustente, apoye y guíe el desarrollo de las habilidades sociales.

2.1.2. Paradigma cognitivo

Entre los cognitivistas contemporáneos tenemos a Vigotsky, Ausubel, Novak, Bruner, Feuerstein y Piaget. La noción que tienen estos autores contemporáneos se basa en que lo “cognitivo, explicita y aclara cómo aprende el que aprende, qué procesos utiliza el aprendiz al aprender, qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender” (Cf. Barriga, 1998).

De la misma manera, lo cognitivo debe aclarar si el aprendiz posee una inteligencia modificable o, si por el contrario, es mejorable por el desarrollo adecuado de capacidades y así mejorar el potencial de aprendizaje.

De este modo, los procedimientos, estrategias y procesos se convierten en medios para desarrollar capacidades y elevar el potencial de aprendizaje del aprendiz. También encajan en este marco los modelos de aprendizaje constructivo (el estudiante es el constructor de su aprendizaje) y significativo (el aprendiz sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende). Estos aspectos centrales en un proceso (Cf. Barriga, 1998).

Entonces, ¿Cómo nuestra mente interpreta la realidad?, Según Jean Piaget se sostiene que: “En lugar de realizar pasivamente una copia mental de la realidad, al igual que una cámara fotográfica hace una copia física, nuestra mente interpreta y construye activamente una representación de ella, como lo haría un artista” (Labinowicz, 1987: 28).

Piaget emplea indistintamente algunas metáforas para comunicar la forma en que cada individuo organiza la información, aparentemente complicada del ambiente cuando infiere regularidades o reorganiza sus ideas. El resultado de esta organización y el marco actual de referencia de las ideas se mezcla a su vez, con el proceso de su propia organización. Las metáforas reflejan esta dualidad en diferentes grados: marco de referencia, estructuras, organizadores, categorías,

conceptos, patrones de pensamiento, estrategias. A partir de unas cuantas estructuras básicas, accesibles al nacer, el niño empieza a interactuar con el medio ambiente reorganizando estas estructuras y desarrollando unas nuevas (Cf. Barriga, 1998).

Las nuevas estructuras mentales dan por resultado maneras más efectivas de tratar lo que nos rodea. Piaget cree que el marco personal de referencia del conocimiento organizado que una persona utiliza en una situación dada después de haber nacido, está firmemente ligado a interacciones previas con el medio ambiente (Cf. Piaget 2008).

Entonces, el conocimiento no es absorbido pasivamente del ambiente, no es procreado en la mente del niño ni brota cuando él madura, sino que es construido por el niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente. En suma, el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento, es decir el proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel. Algún cambio externo o intrusiones en la forma ordinaria de pensar crean conflicto y desequilibrio. La persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual, de todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas; una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto. En una palabra, un estado de nuevo equilibrio (Cf. PREZY 2014).

Interpretando el concepto del paradigma cognitivo, es importante pensar en procesos, en estrategias activas, participativas y grupales que permita el desarrollo de procesos de aprender a aprender de manera significativa.

En esa lógica, es posible acercarse también al paradigma socio-crítico que ayuda a tener un enfoque más global del asunto. Además, en este paradigma, el contexto es un variable fundamental. Considerando que se valora mucho la crítica que se puede hacer desde distintas visiones.

2.1.3. Paradigma socio crítico - contextual

Según, Martiniano Román (1997), "El aprendiz aprende en un escenario, el de la vida y el de la escuela, lleno de permanentes interacciones e interrelaciones".

En este escenario existe un modelo de cultura. Entendemos por cultura social el conjunto de capacidades y valores, contenidos y métodos que utiliza una sociedad determinada.

La cultura escolar no es más que un subconjunto de la cultura social. De este modo decimos que cultura escolar indica lo que los adultos queremos que los niños y jóvenes aprendan en la escuela. Esta cultura es el conjunto de capacidades y valores, contenidos y métodos - procedimientos que deben aprenderse en la escuela así como alimentarse.

El mismo autor enfatiza:

La educación integral, y el desarrollo armónico de la personalidad consisten en integrar y desarrollar armónicamente los elementos básicos de la cultura social en el marco de la cultura escolar. Así, educación integral es integrar armónicamente capacidades y valores, contenidos y procedimientos. Y un modelo de educación integral exige un modelo de programación que integre con claridad estos cuatro elementos. (...) Una educación integral exige un modelo de programación integral, que facilite la integración de capacidades y valores, como objetivos a conseguir, por medio de contenidos y procedimientos estratégicos (Román, 1997:98).

Un paradigma esencial en el enfoque del trabajo es el socio comunitario y productivo que evidentemente tiene sus antecedentes en los paradigmas que se desarrollaron.

2.1.4. Paradigma socio comunitario y productivo

"El modelo educativo socio-comunitario productivo del Sistema Educativo Plurinacional, se sustenta en el paradigma del Vivir bien y está circunscrito en un enfoque pedagógico descolonizador, socio-crítico emancipador y productivo"

(Serrudo, 2012).

En suma, este enfoque implica un posicionamiento epistémico plural y descolonizador, en el que se recoge la investigación científica de occidente, como los aportes de la teoría molecular en la construcción de los conocimientos, los aportes de la neurociencia, teoría cuántica en el funcionamiento de la mente y el cerebro que ayudan en el proceso de entender los procesos educativos así como en sus repercusiones (Cf. Serrudo, 2012).

El autor hace una crítica al sistema tradicional que se propugnó desde occidente. Situación que llevó a la sociedad a un estado de crisis por no entender las concepciones de los pueblos.

También significa, aportar a la crisis civilizatoria de occidente, con la ciencia, conocimientos, tecnología, cultura, pedagogía ecológica por excelencia de los Pueblos Indígena Originarios Campesinos en Bolivia (PIOCs), como otra ciencia cosmocéntrica con valor específico frente a la crisis y las limitaciones de la ciencia positivista, el modernismo y el racionalismo occidental, en el marco de la descolonización (Serrudo 2012).

De esa manera, en la práctica educativa, la educación no se reduce al trabajo del aula sino se interrelaciona en un diálogo intercultural e intercientífico entre los conocimientos locales. En este caso se hará referencia a AbyaYala y los provenientes de otras culturas. Esta situación en función de la construcción de nuevos conocimientos que permitan construir el paradigma del "Vivir bien". Término muy usado por el gobierno y explícito en diferentes reglamentaciones, especialmente las educativas en Bolivia. De alguna manera, se dice que con este paradigma se recoge la experiencia educativa de la Escuela Ayllu de Warisata y las bases psico-pedagógicas como el enfoque histórico cultural y la pedagogía liberadora y socio crítica (Cf. Serrudo, 2012).

El mismo autor sostiene que:

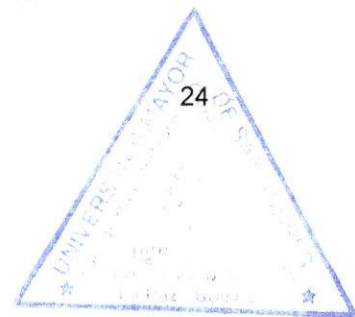
La experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata, que constituye el fundamento principal del

nuevo Currículo del Sistema Educativo Plurinacional. Tiene una organización social, económica y política comunitaria, fundada en las cosmovisiones y valores propios. Es una escuela de trabajo y producción, donde se vinculan las prácticas comunitarias con los quehaceres del aula, además de ser única y nuclearizada, integrando los diferentes niveles de formación desde la infancia hasta la educación superior (Serrudo 2012).

Entonces, las propuestas psicológicas y pedagógicas postmodernas, que contribuyen a complementar los fundamentos teóricos del nuevo currículo: las teorías socio críticas en educación, donde resalta el enfoque histórico-cultural que concibe el desarrollo personal como una construcción social y cultural, la pedagogía liberadora, que desarrolla una conciencia crítica y de actitudes reflexivas, orientada a generar cambios estructurales en los seres humanos y su entorno. Estos aportes ayudan a configurar lo que se llama como paradigma socio-crítico (Cf. DCEPS 2009).

En suma, se puede sostener que el modelo educativo socio-comunitario productivo revaloriza y reafirma la unidad plurinacional del país con diversidad de identidades culturales. Otro de los componentes importantes es la descolonización de las prácticas socioeducativas y productivas. Estos serán aspectos centrales en la educación. Los procesos históricos de los pueblos originarios y sectores urbano populares que conforman el poder social, este modelo educativo asume los principios de educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora, así como comunitaria, democrática, participativa y de consensos; intracultural, intercultural y plurilingüe; productiva, territorial, científica, técnica, tecnológica y artística. En esa lógica se encuentran también las diferentes unidades educativas como la de Chasquipampa al momento de tocar este asunto (Cf. Serrudo, 2012).

En el siguiente punto se pueden desarrollar las teorías que sustentan el aprendizaje que se plantea desde la investigación, evidentemente bajo el enfoque de paradigma socio-crítico. Enfoque fue asumido en Bolivia desde la normativa y que está en proceso de implementación.



2.2. Teorías que sustentan el aprendizaje

2.2.1. El aprendizaje desde el paradigma cognitivo- contextual

El desarrollo humano es el estudio sistemático de cómo cambian las personas y cómo permanecen algunos aspectos con el correr del tiempo. Los cambios ocurren durante toda la vida, aunque son más notorios en la niñez. Presentan dos formas: Cuantitativa y cualitativa. El cambio cuantitativo es la variación en el número o la cantidad de algo, como la estatura y el peso o el incremento en el número de palabras, frases, etc. El cambio cualitativo es el que se produce en el carácter, la estructura o la organización, como la naturaleza de la inteligencia de una persona, de un infante que no verbaliza a una niña que entiende y habla una lengua.

Según, Lois Hoffman (1995) los teóricos cognitivistas se centran principalmente en el desarrollo y funcionamiento de la mente.

En este sentido, se puede sostener que Jean Piaget, sistematizó una teoría de etapas del desarrollo en la que el niño constituye activamente su conocimiento del mundo. A medida que el niño se va desarrollando, la mente atraviesa una serie de fases reorganizativas. Tras cada una de éstas, el niño asciende a un nivel superior de funcionamiento psicológico. Estas etapas las determina la historia evolutiva de la humanidad; los niños nacen con unos sistemas específicamente humanos denominados sistemas sensoriomotores que les permiten interactuar con el entorno e incorporar la experiencia y la estimulación.

La teoría de Piaget ofrece una continuidad significativa al desarrollo del entendimiento humano. La cognición es un proceso biológico espontáneo y las funciones y características del pensamiento son como la digestión y la respiración- tomando, modificando y empleando cualquier elemento que se necesite- Piaget dio a este enfoque el nombre de epistemología genética (Cf. Piaget, 2008).

Además, para Piaget todo conocimiento proviene de la acción. Los bebés, desde su nacimiento, se involucran y usan activamente el entorno y construyen su propio

entendimiento del mismo. Los bebés, por ejemplo, actúan sobre los objetos que hay a su alrededor, los sienten, les dan la vuelta, los golpean, los chupan, y aumentan su conocimiento de los mismos a través de la estructuración de su propia experiencia. El conocimiento del bebé no germina ni del objeto en sí mismo ni del bebé, sino de la interacción de ambos y de los consiguientes vínculos entre las acciones y los objetos (Cf. Piaget, 2008).

Entonces, el desarrollo intelectual, se aprecia por medio de la construcción - por parte del sujeto - de una serie de instrumentos o estructuras cognoscitivas, su elaboración no depende únicamente de factores hereditarios o ambientales, sino de las autorregulaciones del sujeto, sin las que no sería posible su adaptación al medio ambiente.

Piaget (2008), describe la transformación de estas estructuras desde la percepción y esquemas sensoriomotrices del bebé hasta las operaciones hipotético - deductivas del joven. Cada una de las etapas del desarrollo corresponde a un tipo diferente de estructura intelectual, siendo cada vez más complejas y equilibradas.

Sostiene Piaget, el pensamiento de los niños desarrolla dos procesos simultáneos: Asimilación y acomodación. La asimilación hace referencia a la incorporación de conocimiento nuevo en los esquemas anteriores. La acomodación es la modificación de los esquemas existentes para introducir nuevo conocimiento que no encaja, los procesos de asimilación y acomodación siempre actúan juntos en forma El último punto original en la teoría de Piaget es la descripción de sucesivos períodos y estadios de desarrollo, es decir el aprendizaje y los niveles de desarrollo del niño (Cf. Piaget, 2008).

Sintetizando la posición de Piaget, se puede afirmar, que la asimilación es el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de los esquemas o estructuras conceptuales disponibles.

En cambio, la acomodación, se refiere a la modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se

asimilan. Después de este recorrido también es importante determinar y trabajar sobre aprendizaje sociocultural.

2.2.2. El aprendizaje desde la perspectiva sociocultural- contextual

2.2.2.1. Aprendizaje socializado: Zona de desarrollo potencial

Desde el punto de vista de L.S. Vygotski, un autor lo explica del siguiente modo:

El aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que les rodean. (...) Más adelante sostiene que la comprensión, la adquisición del lenguaje y los conceptos, por parte del niño, se realiza por el encuentro con el mundo físico y sobretodo por la interacción entre las personas que le rodean. La adquisición de la cultura, con sentido y significación supone una forma de socialización (Osorio, 2008).

El mismo autor, sostiene que: “Desarrollo potencial es el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda y colaboración de las personas que le rodean de manera concreta lo denomina zona de desarrollo potencial” (Vygostky 2010: 23).

De manera específica Vygotski distingue dos niveles en el desarrollo. El primero es el “real que indica lo conseguido por el individuo y otro potencial, que muestra lo que el individuo puede hacer con la ayuda de los demás. La zona de desarrollo potencial manifiesta la distancia ente el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de un sujeto de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial, que muestra la capacidad de solucionar un problema dado, en un marco interindividual. (...) Puntualiza: La zona de desarrollo potencial no es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o la colaboración con un compañero más capaz” (León 2006: 34).

La zona de desarrollo potencial muestra las funciones que aún no han madurado,

pero que pueden desarrollarse por medio del aprendizaje, por la imitación y el juego. En este contexto el proceso de intervención pedagógica es importante en el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento creador y crítico y, la personalidad de manera armónica e integral.

2.2.3. El aprendizaje desde el enfoque de educación descolonizadora

2.2.3.1. El proceso de educación comunitaria

El proceso está basado en algunos puntos fundamentales, se los puede detallar de la siguiente forma que se lo contiene en la Ley educativa, N° 070.

En primer lugar, consciente: no sólo por su naturaleza social, es decir, por tener al hombre en su centro, sino porque se trata de, a través de los métodos y estrategias empleados para su desarrollo, comprometer y hacer responsable al sujeto de su proceso de crecimiento y transformación, para que así pueda trazarse nuevas metas.

En segundo lugar, holístico: por su naturaleza totalizadora, porque cada uno de sus eventos están en constante interacción entre sí y con el todo, lo que hace que cada uno de estos sea expresión de las cualidades de la totalidad.

Por último, dialéctico: por el carácter contradictorio de las relaciones que en su interior se producen, las cuales determinan su movimiento y desarrollo.

Desde este punto de vista, el proceso de educación de las comunidades es una totalidad, portador de cualidades significantes para su funcionamiento que son el resultado de las múltiples relaciones dialécticas entre sus expresiones y aspectos constitutivos que se dan en la comunidad.

Sin embargo, el estudio de este complejo proceso lleva a la necesidad de abstraer algunos de estos aspectos para centrar la atención sólo en aquellos que, desde la perspectiva asumida, sean los que más aporten a la comprensión del proceso y predicción de su comportamiento.

Una de las categorías principales de este enfoque es la configuración, que se identifica con aquella expresión del sistema de naturaleza holística, interpretado como una unidad, por lo que no se puede identificar con una de sus partes o componente aislado. Al relacionarse e interactuar dialécticamente con otras configuraciones, se revelan las regularidades y leyes que explican el movimiento del sistema.

Otra de las categorías del enfoque holístico es la dimensión que se define como la expresión del movimiento que se da en el proceso, a través de las relaciones dialécticas entre configuraciones. La dimensión constituye una configuración de orden superior.

En el proceso de educación comunitaria se pueden determinar múltiples dimensiones, sin embargo, en esta investigación, el proceso será analizado desde tres de sus dimensiones más generales: diversidad social comunitaria, integración social comunitaria y la socialización comunitaria. Sólo se separan para su estudio, por cuanto constituyen expresiones de la totalidad.

Entonces, las limitaciones del desarrollo de las habilidades sociales y capacidades de comprensión lectora se tomará en cuenta desde un enfoque holístico y comunitario.

2.2.3.2. Las dimensiones del proceso de educación comunitaria

La dimensión socialización comunitaria es esencia del proceso, cualidad distintiva de la totalidad. Proceso donde se establece una relación entre las aspiraciones de los comunitarios y la participación social que muestran con respecto a los distintos hechos y fenómenos que se sintetizan en los logros que van obteniendo en el proceso, permite un movimiento hacia un liderazgo comunitario.

La dimensión diversidad social comunitaria "infiere el conocimiento y lo axiológico de dicho proceso, ofrece variedad de saberes a la anterior dimensión, sin la cual es imposible su existencia, en tanto como proceso consciente e intencional, también resulta una cualidad de la totalidad, fruto de las relaciones que en su seno

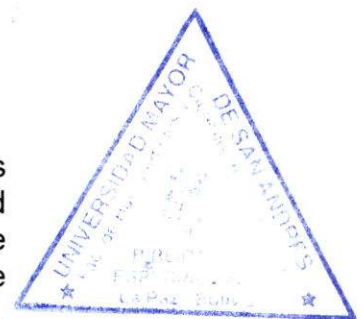
se producen” (Gómez 2006). La misma autora sostiene que “es el proceso donde se establece la relación entre la percepción social y valoración social con expresión en una comunicación educativa. En esta relación emerge un comportamiento social activo y positivo que caracteriza el movimiento configuracional”.

La dimensión integración social comunitaria refleja la necesidad, el poder, la fuerza e imprime el sello distintivo a los diferentes eventos. Es un proceso colaborativo comunitario en relación con la coordinación el cual se sintetiza en la toma de decisiones donde los actores sociales actúan como decisores, y emerge un aprendizaje social.

La dimensión diversidad social comunitaria se da en tanto en la comunidad existen diferentes actores sociales que inciden en su educación y desarrollo con un mayor o menor grado de actuantes como decisores. En lo social una de las formas de expresión de procesos de complejización está dada por la multiplicación de actores, de los nexos reales y potenciales que se generan entre ellos y la multiplicación de repertorios de acciones posibles entre los que estos pueden elegir y de innovaciones que podrían introducir en sus formas de reproducción(Cf. Gómez 2006).

A lo que se puede apuntar desde el concepto de Aida Gómez:

Esta dimensión es expresión concreta de la praxis comunitaria, mediada por esta, manifiesta su unidad dialéctica y constituye una manera esencial que refleja la realidad y la reproduce en forma de conocimientos. Se expresa en principios, leyes, categorías, otorga el dinamismo a las necesidades e intereses de los comunitarios, sirve de vínculo en la relación conocimiento práctica, revelando las propiedades, cualidades de la realidad; el sujeto participa en los diferentes eventos a partir del prisma de su valor y significado que tengan para él (Gómez 2006).



La transformación práctica desentraña la naturaleza de las cosas. Su acción no se

reduce al simple conocimiento, sino además a qué necesidad satisface y qué propiedad posee significado en correspondencia con sus intereses. Esto determina la interpretación recíproca objetiva de conocimientos y valor en todo su quehacer social.

Estas configuraciones tienen su expresión en una comunicación educativa como proceso social, colectivo, pero con un sentido personal para los comunitarios, el cual no se puede separar de su valor social. Los actores sociales implicados promueven motivos, necesidades específicas hacia un proceso interactivo de enriquecimiento mutuo entre los comunitarios, cuya riqueza principal es la propia calidad del proceso.

En estas relaciones no solo interviene el contenido de la información que se transmite, sino las imágenes de uno y otro interlocutor; así como también una imagen de cómo somos percibidos por esta otra persona. La manera en que se organizan las percepciones está permeada por nuestras experiencias anteriores, el conocimiento, el significado y posiciones que tienen los otros actores sociales en la acción transformadora de la comunidad.

En las relaciones entre estas configuraciones se produce un movimiento hacia un comportamiento social activo y positivo en los comunitarios. Evidencia la necesaria solidez de los nexos en la diversidad que promuevan procesos de desarrollo en la comunidad y desde ella en un constante precisar de los puntos de contactos, lo colectivo y lo individual pero con un nexo a través de la comunicación educativa, de manera que distinga la posibilidad que en un orden jerárquico va integrando habilidades, conocimientos y valores que se reflejan en todo el quehacer comunitario y enriquecen la dimensión.

El comportamiento socialmente activo se sitúa primero en un concepto de sujeto consciente, que participa activamente desde la actualización de sus potencialidades, en su desarrollo personal y en el contexto social que le envuelve, sustentado en los valores sociales que hacen más positiva las relaciones interpersonales (independencia, autonomía, responsabilidad, sentido del deber,

cooperación, solidaridad, autenticidad, creatividad, apertura a la comunicación). El carácter positivo de la actuación, entendido en el sentido humanista, significa asumir la comunicación como un proceso que favorezca en sí mismo y en el otro el entendimiento y el crecimiento, basado en la asimilación de valores morales valiosos dentro del proyecto de desarrollo social.

La dimensión integración social comunitaria es vista como un fin, como un medio en la medida que reporta un cierto orden societario, pero también es vista como un camino por el cual transitan los sujetos para incorporarse a tal estructura. En este sentido la integración social requiere de la capacidad de vincular individuo y sociedad en un solo gesto. Es decir, la integración es un producto de la vinculación social en sus diferentes planos y en su resultante de la articulación de las configuraciones colaboración y coordinación comunitaria con síntesis en la toma de decisiones.

Según M. Marchioni (1994:18) “la coordinación busca la implicación del servicio o institución y no de las personas a título individual y voluntario”. Esto requiere de un trabajo y una metodología que son funciones de los investigadores o promotores comunitarios y de la propia comunidad. La coordinación implica tanto los recursos oficiales o institucionales y voluntarios como las características de la personalidad de los actores sociales.

La colaboración comunitaria es expresión que antecede y precede, es consecuente con lo coordinativo, si esta no se hace realidad en el proceso comunitario, entonces lo coordinativo no surte efectos positivos, refleja la subjetividad. Se trata de poner énfasis en los sujetos actuantes como portadores de capacidades cognitivas–afectivas que los distinguen en su interacción con los otros, lo cual puede favorecer el proceso de educación y desarrollo en la comunidad.

Armonizar dialécticamente estas configuraciones permite su síntesis en la toma de decisiones como expresión que propicia actuar colectivamente y de forma coordinada en la organización, planificación y desarrollo de las actividades y

acciones comunitarias que promueven la solución de problemas y satisfacción de necesidades. De estas relaciones emerge un movimiento de aprendizaje social como expresión de interiorización y concientización de modos de actuación que posibilite hacer, convivir y crear en un contexto determinado y mostrar interactividad entre los comunitarios lo que permite un crecimiento individual y social presente en todo el proceso integracional y que en su relación dialéctica con la diversidad social comunitaria hace que se sustenten las bases para el proceso de promoción como fundamento para la educación comunitaria.

El aprendizaje social, cualidad que refleja la apropiación de la experiencia histórico social, de las riquezas y diversidad de la cultura en un orden comunitario; su apropiación a través de los diferentes métodos y recursos propios en determinados espacios y es reflejo de un proceso activo interaccional del sujeto en la construcción del conocimiento y generar sentimientos, valores y actitudes positivas en la comunidad.

La socialización comunitaria, es una dimensión cuyo sello distintivo emerge como centro de todo el modelo pedagógico. Se habla de una socialización que alude a una forma de acción social que les permita a los sujetos reconocerse como actores que, al compartir una situación determinada, tiene la oportunidad de identificarse desde intereses, expectativas y demandas comunes que están en capacidad de traducirlas en formas de actuación colectiva.

En esta dimensión se integran aspectos sociológicos, psicológicos y pedagógicos por los cuales los actores sociales se insertan en dicho proceso, reciben sus influencias y gradualmente de manera activa la elaboran e interiorizan. Se explicitan las acciones de influencias sobre los comunitarios y los suyos propios, puesto que en todo ello no sólo los actores sociales se hacen miembros de la sociedad, sino también se individualizan. Por tal razón, la socialización comunitaria es resultante de las relaciones de las configuraciones aspiraciones y expectativas comunitarias que se sintetiza en la participación social comunitaria.

Las aspiraciones como configuración están ligadas al crecer y vinculadas a las

experiencias y necesidades de los comunitarios, a su contexto histórico- cultural concreto, suponen el querer y poder lograr nuevas formas de autonomía que implica a su vez fomentar la autoeducación y autoestima.

La percepción de si y del otro con determinadas posibilidades para educar y emprender acciones en la comunidad, la autoestima positiva condicionan consecuentemente expectativas a ese nivel; la confianza en la obtención de logros y éxitos y la seguridad necesaria para esforzarse y perseverar a pesar de los obstáculos que puedan surgir en el desarrollo de las acciones transformadoras.

Si las aspiraciones de los actores sociales no están vinculadas a la eficacia y calidad de la propia educación en la comunidad que implique necesidades, motivos e intereses, las expectativas no estarán comprometidas con la atribución de éxitos, ambas se dan en una unidad.

La configuración participación social comunitaria como síntesis, denota la posición de tomar parte o intervenir en una actividad o tarea. Los niveles y formas de su intervención pueden ser diferentes de acuerdo con el significado que tengan para los actores sociales; esto infiere el interés subjetivo o ideológico: la correspondencia entre los fines de la participación y las necesidades reales de los comunitarios, la satisfacción socio afectiva, reconociendo la identidad social y la posición real de cada sujeto con la comunidad.

Si estos móviles actúan en un sentido positivo, emerge un movimiento desde un núcleo teoría-práctica, praxis transformadora, con lo que muestra la capacidad de movilización activa de los actores sociales para la toma de decisiones y de influencia en el ámbito comunitario, que se hace efectiva cuando el tejido social toma parte con el fin de que actúen en la solución de problemas y la satisfacción de sus necesidades.

Tal organización permite las aspiraciones y expectativas como configuraciones que muestran conocimientos y habilidades las cuales conjugadas con lo motivacional-afectivo, despliega la capacidad de interiorización, personalizando

aquello que es significativo, a la vez que se encuentran situaciones donde aparecen puntos de coincidencia entre lo que individualmente se expresa como necesidades subjetivas y, asimismo, al formar parte de una comunidad, en sus necesidades colectivas, es reflejo transmitido por una misma base, aunque con distintos grados de asimilación, son portadores y resultados de una semántica social y cultural, al formar parte de sus vidas, su historia y cotidianidad, reflejo de un proceso educativo, que hace un movimiento de liderazgo comunitario. Se establecen relaciones y se comunican en función de las experiencias y representaciones, como parte de la comunidad donde participan, se van desarrollando sentimientos, actitudes, ideales y motivos que le imprimen peculiaridad, se manifiestan los actores sociales que orientan y enseñan a hacer haciendo, aquellos que por sus capacidades y cualidades orientan y guían todo el proceso educativo.

Lo subjetivo se expresa en la interacción del sujeto individual cuyo proceso de auto desarrollo comunitario integra lo cognitivo, habilidades y valores, desde esta perspectiva; de igual forma hay que considerar a los actores sociales, como sujetos que se implican en este proceso con sus creencias, saberes, identidad y experiencias, los cuales le permiten argumentar las posiciones que adoptan ante las exigencias de la propia comunidad. Sobre la base del despliegue de estas dos configuraciones emerge la socialización comunitaria como dimensión que resuelve la contradicción fundamental en el proceso de educación comunitaria.

El modelo que se presenta permite establecer la estrategia educativa de promoción del trabajo comunitario y tiene en cuenta las realidades y acción transformadora desde lo cotidiano de las comunidades, unida a la identidad social-cultural abre espacios para el desarrollo humano, lo cual quiere decir:

- Espacios para un diálogo abierto y participativo, despojados de toda intervención, entendida como intromisión.
- Espacios que promueven el trabajo colectivo, la creatividad y posibilite soluciones a las necesidades pensadas y sentidas.

- Espacios para un aprendizaje que promueve la educación y coeducación.

El proceso investigativo, sin duda, parte de prácticas singulares, dando cuenta, comprendiendo, expresando y reinformando sus matices prácticos, axiológicos y simbólico-culturales. El desafío para lo educativo no está allí sino en la construcción de lo colectivo, los actores sociales (organismos, organizaciones, instituciones, estructuras comunitarias y comunidad en general), ubicando las necesidades sentidas como elementos centrales y constitutivos, del pensar, del ser y del hacer social desde acuerdos, articulaciones y responsabilidades colectivas que son necesarias para reconfigurar sujetos sociales solidarios capaces de abrir caminos compartiendo el ser, el quehacer y el conocer en las comunidades.

En una comunidad el rol fundamental de los actores sociales está ubicado en fomentar su autoeducación y a la vez la educación del otro en la medida que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje el cual propicie a los comunitarios ampliar cada vez más la dinámica interactiva de las realidades socioculturales, se promueva una lógica capaz de revelar la construcción de espacios de reflexión, análisis y debates creativos en torno a las necesidades-problemas-soluciones.

El contexto educativo sociocultural no es solo un punto de llegada o de partida para el desarrollo del proceso educativo comunitario sino que posibilita influir en los comunitarios con un determinado grado de socialización en los complejos problemas que le son propios y en tal sentido sienta pautas específicas. Estos códigos socioculturales constituyen referentes para el proceso formativo que realizan los actores sociales, aportando modelos propios, transformados y reconsiderados por sí mismos.

En lo sociocultural se llega a conceder significados equivalentes a cuestiones que resultan muy diferentes entre sí, a su vez, se van transmitiendo expectativas y frustraciones que emergen de las propias relaciones sociales elementales y primarias que establecen los actores sociales en el contexto y vida cotidiana, que constituyen sus formas concretas de existencias y se manifiestan en un espacio,

tiempo y con un ritmo dado en las relaciones que se establecen y que están en gran medida dirigidas a la solución de sus problemas fundamentales y en un ambiente colaborativo.

El modelo propuesto se sustenta en la contradicción dialéctica existente entre los procesos diversidad e integración social comunitaria, como unidad, expresión en síntesis en un proceso de socialización comunitaria. En esta contradicción se manifiesta la necesaria integración armónica de las influencias educativas que se realizan desde los diferentes espacios comunitarios del cual emerge una nueva cualidad: la sustentabilidad educativa comunitaria.

No puede existir un proceso de diversidad social comunitaria espontáneo sin la percepción y valor de sí y del otro en la interacción de los diferentes actores sociales y a su vez, esta individualidad que distingue este proceso se refleja en la necesaria integración a través de las configuraciones: colaboración y coordinación comunitaria y su expresión en la toma de decisiones. No existe por sí solo, se da un movimiento que distingue lo particular de cada dimensión, se refleja en el proceso de desarrollo y educación de la comunidad como nivel que llega a alcanzar el individuo en un contexto.

Lo anterior es consecuencia de la influencia y la acción de determinadas estrategias individuales y colectivas las cuales proporcionan a los miembros de una comunidad las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y psico-social. Se apropian de los contenidos de la cultura de forma consciente, con un carácter histórico y con los elementos de la vida cotidiana, y desde ella, adquiere significado como medio de transformación de la realidad y de sí mismo.

Por tanto, las dimensiones diversidad social comunitaria e integración social comunitaria en el modelo, son procesos que desde la educación comunitaria, reflejan en su desarrollo la contradicción fundamental que encuentra su expresión en el proceso de socialización comunitaria. Los actores sociales, sujetos de su propio aprendizaje y formación, no se dinamizan, al menos de una forma eficiente por una exigencia social externa; sucede cuando esa exigencia se convierte en

una necesidad propia, endógena, de ahí que la contradicción real y efectiva empieza a concretarse a partir de las necesarias relaciones entre las configuraciones.

Refiriéndose a lo interdisciplinario Ander-Egg planteó "un estado mental que requiere de cada persona una actitud, a la vez, de humildad, de apertura, de curiosidad, una voluntad de diálogo y finalmente, una capacidad para la asimilación y la síntesis" (1999:45).

La interdisciplinariedad debe situarse y estar presente en el accionar de la comunidad, desde el punto de llegada hasta penetrar en la esencia del saber social. La lógica fragmentada es sustituida por una comprensión integradora y múltiple de los procesos sociales, centrada en los nexos y las formas en que se relacionan las dimensiones y configuraciones.

En la socialización comunitaria se da el tránsito de lo singular a lo general, desde las acciones de autoeducación individual de los actores sociales, hasta las estrategias a nivel de Circunscripción, Consejo Popular, Asamblea Municipal y Provincial. Es un proceso que va integrando conocimientos, muestra saberes, al mismo tiempo que los actores sociales trazan objetivos específicos de educación comunitaria. También puede transitar de lo general a lo singular, desde las concepciones, objetivos y acciones más complejas en las estrategias integradas a nivel de Asamblea Provincial, Municipal, Consejo Popular y Circunscripciones, hasta las más simples, en las acciones individuales.

De estas relaciones entre configuraciones y dimensiones surge la cualidad distintiva y de orden superior; la sustentabilidad educativa comunitaria, entendida como requerimiento esencial para el autodesarrollo y la praxis transformadora en la que participan los actores sociales como sujetos reflexivos, creativos, generadores de conocimientos de sí, de los otros y de su entorno y sobre esta base diseñar estrategias, programas y proyectos que propicien cambios educativos. Reflejo de las relaciones sociedad-comunidad con un enraizamiento de la cultura pero no para detenerse, sino para mostrar elementos que promuevan

un desarrollo creativo y distintivo educativo en la comunidad.

Es importante comprender cómo las personas se organizan socialmente para producir, conocer y tomar en cuenta de que forma viven las experiencias colectivas. Al intentar se da la posibilidad de crear tal experiencia, de reconocer, considerar y desarrollar las emociones, lo afectivo de todo este proceso que promueve un trabajo comunitario.

La promoción de este trabajo adquiere su más alto significado, en tanto las salidas y propuestas como vías para la educación comunitaria adquieren la expresión conjugada de las distintas fuerzas internas de las comunidades, como gestores y reguladores de su propio accionar, asumiendo conscientemente la búsqueda de la educación y desarrollo de la comunidad.

Cuando las fuerzas internas de una comunidad concientizan el desarrollo comunitario, más allá del grado con que lo hagan, implica que empieza a tomar la responsabilidad de transformarse a sí misma. El pensamiento y el accionar social se fusionan y combinan produciendo el desarrollo comunitario propio y la sustentabilidad educativa comunitaria como cualidad que surge desde lo endógeno, en relación y movimiento con un comportamiento social activo y positivo, el aprendizaje social y el liderazgo que al configurarse refleja el autodesarrollo en el cual los actores sociales son protagonistas.

En la dimensión socialización comunitaria, como centro del modelo pedagógico, se manifiesta la promoción del trabajo comunitario. Por promoción se asume, mover hacia delante, pro-mover, poner en movimiento, es desatar energías, potencialidades, en este caso humanas, que continuarán actuando por sí mismas. Es el ser humano como sujeto, multiplicándose e integrándose para actividades comunes. Como toda acción, la promoción debe ser útil y producir valores o bienes. Sin embargo, estos bienes o valores deben ser producidos por aquellos a quienes se dirige el trabajo de promoción.

En el proceso pedagógico, en una comunidad, es de gran significación el

diagnóstico, concreción y retroalimentación como eslabones de orden superior que están en el centro del proceso de educación comunitaria; se trata de que los coordinadores, investigadores o equipo comunitario, facilitadores y en este caso, la universidad, actúen para que la comunidad se sitúe en el centro de sus propias realidades, en las decisiones, organización, planificación y desarrollo de programas, proyectos y eventos, con una función eminentemente educativa y pedagógica.

El eslabón diagnóstico permite realizar un autodiagnóstico en la comunidad con un triple enfoque y el reconocimiento sistémico de la realidad objetiva, contextual, en la que el grupo y organizaciones viven y actúan. Se trata de un reconocimiento objetivo y sistemático de sus necesidades, motivos e intereses, la profundización en el entorno, las condiciones materiales, sociales y el accionar del hombre en ellas.

Analizar las acciones espontáneas u organizadas, que realiza la comunidad para transformar su medio, las relaciones entre lo que hacen y cómo lo hacen y piensan y qué se debe hacer, es otra arista del diagnóstico. Lo subjetivo, las razones del accionar en la comunidad, es una combinación de aspectos subjetivos con aspectos objetivos. La esencia radica en buscar el autodiagnóstico de la realidad, de las acciones que realizan para transformarlas y del nivel de interpretación que sobre ella tienen, así como del potencial con que se cuenta para la acción, que actores sociales por sus características, son considerados como decisores.

La concreción es un eslabón que su fuerza se refleja fundamentalmente en la socialización comunitaria, pero desde la diversidad y hacia la integración adopta particularidades diferentes; en la primera ocurre una movilización hacia la determinación de qué actores sociales son los que, dado su identidad y percepción social, movilizan a la comunidad hacia el encuentro con la realidad y desde esa perspectiva, trazan las estrategias. En la socialización comunitaria se produce este despliegue donde se concreta el qué, cómo y cuando de la actuación.

Desde esta posición la concreción es entendida como un camino pedagógico, necesaria para la educación comunitaria. En ella se establecen las relaciones entre los actores sociales, donde unos son decisores, entendido como orientadores, guías para el accionar y desde una posición de liderazgo, promueven y dinamizan este proceso.

Referirse a la totalidad significa conocer los elementos esenciales que definen y explican la existencia de una realidad comunitaria, su identidad, entorno y cotidianidad, al revelar sus interrelaciones, necesidades, motivos, problemas y, por consiguiente, los mecanismos que estimulan la satisfacción y solución, el abordaje integral de una realidad donde la comunidad sirve de plataforma para la construcción de un proceso educativo dinámico y complejo.

La retroalimentación es eminentemente educativa, aparece en todo el proceso comunitario y está presente en todas las dimensiones. Se fundamenta a partir de la sistematización como un nivel superior de reflexión a la evaluación; aunque se apoya en esta, a través de ella se hace una teorización sobre las experiencias y permite un análisis más profundo de qué y cómo se ha ido actuando en la complejidad del proceso educativo comunitario.

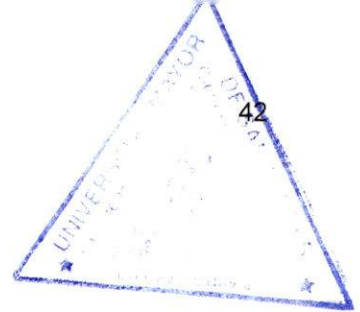
Sobre la base de las nuevas relaciones en el proceso comunitario, surgen regularidades. La autora de la tesis, a partir del análisis del modelo, deja establecidas las siguientes:

2.2.3.3. Regularidades del proceso de educación comunitaria

Las regularidades del proceso de educación comunitaria se la puede apuntar desde una de las autoras que colabora en este tramo (Gómez 2006). Se pueden determinar algunos aspectos relacionados con el aprendizaje participativo en el desarrollo de las habilidades sociales.

- Las relaciones dialécticas que se establecen entre las dimensiones diversidad social comunitaria e integración social comunitaria, generan la contradicción que se sintetiza en la dimensión socialización comunitaria.

- Las relaciones dialécticas entre las dimensiones fomentan un movimiento ascendente que se denomina zonas de contactos interaccionales de potencialidades comunitarias (ZOCIPC), que promueve el autodesarrollo y la educación en la comunidad.
- La sustentabilidad educativa comunitaria es una cualidad de orden jerárquico que emerge de la síntesis de la dimensión socialización comunitaria.
- Estas regularidades caracterizan al modelo pedagógico de educación comunitaria. Entre sus rasgos más significativos se encuentran:
 - La base epistemológica, con el reconocimiento del carácter consciente que implica una naturaleza holístico-dialéctica lo cual acerca su interpretación a la esencia misma de los procesos y las relaciones que se dan en la comunidad.
 - El carácter distintivo, pedagógico y educativo de la promoción del trabajo comunitario como condición fundamental para un proceso de educación comunitaria.
 - El propósito central planteado desde este abordaje es: el proceso de educación comunitario. Trata concretamente, de contribuir a la generación de procesos educativos y organizativos al interior de las comunidades que hagan posible su participación activa y plena en la reflexión sobre su situación, sus necesidades y problemas, en la formulación de propuestas y en la ejecución de acciones las cuales permite avanzar colectivamente en la comprensión y transformación de su entorno social y, al mismo tiempo, ofrecer a los actores sociales y decisores, una vía que permita realizar la promoción del trabajo comunitario. Es importante enfatizar la participación activa de los actores del proceso.



2.3. Estrategias de aprendizaje participativo y comunitario

2.3.1. El aprendizaje participativo

Desde la visión Piagetiana, una operación se define como una acción interiorizada o interiorizable, reversible, y que coordina con otras operaciones en una estructura total, entonces, una acción interiorizada se definirá como una acción ejecutada en el pensamiento sobre objetos simbólicos, ya sea por la representación de su posible desarrollo y de su aplicación a objetos reales evocados por imágenes mentales.

Por otra parte, investigadores como Inhelder, Sinclair y Bovet (1975:20), hacen hincapié que la formación y la realización completa de las estructuras cognitivas implican toda una serie de intercambios y un entorno estimulante, la formación de las operaciones necesita siempre un entorno favorable a la COOPERACIÓN, es decir, a las operaciones realizadas en común por ejemplo: el papel que juega la discusión, la crítica mutua, los problemas suscitados por el intercambio e informaciones, la curiosidad agudizada por la influencia cultural de un grupo social, etc.

Piaget, sostiene además, a medida que las intuiciones se articulan y terminan por agruparse operativamente, el niño resulta progresivamente más apto para la cooperación, relación social que difiere de la obligatoriedad por el hecho de que supone una reciprocidad entre individuos que saben diferenciar sus respectivos puntos de vista.

Asimismo la autora y sus colaboradores sostienen que cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, además podemos afirmar que el trabajo en equipos cooperativos tiene efectos en el rendimiento académico de los participantes así como en las relaciones socio-afectivas que se establecen entre ellos (Cf. Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975:20).

Por otra parte la misma autora, enfatiza que el aprendizaje cooperativo se caracteriza por dos aspectos:

Un grado elevado de igualdad, que significa como el grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.

Un grado de mutualidad variable, que significa como el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros.

Por otra, es importante enfatizar sobre los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo y son (Cf. Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975:20).

En primera instancia la Interdependencia positiva que se da cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa) y que deben coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea, es decir todos para uno y uno para todos.

En segundo lugar, está la Interacción promocional cara a cara, es muy importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación a los materiales y actividades (Explicaciones sobre cómo resolver problemas, etc.).

Un tercer aspecto es la Valoración personal - responsabilidad personal. El propósito de los grupos de aprendizaje es fortalecer académica y afectivamente a sus integrantes. Se requiere de la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va hacia el individuo y su grupo. De esta manera, el grupo puede conocer quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás.

En cuarto lugar se encuentra la utilización de habilidades interpersonales. Debe enseñarse a los estudiantes las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados a emplearlas, en particular, debe enseñarse a los estudiantes ha: Conocerse y confiar unos a otros; comunicarse de

manera precisa y sin ambigüedades; aceptarse y apoyarse unos a otros y resolver conflictos constructivamente.

Finalmente, se encuentra el procesamiento grupal. Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí cuál es el nivel del logro de sus metas y mantenimiento de relaciones de trabajo efectivas. La reflexión grupal puede orientarse a cuestiones como: Identificar cuáles de las acciones de los miembros son útiles y cuáles no, tomar decisiones acerca de qué acciones deben continuar o cambiar.

Asimismo, Anne - Nelly Pret - Clermont: (La construcción de la inteligencia en la interacción social, 1984: 32- 35) demuestra la importancia de la interacción social como factor causal en el dinamismo de la evolución mental, de modo más específico la interacción estructurante de los grupos pudieron desvelar los mecanismos que entran en juego cuando se dan interacciones entre individuos y demostrar que los niños o los adultos que coordinan sus acciones o sus juicios con otros, consiguen resultados cognitivos más estructurados que los obtenidos en una situación individual.

Entonces tanto Díaz Barriga como Ann - Nelly Pret, sostienen que el papel de la interacción social es determinante en el desarrollo de las capacidades cognitivas, valores y actitudes.

Finalmente, David W. Johnson y colaboradores: "El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (...) "El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada" (Johnson, David y Roger, 1999: 13).

Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe:

- Especificar los objetivos de la clase.
- Tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza.
- Explicar la tarea y la interdependencia positiva a los estudiantes:
 - o Supervisar el aprendizaje de los estudiantes e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los estudiantes.
 - o Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse de que los estudiantes efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo de cada uno de ellos necesitan para tener un buen rendimiento escolar”

Según este autor, el aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo (Johnson, David y Roger, 1999).

- En primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus estudiantes, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender.

- En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los estudiantes, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad.
- En tercer lugar, les proporciona a los estudiantes las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo.

2.4. Desarrollo de las habilidades sociales

2.4.1. Concepto

“La conducta socialmente habilidosa es un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1999).

De acuerdo con López, Monjas y Pérez (2006), las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal.

Esto implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas.

2.4.2. Dimensiones de las Habilidades Sociales

2.4.2.1. La Asertividad

Es la capacidad de expresar sentimientos negativos o positivos; de indicar, mantener o finalizar una conversación; de pedir favores o hacer pedidos, de mostrarse tal y como uno es; de salvaguardar sus propios derechos; de manifestar opiniones y creencias propias, etc. llevado a cabo según los requerimientos de la

situación.

Entre los estilos de asertividad se presentan: Estilo Pasivo, estilo agresivo y estilo asertivo. El primero, permite que los demás violen sus derechos, no defiende sus derechos y hace todo lo que le dicen sin importar lo que piense o sienta al respecto. El segundo, son aquellas actitudes que signifiquen agredir a los demás sin tener en cuenta sus sentimientos. El último, defiende sus propios intereses, expresa sus opiniones libremente y no permite que los demás se aprovechen de ella. Al mismo tiempo respeta la forma de pensar y de sentir de los demás.

2.4.2.2. Autoestima

Es un estado mental. Es la manera como la persona se siente y lo que piensa con respecto a sí mismo y los demás. Es confianza, valoración y respeto por uno mismo. Por ejemplo: ante una situación de prueba, un examen, una entrevista, un trabajo difícil. ¿Qué te dices? Quizás: No voy a poder. Los demás son mejores que yo. La otra vez me salió mal, luego ahora tengo pocas posibilidades. Siempre me dijeron que era un idiota ¡por algo será! Siempre me equivoco. Nunca seré capaz.

El autoconcepto, deriva de la comparación subjetiva que hacemos de nuestra persona frente a los demás, así como de lo que éstos nos dicen y de las conductas que dirigen hacia nosotros. También los éxitos y los fracasos personales influyen en nuestra forma de valorarnos.

2.4.2.3. Toma de decisiones

La toma de decisiones o Solución de problemas es un procedimiento mental para poder afrontar las situaciones problemáticas que se plantean en nuestras relaciones sociales y resolverlas eficazmente. La toma de decisiones es fundamental para cualquier actividad humana. En este sentido, somos todos tomadores de decisiones. Sin embargo, tomar una 'buena' decisión empieza con un proceso de razonamiento, constante y focalizado del problema.

La buena toma de decisiones permite vivir mejor. Nos otorga algo de control sobre

nuestras vidas. De hecho, muchas de las frustraciones que sufrimos con nosotros mismos se deben a no poder usar la propia mente para entender el problema de decisión, y el coraje para actuar en consecuencia.

2.5. Adquisición y Desarrollo de Habilidades Sociales a través de contenidos curriculares y aprendizaje participativo

En la actualidad, la opinión unánime es que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje. Es decir el individuo en su interacción con su medio social va aprendiendo cierta clase de conductas que las muestra después en forma puntual y situacional. Se manifiestan los más importantes en lo siguiente (MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE ESPAÑA 2000):

Primero, el aprendizaje por Experiencia Directa: Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias reforzantes o aversivas aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social

Segundo, el aprendizaje por Observación: El niño aprende conductas de relación social como resultado de la exposición ante modelos significativos. Los modelos a los que los niños se ven expuestos son muy variados, entre ellos tenemos a los hermanos, primos, vecinos, amigos, profesores y adultos en general. También son muy importantes e impactantes los modelos de la TV, de películas, cuentos, etc. Para que un modelo sea imitado por los niños tiene que reunir ciertas características: Prestigio o éxito social del modelo. La edad del modelo. Género sexual del modelo. Nivel educativo y socio económico del modelo.

Tercero, aprendizaje Verbal o Instruccional: Según este sistema de aprendizaje, el sujeto aprende a través de lo que se le dice y a través del lenguaje hablado por medio de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales. Es una forma no directa de aprendizaje.

Cuarto, el aprendizaje por Feedback-Interpersonal: El Feedback o retroalimentación consiste en la información por medio de la cual la persona con la que se interactúa, nos comunica su reacción ante nuestra conducta.

El aprendizaje por feedback puede entenderse como reforzamiento social administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción. En la mayoría de interacciones cotidianas no se recibe un feedback explícito sino impreciso aunque, entre niños parece más directo o específico.

2.6. Importancia de las Habilidades Sociales

En el marco de la psicología de la salud, En el contexto escolar, En el ambiente laboral, En el ambiente familiar, En el ámbito de la población marginal, presos, enfermos terminales y ancianos

2.6.1. Funcionalidad de las Habilidades Sociales

Tienen una clara funcionalidad para el individuo puesto que obtiene relaciones con los demás de carácter reforzante. Mediante su práctica, el individuo adquiere un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás. Por lo que respecta a si mismo, se forma paulatinamente el autoconcepto y se mejora la autoestima: A continuación se tiene:

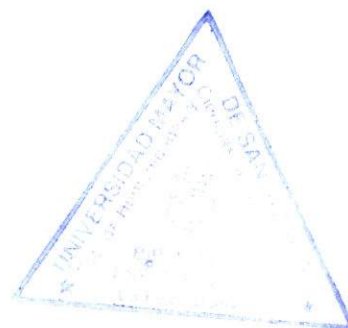
- Aprendizaje de la reciprocidad.
- Adopción de roles.
- Control de situaciones.
- Comportamiento de cooperación
- Autocontrol y regulación de la conducta.
- Apoyo emocional de los iguales.
- Aprendizaje del rol sexual.

2.6.2. Principales características de las Habilidades Sociales

Las habilidades son conductas manifiestas, observables en las distintas situaciones interactivas en las que se ponen de relieve y se adquieren principalmente a través de aprendizaje reforzado socialmente, ya sea con carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento específico. Las habilidades sociales están específicamente dirigidas a la consecución de reforzamiento social. El tipo de reforzamiento obtenido puede ser, a juicio de Gill (1993): Reforzamiento ambiental- Autoreforzo. Tiene un carácter cultural. Naturaleza Interactiva y heterogénea.

Orientada a objetivos:

- Que nos valoren.
- Disfrutar de las relaciones con los demás.
- Dar a conocer, nuestros deseos, sentimientos.
- Conseguir algo determinado.
- Solucionar un problema.
- Dar una imagen de nosotros mismos.
- Manifestar que somos libres o que no lo somos.
- Convencer a los demás.
- Pasar desapercibido o hacer notoria nuestra presencia.



2.7. Estrategias metodológicas para desarrollar las habilidades sociales

El Entrenamiento Asertivo, como cualquier otra habilidad humana, la asertividad es susceptible de aprenderse, entrenarse y mejorarse. Esto se consigue mediante

las Técnicas denominadas Entrenamiento Asertivo (también Entrenamiento en Habilidades Sociales, aunque engloba un mayor número de competencias).

2.7.1. Técnicas Asertivas

Se presentan algunas de las técnicas a partir de alguna propuesta (PREZY 2014):

La primera técnica, es la del disco roto: Repita su punto de vista con tranquilidad, sin dejarse ganar por aspectos irrelevantes (Sí, pero... Sí, lo sé, pero mi punto de vista es... Estoy de acuerdo, pero... Sí, pero yo decía... Bien, pero todavía no me interesa). Técnica del acuerdo asertivo: Responda a la crítica admitiendo que ha cometido un error, pero separándolo del hecho de ser una buena o mala persona. (Sí, me olvidé de la cita que teníamos para comer. Por lo general, suelo ser más responsable).

La segunda técnica es la pregunta asertiva: Consiste en incitar a la crítica para obtener información que podría utilizar en su argumentación. (Entiendo que no te guste el modo en que actué la otra noche en la reunión, ¿Qué fue lo que te molestó de él?, ¿Qué es lo que te molesta de mí que hace que no te guste?, ¿Qué hay en mi forma de hablar que te desagrada?) Técnica para procesar el cambio: Desplace el foco de la discusión hacia el análisis de lo que ocurre entre su interlocutor y usted, dejando aparte el tema de la misma. (Nos estamos saliendo de la conversación, nos vamos a desviar del tema y acabaremos hablando de cosas pasadas. Me parece que estás enfadado).

La tercera es la claudicación simulada (Banco de niebla): Aparente ceder terreno sin cederlo realmente. Muéstrese de acuerdo con el argumento de la otra persona pero no consienta en cambiar de postura (Es posible que tengas razón, seguramente podría ser más generoso, quizá no debería mostrarme tan duro, pero...).

Otra es la técnica de ignorar: Ignore la razón por la que su interlocutor parece estar enfadado y aplase la discusión hasta que éste se haya calmado (Veo que estás muy trastornado y enojado, así que ya discutiremos esto luego).

Igualmente, es central la técnica del quebramiento del proceso: Responda a la crítica que intenta provocarle con una sola palabra o con frases lacónicas (Sí... no... quizá). Técnica de la ironía asertiva: Responda positivamente a la crítica hostil (Gracias...). Técnica del aplazamiento asertivo: Aplace la respuesta a la afirmación que intenta desafiarle hasta que se sienta tranquilo y capaz de responder a ella apropiadamente (Prefiero reservarme mi opinión al respecto... No quiero hablar de eso ahora). Toda la estrategia tiene que adaptarse y adecuarse durante la praxis del desarrollo de contenidos curriculares del área de Comunicación y lenguajes de esta manera incidir en el desarrollo de las habilidades sociales y del desarrollo de competencias de comprensión lectora de manera significativa.

2.8. Diseño y desarrollo curricular de aula del área de comunicación y lenguajes

2.8.1. Fundamentación teórica del currículo

Las políticas educativas implementadas en el país, dejaron de lado el desarrollo de saberes, conocimientos y valores de las culturas indígena originarios, imponiendo un sistema, que en vez de rescatar éstos, promovieron un pensamiento subordinado, colonizador y con una pérdida de identidad de esta manera el saber de los pueblos quedaron en el olvido.

En este sentido, el proceso de desarrollo de capacidades de los niños y niñas de educación inicial, está sustentada por la comprensión e interpretación de los saberes y conocimientos de: Cosmos y Pensamiento; Ciencia, Tecnología y Producción; Vida, Tierra y Territorio; y Comunidad y Sociedad y de manera específica por el desarrollo de competencias laborales en el ámbito de educación técnica y productiva.

Los niños, niñas y jóvenes de educación secundaria formados desde este modelo educativo, permitirán el desarrollo integral de capacidades, valores, actitudes y desarrollo vocacional productivo.

2.8.2. Fundamentos políticos, epistemológicos, psicológicos y antropológicos

El fundamento epistemológico, señala lo que estudia cada ciencia en particular, pero también marca el cómo se realiza el estudio. Los fundamentos psicológico y antropológico señalan las características del grupo al cual está dirigido el currículo y, por tanto, brindan todas las pautas para determinar cómo trabajar con ese grupo, el manejo del lenguaje que podemos tener y las imágenes (ejemplos) que se pueden utilizar. Así mismo, el fundamento educativo hace ya una opción por el modelo curricular que se seguirá y en ello también está explícita la metodología.

En lo referente a los derechos fundamentos políticos: En el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional, el Plan Nacional de Desarrollo, la Ley No 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, busca el “reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias” (Art. 18 y 20 – Cap. II; 2010: 19 y 20).

Por otra, la Ley Educativa, puntualiza la “Certificación de Competencias, donde el Estado Plurinacional reconocerá las competencias laborales y artísticas de ciudadanos y ciudadanas bolivianos que desarrollen competencias en la práctica a lo largo de la vida, a través del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias. El Ministerio de Educación establecerá la reglamentación específica, de los mecanismos y procedimientos”. (Artículo 82, Título III, Capítulo II; 2010: 47).

De la misma manera, se toma en cuenta “El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo”. (Art. 6- TÍTULO I, Cap.III, inciso II - Interculturalidad; 2010: 12).

En lo señalado a los fundamentos Pedagógicos se toma en cuenta la educación Técnica y Productiva. La educación socio comunitaria y productiva, concibe al proceso de enseñanza aprendizaje a partir de una estrecha relación y desarrollo

de los saberes y conocimientos teóricos vinculados a la producción y reproducción de la vida material y espiritual de la comunidad y la sociedad con el propósito de formar la conciencia de productores y no de consumidores, fomentar el espíritu colectivista, cooperativo y participativo en la creación de las riquezas de su comunidad y de la sociedad en general y formar la concepción de que el trabajo es la fuente de los bienes materiales y espirituales de que dispone el hombre para lograr la plena satisfacción de sus necesidades y alcanzar el buen vivir.

2.8.3. Fundamentación teórica del diseño curricular

Es importante considerar la teoría pedagógica del Currículum de competencias laborales, por tanto, se asume la concepción de Lazo (2001:4) que establece las dimensiones del currículo en cinco aspectos:

- Teoría: abarca conceptos de currículo, enfoques, fundamentos y modelos.
- Diseño: comprende leyes, principios, tendencias, concepción y metodología.
- Desarrollo: integrado por diagnóstico, preparación de recursos, planificación, organización, ejecución y control.
- Evaluación: referido a la calidad del profesional egresado, al proceso curricular y al proyecto.
- Investigación: Para el diseño y para la evaluación del currículo.

Es necesario definir qué conceptos se asumen de currículo y diseño curricular:

Se extrae un fragmento de que hace referencia al planteamiento de García y Addine: "El currículo es un proceso educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en la medida en que se producen cambios sociales, los progresos de la ciencia y las necesidades de los



estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar...” (Cejas, 2008).

“El diseño curricular es el resultado del trabajo que da respuesta a las exigencias sociales en la formación de profesionales, constituyendo un proyecto educativo, que sirve de guía y condiciona el desarrollo del proceso. El diseño curricular se elabora a partir de las bases mediante una teoría curricular, es el puente entre la teoría curricular y la práctica” (Cejas, 2008).

El mismo autor haciendo referencia al autor Guerra establece la pertinencia de los diseños curriculares, en los que engloba los requisitos que debe cumplir un buen diseño curricular en su elaboración, ejecución, control y evaluación. Estos son: consideración de los ejes transversales y programas directores; integración de los componentes académico, laboral e investigativo; participación de facilitadores y participantes en su evaluación y elaboración; correspondencia con las necesidades educativas de la enseñanza y nivel; contribución a la formación de valores ideopolíticos en los estudiantes y aseguramiento de la base material de estudio.

Entre las tendencias actuales del desarrollo de la teoría curricular están los modelos curriculares: centrado en los objetivos, centrado en la tecnología educativa, de construcción personalizada, centrado en la globalización, de investigación-acción y modelo desde un enfoque histórico – cultural (Caballo, 2003:3).

Para organizar el diseño curricular en educación técnica y profesional se tomó la estructura por competencias, y el modo de ejecución será modular, del modo de implementación del currículo, se debe proporcionar a los participantes durante el desarrollo del currículo, la posibilidad de descubrir cuando y por qué es necesario utilizar el procedimiento específico, ayudarles a reflexionar sobre como adaptar los procedimientos apropiados a nuevas situaciones y favorecer en ellos, a través de un proceso sistemático y continuo, la autonomía, la reflexión y la regulación de su proceso de aprendizaje.

2.8.3.1. Papel del profesor

El papel de los facilitadores o guías, deben lograr una dirección del proceso pedagógico tal, que le impriman la dinámica conducente a lograr la transformación del educando, la ruptura con lo tradicional, la de recibir conocimientos pre-elaborados, y pasivamente, la ruptura con la dependencia, la pasividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por la independencia, la seguridad, el espíritu crítico y creativo, capaz de transformarse en el profesional que se requiere.

Los criterios del vínculo con la vida, con el trabajo, la apropiación del método de la enseñanza - aprendizaje y la forja de la personalidad, son aspectos que se abordan y están presentes en las estrategias de trabajo con los niños, niñas y jóvenes.

2.8.3.2. La función socializadora de la escuela

La función socializadora de la escuela se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre esas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor. Una escuela que intenta responder a su cometido de ser formadora de ciudadanas y ciudadanos, comprometidos crítica y activamente con su época y mundo, permite el aprendizaje y la práctica de valores democráticos: la promoción de la solidaridad, la paz, la justicia, la responsabilidad individual y social.

En el caso particular de la educación boliviana, hoy por hoy, a la escuela se la considera como una opción o alternativa que coadyuve la construcción y consolidación del Estado Plurinacional:

La educación en Bolivia ha pasado por profundas transformaciones necesarias y urgentes que responden a las exigencias del desarrollo económico social y, sobre

todo, a las exigencias pluriculturales y étnicas, aceptando el reto de la ciencia y la tecnología en la producción, donde el trabajo productivo es considerado como una necesidad vital para la existencia del ser humano, interrelacionando hombre, sociedad y naturaleza.

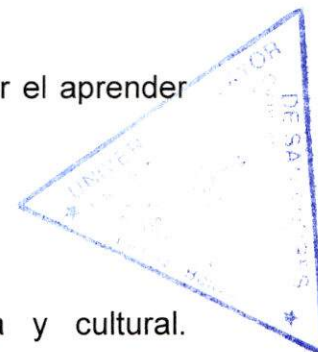
Enmarcada en estos procesos de cambio se nos presenta la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez N° 070, con una inmensa cantidad de retos educativos, destacándose en uno de sus principios fundamentales la incorporación de una educación productiva, demandando una cultura de calidad, de pertinencia que toma en cuenta los procesos de cambio de la sociedad que influyen de manera indispensable en la tarea de la educación, así como las exigencias de la innovación científica tecnológica, todo esto con la intención de que el escolar esté preparado para subsistir en la vida con los saberes y capacidades adquiridos en el establecimiento educativo; sin duda, es una nueva opción pedagógica enmarcada en el paradigma del aprendizaje productivo, integrando nuestros saberes, conocimientos y prácticas de interculturalidad y desarrollo sociocultural.

La experiencia tomada del modelo de la Escuela Ayllu de Warisata, donde la pedagogía tiene como cimiento el estudio, el trabajo y la producción, que es una de las teorías que se tiene en cuenta para la elaboración del modelo nuevo educativo. Warisata "desde el punto de vista pedagógico, promovió los fundamentos de una escuela única basada en una enseñanza bilingüe, con enfoque técnico y productivo.

Los principios fundamentales de la experiencia de Warisata fueron:

- Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas.
- Crear la escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para la comunidad.
- Fortalecer la identidad cultural de los niños, niñas, jóvenes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.

- Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.
- Practicar la ayuda mutua y cooperativa, consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del parlamento amauta.
- Garantizar el crecimiento integral de la comunidad.
- La vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo.
- Buena alimentación e higiene como base del desarrollo mental
- Transición de una educación revolucionaria, democrática y cultural. (Ministerio de Educación y cultura, 2010).



Podemos decir que "no existía un modelo educativo preestablecido, pero se lo fue construyendo a lo largo del camino respondiendo a la realidad cultural, económica, social y política y a las necesidades reales de su población escolar y de su comunidad" (Boyer, 2004:127), bajo la reciprocidad y complementariedad con la naturaleza y la comunidad. Esta experiencia compone un pilar primordial en la nueva estructuración del currículo de la educación boliviana. En la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez No 070, el artículo 5 inciso 1 señala como uno de los objetivos de la educación "desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva. La educación estará orientada a la formación individual y capacidades y colectiva, sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras, con vocación de servicio a la sociedad y al Estado Plurinacional" (Ley N° 070), así mismo, en el Inc. 12 hace referencia a "formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra, para Vivir Bien" (Ley N° 070). Y profundizando hacia los objetivos más específicos de la educación regular,

veamos el Artículo 10 en el inciso 1, el cual hace énfasis en "formar integralmente a las y los estudiantes, articulando la educación científica humanística y técnica-tecnológica con la producción, a través de la formación productiva de acuerdo a las vocaciones y potencialidades de las regiones, en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo" (LASEP).

La sociedad aspira a formar hombres capaces de enfrentar las tareas que ésta demanda, donde el trabajo productivo es muy importante dentro de nuestra sociedad, porque constituye una necesidad biológica y social, fundamental del hombre, así como medio de vida; como de salud física y mental, de ahí la importancia de desarrollar una enseñanza vinculando la actividad productiva orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades.

Al educar al hombre y prepararlo para su satisfactoria incorporación a la sociedad, enfrentándose adecuadamente a los quehaceres que ésta requiere, donde el trabajo productivo es un factor esencial en la sociedad, es necesario partir de la consideración de que es de vital importancia lograr un clima psicosocial que sea favorable para lograr la vinculación del escolar con la vida y el trabajo, donde la educación productiva como eje articulador, asume el trabajo como una necesidad imprescindible para la existencia, vinculando la teoría con la práctica productiva. En este sentido, el objetivo de este eje articulador es desarrollar vocaciones socio productivas e inventivas emprendedoras, con pertinencia y sensibilidad social, para formar integralmente a los estudiantes, mediante prácticas educativas comunitarias, articulando saberes, conocimientos y prácticas productivas ancestrales con los conocimientos tecnológicos occidentales (Ley N° 070).

El acrecentamiento de los saberes y conocimientos se encuentran en directa vinculación con el trabajo y la producción tanto material e intelectual, científico y tecnológico que son el cimiento de la actividad educativa.

El autor Félix Sequeiros hace referencia a que la educación productiva es el enriquecimiento de los saberes y conocimientos que están vinculados

directamente con el trabajo y producción, desarrollando sus capacidades cognitivas y manuales basado en la acción productiva para la vida, ligando la teoría con la práctica productiva, con la visión de que la escuela sea un espacio estratégico de promover iniciativas productivas, para subsistir en la vida cotidiana, que permita salir a las comunidades de su atraso y subdesarrollo.(Sequeiros, 2009).

Se puede incorporar el trabajo desde la escuela primaria, con sus diferentes dimensiones sociales, productivas, valorativas y educativas; con los aspectos técnicos, tecnológicos y científicos.

La concepción social de una escuela productiva y formadora alcanza su plena realización, en el proceso docente-educativo cuando bajo la dirección del profesor se desarrollan los métodos y las formas de enseñanza y aprendizaje que motiven y que interesen, que posibiliten en la acción volitiva consciente del estudiante, su participación activa, planificada y creadora, en la práctica social, en la vida, en el trabajo, esto implica que el estudiante como parte del proceso docente, participa en la actividad social, en la solución de problemas (Cándano, 2004).

Es importante tener en cuenta todos estos planteamientos para familiarizar a los niños y niñas con la vida social que los rodea, así como propiciar la formación de determinadas actitudes, habilidades y hábitos hacia estos fenómenos, de modo que se introduzcan paulatinamente, en el mundo de las relaciones sociales y del trabajo materializado en la combinación de la enseñanza con la producción, de la teoría con la práctica.

En reiteradas observaciones sobre la práctica educativa sobresalen insuficiencias en el proceso de preparación para el trabajo productivo en los escolares, enunciados en la ausencia de intenciones y objetivos que orienten la realización de tareas prácticas con importancia social e individual. Asimismo, la poca orientación profesional que reciben los menores los lleva a que, una vez egresados, escojan actividades no productivas. Es por ello importante articular la educación técnica-tecnológica y productiva en correspondencia con las

disposiciones y potencialidades de la escuela y sociedad, a través de actividades productivas que permitan preparar al escolar para desenvolverse en la vida y la cotidianidad de sus estudios. Al respecto, el autor David Mora hace referencia a que tanto los(as) niños(as) como los(as) jóvenes y los(as) jóvenes en general tienen que vincularse, para la apropiación y construcción de sus conocimientos, para su orientación vocacional de acuerdo con sus intereses, para su rendimiento productivo en correspondencia con sus edad, para el fortalecimiento de aptitudes y actitudes, para las vivencias de experiencias individuales y colectivas sobre el hacer, con el mundo del trabajo en la cotidianidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Mora, 2004).

Según, Aurora La Cueva, (Trabajo y educación - Jóvenes con futuro) “necesitamos dar oportunidad para que los niños se planteen sus propias preguntas, necesitamos abrirlos a nuevas experiencias que los ayuden precisamente a que surjan en ellos nuevos interrogantes”.

La escuela es parte de la sociedad, y su mejor desenvolvimiento exige también progresos en otros sectores sociales: político, económico y cultural (Cf. Mora, 2004).

El trabajo puede desempeñar un rol esencial en el desarrollo de la personalidad del educando, cuando éste quiere efectuar esfuerzos para brindar beneficios a otras personas, en esta importancia social del trabajo se recluye su valor social. Además, dentro de la actividad productiva el trabajo tiene una importancia especial para el desarrollo en los escolares de habilidades intelectuales y hábitos manuales. La actividad productiva organizada desde el punto de vista pedagógico posee grandes potencialidades para el desarrollo multifacético del niño en las diferentes edades, basado en la combinación del trabajo productivo y la enseñanza.

El desarrollo de la actividad en la escuela primaria y secundaria, teniendo en cuenta el enfoque de la educación productiva, posibilita desarrollar y fortalecer la formación integral de los escolares en la conciencia social crítica de la vida

vinculando la teoría con la práctica productiva.

En ella la participación de la familia, la comunidad, en sí la sociedad, son actores fundamentales en el proceso enseñanza aprendizaje de los escolares, además que se apropian de las habilidades, hábitos, saberes y conocimientos que están estrechamente relacionadas con el trabajo y la producción materia e intelectual científico y tecnológico.

Es necesario exhortar a que la actividad productiva pueda ser introducida en todas las actividades de la escuela, incluyendo las asignaturas y las tareas en las que el escolar participa. Las actividades productivas realizadas fuera de la escuela deben "promover la participación de todos los miembros de la comunidad en las acciones educativas, en base a sus experiencias cotidianas y la toma de conciencia de sus responsabilidades de servicio a la colectividad". Lo que se busca es "lograr el desarrollo integral de todos(as) los(as) participantes mediante un conjunto de actividades que relacionan dialécticamente la teoría con la práctica, alcanzándose de esta manera el desarrollo integral de la personalidad de todos(as) los(as) integrantes en el proceso educativo" (Mora, 2004).

En el mismo momento de la actividad, ya sea individual o colectiva, tiene lugar el reflejo psíquico de la realidad y es allí donde se produce la formación de la conciencia.

Se considera importante tener presente que las actividades productivas que se vayan a dar a los escolares deben poseer un enfoque integrador, al concebirse y estar en relación directa con todo el medio ambiente. Aplicando conocimientos, habilidades y valores para que a su vez adhieran y relacionen los conocimientos adquiridos en los alrededores de su escuela o de la comunidad donde viven. Las actividades productivas potencian la sistematización de contenidos y, a su vez, contribuyen a la solidez del aprendizaje, donde podrán descubrir por sí solos o con ayuda del maestro, los diferentes componentes que les rodean, sus relaciones e interrelaciones, su estado actual, los efectos positivos y negativos producidos por el hombre y las medidas que pueden contribuir a su mejoramiento, entre otros

aspectos.

Es decir, estas actividades fuera del aula permiten al escolar arribar a conclusiones objetivas al ponerse en contacto con los objetos, fenómenos y procesos del mundo que lo rodean. Además, estas actividades productivas, estructuralmente, deben contar con los elementos o aspectos que consideramos fundamentales para su realización eficaz en la práctica educativa.

Deben tener en cuenta los objetivos generales y específicos que se quiera lograr, el lugar donde los escolares podrán tener contacto con el medio que los rodea, preparar un plan de actividades donde se tenga presente lo que se va a realizar antes, durante y después de la actividad, estos deben estar en correspondencia con las características de los escolares donde la edad de los participantes es fundamental para la determinación de los lugares.

La forma de organización del grupo es un elemento que no se debe perder de vista ya que éste va en correspondencia con el desarrollo de la actividad para lograr los objetivos propuestos. Hay que tener en cuenta el espacio disponible.

Como último elemento a tener presente está la evaluación por la cual se determinará el grado de aprendizaje que cada escolar ha obtenido, o cuál es el nivel de aprendizaje que se ha producido en los escolares.

En la actividad, el docente desempeña un papel vital buscando nuevas y creativas formas de hacer posibilitando su influencia en el proceso educativo de los escolares.

La personalidad del escolar se va formando en la actividad, todos sus saberes, habilidades, aptitudes, propósitos, intereses, deseos y motivos se ponen de evidencia en su proceder en las diversas actividades que realiza, donde no sólo interviene escuela, sino también toda la estructura de influencias sociales.

Es indispensable el vínculo de la escuela con la vida que propicie en los educandos una práctica reflexiva en la que aprendan tanto como lo aprendido en

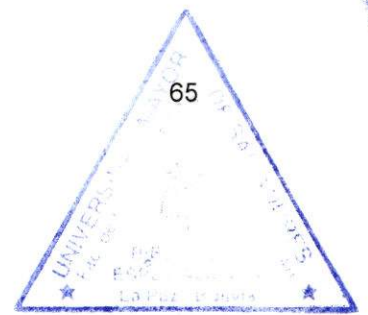
la teoría.

Se quiere, también, a través de la actividad productiva llegar a favorecer al desarrollo de hábitos manuales y de habilidades intelectuales, la cooperación, la iniciativa, la imaginación, la disciplina, el espíritu crítico, el amor al trabajo socialmente eficaz y al trabajo productivo, educar en la perseverancia, y desarrollar la convicción del valor del trabajo como fuente de riqueza de nuestra sociedad y coadyuvar a la formación de una concepción científica del mundo en general en los escolares, prepararlos en la vida, para la vida y para Vivir Bien.

La importancia del desarrollo de la actividad escolar desde el enfoque de la educación productiva nos permite lo que hoy por hoy se quiere lograr para que los niños, jóvenes y jóvenes estén preparados para incorporarse satisfactoriamente, sin ningún problema, a la sociedad, que desde la escuela primaria se vaya iniciando la conjunción de la educación y el trabajo productivo, lo cual contribuirá a la formación integral de los escolares, desarrollando en ellos valores humanísticos, el amor al trabajo humano y teniendo en cuenta que el trabajo es fundamental en nuestra sociedad. Se debe educar a las jóvenes generaciones para que comprendan, aprecien y sientan estimación y reconocimiento por el trabajo productivo.

Se desarrolló las teorías y conceptos que vinculan al presente tema de estudio. Éste es sustento teórico bajo el cual se guía el trabajo de investigación. Entonces, es posible pasar al siguiente punto. Es fundamental dar a conocer el contexto en el que se desarrolla el objeto de estudio. En ese marco, también es indispensable dar a conocer la institución desde la que se aplica la investigación.

CAPÍTULO III. MARCO REFERENCIAL



3.1. Organización “Avance comunitario” de Chasquipampa

En este tramo de la investigación también es importante mencionar a la organización desde el cual se plantea la estrategia educativa. Sin embargo, el panorama que se presenta es referencial y los datos fueron obtenidos de la organización misma.

3.1.1. Identidad y fines de “Avance comunitario”

Avance Comunitario se define como una “entidad sin fines de lucro, que trabaja por los niños (as), jóvenes y familias de la zona de Chasquipampa y sus alrededores (Avance Comunitario, 2012). Es una entidad no gubernamental que por su naturaleza no busca el beneficio económico sino ante todo el beneficio social.

El objetivo principal de la Avance comunitario (2012) es “mejorar la calidad de vida de estas familias, brindando apoyo escolar, psicológico y atención en salud”. Su trabajo está centrado en estos tres pilares fundamentales que procura una atención integral de las personas.

La visión de esta entidad no gubernamental, se la formula en los siguientes términos: “la asimilación y aceptación del ser propio, fortaleciendo las condiciones de interacción con la sociedad, para reducir los riesgos y la vulnerabilidad frente a los problemas sociales” (Avance Comunitario, 2012).

La misión busca “trabajar en la orientación del desarrollo de las bases bio-psico-sociales de niños (as), jóvenes en el contexto de la familia y de la comunidad, para contribuir a su desarrollo integral” (Avance Comunitario, 2012).

La entidad en La Paz-Bolivia, específicamente en Chasquipampa, brinda servicios a 352 familias, con una población de 1952 personas entre niños, jóvenes y adultos.

3.1.2. Áreas de acción

Las áreas de trabajo o acción de "Avance comunitario" son (la redacción del texto es propio de "Avance comunitario", 2012).

En educación, se fortalece el desarrollo integral de los niños (as), jóvenes, mejorando su capacidad de razonamiento, comprensión, estimulando la creatividad en diversos campos, mediante la realización de los siguientes talleres: Apoyo escolar, habilidades sociales y liderazgo, taller de computación, interpretación musical, taller de biblioteca, estimulación temprana y razonamiento lógico matemático.

En el área de salud, se realiza la atención primaria a más de 1800 pacientes por año, en los siguientes servicios: Control de desarrollo y crecimiento, valoración nutricional, aporte de micronutrientes, vacunación a menores de 2 años, Control prenatal, Papanicolaou, planificación familiar, atención de emergencias. Además se brinda orientación y asesoramiento psicológico. En atención odontológica: Operatoria dental, cirugía dental, acciones preventivas, prótesis fijas y prótesis removibles.

Parte de las áreas de trabajo son los micro-emprendimiento. En ésta se realizan capacitaciones a las madres de familia, en tejido manual y en máquina, macramé artesanal y macramé en mantas, fieltro, pintura en tela y repostería fina y chocolatería.

Finalmente, el Programa atiende una guardería denominado JISK'A TAKTÁWI, proyecto financiado por el PRU y GMLP, mediante el cual se beneficiaron durante 12 meses 56 niños, comprendidos entre 8 meses y 6 años de madres que trabajan en el Casco Urbano Central recibiendo atención integral en salud, nutrición y educación inicial. Finalmente se puede mencionar que la organización tiene su domicilio legal en La Paz- Bolivia, Chasquipampa entre calles 52 y 53 pasaje petrolero No. 4.

Después de la contextualización del objeto de estudio no sólo a nivel geográfico

sino ante todo a partir de la organización que colabora en las unidades educativas. Es fundamental en la investigación este aspecto porque ayuda a identificar el contexto desde el cual se realiza el trabajo.

En la siguiente sección de la investigación se presenta el diseño metodológico. Este tramo es también central porque se apuntan aspectos como el diseño metodológico y también el modo de recolección de los datos.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se desarrolla la metodología de la investigación. El marco metodológico se constituye en la estructura en la que se sustenta la investigación. En ese sentido, también se determina el enfoque metodológico así como las técnicas y los instrumentos. Igualmente es importante la definición de la población.

Otro de los aspectos que se evidencia es la operacionalización de variables que son centrales para la delimitación del objeto de estudio. Éstas se constituyen en el significado fijado para la lectura de esta elaboración. Asimismo es imprescindible que se evidencie la hipótesis. Es el asunto por el que se inicia.

4.1. Naturaleza de la hipótesis

En términos de Neil Salkind una hipótesis se define como una “conjetura educada” que refleja muchas cosas (Salkind, 1999: 27). Su papel más importante es reflejar el planteamiento general del problema o pregunta que motivó que se emprendiera el estudio de la investigación.

Para Mario Tamayo, la hipótesis es el enunciado de una relación entre dos o más variables, sujeta a una prueba empírica o también proposición manifestada para responder tentativamente a un problema (Cf. Tamayo, 2009).

En suma, las hipótesis son respuestas tentativas a los problemas de investigación que se expresan en forma de una relación entre las variables dependiente e independiente. Son conjeturas tentativas porque su veracidad se puede evaluar solamente después de que se probaran empíricamente. Esto significa haber diseñado algunas herramientas, recolectado la información, tabulado los datos y procesados en base a un análisis. Después de ello, se considera si la hipótesis se confirma con el fenómeno de estudio. Puede ocurrir de modo contrario donde los resultados no confirman la hipótesis inicial.

4.2. Planteamiento de la hipótesis

La aplicación de estrategias del aprendizaje participativo incentiva en el desarrollo de las habilidades sociales de los (as) estudiantes de primer curso de educación secundaria de la unidad educativa Chasquipampa donde colabora "Avance Comunitario", concretamente en la ciudad de La Paz.

4.3. Delimitación del objeto de estudio

Estrategias de aprendizaje participativo en el desarrollo de habilidades sociales (temática) en estudiantes de primer curso de educación secundaria (sujetos) de la organización "Avance comunitario" en Chasquipampa (espacial) en la gestión 2012 (temporal).

4.4. Variables

- Estrategias de aprendizaje participativo.
- Habilidades sociales.

4.4.1. Definición de variables

- Las estrategias de aprendizaje participativo (variable independiente), según en el enfoque teórico de la investigación, se la puede definir como "un conjunto de procedimientos, técnicas herramientas que vinculan enérgicamente a los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, generando este como sujeto activo de dicho proceso, las competencias necesarias para su actividad laboral y social" (GARCÍA 2013).
- Desarrollo de habilidades sociales se la conceptualiza como "conjunto de habilidades y capacidades variadas como específicas para el contacto interpersonal y la situación de problemas de índole interpersonal, así como socioemocional, desde actividades de carácter básico hacia otras de características avanzadas e instrumentales"

(GOLDSTEIN et alt., 1989: 23).

4.4.2. Operacionalización de variables**Cuadro de operacionalización de variables**

Variable Independiente	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Evidencias	Técnicas	Instrumentos
Estrategias de aprendizaje participativo.	"Son un conjunto de procedimientos, técnicas herramientas que vinculan enérgicamente a los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, generando este como sujeto activo de dicho proceso, las competencias necesarias para su actividad laboral y social" (GARCÍA 2013).	*Trabajo en equipo *Diálogo *Consensos *Productos	*Dinámicas de ambientación: Lecturas, videos y dramatizaciones. *Procesos de interpretación: Análisis y reflexión. *Procesos de socialización entre los diversos actores participantes. *Lectura grupal de textos e Investigación. *Producción de textos.	*Trabajos en ambiente participativo-activo. *Implicación de los actores en la actividad. *Trabajo en grupo. *Lecturas compartidas y pruebas de retención. *Textos con cuidados de forma y de fondo.	*Observación *Cuestionario estructurado. *Entrevistas	*Boleta de observación. *Escala de observación. *Boleta de preguntas con preguntas cerradas y abiertas.
Desarrollo de habilidades sociales	"Conjunto de habilidades y capacidades variadas como específicas para el contacto interpersonal y la situación de problemas de índole interpersonal, así como socioemocional, desde actividades de	*Asertividad *Autoestima *Resolución de problemas	*Defiende sus propias ideas. *Respeta la forma de pensar y de sentir de los demás. *Nivel de autovaloración y confianza. *Solución de problemas en el proceso.	*Exposiciones personales y grupales. *Intervenciones con atención a los demás. *Seguridad en las presentaciones. *Cuestionarios y estudio de caso	*Observación *Cuestionario estructurados *Entrevistas.	*Boleta de observación. *Escala de observación. *Boleta de preguntas con preguntas cerradas y abiertas.

carácter básico hacia otras de características avanzadas e instrumentales" (GOLDSTEIN et al., 1989: 23).			afrentados de modo cooperativo.		
--	--	--	---------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia 2013.

4.5. Enfoque metodológico

De acuerdo con tipo de investigación y en coherencia de los alcances que pretende este trabajo la metodología a utilizar es mixta. Principalmente porque se tienen datos cuantitativos. Por lo que se hace la presentación de resultados a través de números y porcentajes. De la misma manera, comprende aspectos cualitativos porque estuvo orientado a desarrollar los factores que influyen en el aprendizaje de un determinado grupo social. Este aspecto además se lo evidencia a través de las variables que son transversales en el proceso.

Se eligió, este enfoque para explicar, mediante las visiones, percepciones y significados de los estudiantes en relación a su aprendizaje. El investigador observó las experiencias de los integrantes a través de las técnicas cualitativas.

4.6. Tipo de investigación

El tipo de investigación corresponde fundamentalmente a una descriptiva y explicativa en la medida que se señalan distintos procesos en la aplicación de estrategias de aprendizaje participativo en el objeto de estudio. De la misma manera, en la investigación se puede evidenciar la explicación de fenómeno a partir de las causas del estado del fenómeno de estudio. En este caso a partir de la identificación del propósito investigativo, especificación de propiedades, características y rasgos importantes del objeto de estudio.

4.7. Diseño de investigación

Para demostrar la hipótesis de la investigación, se utilizó el diseño cuasi - experimental (Carrasco, 2009: 70), son grupos intactos con Pre test, Post test

organizados en un Grupo Experimental y un Grupo Control. Es decir test – proceso – test.

Para determinar este diseño cuasi - experimental se siguieron los siguientes procedimientos:

- 1°. No se asignó aleatoriamente a los sujetos del grupo experimental y grupo control, porque ya estaban organizados con anterioridad al experimento.
- 2°. Se aplicó la prueba previa de la variable dependiente a cada grupo.
- 3°. Se aplicó la variable independiente al grupo experimental y grupo control no recibió este tratamiento.
- 4°. Se aplicó la prueba post test al grupo experimental y grupo control.

Grupo	Pre- test	Manipulación de la variable independiente	Post – test
Experimental	O ₁	X	O ₂
Control	O ₁	-	O ₂

Fuente: Hernández y otros, 1995:173.

GE = Grupo experimental

GC = Grupo Control

O1 = Evaluación Pre – Test al grupo experimental y grupo control

O2 = Evaluación Post Test al grupo experimental y grupo control.

X = Variable independiente

- = Ausencia de la variable independiente

Al finalizar el estudio se comparon O1 y O2.

4.8. Sujetos de investigación

4.8.1. Población

La población de la investigación es el conjunto de estudiantes de la organización del sistema regular con el que colabora “Avance Comunitario” ubicado en la zona

de “Chasquipampa” de la ciudad de La Paz. El número asciende a 352 estudiantes inscritos en la gestión regular. Un dato importante es que los grupos con los que se trabajó en la investigación estaban organizados y existe una estructura que permite un mejor acercamiento al fenómeno de estudio.

4.8.2. Muestra

El tipo de muestra que se usó es la no probabilística, fundamentalmente porque son los criterios son lo que ayudaron en la determinación de la misma. Esta situación se dio en función de los fines de la investigación. Como muestra se tomó en cuenta a los estudiantes de primer curso de educación secundaria. Primero “A”, 20 estudiantes y, 22 estudiantes que corresponde a Primero “B”.

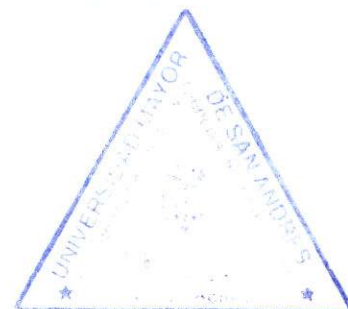
Una de las razones de esta selección es por el acceso directo al objeto de estudio. Otra de las causas se asienta en el hecho que, es el público que se adecúa a los fines del estudio.

De la misma manera, los primeros cursos de secundaria tienen determinadas características en relación a la implementación de la Ley educativa N° 070. En el siguiente cuadro se puede observar las características específicas de la muestra:

Cuadro de edades - Primero “A”

Género	Edades				Total
	12	13	14	15 y más	
Varones	6	4	2	2	14
Mujeres	2	3	1	-	6
Totales	8	7	3	2	20

Fuente: Elaboración propia en base a información de Avance comunitario 2012.



Cuadro de edades – Primero “B”

Género	Edades				Total
	12	13	14	15 y más	
Varones	3	3	4	2	12
Mujeres	2	3	2	3	8
Totales	5	6	6	5	22

Fuente: Elaboración propia en base a información de Avance comunitario 2012. Las características socioculturales y económicas son las siguientes: En ambos grupos son hijos de comerciantes minoristas, profesionales y artesanos (Libro de filiación de estudiantes, 2012).

4.9. Técnicas

Las técnicas que se emplearon en la investigación son fundamentalmente tres:

- Observación: Esta técnica permite que el investigador pueda acercarse al objeto de estudio y verlo en distintas facetas o fases de su desarrollo en función de los objetivos planteados.
- Cuestionarios estructurados que se aplicaron al momento de la recolección de los datos. Esta técnica permite que se pueda plantear preguntas de índole abierto y cerrado. De esa manera se obtienen datos fijos así como percepciones en el aprendizaje educativos de los estudiantes.
- Entrevistas: esta técnica permite la recolección de datos complementarios así como información profunda que puede apelar a las causas de la situación del fenómeno de estudio.

4.10. Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon en la presente investigación fueron

organizados en base a diferentes situaciones experimentales. El grado de validez y confiabilidad de los instrumentos se encuentra en que se hicieron pruebas piloto. Los datos que permitieron obtener los instrumentos están en estrecha vinculación con las variables determinadas así como los fines de la investigación. En ese sentido se utilizaron los siguientes instrumentos:

Boleta de observación: este instrumento permitió que se señalen diferentes comportamientos, especialmente en los trabajos grupales en los distintos espacios de experimentación.

Boleta de preguntas estructuradas: con preguntas cerradas y abiertas que permitieron la obtención de información en función de los objetivos planteados.

Fichas de trabajo en aula: registro pedagógico, diseño curricular de aula y guías didácticas en el proceso de experimentación en los procesos de aprendizaje. Se precisaron los siguientes materiales: material didáctico: libros de lectura, afiches, fichas de lectura, láminas, periódicos, diccionarios y videos.

Guía de preguntas no estructurada para la aplicación de la técnica de la entrevista. Esto se lo hizo en base a la necesidad de datos complementarios para una mejor explicación de la situación.

4.11. Procedimiento de investigación

4.11.1. Primera fase – Pre Test

La fase inicial consistió en aplicar en forma práctica la experiencia. Esto se lo hizo de modo individual de acuerdo con una serie de preguntas tanto al grupo experimental y grupo control, denominado Pre Test. Esto con el fin de determinar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales.

En este proceso se aplicó un cuestionario estructurado. Esta técnica permitió tener los datos que se plantearon obtener. También otra de las técnicas que se usó es la observación con el fin de cruzar la información que se obtenía. Los registros se los realizaron de modo manual.

Los instrumentos de evaluación son la:

- A. Descripción:
- B. Estructura:
- C. Desarrollo de la prueba

4.11.2. Segunda fase - Momento intermedio: (Aplicación de la variable independiente)

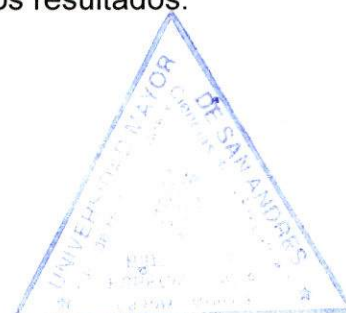
Consistió en la aplicación de estrategias de aprendizaje participativo:

La estrategia consiste en la aplicación de 20 talleres interactivas, cuya estructura didáctica es: Práctica: Dinámicas de ambientación, lecturas, videos y los procesos de decodificación grupal. Teoría: consiste en la investigación grupal, socialización y sistematización. Valoración: Es el proceso de autoevaluación y evaluación comunitaria. Los procesos de producción es el trabajo de elaboración de resúmenes, síntesis, ensayos y otros.

4.11.3. Tercera fase: (Post – Test)

Después de realizar la estrategia de aprendizaje participativo, se aplicó el instrumento de evaluación a los estudiantes de ambos cursos. Estos instrumentos también se los realizaron de acuerdo con parámetros determinados al inicio de tal evaluación. De la misma manera, es importante sostener que los estudiantes conocieron los resultados del proceso apelando a la denominada “evaluación informada”.

De este modo se concluye el capítulo del diseño metodológico. Este tramo se constituye en la estructura de todo el trabajo de investigación y por eso su importancia. Esta sección ofreció las herramientas necesarias para la iniciación del estudio. Ahora, es fundamental presentar los datos recolectados en el trabajo de campo. Por ello, en el siguiente capítulo se desarrollan y analizan los resultados.



CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El propósito central de la presente investigación cuasi - experimental es conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de Primer curso del Centro Educativo "Avance Comunitario". Esta situación dada por dos grupos consolidados previamente a la investigación. Uno es el grupo experimental Primer curso "A" turno de la mañana (grupo donde se aplican algunas estrategias) y, el segundo, es el Primer curso "B" grupo control (donde no se aplica la estrategia sino sólo se hace el estudio) los estudiantes del turno tarde.

La técnica que se empleó en el proceso investigativo fue un cuestionario estructurado en base a las diferentes situaciones donde se desarrollan los estudiantes en la vida cotidiana. Con el fin de determinar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales. La aplicación del cuestionario se administró a ambos grupos: Experimental y grupo control denominado Pre Test.

Después de administrar el instrumento (boleta de preguntas), se desarrolló la estrategia didáctica denominada "Efectos del aprendizaje cooperativo como taller pedagógico de aprendizaje". Esta estrategia se la realizó en el grupo experimental durante una gestión escolar. De la misma manera, para culminar el proceso se aplicó el instrumento Post Test tanto al grupo experimental y de control.

Para visualizar los resultados obtenidos, después de la aplicación de la variable independiente se obtuvo los siguientes resultados.

5.1. Presentación de datos obtenidos

El estudio se realizó con 20 estudiantes del Grupo experimental y con 22 estudiantes Grupo Control, que corresponde al Primer curso del Nivel secundario de la ciudad de La Paz, zona Chasquipampa del Centro Educativo "Avance Comunitario". La experiencia tuvo lugar desde marzo de 2012 a octubre de 2012

Con los datos obtenidos se procede a la prueba de hipótesis estadística:

5.1.1. Hipótesis estadística

Según, R. H. Sampieri y otros autores "Las hipótesis científicas se someten a prueba o escrutinio empírico para determinar si son apoyadas o refutadas de acuerdo a lo que el investigador observa" (Hernández y otros 1995: 97)

Esta definición induce a efectuar la prueba estadística de la hipótesis y tomar las siguientes consideraciones teóricas:

Hipótesis 1. De comparación entre el Grupo Control (1) y el Grupo Experimental (2), antes de la intervención, (Pre Test).

Hipótesis 2: De comparación entre el Grupo Control (1) y el Grupo Experimental (2), después de la intervención pedagógica (Post – Test).

Se esperó que exista una diferencia significativa a favor del Grupo Experimental, es decir, que se rechace la hipótesis nula (H_0) y se acepte la hipótesis de investigación alternativa.

5.1.2. Prueba estadística

Para efectuar la comparación planteada en la hipótesis se utilizó la Prueba "t" Se empleó esta prueba estadística porque se desea saber si cada grupo, antes y después del experimento, difiere significativamente respecto de sí mismo y respecto del otro grupo, en relación a las medias de la variable: "desarrollo de las habilidades sociales y competencias de comprensión lectora".

La prueba "t", desde el planteamiento de los autores "es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias" (Hernández y otros 1995: 391).

Además, "La prueba "t", se basa en una distribución muestral o poblacional de diferencia de medias conocida como Distribución "t" de estudiantes. Esta distribución es identificada por los grados de libertad, los cuales constituyen el

número de maneras como los datos pueden variar libremente” (Cf. Hernández y otros 1995).

El valor “t” se obtuvo la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}}$$

Donde:

X_1 = Media aritmética del grupo experimental

X_2 = Media aritmética del grupo control

S_1 = Desviación estándar grupo experimental

S_2 = Desviación estándar grupo control

N_1 = Número de estudiantes del grupo experimental

N_2 = Número de estudiantes del grupo control

Momento inicial para el grupo experimental y el grupo control

(PRE TEST) Cuadro No. 1 y 2

La primera comparación se efectuó por medio de la Prueba “t”, entre el Grupo Experimental y el Grupo Control, al inicio del experimento. (Hipótesis estadística 1).

Hipótesis 1. Desarrollo de habilidades sociales y competencias de comprensión lectora:

Pre test

Datos:

$$N_1 = 20$$

$$N_2 = 22$$

$$\bar{X}_1 = 0.85$$

$$\bar{X}_2 = 0.81$$

$$s_1^2 = 0.45$$

$$s_2^2 = 0.34$$

- Reemplazando

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}}$$

$$t = \frac{0.85 - 0.81}{\sqrt{\frac{0.45}{20} + \frac{0.34}{22}}}$$

$$t = \frac{0.04}{\sqrt{0.022 + 0.01}}$$

$$t = \frac{0.04}{\sqrt{0.032}}$$

$$t = 0.23$$

Por tablas tenemos:

$$\text{Como } gl = (N_1 + N_2) - 2$$

Reemplazando tenemos:

$$gl = (20 + 22) - 2$$

$$gl = 44 - 2$$

$$gl = 42$$

Buscando en la tabla se tiene:

Para $gl > 200$, entonces "t" es igual a 1.645

Finalmente como $42 > 1.645$

Por tanto se rechaza H_1 y se acepta la H_0 .

Tanto en las tablas y los gráficos correspondientes se puede visualizar que los grupos tanto experimental y el grupo control tienen aproximadamente las mismas experiencias o niveles de desarrollo de las habilidades sociales y competencias de comprensión lectora.

Momento final para el grupo experimental y el grupo control (POST- TEST)

La segunda comparación que se efectuó por medio de la Prueba "t", será entre el Grupo Experimental y el Grupo Control, al finalizar el estudio. (H_1 estadística 2)

HIPÓTESIS 1. Desarrollo de habilidades sociales y competencias de comprensión lectora:

Post test

Datos:

$$N_1 = 20$$

$$N_2 = 22$$

$$\bar{X}_1 = 11.04$$

$$\bar{X}_2 = 3.15$$

$$s_1^2 = 0.62$$

$$s_2^2 = 2.23$$

Reemplazando

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}}$$

$$t = \frac{11.04 - 3.15}{\sqrt{\frac{0.62}{20} + \frac{2.23}{22}}}$$

$$t = \frac{17.89}{\sqrt{0.62 + 2.23}}$$

$$t = \frac{17.89}{\sqrt{1.7}}$$

$$t = 10.52$$

Por tablas tenemos:

Como $gl = (N_1 + N_2) - 2$

Reemplazando tenemos:

$$gl = (20 + 22) - 2$$

$$gl = 44 - 2$$

$$gl = 42$$

Buscando en la tabla se tiene:

Para $gl > 200$, entonces "t" es igual a 1.645

Finalmente como $10.52 > 1.645$

Por tanto acepta H_1 y se rechaza la H_0 .

Como se podrá observar existe una diferencia significativa a favor del grupo experimental. Por tanto, se comprobó las hipótesis de trabajo.

Es decir, los estudiantes del grupo experimental a través de la aplicación de aprendizaje participativo como taller pedagógico, desarrollan las habilidades sociales. Hubo avances más importantes en el proceso del aprendizaje con quienes desarrollaron o fueron parte del desarrollo de la estrategia aplicada.

5.2. Análisis de resultados obtenidos

5.2.1. Resultados obtenidos del Pre - Test: Grupo Experimental y Grupo Control

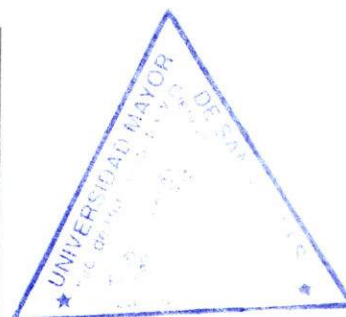
Los resultados que se presentan corresponde al Grupo experimental y Grupo control, del Pre test. Datos:

- * Número de estudiantes primer grupo: 20
- * Número de estudiantes grupo control: 22
- * Número de preguntas: 12

Pregunta N°1. Si te imponen y te tratan de manera injusta ¿Te resulta difícil exponer tranquilamente tus derechos?

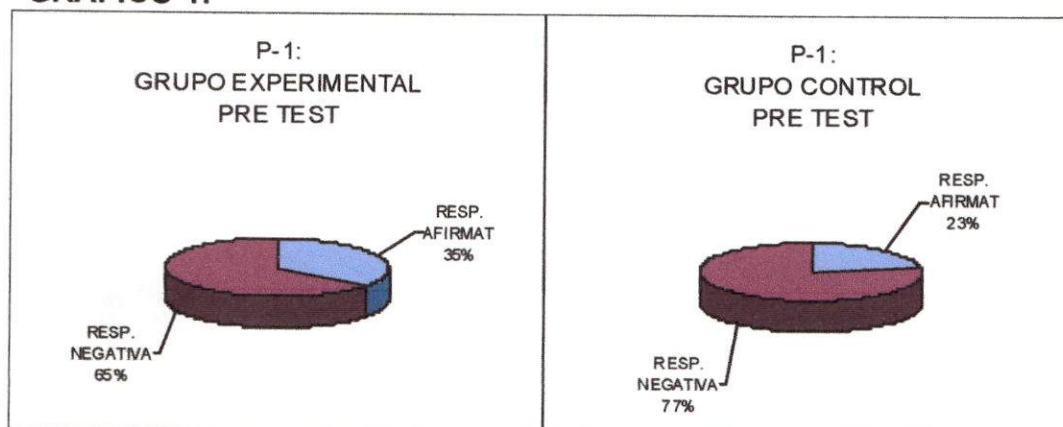
TABLA 1:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	Nº de estudiantes	%	Nº de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	7	35	5	23
Respuestas negativas	13	65	17	77
TOTALES	20	100	22	100



Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 1:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 35% de estudiantes afirman que sí exponen sus razones para no ser impuestos en las ideas o ser tratados de manera injusta. Esta situación corresponde al estilo asertivo, es decir, defiende sus propios intereses, expresa sus opiniones libremente y no permite que los demás se aprovechen de ella. Al mismo tiempo respeta la forma de pensar y de sentir de los demás. Por otro lado, el 65% de estudiantes indican que aceptan las imposiciones y no plantean sus derechos o lo que piensan.

Por su parte en lo referente al grupo control, el 23% de estudiantes exponen sus derechos frente a las imposiciones injustas y el 67% se asienten con las imposiciones injustas y tienen temor a ser expulsadas del colegio.

En ambos grupos de estudiantes, se evidencia con mucha fuerza el deterioro de habilidades sociales. Es el caso concreto de la asertividad, autoestima y toma de decisiones

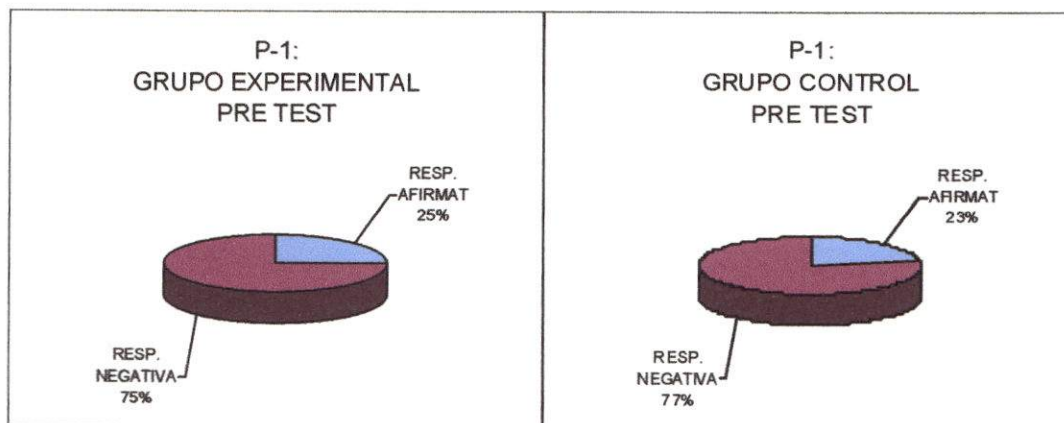
Pregunta N° 2 Cuando te piden un favor que no desees hacer ¿Te cuesta decir "no" y quedarte tranquilo/a?

TABLA 2:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas correctas	5	25	5	23
Respuestas negativas	15	75	17	77
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 2:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 25% de estudiantes señala que no manifiesta colaboración frente a sus compañeros o compañeras de aula. En el caso del grupo control, la cifra es cercana, 23% de los educandos.

Por otro lado, el 75% del grupo experimental y el 77% del grupo control indican que dicen que no pueden decir "NO". Entonces, en ambos grupos de estudiantes se constata la falta de desarrollo de las habilidades sociales. Corresponde a la categoría "estilo pasivo". Es decir, permiten que los demás transgredan sus derechos. Ellos no defienden sus posiciones.

En este caso, la población hace todo lo que se les ordena sin considerar su forma de pensar o sentir. En algunas ocasiones se demuestran actitudes de agresividad. Los educandos pueden herir sentimientos sin mayor cuidado o reproche personal o del entorno.

Lo cierto es que los estudiantes están en un proceso en el que evidentemente se los considera con una carga importante de afectividad, hecho que provoca que esta variable sea central en el proceso de análisis de los resultados. En el siguiente punto se habla de la confianza cuando se presentan situaciones difíciles o de adversidad.

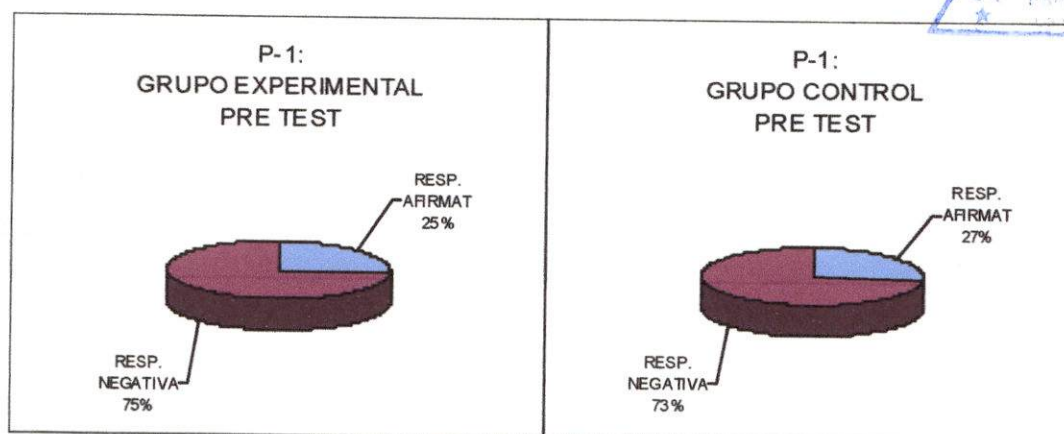
Pregunta N°. 3: ¿Te falta confianza en tu capacidad general para hacer cosas o enfrentarte a situaciones difíciles?

TABLA 3:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	5	25	6	27
Respuestas negativas	15	75	16	73
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 3:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 25% de estudiantes considera que existe confianza. Por su parte en el grupo control, el 27% reafirma tal confianza ante las situaciones difíciles. Asimismo, el 75% del grupo experimental y el 73% de estudiantes del grupo control sostienen no tener confianza.

Esta situación corresponde al estilo agresivo. En este punto se considera que son aquellas actitudes que signifiquen agredir a los demás sin tener en cuenta sus sentimientos, por que no expresa seguridad y estabilidad emocional. En ambos grupos de estudiantes requiere desarrollar habilidades sociales. Muchos de ellos, están en la potencialidad de agredir de diferentes modos a sus homólogos.

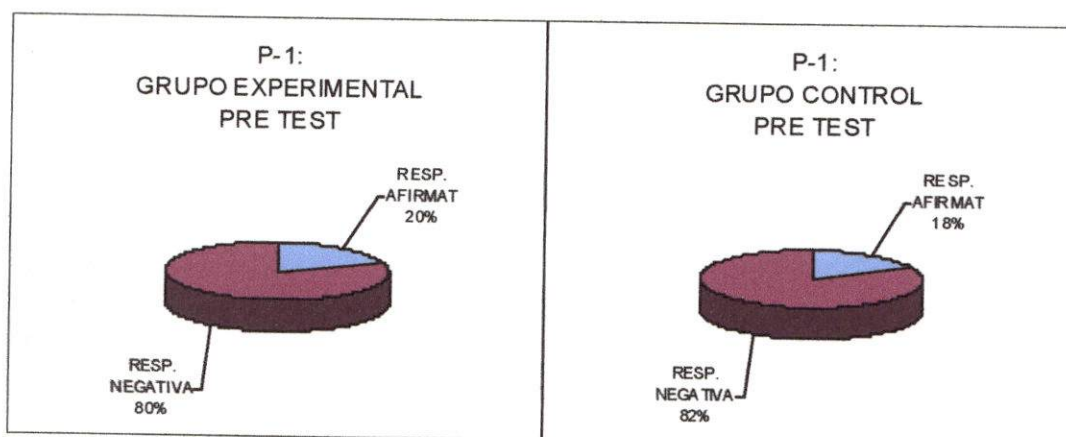
Pregunta N° 4: ¿Te cuesta mucho trabajo tomar decisiones?

TABLA 4:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	4	20	4	18
Respuestas negativas	16	80	18	82
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 4:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental el 20% de estudiantes toman sus decisiones propias, por tanto, no les cuesta. En el grupo control las cifras no son lejanas, el 18% comprende a este grupo. En cambio, el 80% del grupo experimental y el 82% del grupo control manifiestan que tienen dificultad en tomar decisiones propias. En ellos se observa dependencia y falta de autonomía. Considerando que la toma de decisiones o solución de problemas es un procedimiento mental para poder afrontar las situaciones problemáticas que se presentan en las relaciones sociales y resolverlas eficazmente. La toma de decisiones es fundamental para cualquier actividad humana, en este sentido, somos todos tomadores de decisiones. Sin embargo, tomar una 'buena' decisión empieza con un proceso de razonamiento, constante y focalizado del problema.

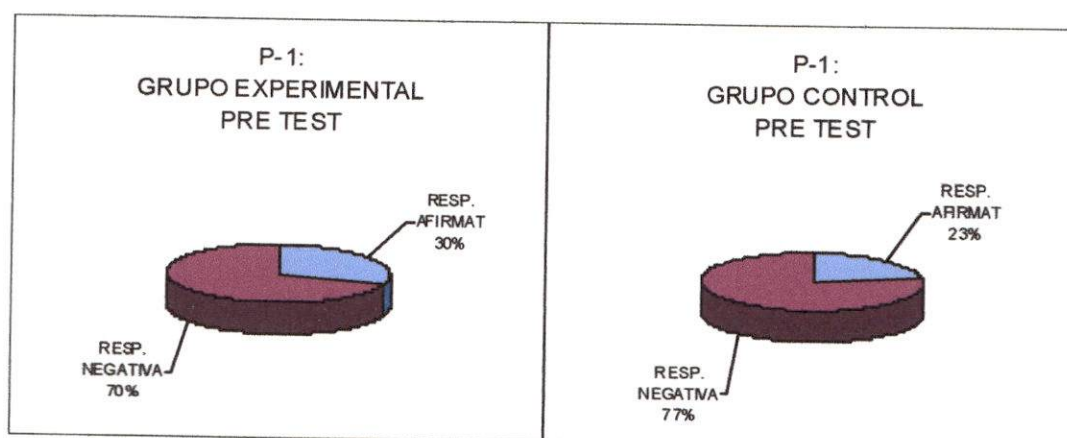
Pregunta N° 5: Cuando decides expresar tu desacuerdo u opiniones a los demás, ¿Suelen sentirse agredidos, dolidos, o reaccionar defendiéndose de lo que consideran un ataque personal?

TABLA 5:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	Nº de estudiantes	%	Nº de estudiantes	%
Respuestas correctas	6	30	5	23
Respuestas incorrectas	14	70	17	77
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 5:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 30% de estudiantes y el 23% del grupo control afirman su desacuerdo y no se sienten agredidos, y ellos manifiestan seguridad. En cambio el 70% del grupo experimental y el 77% de estudiantes del grupo control, muestran inseguridad y dependencia.

Se concluye que la mayoría a quienes se hizo las preguntas sostienen que tienen dificultades al momento de tomar decisiones frente a algunos problemas que se puedan presentar. Esto genera dependencia de los otros.

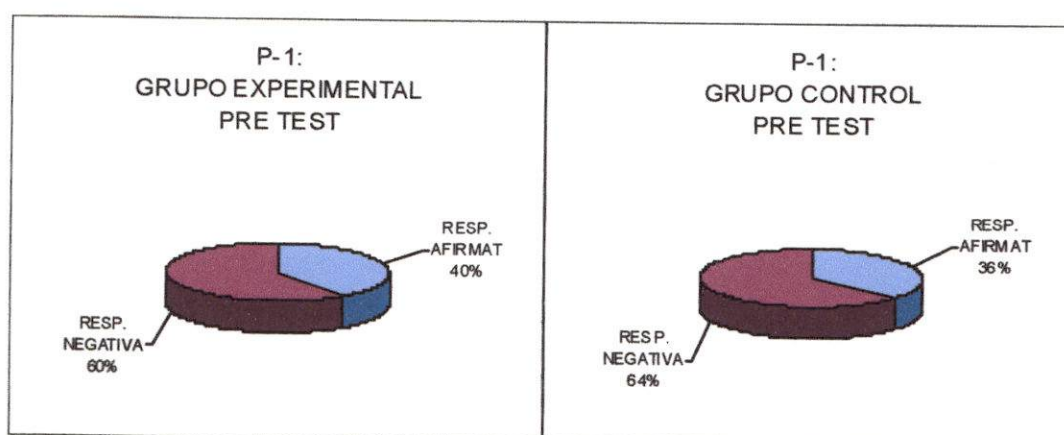
Pregunta N°6: En equipo ¿Qué frase resume mejor el contenido de estos 2 textos?

TABLA 6:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	Nº de estudiantes	%	Nº de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	8	40	8	36
Respuestas negativas	12	60	14	64
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 6:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 40% manifestó la respuesta correcta en función del texto planteado. En el grupo control, 36% también manifiesta una respuesta considerada como la que aglutina las ideas centrales. Esta población puede identificar y caracterizar el tema central así como realizar el análisis del contenido, interpretación, comparación y desarrollo de síntesis. Esto fundamentalmente en un entorno participativo activo.

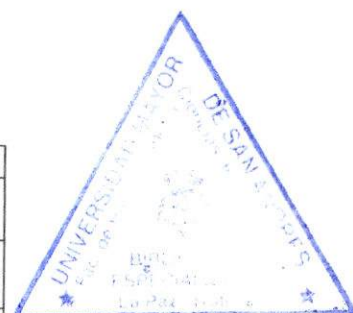
En cambio, el 60% de estudiantes del grupo experimental y el 64% de estudiantes presentan dificultad al momento de identificar y caracterizar el tema central de un

texto porque no trabajan de modo participativo. Se presenta una desmotivación de las personas y hacen un trabajo mecánico y memorizan conceptos y repiten. Entonces, es importante el desarrollo de las habilidades sociales con el fin de un aprendizaje activo junto a los demás. Se pueden usar algunos cuentos, leyendas, fábulas y poemas. Una estrategia didáctica adecuada con tinte dinámica en aula o en otros espacios alternos es importante en el desarrollo de aula.

Pregunta N°. 7: Entre estas expresiones ¿Hay una que no significa lo mismo que las demás?

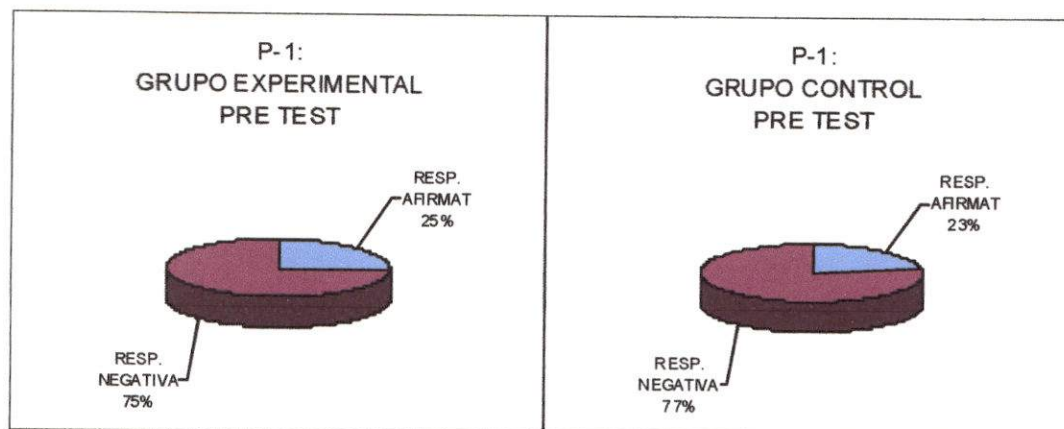
TABLA 7:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	Nº de estudiantes	%	Nº de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	5	25	5	23
Respuestas negativas	15	75	17	77
TOTALES	20	100	22	100



Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 7:



Fuente: elaboración propia 2013.

Relacionado con los otros datos que no diferencia de modo exponencial. El 25% del grupo experimental expresa la respuesta correcta en la prueba. Por su parte, el 23% de quienes conforman el grupo control dan una respuesta afirmativa. El grupo

experimental tiene una mayor cantidad de respuestas esperadas. En suma, se está determinando la comprensión lectora de un texto planteado.

Por el contrario, un promedio del 76% de los grupos manifiesta una respuesta negativa. Lo cual significa la deficiencia en el desarrollo de habilidades sociales para consensuar ante algunos desafíos que se plantean: destrezas lingüísticas, literarias, expresión oral, habilidades expresivas escritas y pensamiento lógico. La aplicación adecuada de estrategias de aprendizaje participativo.

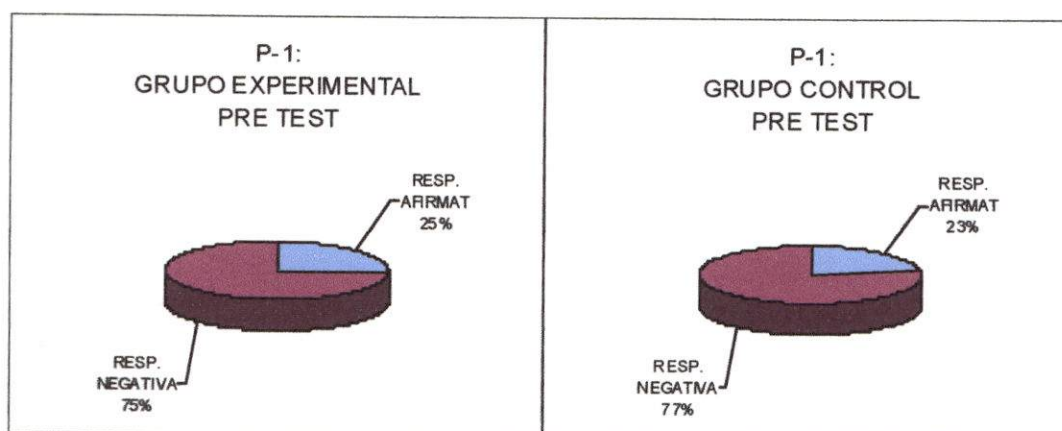
Pregunta N° 8: Los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿Qué crees que les ocurre en otoño?

TABLA 8:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	5	25	5	23
Respuestas negativas	15	75	17	77
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 8:



Fuente: elaboración propia 2013.

Un promedio del 24% de ambos grupos responde la respuesta correcta. Ellos comprenden el mensaje que propone el autor. De modo paradójico, en el grupo control, el 77% de estudiantes, y el 75% del grupo experimental, las respuestas son negativas.

Estos indicadores evidencian un desarrollo de conocimientos previos inadecuados en torno a la capacidad de entender el contenido de un texto y captar el mensaje del autor de manera participativa. Existe la necesidad de enfatizar en el desarrollo de capacidades como analogías con figuras, numéricas, acciones y de contenidos culturales y sociales.

Este hecho implica la utilización de textos narrativos como estrategia para comprender el significado del texto y aplicar una didáctica adecuada que incida en el desarrollo de las habilidades sociales. En la siguiente pregunta también se hace énfasis en la capacidad de condensación de ideas respecto a un texto. Esto supone comprender el contenido central del texto reflejado en una oración o frase corta.

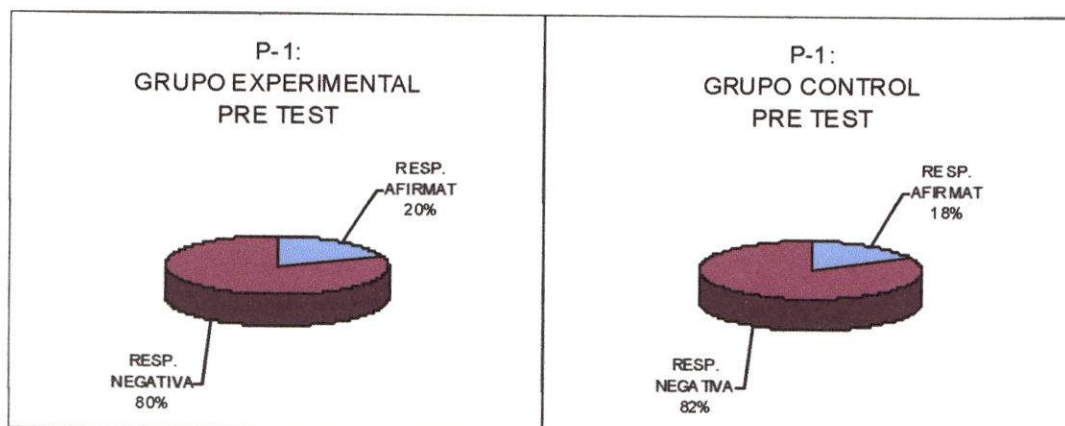
Pregunta N° 9: ¿Qué título resume mejor el sentido de la poesía?

TABLA 9:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	4	20	4	18
Respuestas negativas	16	80	18	82
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 9:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 20% de estudiantes y el 18% del grupo control afirman que sí pueden identificar el tema central de una poesía. Y, el 80% de estudiantes del grupo experimental y, el 82% del grupo control, presentan dificultades en identificar o resumir el título de una poesía, es decir, tienen confusiones serias para determinar el mensaje o los hechos planteados según el autor. En ambos grupos de estudiantes, las respuestas son indicadores que implica el desarrollo de conocimientos previos así como la capacidad de análisis y síntesis. En este caso, el trabajo es individual y sin participación.

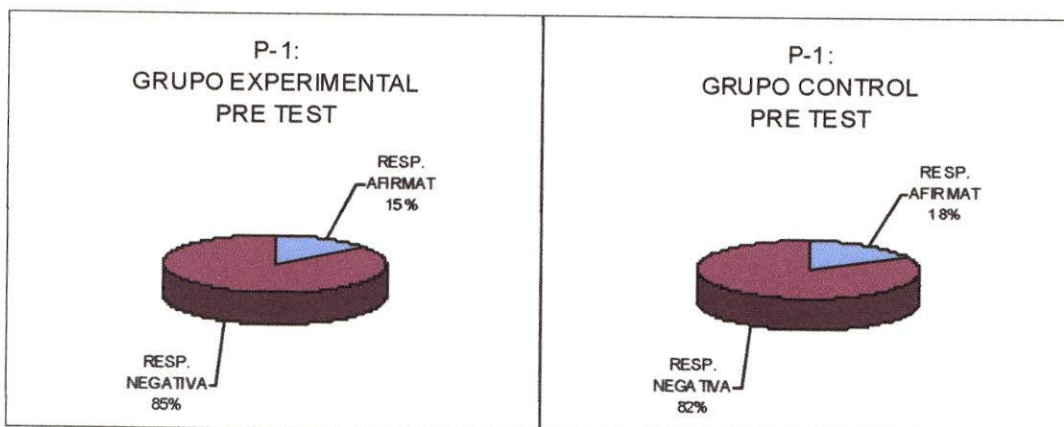
Pregunta N° 10: ¿Por qué piensas que dice: qué te parece este pan?, ¿No le encuentras de primera?

TABLA 10:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	3	15	4	18
Respuestas negativas	17	85	18	82
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 10:



Fuente: elaboración propia 2013.

En esta situación se encuentran las cifras más bajas hasta el momento. En este caso, el grupo experimental alcanza a una respuesta afirmativa sólo en un 15%. En lo referente al otro grupo se logra el 18%. Este conglomerado de estudiantes puede identificar y establecer las causas de los hechos ocurridos y determinar juicios de hecho y no valor.

En cambio, aproximadamente el promedio el 83% de los estudiantes en ambas categorizaciones no manifiestan la respuesta esperada. Es decir, que no pueden identificar y establecer las causas de los hechos ocurridos y expresar juicios de hecho o capacidades de enjuiciamiento y de autoestima. Fundamentalmente porque el contenido de la pregunta, induce a tomar decisiones, es la manera como la persona se siente y lo que piensa con respecto a sí mismo y los demás. Es confianza, valoración y respeto por uno mismo.

En este caso, se observa que existe una dificultad mayor en este punto principalmente porque toca tomar algunas decisiones. Entonces, esta situación también invita a trabajar de modo más integral con los estudiantes. Es importante considerar que no existe interacción entre los estudiantes o retroalimentación que colabora en un aprendizaje significativo.

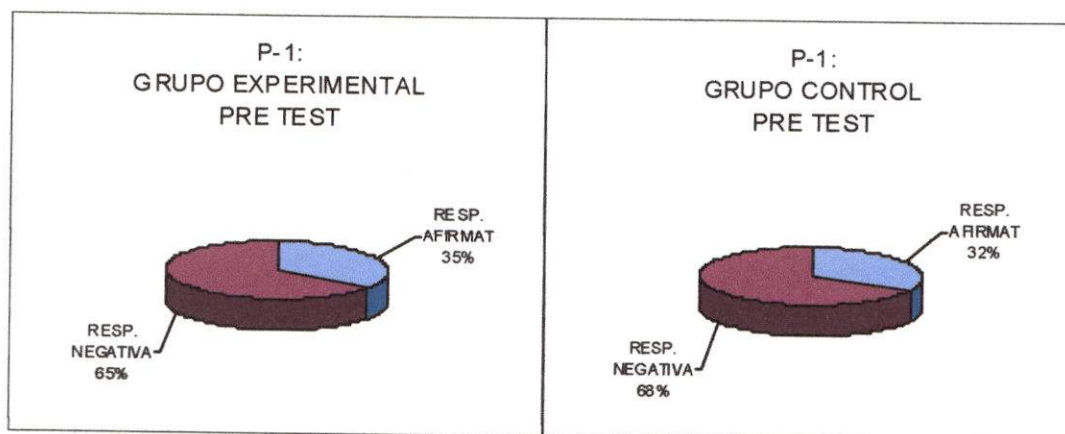
Pregunta N° 11: ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?

TABLA 11:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	7	35	7	32
Respuestas negativas	13	65	15	68
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 11:



Fuente: elaboración propia 2013.

Tanto en el grupo experimental (35%) y grupo control (32%) de estudiantes responden de manera correcta. En esta situación se señala la existencia de conductas y actitudes positivas según los referentes de la sociedad y los determinados en la investigación.

De modo adverso, el 65% de estudiantes del grupo experimental y el 68% del grupo control, dan una respuesta negativa. Si bien no es más alta, aún se observa que la mayoría de los estudiantes no muestra tales actitudes y conductas positivas de desarrollo de las habilidades sociales. Esta consideración implica falta de desarrollo de conocimientos previos en torno a la capacidad de identificar y establecer conductas, actitudes positivas y valores y actitudes.

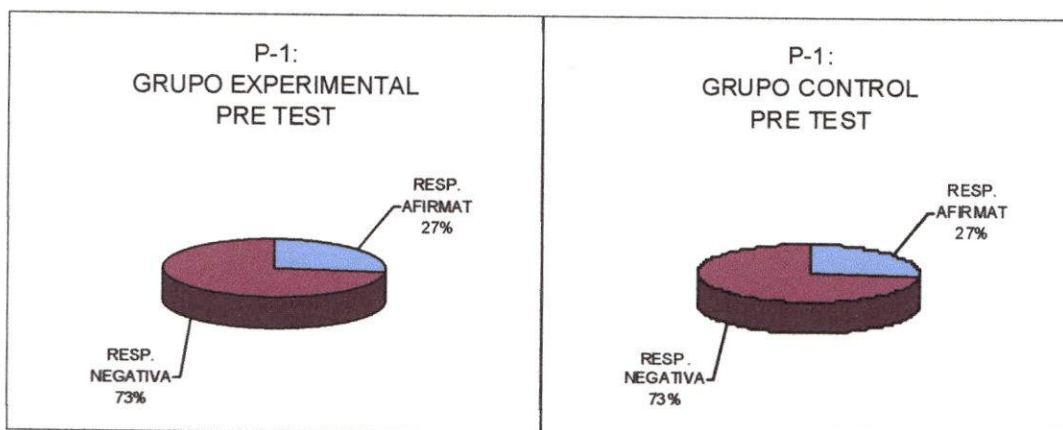
Pregunta N° 12: ¿Qué opinas del comportamiento del amo de la casa?

TABLA 12:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas correctas	4	30	5	37
Respuestas incorrectas	16	70	17	63
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 12:



Fuente: elaboración propia 2013.

La minoría en los grupos de estudiantes (27%, en ambos casos) sostiene una respuesta afirmativa. Es decir, ellos son capaces de identificar y caracterizar comportamientos y actitudes del personaje principal del texto de modo individual.

En el caso del grupo experimental y de control (con la misma cifra), 73% de estudiantes, no tienen desarrollada la capacidad de identificación y caracterización de comportamientos y acciones en la vida cotidiana. Esto muestra dificultades al momento de asentar una opinión frente a una situación sin interacción.

5.2.2. Resultados obtenidos del Post - Test : Grupo Experimental y Grupo Control

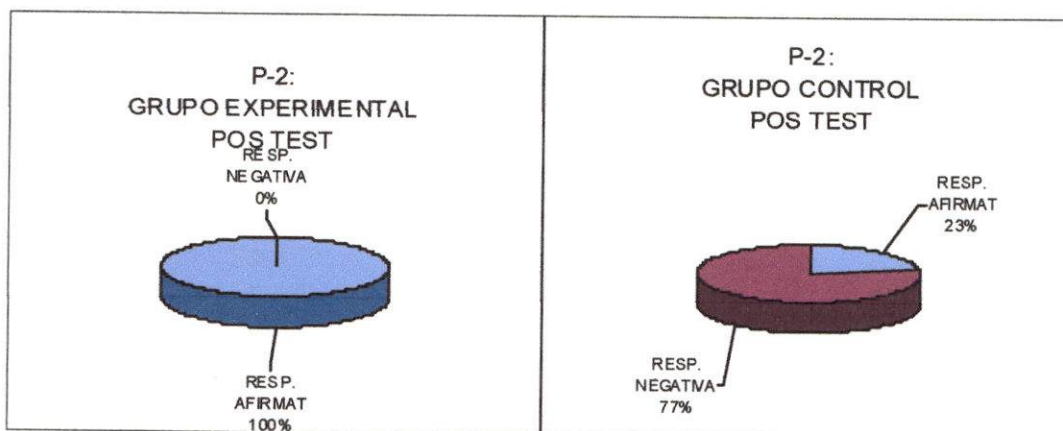
Pregunta N°1. Si te imponen y te tratan de manera injusta ¿te resulta difícil exponer tranquilamente tus derechos?

TABLA 13:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	20	100	5	23
Respuestas negativas	-	-	17	77
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 13:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 100% de estudiantes expone sus razones para no ser impuestos de manera injusta, indican que no aceptan las imposiciones y son capaces de poder plantear sus derechos de manera horizontal, respetando al otro. Existe desarrollo de la asertividad, autoestima y resolución de problemas. Esto contrasta de modo muy evidente con los datos anteriores.

En cambio, en el grupo control no se muestra cambios sustanciales, continúa que

el 23% de estudiantes exponen sus derechos frente a las imposiciones injustas. Por su parte, el 67% se conforman con las imposiciones injustas y tienen temor a ser expulsadas del colegio. No se muestra la mejora del deterioro de habilidades como la asertividad, autoestima y toma de decisiones.

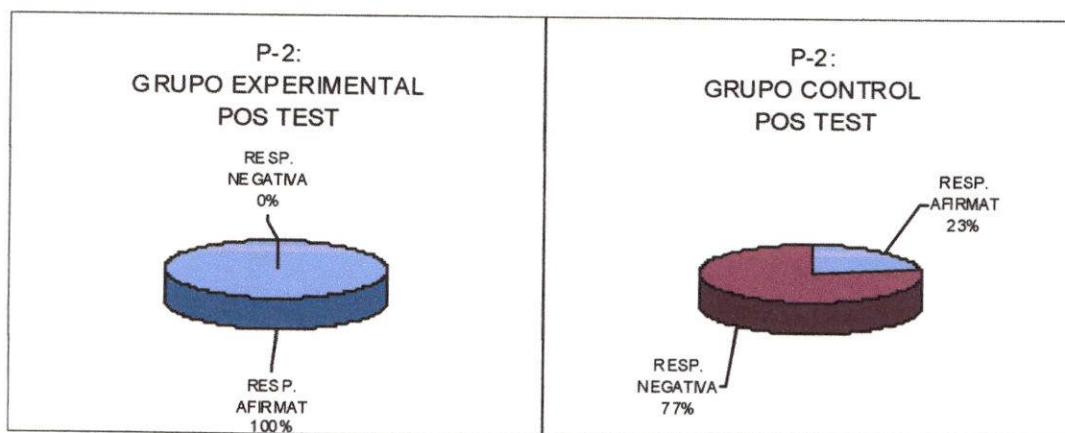
Pregunta N° 2 Cuando te piden un favor que no deseas hacer ¿te cuesta decir "no" y quedarte tranquilo/a?

TABLA 14:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas correctas	20	100	5	23
Respuestas negativas	-	-	17	77
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 14:



Fuente: elaboración propia 2013.

La totalidad de los estudiantes del grupo experimental logran desarrollar y consolidar las habilidades sociales como la toma de decisiones, la asertividad y la autoestima. En cambio el 77% del grupo control no muestran cambios, continúan con los mismos esquemas de comportamiento. Cuestan los cambios.

Pregunta N°. 3: ¿Te falta confianza en tu capacidad general para hacer cosas o enfrentarte a situaciones difíciles?

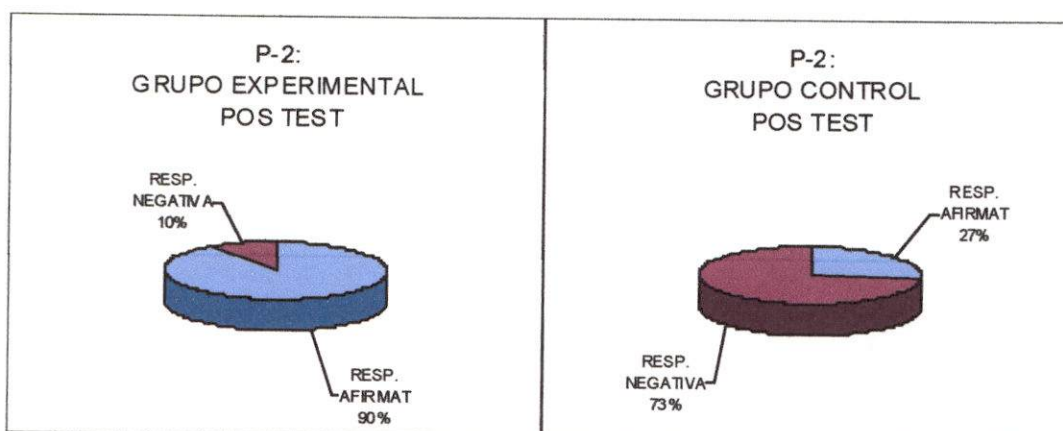
TABLA 15:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	Nº de estudiantes	%	Nº de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	18	90	6	27
Respuestas negativas	2	10	16	73
TOTALES	20	100	22	100



Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 15:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 90% y el 27% (grupo control) de estudiantes expresan confianza. La minoría del grupo experimental (10%) y, contrariamente, la mayoría del grupo control (73%) piensan que no tienen confianza. Los estudiantes del grupo experimental logran desarrollar la confianza como uno de los valores importantes de la dimensión del SER.

Estos datos muestran la variabilidad de los resultados en función de la aplicación de diferentes estrategias en el proceso de aprendizaje desde una dimensión integral. Esto también estará relacionado con la capacidad de toma de decisiones que se lo presenta en el siguiente punto.

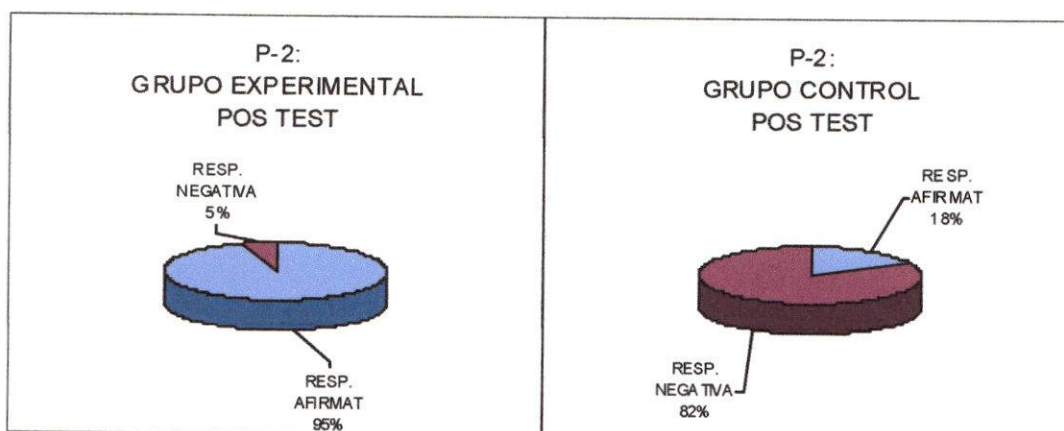
Pregunta N° 4: ¿Te gusta mucho trabajo tomar decisiones?

TABLA 16:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	19	95	4	18
Respuestas negativas	1	5	18	82
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 16:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 95% toma sus propias decisiones. En el caso del grupo control sólo el 18% de estudiantes toman sus decisiones propias. También cabe señalar que el 5% de los implicados en la investigación no lograron desarrollar la idea. Por su parte, según las inferencias y como se muestra en el cuadro y gráfico, el 82% del grupo control no logran desarrollar la capacidad de tomar decisiones. Se constata la existencia de dificultades en la toma de decisiones propias. Expresa dependencia y falta de autonomía.

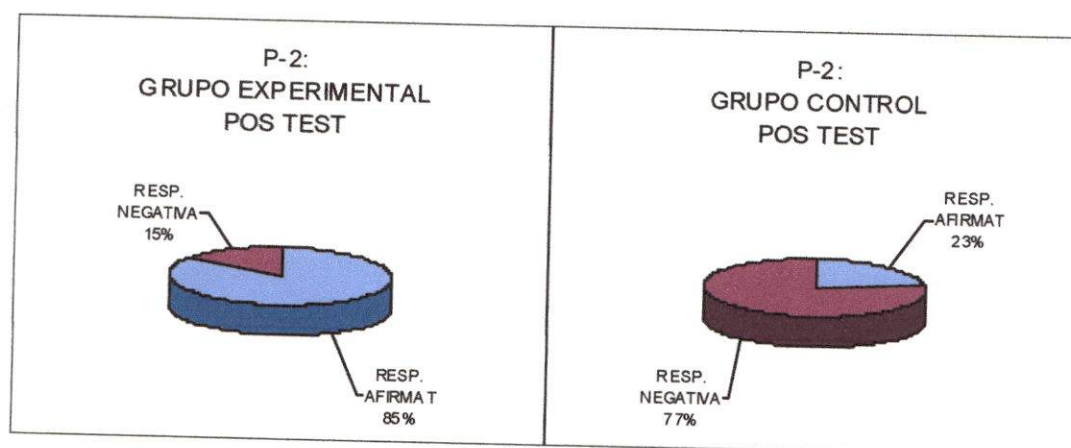
Pregunta N° 5: Cuando decides expresar tu desacuerdo u opiniones a los demás, ¿Suelen sentirse agredidos, dolidos, o reaccionar defendiéndose de lo que consideran un ataque personal?

TABLA 17:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas correctas	17	85	5	23
Respuestas incorrectas	3	15	17	77
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 17:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 85% de estudiantes y el 23% del grupo manifiestan una actitud de seguridad, no se sienten agredidos o dolidos respecto al otro. En cambio el 15% del grupo experimental y el 77% de estudiantes del grupo control, muestran inseguridad y dependencia. Manifiestan signos de agresión desde el exterior. Los estudiantes del grupo experimental, lograron incidir en el desarrollo de la asertividad, autoestima y resolución de problemas y la comprensión lectora de manera significativa.

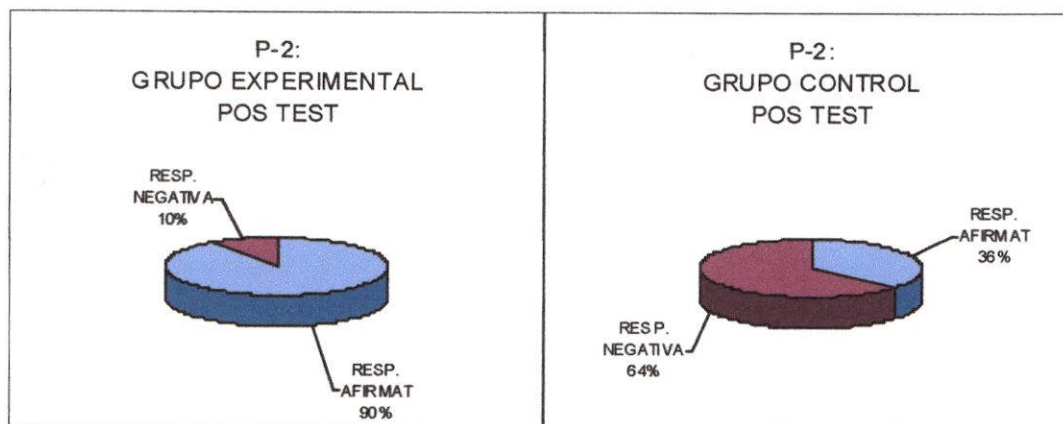
Pregunta N°6: ¿Qué frase resume mejor el contenido de estos dos textos?

TABLA 18:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	Nº de estudiantes	%	Nº de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	18	90	8	36
Respuestas negativas	2	10	14	64
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 18:



Fuente: elaboración propia 2013.

Se conoce a partir de la recolección de datos que el grupo experimental (90%) y grupo control (36%) muestran diferencias importantes en cuanto a los datos. En el caso de primer grupo se aprecia que se da una respuesta afirmativa de modo mayoritario. En el segundo grupo no se llega ni al 50%. En este caso, se evalúa la identificación y caracterización del tema central de un texto de modo participativo. De la misma forma se valora la capacidad de resumir, sintetizar e interpretar el significado del texto en equipo.

Así como se apuntó en un tramo anterior, es indispensable el desarrollo de competencias de expresión oral mediante la lectura de textos narrativos: cuentos,

leyendas, fábulas, poemas, Etc. que es la base y producto de la participación. Esto acompañada de procesos didácticos contextualizados e idóneos.

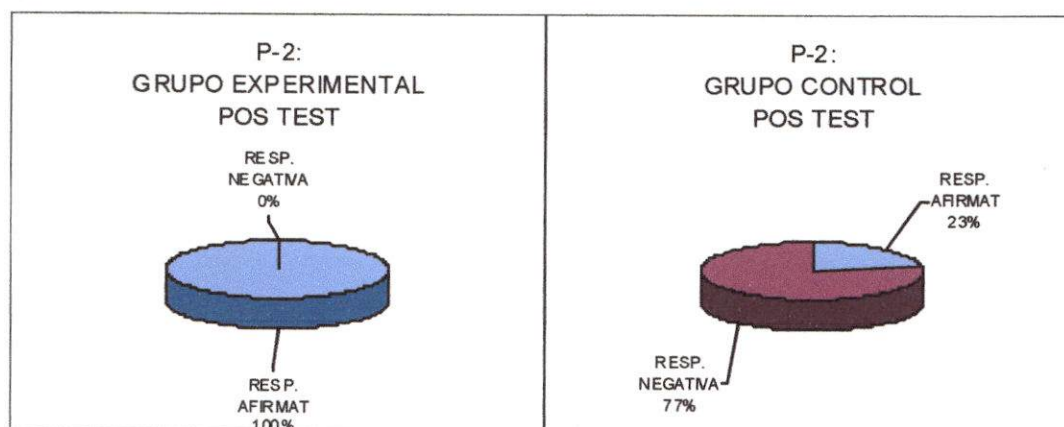
Pregunta N°. 7: Entre estas expresiones ¿Hay una que no significa lo mismo que las demás?

TABLA 19:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	Nº de estudiantes	%	Nº de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	20	100	5	23
Respuestas negativas	-	-	17	77
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 19:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 100% de estudiantes y el 23% del grupo control dan una respuesta correcta. Se observan diferencias. El total de los estudiantes del grupo experimental comprenden los contenidos en un ambiente de trabajo participativo. En cambio en el grupo de control sólo una minoría puede responder a las preguntas con comprensión porque se lo hace de modo individual. Además, se vio que para las respuestas hubo dificultades y dudas de los estudiantes antes de responder.

Por otro lado, el 77% del grupo control expresan respuesta negativa, lo cual significa la deficiencia en el desarrollo de las habilidades sociales en proceso de aprendizaje: destrezas lingüísticas, literarias, expresión oral, habilidades expresivas escritas, etc. La aplicación adecuada de estrategias didácticas.

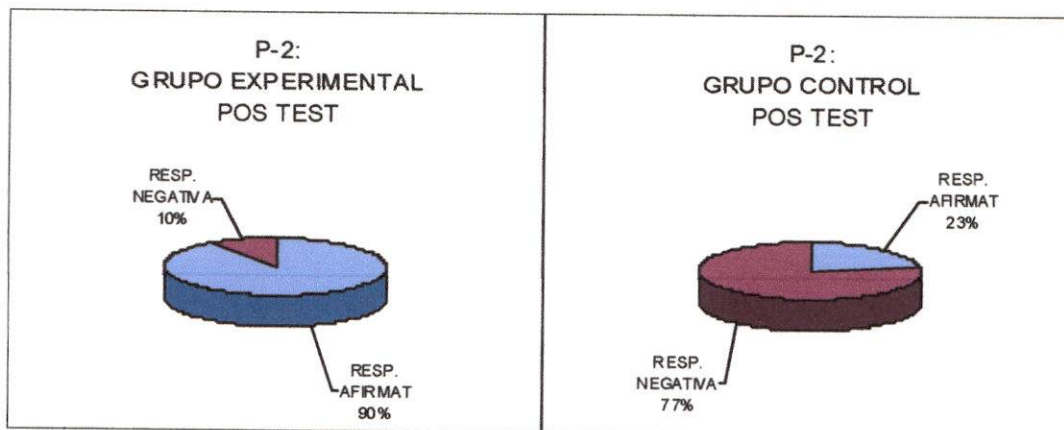
Pregunta N° 8: Los robles y los chopos son del mismo tipo que el haya, ¿Qué crees que les ocurre en otoño?

TABLA 20:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	Nº de estudiantes	%	Nº de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	18	90	5	23
Respuestas negativas	2	10	17	77
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 20:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental, el 90% de estudiantes y 23% del grupo control expresan una respuesta afirmativa, significa el desarrollo de capacidades de aprendizaje es efectiva porque en equipo se puede identificar, caracterizar, contrastar, inferir

hipótesis y establecer conclusiones que plantea el autor.

En cambio, en el grupo control el 77% de estudiantes, y el 10% del grupo experimental, no logran un aprendizaje significativo porque se presenta un trabajo concentrado en estrategias individuales. Estos indicadores implican la falta de desarrollo de la capacidad de análisis, reflexión crítica, capacidad de comprender el contenido de un texto y captar el mensaje que da el autor.

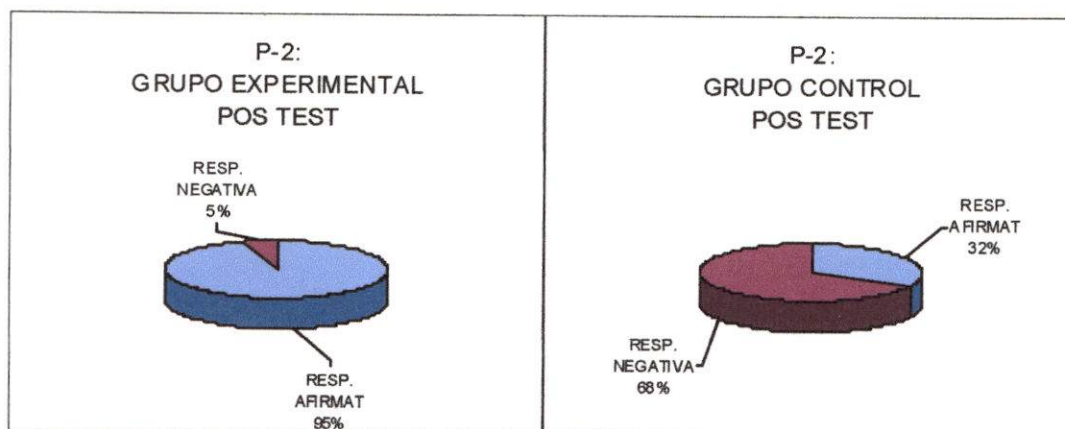
Pregunta N° 9: ¿Qué título resume mejor el sentido de la poesía ?:

TABLA 21:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	19	95	7	32
Respuestas negativas	1	5	15	68
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 21:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo experimental el 95% de estudiantes y el 32% del grupo control logran desarrollar competencias lingüísticas y gramaticales, interpretar describir e identificar el tema central de una poesía. Esto principalmente en la interacción. El 5% de estudiantes del grupo experimental y, el 68% del grupo control, presentan dificultades en identificar o resumir el título de una poesía, es decir, que no pueden identificar el mensaje o los hechos planteados según el autor.

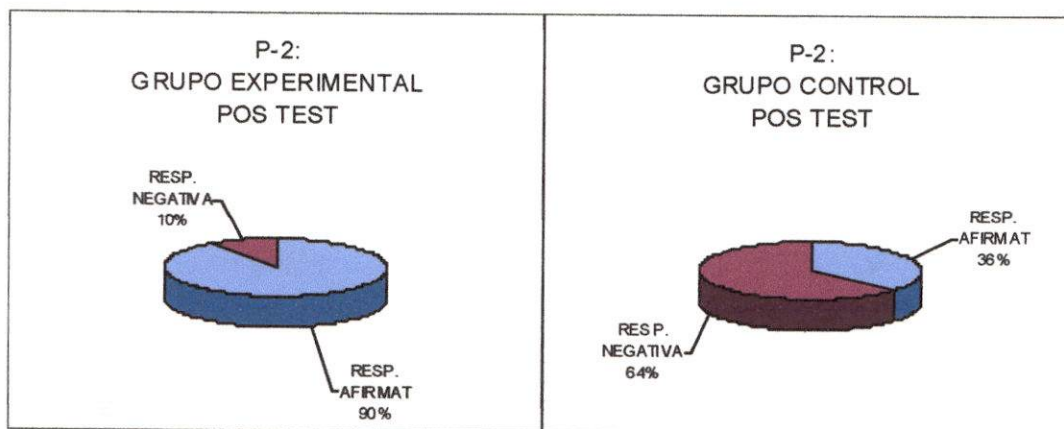
Pregunta N°10: ¿Por qué piensas que dice: qué te parece este pan?, ¿No le encuentras de primera?

TABLA 22:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	18	90	8	36
Respuestas negativas	2	10	14	64
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 22:



Fuente: elaboración propia 2013.

En el grupo donde se aplica la experimentación, el 90% de estudiantes logran comprender de manera crítica y reflexiva el contenido del texto, pueden identificar y establecer las causas de los hechos ocurridos y determinar juicios de hecho y no valor. En el grupo control sólo el 36% llega a comprensión con criticidad el texto. Existen diferencias importantes entre los grupos. En el segundo, los estudiantes no logran incidir capacidades de enjuiciamiento y pensamiento lógico de modo participativo.

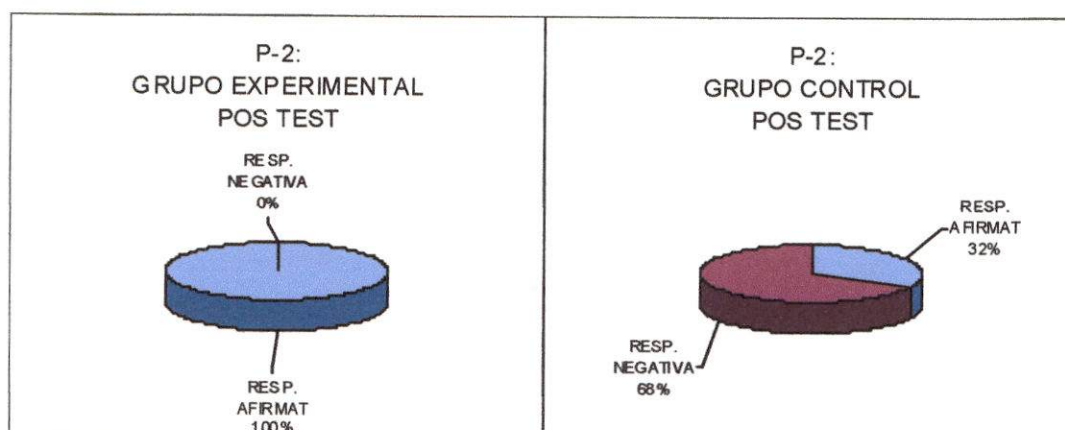
Pregunta N° 11: ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?

TABLA 23:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas afirmativas	20	100	7	32
Respuestas negativas	-	-	15	68
TOTALES	20	100	22	100

Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 23:



Fuente: elaboración propia 2013.

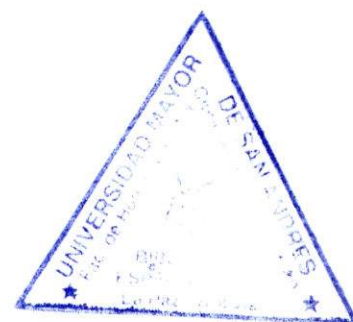
En el grupo experimental el 100% de estudiantes logran incidir en el desarrollo de competencias o capacidades en comprender, interpretar, comparar, deducir,

inferir, caracterizar e identificar conductas y actitudes positivas con estrategias de aprendizaje participativo. En este grupo no se encuentra dificultad alguna. Como en otros resultados, en el grupo de control las deficiencias en el proceso de aprendizaje tienen mayor fuerza. Sólo el 32% de estudiantes pueden comprender el texto manifestado en la prueba. Es así que el 68% de los estudiantes de este grupo, no logra desarrollar capacidad de análisis y reflexión sobre el contenido de los textos. Se muestra la efectividad de la aplicación de las estrategias de aprendizaje participativo.

Pregunta N° 12: ¿Qué opinas del comportamiento del amo de la casa?

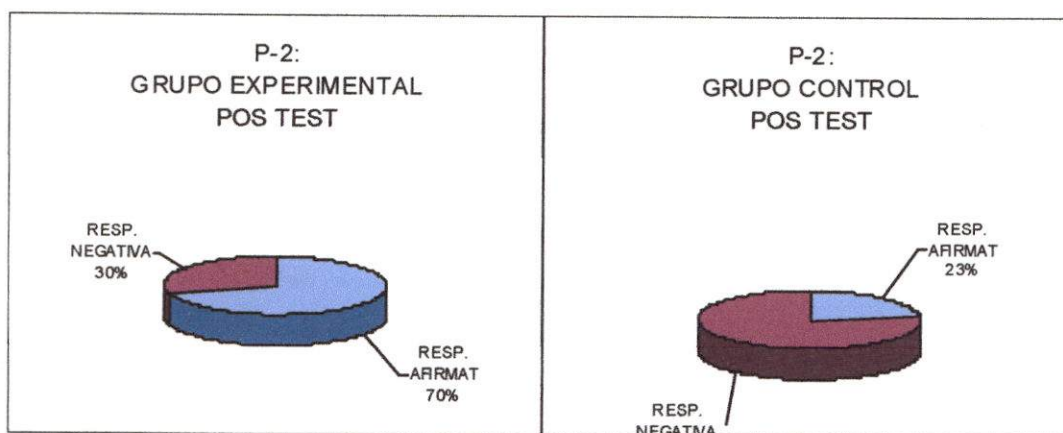
TABLA 24:

Tipo de respuestas	Grupo experimental		Grupo control	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
Respuestas correctas	14	70	5	23
Respuestas incorrectas	6	30	17	77
TOTALES	20	100	22	100



Fuente: elaboración propia 2013.

GRÁFICO 24:



Fuente: elaboración propia 2013.

Lo que ocurre en el grupo de control es que sólo el 23% puede desarrollar las capacidades del otro grupo. Por otra parte, se puede sostener que en el grupo experimental, sólo el 30% de estudiantes respondió de manera incorrecta. Pero la mayor de respuestas incorrectas se encuentra en el grupo de control con el 77%. Se observa que el problema se encuentra porque los estudiantes no tienen motivación. El proceso es lineal y no da lugar a la participación de los estudiantes. Incluso, se evita la realización de preguntas.

En suma, se puede destacar que la aplicación de estrategias de aprendizaje participativo incide de modo determinante en el desarrollo de las habilidades sociales. Habilidades que permiten un aprendizaje significativo para los estudiantes y, en un clima colaborativo. Los estudiantes también se encuentran motivados porque saben que el proceso es parte de ellos. Es un espacio en el que pueden aprender y enseñar.

De esta manera se culminó el capítulo de resultados. Ahora se da paso a las conclusiones que engloban la investigación. Ellas son la manera de culminar el trabajo de investigación. También se determina la validación de la hipótesis y algunas reflexiones que se manifiestan a partir del investigador y el proceso de tal elaboración.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMEDACIONES

6.1. Conclusiones

A partir del análisis de los datos centrados en la aplicación de estrategias de aprendizaje participativo para el desarrollo de habilidades sociales, se llega a establecer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se constató el nivel de desarrollo de las habilidades sociales mediante un diagnóstico sistemático es fundamental para determinar el aprendizaje del estudiante. Este proceso es importante al momento de conocer la realidad. De esa manera, se constata que las habilidades sociales que tienen relación con las comunicativas, tienen un nivel muy bajo. Los resultados evidencian que las prácticas en el proceso de aprendizaje no lograron el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. En este sentido, es indispensable considerarlo para otras experiencias.

Por otro lado, la aplicación de la estrategia de aprendizaje participativo, en el grupo experimental, colabora en un mayor desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Es decir, ellos pueden mejorar sus capacidades. En algunos casos se obtiene un rendimiento del 100% con la aplicación de algunas estrategias. Destacamos algunas:

Una de estas estrategias son las dinámicas de ambientación, que consiste en presentar videos, láminas, radiodramas, sociodramas, teatro, títeres y narraciones, que permiten despertar el deseo y la motivación de las (os) estudiantes. Una segunda estrategia son los procesos de interpretación o decodificación de las dinámicas de ambientación, que permitieron el análisis crítico, la comprensión y creación de nuevos aportes. Esto se dio en un ambiente colaborativo y de interacción. El proceso facilitó a la determinación del problema o la dificultad de manera comunitaria.

Otro de los asuntos que permitió el aprendizaje de los estudiantes fue la detección de problemas. En el caso se procedió a la investigación grupal, utilizando para

ello: Internet, videos, libros, biblioteca, entrevistas entre otros. Esta búsqueda de saberes y conocimientos en equipo procura nuevas perspectivas en un mismo trabajo. Después de la investigación grupal de la problemática, fue importante socializar los conocimientos y las experiencias encontradas en una discusión horizontal. El siguiente proceso didáctico, fue la sistematización de las experiencias por los estudiantes y la facilitadora/investigadora. Finalmente, se establecieron los resultados mediante un proceso valorativo: La autoevaluación y la evaluación comunitaria.

En segundo lugar, cabe destacar que se tiene una evidencia de la estrategia metodológica del aprendizaje participativo, mismas que no se reducen a la observación. Este trabajo en equipo promueve el desarrollo de distintas competencias, especialmente el de las habilidades sociales. Se enfatiza el carácter social del ser humano en el aprendizaje.

Un tercer punto que es importante señalar es que los estudiantes se convierten en investigadores en la consolidación de su propio aprendizaje: Ellos pueden construir sus propios conocimientos de acuerdo con el ritmo de la interacción con sus compañeros. La experiencia genera conocimientos de modo muy particular. Esto aporta no sólo al conocimiento sino a la resolución de problemas.

De la misma manera, es importante apuntar que la propuesta metodológica de este enfoque rompió con los moldes de la metodología convencional de aprendizaje, transformándose en una actividad amena, interesante, motivadora y formativa. El enfoque que se desarrolló en esta investigación tiene carácter integral que globaliza simultáneamente la construcción del significado en el desarrollo de las habilidades sociales como ser la asertividad.

En este sentido, los estudiantes desarrollaron la capacidad de expresar sentimientos de diferentes tipos para indicar, mantener o finalizar una conversación, pedir favores, mostrarse como son, salvaguardar sus propios derechos, manifestar opiniones y creencias propias entre otros.

Con la aplicación de la estrategia se superó el estilo pasivo. En esa situación se permitía que los demás transgredan los derechos de los demás sin importar lo que piense o sienta al respecto. También se mejoró la presencia del estilo agresivo, es decir, aquellas actitudes que signifiquen agredir a los demás sin tener en cuenta sus sentimientos.

La estrategia de aprendizaje participativo incidió en el desarrollo del estilo asertivo. Los (las) estudiantes manifestaban actitudes como defender sus propios intereses, expresar sus ideas y no permitir que los demás se aprovechen de ella, al mismo tiempo respetar la forma de pensar y de sentir de los demás. Se generaron trabajos en equipo en el marco del respeto a la alteridad. Asimismo, se observó la práctica de la toma de decisiones o solución de problemas, procedimiento mental para poder afrontar las situaciones problemáticas que se plantean en nuestras relaciones sociales y resolverlas eficazmente.

Del mismo modo, la incidencia de estrategias de aprendizaje participativo permitió el desarrollo de las habilidades sociales. Tales habilidades son centrales en el desenvolvimiento del ser humano tanto en el espacio cotidiano como en el formal. Los riesgos que se evidencian en este ámbito están relacionados con perder espacios de aprendizaje. Se considera que las habilidades sociales en la educación formal-regular son indispensables para la formación integral de las personas.

6.2. Recomendaciones

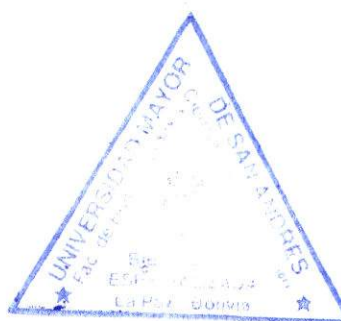
El desarrollo curricular de aula junto a los contenidos programáticos de los diferentes campos y áreas, deben incidir en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales como la asertividad, autoestima y toma de decisiones. No se trata de buscar o programar contenidos aislados para desarrollar las habilidades sociales.

De la misma manera, es importante la utilización de diversos materiales y/o recursos. Sin duda, mediatizado por una estrategia didáctica activa, participativa y comunitaria como es el aprendizaje cooperativo. Este tipo de aprendizaje determina e incide de modo significativo en el crecimiento de los estudiantes de modo integral.

Otro de los aspectos centrales, es la interacción de los estudiantes no sólo con el facilitador sino también con otros actores. Es indispensable que se tome en cuenta como un medio real de comunicación que permita la generación de espacios de aprendizaje. Es posible que se fomente la capacidad de producción desde diferentes experiencias de los estudiantes. Para ello, es fundamental la planificación detallada de las sesiones con enfoque integral tanto en las capacidades y las destrezas.

Es necesario que las estrategias estén centradas en el fomento de liderazgos de los estudiantes a partir de las interacciones que se generan en distintos espacios formales e informales. En ese sentido, antes de emprender una investigación sistemática es importante elaborar el proyecto de investigación con la participación del director, profesores, estudiantes y padres de familia para evitar murmullos, desconfianza y comentarios subjetivos. En este sentido, la información y los convenios son indispensables al momento de emprender este tipo de proyectos investigativos. En algún caso es importante incluir en esta experiencia a otros actores.

Otra de las recomendaciones centrales que se puede manifestar es la importancia de trabajar de modo colaborativo con el fin de identificar algunos problemas en el proceso educativo. El trabajo individual no condice con los resultados de la investigación. Por lo tanto, es central plantear procesos de coordinación.



Bibliografía

Aliende, Felipe y Codemarán, Mabel, (1984). *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Ediciones Andrés Bello.

Álvarez, A. y varios, (1984). *Desarrollo de las habilidades Sociales en niños de 3 a 6 años*. s.l.: Editorial VISOR.

Cejas, Enrique (2008). "Teoría curricular". Extraída el 23/XII/2003 desde http://pedagogia-profesional.idoneos.com/index.php/Teor%C3%ADa_curricular.

Ander-egg, Ezequiel (1999). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.

Asamblea Legislativa Plurinacional (2013). Ley N° 070, Ley de la educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. La Paz: Gaceta oficial.

Avance comunitario (2012). "Libro de filiaciones de estudiantes". s.p.i

Avance comunitario (2012). Organización "Avance comunitario" en Chasquipampa. s.p.i.

Barriga, Carlos. (1998). *Teorías Contemporáneas de la Educación*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.

Brunner, Jerome (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. México DF.: Editorial Trillas.

Caballo, Vicente (1999). *Manual de evaluación y tratamiento de las habilidades sociales*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Capallera, Joan Serra y Barnada, Carles Oller (2001). "Las estrategias lectoras y su relación con los procesos generales de comprensión". Extraída el 24/VIII/2012 desde

<http://www.educacionviva.com/Documents/lectura/AU05910%20Estrategias%20lectoras%20y%20comprension.pdf>.

- Carney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ed. Morata.
- Carrasco, Díaz S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Ed. San Marcos.
- Castañer, Olga, (1996). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. México D.F.: Ed. DESCLE.
- DCEPS (2009). "Principios de elaboración". Extraída el 27/VII/2014 desde <http://educacion-para-ser.com/principios-de-elaboracion.html>.
- García, Aura (2013). "Estrategias activas y participativas de aprendizaje". Extraída el 6/V/2013 desde <http://auraluzgarciamartinez.blogspot.com/2013/04/estrategias-activas-y-participativas-de.html>.
- Garrido, Antonio (1996). *El texto narrativo*. Madrid: s.e.
- Goldstein, Arnold, Sprafkin, Robert; Gershaw, Jane y Klein, Paul (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Madrid: Estudios universitarios.
- Gómez, Aida (2006). "Modelo pedagógico para el proceso de educación comunitaria". Extraída el 27/VII/2012 desde <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/argl/Modelacion%20pedagogica%20del%20proceso%20de%20educacion%20comunitaria.htm>.
- Hernandez Sampieri, Roberto y Colaboradores (1995). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ed. McGraw Hill.
- Hoffman, Lois (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Barcelona: MCGRAW-HILL.
- Inhelder, Bärbel; Sinclair, Hermine y Bovet, Magali (1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Johnson, David; Rogfer, T. y Holubec, Edythe (1999). *El aprendizaje cooperativo en aula*. Buenos Aires: Paidós.

Jolibert, Josseline. (1988). *Interrogar y producir textos auténticos*. Santiago: Ed. Dolmen.

Kuhn, Tomás (1987). *¿Qué son las revoluciones científicas?* Barcelona: Ed. Paidós.

Labinowicz, Lev. (1994). *Introducción a Piaget*. EE UU: Ed. Adissón – W. Iberoamericana.

León, Yanira (2006). *Efecto de la estrategia Herústica uve de Novac-Gowin en la creatividad del alumno de la II etapa de la educación básica*. Maracaibo: Universidad Rafael Urdeneta.

Lerner, D., y Muñoz de Pimentel, M. (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.

López, V.M.; Monjas, R. Y Pérez, D. (2003). *Buscando Alternativas a la Forma de Entender y Practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.

López, Anabel (2012). "Paradigmas y modelos educativos". Extraído el 23/VIII/2013 desde http://es.slideshare.net/jessica.tcaice/3era-paradigmas-y-modeloseducativos-15644508?next_slideshow=2.

Marchioni, M. (1994). *La Utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Benchomo: La Laguna.

Meléndez, Ana (2012). "Etapas de la investigación". Extraído el 23/VIII/2013 desde <http://www.monografias.com/trabajos94/etapas-investigacion/etapas-investigacion.shtml>.

Méndez, Zayra (2004). *Aprendizaje y cognición*. San José: Ed. Universidad estatal a distancia.

Ministerio de Cultura y Deporte España (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.

Osorio, Ricardo (2008). "Aprendizaje y desarrollo en Vygotski". Extraída el 24/IX/2012 desde <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm>.

Pearson, P.D., Roehler, L. R., Dole, J. A. y Duffy, G. A. (1992). *Developing expertise in reading comprehension*. Newark: s.e.

Piaget, Jean (2008). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Pinasco, Irene (2009). "La intersubjetividad en la emergencia del lenguaje". Extraída el 25/VIII/2014 desde <http://www.ifra.it/idee.php?id=9>.

Pret, Nelly (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. s.l.: s.e.

Prezy (2014). "Psicología Piaget". Extraída el 12/IV/2014 desde <http://prezi.com/csvhdwwkgwqc/psicologia-piaget/>.

Quintero, N.; Cortando, P. y Posada, F. (1993). *A la hora de leer y escribir*. S.p.i.

Roman, Martiniano, (1997). *Currículum y aprendizaje*. Madrid: Ed. Itaka.

Saez, Antonia (1970). *El arte del lenguaje*. San Juan: s.e.

Salkind, Neil (1999). *Métodos de investigación*. México D.F.: Editorial Prentice Hall.

SERRUDO, Roly (2012). "Modelo educativo socio-comunitario productivo". Extraído el 24/IV/2014 desde <http://www.modelosociocomunitarioproductivo.blogspot.com/2012/11/paradigma-socio-comunitario-productivo.html>.

Smith, Frank (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México D.F.: Trillas.

Stigliano, Daniel y Gentile, Daniel (2008). *Enseñar y aprender en grupo educativos*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

Tamayo, Mario (2009). "Fundamentos de investigación". Extraída el 10/V/2013 desde <http://fundamentosdeinvestigacion-dts.blogspot.com/2009/10/mario-tamayo-tamayo-el-proceso-de.html>.

Tierno, Bernabé, (1997). *Las mejores técnicas de estudio*. Barcelona: Ediciones Temas de Hoy.

Vygostky, Lev (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1

REGISTRO DE
OBSERVACIONES

Día:.....

HORA INICIO.....

HORA FINALIZACION.....

ACTIVIDAD.....

DESARROLLO

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

CONCLUSIONES

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 2

REGISTRO DE
PARTICIPANTES

Nº	SUJETOS	EDAD	ESCOLARIDAD	CENTRO EDUCATIVO
1.	M.L.L.Q	12	6º Primaria	Chasquipampa
2.	M.A.S.Q.	14	2º Secundaria	Chasquipampa
3.	A.A.P.	12	6º Primaria	Chasquipampa
4.	J.C.A.P.	14	3º Secundaria	Chasquipampa
5.	M.CH.Q.	15	4º Secundaria	Chasquipampa
6.	D.H.P.	16	5º Secundaria	Chasquipampa
7.	N.A.M.Q.	12	6º Primaria	Chasquipampa
8.	C.D.C.Q.	12	6º Primaria	Chasquipampa
9.	M.CH.CH.	13	2º Secundaria	Chasquipampa
10	R.F.C.	13	2º Secundaria	Chasquipampa
11.	E.S.M.	12	6º Primaria	Chasquipampa
12.	E.A.F.	14	3º Secundaria	Chasquipampa
13.	M.L.R.	13	2º Secundaria	Chasquipampa
14.	D.F.C.	12	6º Primaria	Chasquipampa
15.	V.L.L.L.	12	6º Primaria	Chasquipampa
16.	L.M.F.M.	13	2º Secundaria	Chasquipampa
17.	N.O.F.	12	6º Primaria	Chasquipampa
18.	M.I.CH.F.	13	2º Secundaria	Chasquipampa
19.	J. F.B.	13	2º Secundaria	Chasquipampa
20.	W.T.S.	13	2º Secundaria	Chasquipampa

ANEXO 3

MANUAL DEL TALLER

MODULO I

AMOR POR EL

CONOCIMIENTO Y EL

APRENDIZAJE

Objetivo General

Dar a conocer a los participantes, la importancia de adquirir conocimientos amplios para enriquecer nuestro vocabulario para despertar interés y amor al aprendizaje.

SESIÓN I

EL ABANICO

Objetivo:

Despertar el interés en los participantes para el conocimiento de palabras nuevas a través de la búsqueda en el diccionario.

Materiales:

Un pizarrón

Dos marcadores de agua

Diccionario

Una hoja de papel plegada en forma de abanico

Lápices.

Tiempo: Hora y media

Procedimiento: La facilitadora escribe en la pizarra el título de la actividad dando la consigna: "voy a repetir palabras escritas en el pliegue del abanico, asiento por asiento, para que cada uno consulte el diccionario y escriba en el espacio del doblado, el significado de la palabra".

Los participantes responden a la pregunta en el tiempo de veinte minutos; sus respuestas se anotarán en la pizarra, para luego hacer un análisis colectivo y terminar con la siguiente pregunta: ¿para qué es necesario ampliar el conocimiento?

Se anotará en la pizarra la lluvia de ideas brindadas por los participantes para luego realizar una breve reflexión.

SESION 2

LA RUEDA DEL CONOCIMIENTO

Objetivo:

Reforzar el conocimiento de las partes de una oración.

Materiales:

Un pizarrón.

Dos marcadores de agua.

Tarjetas con distintas figuras.

Dos mesas.

Una radio.

Lápices.

Tiempo: Hora y media.

Procedimiento: La coordinadora escribe el título de la actividad e invita a los participantes a formar un círculo alrededor de la mesa, para que elijan cualquier tarjeta con sus respectivas figuras, una persona comiendo, leyendo, cantando, durmiendo, riendo, saltando, corriendo y bailando.

Seda la siguiente consigna "al iniciar la música, todos tienen que girar alrededor de la mesa, cuando detenga la música, cada uno tomara cualquier tarjeta que le quede al frente".

Luego de interpretar la figura que observan en la tarjeta y elaborar la oración con su respectivo componente sujeto, verbo y predicado, se pide que se organicen en dúo para que ambos se colaboren, buscando mayor información de acuerdo a la tarjeta que eligieron y den con la respuesta. Posteriormente, se realiza una evaluación colectiva.

SESIÓN 3

VEO, ESCUCHO, SIENTO.....

Objetivo:

Incentivar a los participantes el interés de brindar respuestas a preguntas de capitales departamentales.

Materiales:

Un pizarrón.

Dos marcadores de agua.

Un mapa de Bolivia.

Lápices.

Tiempo: Hora y media.

Procedimiento: La facilitadora escribe en la pizarra el título de la tercera actividad denominada "veo, escribo, siento".

Sentados todos en sus respectivas sillas frente al mapa de Bolivia, la facilitadora pregunta ¿qué mapa es el que observan? Con una lluvia de ideas dan la respuesta, posteriormente solicita a los participantes que observen con atención los departamentos que contiene el mapa.

Menciona la siguiente consigna "cada participante saldrá al frente a escoger un departamento y responder la pregunta".

Se solicita voluntarios para transmitir sus respuestas, de acuerdo al departamento que eligieron. Luego se evalúa anotando las respuestas de los participantes en la pizarra por parte de la coordinadora.

SESION 4

SALTAMAYOR

Objetivo:

Reforzar conocimientos sobre la enseñanza del año anterior.

Materiales:

Un pizarrón.

Dos marcadores.

Tarjetas con distintas preguntas.

Dos mesas.

Dos cuerdas.

Tiempo: Hora y media.

Procedimiento: Se forman dos equipos el de niños y niñas para saltar por encima de la cuerda hasta llegar a la mesa donde se ubican las tarjetas con las preguntas para que inmediatamente den la respuesta.

Cada participante dispondrá de cinco minutos para responder y otros dos para retornar al punto de partida.

Posteriormente, seguirán llegando a la mesa los participantes que corresponden e irán sacando su tarjeta para dar su respuesta correspondiente; así sucesivamente hasta terminar con la participación de todos.

La facilitadora pregunta ¿cómo se sintieron? Mientras anota en la pizarra las respuestas, para la evaluación colectiva.

SESIÓN 5

FORMAR CADENAS

Objetivo:

Lograr que los participantes expliquen fechas cívicas departamentales.

Materiales:

Un pizarrón.

Dos marcadores.

Tres tarjetas.

Lápices.

Tiempo: Hora y media.

Procedimiento: La facilitadora menciona el título de la actividad, enseguida distribuye las tarjetas a los participantes para luego dar la consigna “en la primera tarjeta menciona por ejemplo 16 de julio, en la segunda tarjeta tienen que complementar con la siguiente palabra fecha Cívica y en la tercera al Departamento al que corresponda la fecha cívica”.

Dada la consigna, los participantes deben hacer cadenas de acuerdo a preguntas realizadas en las tarjetas, por ejemplo:

16 de julio	Fecha cívica	Departamento de.....
-------------	--------------	-------------------------

A la voz de “empezar”, deben buscar los eslabones de la cadena. No podrán pasar o iniciar la otra tarjeta, sin antes terminar de responder.

Terminada la actividad, se solicita que pasen al frente voluntariamente a dar la respuesta y luego realizar la evaluación por la facilitadora.

MODULO II

PERSEVERANCIA

Objetivo general:

Desarrollar la perseverancia para que los participantes mantengan constancia, superación y esfuerzo sobre un propósito para llegar a la meta.

SESIÓN I

CONSTANCIO Y PEREZOSO

Objetivo:

Reforzar actitudes perseverantes en los participantes para superar obstáculos.

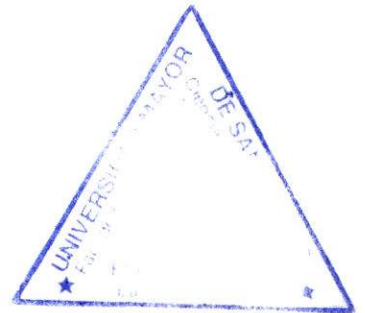
Materiales:

Un pizarrón.

Dos marcadores.

Dos títeres.

Un teatrín.



Tiempo: Hora y media.

Procedimiento: La facilitadora menciona el título de la actividad "Constancio y perezoso", inmediatamente realiza la siguiente pregunta ¿qué significa perseverancia? Lanza lluvia de ideas, luego solicita guarden silencio y prestar atención al contenido del libreto.

Terminada la actuación de los títeres, se realiza una reflexión del contenido y el mensaje que brindó.

El libreto consiste de la siguiente manera:

Constancio: - Veo que viene una persona por allí, ¡Ah! Pero si es mi amigo perezoso.

¡Hola!, Perezoso, ¿cómo te encuentras?

Perezoso: Cansado , como siempre ¿no me ves?

Constancio: Si ya te veo perezoso, ya veo que andas cansado. Perezoso, me gustaría hacerte una pregunta.

Perezoso: Tú dirás, dime, que quieres preguntarme.

Constancio: ¿Qué significa para ti la palabra perseverancia?

Perezoso: ¡AH, ah.....!, puedes repetir la pregunta otra vez ¿Por favor!

Constancio: ¿Qué significa para ti la palabra perseverancia?

Perezoso: ¿AH! Ya, perseverancia, es algo que a mi no me cuesta mucho trabajo. Porque yo soy de las personas que comienza las cosas y nunca las termina, las dejo a medias, esto me pasa, por que me falta esfuerzo, superación y constancia.

A todo esto, la palabra perseverancia significa que siempre hay que ir hacia adelante, sin mirar atrás, hasta conseguir la meta. Pero, eso, no esta hecho para mí. Me marcho, ya nos veremos.

Constancio: Pues Perezoso ha respondido bien a la pregunta; lo malo es que el mismo reconoce que no es capaz de hacerlo.

SESION 2

REMOVER OBSTÁCULOS

Objetivo:

Fomentar en los participantes, la necesidad de llegar a la meta propuesta.

Materiales:

Un pizarrón.

Dos marcadores.

Tarjetas de cartulina.

Lápices.

Tiempo: Hora y media

Procedimiento: La facilitadora da el título de la actividad "remover obstáculos" explica lo siguiente "se entregará a cada uno dos tarjetas para que respondan las siguientes preguntas que se escribe en la pizarra ¿qué metas he logrado realizar hasta ahora? Explica con un ejemplo: ir día de campo con mis amigos o sacar buenas notas en el primer examen y ¿qué defectos impiden el logro de mis metas? De la misma manera explica con un ejemplo ser impuntual, indisciplinado o floja.

Pide que respondan de la misma manera sincera las preguntas, sin copiarse del compañero (a), una vez que hayan terminado sus respuestas, la facilitadora pide que voluntariamente empiecen a leer, mientras anota en la pizarra los obstáculos de cada participante para sacar de manera general un obstáculo central. Para concluir, la coordinadora pide a los participantes sugerir solución al obstáculo central ¿qué se podría hacer frente al problema de la falta de responsabilidad? Escribe las respuestas en la pizarra, para realizar una reflexión grupal.

SESION 3

LAS BOTELLAS

Objetivo:

Analizar la importancia de la organización y coordinación para una acción planificada.

Materiales:

Dos baldes vacías.

Dos botellas vacías.

Piedritas de todo tamaño.

Marcadores de agua.

Un pizarrón.

Tiempo: Hora y media.

Procedimiento: La coordinadora da el título de la actividad "las botellas", actividad a realizar en el patio de la institución. Según la cantidad de participantes, se pide que se coloquen en dos filas y a sus pies las botellas vacías. En frente de los participantes, se coloca el balde con piedras.

A la mención "en las marcas listos, ya....." cada participante debe salir corriendo a llenar las botellas vacías con piedras, la piedra derramada por el participante no podrá recogerla.

La facilitadora muestra uno por uno cómo quedó llena la botella de ambas filas, si derramaron piedras o no. Gana el que regrese al punto de partida y ponga la botella llena.

Terminado el juego, se inicia la reflexión general, anotando en la pizarra las ideas lanzadas por los participantes, a la pregunta ¿qué es lo más importante del trabajo en grupo?

SESION 4

EL NAVIO CARGADO DE.....

Objetivo:

Plantear vivencias positivas y negativas manifestadas entre los componentes de un grupo.

Materiales:

Un dado

Tarjetas de cartulina.

Lapiceros.

Marcadores de agua.

Un pizarrón.

Tiempo: Hora y media.

Procedimiento: La facilitadora escribe en la pizarra el título de la actividad " el navío cargado de...?Pide que todos se sienten formando un círculo, en el centro del círculo se sitúa la coordinadora. Después de repartir las tarjetas da una breve explicación "cada uno de los participantes del grupo escribe una vivencia positiva algo agradable que le haya ocurrido y una vivencia negativa, lo desagradable".

Responde las preguntas, pide que pase un participante de manera voluntaria a lanzar un dado, al salir el número se empieza a contar participante por participante el número que salió en el dado, quién narrará vivencias positivas y negativas; así sucesivamente, hasta que de la vuelta completa, cuando todos hayan narrado sus vivencias.

A manera de reflexión, la facilitadora menciona que pese a este tipo de vivencias positivas y negativas, uno se fortalece y empieza a ver la vida de manera positiva y lograr objetivos que cada uno se propone.

SESION 5

LA ZORRA Y LAS UVAS

Objetivo:

Incentivar a los participantes la necesidad de terminar lo empezado.

Materiales:

Hojas bon tamaño carta.

Lápices.

Un pizarrón.

Marcadores de agua.

Tiempo: Hora y media.

Procedimiento: La facilitadora escribe el título de la actividad en la pizarra "la zorra y las uvas". Luego invita a los participantes a sentarse en círculo. Elige un voluntario, para relatar el cuento en el centro del círculo.

Se solicita a los participantes que presten atención para dar respuestas a preguntas relacionadas con la lectura del cuento. Posteriormente se entregara a cada participante una hoja bon tamaño carta y lápices.

Las preguntas serán de la siguiente manera:

- ¿Cuál es la parte que más te gusta del cuento?
- ¿ La zorra más que perseverante, es terca? ¿Por qué?

Finalmente con la participación de todos, se realizará el análisis del cuento.

CUENTO

De: Félix María de Samaniego

Iba un día una zorra por el campo, buscando ansiosamente algo para comer. Me muero de hambre, es ya medio día y todavía estoy en ayunas.

No es justo –se quejaba-. Estoy tan hambrienta que ya no tengo fuerzas para cazar. Debo encontrar algo que comer para así tomar aliento y poder, al menos, perseguir una presa.

Continuó su búsqueda, mirando aquí y allá, sin éxito alguno. Caminaba agachada y con mucha dificultad. Estaba a punto de caer rendida al suelo, cuando levantó la mirada y vio una rama cargada de frutas. Sus ojos se iluminaron de alegría y, olvidando su desaliento, corrió a alcanzar las uvas. La rama estaba muy alta.

Entonces salto lo mas alto que pudo, pero ni siquiera consiguió tocarlas con sus garras. Retrocedió, tomó impulso y salto estirando su cuello para tratar de agarrar el ramo entre sus dientes, pero resultó inútil. Decidió, entonces, probar con la cola; tomo impulso en reversa, salto alargándola al máximo y , moviéndola de un lado a otro con fuerza, intentó derribar al menos unas cuantas uvas, sin lograrlo.

Muy cansada, se sentó sobre la hierba a mirar, desde abajo, la rama y sus provocativas uvas, cuando llego volando un perico, se posó sobre las ramas y comenzó a picotear un racimo.

Entonces la zorra comprendió que, por mas esfuerzos que hiciera, no podría alcanzar las uvas porque las frutas de árboles altos son el alimento de las aves que las pueden alcanzar en su vuelo. Estas uvas no son para mí –se dijo, y siguió su camino.

MODULO III
HABILIDADES
SOCIALES

Objetivo general

Desarrollar habilidades sociales e interpersonales.

SESION 1 EL BARCO

Objetivo:

Reforzar e iniciar habilidades sociales a los participantes.

Materiales: Un barco dibujado en cartulina.
Nombres en cartulina de todos los participantes.

Tiempo: Hora y media

Procedimiento: Un barco de gran tamaño y con muchas ventanas de camarotes está situado en un lugar visible de la clase. Se toma una de las fotos y se coloca en la ventana de uno de los camarotes. Se pide a un participante que diga 2 cosas que sabe acerca del compañero, respetando la siguiente regla: sólo pueden decirse aspectos positivos que no pertenezcan al ámbito escolar.

Si el participante señalado acierta las 2 cosas correctas a juicio del interesado, pasa a dirigir el ejercicio tomando otra foto y preguntando a otro compañero. En el caso de no acertar se completan las cinco cosas entre todo la clase.

Objetivo General

Desarrollar el conocimiento mutuo.

SESION 2 EL MERCADO

Objetivo:

Favorecer el inicio de nuevas relaciones sociales.

Materiales: Tarjetas de colores con características escritas

Tiempo: Hora y media.

Procedimiento: Los niños se colocarán sentados en círculo. En un recipiente, se introducirán pequeñas fichas de colores con distintas características personales (cualidades, aficiones, gustos...). Se sacará una tarjeta y se leerá lo que pone, los alumnos tendrán que adivinar de quién se trata.

Objetivo General

Potenciar la empatía en los participantes.

SESION 3 **Libro de sentimientos de la clase** **(el libro feliz)**

Objetivo:

Expresar emociones compartidas con los demás.

Materiales:

Material de escritorio.

Tiempo: Hora y media.

Procedimiento: Este libro consiste en una colección de los participantes del taller escribirán o dibujarán sobre una emoción.

Algunos participantes podrán escribir lo que sienten cuando son felices y luego ilustrar con dibujos.

Dictar sus emociones al facilitador para que las escriba.

Todas las páginas se guardan para hacer un "libro". Como recompensa encuadernaremos el libro de los participantes y lo expondremos en clase.

Objetivo General

Desarrollar habilidades sociales e interpersonales.

SESION 4 CONTAR Y ESCUCHAR A TROZOS

Objetivo: Mejorar las capacidades de comunicación y cooperación.

Materiales: Libro de cuentos.

Tiempo: 45 minutos.

Procedimiento: Los participantes se sientan en círculo.

El facilitador empieza un cuento, pero para en un momento dramático. La próxima persona tiene que seguir, pero también parará para que una tercera persona continúe.

Objetivo General

Desarrollar habilidades sociales e interpersonales.

SESION 5 ABRAZOS MUSICALES

Objetivo:

Mejorar capacidades de comunicación interpersonal.

Materiales: Radio cassette o cualquier instrumento musical.

Tiempo: 20 minutos.

Procedimiento: Los participantes dan vueltas por la habitación al ritmo de la música, cuando se detiene la música todos se deben abrazar con un compañero. Luego empieza otra vez la música. Deben abrazarse cada vez a una persona diferente.