UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN GERENCIA EDUCATIVA

TESIS DE GRADO

Previo a la obtención del Grado Académico de Magíster en Gerencia Educativa

T E M A

LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL "DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN" DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO LECTIVO 2011 – 2012.

AUTOR

LIC. GUSTAVO NAPOLEÓN GUIZADO MEDRANO

GUARANDA, JULIO 2013

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN GERENCIA EDUCATIVA

TESIS DE GRADO

Previo a la obtención del Grado Académico de Magíster en Gerencia Educativa

T E M A

LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL "DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN" DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO LECTIVO 2011 – 2012.

AUTOR:

LIC. GUSTAVO NAPOLEÓN GUIZADO MEDRANO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. C. FRANCISCO DAVID SALCEDO LUCIO PhD

GUARANDA, JULIO 2013

I. DEDICATORIA

La presente investigación científica quiero dedicarla en primer lugar a Dios por haberme apoyado en los momentos difíciles que exigen de su amor y sabiduría.

A toda mi familia, fortaleza oblativa que estuvo pendiente de todos y cada uno de los pasos inteligentes que significan el adelanto intelectivo y amor familiar.

Muchas gracias a todos.

Gustavo

II. AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento imperecedero a la gloriosa Universidad Estatal de Bolívar por haber permitido incorporar un amplio bagaje de conocimiento científico inmerso en la calidad cognitiva y volitiva de sus docentes.

Propicia mi imperecedera gratitud a la **Dra. Aracely Lucio Q. PhD**, Directora del Departamento de Postgrado, por su ágil gestión en la culminación de una de las tareas importantes de mi vida: la especialización.

Mil gracias a mi asesor de tesis, por esas sabias enseñanzas y apoyo incondicional en la guía, orientación y finalización de esta tarea científica.

Gustavo

III. CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS

El **DR. C. FRANCISCO DAVID SALCEDO LUCIO PhD**, Director de Tesis de la estudiante de la Maestría en Gerencia Educativa: **LIC. GUSTAVO NAPOLEÓN GUIZADO MEDRANO.**

C E R T I F I C A

Que una vez revisados los contenidos de la investigación y desarrollo del Borrador del Informe Final de la Tesis titulada: **LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL "DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN" DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO LECTIVO 2011 – 2012**, que guarda relación con lo estipulado en la reglamentación prevista por los organismos de estudios de cuarto nivel, los mismos que cumplen con los parámetros del método de investigación y su proceso; por lo que solicito muy respetuosamente, se dé el trámite legal correspondiente.

Guaranda, julio del 2013

DR. C. FRANCISCO DAVID SALCEDO LUCIO PhD
DIRECTOR DE TESIS

IV. AUTORÍA NOTARIADA

LIC. GUSTAVO NAPOLEÓN GUIZADO MEDRANO. Con Cédula de Identidad Nº 0201261856, cumplo con la presentación de la Tesis de Maestría.

LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL "DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN" DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO LECTIVO 2011 – 2012¨

Todas las afirmaciones, documentación y proyecciones que constan en el presente trabajo investigativo, son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Firma:

LIC. GUSTAVO NAPOLEÓN GUIZADO MEDRANO.

V. TABLA DE CONTENIDOS

Contenido

I. DEDICATORIA ……..…I

II. AGRADECIMIENTO II

III. CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS III

IV. AUTORÍA NOTARIADA IV

V. TABLA DE CONTENIDOS V

VI. RESUMEN EJECUTIVO VIII

VII. INTRODUCCIÓN XII

1. TEMA.....1

2. ANTECEDENTES.....2

3. PROBLEMA (Organizado gráfico Ishikawa).....4

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....5

4. JUSTIFICACIÓN.....6

5. OBJETIVOS.....9

OBJETIVO GENERAL 9

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....9

COMPROBACIÓN OBJETIVIZADA DE LA INVESTIGACIÓN 9

6. HIPÓTESIS 11

7. VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN.....12

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES 13

CAPÍTULO I.....20

MARCO TEÓRICO.....20

Teoría Científica.....20

1. DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA. 20
2. PROCESO PEDAGÓGICO. 44
2.1 Proceso Didáctico Pedagógico 45
2.2 Los componentes del proceso didáctico-pedagógico. 46
2.3 Las formas de organización docente 48
2.4 Eslabones del proceso docente-educativo: 48
3. HABILIDADES COGNITIVAS. 54
3.1 Las habilidades cognitivas intelectivas. 55
3.2 Las bases cognitivas 56
FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA 64
TEORÍA CONCEPTUAL 65
TEORÍA REFERENCIAL 70
TEORÍA LEGAL 71
CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA 71
TÍTULO VII RÉGIMEN DEL BUEN VIVIR 74
Ley Orgánica de Educación Intercultural 74
Código de la Niñez y de la Adolescencia: 75
CAPÍTULO II 77
ESTRATEGIA METODOLÓGICA 77
Técnicas de investigación. 77
Métodos 78
Técnicas empíricas 79
Técnica Estadística: 79
ESTRATEGIAS DE CAMBIO 80
Introducción 80
DESARROLLO 82

PROPUESTA 89
OPERATIVIDAD DE LA ESTRATEGIA DE CAMBIO 111
CAPÍTULO III 113
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DOCENTES 113
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS ESTUDIANTES 123
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS AUTORIDADES 127
CONCLUSIONES 128
RECOMENDACIONES 129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130
MATRIZ DE EVIDENCIAS 132
ANEXOS 135
ARTÍCULO CIENTÍFICO 144

VI. RESUMEN EJECUTIVO

La investigación intelectiva: **LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL "DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN" DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO LECTIVO 2011 – 2012**, aborda una temática metódica que está en correspondencia con las características que exigen las ciencias sociales al reconocer que en los albores actuales las nuevas generaciones hacen uso limitado de puentes didáctico en los procesos de aprendizaje, interactuación cognitiva, su entorno -para apoyar- el proceso mediador pedagógico interventor axiológico en la incorporación de la didáctica informática, durante la práctica pedagógica en el fortalecimiento de habilidades en los estudiantes mediadas en el proceso pedagógico entre la información y los espacios intelectivos -motivados- por esta fuente rica presentación en los áreas socráticos de participación educativo-pedagógica.

El **capítulo I**, aborda desde la abstracción el análisis y síntesis, el posicionamiento intelectivo y científico de múltiples teóricos que han estudiado a las destrezas interpersonales y de autonomía, durante el proceso pedagógico en la generación de habilidades cognitivas en los estudiantes, durante la práctica pedagógica en el fortalecimiento de aprendizajes en los estudiantes, la sinergia con el medio y el aprendizaje creativo/innovador, con el propósito de denotar las características que aportan en la generación de estrategias de cambio implícitas en la formación de estudiantes críticos, razonadores, creativos e innovadores en la promoción de ideas, principios, conceptos definidos en el amparo cognitivo exigido en el proceso de intervención educativa.

El **capítulo II**, hace énfasis en la direccionalidad metódico-indagativa que caracteriza a la investigación cuantitativa y cualitativa: métodos, técnicas, procedimientos, universo investigado y su incidencia in situ del proceso deductivo, así como la generación de estrategias de cambio reveladas a partir de un diagnóstico fáctico y la utilidad didáctico-metodológica que aportará las destrezas interpersonales y de autonomía, durante el proceso pedagógico en la generación de habilidades cognitivas en los estudiantes, durante el proceso pedagógico docente, para desarrollar y ejercitar habilidades cognitivas en los estudiantes.

El **capítulo III**, mediante la aplicación de instrumentos de recolección de información primaria: encuestas a los docentes y estudiantes y entrevista a las autoridades del Colegio Nacional "Roberto Arregui Chauvin" de la Ciudadela Primero de Mayo, Cantón Guaranda, Provincia Bolívar, operacionalizadas mediante el método hipotético-deductivo se presenta una estadística básico-descriptiva: cuadros de frecuencias absoluta y relativa y gráficos de barras, así como, el análisis respectivo de los instrumentos con el propósito de comprobar la valoración causal que pondera los defectibles observables en el proceso pedagógico de formación conducente en los estudiantes.

SUMARY

Intellectual research: **INTERPERSONAL SKILLS AND AUTONOMY, PEDAGOGICAL DURING GENERATION COGNITIVE SKILLS IN COLLEGE STUDENTS NATIONAL "ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN."GUARANDA CITY, BOLIVAR PROVINCE, DURING TERM TIME FROM 2011 to 2012.**, Addresses a topic that is methodical in correspondence with the characteristics required by the social sciences to recognize that at the dawn of new generations today make use limited educational bridge to learning processes, cognitive interaction, environment-supporting-educational process auditor axiological mediator in incorporating computer teaching during teaching practice in strengthening skills in students in the educational process mediated between information and space-intellective-motivated by this source in areas rich presentation Socratic-pedagogical educational participation.

Chapter I, approached from the abstraction and synthesis analysis, positioning multiple intellectual and scientific theorists who have studied interpersonal skills and autonomy during the educational process in the generation of cognitive skills in students during teaching practice in strengthening learning in students, the synergy with the environment and learning creative / innovative in order to denote the characteristics that contribute to the generation of strategies for change implicit in the training of students critical reasoners, creative and innovative in promoting ideas, principles, concepts defined in the under cognitive requirements of educational intervention process.

Chapter II, emphasizes the methodical-indagativa directionality that characterizes the quantitative and qualitative research: methods, techniques, procedures, and its incidence universe investigated in situ the deductive process and the generation of change strategies revealed from diagnosis factual and didactic-methodological utility provide interpersonal skills and autonomy during the educational process in the generation of cognitive skills in students during the teaching learning process, to develop and exercise cognitive skills in students.

Chapter III, by applying instruments of primary data collection: surveys of teachers and students and interviews with the authorities of the National College "Roberto Arregui Chauvin" Guaranda City, Bolivar Province, operationalized by the hypothetical- deductive presents a basic-descriptive statistics: frequency tables and relative and absolute bar graphs and the respective analysis tools in order to verify the causal assessment that weighs the defectibles observable in the educational process of training leading to the students.

VII. INTRODUCCIÓN

Las relaciones interpersonales y de autonomía juegan un papel fundamental en el desarrollo holístico de la persona. A través de ellas, el individuo obtiene importantes refuerzos sociales del entorno más inmediato que favorecen su adaptación al mismo. En contrapartida, la carencia de estas destrezas puede provocar rechazo, aislamiento y, en definitiva, limitar la calidad de aprendizaje y por tanto, de vida.

Esta investigación realizada en los estudiantes del Colegio Nacional "Roberto Alfredo Arregui Chauvin." de la Ciudadela Primero de Mayo, Cantón Guaranda, Provincia Bolívar va dirigida tanto a padres como a educadores en general. En ella se puede encontrar información sencilla en torno a preguntas básicas que, de manera espontánea, pueden asaltarle a un padre o una madre preocupado/a por las relaciones socio-educativas y cognitivo-motrices de su hijo/a, a un profesor que pretende mejorar el clima social y formativo de su aula que quiere favorecer las relaciones entre los participantes del mismo y su inserción al proceso de aprendizaje.

Las habilidades sociales y de autonomía son las conductas o destrezas sociales-cognitivas específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea volitiva y afectivo-cognitiva de índole interpersonal. Se tratan de un conjunto de comportamientos aprendidos que se ponen en juego en la interacción con otras personas (Monjas, 1999).

De acuerdo con Prieto, Illán y Arnáiz (1995), centrándose en el contexto educativo, las destrezas sociales y autónomas incluyen conductas relacionadas con los siguientes aspectos, todos ellos fundamentales para el desarrollo interpersonal del individuo: Las conductas interpersonales (aceptación de la autoridad, destrezas conversacionales, conductas cooperativas, etc.), las conductas relacionadas con el propio individuo (expresión de sentimientos, actitudes positivas hacia uno mismo, conducta ética, etc.), conductas relacionadas con la tarea (trabajo independiente, seguir instrucciones, completar tareas, etc.), la aceptación de los compañeros.

Las destrezas sociales-cognitivas o de relación interpersonal están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida. Son conductas concretas, de complejidad variable, que nos permiten sentirnos competentes en diferentes situaciones y escenarios, así como, obtener una gratificación social. Hacer nuevos amigos y mantener nuestras amistades a largo plazo, expresar a otros nuestras necesidades, compartir nuestras experiencias y empatizar con las vivencias de los demás, defender nuestros intereses, etc., son sólo ejemplos de la importancia de estas destrezas. Por el contrario, sentirse incompetente socialmente nos puede conducir a una situación de aislamiento social y sufrimiento psicológico difícil de manejar.

Todas las personas necesitamos crecer en un entorno socialmente estimulante pues el crecimiento personal, en todos los ámbitos, necesita de la posibilidad de compartir, de ser y estar con los demás (familia, amigos, compañeros de clase, colegas de trabajo, etc.). Basta recordar los esfuerzos que, tanto desde el ámbito educativo como desde el entorno laboral, se realizan para favorecer un clima de relación óptimo que permita a cada persona beneficiarse del contacto con los demás, favoreciendo así un mejor rendimiento académico o profesional.

1. TEMA

LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL "DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN" DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO LECTIVO 2011 – 2012.

2. ANTECEDENTES

En el nivel macro, Los estudios desarrollados mediante la UNESCO, muestran que en el **contexto internacional** es posible reconocer numerosas destrezas sociales y autónomas, algunas de ellas, muy básicas y que son aprendidas a edades muy tempranas (fórmulas de cortesía como saludar, dar las gracias o pedir las cosas por favor), hasta otras destrezas mucho más complejas exigidas en el complejo mundo de los adultos (saber decir que no, negociar, ponerse en el lugar del otro, formular una queja sin molestar, etc.).

Prieto y Cols. (2008), ofrecen una relación de las habilidades que debe poseer el niño con necesidades educativas especiales y poner en práctica en el aula. Dichas destrezas le reportan refuerzo social y favorecen una relación gratificante con los demás compañeros.

En el nivel meso, Los estudios concluyentes remarcados a **nivel Latinoamericano** por Prieto y Cols. (2009), Espirit Human, por la OMS, revelan destrezas de supervivencia en el aula: como pedir ayuda, prestar atención, dar las gracias, seguir instrucciones, realizar las tareas, participar en las discusiones, ofrecer ayuda, hacer preguntas, no distraerse, hacer correcciones, decidir hacer algo, marcarse un objetivo.

Otras superiores como destrezas para hacer amistades: presentarse, empezar y finalizar una conversación, participar en juegos, pedir favores, ofrecer ayuda a un compañero, hacer cumplidos, sugerir actividades, compartir, disculparse.

A nivel micro, Sin embargo, en el **Ecuador**, son los estudios de Sáncho, E. (2009), Fernandes, E. Universidad Tecnológica Equinoccial (2009), Véliz, S. ESPOL (2010), quienes presentan estudios sobre destrezas para abordar los sentimientos: conocer los sentimientos y expresarlos, reconocer los sentimientos de los demás y mostrar comprensión ante ellos, mostrar interés por los demás, expresar afecto, controlar el miedo, otorgarse recompensas. Destrezas sobre distintas alternativas a la agresividad: utilizar el autocontrol, pedir permiso, saber

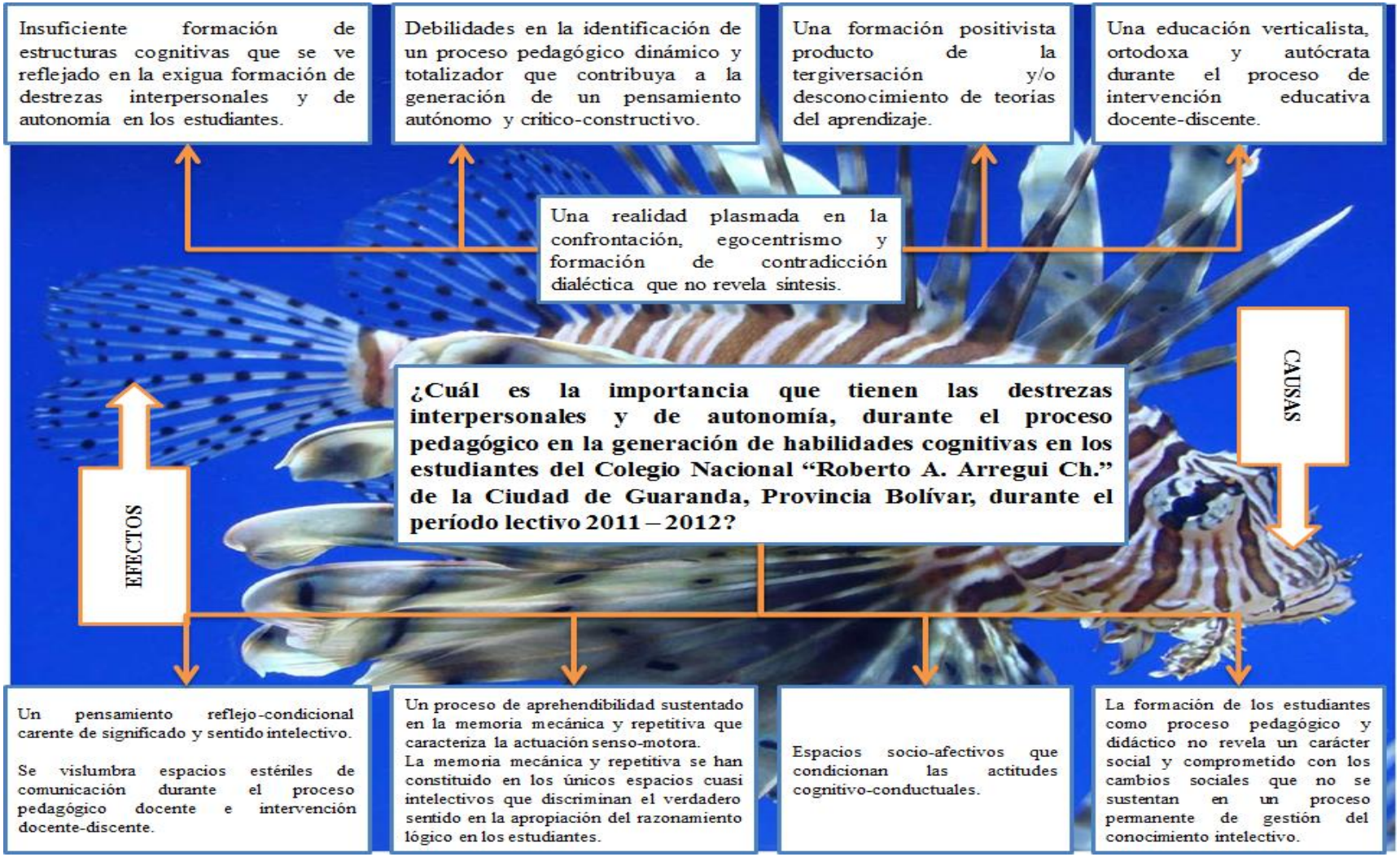
cómo responder cuando le molestan a uno, evitar los problemas, alejarse de las peleas, resolución de problemas, saber abordar una acusación, negociación, sustentado en la teoría de inteligencia emocional de Goleman, D. (1996) y cuyos resultados han trascendido a algunos contextos de formación educativa.

Sin embargo:

En los estudiantes del Colegio Nacional "Roberto Alfredo. Arregui Chauvin" de la **Ciudadela Primero de Mayo, Cantón Guaranda, Provincia Bolívar**, aun cuando este tipo de estudio, rige ya algunas esferas cognitivo-conductuales no es posible revelar destrezas para controlar el estrés: controlar el aburrimiento, descubrir las causas de un problema, quejarse, responder a una queja, abordar las pérdidas, mostrar camaradería, saber abordar el que le excluyan a uno, controlar los sentimientos de vergüenza, reaccionar ante el fracaso, aceptar las negativas, decir "no", relajarse, responder a la presión de grupo, controlar el deseo de tener algo que no te pertenece, tomar una decisión, ser honesto, acciones y actitudes que son el resultado de la instrumentalización empírico analítica, aplicada en la presente tesis de investigación del postgrado en gerencia educativa mediado en la Universidad Estatal de Bolívar.

Por tanto, el estudio dialéctico-crítico se sustenta en la clasificación, clásica pero aún vigente, de las posibles destrezas interpersonales y autónomo-sociales, elaborada por Goldstein y sus colaboradores (1999), que se recogen en el Programa de Aprendizaje Estructurado de habilidades sociales para estudiantes y que resulta sumamente útil para revisar qué habilidades son manejadas adecuadamente por un joven o adulto y cuáles de ellas requerirán de un entrenamiento específico necesario en la formación del espíritu de altruismo en la comparecencia pedagógica y formación de habilidades y capacidades implícitas en la formación cognitivo-volitivo afectiva en los estudiantes.

3. PROBLEMA (Organizado gráfico Ishikawa)



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA QUE TIENEN LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL "DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN" DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO LECTIVO 2011 – 2012?

Sub problemas:

a) Queminportismo en la determinación de factores socio-ambientales e interpersonales al interior de las instituciones escolares
b) La institución escolar no es organizada y por tanto, no logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.
c) Se denota alumnos socialmente desfavorecidos que no logran niveles instructivos producto de la precariedad socio-familiar.
d) Se denota un excesivo simplismo, que permite afirmar que los procesos interpersonales y autónomos se expresan en niveles conducentes.
e) Es efímero el clima social escolar que connota exiguas relaciones interpersonales y autónomas.
f) Es necesario promover relaciones interpersonales y autónomas de mayor cercanía e intimidad.
g) Es imperiosa la incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar que permita generar:
   a. Sentido de pertenencia con la institución.
   b. Participación y convivencia democrática.
   c. Sensación de pertinencia del currículum escolar.
   d. Mejora del auto-concepto académico de los alumnos, políticas de mejora de las relaciones interpersonales y autónomas y
   e. habilidades para la vida.

4. JUSTIFICACIÓN

Las manifestaciones reveladas en la investigación acción participativa, por lo tanto, destacan la **importancia** científica que se constituyen desde la recurrencia evidenciada como un precedente disciplinar-pedagógico que justifica la indagación científica y cuyo proceso destaca su importancia en la generación de destrezas interpersonales y de autonomía[1] cuyo propósito prevé la formación de habilidades cognitivas que promuevan la formación de un ser humano totalizador, trascendente y cuya mística esté revelada en exigir de sus profesionales y estudiantes la inclusión de destrezas volitivo-afectivas que no condicionen los escenarios socio-afectivos y éticos requeridos en el concierto de ciencia.

La **originalidad** de la indagación sapiente observa las cualidades y condición humana reveladas como **necesidad** la formación humana-cultural e intercultural como sustento contextual y proyección social, todo lo cual se configura como una relación de autodesarrollo donde se reconoce que la génesis de la cultura está en la condición humana, pues el desarrollo de la cultura se corresponde a la propia condición humana. Fuentes, H. (2006).

A partir de ello, la investigación acción participativa, previa abstracción reconoce desde la **pertinencia** a la comunidad sujeto de estudio: autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia que es acertado y perfectible buscar alternativas que no condicione la formación de un pensamiento autónomo y, por el contrario, Poper, K. (1978) revelen destrezas interpersonales y de autonomía que apoyen a la generación de un pensamiento disciplinar, crítico-propositivo que no vulnerabilice la formación cognitiva, afectiva, volitiva y psicomotriz en los estudiantes, Fernández, E. (1978) UTE.

[1] Esta es la opinión de la mayoría de los teóricos en el tema tema (i.e. Ennis, 1987; 1996; Halonen, 1995; Halpern, 1998; McPeck, 1981): pensar críticamente requiere de un conjunto de habilidades y de disposiciones. El pensamiento autónomo, así concebido, está compuesto de habilidades que son el componente cognitivo y de disposiciones que serían el componente o aspecto motivacional (Kennedy, Fisher, & Ennis, 1991) Estos dos aspectos conjuntamente, y la puesta en acción de ambos, se traducirían en el componente conductual del pensamiento crítico, que permitiría la realización de este tipo de pensamiento.

Lo novedad científica que revela ésta investigación se encuentra sustentada en el desarrollo y formación de hombres y mujeres como ciudadanos comprometidos con su identidad cultural, auténticos en sus discursos y obra, flexibles al incorporar la cultura universal a su entorno como necesidad del desarrollo y trascendentes en su contexto histórico, social y cultural,

Se requiere de una educación cuya gestión formativa sustente el desarrollo de las capacidades transformadoras humanas, en las potencialidades de sus hombres y mujeres con modelos que han de estar basados en el desarrollo humano, con tecnologías acorde a su nivel de desarrollo, potencien y propicien, desde sus diferentes tradiciones y culturas, alcanzar niveles de desarrollo auténticos que transformen sus ámbitos a la vez que incorporen la cultura universal, pero siempre desde sus propias raíces culturales.

Las estrategias de cambio pretende fomentar el desarrollo de habilidades interpersonales[2] y de colaboración, que propicien el trabajar –bien- en grupo, ejercitar el respeto por opiniones diferentes, ejercitar la responsabilidad personal y la flexibilidad en varios contextos, establecer y alcanzar estándares y metas elevados, tanto para sí mismo como para otros, autonomía o autodirección, responsabilidad y capacidad de adaptación, responsabilidad social que permita actuar de manera responsable pensando en los intereses de una comunidad más amplia al demostrar comportamiento ético en contextos personales, en el sitio de trabajo y en la comunidad, creatividad y curiosidad intelectual, desarrollar y comunicar ideas a otros, la generación de habilidades cognitivas como: el análisis, la interpretación, la evaluación, la inferencia, abstracción, análisis, síntesis, crítica-constructiva responsables y argumentación.

[2] Durante mucho tiempo, las habilidades fueron el único objetivo en la instrucción y evaluación del pensamiento crítico. Éstas se consideraban como suficientes para poder ejercitar este tipo de pensamiento. Sin embargo, hoy se considera que la adquisición y pericia de estas habilidades del pensamiento crítico no garantiza en sí el proceso de pensar críticamente. Una persona puede conocer y dominar las habilidades pero puede no aplicarlas. Es necesario además estar dispuesto y motivado para ejercitarlas cuando las circunstancias lo requieran.

Lo que se pretende resaltar es que las habilidades cognitivas por sí solas no son suficientes para capacitar a una persona a pensar críticamente, si no posee la disposición o motivación para llevarlas a cabo, no habrá pensamiento autónomo. Igualmente, poseer la disposición tampoco es suficiente; si una persona está dispuesta y motivada a pensar críticamente, pero no sabe cómo hacerlo tampoco lo logrará. El pensamiento autónomo necesita de la activación y puesta en marcha de los dos, esto es, el pensar crítico (el acto) sobre algo requiere de ambos componentes (disposiciones y habilidades[3]).

[3]Componente cognitivo Unánimemente se acepta que las habilidades representan el componente cognitivo, el saber qué hacer. Si bien, el conjunto concreto de las habilidades que conforman el pensamiento crítico varía de unos autores a otros. Por ejemplo, Ennis (1987) propone habilidades tales como: centrarse en la cuestión, analizar argumentos, plantear y responder a cuestiones de clarificación y/o desafío, juzgar la credibilidad de las fuentes, observar y juzgar observaciones, deducción, inducción, juicios de valor, definir términos, identificar suposiciones, decisión e interacción con los otros. Swartz y Perkins (1990) plantean categorías mucho más generales, como son el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la resolución de problemas cotidianos y la resolución de problemas matemáticos. Esta falta de acuerdo trató de ser resuelta por un grupo de expertos internacionales (APA, 1990) que quisieron llegar a un consenso sobre el concepto y significado del pensamiento crítico.Dicho grupo de especialistas identificó las siguientes habilidades como centrales para dicho concepto: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

5. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el proceso pedagógico, mediante el desarrollo de destrezas interpersonales y de autonomía para que contribuyan al fortalecimiento de habilidades cognitivas en los estudiantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a. Identificar las habilidades cognitivas que se desarrollan durante el proceso pedagógico de los estudiantes.
b. Destacar la importancia científica que tienen las destrezas interpersonales y de autonomía, durante el proceso pedagógico en la generación de habilidades cognitivas en los estudiantes.
c. Diseñar jornadas de experiencias pedagógicas a partir de la experiencia científica de los docentes de la Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Estatal de Bolívar sustentadas en un cuaderno pedagógico que permita promover el desarrollo de habilidades cognitivas durante el proceso pedagógico.
d. Demostrar los primeros cambios imperativos que responda a evidenciar un pensamiento autónomo en los estudiantes.

COMPROBACIÓN OBJETIVIZADA DE LA INVESTIGACIÓN

– A partir de la aplicación de instrumentos de recolección de información primaria, encuesta a docentes y estudiantes y entrevista a la autoridad del Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la Ciudadela Primero de Mayo del Cantón Guaranda, Provincia Bolívar, fue posible mediante el método hipotético-deductivo en la estadística básico-descriptiva comprobar el diagnóstico fáctico y valoración causal que desemboca en los sub problemas que serán abordados desde las estrategias de cambio en la solución implícita

del proceso pedagógico en los estudiantes y dinámica metódica del docente en la intervención del primer objetivo específico.

- Para promover un posicionamiento intelectivo mediante la abstracción (análisis – síntesis), crítica constructiva y argumentación fue necesario revisar en fuentes documentadas escritas y virtuales de las categorías superiores membretadas en el tema científico, las mismas que permitieron generar síntesis en la teoría científica, así como ubicar al trabajo intelectivo en la teoría cognitivista como espacio filosófico y epistemológico que permitió dar fundamento pedagógico a las destrezas interpersonales y de autonomía, durante el proceso pedagógico en la generación de habilidades cognitivas en los estudiantes, durante la práctica pedagógica en el fortalecimiento de aprendizajes en los estudiantes, durante el proceso pedagógico docente, para desarrollar y ejercitar habilidades cognitivas en los estudiantes en el recorrido emergente del segundo objetivo específico.
- El tercer objetivo específico contribuyó desde la investigación cualitativa y cuantitativa a mediatizar los pasos y procesos exigidos en la corriente indagativa. Así como, se explicita la elaboración de desarrollar y ejercitar las destrezas interpersonales y de autonomía, durante el proceso pedagógico en la generación de habilidades cognitivas en los estudiantes.
- El cuarto objetivo se comprobó a partir de la entrega del prototipo de escenario pedagógico físico y ecológico propuesto en la presente investigación, así como el taller de socialización y foro debate generado con el claustro docente y directivo del establecimiento formador.

6. HIPÓTESIS

Cuanto mayor sea la participación de las destrezas interpersonales y de autonomía durante el proceso pedagógico, tanto mayor será el fortalecimiento de habilidades cognitivas en los estudiantes.

COMPROBACIÓN DIALÉCTICO-CRÍTICA DE LA HIPÓTESIS

A partir de la formulación del tema científico: **LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL "DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAIVIN" DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO LECTIVO 2011 – 2012**, fue importante revelar que frente a la participación implícita de destrezas interpersonales, es posible marginar el adoctrinamiento doméstico al que ha sido sometido el estudiante, frente al condicionamiento senso-perceptivo que caracteriza al proceso docente educativo y la limitada intervención estudiantil en los niveles argumentativos y críticos de su proceso formador.

7. VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN

Unidades de análisis:	Participación de las destrezas interpersonales y de autonomía.
Variable Independiente:	Destrezas interpersonales y de autonomía durante el proceso pedagógico.
Variable Dependiente:	Habilidades cognitivas en los estudiantes.
Elementos lógicos:	Cuanto mayor sea la participación. Tanto mayor será el fortalecimiento.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable Independiente	Concepto	Dimensión	Indicador	Índice
Destrezas interpersonales y de autonomía durante el proceso pedagógico.	Son operaciones del pensamiento por medio de las cuales el sujeto puede apropiarse de los contenidos y del proceso que usó para ello, conjunto de operaciones mentales cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida básicamente a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él.	Nivel cognoscitivo de las destrezas interpersonales y de autonomía durante el proceso pedagógico:	Tengo mucho conocimiento. Tengo algún conocimiento. No tengo ningún conocimiento. No contesta.	Marque con una (x) el Nivel cognoscitivo de las destrezas interpersonales y de autonomía durante el proceso pedagógico.
		Señale las estrategias de destrezas interpersonales y de autonomía aplicadas durante el proceso pedagógico:	Iniciación de habilidades sociales. Habilidades sociales avanzadas. Habilidades para manejar sentimientos. Habilidades para el manejo de estrés. Habilidades de planificación.	Marque con una (x) las destrezas interpersonales y de autonomía que usted aplica durante el proceso pedagógico:

		Destrezas sociales de autonomía:	Atender Comenzar una conversación Mantener una conversación Preguntar una cuestión Dar las gracias Presentarse a sí mismo Presentar a otras personas Saludar	Marque con una (x) las destrezas sociales de autonomía que desarrolla durante el proceso pedagógico en los estudiantes:
		Habilidades de planificación:	Decidir sobre hacer algo Decir qué causó un problema Establecer una meta Decidir sobre las habilidades propias Recoger información Ordenar los problemas en función de su	Marque con una (x) las habilidades de planificación que desarrolla durante el proceso pedagógico en los estudiantes:

			importancia Tomar una decisión Concentrarse en la tarea	
		Dificultades en la formación de habilidades cognitivas:	Falta de oportunidades sociales y modelos de referencia que ayuden a aprender diferentes habilidades. Dificultad para determinar qué habilidad social es más adecuada, oportuna y eficaz en cada caso o situación. Sentimientos de incompetencia social, ansiedad ante situaciones sociales, impulsividad, expectativas de fracaso, etc. Contextos sociales poco	Marque con una (x) las dificultades en la formación de habilidades cognitivas:

			apropiados, objetivamente negativos para la persona, donde se den conductas de rechazo manifiesto, minusvalorarían, recriminación sistemática de sus dificultades, etc.	
		Dificultades en la generación de destrezas interpersonales y autónomas:	Dificultad para percibir y discriminar los estímulos relevantes del contexto. Dificultad para generar alternativas de respuesta y valorarlas en función de sus posibles consecuencias. Dificultad para tomar decisiones y planificar el curso de acción ante una situación social.	Marque con una (x) las dificultades en la generación de destrezas interpersonales y autónomas que usted observa en los estudiantes:

			Dificultad para evaluar la propia conducta y su adecuación a las exigencias del contexto. Dificultad para aprender de los errores y adecuar la acción.	
Variable Dependiente	**Concepto**	**Dimensión**	**Indicador**	**Técnica Primaria**
Habilidades cognitivas en los estudiantes.	La demostración matemática contribuye en la construcción del pensamiento matemático y cómo esto nos facilita herramientas para desarrollo de dicho pensamiento desde nuestro rol como profesores, es decir,	Nivel cognoscitivo de las habilidades cognitivas en los estudiantes:	Tengo mucho conocimiento. Tengo algún conocimiento. No tengo ningún conocimiento. No contesta.	Marque con una (x) el Nivel cognoscitivo que usted tiene de las habilidades cognitivas a desarrollar en los estudiantes:
		Tipos de habilidades cognitivas:	Pensamiento. Razonamiento. Interpretación. Curiosidad.	Marque con una (x) las habilidades cognitivas que usted conoce y promueve en los estudiantes:

	cómo la demostración se puede llevar a cabo en el contexto de la enseñanza de las matemáticas.		Imaginación. Creatividad.	
		Familiarización de las habilidades cognitivas:	Reproductivo. Productivo. Creativo. Creativo/innovador. Todas.	Marque con una (x) en que espacio de familiarización debe promover las habilidades cognitivas en los estudiantes:
		Categorías de las habilidades cognitivas:	Actitudes y percepciones. Adquirir e integrar el conocimiento. Extender y refinar el conocimiento. Usar significativamente el conocimiento. Hábitos productivos de pensamiento.	Marque con una (x) las categorías de habilidades cognitivas que desarrolla en los estudiantes durante el proceso pedagógico:
		Logros de las habilidades cognitivas:	Comprender. Conocer/ Memorizar. Aplicar. Crear	Marque con una (x) los logros generados en los estudiantes mediante las habilidades cognitivas:

		Desempeños auténticos promovidos mediante las habilidades cognitivas:	Complejidad cognitiva Actividades de Andamiaje. Andamiaje de Transformación. Resolución de problemas.	Marque con una (x) los desempeños auténticos promovidos mediante las habilidades cognitivas:

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

Teoría Científica

1. DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA.- Se constituyen en el lazo cognitivo-afectivo y volitivo necesario para el proceso de apropiación de información en la generación de ideas, principios, hechos, entre otros. Maturana, C. (2001).

En ella se gesta la relación cognoscitiva (contenidos), cognitiva (procesos mentales, habilidades del pensamiento), volitivo (afectiva) como elementos culturales formativos necesarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así:

Formación cognoscitiva (contenidos), supone una ordenación cronológica, que no es una simple temporalización, sino más bien el establecimiento de un recorrido por las destrezas interpersonales y de autonomía seleccionadas de acuerdo con unos criterios que faciliten su aprendizaje y posterior generalización.

1.1 En este sentido se propone los siguientes criterios de secuenciación:

a. Iniciar el trabajo con las destrezas interpersonales y de autonomía que son puestas en práctica de forma habitual y frecuente, comenzando por aquellas que pueden acogerse a estructuras espacio-temporal estable y se utilizan de forma reiterada.
b. Conviene optar por aquellas que contengan puntos de referencia aplicativos como frases estandarizadas, gestos de acompañamiento o componentes o secuencias que, en definitiva, se constituyen como patrones de fácil identificación e imitación.
c. Se debe incidir al principio en aquellas cuyo desarrollo conlleve un refuerzo natural inmediato de la autoestima y/o de la propia acción.

d. Las primeras destrezas interpersonales y de autonomía que se empiece a trabajar han de tener objetivos que se puedan conseguir a corto plazo de forma que sirvan de refuerzo y de motivación para el aprendizaje de nuevas destrezas interpersonales y de autonomía.
e. Es preferible iniciar el programa con destrezas interpersonales y de autonomía partir de las cuales sea posible y sencillo extraer nexos que permitan una inclusión concatenada de nuevas destrezas interpersonales y de autonomía que, aunque diferentes, estén relacionadas o vinculadas a las ya aprendidas.
f. Es conveniente, que empecemos con destrezas interpersonales y de autonomía que requieren una infraestructura sencilla y una organización ágil para prevenir que su puesta en marcha suponga esfuerzos difícilmente mantenibles.
g. También es importante que tengamos en cuenta las facilidades de seguimiento de los aprendizajes, ya que conviene adquirir desde el principio el hábito de valorar los diferentes componentes incluidos en cada habilidad.

La metodología que se plantea para abordar este trabajo investigativo no se aleja de la propuesta que suele utilizarse en los diversos programas de destrezas interpersonales y de autonomía que se conocen.

Esta propuesta, que parte del desarrollo de unas sesiones específicas de entrenamiento con las que pretenden iniciar o mejorar destrezas interpersonales y de autonomía determinadas y continúa con la aportación de fórmulas o estrategias con las que lograra el mayor grado posible de generalización de las habilidades trabajadas, es el que hacemos nuestro. Desde él posible abordaje de cualquier habilidad concreta, sea de interacción o de autonomía social, ya que la primera fase, la del entrenamiento específico, puede adaptarse sin dificultad a cualquier objetivo elegido.

Igualmente ocurre con la generalización. Si la misma se entiende en base a una provocación inicial y control de situaciones que permitan la utilización de lo

aprendido, para pasar posteriormente a la anticipación de modos y estrategias con los que resolverá situaciones naturales, entenderemos que es aquí donde las aportaciones a realizar resultan más necesarias.

Llevar a cabo entrenamientos concretos puede no ser tan complicado. Si se tiene en cuenta el material bibliográfico y documental existente para desarrollar esta fase, se verá que hay una amplia gama de referencias que además posibilita una adaptación a la medida de necesidades definidas.

Otra cuestión -es el paso a dar- hacia el uso natural y ajustado de lo aprendido en situaciones casi de "laboratorio" y en este terreno las referencias son menores o en todo caso se presentan menos estructuradas. Por ello, a continuación, se presenta la breve descripción de un modo convencional con el que afrontar el entrenamiento específico en sus fases fundamentales para, desarrollar otro apartado en el que se ofrecen estrategias para la puesta en práctica de las destrezas interpersonales y de autonomía aprendidas.

El entrenamiento en destrezas interpersonales y de autonomía es una estrategia de enseñanza en la que se emplea un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el joven no tiene en su repertorio y, también, a modificar las conductas de relación interpersonal que posee pero que son inadecuadas.

1.2 Además del modelo que se va a describir existen otros procedimientos pedagógicos: Como se distingue entre las de mayor relevancia imperativa al proceso pedagógico:

a. Aprendizaje cooperativo,
b. Técnicas de dinámica de grupos,
c. Estrategias tutor compañero,
d. Diálogo entre profesor y alumno, etc.)

Que también se pueden utilizar para trabajar las destrezas interpersonales y de autonomía, complementando el modelo propuesto. El modelo que se presenta está basado en la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1969) en el que el joven forma sus cogniciones o representaciones de la conducta partir de experiencias que guíen su comportamiento. Se completa esta teoría con la descripción de los componentes del Aprendizaje Estructurado (Goldstein, 1989).

Este entrenamiento es adecuado, entre otras razones, porque en sus diferentes fases o componentes se ponen en funcionamiento los principales mecanismos a partir de los cuales aprende el alumno su comportamiento social:

> Por experiencia directa (en función de las consecuencias re forzantes o aversivas aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social),por observación (se aprenden conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos), por instrucción verbal (a través del lenguaje hablado, por preguntas, instrucciones, sugerencias, incitaciones o explicaciones) y por feedback interpersonal (explicitación por parte de los observadores de cómo ha sido el comportamiento y posterior corrección del mismo a partir de la información obtenida) (Monjas, 1993).

Este modelo de entrenamiento incluye varias fases, cuya combinación supone una mejora real y duradera de la competencia social. Partiendo del análisis, las experiencias cotidianas y las ejemplificaciones, proporcionamos al estudiante información relativa a las características de determinadas habilidades que se van a enseñar y los temas que se van a tratar.

Así mismo, se les hace ver la importancia y relevancia que tiene la aplicación de las habilidades propuestas para su vida, informándoles de las actividades que se

van a realizar, y las personas y situaciones con las que se pueden encontrar. Por todo esto, estimularemos el interés de los jóvenes con los que se va a trabajar[4].

1.3 Esto le permitirá el aprendizaje observacional del modo de actuación. Para conseguir un modelado más efectivo habrá que tener en cuenta los potenciadores de la imitación:

a. **Características del modelo.-**Es importante elegir cuidadosamente. Se recomienda que sea una persona con experiencia, que controle las recompensas que desea el observador, que tenga algunas similitudes con él y que cuente con ciertas características personales que faciliten la comunicación.
b. **Características de la situación a modelar.** Se presentarán las conductas a imitar de manera clara y precisa, gradualmente, de menor a mayor dificultad, con las repeticiones que permitan instaurar el aprendizaje ("sobre-aprendizaje"), sin detalles innecesarios empleando diferentes modelos.
c. **Características del observador.** Hay que tener en cuenta la disposición, capacidades e intereses del observador. Es importante que cuente con la información necesaria sobre la situación y que sea recompensado por realizar las conductas observadas. El aprendizaje será más efectivo si la conducta tiene consecuencias positivas.

1.4 En las situaciones de aprendizaje por modelado se suceden tres fases fundamentales sin las cuales el resultado no suele ser tan positivo:

- **Atención**. Se suscita el interés y se consigue la atención, utilizando los potenciadores anteriormente citados.
- **Retención**. Para que se puedan reproducir las conductas que se han observado, antes hay que recordarlas y retenerlas. La memoria juega un papel

[4] Una vez motivados los alumnos, se empezará con el entrenamiento. La siguiente fase es la de modelado o aprendizaje por medio de la observación y la imitación. Se expone al joven a modelos que muestren la conducta que es objetivo del entrenamiento.

fundamental en estafase del modelado. Las conductas se recuerdan mejor cuando se clasifican o codifican para poder representarlas mentalmente ("ensayo encubierto"). Aunque la forma más eficaz de retener para reproducir es la propia representación práctica de papeles ("Role-Playing").

- **Reproducción**. Si el alumno ha prestado atención y retenido las conductas, ahora lo importante es que sea capaz de ponerlas en práctica y no sólo de reproducirlas. El éxito de todas estas fases depende, entre otras cosas, de los refuerzos. A la hora de programar una sesión y en concreto la fase de modelado pueden ser de gran utilidad recomendaciones prácticas como las siguientes:
    - Habrá que proporcionar el contenido que sea más significativo y funcional para los componentes del grupo. En primer lugar, seleccionando las destrezas interpersonales y de autonomía a trabajar, teniendo en cuenta las experiencias anteriores del sujeto, las habilidades que tiene adquiridas y las que tiene que conseguir y la utilidad que en su vida real van a tener dichas habilidades. Posteriormente se recrearán situaciones que estén relacionadas con las circunstancias de la vida real del alumno.
    - Todas las representaciones deberán mostrar resultados positivos. Siempre se reforzará al modelo que está utilizando las destrezas interpersonales y de autonomía de forma correcta.
    - Se deberán seguir todos los pasos de la conducta que se está reproduciendo, en la secuencia correcta y reconociendo las necesidades contextuales mediante inventarios ecológicos (Brown, 1989).
    - Las representaciones deberán describir una sola habilidad. Hay que intentar eliminar todos los contenidos que sean ajenos al tema.
    - La conducta modelada no hay que interpretarla como la única forma "correcta" de comportamiento, sino como una manera de enfocar una situación particular e, incluso, como un instrumento que permita hacer comparaciones.
    - Es importante recordar que, para que haya flexibilidad por parte del instructor y creatividad por parte del que aprende, hay que tener en

cuenta esta última afirmación a la hora de preparar las sesiones. Por esta razón, las estrategias propuestas a continuación las realizaremos tanto en situaciones simuladas como en situaciones naturales, manifestando una extensa gama de comportamientos para que puedan desarrollar un amplio grupo de respuestas.

  - Así mismo proporcionaremos diversas oportunidades con diferentes estrategias para que practiquen los comportamientos que puedan observar en los modelos.

- Una vez que se ha realizado el modelado, de forma colectiva (toda la clase o en grupos) valoraremos la pertinencia de los comportamientos planteados.
- Podemos lograrlo a través de preguntas dirigidas, cuestionarios, comparaciones entre las diferentes situaciones o modelos, anticipación de posibles consecuencias,... para ayudarles a que puedan identificar los posibles pasos que se van a seguir en la puesta en práctica de las diferentes habilidades.
- Para poder incorporar las conductas y destrezas interpersonales y de autonomía necesarias en su repertorio y poder mostrarlas en situaciones naturales, el alumno tendrá que aprender ensayándolas y representándolas.
- Es la fase de la práctica en situaciones simuladas. El alumno ensaya imitando la conducta previamente observada.
- Al igual que con el modelado, sólo es posible que se realice la representación si se dan unas condiciones que la potencien:
  - Acuerdo por parte del sujeto en participar.
  - Compromiso con la conducta que va a representar, en el sentido de que se trata de una actuación más pública que privada.
  - Improvisación.
  - Recompensa, aprobación o reforzamiento por llevar a cabo la representación de la conducta.

Asimilados los aspectos teóricos, se procederá a la planificación de las sesiones. En primer lugar, habrá que delimitar claramente la situación: quién va a intervenir, qué se va a hacer, cuándo, dónde, en qué situaciones (naturales o

simuladas), cómo, etc., siendo lo más parecido posible a la realidad para favorecer la transferencia de lo aprendido en el Centro a las situaciones naturales fuera de él.

Se organizará un primer momento de discusión centrado en la relación entre la habilidad presentada y la vida de los alumnos. Lo más conveniente es situar la cuestión en el empleo actual y futuro de la habilidad y en aspectos concretos sobre la misma.

La estructura (los pasos conductuales) de cada representación puede ser siempre la misma, pero el contenido real puede y debe variar de una a otra. El contenido concreto vendrá determinado por las necesidades del alumno en la vida real. Se designarán actores principales y ellos elegirán a los actores secundarios. Es muy importante la figura del educador ayudando a los alumnos a seguir los pasos conductuales que ha reproducido el modelo.

Durante la representación, el profesional que dirija los aprendizajes supervisará las ejecuciones, incitándoles, orientándoles, prestándoles ayuda, practicando y ensayando las conductas-objetivo varias veces para poder lograr un adecuado dominio y soltura. Para favorecer la retención y recuperación de la información, es conveniente algún tipo de apoyo (visual o comunicativo). Conseguir que los alumnos sean capaces de proporcionarse auto instrucciones que puede ser de gran utilidad.

El dedicar varias sesiones (2 ó 3) a cada habilidad, el intercambiar papeles, o la participación directa del instructor pueden contribuir a aumentar la efectividad de la representación.

1.5 Retroalimentación y refuerzo.- Después de la representación es necesario informar al sujeto (por parte del profesional y por parte de los compañeros) de cómo ha representado el papel asignado. Esta retroalimentación supone también proporcionar un refuerzo.

La retroalimentación ha de ser positiva, aunque la práctica no haya sido del todo correcta y proporcionar alternativas apropiadas. Es este último paso el que va a animar al alumno a aplicar las conductas ensayadas en la vida real. El refuerzo es especialmente necesario y útil en este tipo de entrenamiento. Se habla de tres tipos de refuerzos fundamentales: material, social y auto refuerzo.

1.6 Para conseguir eficacia y estabilidad hay que tener en cuenta los potenciadores del refuerzo:

a. Tipo de reforzamiento. La eficacia se consigue teniendo en cuenta los tres tipos de refuerzo. La utilización del refuerzo material está justificada por la eficacia inmediata pero hay que conseguir suprimirlo por otros sociales, ya que la influencia de la recompensa material es menos duradera en el tiempo.
b. Para reforzar las conductas que pasan desapercibidas por el grupo y conseguir mayor grado de generalización y estabilidad, está especialmente recomendado el auto refuerzo. Para elegir el tipo de refuerzo hay que tener en cuenta la experiencia del sujeto y sus necesidades.
c. Contingencia de los refuerzos. Los cambios conductuales son más efectivos cuando el refuerzo es inmediato.
d. Cantidad y calidad del refuerzo. Una vez realizado el aprendizaje, el rendimiento tiene una relación directa con la magnitud y calidad de las recompensas.
e. Ocasión para el refuerzo. La conducta debe ser lo suficientemente frecuente como para que el refuerzo pueda actuar. La situación más propicia es la representación de papeles.
f. Refuerzo intermitente. Se aplica únicamente a algunas respuestas correctas y en periodos concretos de tiempo. Algunas investigaciones demuestran que este tipo de refuerzo es más eficaz.

1.7 Para poner en práctica esta fase se recomienda:

- Que todos los participantes colaboren en la retroalimentación (profesional, actores y observadores).
- Variar el contenido específico de los refuerzos.
- Promover la suficiente actividad grupal como para que cada participante tenga la oportunidad de ser reforzado.
- Suministrar el refuerzo siempre que un alumno haya mejorado sus actuaciones anteriores.
- Proporcionar la oportunidad de repetir cuando no ha habido éxito.
- Insistir en la autovaloración y el auto refuerzo.

1.8 Mantenimiento y generalización. El interés de cualquier programa no es únicamente el rendimiento obtenido en el ámbito en el que se realiza, sino en la vida real. Con el mantenimiento se intenta que, aun frente a dificultades que pueden aparecer, persista en sus esfuerzos y que modifique su comportamiento cuando fracase en el objetivo perseguido.

Con la generalización se pretende que el joven progrese desde la realización de las conductas recién aprendidas en el Centro (ambiente controlado) hacia un nivel en que las utilice en el curso de las interacciones habituales que se dan fuera de él (ambiente no controlado).

Algunos investigadores han estudiado los principios que potencian esa transferencia. No es sencilla la aplicación de todos ellos en un entrenamiento pero resulta clarificador conocerlos e intentar llevarlos a la práctica. Son los siguientes:

- Principios generales. La generalización se incrementa ofreciendo al alumno los principios generales que rigen el rendimiento óptimo, tanto en el ámbito pedagógico como en la vida real.
- Accesibilidad de las respuestas (“sobre-aprendizaje”). La conducta que con más frecuencias e práctica es la que tiene mayor posibilidad de ser

generalizada. Así mismo el sobre-aprendizaje disminuye la eventualidad de que se produzca una generalización negativa

- Elementos comunes. Es positivo que las características físicas e interpersonales que se den en el contexto de aprendizaje sean muy parecidas al ámbito de su puesta en práctica.
- Variabilidad de los estímulos. La generalización es mayor cuando se le han ofrecido al alumno, como modelo, diferentes estilos y comportamientos. Estos actúan como estímulos a la hora de generalizar ya que proporcionan al alumno un mayor repertorio de conductas.
- Reforzamiento en la vida real. El refuerzo social proporcionado fuera del ámbito educativo por otras personas (padres, amigos, etc.) y el mismo sujeto es fundamental aun que no siempre fácil de conseguir y controlar. En este sentido lo más eficaz es enseñar al alumno a reforzarse con autorecompensas.

1.9 Trabajo autónomo.- Las tareas para casa merecen un apartado especial dentro del entrenamiento como una de las alternativas más válidas para conseguir la generalización. Para que puedan dar el último paso señalado, es fundamental que planteemos objetivos fácilmente alcanzables que puedan poner en práctica fuera del Centro, implicando en un primer momento, si es necesario, a padres, amigos, conocidos que puedan ayudar, servir de modelos, etc. y reforzando los comportamientos adecuados.

Una vez planificadas las ayudas externas y planteadas los objetivos se organizarán tareas concretas con instrucciones claras y seguimiento por parte de los profesionales que llevan a cabo el entrenamiento. A medida que se experimenten avances en la ejecución y que el alumno aplique la habilidad en situaciones válidas y sea capaz de utilizar auto-reforzamiento y autoevaluación, todas estas ayudas se irán desvaneciendo.

A pesar de los materiales que se ofrecen, también el modelo admite modificaciones y es deseable que se hagan, ya que tanto la metodología como los materiales deben ser lo más diversificados y cercanos a la realidad.

1.10 Estrategias para la generalización al interior del ámbito escolar.- El desarrollo de un entrenamiento específico, como el que se ha expuesto para instaurar en nuestros jóvenes las claves necesarias con las que considera destrezas interpersonales y de autonomía suficientemente implantada, es algo que va a proporcionarnos mayores garantías de éxito cuando abordemos la posterior generalización del aprendizaje[5]**.**

1.11 Sin embargo sí podemos resaltar la necesidad de que lo aprendido de manera específica se trasladará mejor a situaciones naturales si:

a. Los mínimos propios de las destrezas interpersonales y de autonomía trabajada están suficientemente interiorizados,
b. Se ha localizado circunstancias cotidianas, dentro del ámbito educativo, susceptibles de utilización como situaciones de aprendizaje en relación con las habilidades entrenadas,
c. Se ha diseñado y previsto la programación de otras que, insertadas en la dinámica propia del ámbito educativo, nos permitan el paso hacia una "generalización controlada".

Estas garantías son necesarias para que una utilización más natural de lo aprendido sea factible y con posibilidades de éxito dentro del ámbito educativo e, igualmente, sea conocida y todavía controlada por quien programa este proceso de enseñanza-aprendizaje. Si contamos con este punto de partida, será muy posible que podamos continuar el itinerario formativo que para las habilidades sociales hayamos previsto.

A continuación, facilitamos una relación de estrategias, tantas como habilidades, que pueden constituirse en recursos metodológicos que permiten al profesorado generar y diseñar actividades. Estas estrategias son adaptables, funcionales, potenciadores de relaciones interpersonales y del desarrollo de la autonomía social

[5]La duración, frecuencia e intensidad de ese periodo de entrenamiento depende de factores diversos (grado de capacitación inicial, complejidad de los contenidos seleccionados, aspectos infraestructurales, organizativos).

y favorecedoras del tratamiento a la diversidad y del aprendizaje significativo, al igual que deberán ser las actividades que se generen a partir de ellas.

En ocasiones entra en el aula otra persona que no es uno de los profesores que atienden al grupo y a quien no conocen los alumnos. Se puede "simular" una visita al aula poniéndose de acuerdo con un tercero e "improvisar" su presentación.

Para ello saldrá con un alumno del aula a quien presentará a la persona que va a visitar dándole los datos más relevantes de la misma. Posteriormente se le encarga a este alumno que lleve al aula al visitante y haga las presentaciones oportunas. Por último, una vez que se haya marchado nuestro visitante, pedirá al grupo que haga una valoración de si la presentación ha sido correcta, que aspectos podrían mejorarse, etc.

1.12 Describir el entorno físico y social más cercano.- Se va a realizar un pequeño estudio estadístico que nos permita conocer el perfil medio del grupo-clase, mediante la elaboración, contestación y análisis de una encuesta que recoja información sobre el entorno físico y social de cada alumno.

Para elaborar el mismo se puede inspirar en materiales elaborados para los censos municipales, en cuestionarios existentes para desarrollar estudios sociales, etc. De no contar con un material estandarizado que sirva, se puede crear uno adaptado a las necesidades con el que recoger información objetiva acerca de:

- Datos familiares: edad y profesión de padre y madre, número, edad y dedicación de los hermanos; otros familiares.
- Datos sobre la vivienda: lugar de ubicación, metros cuadrados, número de habitaciones, existencia de una segunda vivienda.
- Datos sociales: número de componentes del grupo de amigos, lugares y actividades habituales de ocio, pertenencia a asociaciones.

- Datos sobre hábitos: horas de permanencia en la calle, viendo la televisión, frecuencia de lectura de libros o con la que se acude al cine,...
- Datos sobre preferencias: alimenticias, de aficiones, deportivas,...

Realizada la contestación anónima, puede extraer conclusiones de las respuestas obtenidas, sobre todo si la formulación de las preguntas es cerrada o se ciñe a un abanico concreto de alternativas de respuesta.

Extraído y descrito el perfil medio que ofrecen los datos facilitados por cada alumno, puede pedirles que comparen sus características con la media obtenida o realizar contrastes entre situaciones diferentes como "familia numerosa/hijo único", "vivienda en el centro de la ciudad/o en la periferia", "preferencia por el deporte/por la vida sedentaria", etc. No se trata de señalar cuáles son mejores, sino que la intención es resaltar la "diversidad" existente dentro del grupo.

1.13 Emitir saludos y despedidas adecuadas a cada contexto.- "La ruleta de los saludos". La práctica de estas fórmulas suele ir acompañada de gestos, miradas, etc., pudiendo dar la mano o besarnos según sean las costumbres o personas a quienes dirigimos el saludo.

Para esta actividad necesitamos hacer una ruleta que incluya tantos números como alumnos hay en clase. Asignamos a cada alumno un número diferente y emparejamos aleatoriamente a los mismos de forma que los dos números obtenidos al hacer girar dos veces la ruleta son quienes van a saludarse y despedirse de manera especialmente hábil.

La ruleta se hará girar para obtener parejas diferentes. En el caso de salir un número anteriormente ya utilizado volveremos a tirar de nuevo. Puede dirigirse también la actividad hacia situaciones propuestas por el profesor. En este caso podría contarse con un registro donde se recogiese el contenido verbal y gestual del saludo y la despedida mediante un cuadro similar a este:

Situación: "Coincide en la barra de la cafetería pidiendo la consumición		
	Mensaje gestual	Mensaje verbal
Saludo		
Despedida		

1.14 Utilizar fórmulas de cortesía: "VISITA AL CINE" Aprovechando una salida que vaya a efectuar, por ejemplo, ir a ver una película en el cine, planteará la siguiente actividad:

- Agrupamos a los alumnos en equipos y les reparte varias etiquetas que contengan frases de cortesía.
- A continuación les presenta imágenes o textos que representen situaciones relacionadas con la mencionada salida: desplazamiento en autobús, adquisición de la entrada, permanencia en la sala, salida del cine ...
- Los alumnos tendrán que relacionar las etiquetas con las diferentes situaciones representadas.
- Posteriormente, establecerán diálogos por escrito que anticipen el desarrollo de las posibles situaciones que van a vivir en la mencionada salida.
- Una vez realizada esta actividad y con anterioridad a la salida, designará a varios alumnos como observadores anónimos, cuya misión consistirá en comprobar si las fórmulas de cortesía previstas se emplean adecuadamente durante la salida.
- En otra sesión posterior, estos observadores expondrán sus impresiones, abriendo un debate sobre su informe.

1.15 Presentarse correctamente a sí mismo y a los acompañantes.- El intercambio Hay situaciones en las que se producen encuentros entre alumnos de distintos centros (Semana Blanca, viajes de estudios, intercambios...). En este último caso, por ejemplo, planteamos la siguiente situación:

Como no conoce a los otros alumnos, ni éstos a nosotros, sugerimos un juego de presentaciones. Nos colocaremos en dos filas y de dos en dos las parejas se presentarán entre ellas.

1.15.1 Dará las siguientes consignas a las parejas:

- Tienen que decir su nombre, apellido, edad y la manera por la que le gustaría que se le llamase.
- Que asignaturas son las que más le gustan.
- Sus actividades preferidas.
- Después, por turno y en voz alta, cada alumno presentará su pareja a los demás.
- Una vez que se han presentado todos pediremos que individualmente anoten en una tarjeta dos adjetivos que cada alumno considere que lo describen y palabras asociadas a sus gustos.
- Recogidas todas las tarjetas, iremos leyendo su contenido y propondremos adivinar a quién se refiere cada una.

1.16 Emitir y recibir halagos con naturalidad.- "Halagos por correspondencia" Agrupe a los alumnos en varios equipos y facilitamos a cada uno un listado de la clase y un catálogo de comentarios positivos que previamente habremos redactado de forma que cada uno de ellos sea identificable como propio de alguien en concreto.

Los equipos deben establecer una correspondencia entre cada compañero y el halago que estiman más adecuado. Finalizada esta tarea realizaremos una puesta en común para analizar el nivel de coincidencia. Posterior puede asignar a cada grupo la tarea de pensar y elaborar comentarios positivos para cada uno de los miembros de otro equipo concreto.

Hecho esto, los pondrá en común por turno de manera que el resto de los grupos deberá adivinar el destinatario de cada uno de los halagos. Que anote y ponga a la

vista en un panel los diferentes halagos asignados a cada alumno puede facilitar su utilización más frecuente por parte de todos.

1.17 Hacer invitaciones y/o visitas con naturalidad "la invitación" Puede ser buena idea que realicemos un intercambio de experiencias con algún otro grupo con el que nos una algo concreto. Si la idea sale de nosotros deberemos pensar con quién nos gustaría formalizarlo y proponerles, mediante una invitación, que nos hagan una visita para conocernos.

1.18 El planteamiento de la invitación supone que decidamos el contenido y forma de la misma en base a determinadas cuestiones de fondo como:

- Quiénes somos, qué hacemos.
- Por qué hemos pensado en ellos, qué les proponemos y para cuándo, dejando siempre opción para ajustar fechas de mutuo acuerdo.
- Qué programa de actividades tenemos previsto para el día del encuentro, etc.…

1.18.1 Igualmente tendrá en cuenta aspectos de forma:

- Cómo nos vamos a poner en contacto (carta, teléfono)
- A través de quién (delegado, comisión)
- Qué necesitamos para hacerlo (permisos, autorizaciones)
- Etc.

La aceptación de la invitación y la realización de la visita correspondiente van a generar una proposición inversa por parte de los invitados. Si es así, deberá tener en cuenta con el grupo las mismas cuestiones de fondo y forma pero desde el papel contrario.

1.19 Para eso y siguiendo una metodología similar decidirá:

1.19.1 Cómo y a través de quién vamos a manifestar nuestra aceptación.

- Qué necesitaremos para ello (transporte, financiación)
- De qué manera vamos a facilitar las cosas a quien nos invita (información de cuántos vamos, si necesitamos alguna cosa especial)
- Mediante qué vamos a corresponder a su cortesía (llevando algún objeto realizado en nuestros talleres, copia de las fotos que nos sacamos en su anterior visita, camisetas de nuestro centro)
- Con todo esto claro y el "saber estar" que a estas alturas ya tenemos, sin duda seremos unos anfitriones e invitados estupendos.

1.20 Interesarse por situaciones personales de amigos, familiares, etc.- "LA AGENDA" Para facilitar a los demás el interés por el equipo y las circunstancias, conviene anticiparles algún dato que les permita saber qué cosas son importantes para nosotros y cuándo se van a producir (si se pueden saber con antelación) o cuándo se producen.

En el aula puede dejar a la vista un panel-calendario de cada mes donde cada uno pueda anotar aquellos acontecimientos o hechos que van a ocurrir y que desea que el resto lo sepa y puedan, en su momento, interesarse. No todos tienen que anotar cada mes, ni tan siquiera es imprescindible que lo hagan en alguna ocasión. Se trata de que cada cual, si lo cree oportuno, anote aquello que para él tiene un "valor" especial.

Con mensajes como "hoy juego la final de baloncesto", "este día operan a mi padre", "por fin he sido tía" o "hoy cumplo 16 años", que se anotan en días concretos de la agenda-panel, los demás tienen una información para poder utilizar de cara a interesarse por una persona concreta.

1.21 Hacer peticiones o solicitar ayuda a otras personas y hacer favores o prestar ayuda "viaje de estudios" En las relaciones normales todas las personas necesitan en determinados momentos que nos presten ayuda o nos hagan favores. Por ello, es importante saber solicitarlos de forma correcta o mostrar disposición a hacerlos cuando sea oportuno si somos nosotros los que recibimos la petición.

Supongamos que haya terminado el último curso de la etapa educativa y todos los compañeros del curso tienen pensado realizar un viaje de estudios. Esto conlleva bastantes gastos económicos, por tanto vamos a ver cómo podemos conseguir alguna ayuda económica que no provenga de las familias.

1.22 Para ello podemos proponer, por ejemplo, rifar una cesta de navidad. Esto conlleva resolver situaciones de solicitud concretas como:

- Informar y pedir el correspondiente permiso a la Dirección.
- Solicitar ayuda a la Asociación de Padres/Madres.
- Realizar la petición adecuada a establecimientos comerciales.
- Solicitar a bancos o cajas de ahorros, comercios, etc. la impresión de los boletos.
- Solicitar la compra de los mismos.

Todas estas situaciones requieren hacer peticiones o solicitar ayuda o colaboración a distintas personas o entidades. Conviene que analice cada caso para abordar. Esto supone tener claro lo que se solicita, cómo se justifica, las ventajas que pueda tener para quien ofrezca la colaboración, los pasos que hay que dar para cumplir con el protocolo, las formas más adecuadas de presentar la iniciativa, etc.

1.23 Dar y recibir instrucciones: "el manual de instrucciones": Seguramente tendremos a nuestro alcance algunos utensilios o materiales de uso habitual cuyo manejo puede dar problemas si no conocemos con precisión como hacerlo. Un buen ejercicio puede ser el de elaborar "manuales de instrucciones" que permitan utilizar esos materiales con más facilidad.

Realice pequeños agrupamientos de alumnos y les propondrá el estudio y manipulación de algunos objetos sobre los que, una vez conocidos y analizado su manejo, diseñarán un pequeño "folleto" que aclare las instrucciones necesarias para su uso correcto.

Puede realizarse inicialmente el repaso de algún modelo concreto (el de un extintor, por ejemplo), con el fin de hacer hincapié en la importancia de la claridad, concisión y secuenciación correcta.

Hecho esto, cada grupo se encargará de hacer un mural que facilite el uso de algo, una grapadora, un proyector de diapositivas, la guía de páginas amarillas, el fichero de un programa informático, una cámara de vídeo, etc. En él, junto a las indicaciones que permitirán "a los demás" entender mejor su manejo, se incluirán algunas advertencias, trucos, consejos o sugerencias con las que optimizar la utilización de las cosas.

Finalmente, cada grupo contrastará con el resto sus respectivos manuales para así evaluar si han sabido ponerse suficientemente en el lugar de quien va a utilizarlos, ya que las dudas que se presenten deben tener respuesta en los folletos elaborados.

1.24 Rechazar peticiones no razonables e inadecuadas: "NO, GRACIAS "Va a proponer a los alumnos que planteen situaciones conflictivas que se dan en el contexto escolar, producidas por la peticiones inadecuadas, tanto entre ellos como entre profesores y alumnos. Recogeremos todas ellas en un listado del cual entresacarán las más conflictivas o las que más les interesen. Por ejemplo:

- Unos alumnos piden a otros complicidad en situaciones de infracción de normas o
- Uno o varios profesores piden a los alumnos información o actuaciones que afecten a su intimidad o convicciones personales.

A continuación, plantee conversación sobre el tema. Intente buscar fórmulas que les permitan superar estas situaciones de la manera más positiva posible, es decir, respetando a la persona que nos pide algo inadecuado, pero con firmeza y utilizando argumento convincente.

Todo el que quiera ofrecerá ideas sobre experiencias propias. Se recogerán todas aquellas fórmulas verbales, gestos y actitudes que hayamos utilizado o que se nos ocurran para rechazar peticiones inadecuadas. Propondremos un periodo de prueba para que cada uno ponga en práctica alguna de las fórmulas y reflexione sobre los resultados conseguidos. Puede ser interesante que tomen nota sobre los siguientes datos: situación, tipo de petición, persona, fórmula empleada y consecuencias.

Posteriormente se pondrán en común los resultados. Todos los alumnos junto con sus datos y los de sus compañeros elaborarán su propio repertorio de fórmulas. Finalmente analice las razones que cada uno tiene para elegir su forma particular de "decir no" y comprobaremos que existen muchas fórmulas válidas, que dependen de la propia persona y de la situación conflictiva concreta.

1.25 Expresar deseos, opiniones e intenciones: "La asamblea" Es frecuente que aparezcan situaciones que conviene tratar en gran grupo para que todas las personas puedan expresarse y escuchar lo que piensan los demás directamente. Para debatir conjuntamente temas de interés, decidir cuestiones que afectan a todo el grupo, resolver conflictos, etc., podemos utilizar la asamblea.

1.26 Si queremos que sea efectiva conviene que tengamos claros algunos aspectos como:

- La conveniencia de que exista un orden del día anticipado y conocido por todos.
- El establecimiento de un sistema que ordene las intervenciones y el modo con que solicitarlas.
- La necesidad de que exista una persona que modere el desarrollo de la asamblea.

La conveniencia de tener en cuenta que existen diversos métodos para sacar conclusiones partiendo de la asamblea como: el acuerdo mayoritario, el consenso, de legación en una comisión elegida...

- La conveniencia de contar con mecanismos de autoevaluación del grupo, del moderador, del índice de participación, del clima, del nivel de acuerdo alcanzado...

Puede experimentar esta estrategia sometiendo a la asamblea cuestiones como los temas a tratar en Tutoría, las actividades a realizar en la Semana Cultural, el disfraz del grupo para los carnavales, el destino del viaje de estudios, etc.

1.27 Pedir a otras personas que cambien su conducta en situaciones concretas: "Las cosas que no nos hacen gracia" Para lograr buenas relaciones de convivencia entre los compañeros, hay que crear un buen ambiente en clase. Habrá que preparar a los alumnos para que sean capaces de expresar quejas a los demás o pedir un cambio de conducta de forma correcta, amable y respetuosa.

Para trabajar en esta línea, pediremos a nuestros alumnos que anoten alguna situación en la que les gustaría que otra persona modificase su conducta hacia él: si alguien le llama por el apodo en lugar de por el nombre, si se ríen por algún

defecto físico o característica personal, si se hacen comentarios despectivos cada vez que habla.

Hecho esto, haremos una puesta en común en la que se podrá pedir aclaraciones o hacer preguntas que concreten cada situación y las escribiremos en la pizarra.

1.28 A continuación analizaremos detenidamente los datos de cada situación para poder:

- Definir con precisión la incomodidad en cada caso.
- Describir los efectos que causa cada situación en la persona que la padece.
- Analizar las situaciones en las que se produce, cuándo es más habitual, cuándo es más frecuente.
- Analizar las consecuencias que suele provocar y los inconvenientes que producen esas conductas.
- Buscar conductas adecuadas alternativas a las descritas y valorar las ventajas de su aplicación.
- Decidir si es posible la aplicación de las conductas alternativas y, en el caso de que existan varias, elegir la más viable y realista.

Podemos terminar elaborando una lista de aquellos aspectos más relevantes que a partir de ese momento van a intentar ponerse en práctica y los revisaremos periódicamente.

1.29 Pedir permiso y/o excusarse en situaciones que lo requieran: "El retraso", Alguna de las situaciones que habitualmente requieren la solicitud de excusas son el llegar tarde a una cita, retrasarnos al devolver un libro,... en definitiva, hacer esperar a los demás.

Podemos hacer de esta situación un motivo específico de trabajo y elaborar modelos de actuación para las situaciones que se producen en la vida estudiantil. Para ello, podemos solicitar a los alumnos que elaboren individualmente una lista

con varios ejemplos en los que ellos han llegado tarde y otros tantos en los que han tenido que esperar a quien se ha retrasado.

En ambos casos deberán describir tanto sus sensaciones y reacciones como las de la otra persona. Puestas en común por parte de todos, veremos cuáles son los motivos o razones más frecuentes, la diversidad de reacciones y sensaciones, la frecuencia y modo con que se presentan disculpas por el retraso, etc.

Hecho esto, diseñe fórmulas adaptadas a las situaciones presentadas más habituales (entrar en una clase que ya ha comenzado, hacer esperar a un grupo de alumnos que van a realizar un examen, retrasarse en la devolución de un material que se ha prestado, llegar tardea coger el autobús a la vuelta de una excursión, tardar mucho tiempo en dar las calificaciones...) y analizaremos cómo, cuándo, a quién, por qué, para qué,... conviene mostrar nuestras excusas en esas ocasiones o en otras similares.

1.30 Proponer y aceptar la participación en juegos: "Deporte a la carta", Durante la "semana deportiva" que se celebre en el Centro, puede resultar positivo que parte de las tareas organizativas recaigan en los propios grupos de alumnos. Para ello, pida a cada alumno que escriba en una lista varios juegos a realizar: balón mano, fútbol, juegos de mesa, pala, otros....

Una vez recogidas todas las listas se elaborará una que recopile todas y cada una de las propuestas. La información sobre las ofertas se realizará mediante carteles informativos para colocar en los tablones de anuncios. Cada alumno debe apuntarse en alguna de las actividades.

Aclarado el número de participantes en cada modalidad deportiva, podrían establecerse diferentes comisiones que se encargasen de preparar el calendario de participación y las normas específicas que puedan requerir los diferentes deportes.

1.31 Hacer proposiciones a otras personas para el tiempo libre: "Anuncio por palabras". Pida a cada alumno que redacte un mensaje que contenga una propuesta concreta para ser realizada en el tiempo libre. Aclarar que tiene que ser muy breve pero claro y que, además de incluir el motivo de la propuesta, deberá facilitar los datos que son necesarios para establecer el contacto.

Redactado el anuncio, puede exponerse en el panel de clase, ser incluido en la revista del centro o, incluso, elaborar la publicación periódica de una "Hoja de propuestas para el tiempo libre". Para ejemplificar la actividad, podemos realizar una propuesta de grupo para otras clases utilizando la organización de un campeonato de pelota, la creación de un grupo de teatro o de música, la realización de una excursión en bici de montaña, etc.

2. PROCESO PEDAGÓGICO.- El currículo en su acepción práctica se señala como un "proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje articuladas en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en forma de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral de un país determinado" por Álvarez, C. (2001).

El proceso didáctico-pedagógico se enmarca fundamentalmente como una actividad social, donde el sujeto que aprende se pueda involucrar y adaptarse coherentemente en la vida política, social e intercultural dentro de su contexto, de acuerdo a un modo de actuación profesional.

Se concibe mejor la relación docente educativa a enseñanza aprendizaje, dada que el primero comprende todo un conjunto de procesos holísticos, donde se ejecuten armónicamente los componentes del currículo orientados al logro ideal del profesional.

El proceso de formar estudiantes comprende nuevos enfoques que se basan en la capacidad de realizar un verdadero aprendizaje significativo, así mismo la tutoría del docente es fundamental para guiar y dirigir los eventos del sujeto que aprende en que piensa, hace, siente y valora toda actividad donde se comprometan el conjunto de estos procesos en su formación integral.

Estos procesos de formación integral comprende un cambio sustancial en la aplicación y forma de alcanzar los niveles mínimos de logro esperado, a la tarea de adquirir conocimientos en aula como el de hechos y relaciones, se busca que el estudiante tenga mayor contacto con la actividad laboral como el lugar donde se contrasta el aprendizaje de aula en el espacio laboral donde se relaciona con otros profesionales, técnicos del centro laboral e extramuros para consolidar conocimientos y adquirir experiencias.

Es decir, la aplicación sistematizada de estas actividades presenta un marco curricular orientado a formar un profesional ideal preparado para un modo de actuación profesional.

2.1 Proceso Didáctico Pedagógico.- Es la integración holística y sistémica de la enseñanza y el aprendizaje de todos sus componentes junto con las cualidades, niveles de asimilación, de profundidad y estructural, en sus tres dimensiones:

a) Educativa,
b) Instructora y
c) Desarrolladora

Parte de una institución docente y se proyecta en la sociedad, con el encargo de educar al hombre para la vida a partir de compromisos sociales, debiendo ser capaz de enfrentarse a nuevas situaciones y problemas que se le presenten y resolverlos en pos de transformar la sociedad.

El proceso didáctico-pedagógico es la integración, la sistematización, de todos los aspectos en una unidad teórica totalizadora, se desarrolla en un movimiento propio en que se manifiestan todos los componentes, sus relaciones o leyes, sus cualidades y resultados. Este tiene su esencia con las leyes estudiadas e implica que en la didáctica, ley y contradicción son una misma cosa y son la causa y la fuente del desarrollo del proceso didáctico-pedagógico, siendo la contradicción fundamental, la relación que se establece entre el objetivo y el método.

Es aquel proceso formativo eficaz y eficiente que le da respuesta al encargo social. Se puede también hacer una definición analítica: el proceso didáctico-pedagógico es aquel proceso que -como resultado de las relaciones didácticas (dialécticas) que se dan entre los sujetos que en él participan- está dirigido, de un modo sistemático y eficiente a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como desarrollador e instructivo (objetivo) con vista a la solución del problema social: encargo social; mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido; a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); con ayuda de ciertos objetos (medio); a través de lo cual se obtienen determinadas consecuencias (resultados); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes), que constituyen su esencia.

2.2 Los componentes del proceso didáctico-pedagógico.- Para caracterizar la dinámica de este proceso, para entender la lógica de su ejecución, se debe partir de su categoría rectora: el objetivo**.**

El objetivo constituye aquel aspecto que mejor refleja el carácter social de éste y orienta la aspiración de la sociedad, es la imagen que se pretende formar de acuerdo con el encargo social planteado a la escuela; cumplir con este propósito resulta posible si se tienen en cuenta, además, los métodos empleados en este empeño.

En tal sentido debe entenderse que el método es el modo de desarrollar el proceso en su estructura interna, es el componente que lo expresa en sí mismo, donde se manifiesta su carácter fenoménico, mientras el objetivo es su esencia, el método es el fenómeno. Los objetivos están determinados por las necesidades y exigencias sociales dadas en el marco de la escuela, el tipo de enseñanza la asignatura y el grado.

Los objetivos precisan él "para qué" se enseña y también los fines propuestos, dados en forma de aprendizaje, de conceptos, reglas, leyes, fenómenos, habilidades, hábitos y convicciones. Ofrecen las características del conocimiento y su nivel de utilización.

Los contenidos, por su parte, materializan los conceptos, leyes, principios y teorías que sirven de base a los objetivos planteados.

Representan el "qué" se enseña; los contenidos no solo tienen un carácter informativo sino que en ellos están presentes elementos que contribuyen a la formación de convicciones, a la educación general del estudiante, y que le sirven de soporte a los procesos de establecer ciertos algoritmos que a su vez facilitan la formación de hábitos y habilidades.

El cumplimiento de los objetivos solo se hace posible mediante el método de enseñanza que establece la secuencia que el profesor desarrolla para lograr sus propósitos educativos, instructivos y desarrolladores; responde al "cómo", es decir, a la manera de actuar para lograr lo propuesto.

Según el método empleado se decidirá en buena medida el tipo de medios a utilizar, estos responden al "con qué" enseñamos. Los medios permiten crear las condiciones favorables para cumplir con las exigencias científicas del modelo pedagógico.

Permiten hacer más objetivos los contenidos de cada materia, logran mayor

eficiencia en el proceso de asimilación del conocimiento, creando las condiciones para el desarrollo de hábitos, habilidades y valores; por lo que podemos afirmar que los medios son el componente de proceso didáctico-pedagógico que sirven de sostén material a los métodos.

Determinados el objetivo, el contenido, los métodos y los medios y respondidas con ellos las interrogantes: "para qué", "qué", "cómo" y "con qué", no cabe dudas de que procede entonces, el " dónde y cuándo", preguntas que encuentran respuestas en el más dinámico de los componentes del proceso: la forma de organización docente.

2.3 Las formas de organización docente.- Este componente expresa la configuración externa del PDE, como consecuencia de la relación entre el proceso y su ubicación espacio-temporal durante su ejecución, a partir de los recursos humanos y materiales que se posean; como estructura externa del proceso logra obtenerse como resultado de su organización para alcanzar los objetivos propuestos. Este componente se relaciona estrechamente con el método, permitiendo asegurar que la forma constituye el fenómeno del método y éste la esencia de la forma.

Conocer los resultados, que del proceso didáctico pedagógico (PD_P), se van obteniendo, resulta posible mediante la implementación de un importante componente del proceso: la evaluación. Ésta parte de la definición misma de los objetivos y concluye con la determinación del grado de eficiencia del proceso, en virtud de alcanzar los objetivos propuestos para el logro de un aprendizaje desarrollador.

2.4 Eslabones del proceso docente-educativo:

a) **Planificación y organización del proceso docente**: Comprende, tanto el trabajo del docente y/o colectivo en la preparación previa del proceso, como en su propio desarrollo, durante el cual se reajusta y donde el

estudiante debe tener su espacio de participación, con lo cual se logra la identificación.

Comprende la concepción del proceso como un todo; la determinación de temas, sistema de trabajo y la comunicación que el profesor considere debe producirse. Este eslabón no debe quedar completamente en manos del profesor, ni debe limitarse su duración.

b) **Motivación y comprensión del contenido**: Contiene el planteamiento y la motivación del contenido en los estudiantes, así como la comprensión de dicho contenido, donde la acción del profesor es fundamental. En este eslabón se presenta al estudiante el contenido, preferentemente, en forma de problema, que cree la necesidad de búsqueda; para que el contenido constituya un instrumento educativo debe tener connotación para él, debe estar íntimamente vinculado con sus necesidades.

En este eslabón, además de motivar, se le muestra al estudiante el modo de pensar y actuar en la teoría, esto es, del problema a las formulaciones más generales y esenciales (núcleo de la teoría) y de éstas a otras particulares y, finalmente la vía de aplicación de dichas formulaciones; siguiendo una vía que, en dependencia de la ciencia de que se trate, puede ser inductivo-deductivo, analítico-sintético, hipotético-deductivo, etc.

c) **Sistematización de los contenidos**: Se va alcanzando a medida que el estudiante se enfrenta a tareas que relacionan contenidos anteriores con los actuales. El contenido a la vez que se asimila se enriquece; esto significa que el eslabón se caracteriza, tanto por la profundidad, como por su asimilación, integrados en un proceso capaz de desarrollar capacidades cognoscitivas, lo cual se logra si el enriquecimiento del objeto se produce a medida que el estudiante se enfrenta a problemas, cada vez más ricos y complejos, que permitan no sólo asimilar un esquema generalizado o guía para la acción, sino el construir sus propios esquemas generalizados.

El proceso tiene que producirse siguiendo etapas tales como: planteamiento del problema, ejercitación, aplicación y transferencia. El parámetro que caracteriza de manera más completa a este eslabón es la sistematización, la cual se logra a medida que se incrementan los niveles de asimilación y profundidad.

d) Evaluación del aprendizaje: Está presente a lo largo de todo el proceso, constatando el grado de cumplimiento del objetivo por parte del estudiante; en cada momento, como criterio de retroalimentación del proceso, permite ir regulando el desarrollo de la actividad para alcanzar el fin establecido.

La evaluación es un proceso dinámico, participativo y desarrollador de capacidades, se da a medida que el estudiante desarrolla su aprendizaje, mediante la comunicación que se establece en el propio proceso.

Es en el tema donde se completan los eslabones, con el logro del objetivo de carácter trascendente que se establece para el tema, con el correspondiente dominio de la habilidad; por ello se asevera que el tema constituye la célula del proceso de enseñanza - aprendizaje, al considerarlo en toda su riqueza, donde se dan todos sus eslabones.

2.5 Lógica de los eslabones del proceso didáctico-pedagógico.-El proceso docente puede abordarse desde los puntos de vista de dos teorías que se complementan mutuamente: las teorías de la actividad y de la comunicación:

a) La tarea docente se introduce como célula de la actividad, porque en sí se da la acción más elemental en relación directa con las condiciones.
b) Desde este punto de vista el proceso es una sucesión de tareas.
c) En la tarea se da el objetivo, el contenido, el método, aunque no tienen igual naturaleza a lo largo del proceso, por lo que son parciales y específicas.

d) Dentro de los problemas tienen alcance de operación, de procedimiento, en dependencia de que se considere la actividad de solución o el método con que se enfrente el problema.

La consideración de los eslabones, propia del proceso considerado en su conjunto, y de las tareas, cuando éste se ve como actividad, permite comprender el hecho de que el tema es la célula del proceso, al darse todos los eslabones según se desarrollan las diferentes formas del proceso, esto es, lo académico, lo laboral y lo investigativo que, en cierta medida, también están presentes en el tema, aunque prime lo académico.

Dentro del componente académico, la tipología de clases se relaciona con los eslabones, apareciendo en cada uno determinado tipo en el cual se da su cumplimiento. La sistematización del proceso se logra a un mayor nivel cuando se integra lo académico, lo laboral y lo investigativo.

Los eslabones son de igual naturaleza, pues en ellos se considera como rasgos la transformación en el estado (aprendizaje) y la complejidad de darse en la actividad social y mediante la comunicación. Mientras que la sucesión de tareas va variando en correspondencia con cada eslabón y las condiciones específicas que se dan en las diferentes formas, en dependencia de múltiples condiciones.

2.6 Desde un punto de vista más esencial ScienceArticles, el proceso docente se puede estudiar como comunicación entre sujetos que participan en el mismo:

a) **Evaluación de la calidad del proceso didáctico-pedagógico.-**Entre las acciones más importantes que en la búsqueda de la calidad del proceso didáctico-pedagógico se emprenden, están las siguientes:

a. **La optimización del proceso**: Para llevar adelante la optimización hay que identificar los problemas principales que impiden que la elevación de la

calidad de la educación avance como un proceso ininterrumpido y cuente con el concurso consciente del personal docentes, el resto de los trabajadores de cada institución escolar, de los alumnos, de las organizaciones constituidas en la escuela, de la familia y la comunidad, y, sobre esta base proyectar los objetivos y metas a alcanzar en determinado plazo y las vías, formas y periodicidad de su control. Sus acciones deben proyectarse para que, en primer lugar, se perfeccione e incremente la calificación del personal docente y de dirección y esto se traduzca en un aumento del aprendizaje de los escolares y en la elevación de su rendimiento académico, en perfeccionar la labor educativa en las escuelas; en que el trabajo preventivo y comunicativo sea más eficiente; en un vínculo más estrecho con la familia y las instituciones de la comunidad.

b. **La evaluación del personal docente:** El maestro, el profesor, es evaluado todos los días por sus alumnos, por los padres por la comunidad, por el resto de los compañeros. Por lo tanto es decisiva una caracterización objetiva, un diagnóstico preciso, para determinar las perspectivas de desarrollo de cada docente, ya sea para indicar medidas dirigidas a su recalificación o para que continúe, en un grado superior, la elevación de su preparación, con planes individuales de auto superación y, tanto en un caso como el otro, cualquiera sea la modalidad, responder a las necesidades concretas pedagógicas, científico-técnicas, de ese maestro, de ese profesor.
c. **La creación de centros de referencia:** Un centro de referencia en cualquier institución escolar, donde la dirección de educación, con el apoyo de la dirección provincial debe emplear métodos y estilos científicos de trabajo para demostrar cómo se eleva la calidad de la educación. Se hace demostrando en cada una de las actividades, y en primer lugar en la clase, cómo aumentar sus resultados en los órdenes cualitativos y cuantitativos y, simultáneamente, logrando que la dirección de dicho centro incorpore a su quehacer los métodos científicos de trabajo.
d. **El entrenamiento metodológico conjunto:** A propósito de este enfoque científico de la labor docente, se ha venido insistiendo en la utilización del entrenamiento metodológico conjunto como método. Se ha denominado

convencionalmente entrenamiento metodológico conjunto, como se pudiera haber denominado de cualquier otra forma, pero lo esencial es el camino que defiende. Es concebir que toda propuesta didáctica, toda orientación pedagógica parta, ante todo, del diagnóstico de la realidad que se propone transformar, es decir, cuáles sean las características de los alumnos en función de los cuales se prepara una clase o un sistema de clases o cualquier actividad pedagógica. Es concebir que a partir del dominio de la realidad, ese proyecto de clase o de cualquier actividad pedagógica pueda ser el resultado de una construcción colectiva, de un quehacer participativo, de una elaboración conjunta, de un «trato en junto de nuestras ideas». El siguiente momento importante es que ese proyecto que se ha modelado sea corroborado por la práctica, es decir, tenga una demostración en la realidad concreta para la que fue diseñado. Es el momento en que se trata a los alumnos: si fue una clase metodológica en un departamento docente, se le dé seguimiento a su aplicación en las aulas de ese centro. Y después de dicha demostración hay que hacer una evaluación de los resultados, es decir, cómo funcionó en la realidad, qué calidad tuvo el aprendizaje de los alumnos por ese camino didáctico que se propuso, qué valoración se tiene del compañero que desarrolló en la práctica dicho proyecto, etc. Este momento de la evaluación de los resultados es muy importante porque permite un juicio sobre todos los factores que intervinieron en el proyecto, con criterio profesional, con objetividad, y, al mismo tiempo, ese momento es una fuente insustituible para el proceso científico de validación de planes y programas o cualquier otro elemento pedagógico que sometamos a la práctica como criterio de la verdad.

e. **La validación de los diseños curriculares y los cursos de superación del personal docente en ejercicio:** La validación se realiza en los ejes de ejecución del plan de estudio (académico, laboral, investigativo, curricular) en los niveles de trabajo metodológico (profesor, colectivo de asignatura, disciplina, año, carrera), en las investigaciones (profesorales, estudiantiles) y en las inspecciones parciales, integrales y a la calidad establecidas regional o estatalmente. Esta evaluación se realiza periódicamente y

retroalimenta todo el proceso. En ellas ocupan un lugar relevante los controles de clase, el aprovechamiento de los estudiantes y las entrevistas individuales y grupales, tanto a docentes como a estudiantes.

f. **La exigencia de aspectos educativos tendentes a medir la eficiencia de la escuela:** Por ejemplo, la transformación cualitativa de las secundarias básicas, la medición del impacto comunidad familia escuela, la calidad de la enseñanza y el seguimiento al graduado.

3. HABILIDADES COGNITIVAS.- Habilidades Cognitivas Isabel Pérez Torres.- Es una categorías de pensamiento y/o dimensiones del aprendizaje, son actitudes y percepciones que le permiten adquirir e integrar el conocimiento, así como extender y refinar el conocimiento, es decir usar significativamente el conocimiento y los hábitos productivos de pensamiento, (Marzano, 1988). Es adquirir e integrar el conocimiento intelectivo, extender y refinar el juicio efectivo, usar significativamente el conocimiento y los hábitos productivos de pensamiento, además de las actitudes y percepciones.

Parafraseando a Bloom, es observar y recordar información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia. Comprensión para entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias, es aplicación y uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos. Adaptado de la Dra. Canny Bellido Universidad de Puerto Rico Mayagüez

Para Bloom, parte del análisis, al permitir encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes, es síntesis que le permite comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la información, es evaluación al utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir

conclusiones derivadas. Adaptado de la Dra. Canny Bellido Universidad de Puerto Rico Mayagüez.

Para Anderson, son niveles originales de Bloom al generar conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación de los niveles revisados por Anderson (2001): memorizar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Adaptado de la Dra. Canny Bellido Universidad de Puerto Rico Mayagüez.

Las Habilidades Cognitivas permiten que el alumno pueda crear, reunir, incorporar, evaluar, juzgar el resultado analizar, dividir, desglosar, aplicar.

Hacer uso del Conocimiento, comprender, confirmación y aplicación de conocer, recoger información que genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella. Valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.

Diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo, recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en su misma forma en que los aprendió. Adaptado de Bellido. Universidad de Puerto Rico Mayagüez.

3.1 Las habilidades cognitivas intelectivas.- son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él.

Contribuyen al mejoramiento de la formación personal, académica de los estudiantes, fue diseñado para apoyar la formación de individuos autónomos, pensantes y productivos; ofrece herramientas conceptuales y estratégicas para el desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en el aprendizaje y en las diversas formas de pensamiento:

a) Pensamiento lógico,
b) Pensamiento creativo,
c) Pensamiento crítico.

Considerando que estas formas de pensamiento, imprescindibles para un óptimo desempeño, son susceptibles de ser aprendidas y mejoradas a través de una práctica que muchas veces debe ser guiada en un primer tiempo (mediatizada) hasta llegar a ser auto dirigida; ofrece situaciones de trabajo individual y en grupo cooperativo para la reflexión y el entrenamiento en el uso eficiente de las principales habilidades cognitivas (meta cognición).

3.2 Las bases cognitivas comprenden:

a) Saber aprender y saber pensar: nociones básicas,
b) Procesos básicos del pensamiento,
c) Resolución de problemas y toma de decisiones.
d) Pensamiento crítico
e) Creatividad.

El desarrollo humano, la democracia y la paz son insuperables, establece el documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, 1995.

La UNESCO orienta a los programas de educación hacia tres objetivos, uno de los cuales citamos: ampliar el desarrollo humano, la democracia y la paz son insuperables, establece el documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación para América Latina y el Caribe.

Desde esta perspectiva, y desde la que a diario vivimos los docentes en el aula al constatar una gran mayoría de alumnos con serias limitaciones de aprendizaje, -en muchos de ellos a pesar de su esfuerzo -, y el desinterés por sus tareas, nos

convenceremos que "la permanencia y las posibilidades de éxito" deben procurarse.

Incrementar o desarrollar en el amplio sentido las potenciales del estudiante constituye una prioridad, si deseamos se logre el perfil de egreso que la división y la universidad establece.

La propuesta no es nueva, ni original; la ciencia se imparte en otras instituciones públicas y privadas. Se trata de incorporar a nuestro plan de estudios, la formación nominada "Habilidades cognitivas "cuya finalidad es propiciar en forma lógica sistemática el desarrollo del proceso de construcción del conocimiento y de las habilidades necesarias.

3.3 Para ello, considerando al mismo tiempo factores como:

a) El auto concepto,
b) La motivación,
c) La interacción social y
d) El contexto.

Para lograr este desarrollo, existen una serie de estrategias de aprendizaje donde el estudiante es un sujeto activo, situado; y el docente, un mediador, entre el conocimiento y la construcción interna del mismo (por el propio alumno).

3.4 Entre estas estrategias se encuentran:

a) Análisis de textos,
b) Elaboración de fichas sintéticas,
c) Los esquemas,
d) Mapas conceptuales,
e) La elaboración de ideas,
f) La formulación de preguntas,

g) Las propuestas de solución,
h) El aprendizaje basado en problemas, y
i) El desarrollo de competencias.

3.5 Todas estas estrategias favorecen el desarrollo de las características que de acuerdo a Bunge, M. (2001), son inherentes al pensamiento científico:

a. Objetivo,
b. Analítico,
c. Reflexivo,
d. Crítico,
e. Predictivo,
f. Trascendente,
g. Claro,
h. Preciso,
i. Simbólico,
j. Verificable y comunicable.

3.6 En síntesis, la finalidad de esta ciencia es propiciar el desarrollo:

a) Del pensamiento crítico,
b) El pensamiento creativo,
c) La autogestión,
d) La autoestima,
e) El sentido de logro,
f) La inclinación al estudio, y
g) El aprendizaje significativo a partir de la interacción social.

3.7 Estamos convencidos que el desarrollo de estas características es de valor inestimable, para:

a. El ámbito académico,
b. Personal,
c. Social, e,
d. Intelectivo del alumno,

3.8 Ya que le permitirá abordar con mayor facilidad:

a) Conciencia y responsabilidad
b) La complejidad de su formación académica,
c) Su ejercicio problémico,
d) Sus relaciones humanas,
e) En síntesis, su propia vida.

3.9 El cambio observado en la calidad del pensamiento encuentra sus fundamentos en las investigaciones neurocientíficas realizadas por notables investigadores tales como: Bennet, Krech, Roseweing y Diamond; quienes han demostrado que la plasticidad es una propiedad fundamental del sistema nervioso, lo que significa para el psicólogo cambios de conducta asociadas con el aprendizaje, para el neurobiólogo modificaciones sinápticas y dendríticas, y para el neuroquímico cambios en la estructura de la síntesis y en la degradación de moléculas de importancia neuroactiva;

> Delgado, 1992. Diamond (1988), también ha mostrado que las personas cuando realizan actividades relacionadas con los procesos mentales (habilidades cognitivas y meta cognitivas, por ejemplo) si bien no experimentan una ganancia de neuronas, si se altera el tamaño de las mismas en el cortex cerebral, en el soma celular, en las prolongaciones dendríticas o en los axones, produciéndose como

consecuencia de la ejercitación de estas habilidades, un aumento en la calidad del pensamiento del estudiante.

Sólo por esta última razón, valdría la pena implementar un programa como el que estamos proponiendo. Las estructuras del cerebro límbico (centro de las emociones) están interconectadas con las estructuras del neocortex responsables de las altas funciones del pensamiento racional, por lo que las estrategias de apoyo, al activar la parte afectiva del alumno, favorece enormemente la calidad del procesamiento de la información.

Pero si aún estas razones no fueran suficientes, basta revisar los indicadores de aprovechamiento escolar, específicamente índice reprobatorio, promedio, deserción, y eficiencia terminal; para constatar que el problema es real e insoslayable... pero tiene solución, y nosotros la obligación de encontrarla.

De la misma manera que nuestra institución ha invertido tiempo y recursos en incrementar las capacidades que nos están permitiendo ejercer la docencia con mayor conocimiento, conciencia y compromiso, igual nuestros alumnos, "la otra parte" del proceso enseñanza aprendizaje requieren y merecen un esfuerzo más de nuestra institución y de nosotros mismos.

La cognición y todo lo que ésta implica, no es sólo una característica humana, sino un privilegio del hombre que merece todo nuestro respeto y esfuerzo.

3.10 El constructivismo, tal como lo refiere Frida Díaz Barriga Arceo (1999), reconociendo el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, pero subrayando que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de otros, en particular el docente y los compañeros de aula, y en un momento y contexto cultural particular.

Implica la participación activa de los estudiantes, la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende. El constructivismo se enfoca en

cómo hacer que el hombre asimile la información, como debe hacerlo, saber hacerlo para comprender y explicar, cambiar y transformar, criticar y crear. Los antecedentes de este paradigma se encuentran en los trabajos de Liev V. Vigotsky(1896-1834) y Jean Piaget (1896-1980) y tiene un marcado énfasis en una búsqueda epistemológica sobre como se conoce la realidad, como se aprende con carácter integrador y holístico.

En el constructivismo converge la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y la enseñanza como una ayuda (mediación) de este proceso, reconoce y hace uso de los esquemas de conocimiento del sujeto, primero explorando y después creando el conflicto cognitivo.

3.11 Así también se fundamenta en el cognoscitivismo, al cual le interesa la representación mental y por ello las categorías o dimensiones de los cognitivo:

a) La atención,
b) La percepción,
c) La memoria,
d) El lenguaje,
e) El pensamiento,
f) La inteligencia y
g) La creatividad.

3.11.1 Parte de la suposición de que el ser humano es un sistema autorregulado capaz de:

a) Buscar,
b) Organizar,
c) Reorganizar,
d) Transformar y
e) Emplear creativamente la información con diferentes fines.

El énfasis está en el desarrollo de la potencialidad cognitiva del sujeto para que éste se convierta en un aprendiz estratégico que sepa aprender y solucionar problemas; que lo que aprende lo haga significativamente, incorporando su significado a su esquema mental.

La finalidad está en enseñar a pensar y aprender a aprender, desarrollando habilidades como procesadores activos, interdependientes y críticos del conocimiento.

3.12 Perfil deseable del docente.- Nutriólogo con posgrado en la materia, psicólogo sensible a las necesidades de cada uno en diversas situaciones y respetuoso de las diferencias individuales. Este papel difícil de ejecutar en la realidad: singular, cambiante e impredecible del aula, exige al docente que ayuda a aprender, ciertas características, entre las cuales destacan:

a. Conocimiento y respeto a la identidad.
b. Conocimiento y aceptación del enfoque pedagógico.
c. Conocimiento de las estrategias de aprendizaje.
d. Conocimiento de la de la población estudiantil: cuáles son sus ideas previas, sus capacidades, sus limitaciones, sus estilos de aprendizaje, sus motivos, sus hábitos de trabajo, sus actitudes y valores frente al estudio.
e. Actualización permanente con visión del futuro.
f. Excelente comunicador y promotor del cambio.
g. Habilidad para crear situaciones de confrontación que estimulen el pensamiento crítico, la reflexión y la toma de decisiones.
h. Habilidad para manejo de grupo.
i. Habilidad en la planeación didáctica
j. Habilidad para contemplar espacios de reflexión que estimulen la creatividad.
k. Habilidad para propiciar la participación activa de los alumnos.
l. Habilidad de comunicación y relación interpersonal.
m. Disposición y amor por la enseñanza.

n. Entusiasta y tolerante.
o. Responsabilidad y seguro de sí mismo.

3.13 Rol del docente, desde la perspectiva teórica-cognoscitivista y constructivista en que se aborda el proceso de enseñanza, el papel del docente es fundamental e implica una alta responsabilidad. Por ello, el docente que otorgue esta ciencia no debe ser un transmisor de conocimientos unidireccional sino que será y actuará como un mediador entre el conocimiento y el proceso de construcción del conocimiento por el alumno mismo:

a) Favoreciendo el aprendizaje,
b) Estimulando el desarrollo de potencialidades,
c) Corrigiendo funciones cognitivas deficientes y propiciando el movimiento de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, hacer y ser.
d) Debe contrastar el esfuerzo individual y colectivo, teniendo presente las etapas de procesos y de resultados.
e) Será un proveedor de ayuda pedagógica regulada.
f) De igual manera, deberá ser un motivador de la conciencia de sí mismo, de la autoestima, de los valores y de la corresponsabilidad del alumno en la conservación del entorno.

3.14 Rol del estudiante.- Es un agente activo, comprometido y responsable en el procesamiento de la información, la construcción del conocimiento y su proceso de formación.

a) Auto evaluador permanente en su aprendizaje.
b) Flexible y abierto a los cuestionamientos.
c) Cooperador con el docente y los demás estudiantes.
d) Preocupado por el proceso de socialización y de individualización.
e) Principal artífice de su formación.
f) Mantener voluntad de indagar y conocer.

g) Exigente consigo mismo para buscar su superación.
h) Honestidad y motivación permanente para aprender.
i) Participar constantemente en las dinámicas del proceso enseñanza-aprendizaje.
j) Comunicar libremente sus puntos de vista.

FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

La investigación etnográfica presenta un modelo de restructuración cognitiva como un conjunto de estrategias que ayudan al individuo a percibir e interpretar el mundo que le rodea de una manera más adaptada. Se intenta que la persona sea consciente de los errores y distorsiones cognitivas que comete (personalización, victimización, magnificar detalles irrelevantes, etc.) para controlar sus auto-verbalizaciones y pensamientos negativos de aprendizaje.

Asimismo, cuando la ansiedad o temor a las situaciones sociales es la principal causa de las dificultades de relación es imprescindible que la persona aprenda a relajarse en las mismas. Para ello, técnicas como la relajación progresiva o el entrenamiento autógeno serán muy útiles. En la medida en que sea capaz de reducir la ansiedad y, por tanto, controlar la activación fisiológica que la acompaña, estará en disposición de modificar sus pensamientos y de afrontar nuevas conductas. La relajación puede además ser muy útil para controlar respuestas asociadas a emociones negativas fuertes como la ira y la agresividad.

El área de la educación ha sido lenta para reconocer el impacto de las nuevas herramientas de aprendizaje y a los cambios ambientales y entornos virtuales, en la concepción misma de lo que significa aprender.

El conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizajes cognitivos y a las tareas y procesos necesarios para que los aprendices florezcan en una nueva era; social, más aún cuando aparece el aprendizaje como un proceso que ocurre al interior del individuo en ambientes difusos de elementos contrarios y cambiantes y que no están completos bajo el control de un individuo. Este aprendizaje

constructivista en la investigación etnográfica está definido como el conocimiento aplicable que puede residir fuera de nosotros, al interior de una organización formativa, o una base de datos que está enfocada en conectar un conjunto de información especializada y de conexiones metacognitivas que nos permiten aprender más y, tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimientos.

TEORÍA CONCEPTUAL

- **Actitud:** Es la expresión de los valores en el comportamiento del individuo. Es la forma de predisposición relativamente estable del comportamiento humano, que nos hace reaccionar ante determinados objetos, situaciones o conocimientos de una forma concreta.
- **Actividades de aprendizaje:** Son las acciones que se diseñan como partes constitutivas de una experiencia de aprendizaje, por ejemplo de un curso, y sirven para lograr los objetivos de la misma.
- **Asesor:** Profesor cuya función es orientar al alumno apoyándolo en experiencias educativas como el servicio social, la experiencia recepcional y otras actividades académicas, cuyos contenidos se relacionan con el área de conocimiento que domina.
- **Autoaprendizaje:** Proceso de aprendizaje realizado sin ayuda directa del docente y que produce una actitud revalorativa o auto valorativo logrando la independencia intelectual en el alumno.
- **Concepción constructivista:** Sostiene que el estudiante construye su peculiar modo de pensar, de conocer y de actuar de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el procesamiento de la información que recibe del entorno.
- **Currículo:** Plural de currículum.
- **Currículum:** Se entiende como el listado de contenidos, fines, objetivos y actividades que se desarrollan en la institución escolar. También significa el

marco para fundamentar y dar justificación a lo que se enseña y al cómo se hace.

- **Curso:** Constituye una experiencia educativa, que puede ser considerada como la unidad básica de planificación, estructuración y realización del trabajo escolar. Se le define como el trabajo docente realizado durante el periodo escolar, en cuanto a que tal trabajo constituye una unidad didáctica.
- **Cursos comunes:** Se considera a la unidad didáctica compartida por dos o más carreras.
- **Destreza:** Pericia que pone en juego una habilidad.
- **Disciplina:** Rama del saber que abarca el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de un ámbito específico agrupados de modo sistemático.
- **Ejes:** Son las perspectivas desde las cuales se deberán desarrollar los procesos de enseñanza y abordar los contenidos curriculares para alcanzar la formación en las cuatro dimensiones que el modelo propone.
- **Enfoque transversal:** Estrategia mediante la cual se permea el currículum y que se utiliza para introducir los valores y las habilidades al interior del mismo para lograr su integridad.
- **Evaluación procesual:** Implica una actividad integral, sistemática y continúa del proceso enseñanza aprendizaje, integrada dentro de todas las actividades del propio proceso. Tiene como misión principal recoger información fidedigna del proceso en su conjunto, ayudando así a retroalimentar los programas, para incrementar su eficacia mejorando las técnicas de aprendizaje, los recursos, etc. Ayuda a elevar la calidad del aprendizaje y aumenta el rendimiento de los alumnos.
- **Experiencia educativa:** Es un complejo de actividades de aprendizaje a realizarse dentro o fuera del aula, que implican la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Su incorporación al currículum deberá incluir un programa, objetivos, seguimiento y evaluación.
- **Flexibilidad:** Es una forma de organización académica que adopta un criterio de créditos académicos para la movilidad de los estudiantes dentro de un currículum y entre facultades e instituciones del país y del extranjero.

- **Formación flexible:** Da al estudiante la oportunidad de asumir su formación integral, eligiendo el tiempo y los contenidos de acuerdo a sus intereses profesionales y características personales.
- **Formación integral:** Es la formación del ser humano que lo conduce al desarrollo de todos los aspectos (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) en el plano intelectual, humano, social y profesional, como resultado de influencias intencionales.
- **Habilidad:** Es el potencial que el ser humano tiene para adquirir y manejar nuevos conocimientos y destrezas.
- **Sistema de créditos:** Concepto administrativo mediante el cual la unidad de crédito busca la flexibilidad de las estructuras curriculares.
- **Sustentabilidad:** Se refiere al mantenimiento del equilibrio de las relaciones de los seres humanos con el medio, logrando un desarrollo económico mediante el avance de la ciencia y la aplicación de la tecnología, sin dañar la dinámica del medio ambiente.
- **Taller:** Recibe este nombre la modalidad de enseñanza y estudio caracterizada por la actividad, la investigación operativa, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio, la sistematización y el uso de material especializado acorde con el tema para la elaboración de un producto tangible.
- **Transdisciplinariedad:** Son las relaciones entre las ciencias que trascienden a las mismas en busca de síntesis metacientíficas y de metateorizaciones que permitan integraciones horizontales o de jerarquización.
- **Tutor:** Profesor que mediante técnicas específicas de observación, conoce a los alumnos que se encuentran bajo su tutoría y los ayuda de una forma directa e inmediata, coordinando su acción con las de los demás profesores y los padres. El tutor es guía en la trayectoria académica del alumno, orientador, coordinador, catalizador de actitudes, conductor del grupo y experto en relaciones humanas.
- **Tutoría académica:** Es la ayuda u orientación sistemática al alumno o al grupo que el profesor-tutor puede realizar además y en paralelo a su propia acción como docente. Equivale a una orientación a lo largo de todo el sistema

educativo para que el alumno diseñe su perfil profesional, se supere en rendimientos académicos, dé solución a sus dificultades escolares y consiga hábitos de trabajo y estudio, de reflexión y de convivencia social que garanticen el uso adecuado de la libertad responsable y participativa.

- **Valores:** Son entes u objetos abstractos que las personas consideran vitales y que se encuentran influenciados por la propia sociedad. Son el hilo conductor que califica y da sentido a una actitud.
- **Competencia**. Capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos diferentes, los conocimientos, habilidades y características de la personalidad adquiridas. Incluye saberes teóricos, habilidades prácticas aplicativas, actitudes (compromisos personales)
- **Cognitivista**. El "cognitivismo" tiene en cuenta las características de los estudiantes (en general, aunque diferencia sus etapas de desarrollo cognitivo) y considera determinadas metodologías que facilitan aprendizajes más significativos.
- **Conductista**. El "conductismo" considera que el aprendizaje se produce a partir de procesos estímulo-respuesta, mediante la repetición de acciones en las que se refuerzan los resultados positivos. El proceso de enseñanza se planifica minuciosamente y se establecen una serie de actividades de dificultad creciente (generalmente igual para todos) que aseguren a los estudiantes el aprendizaje progresivo. La enseñanza programada está en esta línea.
- **Connotación:** Llamamos connotaciones a nuestras interpretaciones y valoraciones de una imagen o de una palabra. Las connotaciones no son iguales para todo el mundo. En nuestras interpretaciones intervienen nuestros valores, pautas sociales, experiencias previas, contexto... que nos llevarán a establecer unas asociaciones y proyecciones particulares. Las connotaciones que realizamos de las palabras e imágenes pueden reforzar los mensajes que nos quieren transmitir o entrar en contradicción con ellos.
- **Constructivista**. El "constructivismo" considera que cada estudiante debe construir sus propios aprendizajes interaccionando con los elementos del entorno educativo (materiales, profesores, compañeros...) a partir de sus

conocimientos y habilidades previas y de acuerdo con sus características cognitivas. Aboga por facilitar a los estudiantes entornos formativos con variados materiales y de gran potencial didáctico, para que cada uno siga los itinerarios formativos que se adapten mejor a sus características.

- **Descubrimiento personal.** Los estudiantes se sitúan ante unos entornos formativos que pueden explorar libremente.
- **Estrategia de aprendizaje:** proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para hacer su trabajo.
- **Evaluación.** Es un proceso de información, interpretación y valoración para la toma de decisiones y para la mejora.
- **Habilidades meta cognitivas.** Habilidades relacionadas con el conocimiento de los procesos y estrategias que utilizamos al pensar, al estudiar...
- **Heurístico**. Método de ensayo y error para acercarse a la solución de un problema. No garantiza llegar a la solución pero puede acelerar el proceso de hallarla.
- **Memorización comprensiva**. Se reflexiona sobre los contenidos relacionándolos con otros saberes que se poseen. Se memorizan los aspectos más significativos, comprendiéndolos. (el constructivismo y en parte el cognitivismo, abogan por aprendizajes de este tipo)
- **Memorización mecánica**: Se memorizan los contenidos "tal cual", sin detenerse en un análisis y comprensión profunda. Lo importante es recordar la información lo mejor posible. (el conductismo y en parte el cognitivismo, facilitan aprendizajes de este tipo).
- **Método delphi.** Método para obtener el conocimiento de los expertos respecto a un tema concreto que consiste en: preguntar a unos expertos sobre este tema; reunir las aportaciones en un documento y volverlo a pasar a todos los expertos.

TEORÍA REFERENCIAL

A partir de la investigación realizada en el contexto internacional, nacional y local es posible revelar la inexistencia de un proyecto cuyas característica limitan el proceso formativo disciplinar a partir de factores incidentales que son generados en la cultura interpersonal y autónoma, cognitivo-valorativa en la educación, durante la práctica pedagógica en el fortalecimiento de aprendizajes en los estudiantes del Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la Ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar.

Las múltiples investigaciones, o bien reconocen un contexto disciplinar al margen de las divergencias observables en el contexto formal, así como las disímiles discrepancias generadas por éstos factores, objeto de estudio en la presente investigación etnográfica.

A ello, la investigación analiza como corriente intelectiva al constructivismo pedagógico como teoría del conocimiento sapiente. Postula la necesidad de entregar al estudiante herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

El proceso indagativo efectivo reconoce que en el ámbito educativo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende.

Reconoce en el estudiante un ser poseedor de conocimientos, con base a los cuales habrá de construir nuevos saberes. Es decir, a partir de los conocimientos previos de los educandos, el profesor guía para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su aprendizaje.

Desde ésta perspectiva del aprendizaje puede situarse en oposición a la instrucción del conocimiento inteligente. En general, desde la postura intelectiva, el aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona reconstruye su propia experiencia interna, con lo cual puede decirse que el conocimiento no puede medirse, ya que es único en cada persona, en su propia reconstrucción interna y subjetiva de la realidad.

Por el contrario, la instrucción del aprendizaje postula que la enseñanza o los conocimientos pueden programarse, de modo que pueden fijarse de antemano los contenidos, el método y los objetivos en el proceso.

TEORÍA LEGAL

En el contexto legal del sistema educativo ecuatoriano, se han regulado aspectos relevantes de las competencias de los Establecimientos educativos, a través de la expedición de la correspondiente normativa, que ha apuntado planes y programas que han merecido el reconocimiento de sociedad ecuatoriana. Destacamos lo siguiente:

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA

Título II Derechos: Capítulo segundo: Derechos del buen vivir.

Sección quinta: Educación

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir.

Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Sección tercera: Comunicación e Información

Art. 16.- Todas las personas, en forma individual o colectiva, tienen derecho a:

1. Una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos.

2. El acceso universal a las tecnologías de información y comunicación.
3. La creación de medios de comunicación social, y al acceso en igualdad de condiciones al uso de las frecuencias del espectro radioeléctrico para la gestión de estaciones de radio y televisión públicas, privadas y comunitarias, y a bandas libres para la explotación de redes inalámbricas.
4. El acceso y uso de todas las formas de comunicación visual, auditiva, sensorial y a otras que permitan la inclusión de personas con discapacidad.
5. Integrar los espacios de participación previstos en la Constitución en el campo de la comunicación.

Capítulo tercero: Derechos de las personas y grupos de atención prioritaria:

Sección quinta: Estudiantes, estudiantes y adolescentes

Art. 44.- El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las estudiantes, estudiantes y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas.

Las estudiantes, estudiantes y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad.

Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales.

TÍTULO VII RÉGIMEN DEL BUEN VIVIR

Sección primera: Educación

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Art. 344.- El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y (…)

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado: **(…)**

8. Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales.

Ley Orgánica de Educación Intercultural

Título I De los Principios Generales: Capítulo Único Del Ámbito, Principios y Fines

Art 2.- Principios.- La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales

y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo: **(…)**

g. Aprendizaje permanente.- La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida;

h. Inter aprendizaje y multi aprendizaje.- Se considera al Inter aprendizaje y multi aprendizaje como instrumentos para potenciar las capacidades humanas por medio de la cultura, el deporte el acceso a la información y sus tecnologías, la comunicación y el conocimiento para alcanzar niveles de desarrollo personal y colectivo. (…)

u. Investigación, construcción y desarrollo permanente de conocimiento.- Se establece a la investigación, construcción y desarrollo permanente de conocimientos como garantía del fomento de la creatividad y de la producción de conocimientos, promoción de la investigación y la experimentación para la innovación educativa y formación científica.

Código de la Niñez y de la Adolescencia:

Título III Derechos, Garantías y Deberes: Capítulo III Derechos relacionados con el desarrollo:

Art. 37. Derecho a la educación.- Los estudiantes, estudiantes y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que:

1. Garantice el acceso y permanencia de todo estudiante y estudiantes a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente;
2. Respete las culturas y especificidades de cada región y lugar;

3. Contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los estudiantes, estudiantes y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender;
4. Garantice que los estudiantes, estudiantes y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. Este derecho incluye el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco años, y por lo tanto se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos; y,
5. Que respete las convicciones éticas, morales y religiosas de los padres y de los mismos estudiantes, estudiantes y adolescentes.

La educación pública es laica en todos sus niveles, obligatoria hasta el décimo año de educación básica y gratuita hasta el bachillerato o su equivalencia. El Estado y los organismos pertinentes asegurarán que los planteles educativos ofrezcan servicios con equidad, calidad y oportunidad y que se garantice también el derecho de los progenitores a elegir la educación que más convenga a sus hijos y a sus hijas.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Con el fin de lograr los objetivos propuestos en la investigación se realizará un estudio exploratorio descriptivo con el fin de recolectar información específica acerca del desarrollo las destrezas interpersonales y de autonomía., durante el proceso pedagógico en la formación de las habilidades cognitivas de los estudiantes y la realidad behaviorista y positivista que degenera el proceso pedagógico, bien por desconocimiento, otro por el neofismo que caldea a la educación del contexto indagado.

Recolección de información.- Para la recolección de la información se realizará se aplicará encuestas a maestros y alumnos y una entrevista a las autoridades del establecimiento educativo investigado, los mismos que permitirán realizar un análisis, de tipo cualitativo, percibiendo las relaciones existentes entre las partes.

- **Población.-** La población objeto de estudio está constituida por: autoridades, docentes y los estudiantes.

- **Universo.-** La muestra participante en la investigación está conformada por el director, quince maestros y treinta y cinco estudiantes, selección que se tiene tomando en cuenta la disponibilidad del tiempo ofrecida por las instituciones.

Técnicas de investigación.- Para la presente investigación, las técnicas de recolección de la información serán: Entrevista estructurada y encuestas descriptivas y de opinión compuesta a los estudiantes y maestros, lo que permitirá recabar datos de la población investigada.

Métodos que se utilizaron:

- **Histórico-lógico:** A partir de reconocer los diferentes cambios generados en los espacios de ciencias, fue necesarios articular los últimos referentes científicos que contribuyeron a posicionar a la investigación y al investigador a partir de la determinación de las tendencias históricas del objeto y el campo de investigación, así como permitirá el tránsito por todo el proceso investigativo.

- **Análisis-síntesis:** Característica abstracta que modula desde el análisis y la síntesis durante el proceso investigativo, lo cual permitirá precisar en la documentación existente acerca de la temática, además de revelarse la estrategia de cambio para aportar a la investigación y genera una estrategias de cambio, implícita en la resolución de los problemas demarcados en el presente trabajo científico.

- **Holístico-dialéctico:** Luego de revelar los problemas que enajenan el proceso de modelamiento institucionalizado fue necesario elaborar una estrategias que aporte a la formación de imperativos necesarios en la formación de significados y sentido intelectivo en los estudiantes.

Sistémico-estructural-funcional: Se constituye en la argumentación de la estrategia de cambio como una propuesta que vulnerabilice los problemas generados en el establecimiento educativo.

Entre ellas, se destacan la construcción de un instrumentos didáctico-pedagógico aplicable al proceso docente educativo.

Técnicas empíricas:

- **Observación**: se aplicará para la determinación del problema científico de esta investigación, la caracterización actual del campo investigado y además para la corroboración de los principales resultados investigativos obtenidos de la presente investigación.

- **Encuestas:** se aplicará para la determinación del problema científico, la caracterización del estado actual del problema científico de los estudiantes y para la corroboración de los principales resultados indagativos de la misma.

- **Entrevista:** se aplicará al rector del establecimiento educativo para identificar la problemática existente en torno al proceso de la investigación científica.

Técnica Estadística:

- **Descriptiva:** para procesar los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de información.

- Se utilizará además el **enfoque hermenéutico dialéctico:** para la comprensión, explicación e interpretación del objeto de investigación y su campo de acción, el cual permitió dinamizar la lógica científica desarrollada.

ESTRATEGIAS DE CAMBIO

ESTRATEGIAS INTERPERSONALES Y AUTÓNOMAS PARA



DESARROLLAR HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos aprenden desde el momento en que se inicia la vida. Aprenden a hablar, a caminar, a distinguir entre lo que pueden y no pueden hacer y también aprenden a expresar sus emociones, a buscar la compañía de otros y a relacionarse con su ambiente. Cada gesto, actitud y comportamiento es registrado para luego formar su propio modo de ser, de acuerdo a las escenas más cotidianas de su vida.

De esta manera, el mundo que los rodea pasa a ser el escultor de la persona en quien se convertirán, siendo los principales responsables de esta obra, los padres, profesores y terceros allegados. La mirada que tengan de sus hijos, así como el modo de relacionarse con ellos y con las personas a su alrededor, irán instalando

en el individuo las primeras ideas acerca de sí mismo, de lo que los demás esperan de él y de lo que puede esperar de los otros.

En este sentido, como señala Straus (1994), cuando la disciplina se ejerce mediante el castigo, dicha dinámica de crecimiento así como la relación con los padres, queda afectada, dificultando los logros necesarios para que pueda desenvolverse adecuadamente en el mundo, confiando en sí mismo, así como en los demás.

OBJETIVO GENERAL	**Sub problemas:**
Fortalecer el proceso pedagógico, mediante el desarrollo de destrezas interpersonales y de autonomía para que contribuyan al fortalecimiento de habilidades cognitivas en los estudiantes. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** a. Identificar las habilidades cognitivas que se desarrollan durante el proceso pedagógico de los estudiantes. b. Destacar la importancia científica que tienen las destrezas interpersonales y de autonomía, durante el proceso pedagógico en la generación de habilidades cognitivas en los estudiantes. c. Diseñar jornadas de experiencias pedagógicas a	a) Queminportismo en la determinación de factores socio-ambientales e interpersonales al interior de las instituciones escolares b) La institución escolar no es organizada y por tanto, no logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos. c) Se denota alumnos socialmente desfavorecidos que no logran niveles instructivos producto de la precariedad socio-familiar. d) Se denota un excesivo simplismo, que permite afirmar que los procesos interpersonales y autónomos se expresan en niveles conducentes. e) Es efímero el clima social escolar que connota exiguas relaciones interpersonales y autónomas. f) Es necesario promover relaciones

partir de la experiencia científica de los docentes de la Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Estatal de Bolívar sustentadas en un cuaderno pedagógico que permita promover el desarrollo de habilidades cognitivas durante el proceso pedagógico. d. Demostrar los primeros cambios imperativos que responda a evidenciar un pensamiento autónomo en los estudiantes.	interpersonales y autónomas de mayor cercanía e intimidad. g) Es imperiosa la incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar que permita generar: a. Sentido de pertenencia con la institución. b. Participación y convivencia democrática. c. Sensación de pertinencia del currículum escolar. d. Mejora del auto-concepto académico de los alumnos, políticas de mejora de las relaciones interpersonales y autónomas y e. habilidades para la vida.

DESARROLLO

Las relaciones interpersonales y de autonomía van ampliándose a lo largo de la vida mediante un efecto de cascada. Las relaciones de la infancia temprana son las que proveen el soporte necesario para introducirlo en el mundo de los pares y estas a la vez, proveen la experiencia necesaria para involucrarse en relaciones más complejas y extensas (Sroufe, Egeland&Carlson, 1999). Al iniciarse el condicionamiento de la vida social a una edad temprana, la base de la personalidad y la disposición para relacionarse con otros queda establecida antes de que el niño extienda su mundo hacia fuera de la familia (Sara-Lafosse, 1997).

Los primeros años de vida le sirven para construir guiones familiares; a partir de las experiencias repetidas en su ambiente familiar, el ser humano se acostumbra a

predecir patrones de comportamiento evocando situaciones pasadas. Por lo mismo, las relaciones que se establecen dentro de la familia son de gran importancia para desarrollar la capacidad de hacer inferencias sobre las intenciones de las personas ajenas a la familia, siendo valiosas incluso las relaciones que los padres mantienen con otros (Sadurni, 2003).

De esta manera, los guiones aprendidos, junto con las expectativas y reglas sociales absorbidas de la familia, sirven como guías que el niño aplicará a sus otras relaciones sociales (Marrone, 2001).

Para que se establezca una continuidad en las relaciones sociales es necesario que los padres y formadores (profesores) propicien un escenario cooperativo, al detectar y anticipar sus necesidades. Las relaciones logran ser cooperativas cuando ambos individuos, padre e hijo, están al tanto del otro y buscan agradarse; a la vez, este tipo de relaciones genera patrones predecibles de intercambios sociales con los padres, los cuales proveen al niño de un medio de conexión con el mundo social (Cerezo, 1998).

De esta manera, para que el individuo logre la competencia social necesaria para desenvolverse satisfactoriamente entre sus pares, es necesaria una historia de vínculos tempranos saludables.

Al respecto, Sroufe, Egeland y Carlson (1999), mencionan cinco componentes que derivan de las relaciones tempranas y son la base para la competencia social.

a) En primer lugar, es necesaria una historia de disponibilidad de los profesores y padres hacia el ser que haya permitido alcanzar un apego seguro. Este es el fundamento para creer que las relaciones con los otros pueden ser gratificantes y conforma la base motivacional para las relaciones con pares.
b) En segundo lugar, la disponibilidad de los padres hacia su ser, hace que este desarrolle un sentido de relevancia. El ser humano sabe que genera un

impacto en sus padres y formadores y, así confía en que más tarde lo generará en el mundo. A partir de este conocimiento se origina la autoestima del niño, al creerse valioso y capaz de asumir los retos del mundo. Esta es la base actitudinal de las relaciones con los pares.

c) En tercer lugar, al mismo tiempo que el apego seguro alienta al ser humano a creer que puede enfrentarse al mundo, le ofrece seguridad para explorarlo y desarrollar habilidades manipulativas que le serán útiles en el juego y en la capacidad de disfrute. De ellas se origina la base instrumental para las relaciones con los pares.
d) En cuarto lugar, el apego seguro también le brinda al individuo un patrón adecuado para el control de las emociones. Este le servirá para la regulación personal de las emociones que necesitará en sus relaciones con el mundo, lo que constituye la base emocional para las relaciones con los pares.
e) Por último, la reciprocidad en los vínculos le enseña al sujeto el rol del cuidador y ciertas expectativas sobre las relaciones. Así, para el ser humano con apego seguro, la reciprocidad será algo lógico y con sentido porque es el modo de relación que conoce.

El cuidado empático recibido lo lleva a ser empático con el resto. Esta es la base relacional para las relaciones con los pares. Los estudiantes que desarrollan un apego seguro son y se sienten amados.

Esta confianza en el amor de sus padres y profesores es lo que les brinda la seguridad, inteligencia emocional y empatía necesarias para participar en dinámicas relacionales altruistas y de buen trato (Dantagnan, 2005).

Una vez fuera del ámbito familiar, la tarea central es introducirse en el mundo de los pares. Como menciona ReymondRivier (1982), a partir de la "crisis de los años", el sujeto empieza a manifestar sus rasgos distintivos de personalidad y de carácter, descubriendo su propia individualidad al mismo tiempo que la del otro.

Este evento en el desarrollo es el que permite que se inicien interacciones significativas con sus pares, las cuales evolucionarán con la edad. Es en el roce con sus semejantes que adquirirá poco a poco su independencia y autonomía, el sentido de la reciprocidad, solidaridad y todas las cualidades necesarias para la vida en sociedad.

Asimismo, Reymond Rivier (1982) también señala que el individuo pasa por dos fases, siendo una de aislamiento y de aumento en las interacciones. En la fase de aislamiento todavía no existe un grupo, ya que aunque están juntos, no son más que "una yuxtaposición de sujetos independientes e indiferentes los unos de los otros" (p. 88).

Sin embargo, es a través de los conflictos que surgen entre los individuos al querer hacer actividades paralelas en el mismo espacio y con el mismo material, que se inicia la interacción. Esta segunda fase marcada por colisión esfuerza a tener conciencia de la personalidad de los demás, tomando en cuenta sus intereses, deseos y voluntad.

No obstante, las reacciones que los individuos desarrollen ante esta primera situación de contacto social y la hostilidad inicial que sientan hacia sus semejantes, provendrá de las primeras experiencias familiares. En tal sentido, en el momento de ingreso al nido, los sentimientos y actitudes respecto a los padres y hermanos son transferidos a las nuevas figuras: los maestros y los compañeros, guiando los patrones de interacción.

Así, como señala Soufre et al. (1999), los sujetos que han vivido relaciones empáticas y de reciprocidad con sus padres, sabrán aproximarse a las nuevas figuras en sus vidas de manera positiva, mientras que los sujetos que no tuvieron tales modelos, presentarán mayores dificultades, al no haber vivido semejante experiencia.

Los sujetos que han sido disciplinados mediante la fuerza física, de acuerdo a Dreifuss (1997), presentan dificultades para relacionarse con los otros debido a que en principio, no han logrado establecer una relación de apego seguro con sus padres; a la vez, son niños que no cuentan con la tranquilidad de sentirse queridos; y a modo de defensa, se quedan en un estado narcisista que no les permite reconocer al otro, así como ellos no han sido reconocidos.

Por lo mismo, les es difícil entender la cercanía emocional y esperar que las demás personas se relacionen con ellos positivamente. Por su parte, Sroufe, Egeland y Carlson (1999), encuentran que son niños que se abruman con la excitación emocional que genera la relación con los otros y no logran dar respuestas adecuadas.

Asimismo, presentan sentimientos de inadecuación y su percepción de rechazo es mayor a la de los pares disciplinados mediante otros métodos (Rohner, Kean & Cournoyer, 1991). A ello se añade que tienen menos amigos y presentan mayor número de interacciones negativas (Bryan & Freed, 1982;Leary, Kelley, Morrow & Mikulka, 2008).

> **No olvide que:** La línea entre el castigo y el abuso es muy fina, más aun cuando se intenta hacer distinciones entre la gravedad de los castigos. Si bien las personas hacen diferencias, considerando como castigos físicos menores el sacudir con fuerza al sujeto, abofetearlo, darle nalgadas, pegarle en la mano, el brazo o la pierna; y como castigos físicos graves, golpearlo en la cara, la cabeza o los oídos, utilizar objetos contundentes, quemarlo o golpearlo con fuerza y repetidamente (UNICEF, 2007); estas son poco claras, varían de acuerdo al grupo social, y por sobre todo, opacan el hecho de que lo considerado "castigo severo" es ya, un abuso.

Por lo mismo, tales distinciones no son consideradas provechosas por las organizaciones internacionales (SavetheChildren, 2002).

Se considera como principal diferencia que el abuso no tiene el propósito de corregir, sino de hacerle un daño explícito. Sin embargo, como ya hemos mencionado, es posible que el castigo se vuelva un abuso, provocado generalmente por el descontrol de los padres.

Así, un mismo acto puede impactar a cada niño de manera diferente, dependiendo de diversos factores tales como sus habilidades sociales, inteligencia, tipo de apego establecido con sus cuidadores, comprensión del contexto y significado adjudicado a la situación, entre otros (Dreifuss, 1997; Garmezy, Masten&Tellegen, 1984, Papalia&Wendkos, 1998). En última instancia, la diferencia más clara se da en que el abuso se ve como la desviación de las normas culturalmente aceptadas. (SavetheChildren, 2002).

La importancia de los factores socio-ambientales e interpersonales al interior de las instituciones escolares.- Desde hace algunas décadas se viene desarrollando en distintas partes del mundo un intento sistemático por identificar y caracterizar las dinámicas de funcionamiento de aquellas instituciones escolares que alcanzaban mayores logros de aprendizaje (Reynolds y otros, 1997). Desde entonces sabemos, entre otras cosas que:

- Las instituciones escolares que se organizan y funcionan adecuadamente logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos.
- Existen escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a la clase media. No siempre es la pobreza el factor crítico que impide los progresos escolares.
- Los factores que caracterizan a estas escuelas eficaces podrían integrarse en los constructos de clima escolar y tiempo real de aprendizaje, siendo su elemento molecular, la frecuencia y calidad de las interacciones sustantivas.

- Una vez cubiertas una dotación mínima de recursos, ya no son los recursos disponibles, sino los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en la institución escolar (considerada como un sistema social dinámico, con una cultura propia) lo que realmente diferencia a unas de otras, en su configuración y en los efectos obtenidos en el aprendizaje (Redondo, 1997).

Desde otra mirada, los autores del «modelo interaccionista» (desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30) nos entregan los primeros fundamentos del porqué del peso de estos procesos interpersonales o psicosociales. Ellos examinan las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados y llegan a definir la conducta personal como una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que él se encuentra (Lewin, 1965).

Por otra parte sabemos que el aprendizaje se «construye principalmente en los espacios intersubjetivos», es decir, en el marco de las relaciones interpersonales y autónomas que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, no depende únicamente de las características intrapersonal es del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de «transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc.» (Villa y Villar, 1992:17).

El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces, para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso.

PROPUESTA: ANÁLISIS DOCENTES Y AUTORIDADES:

Conscientes de que estamos «pecando» de un excesivo simplismo, podemos afirmar que estos procesos o factores interpersonales y autónomos de los que estamos hablando se expresan en varios niveles al interior de la institución educativa, por lo menos en tres:

Nivel organizativo o institucional	Nivel de aula	Nivel intrapersonal
Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como: -Los estilos de gestión. -Las normas de convivencia. -La participación de la comunidad educativa.	Tiene que ver con el «clima de aula» o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como: -Relaciones profesor-alumno. -Metodologías de enseñanza. -Relaciones entre pares.	Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como: -Auto-concepto de alumnos y profesores. -Creencias y motivaciones personales. -Expectativas sobre los otros.

El estudio del ambiente o clima social escolar es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo y su interrelación con los resultados del mismo.

PROPUESTA: DOCUMENTO DE ANÁLISIS ENTRE DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA:

El clima social escolar en la relaciones interpersonales y autónomas.- Como decíamos, los supuestos que fundamentan el estudio del «clima» o ambiente social y su incidencia en las relaciones interpersonales y autónomas en las instituciones

humanas proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social.

En específico, muchos estudios sobre clima se basan en el modelo «interaccionista» desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30 en Estados Unidos (Nielsen y Kirk 1974).

Este modelo busca examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. Magnusson y Endler (1977) describen brevemente los elementos básicos del modelo interaccionista:

a. La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que se encuentra.
b. El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo.
c. Por parte de la persona, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta.
d. Por parte de la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante.

Lewin introduce el concepto de «atmósfera psicológica», definiéndolo como «...una propiedad de la situación como un todo» (Lewin, 1965:71) que determinará, en importante medida, la actitud y conducta de las personas. Es este mismo autor quien destaca la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital.

Desde entonces son muchos los autores y enfoques que entienden que el ambiente y su interacción con las características personales del individuo son determinantes fundamentales de la conducta humana.

En el campo de la educación y la psicología educacional, las tendencias actuales en el estudio de la calidad educativa se han hecho parte de este deseo de

comprender mejor las influencias del entorno social cercano en las conductas y actitudes de las personas.

Son variados los estudios que se centran en las características de los centros educativos (a nivel organizacional y de aula) y su relación con los resultados de la institución, en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros, eficacia en la gestión, etc. De ahí que el estudio del clima y su incidencia en las relaciones interpersonales y autónomas se estén convirtiendo en una de las áreas de investigación educativa de mayor relieve en el ámbito internacional.

Si buscamos una definición lo suficientemente general como para ser compatible con la variada gama de enfoques existentes respecto del tema, podemos definir el clima interpersonal ya autónomo como «el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos» (cere, 1993:30) y las ventajas oferentes en las habilidades cognitivas como respuesta al desarrollo de destrezas exigidas en el proceso formativos de los estudiantes.

Ahora bien, son las personas las que le otorgan un significado personal a estas «características psicosociales del centro», que a su vez, no son otra cosa sino el contexto en el cual se establecen las relaciones interpersonales y autónomas al interior de la institución y las características mismas de estas relaciones interpersonales. En otras palabras, lo que define el clima social de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales y autónomas que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan.

Hecha esta primera definición, habría que introducir una distinción básica y decir que el clima escolar o clima social escolar puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar (clima organizativo o de centro) o centrada en

los procesos que ocurren en algún «microespacio» al interior de la institución, especialmente la sala de clases (relaciones interpersonales, intrapersonales y transpersonales).

Una segunda distinción que podemos hacer es que, si éste se define a partir de las percepciones de los sujetos, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, padres de familia o apoderados.

Si bien, los efectos del clima social se hacen sentir en todos los miembros de una institución, por lo que, en general el concepto o la percepción que se tiene del clima social escolar tiende a tener elementos compartidos por todas las personas que pertenecen a un curso o establecimiento educacional; es común también que haya una variabilidad de opiniones y percepciones, pues éstas dependen de (se construyen desde) las experiencias interpersonales que se hayan tenido en esa institución.

De tal forma que la percepción que tienen los profesores no coinciden necesariamente con la percepción que tengan los alumnos de las características psicosociales de un centro o de las relaciones en el aula (cf. Cancino y Cornejo, 2001).

Ya en 1982 Anderson planteó que el estudio de relaciones interpersonales y autónomas de centro podía considerarse la mejor medida de la eficacia institucional (Anderson, 1982). Los resultados se han obtenido en contextos muy diversos y con diferentes instrumentos.

Diversos estudios, realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos, hablan de una relación directa entre relaciones interpersonales y autónomas positivas y variables como: variables académicas: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas

hacia el estudio (Casassus y otros, 2000; Gómez y Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson y Walberg, 1974; Villa y Villar, 1992).

Por otra parte, varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnos y profesores. Relacionado con lo anterior, la percepción de la calidad de vida escolar se relaciona también con la capacidad de retención de los centros educativos.

Esta calidad de vida escolar estaría asociada a: sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares, interacciones con los profesores (Hacer, 1984; Ainley, Batten y Miller, 1984).

PROPUESTA AVENTURA DE MEJORAR LAS HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES

Sobre las posibilidades de mejora de relaciones interpersonales y autónomas.- A continuación se expone algunos elementos que he podido deducir a partir del presente estudio y que podrían apuntar a mejorar la percepción que tienen los jóvenes respecto de las relaciones interpersonales y autónomas, que establecen en sus instituciones y que, por lo tanto, creo que pueden aumentar su satisfacción en la escuela y mejorar su predisposición hacia la dinámica escolar en general y las tareas educativas en particular.

He denominado a estos elementos «ejes» de mejora de la convivencia, los mismos que pongo a consideración, para que bajo el método socrático de participación interactiva desarrollado en jornadas pedagógicas se analice su participación en esta aventura de mejorar las habilidades cognitivas en los estudiantes:

a. **«Eje 1»: afectividad y relaciones interpersonales y autónomas de mayor cercanía e intimidad.-** Tal como veíamos al analizar el comportamiento de la escala de clima escolar (ses), el aspecto que peor perciben los jóvenes en las relaciones que establecen con sus profesores es la falta de cercanía, intimidad y afectividad. La mayoría de los alumnos parecen percibir que las relaciones que establecen con sus profesores están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol. Relaciones interpersonales de mayor intimidad y cercanía contribuirían a mejorar el clima escolar. Por otra parte, el carácter intersubjetivo de la construcción de los aprendizajes, nos hace pensar que esta necesidad expresada por los alumnos de construir relaciones más cercanas con sus profesores, es también una piedra de tope para la «mejora de la calidad de los aprendizajes» que se plantea como el objetivo central de la reforma educativa desde el MINEDUC.

b. **«Eje 2»: incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar.-**En el Informe de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación se reconoce, por primera vez desde el mundo de las políticas públicas, la necesidad de «incorporar la realidad juvenil a los establecimientos como estrategia educativa» y «hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil cada vez con más autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos compartidos, lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo» (CNME, 1995:102).El Programa, en alguna medida, intenta recoger estas recomendaciones a través del «Componente acle o Jóvenes» que pretendía, ente otras cosas, permitir que «la cultura juvenil permeara el quehacer educativo, convirtiendo el aprendizaje en algo entretenido y con significado» (Pérez y Mecklenburg, 1999:153).No es algo sencillo saber de qué forma un liceo está incorporando esta «cultura juvenil» de sus alumnos a la vida institucional. En este estudio planteamos dos tipos de preguntas a los jóvenes que apuntaban a lo que denominamos «apertura del liceo a las vivencias de los jóvenes». Se les preguntó acerca de cómo percibían que se los había

apoyado desde el liceo para afrontar temáticas propiamente juveniles (orientación laboral, sexualidad y sentido de vida) y acerca de cuántas de las actividades sociales que realizaban cotidianamente podían realizar o comentar en el liceo. Desde los resultados obtenidos nos parece que todos los esfuerzos que apunten a incorporar las vivencias de los jóvenes, sus intereses, sus prácticas juveniles extraescolares, su lenguaje, sus «formas de ser» tendrán efectos positivos sobre el clima escolar de los liceos. Este «eje» nos parece particularmente importante para la mejora educativa debido al cambio de rol de la escuela secundaria moderna que planten algunos autores, que se desplazaría desde la entrega de conocimientos a la generación de espacios planificados para procesar y re significar los conocimientos y «pre-concepciones» construidas por los jóvenes en sus vivencias extraescolares (Coleman y Husén, 1989; Bacáicoa, 1996; CNME, 1995).

c. **«Eje 3»: sentido de pertenencia con la institución.-**Tiene lógica que «sentirse bien» con las relaciones interpersonales y autónomas que se establecen en una institución, lleve a sentirse orgulloso o identificado con ella. A partir de los resultados obtenidos en este estudio nos parece que iniciativas que apunten a construir un mayor sentido de pertenencia e identificación de los jóvenes con sus liceos tendrán efectos de mejora en el clima escolar de la institución. Vemos estas iniciativas muy ligadas al «eje» anterior, pues nos parece difícil fomentar el sentido de pertenencia sin permitir que los jóvenes ocupen el espacio del liceo y lo hagan (y sientan) suyo.

d. **«Eje 4»: participación y convivencia democrática.-**En este trabajo se confirma la imagen presentada en el marco teórico del colegio como una institución autoritaria y jerárquica. Se ve además que los jóvenes valoran altamente la participación y la organización social y tienen una práctica de participación social cotidiana importante. De acuerdo a estos resultados, el desarrollo de formas de convivencia democrática en los liceos tendrá efectos de mejora en el clima escolar de la institución. El concepto «formas de convivencia democrática» puede resultar demasiado amplio, en

este estudio recogimos opiniones de los jóvenes que nos hablaban de varias «demandas»: que se les pida la opinión respecto de el rumbo de la institución y las dinámicas de aula; que esta opinión sea considerada al tomar decisiones en el aula y la institución; que existan formas reales de participación y expresión de las opiniones de ellos como alumnos y de sus padres y apoderados en la gestión escolar. La democratización de la institución secundaria tiene, un objetivo pedagógico ineludible, al menos en tres aspectos.

a. En primer lugar, es muy difícil que la institución se «abra» a las vivencias juveniles, necesidad que se planteaba en el punto anterior, si no se modifica la convivencia, superando la jerarquización extrema, el discurso «moralizador» de los profesores y la infantilización de los jóvenes.
b. En segundo lugar, cuatro de los objetivos fundamentales transversales de la enseñanza media (el desarrollo del pensamiento, la formación ética, el crecimiento y autoafirmación personal y la relación de la persona con su entorno) pasan por la promoción del «...ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia y de su protagonismo en la vida liceana» (MINEDUC, 1998:25-26). Es decir, la formación «ciudadana» de los alumnos y alumnas pasa por la democratización institucional.
c. Finalmente y en tercer lugar, la autonomía pedagógica de las instituciones escolares, un objetivo de procedimiento definido por el MINEDUC no se sustenta, en el caso de la escuela secundaria al menos, solamente sobre la base de modificaciones legales, administrativas y metodológicas. La autonomía y descentralización pedagógica, para que se haga efectiva y perdurable en el tiempo, pasa por la apertura de la institución a la comunidad local y por su propia estructuración como una comunidad educativa autónoma y responsable en la que se integren los diferentes actores educativos

(docentes, padres y apoderados, paradocentes, comunidad local y, por supuesto, los jóvenes) en la toma de decisiones y la definición de los marcos de convivencia al interior de la institución.

e. **«Eje 5»: sensación de pertinencia del currículum escolar.-** Se sabe que si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil o cercano a sus experiencias cotidianas, se producirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y este será más significativo. A partir de los resultados de este estudio, se puede decir que los estudiantes percibirán mejor el clima escolar si le encuentran sentido a lo que aprenden y consideran que las asignaturas que les enseñan les serán útiles en su vida cotidiana y su vida en el trabajo.

f. **«Eje 6»: mejora del auto-concepto académico de los alumnos.-**Las relaciones interpersonales y autónomas el clima escolar y el auto-concepto de los alumnos se han visto en estudios realizados en otras partes del mundo (Villar y Villa, 1992; Arón y Milicic, 1999). En el caso de este estudio se pudo constatar que la mejora en la dimensión académica del auto-concepto de los jóvenes tiene un efecto de mejora del clima. Los alumnos que sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizaje son valoradas por sus profesores y por ellos mismos, valoran mejor las relaciones interpersonales y autonomía que establecen con sus profesores.

PROPUESTA: SOBRE LAS POLÍTICAS DE MEJORA DELAS RELACIONES INTERPERSONALES Y AUTÓNOMAS

Es indudable que son varias las posibilidades de mejora de la educación que se abren con el llamado proceso de reforma. En lo que respectan las relaciones interpersonales y autónomas se plantea algunas reflexiones nacidas en la realización de este estudio.

1. Me parece que las políticas entregan una señal positiva al establecer como camino de mejora el fortalecimiento de las instituciones escolares y la

autonomía y descentralización pedagógica y de gestión. Se abre la puerta y se fomenta la construcción de proyectos educativos institucionales y reglamentos internos acordes con la realidad social y local de cada institución.

2. Otra señal positiva el intento de operativizar el principio de incorporación de la «cultura juvenil» a la dinámica escolar que significó el Componente «Jóvenes». Aquí se buscó que la cultura juvenil permeara la institución, así como mejorar la disposición subjetiva de los alumnos con su establecimiento (Pérez y Mecklenburg, 1999). Igualmente cabe resaltar la reforma curricular de la enseñanza media que intenta acerca los contenidos a la realidad de los jóvenes, especialmente interesantes nos resultan los Objetivos Fundamentales Transversales y las acciones para llevarlos a la práctica, que implican modificar las formas de convivencia al interior de los establecimientos (MINEDUC, 1998:25-26).
3. Mas parece que estos avances no han logrado permear mayormente la enseñanza media. Hay varias interrogantes que surgen al respecto y quisiera plantear a continuación:
    a. Muchos autores señalan que la construcción de aprendizajes de calidad pasa por el establecimiento de relaciones interpersonales, autónomas de procesos de mediación adecuados entre los alumnos y sus profesores (Bacáicoa, 1996; Arancibia, 1993; Casas sus y otros, 2000; Feuers-tein, 1995; Villar y Villa, 1992; Palacios, Marchesi y Coll, 1991). En el presente estudio se pudo ver que la «principal demanda» de los alumnos hacia sus profesores, es establecer relaciones interpersonales y autónomas de mayor afectividad e intimidad, más que mejorar las relaciones instruccionales o las metodologías de sus profesores.
    b. Siendo así, llama la atención que las principales orientaciones ministeriales en el contexto de reforma educativa apunten centralmente al tema de la reforma curricular, la mejora de la infraestructura y a la innovación metodológica. Pero no se entreguen apoyos, claridades, ni orientaciones concretas respecto a la necesidad de enriquecer las

relaciones interpersonales y autónomas en la institución como factor básico de la mejora de los aprendizajes y la convivencia. Más extraña este hecho, al constatar en la práctica profesional que el tema de la mejora de las relaciones interpersonales y autónomas es un tema sentido por la comunidad escolar (padres, alumnos y profesores) y sobre el cual existen más confusiones que certezas.

c. Asimismo, al revisar las áreas o temáticas contempladas en programas centrales como los Proyectos de Mejoramiento Educativo, las orientaciones hacia la gestión directiva, las Actividades Curriculares de Libre Elección o el Perfeccionamiento Docente, no se observan líneas claras de apoyo específico y sistemático a la mejora de las relaciones interpersonales y autonomía entre profesores y alumnos. Lo que sí se pueden encontrar son iniciativas de formación valórica y afectiva hacia los alumnos, que no implican, ni orientan una modificación de las formas de convivencia escolar y que, por lo tanto, corren el peligro de quedarse en el ámbito del discurso moralizador desde los adultos, el que además resulta ineficaz.

Al escuchar, en nuestro trabajo diario, a docentes y alumnos de colegios aparecen recurrentemente una serie de ideas compartidas sobre el tema de la mejora de las relaciones interpersonales, como por ejemplo:

a. La imposibilidad del profesor de mejorar los vínculos interpersonales con sus alumnos si no se mejoran sustantivamente sus condiciones de trabajo, específicamente en términos de temas como tiempo no lectivo, remuneraciones acordes a la magnitud de su trabajo, posibilidad económica real de trabajar en un solo centro educativo, disminución de la cantidad de alumnos por aula;
b. La necesidad de contar con equipos de apoyo profesional y redes de derivación para el manejo de situaciones psicosociales de los alumnos y sus familias, tal como ocurre en los establecimientos particulares;

c. La necesidad de los profesores de contar con apoyo para enfrentar el desgaste emocional asociado a su labor docente;
d. De parte de los alumnos aparece claramente la necesidad de modificar las normas y reglamentos que rigen la convivencia escolar;
e. De parte de alumnos y profesores aparece la necesidad de generar espacios de convivencia democráticos al interior de las instituciones como forma de mejorar las relaciones interpersonales.

Por otra parte, la mejora de las relaciones interpersonales y la convivencia escolar va de la mano de dos procesos que, a su vez, guardan relación entre sí: la incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar y la generación de espacios de participación y convivencia democrática en las instituciones educativas.

Ya se planteó que el Componente Jóvenes constituye un intento por mejorar la relación subjetiva de los jóvenes con su establecimiento y permitir que la cultura juvenil permee a la institución (Pérez y Mecklenburg, 1999). A mi juicio, las áreas o temáticas sobre las cuales se implementaron estas actividades de libre elección y la forma misma de hacerlo, llevaron a que no se produjeran modificaciones de los estilos de convivencia y formas de participación en los liceos.

Las temáticas abordadas en estos acles fueron deportes, artes, medio ambiente y comunicaciones. Lo que les imprimió un sentido más de esparcimiento y de desarrollo de habilidades en los jóvenes que de modificación de la dinámica escolar.

La forma de implementación de estas actividades, fuera de la jornada normal de estudios y sin impactar otras áreas del currículum, tampoco ayudó a que realmente el liceo se permeara con las culturas juveniles de sus alumnos.

Por otra parte, echamos de menos en el discurso de la reforma educacional, menciones claras y directas respecto a la necesidad de democratizar la institución

secundaria, más aún cuando se reconoce que el contexto de transición a la postdictadura es determinante en el tipo de políticas a impulsar (García-Huidobro, 1999).

Se habla de mejorar la gestión directiva, de mejorar los proyectos educativos institucionales, del fortalecimiento de las instituciones como única forma de producir innovación, pero no se profundiza respecto a la importancia pedagógica y de gestión, de generar formas de convivencia más democráticas y participativas.

Menos entonces, se entregan apoyos para llevar a cabo un proceso de democratización y apertura de espacios de participación que no puede sino ser complejo.

HABILIDADES PARA LA VIDA

Habilidades para la Vida contempla tres categorías:

- Habilidades sociales o interpersonales.
- Habilidades cognitivas.
- Habilidades para manejar emociones

El desarrollo de estas habilidades está estrechamente relacionado a una pedagogía de aprendizaje activo. Por medio de métodos de enseñanza participativos, tales como actuación, debates, análisis de situaciones y solución de problemas de forma individual.

El enfoque de desarrollo de habilidades individuales constituye una poderosa metodología para promover la salud del adolescente. El desarrollo de habilidades para la vida forma parte de las herramientas de programación de actividades para adolescentes alrededor del mundo, ya sea dentro del desarrollo de jóvenes, formación de valores, prevención de embarazos, planeación de la vida,

aprendizaje social y emocional, educación para la salud o iniciativas para la prevención del abuso de drogas.

La toma de decisiones es parte de los modelos de prevención de adicciones; las habilidades de rechazo se consideran críticas en la prevención del abuso de drogas y las habilidades de comunicación se han utilizado para ayudar a jóvenes agresivos y antisociales.

NIVEL SECUNDARIO

a. **Primero**: Habilidades sociales o interpersonales, Comunicación, Conductas asertivas, Valores, Trabajo en equipo.
b. **Segundo**: Habilidades cognitivas, Toma de decisiones, Solución de Problemas, Análisis de la influencia de sus pares y medios de comunicación, Autoevaluación.
c. **Tercero**: Habilidades para el control de emociones, Gente difícil, Estrés, factores de riesgo protección y resiliencia, Tiempo libre, Proyecto de vida

La Participación Social.- El abordaje para la Promoción y Capacitación de la comunidad será mediante la formación de grupos de padres de familia ya formados a los que se orientará sobre los contenidos del Programa Habilidades para la Vida bajo las siguientes bases. Cada persona al nacer forma parte de una familia y de una sociedad, a la vez cada sociedad cuenta con sus propios valores, los cuales sirven para orientar el comportamiento humano hacia la realización de la persona y la transformación social.

Los valores son universales y no pueden estar basados en preferencias personales. Para que un valor lo sea realmente, es necesario creerlo, decirlo y actuarlo de manera constante y repetida, transformándose así en un hábito para llegar a ocupar un lugar preponderante en nuestras vidas.

Los valores se vuelven la piedra angular de toda sociedad, ya que generan un compromiso profundo del individuo ante sí mismo, ante su familia y ante la sociedad. Por ello deben de surgir a partir de un proceso de reflexión sobre las actitudes, los hábitos y las opiniones personales.

Los valores retratan fielmente la esencia del hombre, retratan quién es él. El ser humano florece a través de cuatro valores innatos, los cuales a su vez se derivan de uno sólo:

EL AMOR. El amor nutre y compenetra a estos cuatro valores interactuando entre sí de manera total y constante.

- El amor en el pensamiento es la verdad.
- El amor en la acción es la rectitud.
- El amor en el sentimiento es la paz.
- El amor en la comprensión es la no violencia.

El amor transforma e involucra en su acción todo aquello que toca, el amor se aplica cada vez que les demostramos cariño a nuestros hijos, les reconocemos sus éxitos, sus capacidades y le respetamos sus diferencias.

El amor también consiste en ponerles límites, cuidar lo que hacen, saber donde están y con quién andan "La Familia amorosa, el mejor frente contra las drogas"

Facilitadores del programa: habilidades para la vida

Metodología para formar facilitadores.-Los facilitadores serán los maestros del Colegio para que opere dicho programa, mismo que a su vez podrá dirigirse a personal, la capacitación formal sobre habilidades para la vida como herramienta fundamental para el desarrollo humano de adolescentes, mediante talleres y técnicas vivenciales e interactivas.

Conforme se desarrolle el programa recibirán boletines de actualización, además de los cuadernillos que contienen cada uno de los temas y dinámicas a utilizar en la capacitación. Este manual ayudará a reflexionar sobre algunos términos para fortalecer tus cualidades esenciales como facilitador.

Cualidades del Facilitador

a. **Empatía**: Es la inclinación natural para relacionarte con los demás y entender su situación, comprender sus circunstancias y sentir un compromiso con el desarrollo de las personas que trabajamos en el desarrollo humano.
b. **Conocimiento de ti mismo:** Consiste en tener una concepción realista del ser humano y el sentido de la vida en general, aunado a una conciencia de las propias motivaciones y necesidades particulares.
c. **Autenticidad:** Es una manifestación libre y espontánea de la manera de ser del trabajador de salud, que se produce a partir de la propia aceptación, lo que da congruencia entre lo que pensamos y hacemos.
d. **Flexibilidad:** Se refiere a la capacidad de toda persona para revisar su propia situación y hacer modificaciones personales, sin mostrarse rígido ante las circunstancias que se presentan.
e. **Manejo de frustración**: Es la capacidad de aceptar las contradicciones y limitaciones que impone una situación ajena a las propias decisiones. Por tal motivo, como servidores de salud y educación dentro del programa de Habilidades para la Vida, debemos estar conscientes que en este programa existe el riesgo de que los resultados obtenidos no correspondan a nuestras expectativas, razón por la cual necesitamos motivaciones y manejar las frustraciones.
f. **Apertura**: Esta característica se relaciona con el grado de disponibilidad del servidor hacia las personas. Podrás apreciar si eres una persona sencilla y directa o si necesitas trabajar al interior de tu persona para avanzar en ello. Se obtienen mejores resultados si se suman las ventajas de los

facilitadores internos y de los externos en acciones conjuntas y programadas que presenten objetivos y contenidos coherentes.

Facilitadores internos: el docente ante su grupo

Ventajas:

- Mayor conocimiento del grupo y de cada uno de sus miembros.
- Conocimiento más profundo de las características de la comunidad. Clima de confianza que facilita despejar dudas.
- Figuras reconocidas para el auditorio.
- Mayor posibilidad de mensajes redundantes, de más alto impacto.
- Posibilidad de integrar la prevención específica de adicciones, con la no específica, dirigida a los estilos de vida.

Desventajas:

- Conocimiento no especializado en el tema.
- Posible inercia en el manejo de técnicas directivas.
- Escasa relevancia concedida al tema.
- Dificultad de contar con instrumentos específicos de apoyo.
- Predominio de la información sobre la formación.

Facilitadores externos, expertos de organismos y dependencias que trabajan en prevención.

Ventajas:

- Conocimiento especializado sobre el tema.
- Utilización de materiales y técnicas específicamente diseñados para el manejo del tema.
- Mayor posibilidad de focalizar la atención del grupo en el tema.

Desventajas:

- Imposibilidad de acciones prolongadas.
- Falta de congruencia con el programa de estudios.
- Escaso conocimiento del grupo y contexto.
- Falta de antecedentes de confianza y respeto.
- Focalización exclusiva en las adicciones.
- Dificultades para el seguimiento de las acciones y evaluación de resultados.

¿Porqué es el docente un facilitador?

- La docencia es la más noble de las profesiones y la más sagrada de las actividades, que nos llevará a la realización del ser.
- El maestro invita a las generaciones jóvenes a transformarse en seres con confianza en sí mismos y conscientes de lo que son.
- Es el arquitecto de hogares felices, comunidades prósperas y naciones llenas de paz.
- El maestro no solo propicia conocimientos y habilidades para informar e instruir, sino también comparte la visión y profundidad para inspirar y transformar.
- Gracias a un maestro humilde, sencillo, moral e íntegro, la educación manifestará excelencia... (Sai Baba).
- El maestro inspira y es el actor principal de la obra que escriben los niños y junto a él todos viajan y viven un proceso fantástico de transformación. La obra se titula "Un acto de amor o educación en habilidades para la vida". Con el ejemplo se dice y se logra más que con palabras, crea un ambiente mágico y propicio un cambio feliz, duradero y significativo.
- Por esta razón la ACTITUD del maestro es decisiva, no sólo como el factor principal de cambio, sino como el ÚNICO.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ENFOQUE DE HABILIDADES PARA LA VIDA

Las teorías acerca de la manera en que los seres humanos, específicamente los niños y los adolescentes crecen, aprenden y se comportan, ofrecen el fundamento del enfoque de las habilidades para la vida. Estas teorías no son mutuamente excluyentes y todas contribuyen al desarrollo del enfoque de las habilidades para la vida. Esta sección analiza ocho teorías:

Teoría del desarrollo infantil y adolescente.-La comprensión de los complejos cambios biológicos, sociales y cognitivos que ocurren desde la infancia hasta la adolescencia, constituye la esencia de la mayoría de las teorías sobre desarrollo humano.

Cambios biológicos.-Un cambio fundamental que sucede entre la niñez y la adolescencia temprana, es el inicio de la pubertad. Cuando las hormonas que controlan el desarrollo físico se activan, la mayoría de los niños pasan por un arrebato de crecimiento, desarrollan características sexuales primarias y secundarias, se hacen fértiles y experimentan una libido sexual creciente. La pubertad es diferente entre los hombres y las mujeres, éstas últimas son quienes experimentan los cambios de la pubertad antes que los varones.

De esta forma, las mujeres y los varones de la misma edad, pueden encontrarse en puntos del desarrollo físico muy diferentes entre las edades de 10 a 14 años. Muchos jóvenes pueden no estar preparados en forma adecuada para estos cambios biológicos. Las preocupaciones de los adolescentes con relación a su apariencia pueden llevar algunas veces a dietas poco saludables, e inicio prematuro del coito antes de alcanzar la madurez cognitiva o emocional (Eccles, 1999).

Desarrollo del conocimiento social.- El proceso de entenderse a sí mismo, a los demás y las relaciones humanas, es parte importante del crecimiento en la

adolescencia y la edad adulta. A los dos años de edad, los niños reconocen claramente su propia imagen y demuestran la existencia del concepto visual de sí mismos. Alrededor de los ocho años, los niños comienzan a reflejar sus habilidades, preferencias, aversiones y en general cómo siente y qué piensan de las cosas.

La conciencia social se mueve de la perspectiva egocéntrica del niño pequeño a una habilidad para entender, predecir y responder a los sentimientos y perspectivas de otros en la adolescencia temprana (Slaby y Cols, 1995). Por tanto, esta etapa de la vida es crítica para el desarrollo de la empatía y la captación de perspectivas.

Aprender a evaluarse a sí mismo, y sus habilidades en forma realista, es otro proceso importante durante la niñez. Los niños pequeños tienen tendencia a ser muy optimistas con relación a sus habilidades. Conforme los niños van pasando a la niñez media (aproximadamente entre los 7 – 10 años) comienzan a reflexionar sobre sus éxitos y fracasos y a emparejar sus logros con metas internas y estándares externos.

Conforme los niños comienzan a poner atención al trabajo de los demás como medio de evaluar sus propias habilidades, el proceso de autoevaluación se complica debido a las presiones a las que se ven expuestos con respecto al conformismo, la competencia y la necesidad de aprobación (Newman y Newman, 1998).

El auto eficiencia es otra dimensión del desarrollo del concepto de sí mismo. El auto eficiencia puede describirse como "el grado en que los individuos se ven a sí mismos como valiosos, como gente importante y como personas efectivas para dar forma a los eventos y resultados de sus vidas". (Tyler, 1991).

Desarrollo cognitivo.- El conocimiento puede ser definido como el proceso de organizar y dar sentido a una experiencia (Newman y Newman, 1998). De

acuerdo a Piaget, los seres humanos dan sentido a la vida por medio de la interacción con el medio. Desde la infancia hasta los 18 meses, los bebés aprenden por medio de la experiencia sensorial directa con el medio. A los 5 o 6 años desarrollan herramientas más complejas para entender el mundo a través del lenguaje, imitación, imágenes, juegos y dibujos simbólicos.

Al avanzar a la adolescencia temprana, el niño empieza a comprender las relaciones causales y lógicas, y su enfoque a la solución de problemas es más sofisticado. Piaget creía que ya en la adolescencia, una persona era capaz de lograr conceptos acerca de muchas variables, permitiendo la creación de un sistema de leyes o reglas para la solución de problemas (Piaget, 1972).

En tanto, que Piaget se enfoca claramente en la interacción del individuo con el medio, los constructivistas sociales creen que el conocimiento es el resultado de la acción social y el lenguaje, y por lo tanto, es una experiencia compartida. Vygotsky, un destacado teórico del conocimiento, propuso que los nuevos niveles de conocimiento comienzan a un nivel interpersonal: originalmente entre el niño y el adulto y luego a través de una interacción social continua.

Él conceptualizaba que la distancia entre la etapa actual y el potencial de desarrollo de un niño está determinada por su capacidad para resolver problemas al trabajar solo, en comparación con su interacción con adultos u otros pares más capaces (Newman y Newman, 1998; Vygotsky, 1978). Visto desde esta perspectiva, el ambiente social tiene una fuerte influencia sobre la estructura del pensamiento propio y las habilidades cognitivas pueden enriquecerse por interacciones más extensas, estructuradas y de mayor calidad con otros individuos.

Desarrollo social y contexto familiar.- Las interacciones sociales se hacen cada vez más complicadas conforme el niño avanza hacia la adolescencia. Se pasa más tiempo con compañeros y aumentan las interacciones con pares del sexo opuesto. La niñez media (de 7-11 años) representa la época de transición, es decir, cuando

el niño se aleja de la esfera del hogar y pasa más tiempo con sus amigos, grupos de la escuela y de la comunidad. El estatus social se gana por medio de competencia y desempeño con los pares.

Durante estos años críticos, los niños aprenden ya sea a ser competentes y productivos, o a sentirse inferiores, lo que puede llevar consecuencias sociales, intelectuales y emocionales duraderas (Hansen y cols., 1998); Csikszentmihalyi y Schneider, 2000).

Aun cuando los compañeros son importantes, la familia y los parientes continúan siendo una influencia significativa en la adolescencia. Las investigaciones efectuadas en los Estados Unidos revelan que un entorno familiar autoritario, definido como "cordial y participativo, pero firme y consistente con el establecimiento y cumplimiento de guías, límites y expectativas de desarrollo apropiados, ha tenido efectos positivos en los adolescentes en forma consistente (Steinberg, 2000).

Otra dimensión positiva es la de "otorgar autonomía psicológica", la que se define como "hasta dónde los padres animan y permiten que el adolescente desarrolle sus propias opiniones y creencias" (ibid).

La confianza interpersonal, definida como expectativa general de que otras personas sean estables y dignas de confianza, es una dimensión importante de la competencia social. En la investigación se ha determinado que las personas que confían en los demás, son capaces de infundir confianza, son agradables a sus compañeros, hacen amigos fácilmente y son más autónomas al hacer y ejecutar planes de vida (Tyler, 1991).

El establecimiento de la confianza se basa en experiencias pasadas y en el contexto de las relaciones.

OPERATIVIDAD DE LA ESTRATEGIA DE CAMBIO

Estrategia Metodológica	Actividades:	Resultados predictivos:
Operatividad		
Conferencia: Autoridad, Docentes y Padres de Familia.	Socializar el problema científico, los resultados de la indagación y las estrategias de cambio sumadas para promover los imperativos cambios actitudinales que propicie el desarrollo de destrezas interpersonales y autónomas en el proceso pedagógico para fortalecer las habilidades cognitivas en los estudiantes.	Apertura hacia los ambientes socio-afectivos y éticos que permitan promover un efectivo desempeño académico en los estudiantes. Empoderamiento de las problemáticas socio-educativas por parte del claustro docente y su singularidad en la solución de los apremiantes. Conformación de habilidades para la vida.
Concentrado jornadas de experiencia pedagógica:	Promover los espacios de análisis de cada una de las propuestas generadas en mediante estrategias de cambio.	Estrategias interpersonales y autónomas para desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes Propuesta: sobre las políticas de mejora de las relaciones interpersonales y autónomas. Propuesta: análisis: docentes y autoridades:

		Conscientes de que estamos «pecando» de un excesivo simplismo, podemos afirmar que estos procesos o factores interpersonales y autónomos de los que estamos hablando se expresan en varios niveles al interior de la institución educativa. Propuesta aventura de mejorar las habilidades cognitivas en los estudiantes. Propuesta: sobre las políticas de mejora de las relaciones interpersonales y autónomas. Habilidades para la Vida.
Seminario Investigativo Alemán.	Cambios implícitos.	Test que permita revelar los cambios actitudinales en los miembros que habitan la comunidad educativa.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DOCENTES

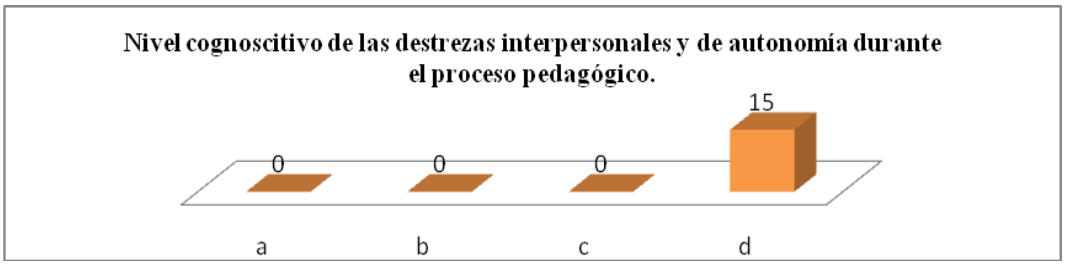
Cuadro No.- 1: Marque con una (x) el nivel cognoscitivo de las destrezas interpersonales y de autonomía durante el proceso pedagógico:

Opción	*fa*	*Fr*
a) Tengo mucho conocimiento.	0	0
b) Tengo algún conocimiento.	0	0
c) No tengo ningún conocimiento.	0	0
d) No contesta.	15	100
Total	**15**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- El instrumento empírico-analítico aplicado a los docentes revela que frente al desconocimiento de destrezas interpersonales y de autonomía no permite la generación de ambientes volitivo-afectivos y cognitivo-motor en los espacios de compartencia cognoscitiva que faculte la formación de proceso mentales y habilidades del pensamiento implícitos en la formación de habilidades y destrezas intelectivas en los estudiante.

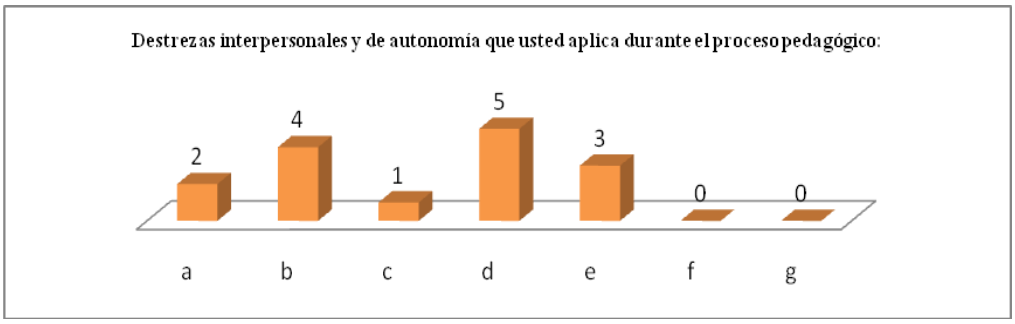
Cuadro No.- 2: Marque con una (x) las destrezas interpersonales y de autonomía que usted aplica durante el proceso pedagógico:

Opción	*fa*	*Fr*
a. Iniciación de habilidades sociales.	2	13.33
b. Habilidades sociales avanzadas.	4	26.66
c. Habilidades para manejar sentimientos.	1	6.66
d. Habilidades para el manejo de estrés.	5	33.33
e. Habilidades de planificación.	3	20
f. Todas.	0	0
g. Otras, cite:	0	0
Total	**15**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- El limitado conocimiento científico que el profesor tiene con respecto a las destrezas interpersonales y de autonomía no permite promover espacios socio-cognitivos que aporten a la planificación áulica, el manejo del estrés en los estudiantes, la participación intelectiva y la valoración cognitiva mediante el razonamiento motivado, deja entrever, por tanto, una formación conducente motivada por el mecanicismo y memorismo en el proceso de intervención educativa.

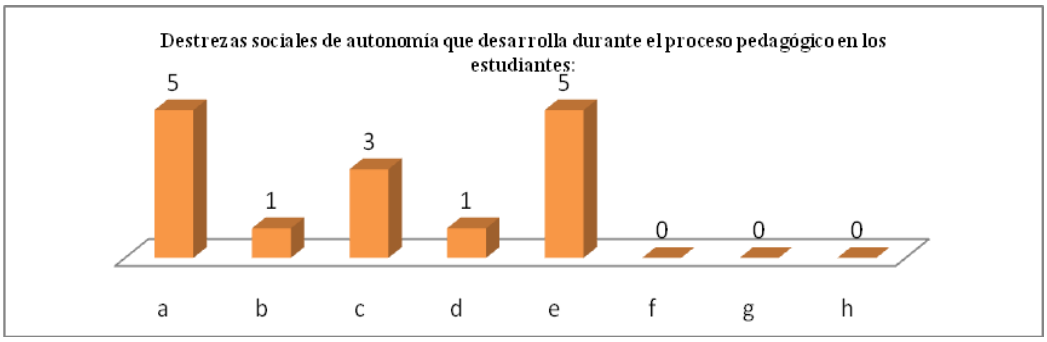
Cuadro No.- 3: Marque con una (x) las destrezas sociales de autonomía que desarrolla durante el proceso pedagógico en los estudiantes:

Opción	*fa*	*Fr*
a) Atender.	5	33.33
b) Comenzar una conversación.	1	6.66
c) Mantener una conversación.	3	20
d) Preguntar una cuestión	1	6.66
e) Dar las gracias.	5	33.33
f) Presentarse a sí mismo.	0	0
g) Presentar a otras personas.	0	0
h) Saludar	0	0
Total	**15**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- De los resultados obtenidos mediante la aplicación de instrumentos empiristas se puede deducir que lamentablemente no existe ningún lazo cognitivo-volitivo que promueva espacios de afianzamiento afectivo que aporte a la promoción de efectivas intervenciones educativas, producto de la promoción cognitivo conductual del proceso pedagógico.

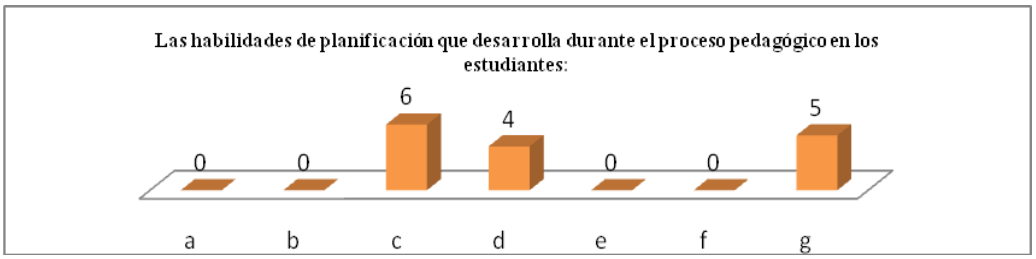
Cuadro No.- 4: Marque con una (x) las habilidades de planificación que desarrolla durante el proceso pedagógico en los estudiantes:

Opción	*fa*	*Fr*
a. Decidir sobre hacer algo.	0	0
b. Decir qué causó un problema.	0	0
c. Establecer una meta.	6	40
d. Decidir sobre las habilidades propias.	4	26.66
e. Recoger información.	0	0
f. Ordenar los problemas en función de su importancia	0	0
g. Tomar una decisión y concentrarse en la tarea	5	33.33
Total	**15**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- Frente al desconocimiento docente en la promoción de habilidades de planificación que deben ser desarrolladas durante el proceso pedagógico en los estudiantes es posible reconocer el enfoque behaviorista y modelo positivista que condiciona al estudiante mediante el estímulo respuesta y limita la formación de habilidades y destrezas necesarias en la formación de relaciones interpersonales y autonomía de pensamiento.

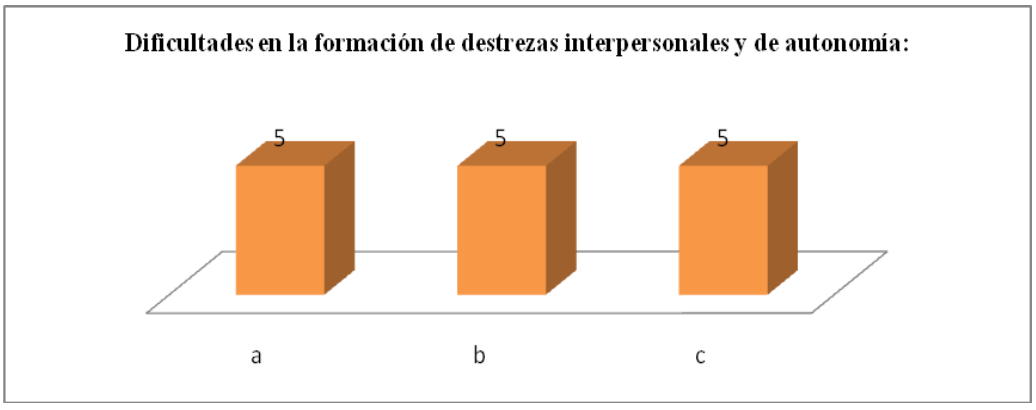
Cuadro No.- 5: Marque con una (x) las dificultades en la formación de destrezas interpersonales y de autonomía:

Opción	*fa*	*Fr*
a) Falta de oportunidades sociales y modelos de referencia que ayuden a aprender diferentes habilidades.	5	33.33
b) Dificultad para determinar qué habilidad social en cada situación.	5	33.33
c) Sentimientos de incompetencia social, ansiedad ante situaciones sociales, impulsividad, expectativas de fracaso, etc.	5	33.33
Total	**15**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar.

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



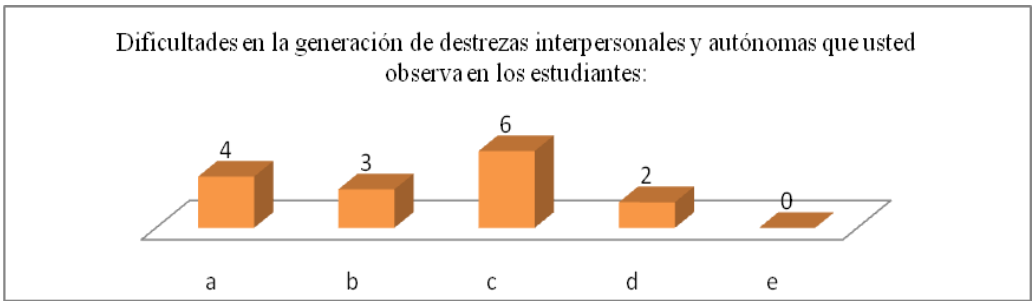
Análisis.- Lamentablemente no es posible reconocer los disimiles que caracterizan la deficiencia en la formación de habilidades cognitivas como respuesta a la generación de destrezas interpersonales y autónomas, propias del proceso formativo disciplinar desde las ciencias y axiológico desde la formación volitivo-afectiva en los estudiantes.

Cuadro No.- 6: Marque con una (x) las dificultades en la generación de destrezas interpersonales y autónomas que usted observa en los estudiantes:

Opción	*fa*	*Fr*
a. Dificultad para percibir y discriminar los estímulos relevantes del contexto.	4	26.66
b. Dificultad para generar alternativas de respuesta y valorarlas en función de sus posibles consecuencias.	3	20
c. Dificultad para tomar decisiones y planificar el curso de acción ante una situación social.	6	40
d. Dificultad para evaluar la propia conducta y su adecuación a las exigencias del contexto.	2	13.33
e. Dificultad para aprender de los errores y adecuar la acción.	0	0
Total	**15**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar.
Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- La deficiente formación volitivo-afectiva de los docentes imposibilita la identificación de destrezas interpersonales y autónomas que connoten la promoción de ambientes afectivo-cognitivos que afiancen la promoción de aprendizajes autónomos que bajo la protección pedagógica valoren el esfuerzo intelectivo.

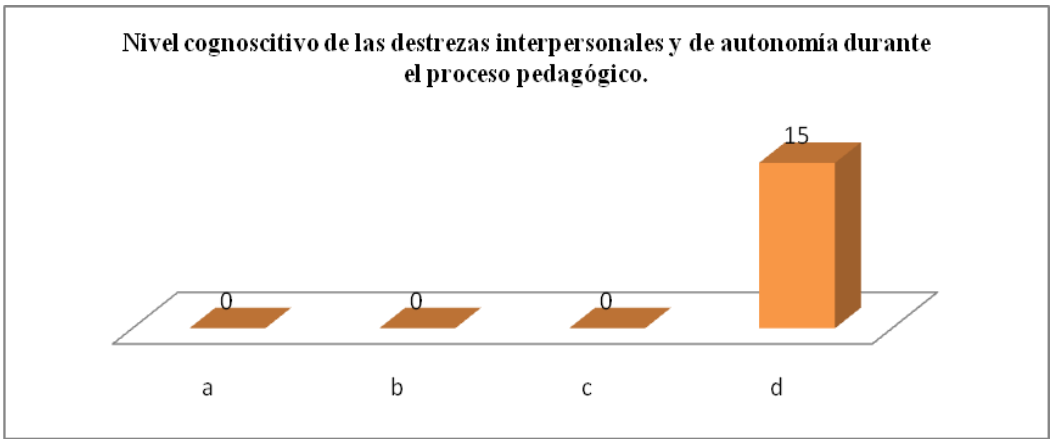
Cuadro No.- 7: Marque con una (x) el Nivel cognoscitivo que usted tiene de las habilidades cognitivas a desarrollar en los estudiantes:

Opción	*fa*	*Fr*
a) Tengo mucho conocimiento.	0	0
b) Tengo algún conocimiento.	0	0
c) No tengo ningún conocimiento.	0	0
d) No contesta.	15	100
Total	**15**	**100%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- La defectible formación en procesos mentales, habilidades del pensamiento, generación de ambientes cognitivos-conductuales en el docente refleja un empoderamiento conductista que limita la formación de destrezas interpersonales y autónomas durante el proceso pedagógico en la intervención cognitivo-volitiva del proceso formador disciplinar en los estudiantes.

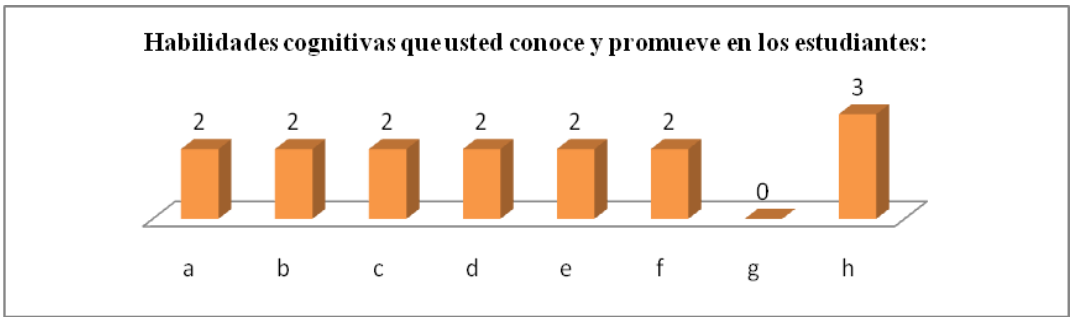
Cuadro No.- 8: Marque con una (x) las habilidades cognitivas que usted conoce y promueve en los estudiantes:

Opción	*fa*	*Fr*
a. Pensamiento.	2	13.33
b. Razonamiento.	2	13.33
c. Interpretación.	2	13.33
d. Curiosidad.	2	13.33
e. Imaginación.	2	13.33
f. Creatividad.	2	13.33
g. Todas.	0	0
h. Otras, cite:	3	20
Total	**15**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- La exigua formación científica e intelectiva en habilidades cognitivas refleja un enfoque positivista y empírico-analítico que se limita a la entrega de información primaria y a marginar los problemas socio-afectivos y éticos producto de la defectible identificación de destrezas interpersonales y autónomas en los estudiantes.

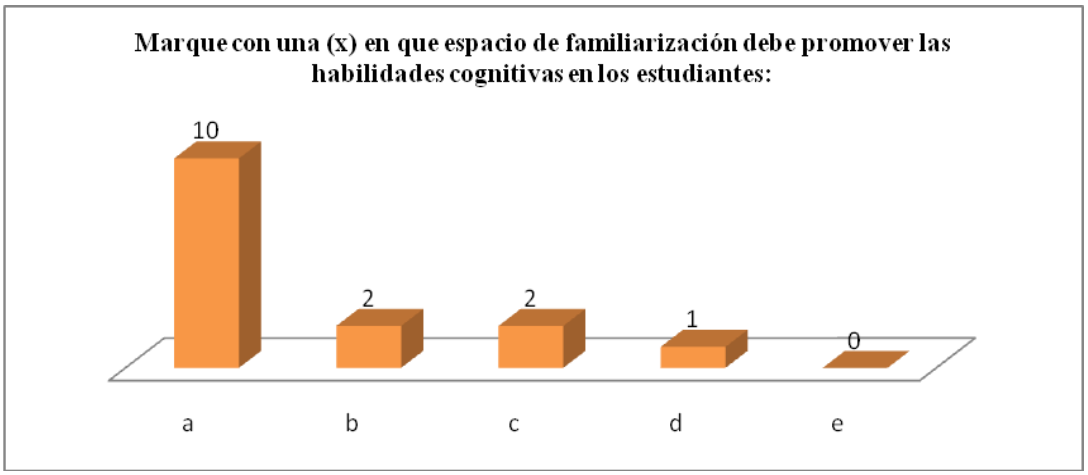
Cuadro No.- 9: Marque con una (x) en que espacio de familiarización debe promover las habilidades cognitivas en los estudiantes:

Opción	*fa*	*Fr*
a) Reproductivo.	10	66.66
b) Productivo.	2	13.33
c) Creativo.	2	13.33
d) Creativo/innovador.	1	6.66
e) Todas.	0	
Total	**15**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar.

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- El desinterés y/o apatía por fomentar un espíritu altruista pedagógico por aprender a identificar los problemas que caracterizan los espacios cognitivos y afectivos frente al desconocimiento de habilidades cognitivas y destrezas interpersonales y autónomas que modelen las cualidades y naturaleza en los estudiantes.

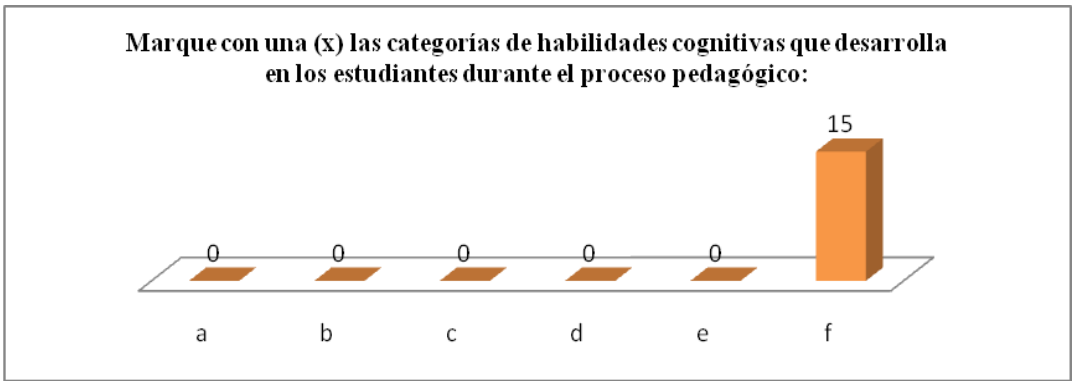
Cuadro No.- 10: Marque con una (x) las categorías intelectivas desarrolladas mediante las habilidades cognitivas que desarrolla en los estudiantes durante el proceso pedagógico:

Opción	*fa*	*Fr*
a) Actitudes y percepciones.	0	0
b) Adquirir e integrar el conocimiento.	0	0
c) Extender y refinar el conocimiento.	0	0
d) Usar significativamente el conocimiento.	0	0
e) Hábitos productivos de pensamiento.	0	0
f) No contesta.	15	100
Total	**15**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar.

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- La exigua identificación de categorías intelectivas en la formación de habilidades cognitivas revela una formación positivista plasmada por un enfoque empírico-condicional que limita la participación de habilidades cognitivas crítico-argumentativas requeridas en la promoción de desempeños auténticos en los estudiantes.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS ESTUDIANTES

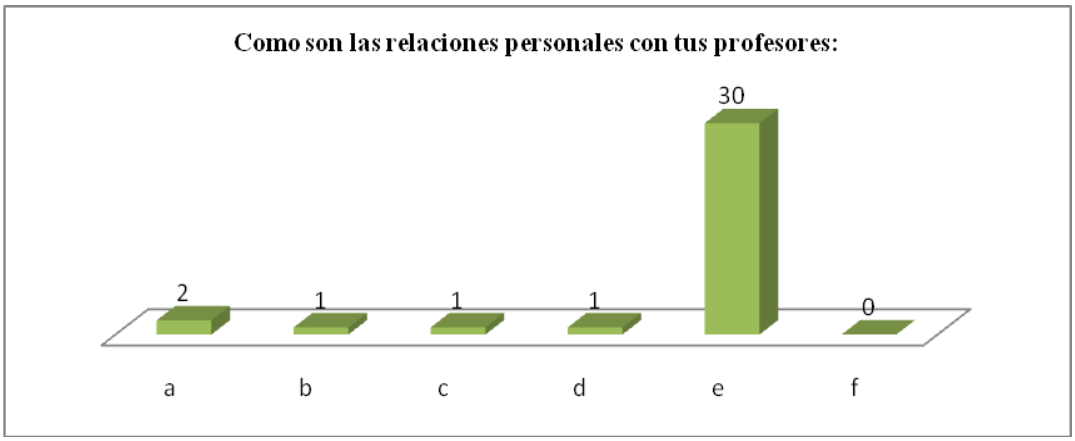
Cuadro No.- 1: Como son las relaciones personales con tus profesores:

Opción	*fa*	*Fr*
a. Agradables.	2	5.71
b. Cordiales.	1	2.85
c. Amenas.	1	2.85
d. Interesantes.	1	2.85
e. Aburridas.	30	85.71
f. Exigentes.	0	0
Total	**35**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- Lamentablemente el instrumento revela defectibles relaciones en los procesos de enseñabilidad, lo que demuestra desinterés y apatía en la etapa pedagógica y de intervención que limita la formación cognitivo-psicomotriz en el proceso docente educativo.

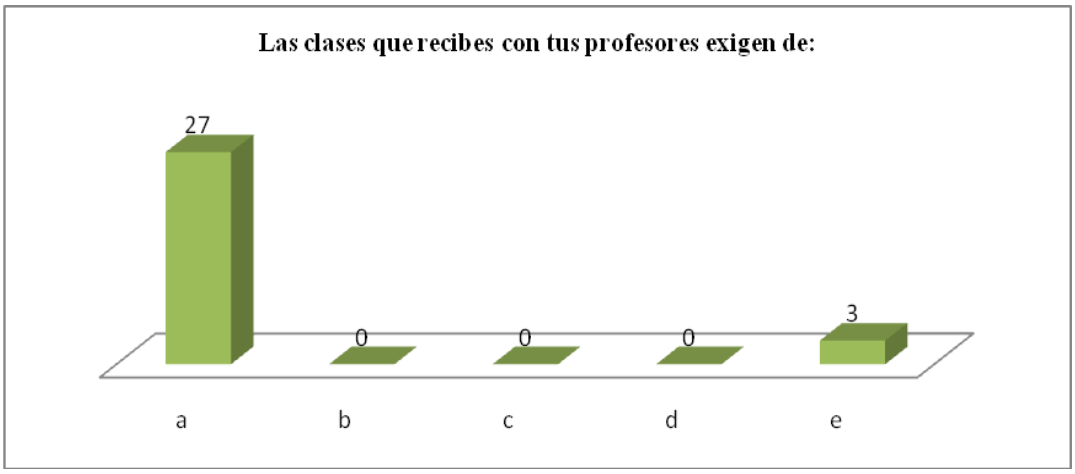
Cuadro No.- 2: Las clases que recibes con tus profesores exigen de:

Opción	*fa*	*Fr*
a) Un trabajo individual.	27	77.14
b) Conformación de equipos.	0	0
c) Debates entre compañeros.	0	0
d) Ninguno.	0	0
e) Otros, cite:	3	8.57
Total	**35**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar**.**

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- La formación conductista que caracteriza el proceso docente educativo, revela una única preocupación mecanicista que permite observar el empoderamiento de la información sujeta a la repetición reflejo condicional y margina así, la formación de destrezas cognitivas, afectivas, psicomotrices y volitivas en los estudiantes.

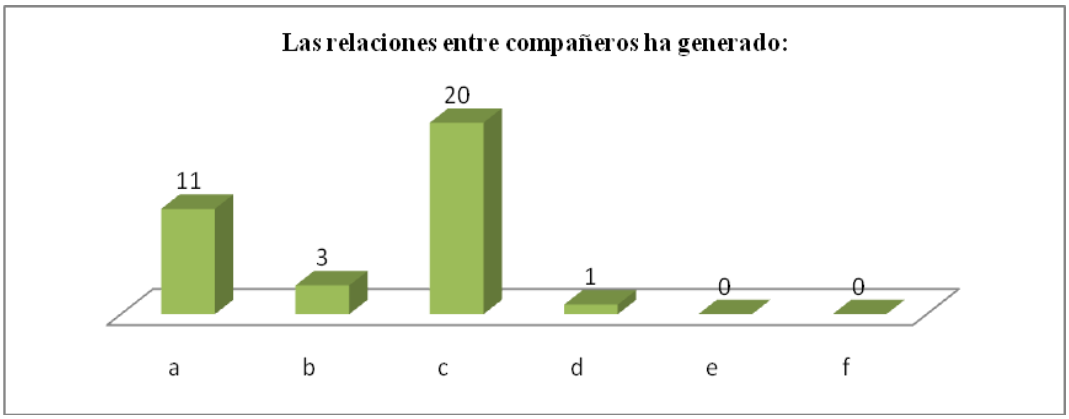
Cuadro No.- 3: Las relaciones entre compañeros ha generado:

Opción	*fa*	*Fr*
a. Agresiones físicas.	11	
b. Agresiones psicológicas.	3	
c. Agresiones verbales,	20	
d. Deserción escolar.	1	
e. Trasciende a organismos superiores.	0	
f. Otros, cite:	0	
Total	**35**	**99.9%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar.

Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



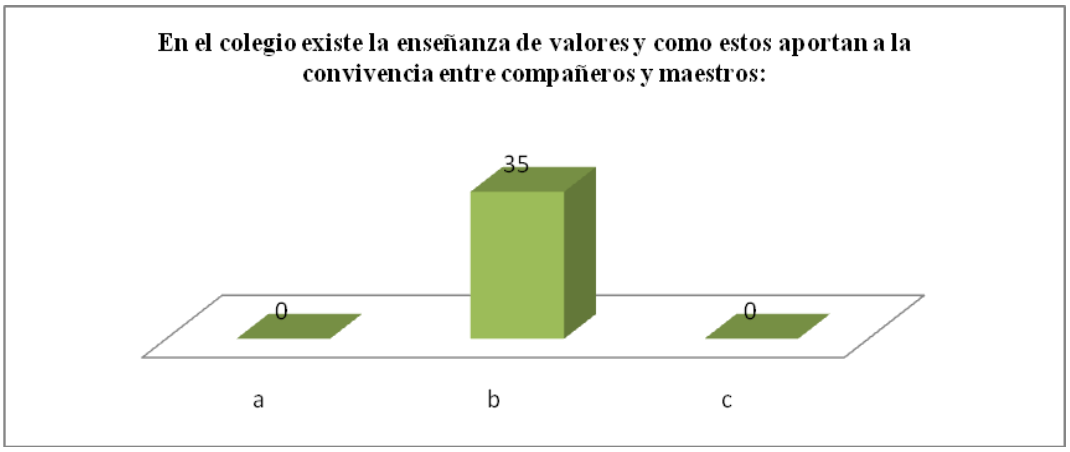
Análisis.- Las inefectivas relaciones interpersonales que caracterizan los abismos generados por las exiguas cualidades y naturaleza humana que responde a un proceso ausente de la formación de destrezas volitivo-afectivas muestran el problema científico detectado y la necesidad de apoyar las relaciones humano-culturales de la comunidad educativa frente a una propuesta que vulnerabilice las defectibles actitudes sociales.

Cuadro No.- 4: En el colegio existe la enseñanza de valores y, como estos aportan a la convivencia entre compañeros y maestros:

Opción	*fa*	*fr*
a) Si.	0	0
b) No.	35	100
c) No contesta.	0	0
Total	**35**	**100%**

Fuente: Colegio Nacional "Roberto A. Arregui Ch." de la ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar.
Autor: Lic. Gustavo Napoleón Guizado Medrano.

Gráfico:



Análisis.- Es posible comprobar los problemas socio-afectivos que se constituyen en la vulnerabilidad interpersonal, transpersonal y de comunicación como producto de las defectibles actitudes por eximir el proceso de capacitación que aporte desde el cientificismo las herramientas necesarias para promover efectiva interrelación y sustantivos profesionalizantes en el proceso docente educativo.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS AUTORIDADES

De las preguntas formuladas a las autoridades del establecimiento educativo, entre ellas:

a) ¿Existe alguna política con respecto a la participación cognitiva de destrezas interpersonales y autonomía en los profesionales de la educación?
b) ¿Cuáles son el tipo de relación interpersonal que usted observa en la comunidad educativa?
c) ¿El rendimiento académico de los estudiantes se ve reflejado en el tipo de ambientes socio-afectivos y éticos que se generan en el establecimiento educativo?
d) ¿Cuáles son las destrezas que reconoce al proceso de enseñabilidad?

De las respuestas generadas por las autoridades se pudo denotar:

Que existe desinformación y las cualidades cognoscitivas que muestran las autoridades se limitan a la formulación de experiencia sin fundamento sapiente y un exiguo posicionamiento intelectivo, sin embargo consideran importante promover espacios de trascendencia revelados a partir de las estrategias de cambio socializadas en el contexto formativo.

CONCLUSIONES

- No es posible evidenciar ambientes volitivo-afectivos y cognitivo-motor en los espacios de compartencia cognoscitiva que faculte la formación de proceso mentales y habilidades del pensamiento implícitos en la formación de habilidades y destrezas intelectivas en los estudiantes.
- No se revelan espacios socio-cognitivos que aporten a la planificación áulica, el manejo del estrés en los estudiantes, la participación intelectiva y la valoración cognitiva mediante el razonamiento motivado, deje entrever, por tanto, una formación conducente motivada por el mecanicismo y memorismo en el proceso de intervención educativa.
- No existe ningún lazo cognitivo-volitivo que promueva espacios de afianzamiento afectivo que aporte a la promoción de efectivas intervenciones educativas, producto de la promoción cognitivo conductual del proceso pedagógico.
- Es posible reconocer el enfoque behaviorista y modelo positivista que condiciona al estudiante mediante el estímulo respuesta y limita la formación de habilidades y destrezas necesarias en la formación de relaciones interpersonales y autonomía de pensamiento.
- No es posible reconocer los disimiles que caracterizan la deficiencia en la formación de habilidades cognitivas como respuesta a la generación de destrezas interpersonales y autónomas, propias del proceso formativo disciplinar desde las ciencias y axiológico desde la formación volitivo-afectiva en los estudiantes.
- La deficiente formación volitivo-afectiva de los docentes imposibilita la identificación de destrezas interpersonales y autónomas que connoten la promoción de ambientes afectivo-cognitivos que afiancen la promoción de aprendizajes autónomos que bajo la protección pedagógica valoren el esfuerzo intelectivo.

RECOMENDACIONES

- Es importante fomentar un espíritu altruista pedagógico que permita aprender a identificar los problemas que caracterizan los espacios cognitivos y afectivos bajo el apoyo de habilidades cognitivas y destrezas interpersonales y autónomas que modelen las cualidades y naturaleza en los estudiantes.
- Es importante identificar los problemas socio-afectivos que se constituyen en la vulnerabilidad interpersonal, transpersonal y de comunicación como producto de las defectibles actitudes y exigir los proceso de capacitación que aporte desde el cientificismo las herramientas necesarias para promover efectiva interrelación y sustantivos profesionalizantes en el proceso docente educativo.
- Promocionar y masificar las cualidades cognoscitivas que muestran las autoridades frente a experiencia sapiente y el posicionamiento intelectivo, con el propósito de promover espacios de trascendencia revelados a partir de las estrategias de cambio y socializadas en el contexto formativo.
- Es necesario promover un plan operativo que operativice las estrategias de cambio desde la explicación de los problemas generados en el contexto formador y de manera previsible responder a la transformación de la naturaleza y cualidades humanas lacerantes del contexto enseñante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gardner, H. (1999). Inteligencias múltiples. Investigación y Ciencia. Temas 17, 14-19.

Gottfredson, L.S. (1999). El factor general de inteligencia. Investigación y Ciencia. Temas 17, 20-26.

Navarro, J.I. (1993). Aprendizaje y memoria humana. McGraw-Hill. Madrid.

Sternberg, R. J. (1986). Las capacidades humanas: un enfoque desde el procesamiento de información. Barcelona, Ed. Labor Universitaria. (Capítulo I).

Sternberg, R. (1999). Medición de la inteligencia. Investigación y Ciencia. Temas 17, 8-13.

Sternberg, R. J. (1987). Inteligencia humana, I: La naturaleza de la inteligencia y su medición. Barcelona, Ediciones Paidós.

Sternberg, R. J. (1987). Inteligencia humana, II: Cognición, personalidad e inteligencia. Barcelona, Ediciones Paidós.

Sternberg, R. J. (1988). Inteligencia humana, III: sociedad, cultura e inteligencia. Barcelona, Ediciones Paidós.

Sternberg, R. J. (1990). Más allá del cociente intelectual. Bilbao, Editorial Desclee de Brouwer, S. A.

Benito Mate, Y. (1994). Problemática del niño superdotado. Ediciones Amarú. Salamanca.

Mayer, R. (1986). Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Paidós. Barcelona.

Nickerson, R., Perkins, D.N., y Smith, E.E. (1990). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Paidós-MEC. Barcelona.

Stroebe, W. y Nijstad, B. (2003). Reflexión en grupo. Mente y cerebro, 5, 64-69.

Genovard, C. y Castelló, A. (1990). El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Editorial Pirámide. Madrid.

Winner, E. (1999). Talentos infrecuentes: los niños prodigio. Temas Investigación y Ciencia, 17, 28-33.

Alonso, D., y Fuentes, L.J. (2001). Neuropsicología de la aritmética elemental. En C. Pozo y otros (Eds.), Humanidades y Educación (pp. 189-201). Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería. Almería.

Alonso, D., y Fuentes, L.J. (2001). Mecanismos cerebrales del pensamiento matemático. Revista de Neurología, 33, 568-576.

Dehaene, S. (1997). ¿Cómo calcula nuestro cerebro? Investigación y Ciencia, noviembre 1997, págs. 46-53.

MATRIZ DE EVIDENCIAS

Variables	Ex antes	Estrategias de cambio	Ex post	Impacto
Destrezas interpersonales y de autonomía durante el proceso pedagógico.	a) Queminportismo en la determinación de factores socio-ambientales e interpersonales al interior de las instituciones escolares b) La institución escolar no es organizada y por tanto, no logran efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos. c) Se denota alumnos socialmente desfavorecidos que no	**LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA**	Los resultados evidenciados en el proceso actitudinal reconocen un imperativo sistematizado, pues, el cambio de estructuras volitivo-afectivas requieren de un proceso de adaptabilidad y mejora socio-culturizante.	Efectivas relaciones interpersonales. Desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas.

	logran niveles instructivos producto de la precariedad socio-familiar. d) Se denota un excesivo simplismo, que permite afirmar que los procesos interpersonales y autónomos se expresan en niveles conducentes. e) Es efímero el clima social escolar que connota exiguas relaciones interpersonales y autónomas. f) Es necesario promover relaciones interpersonales y autónomas de mayor cercanía e intimidad.			

	g) Es imperiosa la incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar que permita generar:			
Habilidades cognitivas en los estudiantes.	a. Sentido de pertenencia con la institución. b. Participación y convivencia democrática. c. Sensación de pertinencia del currículum escolar. d. Mejora del auto-concepto académico de los alumnos, políticas de mejora de las relaciones interpersonales y autónomas y habilidades para la vida.			

ANEXOS

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL COLEGIO ¨DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI¨

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DEL COLEGIO ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR.

1.- Marque con una (X) el nivel cognoscitivo de las destrezas interpersonales y de autonomía durante el proceso pedagógico

a. Tengo mucho conocimiento ( )
b. Tengo algún conocimiento ( )
c. No tengo Ningún Conocimiento ( )
d. No contesta ( )

2.- Marque con una (X) las destrezas interpersonales y de autonomía que usted aplica durante el proceso Pedagógico:

a. Iniciación de habilidades sociales ( )
b. Habilidades sociales avanzadas ( )
c. Habilidades para manejar sentimientos ( )
d. Habilidades para el manejo de estrés ( )
e. Habilidades de planificación ( )
f. Todas

3.- Marque con una (X) las destrezas sociales de autonomía que desarrolla durante el proceso pedagógico en los estudiantes:

a) Atender
b) Comenzar una conversación ( )
c) Mantener una conversación ( )
d) Preguntar una cuestión ( )
e) Dar las Gracias ( )
f) Presentarse a sí mismo ( )
g) Presentar a otras personas ( )
h) Saludar ( )

4.- Marque con una (X) las habilidades de planificación que desarrolla durante el proceso pedagógico en los estudiantes.

a. Decidir sobre hacer algo ( )
b. Decidir que causó un problema ( )
c. Establecer una meta ( )
d. Decidir sobre la habilidades propias ( )
e. Recoger información ( )
f. Ordenar los problemas en función de su importancia ( )
g. Tomar una decisión y concentrarse en la tarea ( )

5.- Marque con una (X) las dificultades en la formación de habilidades cognitivas

a) Falta de oportunidades sociales y modelos de referencia que ayuden a aprender diferentes habilidades. ( )
b) Dificultad para determinar que habilidad social en cada situación ( )
c) Sentimientos de incompetencia social, ansiedad
Ante situaciones sociales, impulsividad expectativas de fracaso, etc. ( )

6.- Marque con una (X) las dificultades en la generación de destrezas interpersonales y autónomas que usted observa en los estudiantes:

a. Dificultad para percibir y discriminar los estímulos relevantes del contexto ( )
b. Dificultad para generar alternativas de respuesta y valorarlas en función de sus posibles secuencias ( )
c. Dificultad para tomar decisiones y planificar el curso de acción ante una situación social. ( )
d. Dificultad para evaluar la propia conducta y su adecuación a las exigencias del contexto. ( )
e. Dificultad para aprender de los errores y adecuar la acción ( )

7.- Marque con una (X) el nivel cognoscitivo que usted tiene de las habilidades cognitivas a desarrollar en los estudiantes.

a. Tengo mucho conocimiento ( )
b. Tengo algún conocimiento ( )
c. No tengo ningún conocimiento ( )
d. No contesta ( )

8.- Marque con una (X) las habilidades cognitivas que usted conoce y promueve en los estudiantes.

a. Pensamiento ( )
b. Razonamiento ( )
c. Interpretación ( )
d. Curiosidad ( )
e. Imaginación ( )
f. Creatividad ( )
g. Todas ( )
h. Otras, cite……..

9.- Marque con una (X) en que espacio de familiarización debe promover las habilidades cognitivas en los estudiantes.

a. Reproductivo ( )
b. Productivo ( )
c. Creativo ( )
d. Creativo/ innovador ( )
e. Todas ( )

10.- Marque con una (X) las categorías intelectivas desarrolladas mediante las habilidades cognitivas que desarrolla en los estudiantes durante el proceso pedagógico.

a) Actitudes y percepciones ( )
b) Adquirir e integrar el conocimiento ( )
c) Extender y refinar el conocimiento ( )
d) Usar significativamente el conocimiento ( )
e) Hábitos productivos de pensamiento ( )
f) No contesta ( )

ENCUESTAS A LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO ROBERTO ALFREDO ARRGUI CHAUVIN DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLIVAR

1.- Marca con una (X) l literal que creas es la realidad ¿Cómo son las relaciones personales con tus profesores?

a. Agradables ( )
b. Cordiales ( )
c. Amenas ( )
d. Interesantes ( )
e. Aburridas ( )
f. Exigentes ( )

2.- Escoge el literal de acuerdo a tu criterio y marque con una (X). Las clases que recibes con tus profesores exigen de:

a) Un trabajo individual ( )
b) Conformación de equipos ( )
c) Debates entre compañeros ( )
d) Ninguno ( )
e) Otros, cite…….

3.- Escoja y marque de acuerdo a su criterio. Las relaciones entre compañeros a generado:

a. Agresiones físicas
b. Agresiones psicológicas
c. Agresiones verbales
d. Deserción escolar
e. Trasciende a organismos superiores
f. Otros, cite……..……

4.- De acuerdo a su criterio escoja el literal y de su respuesta: En el colegio existe la enseñanza de valores y, como estos aportan a la convivencia entre compañeros y maestros.

a) Sí……
b) No……..……
c) No contesta…….…..

CERTIFICADO DE INVESTIGACION

El suscrito **MANUEL PONCEANO NUÑEZ AGUILAR** en calidad de Rector del COLEGIO NACIONAL ROBERTO A. ARREGUI CH, de esta ciudad de Guaranda

CERTIFICA

Que, el Licenciado GUSTAVO NAPOLEON GUIZADO MEDRANO con cédula de ciudadanía 0201261856, estudiante de la Maestría en Gerencia Educativa en la Universidad Estatal de Bolívar, llevo a cabo el trabajo de Investigación para la elaboración de la Tesis de Grado titulada: **"LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN, DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2011-2012.".** Proceso de investigación que aplicado, dando los resultados esperados, de acuerdo a los objetivos planteados.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad, autorizando al estudiante para que haga uso del presente en lo que creyere conveniente.

Lcdo. MANUEL NÚÑEZ A.

Rector del Colegio Nacional Roberto A. Arregui Ch.

ANEXO

COLEGIO NACIONAL DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI DEL CANTÓN GUARANDA

Nº 1.- Identificación de la institución educativa, vista de los exteriores







Nº 2 Rectorado del Colegio Dr. Roberto Alfredo Arregui Chauvin



Nº 3.- Instalaciones del Colegio Dr. Roberto Alfredo Arregui Chauvin



Nº 4.- Explicación de la aplicación de encuestas a los estudiantes



Nº 5.- Grupo de estudiantes de Bachillerato



Nº 7.- Escudo del Colegio Dr. Roberto Alfredo Arregui



Nº 8.- Secretaría del Colegio Dr. Roberto Alfredo Arregui Chauvin

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN GERENCIA EDUCATIVA

ARTÍCULO CIENTÍFICO

AUTOR:

LIC. GUSTAVO NAPOLEÓN GUIZADO MEDRANO

DR. C. FRANCISCO DAVID SALCEDO LUCIO PhD

DIRECTOR DE TESIS

Guaranda – Ecuador

2013.

ARTÍCULO CIENTÍFICO

ESTRATEGIAS INTERPERSONALES Y AUTÓNOMAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES

LIC. GUSTAVO NAPOLEÓN GUIZADO MEDRANO

COLEGIO NACIONAL "ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN" DE LA CIUDADADELA PRIMERO DE MAYO, CANTON GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR

RESUMEN EJECUTIVO

La investigación intelectiva: **LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL "ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN." DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO CANTON GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO LECTIVO 2011 – 2012.**, aborda una temática metódica que está en correspondencia con las características que exigen las ciencias sociales al reconocer que en los albores actuales las nuevas generaciones hacen uso limitado de puentes didáctico en los procesos de aprendizaje, interactuación cognitiva, su entorno -para apoyar- el proceso mediador pedagógico interventor axiológico en la incorporación de la didáctica informática, durante la práctica pedagógica en el fortalecimiento de habilidades en los estudiantes mediadas en el proceso pedagógico entre la información y los espacios intelectivos -motivados- por esta fuente rica presentación en los áreas socráticos de participación educativo-pedagógica.

SUMARY

Intellectual research: **INTERPERSONAL SKILLS AND AUTONOMY, PEDAGOGICAL DURING GENERATION COGNITIVE SKILLS IN COLLEGE STUDENTS NATIONAL "ROBERTO A. ARREGUI CH. "GUARANDA CITY, BOLIVAR PROVINCE, DURING TERM TIME FROM 2011 to 2012**., Addresses a topic that is methodical in correspondence with the characteristics required by the social sciences to recognize that at the dawn of new generations today make use limited educational bridge to learning processes, cognitive interaction, environment-supporting-educational process auditor axiological mediator in incorporating computer teaching during teaching practice in strengthening skills in students in the educational process mediated between information and space-intellective-motivated by this source in areas rich presentation Socratic-pedagogical educational participation.

PALABRAS CLAVES: Destrezas interpersonales y autónomas. Habilidades cognitivas. Ambientes socio-afectivos y éticos. Axiología.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones interpersonales y de autonomía juegan un papel fundamental en el desarrollo holístico de la persona. A través de ellas, el individuo obtiene importantes refuerzos sociales del entorno más inmediato que favorecen su adaptación al mismo. En contrapartida, la carencia de estas destrezas puede provocar rechazo, aislamiento y, en definitiva, limitar la calidad de aprendizaje y por tanto, de vida.

Esta investigación realizada en los estudiantes del Colegio Nacional "Roberto Alfredo Arregui Chauvin" de la Ciudadela Primero de Mayo cantón de Guaranda, Provincia Bolívar va dirigida tanto a padres como a educadores en general. En ella se puede encontrar información sencilla en torno a preguntas básicas que, de manera espontánea, pueden asaltarle a un padre o una madre preocupado/a por las

relaciones socio-educativas y cognitivo-motrices de su hijo/a, a un profesor que pretende mejorar el clima social y formativo de su aula que quiere favorecer las relaciones entre los participantes del mismo y su inserción al proceso de aprendizaje.

Las habilidades sociales y de autonomía son las conductas o destrezas sociales-cognitivas específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea volitiva y afectivo-cognitiva de índole interpersonal. Se tratan de un conjunto de comportamientos aprendidos que se ponen en juego en la interacción con otras personas (Monjas, 1999).

De acuerdo con Prieto, Illán y Arnáiz (1995), centrándose en el contexto educativo, las destrezas sociales y autónomas incluyen conductas relacionadas con los siguientes aspectos, todos ellos fundamentales para el desarrollo interpersonal del individuo: Las conductas interpersonales (aceptación de la autoridad, destrezas conversacionales, conductas cooperativas, etc.), las conductas relacionadas con el propio individuo (expresión de sentimientos, actitudes positivas hacia uno mismo, conducta ética, etc.), conductas relacionadas con la tarea (trabajo independiente, seguir instrucciones, completar tareas, etc.), la aceptación de los compañeros.

ESTRATEGIAS DE CAMBIO

ESTRATEGIAS INTERPERSONALES Y AUTÓNOMAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES

Los seres humanos aprenden desde el momento en que se inicia la vida. Aprenden a hablar, a caminar, a distinguir entre lo que pueden y no pueden hacer y también aprenden a expresar sus emociones, a buscar la compañía de otros y a relacionarse con su ambiente. Cada gesto, actitud y comportamiento es registrado para luego formar su propio modo de ser, de acuerdo a las escenas más cotidianas de su vida. De esta manera, el mundo que los rodea pasa a ser el escultor de la persona en quien se convertirán, siendo los principales responsables de esta obra, los padres,

profesores y terceros allegados. La mirada que tengan de sus hijos, así como el modo de relacionarse con ellos y con las personas a su alrededor, irán instalando en el individuo las primeras ideas acerca de sí mismo, de lo que los demás esperan de él y de lo que puede esperar de los otros.

En este sentido, como señala Straus (1994), cuando la disciplina se ejerce mediante el castigo, dicha dinámica de crecimiento así como la relación con los padres, queda afectada, dificultando los logros necesarios para que pueda desenvolverse adecuadamente en el mundo, confiando en sí mismo, así como en los demás.

Las relaciones interpersonales y de autonomía van ampliándose a lo largo de la vida mediante un efecto de cascada. Las relaciones de la infancia temprana son las que proveen el soporte necesario para introducirlo en el mundo de los pares y estas a la vez, proveen la experiencia necesaria para involucrarse en relaciones más complejas y extensas (Sroufe, Egeland&Carlson, 1999). Al iniciarse el condicionamiento de la vida social a una edad temprana, la base de la personalidad y la disposición para relacionarse con otros queda establecida antes de que el niño extienda su mundo hacia fuera de la familia (Sara-Lafosse, 1997).

Los primeros años de vida le sirven para construir guiones familiares; a partir de las experiencias repetidas en su ambiente familiar, el ser humano se acostumbra a predecir patrones de comportamiento evocando situaciones pasadas. Por lo mismo, las relaciones que se establecen dentro de la familia son de gran importancia para desarrollar la capacidad de hacer inferencias sobre las intenciones de las personas ajenas a la familia, siendo valiosas incluso las relaciones que los padres mantienen con otros (Sadurni, 2003).

De esta manera, los guiones aprendidos, junto con las expectativas y reglas sociales absorbidas de la familia, sirven como guías que el niño aplicará a sus otras relaciones sociales (Marrone, 2001).

Para que se establezca una continuidad en las relaciones sociales es necesario que los padres y formadores (profesores) propicien un escenario cooperativo, al detectar y anticipar sus necesidades. Las relaciones logran ser cooperativas cuando ambos individuos, padre e hijo, están al tanto del otro y buscan agradarse; a la vez, este tipo de relaciones genera patrones predecibles de intercambios sociales con los padres, los cuales proveen al niño de un medio de conexión con el mundo social (Cerezo, 1998).

De esta manera, para que el individuo logre la competencia social necesaria para desenvolverse satisfactoriamente entre sus pares, es necesaria una historia de vínculos tempranos saludables.

Al respecto, Sroufe, Egeland y Carlson (1999), mencionan cinco componentes que derivan de las relaciones tempranas y son la base para la competencia social.

a) En primer lugar, es necesaria una historia de disponibilidad de los profesores y padres hacia el ser que haya permitido alcanzar un apego seguro. Este es el fundamento para creer que las relaciones con los otros pueden ser gratificantes y conforma la base motivacional para las relaciones con pares.
b) En segundo lugar, la disponibilidad de los padres hacia su ser, hace que este desarrolle un sentido de relevancia. El ser humano sabe que genera un impacto en sus padres y formadores y, así confía en que más tarde lo generará en el mundo. A partir de este conocimiento se origina la autoestima del niño, al creerse valioso y capaz de asumir los retos del mundo. Esta es la base actitudinal de las relaciones con los pares.
c) En tercer lugar, al mismo tiempo que el apego seguro alienta al ser humano a creer que puede enfrentarse al mundo, le ofrece seguridad para explorarlo y desarrollar habilidades manipulativas que le serán útiles en el juego y en la capacidad de disfrute. De ellas se origina la base instrumental para las relaciones con los pares.

d) En cuarto lugar, el apego seguro también le brinda al individuo un patrón adecuado para el control de las emociones. Este le servirá para la regulación personal de las emociones que necesitará en sus relaciones con el mundo, lo que constituye la base emocional para las relaciones con los pares.
e) Por último, la reciprocidad en los vínculos le enseña al sujeto el rol del cuidador y ciertas expectativas sobre las relaciones. Así, para el ser humano con apego seguro, la reciprocidad será algo lógico y con sentido porque es el modo de relación que conoce.

El cuidado empático recibido lo lleva a ser empático con el resto. Esta es la base relacional para las relaciones con los pares. Los estudiantes que desarrollan un apego seguro son y se sienten amados.

Esta confianza en el amor de sus padres y profesores es lo que les brinda la seguridad, inteligencia emocional y empatía necesarias para participar en dinámicas relacionales altruistas y de buen trato (Dantagnan, 2005).

RESULTADOS:

a) El inicial cuenta con la participación de la comunidad educativa mediante una conferencia que determina el rigor problémico científico en el proceso docente educativo, con una actitud favorable.
b) La investigación se permite subjetivizar estrategias de cambio que vulneren los sub problemas detectados.

CONCLUSIONES

- Frente al desconocimiento de destrezas interpersonales y de autonomía no permite la generación de ambientes volitivo-afectivos y cognitivo-motor en los espacios de compartencia cognoscitiva que faculte la formación de proceso mentales y habilidades del pensamiento implícitos en la formación de habilidades y destrezas intelectivas en los estudiante.
- El profesor frente al desconocimiento de destrezas interpersonales y de autonomía no permite promover espacios socio-cognitivos que aporten a la planificación áulica, el manejo del estrés en los estudiantes, la participación intelectiva y la valoración cognitiva mediante el razonamiento motivado, deje entrever, por tanto, una formación conducente motivada por el mecanicismo y memorismo en el proceso de intervención educativa.
- No existe ningún lazo cognitivo-volitivo que promueva espacios de afianzamiento afectivo que aporte a la promoción de efectivas intervenciones educativas, producto de la promoción cognitivo conductual del proceso pedagógico.
- Es posible reconocer el enfoque behaviorista y modelo positivista que condiciona al estudiante mediante el estímulo respuesta y limita la formación de habilidades y destrezas necesarias en la formación de relaciones interpersonales y autonomía de pensamiento.

BIBLIOGRAFIA

Gardner, H. (1999). Inteligencias múltiples. Investigación y Ciencia. Temas 17, 14-19.

Gottfredson, L.S. (1999). El factor general de inteligencia. Investigación y Ciencia. Temas 17, 20-26.

Navarro, J.I. (1993). Aprendizaje y memoria humana. McGraw-Hill. Madrid.

Sternberg, R. J. (1986). Las capacidades humanas: un enfoque desde el procesamiento de información. Barcelona, Ed. Labor Universitaria. (Capítulo I).

Sternberg, R. (1999). Medición de la inteligencia. Investigación y Ciencia. Temas 17, 8-13.

Sternberg, R. J. (1987). Inteligencia humana, I: La naturaleza de la inteligencia y su medición. Barcelona, Ediciones Paidós.

Sternberg, R. J. (1987). Inteligencia humana, II: Cognición, personalidad e inteligencia. Barcelona, Ediciones Paidós.

Sternberg, R. J. (1988). Inteligencia humana, III: sociedad, cultura e inteligencia. Barcelona, Ediciones Paidós.

Sternberg, R. J. (1990). Más allá del cociente intelectual. Bilbao, Editorial Desclee de Brouwer, S. A.

Benito Mate, Y. (1994). Problemática del niño superdotado. Ediciones Amarú. Salamanca.

Mayer, R. (1986). Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Paidós. Barcelona.

Nickerson, R., Perkins, D.N., y Smith, E.E. (1990). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Paidós-MEC. Barcelona.

Stroebe, W. y Nijstad, B. (2003). Reflexión en grupo. Mente y cerebro, 5, 64-69.

Genovard, C. y Castelló, A. (1990). El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Editorial Pirámide. Madrid.

DECLARACION

YO, **LIC. GUSTAVO NAPOLEÓN GUIZADO MEDRANO.**, Autor del tema de tesis: **LAS DESTREZAS INTERPERSONALES Y DE AUTONOMÍA, DURANTE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA GENERACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO NACIONAL "DR. ROBERTO ALFREDO ARREGUI CHAUVIN" DE LA CIUDADELA PRIMERO DE MAYO, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO LECTIVO 2011 – 2012**, declaro que el trabajo aquí escrito es de autoría; este documento no ha sido previamente presentado para ningún grado o calificación profesional; y, que las referencias bibliográficas que se incluye ha sido consultadas por el autor.

La Universidad Estatal de Bolívar puede hacer uso de los derechos de publicación correspondiente a este trabajo, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su Reglamento y por la normativa institucional vigente.

LIC. GUSTAVO NAPOLEÓN GUIZADO MEDRANO.
AUTOR
C.C. 020126185-6