



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN



UNIDAD DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN: DOCENCIA Y
GESTIÓN UNIVERSITARIA

Propuesta de programa de estrategias metodológicas “desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes” en alumnos del I y II ciclo de la carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada Cesar Vallejo de Chiclayo 2017

TESIS

Presentado para obtener el grado académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en: Docencia y Gestión Universitaria

AUTORA : Bach. *García Llauce Rosa Magaly*

Asesor : Dr. Dante Guevara Servigon

LAMBAYEQUE – PERU,
2017

**PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS
“DESARROLLANDO HABILIDADES SOCIALES PARA MEJORAR LOS
APRENDIZAJES” EN ALUMNOS DEL I Y II CICLO DE LA CARRERA
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA
CESAR VALLEJO DE CHICLAYO 2017**

Bach. *García Llauce Rosa Magaly*
AUTORA

Dr. *Dante Guevara Servigón*
ASESOR

**Presentado para obtener el Grado Académico de Maestría en Ciencias de la
Educación con mención en: Docencia y Gestión Universitaria**

APROBADA POR:

Dr. Jorge Castro Kikuchi
PRESIDENTE

M.Sc. Martha Ríos Rodríguez
SECRETARIA

Dra. María Elena Segura Solano
VOCAL

LAMBAYEQUE – PERU,
2017

DEDICATORIA

En este trabajo investigativo principalmente agradecer a Dios por darme las fuerzas, la salud y vida.

A mis padres Rosa Emilia Llauce Niño y Filomeno García Chapoñan por su constante apoyo y dedicación para ser la persona que soy.

A mi esposo Elmer Francisco Neira Tocto y a mi hijo Nixón Enrique Neira Garcia por ser la razón de superación en mi formación profesional, gracias por estar a mi lado.

A mis hermanos Edwin y Wiliam que siempre me están brindando su apoyo incondicional.

A mis amigos(as) de estudio con los que compartimos muchos momentos inolvidables y que estuvieron apoyándome en el desarrollo de esta tesis.

Los quiero mucho...

ROSA MAGALY

AGRADECIMIENTO

A Dios por su gran amor y misericordia para conmigo, por iluminarme y bendecirme en todo lo que me propongo.

Son muchas las personas especiales a las que me gustaría agradecer su amistad, apoyo, ánimo y compañía en las diferentes etapas de mi vida. Algunas están aquí conmigo y algunas en mis recuerdos y en el corazón. Sin importar en donde estén o si alguna vez llegan a leer estas dedicatorias quiero darles las gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones.

ROSA MAGALY

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

1.1. Análisis del objeto de estudio	14
1.2. Metodología de la investigación	17
1.2.2 Instrumentos de recolección de datos.	19

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO	21
2.1. Antecedentes del problema	21
2.2. Base Teórico Científica.	26
2.2.1. Habilidad social:	28
2.2.1.1. <i>Origen y desarrollo de las habilidades sociales</i>	29
2.2.1.2. Importancia de las habilidades sociales y sus funciones	29
2.2.1.3. <i>Modelos explicativos de las habilidades sociales</i>	30
2.2.2. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura	30
2.2.3. <i>Tipos de habilidades sociales</i>	31
2.2.3.1. Grupo 1: Primeras habilidades sociales	31
2.2.3.2. Grupo 2: Habilidades sociales avanzadas	32
2.2.3.3. Grupo 3: Habilidades relacionadas con los sentimientos	32
2.2.3.4 Grupo 4: Habilidades alternativas a la agresión	32
2.2.3.5. Grupo 5: Habilidades para hacer frente al estrés	32
2.2.4. La asertividad	33
2.2.5. Factores de riesgo	35
2.2.5.1. Factores de riesgo individuales	36
2.2.5.1.1. Habilidades o recursos sociales.	37
2.2.5.1.2. Auto concepto y autoestima	37
2.2.5.1.3. Autocontrol	37
2.2.5.2. Factores de riesgo relacionales.	38
2.2.5.2.1. El contexto educativo	38
2.2.5.2.2. El grupo de pares o grupo de amigos	39
2.2.5.2.3. Ocio, noche, fines de semana, diversión, dinero	39

2.2.5.2.4. La familia	40
2.2.6. Factores protectores	41
2.2.7. ¿Qué es desarrollo personal?	42
2.2.7.1. El cambio en el proceso de crecimiento personal.	43
2.2.7.2. Sin metas no tiene sentido nuestra vida.	44
2.2.7.3. Cómo hacer que desaparezca la sensación de fracaso.	44
2.2.8. La Teoría del Desarrollo Social	45
2.2.9. La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky	46
2.2.10. <i>Teoría Sociocultural: en contexto.</i>	48
2.2.11. Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje	48
a. Conceptos centrales de la perspectiva Vygotskiana	48
b. Aproximación Sociocultural A La Mente	51
c. "Una aproximación sociocultural a la mente"	52
d. Impacto de la escolarización en el desarrollo cognitivo	53
e. La enseñanza como ejecución ayudada	55
f. Las cuatro etapas de la ZDP	55
g. Pensamiento dialógico	56
h. La intersubjetividad	56
i. Extensión y refinamiento del conocimiento	56
j. La estrategia general de comparación incluye los siguientes componentes.	57
CAPITULO III	
Resultados y discusión.	64
3.1. Análisis e interpretación de los datos.	64
3.2.1. Presentación	68
3.2.2. Fundamentación	68
3.2.3. Justificación	69
3.2.4. Objetivos	69
3.2.5. Propuesta de Programa	70
Conclusiones	75
Recomendaciones	76
Bibliografía	77
<i>Páginas electrónicas</i>	79
ANEXOS	80

RESUMEN

En la práctica pedagógica del quehacer educativo que sumerge al ser humano en la realidad alumno-docente, nos permite determinar que ésta se ha visto siempre en la necesidad de un cambio cuantitativo y cualitativo que le permita atender constantemente nuevas exigencias; así como, cubrir las expectativas de quienes deben enfrentar el mundo globalizado y competitivo.

En esta realidad por lo general encontramos en un aula de clase siempre experiencias de uno o más alumnos que después de haber dado instrucciones detalladas para todos; alguien pregunte, ¿qué es lo que hay que hacer? Ese o esos alumnos que, con frecuencia, se ve en problemas porque no puede realizar sus tareas o simplemente seguir las instrucciones para realizar un juego, es el que obtiene malos resultados académicos.

Normalmente no pueden realizar sus actividades que se le solicita. Aunque no necesariamente manifiesten deficiencias intelectuales, suelen tener rendimiento bajo o por debajo de lo esperado, debido a su déficit de atención. Esto es un problema que antiguamente era estudiado desde un enfoque totalmente médico; pero con el transcurso del tiempo, la investigación se fue cambiando hacia una mirada psicopedagógica.

Es preocupante el grado de déficit de habilidades para la vida y por ello es que urge darle prioridad en las actividades diarias que todo docente realiza al aplicar estrategias que permitan captar mayor tiempo la atención del estudiante.

Según la Asociación Peruana de Déficit de Atención manifiesta que en un salón de clases, tres de cada cinco estudiantes sufre de déficit de habilidades para la vida y que es más común en varones, que cuanto más pronto se le diagnostique y se tome medidas correctivas, tanto mejores van a ser los resultados y que no siempre un estudiante con déficit de habilidades para la vida es hiperactivo. Por lo general el joven se concentra en lo que le interesa (televisión, videojuegos, etc.) desgraciadamente, la

mayor parte del trabajo académico y de las demás obligaciones no está en el ámbito del interés del joven.

Mientras más pronto se pueda ayudar a un estudiante que presente déficit de habilidades, los resultados en el trabajo que realiza serán mejores. y en este sentido y siguiendo la propuesta tenemos que el **problema** de la investigación ha quedado definido así: ¿Qué efecto produce el programa de Estrategias Metodológicas “Desarrollando Habilidades sociales para mejorar los aprendizajes” en alumnos del I y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo de Chiclayo?, esto se manifiesta en la ausencia de las actividades de orientación, en la deficiencia del control y participación con otros procesos psicológicos, en la carencia de concentración en el trabajo; lo que genera, errores en las actividades académicas y lúdicas , dificultad en organizar sus actividades y bajo rendimiento académico.

La presente investigación la abordamos en tres capítulos **en el capítulo I** hacemos una descripción del objeto de estudio y señalamos la metodología a seguir en la Investigación, **en el capítulo II** señalamos el marco teórico, en el mismo que sustentamos nuestro trabajo con las bases teóricas y conceptuales, **en el capítulo III** se hace la interpretación de la información recogida, en el mismo que se hace la propuesta “Desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes” sustentado en las teorías para la conducta de riesgo y la teoría de los factores protectores.

PALABRAS CLAVES: Desarrollo Personal, actitud, Habilidades,

ABSTRACT

In the pedagogical practice of the educational task that immerses the human being in the reality student-teacher, allows us to determine that this has always been in need of a quantitative and qualitative change that allows it to constantly meet new demands; as well as, cover the expectations of those who must face the globalized and competitive world.

In this reality we usually find in a classroom always experiences of one or more students who after having given detailed instructions for all; someone ask, what is there to do? That or those students who, frequently, are in trouble because they can not perform their tasks or simply follow the instructions to make a game, is the one that gets poor academic results.

Normally they cannot perform their activities as requested. Although they do not necessarily manifest intellectual deficiencies, they tend to have low or lower than expected performance, due to their attention deficit. This is a problem that was formerly studied from a medical approach; but with the passage of time, the research was changing towards a psych pedagogical view.

The degree of deficit of skills for life is worrisome and for that reason it is urgent to give priority to the daily activities of every teacher carried out when applying strategies that allow to capture more time the attention of the student.

According to the Peruvian Association for Attention Deficit, it states that in a classroom, three out of every five students suffer from deficits in life skills and that it is more common in males, that the sooner they are diagnosed, corrective measures are taken, both the results will be better and that not always a student with a deficit of life skills is hyperactive. Usually the young person concentrates on what interests him (television, video games, etc.) Unfortunately, most of the academic work and other obligations are not in the scope of the young person's interest.

The sooner you can help a student, who has a deficit of skills, the better the results of their work will be. and in this sense and following the proposal we have the problem of research has been defined as follows: What effect does the program of Methodological Strategies "Developing social skills to improve learning" in students of the I and II cycle of the Professional Career Primary Education of the César Vallejo Private University of Chiclayo ?, this is manifested in the absence of orientation activities, in the deficiency of

control and participation with other psychological processes, in the lack of concentration in the work; what it generates, errors in academic and recreational activities, difficulty in organizing their activities and low academic performance.

The present investigation is dealt with in three chapters in chapter I, we describe the object of study and we indicate the methodology to be followed in the investigation, in chapter II we indicate the theoretical framework, in which we sustain our work with the theoretical foundations and conceptual, in chapter III the interpretation of the collected information is made, in the same one that makes the proposal "Developing social skills to improve learning" based on theories for risk behavior and the theory of protective factors.

KEY WORDS: Personal Development, attitude, Skills,

INTRODUCCIÓN

Considerando las características de los estudiantes aspirantes a la universidad que están en pleno proceso de adaptación y en la búsqueda de la formación de su identidad, se ven expuestos a muchas amenazas especialmente problemas psicosociales a los cuales son susceptibles de convertirse en víctimas; razón por la cual, es necesario implementar actividades curriculares tendientes a desarrollar competencias, habilidades, para hacer frente a dichas amenazas, así como promover recursos para que el estudiante logre conocerse a sí mismo, realizar cambios en su forma de ser y enfrentarse a situaciones personales, familiares y académicas en la perspectiva de un sano desarrollo personal. En este sentido la presente propuesta está sustentada en la teoría de los factores de riesgo y factores protectores (T., Iraurgi, L, y Aróstegi, E. (2004)); entendiéndose que las circunstancias, características, condiciones y atributos que facilitan al individuo lograr la salud integral son denominados factores protectores. Estos pueden provenir de la familia, como características del grupo o comunidad al que pertenecen. Por otro lado, factores de riesgo son los atributos o cualidades de un sujeto o comunidad unidos a una mayor probabilidad de daño a la salud (Rojas, 2001). Estos últimos incrementan la probabilidad de conductas como el uso y abuso de drogas, consumo de alcohol, tabaco, delincuencia, deserción escolar y relación sexual precoz, debido a que los factores protectores y de riesgo están significativamente vinculados con la cultura, influyendo y viéndose influenciada por cada individuo de manera distinta (Silva y Pillón, 2004)

El trabajo que a continuación se presenta tiene por finalidad recopilar, seleccionar, revisar críticamente y sistematizar los postulados que aparecen en la literatura pedagógica en relación con uno de los problemas más recurrentes en el quehacer educacional actual, nos referimos al desarrollo de habilidades sociales para la vida.

Bajo esta óptica, el trabajo se orienta en torno a un objetivo que cumple el rol de eje de análisis en torno a discernir cuales son los factores que inciden en el acto de desarrollar habilidades sociales para la vida bajo la mirada que ofrece la reforma educacional y en la búsqueda de elementos de juicio que permitan la formulación de alternativas de mejoramiento. Se propone establecer las relaciones de

interdependencia que caracterizan el acto de aprender, precisar los factores que inciden en la deficiente atención y concentración, y a su vez en la comprensión, recopilar y sistematizar algunas de las estrategias metodológicas que los programas de estudio proponen para estimular esta área.

Por lo expuesto, se debe entender este trabajo fundamentalmente como una investigación Socio Crítica Propositiva, tendiente a organizar una información existente, frente a la cual se pretende entregar una orientación que sirva de contexto al profesor y le permita comprender cuál es la verdadera relevancia de la atención y la concentración en los procesos de desarrollar habilidades para la vida.

El **objeto de estudio**, Es el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos del I y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo de Chiclayo, **el campo de acción: programa** “desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes, de los alumnos. **Objetivo General** Diseñar, elaborar, fundamentar y proponer el programa de estrategias metodológicas desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes de los alumnos del I y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada César vallejo. **Objetivos específicos: Identificar la actitud hacia el desarrollo personal** en los alumnos del del I y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada César vallejo. **Elaborar el marco teórico del programa:** “Desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes” de los alumnos del del I y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo. El mismo que dará sustento al programa. **Planificar, diseñar y elaborar** el Programa “Desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes” de los alumnos del del I y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo”. La **hipótesis** se define de la siguiente manera: Si se diseña, formula y propone El Programa “Desarrollando Habilidades Sociales” entonces mejorarían los aprendizajes de los alumnos del del I y II ciclo de la Carrera Profesional Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo

CAPÍTULO I

II. ANALIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

UBICACIÓN

La Región Lambayeque, está ubicado en la Costa norte del Perú y Limita con las regiones Piura y La Libertad por el norte y sur respectivamente, así como, con la Región Cajamarca por el este y a su vez con el océano Pacífico por el oeste. Es considerada la región *más costeña*, pues sólo una pequeña extensión de su territorio llega a la Sierra. Es, además, la segunda Región más densamente poblada del Perú.

La ubicación estratégica de Lambayeque, como zona de confluencia de flujos económicos y poblacionales provenientes de la costa, sierra y selva; la vocación agrícola de sus pobladores y la tradición agroindustrial (industria azucarera, especialmente), son los factores que explican la estructura y dinámica productiva del departamento de Lambayeque.

PROVINCIAS DEL DEPARTAMENTO DE LAMBAYEQUE

Nº	Provincia	Población	Capital	Distritos
1	Chiclayo	757.452	Chiclayo	20
2	Lambayeque	259,274	Lambayeque	12
3	Ferreñafe	96.142	Ferreñafe	6

Lambayeque cuenta con las universidades: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Universidad San Martín de Porres, Universidad Particular de Chiclayo, Universidad Privada Señor de Sipán, Universidad Privada César Vallejo, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Universidad Privada Alas Peruanas. Universidad Tecnológica del Perú.

LA PROVINCIA DE CHICLAYO

La Provincia **de Chiclayo** es una de las tres que conforman el Departamento de Lambayeque, bajo la administración del Gobierno Regional de Lambayeque, en el Perú.

Limita al norte con la provincia de Lambayeque y la provincia de Ferreñafe, al este con el departamento de Cajamarca, al sur con el departamento de La Libertad y al oeste con el Océano Pacífico.

La provincia de Chiclayo fue creada el 18 de abril de 1835, durante la gestión del alcalde José Leonardo Ortiz, quien lideraba los intereses de los pobladores del lugar durante los inicios de la era republicana. Comprometiendo su apoyo al coronel Felipe Santiago Salaverry en sus levantamientos contra Agustín Gamarra. En homenaje al carácter luchador de los chiclayanos le concedió el título de

“Heroica Ciudad de Chiclayo”, a un pequeño pueblo que avizoraba ser la gran ciudad del departamento.

Este trabajo de investigación ha tomado en cuenta los documentos que se han gestionado en las últimas décadas y cuyos planteamientos son de trascendencia y consenso mundial, como:

- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, aprobadas en Jomtien, Tailandia, en marzo 1990 conferencia que represento sin duda alguna un hito importante en el dialogo internacional sobre el que ocupa la educación en la política del desarrollo humano de los países, planteando la necesidad de una visión ampliada de la educación básica y estableciendo compromiso renovado, para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos , niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfagan realmente en todos los países.
- El Informe de DELORS UNESCO (1996), donde se considera a la educación como un medio de desarrollo para el siglo XXI. En atención a este enunciado, el perfil del estudiante considera los cuatro pilares del saber que el ser humano debe aprender o desarrollar a través de procesos educativos durante toda la vida: Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.
- Del Foro Mundial sobre Educación en DAKAR (2000), se recogen y asumen las propuestas de alcanzar las metas y objetivos de Educación Para Todos (EPT) partiendo de la convicción que las personas de todo el mundo tienen aspiraciones y necesidades humanas básicas.

Esto se relaciona con los cambios que han ocurrido en los últimos años como: eventos sociales, culturales y tecnológicos muy significativos, que han impactado a todas las naciones. Esta serie de cambios, fuerzas o movimientos son llamados mega tendencias, las cuales influyen en el acontecer de las sociedades.

Por lo que, desde inicios de los noventa, la preocupación por el futuro de la Educación, ha despertado el interés general en todo el mundo, ya que se tiene la necesidad de transformar los sistemas educativos, para enfrentar los retos de la globalización. En tal sentido se debe formar estudiantes competentes con habilidades sociales y para ser frente a estos cambios y desafíos.

Por este motivo es importante estudiar la competencia personal y social, en un marco social, porque se están produciendo transformaciones sociológicas muy fuertes en los últimos años, se ha modificado la estructura de funcionamiento de la familia, los medios tecnológicos han dado un cambio brusco en nuestras vidas, la importancia de los medios de comunicación. Todo esto está provocando fuertes cambios que reducen drásticamente el número de interacciones interpersonales diarios “cara a cara”.

Digamos que ha venido una sociedad nueva en la que hay una serie de problemas y dificultades que son un riesgo para la competencia personal y social.

También hay un ámbito olvidado, la competencia personal y social podríamos decir que siempre ha quedado en segundo lugar, quedando por encima las características cognitivas y del comportamiento y por debajo las emociones e interpersonales.

Ya desde la infancia y adolescencia la competencia social y las habilidades sociales no se enseñan de forma activa sistemática dentro del contexto escolar, sino que lo hace cada profesor según su criterio (currículo oculto).

En la educación básica solo se centran en los aspectos intelectuales y el éxito académico olvidando el bienestar personal y social. Lo que se evidencia que las habilidades de interacción social son un aspecto olvidado

En la práctica pedagógica del quehacer educativo que sumerge al ser humano en la realidad alumno-docente, nos permite determinar que ésta se ha visto siempre en la necesidad de un cambio cuantitativo y cualitativo que le permita atender constantemente nuevas exigencias; así como, cubrir las expectativas de quienes deben enfrentar el mundo globalizado y competitivo.

En esta realidad por lo general encontramos en un aula de clase siempre experiencias de jóvenes que después de haber dado instrucciones detalladas para todos; alguien pregunte, ¿qué es lo que hay que hacer? Ese joven que, con frecuencia, se ve en problemas porque no puede realizar sus tareas o simplemente seguir las instrucciones para realizar un juego, es el que obtiene malos resultados académicos.

La universidad privada César Vallejo, donde se realiza la presente investigación alberga estudiantes provenientes de diversas zonas de la región norte del país, de estatus socioeconómicos medios y bajos, siendo un porcentaje significativo de instituciones estatales; por lo que, personal y académicamente vienen en situaciones desfavorables; hecho que dificulta una eficiente formación universitaria, ya que sus competencias académicas y recursos personales limitan un performance ideal del estudiante universitario. Sumado a ello una serie de características de inmadurez propias del pensamiento adolescente como enfrentar una crisis de identidad, actitudes de rebeldía ante la autoridad, la suposición de invulnerabilidad; condición que los lleva a actuar impetuosa e impulsivamente con un pobre autocontrol dificultándole para valorar las consecuencias de su propia conducta, llevándolo a la toma de decisiones equivocadas. Considerando que la adolescencia es un periodo de apertura al mundo social, es frecuente encontrar dificultades en el área de las habilidades de relación para interactuar en este contexto de un modo socialmente eficaz. En este sentido, una persona con dificultades para expresar abiertamente sus opiniones o para desenvolverse adecuadamente en su entorno será más vulnerable a la influencia de su grupo. En tal sentido urge implementar medidas que compensen y solucionen dicha realidad; ante tal necesidad con la propuesta “Desarrollando Habilidades sociales para mejorar los aprendizajes” esperamos mejore el desarrollo personal de los estudiantes del del I y II ciclo de la Carrera Profesional Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo Ya que esta alternativa de solución busca

brindar las competencias elementales, para que el tránsito en la vida universitaria se convierta en un proceso adaptativo gradual y eficiente que les permita a los estudiantes acomodarse paulatinamente a las exigencias de la demanda universitaria.

Como es sabido el éxito personal y profesional no solamente está determinado por el aspecto intelectual, sino que hay otros componentes de la inteligencia emocional que son decisivos, en tal sentido es necesario desarrollar y potenciar en los estudiantes estas dimensiones poco desarrolladas, ya que su éxito dependerá de la motivación para enfrentar la cotidianidad, de la seguridad de sí mismos y de su espíritu de superación.

1.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la hipótesis: Si se diseña, formula y propone El Programa “Desarrollando Habilidades Sociales” entonces mejoraría los aprendizajes de los alumnos del del I y II ciclo de la Carrera Profesional Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo, Sustentada en la teoría de los factores de riesgo y los factores protectores de (T., Iraurgi, L, y Aróstegi, E. (2004) y los objetivos formulados para el presente trabajo de investigación, **General:** Diseñar, elaborar, fundamentar y proponer el programa de estrategias metodológicas desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes de los alumnos del I y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada César vallejo.

Específicos: **Identificar la actitud hacia el desarrollo personal** en los alumnos del del I y II ciclo de la Carrera Profesional Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo. Elaborar **el marco teórico** del “Programa de estrategias metodológicas desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes de los alumnos del I y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada César vallejo , **planificar, diseñar y elaborar el Programa** “Desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes” sustentada en la teoría de los factores de riesgo y los factores protectores de (T. Iraurgi, L, y Aróstegi, E. (2004)) para incentivar un óptimo desarrollo personal, lo ubicamos en la investigación de Tipo Socio critica Propositiva ya que analiza la realidad y propone cambiarla en beneficio de una mejor formación de los alumnos del del I y II ciclo de la Carrera Profesional Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo por lo que las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de datos son cualitativas. El objeto de estudio que tiene relación con la persona que lo estudia y el grado de subjetividad se reducirá al máximo aplicando la rigurosidad científica.

El estudio ha tenido como guía la comprobación de la hipótesis en 50 alumnos del del I y II ciclo de la Carrera Profesional Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo con la finalidad de mejorar el desarrollo personal.

EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN es Socio Critico propositivo, porque tiene como finalidad mejorar el desarrollo personal mediante La propuesta “Desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes” de los alumnos del I y II ciclo de la Carrera Profesional Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo

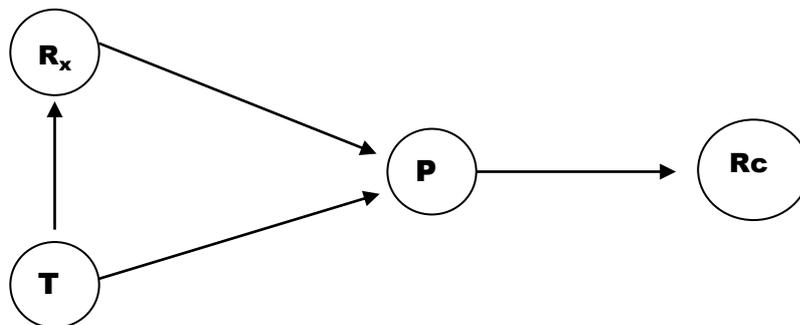
POBLACIÓN La población que se ha considerado para la presente investigación, está representada por 300 alumnos de la carrera profesional de Educación de la Universidad Privada César Vallejo.

MUESTRA El tamaño de la muestra será 50 alumnos del I y II ciclo de la Carrera Profesional Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo

La presente investigación se centra en el propósito de proponer el **programa** “desarrollando habilidades sociales para mejorar los aprendizajes” de los alumnos del I y II ciclo de la Carrera Profesional Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo

El diseño empleado en la investigación es el siguiente:

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:



Leyenda:

- Rx : Diagnóstico de la realidad
- T : Estudios teóricos o modelos teóricos
- P : Propuesta
- Rc : Realidad cambiada

1.2.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de una ficha de observación: con un conjunto de preguntas con tres valoraciones respecto a las variables a medir.

INDEPENDIENTE: (V.I.)

Programa “Desarrollando Habilidades Sociales para mejorar los aprendizajes”

DEPENDIENTE (V.D.)

Desarrollo Personal

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

TITULO

“Fortalecimiento de la autoestima mediante un taller de desarrollo de habilidades de vida”. Autores: Sánchez y Tayub (2010)

Una investigación pre-experimental con utilización de pre y post test con un solo grupo. La muestra estuvo conformada por 10 adolescentes de 15 a 16 años cuyo objetivo fue fortalecer la autoestima de los adolescentes de una escuela secundaria mediante un taller de desarrollo de habilidades de vida. Los resultados arrojan las siguientes conclusiones:

- El taller de habilidades de vida efectivamente fortalece la autoestima de los adolescentes de educación secundaria siendo una herramienta facilitadora del conocimiento de sí mismo y para la incorporación de nuevas habilidades que le permitieron establecer un proceso de crecimiento personal.
- Con respecto a la participación de los alumnos en las actividades del proceso, conforme el grupo fue integrándose, al abrirse y compartir su aprendizaje, mostraron mayor disposición al trabajo haciendo su intervención más activa, con mayor soltura y confianza.
- Los adolescentes como resultado de su participación activa, ampliaron su autoconocimiento, al descubrir sus cualidades y limitaciones, aprendieron a confiar en sí y en sus ideas así como a escuchar y respetar las de las personas con las cuales convive mejorando así sus relaciones interpersonales.
- Los adolescentes comprendieron la relevancia del trabajo de grupo y aprendieron a valorar los aportes de sus pares al proceso de aprendizaje grupal favoreciendo la conciencia de los derechos y responsabilidades propias y de los demás.
- Los adolescentes desarrollaron su estudio de pertenencia al grupo al mejorar la capacidad de comunicación, de pensamientos y sentimientos lo que los llevó a conocer y reconocer sus capacidades y las de sus compañeros.
- En conjunto, al desarrollar sus habilidades de vida los adolescentes tomaron conciencia de sus características personales, habilidades y defectos; así como también se facilitó la posibilidad de cambiar positivamente lo cual llevó a un incremento de la autoestima y una concepción de la autoimagen más positiva.

TITULO

“Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal,”. Autores: Muñoz y Morales (2008)

En esta investigación se trabajó con dos grupos cerrados de estudiantes ingresantes en la Universidad, la investigación se llevó a cabo en tres instancias: primero se aplicó el Pre-test, luego se utilizó de recursos facilitadores de autoconocimiento y finalmente se aplicó el Post test, el objetivo de este trabajo fue indagar si los grupos de autoconocimiento y desarrollo personal favorecen el mejoramiento de estilos funcionales y adaptativos de la personalidad y si posibilitan el incremento de la esperanza y la autoestima en jóvenes universitarios, para la cual se aplicó el Inventario Millón de Estilos de Personalidad, el test de Esperanza-Desesperanza de Pereyra y el Cuestionario de autoestima de Rosenberg, la cual llegaron a las siguientes conclusiones:

- En el grupo la persona se encuentra expuesta a diversos niveles de vivencia en una situación peculiar: las vivencias de sí mismo y de su interacción con otros. En cada uno de esos niveles el individuo encuentra desafíos y límites reales que son reproducción de los límites y dificultades que encuentra en su vida cotidiana.
- En el grupo encuentra, además, un ambiente de sostén y comprensión que le procura apoyo y estímulos naturales para explorar y hacer frente a las dificultades. En cada integrante del grupo se produce un proceso de ampliación de la conciencia de sí y de sus necesidades y la ampliación de la conciencia de sus potenciales recursos para satisfacerlas. El grupo se transforma para la persona en un laboratorio experiencial de sí mismo, donde puede vivenciarse en forma concreta y en modos alternativos de ser y actuar; facilita un espacio interactivo entre los miembros, que favorece la actualización de los problemas que cada uno de ellos atraviesa en la vida cotidiana, sobre los que esperan obtener cambios significativos. El grupo mismo, como la aplicación de técnicas específicas de intervenciones terapéuticas, sirve como instrumento de cambio.
- En el trabajo en grupo utilizando los recursos facilitadores de autoconocimiento seleccionados, propició un incremento en el grado de esperanza en las jóvenes participantes, modificaciones en estilos de personalidad considerada funcional o adaptativos, y un notable incremento en su autoestima.
- No obstante los resultados positivos del trabajo en grupo, se considera pertinente realizar una tarea de seguimiento de los sujetos que participaron en esta experiencia, a fin de detectar si los cambios observados se mantienen con el paso del tiempo.

TITULO

“Eficacia del programa de Habilidades para la vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica Perú”. Autores: Choque y Chirinos (2006)

En esta investigación cuasi experimental, comprueba y posprueba, con grupo de comparación .Fueron estudiadas 284 estudiantes de educación secundaria entre las edades de 13-16 años, las variables analizadas fueron comunicación, autoestima, asertividad, toma de decisiones, sexo, edad y metodología educativa. Cuyo objetivo fue determinar la eficacia de un programa educativo de habilidades para la vida en el aprendizaje de las habilidades de comunicación, autoestima, asertividad y toma de decisiones, en los adolescentes escolares de una institución del distrito de Huancavelica en el año escolar 2006. Llegaron a las siguientes conclusiones:

- En la evaluación del programa educativo de habilidades para la vida, se encontró un incremento significativo en las habilidades de asertividad y comunicación, en los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, respecto al grupo control que no recibió la intervención.
- Se encontró que no existe una diferencia estadísticamente significativa en el aprendizaje de las habilidades para la vida en relación a las variables de sexo y edad.
- Se encontró que hay un incremento estadísticamente significativo en la aplicación de la metodología participativa en las sesiones educativas de tutoría escolar.

TITULO

“Habilidades sociales, clima social familiar y Rendimiento académico en estudiantes universitarios”. Autores: García y Núñez (2005)

Estudio descriptivo que tuvo como muestra a 205 estudiantes universitarios mayores de 16 años de edad del I ciclo de la especialidad de Psicología de la Universidad Particular de San Martín de Porres y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Cuyo objetivo fue establecer la relación entre las habilidades sociales y el clima social familiar con el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

- Los resultados arrojaron una correlación positiva y significativa entre habilidades sociales y clima social en la familia, encontrándose también que no existe estadísticamente una correlación significativa entre habilidades sociales y clima social en la familia con el rendimiento académico, además que en la relación con las variables habilidades sociales y clima social en la familia más

del 50% de los alumnos de la muestra total se ubicaron en el nivel promedio y en el rendimiento académico solo un porcentaje bajo de alumnos obtuvo notas desaprobatorias.

TITULO

“Habilidades sociales en enfermería: Propuesta de un programa de intervención.”. Autor: Pades (2003)

Un estudio cuasi experimental con un diseño de grupo control con medidas pre y post tratamiento en el que se estudian cuatro grupos con una muestra total de 377 sujetos, dirigido a alumnos/as del tercer curso de enfermería de la Universidad De Les Illes Balears de Palma de Mallorca España, cuyo objetivo es evaluar la eficacia del programa EHS (Entrenamiento en Habilidades Sociales), para la cual utilizó la “Escala de habilidades sociales EHS” de Gismero; arriba a las siguientes conclusiones:

- El apoyo social y los recursos con los que cuenta la persona (alumno/a) son importantes y determinantes tanto a nivel preventivo como paliativo ante la respuesta de estrés y los problemas derivados de las relaciones interpersonales.
- Los resultados indican que sólo los sujetos sometidos a condiciones de EHS (alumnado) mejoran sus ejecución como lo demuestra las respuestas a la escala utilizada. Por lo tanto se corroboró la hipótesis de que el tratamiento para el alumnado era eficaz para incrementar las HH. SS. en quienes estaban expuestos a la intervención.
- En relación al efecto del EHS sobre la HH. SS. este efecto puede resumirse que el alumnado que ha recibido intervención ha mostrado una mejora significativa para todos los factores de HH.SS. sin embargo las variaciones sufridas por el alumnado control no son significativas en ningún caso.
- Del análisis de los resultados, se puede concluir que el EHS parece haber sido efectivo de manera significativa para el colectivo alumnado con intervención, por lo que es idóneo poder incorporarlo dentro de la programación y cronograma de asignaturas en las instituciones formativas.
- El Entrenamiento en Habilidades Sociales son procedimientos altamente prometedores, por la variedad de aplicaciones que tienen y por ser sugerentes procedimientos preventivos.

TITULO

“Jóvenes y competencia social: un programa de intervención.”.

Autores: López, Garrido, Rodríguez y Paíno (2002)

La presente Investigación se trabajó con una muestra de 275 estudiantes en situaciones de riesgo, quienes están distribuidos en cuatro grupos de alumnos de 4º de ESO pertenecientes a tres Institutos de Enseñanza Secundaria Valencianos y a cinco grupos de estudiantes de cinco Institutos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, pretenden estudiar el impacto del modelo de pensamiento pro social en su adaptación a jóvenes en la prevención del fracaso social y escolar, para la cual se utilizaron los siguientes instrumentos Escala de Afrontamiento para adolescentes (ACS) de Frydenberg y Lewis, La Batería de Socialización 3 (BAS 3) de Silva y Martorell, El Inventario de Adaptación de Conducta (IAC) y El Test Cognitivo -Visual de Garrido y Gómez; llegaron a las siguientes conclusiones:

- Se ha podido verificar a través de la presente intervención, que han logrado fomentar la creación de un ambiente para una intervención global y comunitaria; como alternativa a la violencia en las aulas de enseñanza, con una clara mejoría a nivel de clima escolar lo que ha incrementado el desarrollo de conductas reflexivas y de cooperación.
- La aplicación del Programa del Pensamiento Pro social para jóvenes ha logrado unas mejoras significativas pero modestas en los alumnos. Parecen ahora más capaces de pensar en alternativas, y en general buscan estrategias de resolución más eficaces que antes. También parece que son más críticos y más exigentes respecto a la valoración de su escuela y su sociedad.
- El programa debe estar bien integrado en la dinámica del curso escolar en las diferentes instituciones donde se vaya a aplicar; además debe estar contemplado como una metodología radicalmente distinta a la convencional académica, incorporando una gran cantidad de métodos de intervención, como instrucción verbal, modelado, refuerzo positivo, juego de roles, discusión de grupo, feedback, autoinstrucción, que supongan una participación activa.
- Se debe enseñar a los jóvenes una actitud responsable y realista ante los problemas, un modo nuevo de acercarse al mundo, y un conjunto de pautas y contenidos distintos de comunicación consigo mismos y los demás. Así mismo deben modelarse actitudes positivas hacia el cambio y desarrollo personal, hacia el control de la propia vida y el análisis crítico de los problemas, vincularse con ellos estrechamente, participar en sus problemas y mostrar interés, al mismo tiempo que se debe optimizar la consecución de una mayor competencia personal y social.
- Se concluye que si el escolar considera que dispone de las habilidades sociales, cognitivas y conductuales necesarias para actuar como se espera de

él, si experimenta las oportunidades para demostrarlo, y si es reforzado consistentemente por su desempeño correcto, entonces, desarrollará una relación positiva y fructífera con su entorno que favorecerá su integración social.

2.2. BASES TEÓRICO – CIENTÍFICAS

El estudio científico y teórico de las Habilidades sociales se inicia alrededor de 1960 y desde un enfoque teórico conductual, principalmente, relacionado con el aprendizaje asociativo del condicionamiento clásico de Pavlov, asociación de estímulos que provocan una respuesta condicionada-aprendida ante un conjunto de estímulos. Desde el campo de las habilidades sociales se considera que el primer libro que trata directamente el tema de la competencia social es el de Alberti, R. E. y Emmons, M. L. *Your perfect right*, San Luis Obispo. California. Impact, 1970. Este libro representa a nivel simbólico el interés general por las habilidades sociales y por la elaboración de programas de entrenamiento social, a partir de este momento se desata un interés general por el tema de las habilidades sociales.

A finales de los años sesenta surgen numerosos trabajos de investigación aplicada al campo de las habilidades, dentro de un marco teórico práctico, cuyo máximo representante es Argyle (1967). Los nombres que se han utilizado para referirse a las habilidades sociales, a este nuevo campo de estudio de relaciones interpersonales sociales son muchos, pero los más conocidos y utilizados han sido y son: Comportamiento asertivo, efectividad social, coaching, habilidades empáticas, habilidades emocionales, habilidades sociales, entrenamiento asertivo, competencia social, entre otros.

Finalmente, a partir de los años noventa el término que se utiliza con mayor consenso y de forma general para definir este campo de estudio dentro de la psicología social es el de habilidades sociales. Al principio, los términos de competencia y habilidades sociales se referían a un mismo concepto, se utilizaban como sinónimos, posteriormente y con el aumento de trabajos de investigación aplicada, estos términos han dejado de ser sinónimos para denominar diferentes aspectos dentro de la conducta social, o de las interrelaciones personales.

A partir de los años ochenta, un grupo de investigadores de las habilidades sociales propone la diferenciación de los términos competencia y habilidad, entre cuyos representantes está McFall, R. M. (1982), "A Review and reformulation of the concept of social skills" (*Behavioral Assessment*, 4; pp 1-33) que propone diferenciar los conceptos de competencia y habilidad, separando así dos conceptos que antes eran considerados sinónimos dentro de los enfoques de habilidades

sociales. La competencia hace referencia a la calidad requerida en la ejecución de una conducta. Mientras que la habilidad es un término que se utiliza para referirse a las capacidades específicas que requiere una tarea para poder ser ejecutada de forma competente.

Las habilidades en este sentido, son capacidades que se necesitan para poder realizar una tarea determinada, y pueden ser innatas o aprendidas. Y se reserva el término de competencia para la ejecución, o la puesta en funcionamiento de estas capacidades o habilidades. Podemos decir, simplificando, que la habilidad es la capacidad que permite una conducta social, y la competencia es aplicación de esa habilidad, lo que nos permite observar y evaluar la calidad de la misma y la adecuación a las circunstancias o contextos sociales.

Esta diferenciación teórica es básica para poder afrontar la valoración de las capacidades específicas que se precisan para llevar a cabo una tarea social y su entrenamiento o aprendizaje. Conocer las habilidades específicas que componen una tarea permite conocer si el sujeto posee esas habilidades específicas que requiere una tarea o cuáles posee, y entrenarle para ser competente en ese tipo de conductas sociales, especialmente en aquellas conductas que se consideran básicas para desenvolverse en sociedad.

Las habilidades sociales se consideran un campo de investigación relativamente nuevo, aunque sus orígenes remotos se sitúen dentro de las investigaciones relacionadas con el estudio de la conducta social de principios del siglo XX, desde los estudios de las vinculaciones afectivas-emocionales y las relaciones de apego hasta los estudios que observaban la conducta social infantil. Si bien los estudios de principios del siglo XX sobre la conducta social pueden entrar en el campo amplio de la psicología social, no son en sí mismos estudios sobre el ámbito concreto de las habilidades sociales tal como actualmente las entendemos. Ya que esas investigaciones sobre el desarrollo de la conducta social se centraron en los factores descriptivos principalmente y en factores explicativos, principalmente ambientales y diádicos de la conducta social temprana.

Actualmente el estudio de las habilidades sociales es un campo de investigación centrado en las relaciones interpersonales, en las múltiples variables que interaccionan en las conductas sociales. Es un campo de investigación, relativamente nuevo, en el que aún quedan muchos problemas teóricos y prácticos por resolver a pesar de la gran demanda que ha ido surgiendo desde contextos tan diversos como el de las relaciones laborales, educativas o clínicas.

"La ausencia de una teoría general que abarque, en la práctica, la evaluación y el entrenamiento de las habilidades sociales es quizá una de las principales lagunas del tema que tratamos. La carencia de una definición universalmente aceptada, una

variedad de dimensiones que no acaban de quedar establecidas, unos componentes seleccionados según la intuición de cada investigador y la falta de un modelo que guíe la investigación sobre las habilidades sociales (HHSS), son problemas actuales que todavía no han sido resueltos. Aunque el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) se lleva a cabo hoy en día con un notable grado de satisfacción entre los profesionales del área.

No es ningún secreto que una de las partes más importantes de nuestra vida son las relaciones sociales. En cada una de las cosas que hacemos hay un componente de relaciones con los demás que determina en gran medida (facilitando o entorpeciendo) nuestra búsqueda de la felicidad. Es creencia común que la simpatía y el atractivo social de algunas personas es innato. Sin embargo, está claro que es algo que se adquiere a través de experiencias que los van modelando hasta hacerlos expertos en estas habilidades.

Raramente en nuestra vidas vamos a poder escapar de los efectos de las relaciones sociales, ya sea en nuestro lugar de trabajo, de estudios, nuestros ratos de ocio o dentro de nuestra propia familia. Una interacción placentera en cualquiera de éstos ámbito nos hace sentirnos felices, desarrollando nuestras tareas con mayor eficacia. De hecho, una baja competencia en las relaciones con los demás puede llevar al fracaso en un trabajo, los estudios o en la familia. Un ejemplo: Muchas veces la gente que atiende al público expresa respuestas que resultan totalmente inhabilitosas y que pueden enfadar al consumidor en perjuicio de la empresa. Sin embargo, las habilidades sociales son algo que por suerte se pueden aprender.

2.2.1. Habilidad social:

Las **habilidades sociales** no tienen una definición única y determinada, puesto que existe una confusión conceptual a este respecto, ya que no hay consenso por parte de la comunidad científica; sin embargo pueden ser definidas según sus principales características, y éstas son que las habilidades sociales son un conjunto de conductas aprendidas de forma natural (y por tanto, pueden ser enseñadas) que se manifiestan en situaciones interpersonales, socialmente aceptadas (implica tener en cuenta normas sociales y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales), y orientadas a la obtención de reforzamientos ambientales (refuerzos sociales) o auto-refuerzos.

No en vano, también son conductas asociadas a los animales, puestas de manifiesto en las relaciones con otros seres de la misma especie. En el caso de las personas, estas dotan a la persona que las posee de una mayor capacidad para lograr los objetivos que pretende, manteniendo su autoestima sin dañar la de las personas que la rodean. Estas conductas se basan fundamentalmente en el dominio de las habilidades de comunicación y requieren de un buen autocontrol emocional por parte del individuo. En muchas enfermedades mentales el área de

las habilidades sociales es una de las más afectadas, por lo que su trabajo en la rehabilitación psicosocial es importantísimo.

2.2.1.1. Origen y desarrollo de las habilidades sociales

Aunque la dimensión relacionada con el comportamiento de lo social ha preocupado siempre, no fue hasta mediados de los años 70 cuando el campo de las habilidades sociales consiguió su mayor difusión y, en la actualidad sigue siendo objeto de estudio e investigación. Los orígenes de las habilidades sociales se remontan a Salter, hacia 1949, que es considerado uno de los padres de la [terapia de conducta](#), y desarrolló en su libro *Conditioned Reflex Therapy*, seis técnicas para habilidades. Nacieron así diversos estudios basados en los inicios de la denominada terapia de conducta de Salter.

Estas fuentes anteriormente citadas se desarrollaron en los Estados Unidos, mientras en Europa, los ingleses Argyle y Kendon (1967) relacionaron el término de habilidad social con la psicología social, definiéndola como "una actividad organizada, coordinada, en relación con un objeto o una situación, que implica una cadena de mecanismos sensoriales, centrales y motores. Una de sus características principales es que la actuación, o secuencia de actos, se halla continuamente bajo el control de la entrada de información sensorial".

2.2.1.2. Importancia de las habilidades sociales y sus funciones

Las habilidades sociales están cobrando especial relevancia en diferentes ámbitos, por razones como:

- La existencia de una importante relación entre la competencia social de la infancia y la adaptación social y psicológica. Kelly (1987) expresa que la competencia social se relaciona con un mejor y posterior ajuste psicosocial del niño en el grupo -clase y en el grupo- amigos, y en una mejor adaptación académica. La baja aceptación personal, el rechazo o el aislamiento social son consecuencias de no disponer de destrezas sociales adecuadas.
- Argyle (1983) y otros especialistas como Gilbert y Connolly (1995) opinan que los déficits en habilidades sociales podrían conducir al desajuste psicológico y conlleva a que la persona emplee estrategias desadaptativas para resolver sus conflictos. La competencia social adquirida previamente garantiza una mayor probabilidad de superar trastorno.
- Las habilidades sociales correlacionan positivamente con medidas de popularidad, rendimiento académico y aumento de la autoestima. Las habilidades sociales se forman en el hogar e influyen en la escuela.
- En el ámbito de la pedagogía de la salud, se aplican para el tratamiento y prevención de la presión, alcoholismo, esquizofrenia, etcétera.
- La carencia de habilidades sociales favorece el comportamiento disruptivo, lo que dificulta el aprendizaje.

Según Gil y León (1995), las habilidades sociales permiten desempeñar las siguientes funciones:

- Son reforzadores en situaciones de interacción social.
- Mantienen o mejoran la relación interpersonal con otras personas. Una buena relación y comunicación son puntos base para posteriores intervenciones con cualquier tipo de colectivo.
- Impiden el bloqueo del reforzamiento social de las personas significativas para el sujeto.
- Disminuye el estrés y la ansiedad ante determinadas situaciones sociales.
- Mantiene y mejora la autoestima y el auto concepto.

2.2.1.3. Modelos explicativos de las habilidades sociales

Las habilidades sociales son estrategias aprendidas de forma natural. Existen varias teorías al respecto, de entre las cuales destaca la teoría del aprendizaje social y la psicología social industrial de Argyle y Kendon.

2.2.2. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

La teoría del aprendizaje social, de Albert Bandura, está basada en los principios del condicionamiento operante desarrollados por Burrhus Frederic Skinner (1938), quien parte de que la conducta está regulada por las consecuencias del medio en el que se desarrolla dicho comportamiento. El esquema de cómo aprendemos según este modelo es el siguiente:

- *ESTÍMULO -> RESPUESTA -> CONSECUENCIA (positiva o negativa).*

Con base en este esquema, nuestra conducta está en función de ciertos antecedentes y consecuencias que, en caso de ser positivas, refuerzan el comportamiento. Las habilidades sociales se adquieren mediante:

- reforzamiento positivo y directo de las habilidades
- aprendizaje vicario o aprendizaje observacional, mediante el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales
- retroalimentación interpersonal

Estos cuatro principios del aprendizaje social permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales, de manera que éste cumpla las siguientes condiciones:

- que sepamos qué conductas nos demanda una situación concreta;
- que tengamos oportunidad de observarlas y de ejecutarlas;
- que tengamos referencias acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución (retroalimentación);
- que mantengamos los logros alcanzados (reforzamiento);
- que las respuestas aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio (consolidación y generalización).

Análisis experimental de la ejecución social (Argyle y Kendon, 1967)

Michael Argyle y Adam Kendon elaboraron un modelo explicativo del funcionamiento de las habilidades sociales cuyo elemento principal es el rol, en el cual se integran las conductas motoras, los procesos perceptivos y los mecanismos cognitivos.¹ Las semejanzas entre la interacción social y las habilidades motrices configuran cada uno de los elementos de este modelo.

- Fase 1: Fines de la actuación hábil. Se trata de conseguir objetivos o metas bien definidos.
- Fase 2: Percepción selectiva de las señales.
- Fase 3: Procesos centrales de traducción:

Asignación de significado a la información percibida

Generación de alternativas

Selección y planificación de la alternativa más eficaz y menos costosa

- Fase 4: Respuestas motrices o actuación. Ejecución por parte del sujeto de la alternativa de respuesta considerada como más adecuada.
- Fase 5: Retroalimentación y acción correctiva. La reacción del interlocutor proporciona información social a la persona sobre lo eficaz (o no) de su actuación. En este momento puede darse por terminado el circuito de la interacción o bien iniciarse una nueva acción (vuelta al paso 2).

Según García y Saiz y Gil (1992), este modelo explica los déficits en habilidades sociales como errores producidos en algún punto del mismo que termina por provocar un "corto circuito" en la interacción social.

2.2.3. Tipos de habilidades sociales

Se pueden dividir las habilidades sociales en distintos tipos según el criterio de clasificación que se utilice. Mediante una ordenación temática clásica, aparecen 5 grupos:

2.2.3.1. Grupo 1: Primeras habilidades sociales

- Escuchar.
- Iniciar una conversación.
- Mantener una conversación.
- Formular una pregunta.
- Dar las gracias.
- Presentarse.
- Presentar a otras personas.
- Hacer un cumplido

2.2.3.2. Grupo 2: Habilidades sociales avanzadas

- Pedir ayuda.
- Participar.
- Dar instrucciones.
- Seguir instrucciones.
- Disculparse.
- Convencer a los demás.
- Dar tu opinión sobre lo que piensas al respecto

2.2.3.3. Grupo 3: Habilidades relacionadas con los sentimientos

- Conocer los propios sentimientos.
- Expresar los sentimientos.
- Comprender los sentimientos de los demás.
- Enfrentarse con el enfado del otro.
- Expresar afecto.
- Resolver el miedo.
- Auto-recompensarse.

2.2.3.5 Grupo 4: Habilidades alternativas a la agresión

- Pedir permiso.
- Compartir algo.
- Ayudar a los demás.
- Negociar.
- Empezar el autocontrol.
- Defender los propios derechos.
- Responder a las bromas.
- Evitar los problemas a los demás.
- No entrar en peleas.

2.2.5.5. Grupo 5: Habilidades para hacer frente al estrés

- Formular una queja
- Responder a una queja.
- Demostrar deportividad después de un juego.
- Resolver la vergüenza.
- Arreglárselas cuando le dejan a uno de lado.
- Defender a un amigo.
- Responder a la persuasión.
- Responder al fracaso.
- Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- Responder a una acusación.
- Prepararse para una conversación difícil.
- Hacer frente a las presiones del grupo.

En todos estos tipos de habilidades sociales generalmente se definen la asertividad y empatía como los ejes centrales. Ambas pueden afectar de forma notable las habilidades para relacionarse socialmente.

Según Caballo (1986): "La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas."

De aquí podemos sacar varias ideas de gran interés para la vida diaria:

1. **Contexto interpersonal:** Hay que examinar el contexto, con quién, cuando cómo se emiten las respuestas habilidosas.
2. **Respetando las conductas de los demás:** Tan habilidoso es expresar un cumplido como aceptarlo de la forma adecuada. La forma como reaccionamos a las conductas de los demás tiene siempre sus consecuencias.
3. **Resuelve y minimiza problemas:** Las habilidades sociales están orientadas a un objetivo. Estos objetivos pueden ser de varios tipos:
 - a) Objetivos materiales - Efectividad en los objetivos (Ej. conseguir que nos suban el sueldo).
 - b) Objetivos de mantener o mejorar la relación - Efectividad de la relación (Ej. no tener un conflicto con el jefe).
 - c) Objetivo de mantener la autoestima - Efectividad en el respecto a uno mismo (Ej. no sentirnos inferiores si no nos lo conceden ni criticarnos por ello)

2.2.4. La asertividad

Hay quienes consideran que asertividad y habilidades sociales son términos sinónimos. Sin embargo, vamos a considerar que la asertividad es solo una parte de las habilidades sociales, aquella que reúne las conductas y pensamientos que nos permiten defender los derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido.

Como cualquier otra habilidad humana, la asertividad es susceptible de aprenderse, entrenarse y mejorarse. Esto se consigue mediante las Técnicas denominadas Entrenamiento Asertivo (o también Entrenamiento en Habilidades sociales, aunque esto engloba un mayor número de competencias).

Las habilidades sociales y más concretamente la asertividad son habilidades básicas para nuestro desenvolvimiento en la vida diaria. Las personas tenemos intereses y formas distintas de ver el mundo, por lo cual el conflicto interpersonal está a la orden del día. Cuando estas habilidades no están lo suficientemente desarrolladas o se emplean de forma equivocada surge la frustración y la insatisfacción. Con respecto a la salud mental es una técnica

que se ha demostrado efectiva en el tratamiento de la depresión, ansiedad y estrés provocados por las relaciones interpersonales. Nos ayuda a respetar a los demás, y por ende a nosotros mismos.

Entre otros podemos considerar los siguientes métodos de Entrenamiento Asertivo

1. Identificar los estilos básicos de la conducta interpersonal: Estilo agresivo, pasivo y agresivo. La función de esta etapa es distinguir entre cada uno de los estilos, reconociendo la mejor forma de actuar de acorde con el estilo asertivo. Nos ayudará también a reconocer nuestros errores en este ámbito
2. Identificar las situaciones en las cuales queremos ser más asertivos. Se trata de identificar en qué situaciones fallamos, y cómo deberíamos actuar en un futuro. Se analiza el grado en que nuestra respuesta a las situaciones problemáticas puede hacer que el resultado sea positivo o negativo.
3. Describir las situaciones problemáticas. Se trata de analizar las situaciones en términos de quién, cuando, qué y cómo interviene en esa escena, identificando nuestros pensamientos negativos y el objetivo que queremos conseguir.
4. Escribir un guión para el cambio de nuestra conducta. Es un plan escrito para afrontar la conducta de forma asertiva. Aquí se intenta poner por escrito las situaciones problema y clarificar lo que queremos conseguir. El entrenador moldea junto al paciente el guión para que este sea expresado de forma específica.
5. Desarrollo de lenguaje corporal adecuado. Se dan una serie de pautas de comportamiento en cuanto a lenguaje no verbal (la mirada, el tono de voz, la postura, etc.), y se dan las oportunas indicaciones para que la persona ensaye ante un espejo.
6. Aprender a identificar y evitar las manipulaciones de los demás. Las demás personas utilizan estratagemas para manipularle, haciéndole sentir culpable, evadiéndose de la conversación o victimizándose. Se dan una serie de técnicas para resistirnos al influjo de los demás.

Otra manera de propiciar y favorecer el proceso de desarrollo personal es crear las condiciones y facilitar en los jóvenes aspirantes a la universidad el conocimiento de sus potencialidades y de sus limitaciones; para ello es necesario incrementar en cada uno de ellos su autoconocimiento y su autoaceptación, como punto de partida, además de ello será necesario desarrollar y potenciar sus competencias comunicativas, que aprendan a tomar decisiones acertadas y asuman el liderazgo en cada una de sus actuaciones. También es imprescindible que tomen consciencia de las amenazas psicosociales y asuman una actitud crítica al momento de afrontarlo. Por tanto, para lograr el objetivo planteado se considera fundamental abordar el análisis de la autoestima. Desde la perspectiva de Carl Rogers (1966) la autoestima implica el conocimiento, la aceptación y el

aprecio de características personales, y se relaciona estrechamente con la posibilidad de desarrollar las propias potencialidades. Frank (1988) considera que la autoestima se basa en la percepción y convicción de que se es capaz de controlar los propios estados internos y moderar, en alguna medida, las relaciones con los otros. En la tarea que estamos abocados se pone especial énfasis en el potencial humano, en la necesidad de que las personas encuentren caminos para manejar sus propias experiencias. Cuando pueden aceptarse y desplegar sus potenciales encuentran el sentido de su propia existencia y se genera en ellas una actitud esperanzadora acerca del futuro.

2.2.5. Factores de riesgo

En esencia, un factor de riesgo “es una característica interna y/o externa al individuo cuya presencia aumenta la probabilidad o la predisposición de que se produzca un determinado fenómeno” (Luengo y otros, 1999).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que no es necesaria la presencia de todos y cada uno de los factores de riesgo para que se produzca el comportamiento desviado, de la misma forma que la aparición de uno de ellos no determina necesariamente la ocurrencia del mismo de forma casual. Los factores de riesgo interactúan entre sí influyéndose y son de carácter probabilístico, es decir, su presencia aumenta la probabilidad de que se dé una conducta.

Varias teorías, como el Modelo de desarrollo social, la Teoría para la conducta de riesgo de los adolescentes de Jessor (1991) Citado por Laespada, Iraurgi y Aróstegi (2004) han dado gran relevancia a los factores de riesgo y de protección a la hora de predecir la aparición y el desarrollo de la conducta problema. Pero, sin duda, todas ellas coinciden en señalar a la adolescencia como un momento clave en la adquisición de tales conductas. Consideramos que la etapa de la adolescencia, como etapa evolutiva, es un período significativo en relación a involucrarse en conductas de riesgo. Una serie de cambios cognitivos, personales y psicosociales hacen a los adolescentes más vulnerables a las conductas problemáticas, ya que les sitúan más cerca de la influencia de tres grupos principales de factores de riesgo:

- Factores de riesgo individuales: Hacen referencia a las características internas del individuo, a su forma de ser, sentirse y comportarse. La edad, la personalidad, los recursos sociales de que dispone, las actitudes, los valores, la autoestima, etc. conforman un sujeto único.

- Factores de riesgo relacionales: Son aquellos aspectos relativos al entorno más próximo de la persona. La interacción específica de cada sujeto con la familia, los amigos y el contexto escolar determina una situación peculiar.
- Factores de riesgo sociales: Hacen referencia a un entorno social más amplio. La estructura económica, normativa, la accesibilidad al consumo, la aceptación social del mismo y las costumbres y tradiciones imprimen unas características que diferencian a unas culturas de otras y por tanto afectan a la conducta del individuo.

2.2.5.1. Factores de riesgo individuales

La adolescencia es el período de transición entre la niñez y la edad adulta. Su inicio es perceptible debido a una serie de cambios fisiológicos, psicológicos y socioculturales, mientras que su fin, que tiene como objetivo el ingreso en el período de adultez, varía de unos sujetos a otros al venir determinado por la adquisición de una serie de capacidades. La forma personal en que cada sujeto asimile dichos cambios determinará el logro de un mayor o menor nivel de independencia y autonomía.

El adolescente, protegido hasta ese momento en y por el grupo familiar, empieza a anhelar mayores cotas de libertad, comienza a cuestionarse los valores adquiridos en este seno y pretende encontrar un sentido de vida propio basado en el conocimiento de sí mismo, de sus gustos, actitudes, limitaciones y preferencias. La mayor o menor adquisición de determinadas características personales, recursos, etc. hará que éstos actúen como factores de riesgo o como factores de protección. Los principales factores de riesgo a nivel individual son los siguientes:

2.2.5.1.1. Habilidades o recursos sociales.

Es otro conjunto de variables que ha despertado gran interés en relación a los individuos que incurrir en conductas desviadas.

Las habilidades sociales son capacidades de interacción social, recursos para establecer relaciones adecuadas y adaptadas a la realidad, expresando las propias opiniones y sentimientos.

Justamente, es en la adolescencia en donde se pone de manifiesto la competencia social, ya que su interacción es más activa, por lo que no es infrecuente encontrar dificultades en su interacción cotidiana. De tal manera que un estudiante que manifiesta dificultades para expresar sinceramente sus opiniones o para desenvolverse apropiadamente en su entorno será más vulnerable a una conducta de riesgo. Las

personas con pocas habilidades sociales, con poca asertividad, tendrá más dificultades para resistirse a la presión de sus compañeros, mientras que sucederá lo contrario en el individuo que posea un buen repertorio de conductas sociales.

2.2.5.1.2. Auto concepto y autoestima

Ambos conceptos están íntimamente relacionados. El primero hace referencia a la imagen que cada persona tiene de sí misma y es el resultado de la suma, tanto de la percepción del sujeto sobre sí mismo como de la de los demás sobre él. Por otro lado, el grado de autoestima viene determinado por la relación entre la imagen que cada uno tiene de sí y la que le gustaría para sí en términos de imagen ideal. El sentimiento de autoestima será mayor en la medida en que este ajuste sea mejor.

Autoconcepto y autoestima son conceptos dinámicos, es decir, se hallan en continuo cambio a lo largo de la vida, pero la adolescencia es una etapa decisiva para la formación de los mismos. Ambos están relacionados con el bienestar y el ajuste psicológico del sujeto. Branden (1997) han señalado que una baja autoestima, una pobre autovaloración etc. están en la base de las conductas desviadas. Las personas con un autoconcepto positivo muestran menos vulnerabilidad ante situaciones de riesgo o individuos influyentes que las que carecen de este rasgo psicológico. Un bajo nivel de autoestima hace al sujeto sentirse incompetente para resolver situaciones o problemas y esto provoca frustración.

2.2.5.1.3. Autocontrol

Es la capacidad del ser humano para dirigir y controlar su propia conducta y sus sentimientos. El autocontrol está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima ya que “una persona que tiene una idea de sí misma coherente con su verdadera forma de ser manifestará unos sentimientos positivos hacia su persona, conocerá sus propios límites y poseerá un nivel aceptable de control sobre lo que hace y sobre las consecuencias que de ello se derivan” (Vallés, 1996).

En este sentido, un buen nivel de autocontrol permitirá al sujeto rechazar comportamientos que a pesar de permitirle obtener consecuencias positivas inmediatas repercuten negativamente a

largo plazo; también le permitirá planificar objetivos, ejecutarlos con estrategias adecuadas y obtener con ello recompensas personales.

Con respecto al autocontrol emocional, el esfuerzo de adaptación que debe realizar el adolescente para integrarse en el mundo de los adultos es, a menudo, una fuente de malestar psicológico caracterizado por la aparición de ansiedad, estrés, etc. y, desde ahí, relacionado con la aparición de problemas de conducta.

La impulsividad, el “no pararse a pensar”, es la otra cara del autocontrol. Con esta denominación se conjugan aspectos como la dificultad para valorar las consecuencias de la propia conducta, un estilo rápido y poco meditado a la hora de tomar decisiones sin considerar alternativas y una resolución de problemas poco efectiva, sin planificar el propio comportamiento y sin capacidad para ejercer autocontrol sobre él.

La impulsividad, probablemente, está relacionada con la necesidad del sujeto de obtener una gratificación inmediata. Demorar la gratificación implica una capacidad para pensar en el futuro y para renunciar a lo inmediato. Una persona con dificultades para posponer el refuerzo, con excesiva focalización en el presente, preferirá involucrarse en conductas que le proporcionan recompensas inmediatas, minimizando las consecuencias que dicha conducta pueda acarrear a medio o largo plazo.

2.2.5.2. Factores de riesgo relacionales.

La familia, la escuela y el grupo de pares contribuyen a la socialización del adolescente. Son instancias que influyen en su desarrollo y le condicionan en la medida en que son el ámbito en el que se desarrolla su vida, su entorno más próximo.

2.2.5.2.1. El contexto educativo

Oñate (1987) Citado por La espada, Iraurgi y Aróstegi (2004) manifiesta que el contexto escolar se constituye como un agente educativo y de socialización prioritario. Es el lugar donde, entre otros objetivos, se persigue el cultivo y la promoción de aquellas dimensiones que más se relacionan con la aparición o la ausencia de los factores que están a la base de las conductas marginales.

También aborda el fomento de aquellas condiciones que favorecen al adolescente en su progresiva maduración y autonomía desde un marco flexible, a la vez que autoritario.

Sin embargo, no todos los jóvenes establecen una buena relación con el medio escolar. El desenvolvimiento en este contexto hará que se desarrollen actitudes positivas o negativas hacia él, determinadas por los logros académicos, por el aprecio de sus compañeros, así como por los refuerzos y el reconocimiento de padres y profesores por su implicación escolar.

2.2.5.2.2. El grupo de pares o grupo de amigos

Es un elemento imprescindible para comprender la actitud y los comportamientos de los jóvenes ya que el grupo de compañeros va sustituyendo progresivamente a la familia como referencia y las relaciones más importantes del adolescente se desplazan hacia los compañeros de similar edad e intereses.

Por ser la adolescencia una época en la que el sujeto intenta encontrar una identidad, el grupo proporciona al sujeto un modelo, unas claves y puntos de referencia para organizar su vida y organizarse a sí mismo, moldeando actitudes, adoptando hábitos, definiéndose por gustos, etc. Por otra parte, la aceptación por parte del grupo pasa a ser una necesidad prioritaria que condiciona las relaciones del joven con los demás, así como su comportamiento.

El grupo proporciona sensación de pertenencia, comprensión, reconocimiento, etc., por lo que se constituye como un foco de grandes influencias. Los compañeros proporcionan información directa o indirecta sobre aquellas conductas que son aceptadas y reconocidas en determinadas situaciones sociales, diferentes a las que el sujeto vive en su medio familiar. El grupo establece sus propias normas y el sujeto que pertenece al grupo debe adoptarlas para ser valorado.

2.2.5.2.3. Ocio, noche, fines de semana, diversión, dinero

Según una reciente publicación (Laespada, 2004), para los adolescentes el tiempo libre y el tiempo de ocio es un espacio donde pueden practicar libremente actividades diferentes a las realizadas el resto de la semana, las cuales se caracterizan por ser actividades obligatorias, estructuradas por horarios y normas. Además, este ocio les permite disponer de un

espacio de diferenciación con el mundo de los adultos en el que son ellos los que marcan los horarios fuera del control paterno y adulto. No es extraño por tanto, que el tiempo libre sea considerado como uno de los valores más apreciados entre los jóvenes.

La noche de los fines de semana es el espacio temporal preferente entre los iguales, y las fiestas, el alcohol, entre otras sustancias, forma parte del ocio de los jóvenes y del ambiente nocturno. Los jóvenes buscan en la noche un espacio propio y diferente y el alcohol ayuda a la formación de espacios diferenciados de los adultos y favorece identidades y pautas propias.

2.2.5.2.4. La familia

El entorno familiar es el primer contexto social en el que se desenvuelve una persona, desde el nacimiento hasta que en la adolescencia el sujeto va tomando como referencia al grupo de iguales en mayor medida, la familia ejerce la tarea de socializar a sus miembros y dotarles de una estructura personal que condicionará su desarrollo. En este sentido, la familia es un ámbito privilegiado de formación de actitudes, habilidades y valores que permitan, posteriormente, que el sujeto afronte una etapa vital tan decisiva como es la adolescencia. Durante una serie de años la socialización ejercida por la escuela y el grupo de amigos estará controlada y filtrada por la institución familiar, que seleccionará las experiencias vitales de sus miembros.

Los factores más influyentes del funcionamiento familiar son:

- ✓ Las relaciones afectivas entre padres e hijos.
- ✓ Las prácticas educativas ejercidas por las figuras parentales
- ✓ La influencia de los padres como modelos de comportamiento.

Por último, el modelado ejercido por los padres y su importancia, tiene su fundamento en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1984) quien mantiene que la observación directa y el modelado de un comportamiento por parte de las personas más cercanas al sujeto es el proceso esencial para adquirir tal comportamiento.

2.2.6. Factores protectores

Pérez y Mejía. (1998) Citado por La espada, Iraurgi y Aróstegi (2004) Explica que los factores de protección son “aquellos atributos individuales, condición situacional, ambiente o contexto que reduce la probabilidad de ocurrencia de un comportamiento desviado”. En tal sentido los factores de protección reducen, inhiben o atenúan la probabilidad de que los estudiantes se involucren en situaciones de riesgo.

La revisión bibliográfica específica de estos factores nos enfrenta al hecho de que son menos numerosos los estudios relativos a las características o variables que actúan protegiendo a los jóvenes de los comportamientos desviados. El estudio de estos factores, sin duda, presentaría un trampolín a la acción preventiva ya que permitiría actuar en torno a ellos, potenciando y reforzando todos aquellos atributos individuales, factores y condiciones sociales que favorecen el alejamiento de la conducta desviada.

La Teoría del Desarrollo Social propuesta por Hawkins y cols. (1992) Citado por Laespada, Iraurgi y Aróstegi (2004), es un enfoque teórico que describe cómo existen procesos protectores que parecen incidir en la reducción de problemas de comportamiento. Estos autores proponen tres factores de protección que controlan el desarrollo de los comportamientos antisociales: los lazos sociales (adhesión y compromiso con la familia, las escuela y los compañeros), las coacciones externas (normas claras y consistentes) y las habilidades sociales (poseer estrategias de solución de problemas para afrontar asertivamente las situaciones y resistir las presiones a la transgresión de normas).

Además de éstos, los factores de protección mencionados en este apartado están referidos a las áreas individual, relacional y social comentadas anteriormente y, por ende, la posesión o el desarrollo de características contrarias a las mencionadas como factores de riesgo actuarían protegiendo al sujeto.

De este modo, un buen nivel de autoestima, un adecuado autocontrol emocional, la cohesión y comunicación familiar, el apego a un grupo de referencia positivo, etc. favorecerían al sujeto frente a la desviación. No obstante, es importante señalar algunos de los hallazgos empíricos referidos a este tema.

En cuanto a las variables referidas al sujeto, parece demostrado que la religiosidad, la creencia en el orden moral, el grado de satisfacción personal

respecto a la vida, etc., actúan como factores de protección (Ruiz Carrasco y otros, 1994)

En el área microsocia la mayoría de la bibliografía revisada alude a las investigaciones realizadas en el contexto familiar, por ser éste el medio de socialización más inmediato del sujeto durante un amplio período de su vida. En este sentido, la calidad de las relaciones parento filiales y la cohesión familiar garantizan la salud psicológica de los individuos al mediatizar los efectos nocivos de los estresores crónicos. “La consistencia, responsabilidad y seguridad en las relaciones familiares facilitan el desarrollo de individuos sanos dentro del grupo, brindándoles estabilidad, previsibilidad en las reacciones y consecuencias de diferentes comportamientos y situaciones, sensación de entendimiento y control del medio en que se vive y claridad en las responsabilidades que cada uno de los miembros desempeña en la familia” (Pérez Gómez, Mejía Motta, 1998). Citado por Laespada, Iraurgi y Aróstegi (2004)

2.2.7. ¿Qué es desarrollo personal?

Arias, Portilla, Villa. (2008) entienden por desarrollo personal, o crecimiento personal, el afán de superación que motiva a avanzar hacia delante, o aquello que la persona puede hacer más allá de su desarrollo natural en función de la edad. Para lograr crecer o avanzar se fijarán unas metas y en el logro de las mismas se encontraran dificultades, lo cual las hace más lejanas y menos accesibles. La reacción ante estos tropiezos determinará la pronta consecución de los objetivos, el éxito radica en aprender a reaccionar favorablemente ante los inconvenientes y aprender a superarlos.

De aquí se derivan situaciones que conllevan a la depresión, frustración, sentimientos de inferioridad, tristeza, apatía, etc. Y en muchas oportunidades no encuentra sentido a la vida perdiendo de esta forma la ilusión y la esperanza. Todas estas situaciones se ocasionan por diferentes factores que afectan la vida y por ende el desarrollo personal de los individuos; y viene entonces la frustración, cuando una persona se ha acomodado a una actividad que no les gusta, una pareja a la que no soporta o una ciudad que le estresa, pero lo peor es cuando se pierde el afán de superación personal, y queda estancado su desarrollo personal. Quizás porque no sepa cuáles son sus metas en la vida, o porque incluso conociéndolas las ha abandonado. Está claro que cuando se habla de metas en la vida, no corresponde únicamente al trabajo o al amor de pareja, sino que incluye todo, por ejemplo: tiempo libre, familia, amistades, entre otras. La persona que busca y trabaja por su desarrollo personal tiende a equilibrar

todos estos aspectos de su vida (personal, profesional y de relación con los demás), y lo hace además en las cosas que realmente quiere, no espera a que suceda algo, lo hace hoy y ahora. Se debe generar consciencia que para obtener resultados se necesita de una actitud positiva y de mucho esfuerzo.

Está claro que el desarrollo personal es un reto, ya que se trata de conocer y superar las propias limitaciones, así como también robustecer los puntos fuertes. Se trata entonces de ponerse en acción, consciente que el resultado principal será la mejora de la calidad de vida.

2.2.7.1. El cambio en el proceso de crecimiento personal.

En el ser humano la madurez se presenta como un proceso secuencial, y esto tiene mucho que ver generalmente por el paso de los años y las experiencias vividas, e introduciendo elementos de aprendizaje que marcaran en definitiva la calidad de vida. Para que este proceso de madurez pueda ser sólido requiere de un desarrollo personal movido desde una consciencia real, en cuanto a aceptación de cambios que se darán a partir de vivencias y de aquí se guiarán los comportamientos.

La conciencia real a la que se hace mención, puede llegar a partir de la preparación de agrupaciones secuenciales de situaciones experimentadas, lo cual servirá para sacar conclusiones que llegan a través de la razón; obteniendo nuestra esencia respecto del concepto que se tenga de calidad de vida: en muchas ocasiones, y sobre todo con el paso de los años, este proceso se produce desde adentro, rescatando la calidad humana del ser.

Es por esto que realizar cambios requiere de mucho compromiso individual, ya que será variar en muchas ocasiones paradigmas, y a lo mejor nuevos esquemas de los cuales ya se venía acostumbrado. Alcanzar este cambio requiere de compromiso, paciencia y perseverancia.

El valor de este giro está en la capacidad de asumir los retos que presenta la vida, permitir que nuevas experiencias lleguen, afrontarlas e interiorizarlas permitirá tomar de cada una de ellas lo que aporte al crecimiento y desarrollo personal; La evolución y la consciencia en los últimos años y la situación actual hacen sin duda que se tenga que llegar a buscar opciones que ayuden a afrontar las diferentes situaciones que se deben enfrentar en la vida día a día y como consecuencia aportan al crecimiento personal. Existen muchísimas opciones que pueden ayudar a enfrentar este tipo de experiencias, cualquier herramienta que se use para construir un concepto acertado acerca de desarrollo personal es útil, la

mejor sin duda será la que aplique cada individuo y la interiorice para su éxito y progreso integral.

2.2.7.2. Sin metas no tiene sentido nuestra vida.

Según Drucker (2005) Citado por Arias, Portilla, Villa. (2008) Expresa que vivimos en una época de oportunidades sin precedentes. Si se tienen metas estructuradas y aptitudes se puede alcanzar la cima de la profesión. Cada persona cultiva un lugar, se mantiene y debe saber cambiar de rumbo cuando sea necesario, para hacer bien todo esto, se necesita un profundo conocimiento de uno mismo, de cómo aprende, cómo trabaja con los demás, cuáles son sus valores y en qué áreas puede realizar sus mejores aportaciones.

En la actualidad las personas dedican entre ocho y once horas al trabajo, y algunas de éstas se preguntan acerca del sentido de esta actividad que suele ser una consecuencia de experimentar insatisfacción e incluso sufrimiento en el trabajo, lo cual se ve reflejado en falta de objetivos claros sin fijación de metas que son necesarias, porque sin metas se acaba navegando a la deriva. Es bien cierto que cada persona es responsable de la actitud que adopta frente a sus circunstancias.

2.2.7.3. Cómo hacer que desaparezca la sensación de fracaso.

La sensación de fracaso está producida por un sentimiento de inutilidad hacia algo, Al igual que se experimenta el amor, la pena o la alegría, la frustración por no lograr algo, también forma parte de la vida y casi todas las personas, de una manera u otra han sentido ese malestar. A la hora de afrontar un fracaso es fundamental la importancia que tenga para la persona y sus emociones, llegar a superar este sentimiento va en función de la persona, es por esto que difícilmente se encuentra el remedio para que éste no se dé, por el contrario la mayoría de expertos piden que el ser humano sienta la sensación de fracaso cuantas veces sea necesario, con el único fin de la reacción que dicha persona tenga.

Al ser optimista y tener una actitud positiva frente a la vida, quiere decir que está comprometido en una tarea de gran importancia uno mismo, asumir hasta qué punto se es responsable del fracaso (cuando lo hay), y lo más importante de todo y lo principal es comprender que en la vida siempre habrá cosas que llevan al sufrimiento, pero de ninguna manera permitir que condicione al resto de la vida.

2.2.8. La Teoría del Desarrollo Social

Socializar y Aprender

En la teoría del desarrollo social, Leo Vygotsky explica fundamentalmente que la socialización afecta el proceso de aprendizaje de un individuo. Intenta explicar la conciencia o percepción como resultado de la socialización. Esto significa que cuando hablamos con nuestros pares o adultos, les hablamos por el bien de la comunicación. Luego de interactuar con otras personas, nos ocupamos de asimilar lo que dijimos.

Por ejemplo, un niño trata de organizar en orden cronológico los bloques que contienen de la letra A a la Z. Al principio su desempeño es pobre, pero cuando su madre se sienta a su lado y le dice cómo organizar las letras bien, empieza a aprender a hacerlo. Entonces, el niño dominará el conocimiento de organizar el alfabeto con la presencia de uno de sus padres. Por otro lado, su madre dejará de a poco que el niño adquiera la habilidad solo, haciendo que el niño sea más competente.

La Teoría del Desarrollo Social abarca tres conceptos principales. Estos son: el Papel de la Interacción Social en el Desarrollo Cognitivo, el Otro con Más Conocimiento y la Zona de Desarrollo Próximo.

Conceptos Fundamentales.

La Teoría del Desarrollo Social abarca tres conceptos principales. Estos son: el Papel de la Interacción Social en el Desarrollo Cognitivo, el Otro con Más Conocimiento y la Zona de Desarrollo Próximo.

Papel de la Interacción Social en el Desarrollo Cognitivo

La Teoría del Desarrollo Social (TDS) afirma en primer lugar que la interacción social cumple un papel vital en el proceso de desarrollo cognitivo. Con este concepto, la teoría de Vygotsky se opone a la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget, ya que éste explica que una persona experimenta el desarrollo antes de lograr el aprendizaje, mientras que Vygotsky sostiene que el aprendizaje social sucede antes de su desarrollo. En la Teoría del Desarrollo Social, Vygotsky afirma que el desarrollo cultural de un niño ocurre primero a nivel social, llamado interpsicológico, y en segundo lugar a nivel individual o personal, llamado intrapsicológico.

El Otro con Más Conocimiento

El Otro con Más Conocimiento es alguien que tiene un mayor nivel de capacidad o conocimiento que el aprendiz en función de la tarea, proceso o concepto en cuestión. Normalmente, cuando pensamos en el Otro con Más Conocimiento nos referimos a un adulto mayor, un profesor o un experto. Por ejemplo, un niño aprende a multiplicar gracias a que su tutor le enseña bien. El Otro con Más Conocimiento convencional es una persona mayor. Sin embargo, también se puede tratar de nuestros amigos, personas más jóvenes e incluso dispositivos electrónicos, tales como computadoras y teléfonos celulares. Por ejemplo, aprendes a patinar porque tu hija te enseñó.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

La ZDP es la distancia entre lo conocido y lo desconocido por el aprendiz. Se trata de la diferencia entre la capacidad del aprendiz de realizar una determinada tarea bajo la guía de su Otro con Más Conocimiento y la capacidad del aprendiz de llevarla a cabo independientemente. Básicamente, la teoría explica que el aprendizaje ocurre en la ZDP.

Aplicaciones de la Teoría

El modelo tradicional en donde el profesor o tutor transmite o transfiere información a sus estudiantes todavía es aplicado en muchas instituciones educativas. Por otro lado, la Teoría del Desarrollo Social ha sido capaz de cambiar esta tradición, ya que explica que el alumno (aprendiz) debe tener un papel activo en el aprendizaje para que este proceso ocurra más rápido y más eficientemente. Gracias a la Teoría del Desarrollo Social, muchas escuelas están alentando la recitación con el fin de que haya reciprocidad en la experiencia de aprendizaje dentro del aula. Esto significa que el maestro también aprende de los estudiantes cuando los estudiantes aprenden de él.

2.2.9. La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky

¿En qué sentido y proporción puede influir la cultura y la sociedad en el **desarrollo cognoscitivo** de los niños? ¿Existe algún tipo de relación entre el desarrollo cognitivo y el complejo proceso colaborativo que llevan a cabo los adultos en la educación y el aprendizaje (específico y general) que reciben los pequeños?

Del mismo modo, ¿cuáles son las principales implicaciones que tiene la **Teoría Sociocultural de Vygotsky** para la educación y la evaluación

La Teoría Sociocultural de Vygotsky pone el acento en la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo. Lev Vygotsky (Rusia, 1896-1934) sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida.

Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

Aprendizaje y "Zona de desarrollo proximal"

Según la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta orientación resulta más efectiva para ofrecer una ayuda a los pequeños para que crucen la zona de desarrollo **proximal (ZDP)**, que podríamos entender como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos.

Los niños que se encuentran en la ZDP para una tarea en concreto está cerca de lograr poder realizarla de forma autónoma, pero aún les falta integrar alguna clave de pensamiento. No obstante, con el soporte y la orientación adecuada, sí son capaces de realizar la tarea exitosamente. En la medida en que la colaboración, la supervisión y la responsabilidad del aprendizaje están cubiertas, el niño progresa adecuadamente en la formación y consolidación de sus nuevos conocimientos y aprendizajes.

La metáfora del andamiaje

Son varios los seguidores de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (por ejemplo: Wood, 1980; Bruner y Ross, 1976) que han sacado a colación la metáfora de los **'andamios'** para hacer referencia a este modo de aprendizaje. El **andamiaje** consiste en el apoyo temporal de los adultos (maestros, padres, tutores...) que proporcionan al pequeño con el objetivo de realizar una tarea hasta que el niño sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda externa.

Una de las investigadores que parte de las teorías desarrolladas por Lev Vygotsky, **Gail Ross**, estudió de forma práctica el proceso de andamiaje en el aprendizaje infantil. Instruyendo a niños de entre tres y cinco años, Ross usaba múltiples recursos. Solía controlar y ser ella el centro de atención de las

sesiones, y **empleaba presentaciones lentas y dramatizadas a los alumnos con el objetivo de evidenciar que la consecución de la tarea era posible**. La doctora Ross se convertía así en la encargada de prever todo lo que iba a ocurrir. Controlaba todas las partes de la tarea en las que trabajaban los críos en un grado de complejidad y magnitud proporcionado a las habilidades previas de cada uno.

El modo en que presentaba las herramientas u objetos que era objeto de aprendizaje **permitía a los niños descubrir cómo resolver y realizar por sí mismos la tarea**, de un modo más eficaz que si solamente se les hubiera explicado cómo solucionarla. Es en este sentido que la Teoría Sociocultural de Vygotsky señala la “zona” existente entre lo que las personas pueden comprender cuando se les muestra algo frente a ellas, y lo que pueden generar de forma autónoma. Esta zona es la zona de desarrollo próxima o ZDP que antes habíamos mencionado (Bruner, 1888).

2.2.10. Teoría Sociocultural: en contexto.

La Teoría Sociocultural del psicólogo ruso Lev Vygotsky tiene implicaciones trascendentes para la educación y la evaluación del desarrollo cognoscitivo. Los tests basados en la ZDP, que subrayan el potencial del niño, representan una alternativa de incalculable valor a las pruebas estandarizadas de **inteligencia**, que suelen poner énfasis en los **conocimientos y aprendizajes ya realizados por el niño**. Así pues, muchos niños se ven beneficiados gracias a la orientación **sociocultural** y abierta que desarrolló Vygotsky.

Otra de las aportaciones fundamentales de la perspectiva contextual ha sido el **énfasis en el aspecto social del desarrollo**. Esta teoría defiende que el desarrollo normal de los niños en una cultura o en un grupo perteneciente a una cultura puede no ser una norma adecuada (y por tanto no extrapolable) a niños de otras culturas o sociedades.

2.2.11. Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje

a. Conceptos centrales de la perspectiva Vygotskiana

Vygotsky rechaza totalmente los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de otras posiciones (Gestalt,

Piagetiana), Vygotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente.

El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción – plano interpsicológico – se llega a la **internalización** – plano intrapsicológico - .

A ese complejo proceso de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se lo denomina **internalización**. Vygotsky formula la “ley genética general del desarrollo cultural”: Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológico, para luego aparecer en el niño (sujeto de aprendizaje) como una categoría intrapsicológico. Al igual que otros autores como Piaget, Vygotsky concebía a la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vygotsky, afirma que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas.

Mientras que para el conductismo mediaciones, los estímulos (E) y respuestas mediadoras (R) son, según el principio de correspondencia, meras copias no observables de los estímulos y respuestas externas, los mediadores Vygotskianos no son réplicas de las asociaciones E-R externas, ni un eslabón más de las cadenas asociativas. **Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla.** Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones del medio, sino modificarlas activamente.

El concepto Vygotskiano de mediador está más próximo al concepto piagetiano de adaptación como un equilibrio de asimilación y acomodación que al conductismo mediacional.. Al igual que Piaget se trata de una **adaptación activa basada en la interacción del sujeto con su entorno.** El desarrollo de la estructura cognoscitiva en el organismo es concebido como un producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y

su medio ambiente: la exposición directa a fuentes de estímulo y de aprendizaje mediado. La experiencia de Aprendizaje Mediado es la manera en la que los estímulos remitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador. Este agente mediador guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos. Los 3 componentes de la interacción mediada son: el organismo receptor, el estímulo y el mediador. El efecto de la experiencia de aprendizaje mediado es la creación en los receptores de una disposición, de una propensión actitudinal para beneficiarse de la exposición directa a los estímulos. Esto se puede traducir en **mediar para enseñar a aprender**.

Una interacción que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intención por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio.

Cualquier anticipación de resultados es una **construcción** interna en la realidad, que depende de una representación y también de un pensamiento inferencial por parte del niño (educando).

Vygotsky distingue dos clases de INSTRUMENTOS MEDIADORES, en función del tipo de actividad que posibilitan: **la herramienta** y **los signos**. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la **cultura** y actúa como mediador en nuestras acciones. Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad entre ellos encontramos: el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la Aritmética, los sistemas de lecto-escritura, etc.

A diferencia de la herramienta, el **signo o símbolo** no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona con su entorno.

Los medios de ayudar a la ejecución son: modelamiento, manejo de contingencias, instrucción, preguntas y Estructuración cognoscitiva. Modelamiento, manejo de contingencias y retroalimentación son los principales mecanismos para ayudar a los aprendices a través de las ZONAS DE DESARROLLO PROXIMO (ZDP). Los medios de ayuda en la ejecución específicamente lingüísticos (signos) son: instruir, preguntar, y estructuración cognoscitiva.

La instrucción pide acciones específicas. Preguntar pide específicamente respuestas lingüísticas. La estructuración cognoscitiva no pide una

respuesta específica, más bien, provee una estructura para organizar los elementos unos con relación a otros. La estructuración cognoscitiva se refiere a proveer una estructura para el pensamiento y la acción. Puede ser una estructura de creencias, de operaciones mentales o de comprensión. Es una estructura organizativa que evalúa, agrupa, y secuencia la percepción, la memoria y la acción.

b. Aproximación Sociocultural A La Mente

El objetivo básico de la aproximación sociocultural a la **mente** (**COGNICIÓN**) es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

El autor pretende analizar una aproximación *sociocultural* general a la mente a través de los escritos de Vygotsky, y luego incorporar algunas de las ideas de Bajtín, en particular las de enunciado, voz, lenguaje social y diálogo, para ampliar las propuestas de Vygotski sobre la mediación de los signos en la actividad humana.

En esta sección se amplía la perspectiva Vygotskiana analizando la obra de WERTSCH, J: Voces de la Mente. Este título, a decir por su autor, no fue escogido al azar sino por razones que él mismo aclara. “**Voces**”, antes que voz, porque existen numerosas formas de representar a la realidad al encarar un problema. El acento de Bajtín en la dialogicidad presupone más de una voz. La noción de heterogeneidad nos invita a considerar por qué determinadas formas de hablar y de pensar (voces), no otras, son invocadas en ciertas ocasiones. También nos obliga a reconocer que no podemos contestar esta pregunta basándonos simplemente en la metáfora de posesión que se centra en que los seres humanos “tienen “ en concepto de conocimientos y habilidades. En cambio, dice este autor, debemos considerar cómo una determinada voz ocupa un escenario central, es decir, por qué es “privilegiada” en un marco determinado. El término “**mente** “en lugar de cognición (habitualmente más utilizado en ámbitos psicológicos) refleja el deseo de integrar un amplio rango de fenómenos psicológicos.

WERTSCH, al igual que Vygotsky y Bajtín, cree que a menudo resulta difícil o aún sin sentido, aislar diversos aspectos de los procesos mentales para analizarlos separadamente. Si bien gran parte de lo expuesto en su obra es concerniente a los procesos de cognición , desea que la discusión no termine allí sino que resulte relevante ,también, para quienes se interesan por otros aspectos de la vida humana como, por ejemplo, las emociones.

Por último, distingue que ha elegido el término “*sociocultural*” con la finalidad de reconocer las importantes contribuciones de diversas disciplinas y escuelas del pensamiento al estudio de la acción mediada. Si bien reconoce las contribuciones de Vygotsky y otros colegas (aunque ellos utilizan el término socio histórico más que sociocultural para describir sus posiciones), WERTSCH, reconoce las contribuciones de muchos contemporáneos estudiosos de la cultura y también que el término “*socio – histórico – cultural*” sería mucho más apropiado aunque más incómodo.

c. "Una aproximación sociocultural a la mente"

Una aproximación cultural a la mente comienza con el supuesto de que la acción está mediada, y que no puede ser separada del medio en el que se lleva a cabo.

Tres temas básicos se pueden reconocer en una aproximación sociocultural Vygotskiana a la acción mediada.

- 1) La confianza en el análisis genético o evolutivo.
- 2) La afirmación de que las funciones mentales superiores del individuo derivan de la vida social
- 3) La idea de que la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos.

Al centrarse en los instrumentos mediadores, la mente va más allá de la piel en otro importante sentido: el agente de la acción mediada se concibe como el individuo o los individuos que actúa en conjunción con instrumentos mediadores, pudiendo éstos estar constituidos por herramientas y/o signos. Aquí resulta evidente la influencia de Marx y Engels, especialmente en la exposición de Vygotsky sobre el uso de herramientas en el surgimiento de la actividad laboral. Pero la contribución principal de Vygotsky derivó de su concepción de las herramientas psicológicas, en contraste con las técnicas. Gracias a su interés continuado por los complejos procesos de la acción semiótica humana, logró bosquejar con gran complejidad el rol de los sistemas de signos, tales como el lenguaje humano, en las funciones interpsicológicas e intrapsicológicas.

Los supuestos de Vygotsky sobre la relación entre las formas de acción semióticas y otras formas constituyen un punto de partida esencial para intentar la comprensión de sus ideas sobre sistemas de signos tales como el lenguaje humano, los diagramas y la aritmética.

Contrastando con muchos análisis contemporáneos del lenguaje, con su estructura puesta en los sistemas de signos, con independencia de cualquier

acción mediadora que pudieran cumplir, Vygotsky, encaró el lenguaje y otros sistemas de signos como parte y como mediadores de la acción humana (de allí su asociación con el término “acción mediada”).

También subyace en la explicación Vygotskiana de la mediación un conjunto de supuestos acerca de la naturaleza de determinadas funciones mentales superiores, más específicamente, su concepción de que el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica forman un sistema de “relaciones interfuncionales”. En su última obra “*Pensamiento y lenguaje*”, Vygotsky señaló que “*el estudio del pensamiento y el lenguaje, es una de las áreas de la psicología en las que resulta particularmente importante una comprensión clara de las relaciones interfuncionales*”. De hecho, ese volumen está totalmente dedicado a la cuestión de cómo el habla y el pensamiento llegan a encontrarse completamente entrelazados en la vida humana. En el examen de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, Vygotsky puso el acento principal e cómo se relacionan diferentes formas de lenguaje con diferentes formas de pensamiento.

Vygotsky, aporta otro supuesto no menos importante: los mediadores verbales deberían ser usados tan amplia y frecuentemente como sea posible.

d. Impacto de la escolarización en el desarrollo cognitivo

La forma misma de nuestra vida nos resulta comprensible, tanto a nosotros como a los que nos rodean, solamente en virtud de sistemas culturales de interpretación. Una teoría de la mente es más eficaz desde el punto de vista educativo cuando más se aproxima a un modelo “OUTSIDE- IN” (de afuera hacia adentro).

Bruner propone un conjunto de postulados que guían a una perspectiva Psico-cultural de la educación. Al hacerlo, este autor, plantea alternativamente consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura, ya que una teoría de la educación tiene que encontrarse necesariamente en la intersección natural que hay entre ellas. En otras palabras: la cultura es constitutiva de la mente.

Jerome BRUNER (difusor de las obras de Vygotski y de Piaget) introduce el concepto de **andamiaje** o ayuda, que consistiría en graduar finamente la dificultad de la tarea y el grado de ayuda, de tal forma que no sea tan fácil como para que el sujeto de aprendizaje pierda el interés por hacerla ni tan difícil que renuncie a ella.

La zona de desarrollo próximo de Vygotski relaciona una perspectiva psicológica general sobre el desarrollo infantil con una perspectiva pedagógica sobre la enseñanza. El desarrollo psicológico y la enseñanza se encuentran socialmente implantados.

La característica principal de la enseñanza es que crea la zona de desarrollo próximo, estimulando una serie de proceso de desarrollo interior. Así es como la ZDP constituye una herramienta analítica a la hora de planificar la enseñanza y explicar sus resultados. *“...la enseñanza es un factor necesario y general en el proceso de desarrollo del niño, no de las características naturales del hombre sino de las históricas”*.

A través de la enseñanza, los conceptos científicos se relacionan con los conceptos cotidianos del niño convirtiéndose en conceptos de ese tipo. Si no se incluyen conceptos científicos en la enseñanza, todo el desarrollo del niño se verá afectado. Cuando los niños ingresan en la escuela, el maestro los confronta con la ZDP mediante las tareas de la actividad escolar, para guiar su progreso hacia la etapa de aprendizaje formal. Estas tareas ayudan a los niños a adquirir motivos y métodos para dominar el mundo adulto, con la **mediación del docente**.

En toda situación educativa podemos considerar tres elementos integrantes: el educador, el alumno y la situación creada por la interacción. La Mediación quiere asegurar el proceso, favorecer la modificabilidad e incrementarla; su objetivo es producir un nivel más abstracto de pensamiento. Las preguntas se centran en el qué o cambio cognoscitivo; el por qué u objetivo que se persigue; y el cómo o método que permite el cambio cognitivo de un modo sistemático. La pregunta ayuda a definir problemas, a realizar inferencias, a hacer hipótesis, a extraer reglas y principios... con tendencia a elevar el nivel cognitivo a partir de las tareas.

El conocimiento empírico se ocupa de las diferencias y semejanzas entre los fenómenos; surgió a través de la observación y comparación de los fenómenos; se lo puede ordenar jerárquicamente sobre la base de características formales; y el medio por el cual se lo comunica es la palabra o una expresión limitada. A través del procedimiento epistemológico empírico, el objeto individual es asido, aislándolo de sus relaciones espaciales y temporales para que se lo pueda observar, comparar, categorizar y recordar. Las imágenes y el lenguaje son los medios usados para este fin. En esta exposición empírica el objeto individual funciona como realidad independiente.

En cambio, el conocimiento teórico que reposa sobre un sistema de

fenómenos no aislados, surge a través del desarrollo de métodos para la resolución de contradicciones en un área problemática socialmente central, desarrolla ideas sobre los orígenes, relaciones y dinámicas de los fenómenos, y se comunica por medio de modelos.

El conocimiento y las habilidades sociales están íntimamente ligados. El conocimiento teórico se debe adquirir a través de la actividad exploratoria. En la ESCUELA, esta actividad es actividad controlada, y consiste en la exploración de problemas que contienen los conflictos fundamentales del fenómeno. Un requisito previo para la adquisición de conocimiento teórico es la actividad de enseñanza basada en tareas que iluminan los contrastes que se hallan en las relaciones fundamentales de un fenómeno.

La tarea de la ESCUELA debería consistir en enseñar a los niños conceptos científicos de manera teórica, aplicando el procedimiento epistemológico teórico. Los conceptos cotidianos de los niños se extienden así hasta incluir conceptos teóricos científicos.

Entonces, la escuela debería crear ZDP involucrando a los niños en nuevos tipos de actividad. Al relacionar los conceptos científicos con los cotidianos, la enseñanza proporciona a los niños nuevas habilidades y posibilidades de acción.

e. La enseñanza como ejecución ayudada

La zona del desarrollo próximo (ZDP) es la distancia entre la capacidad individual y la capacidad para ejecutar con ayuda, la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución de problemas de manera individual y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de solución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. La ZDP define aquellas funciones que no han madurado pero que están en proceso de madurar.

f. Las cuatro etapas de la ZDP

Etapa 1: Donde la ejecución es ayudada por otros más capaces.

Etapa 2: Donde la ejecución es ayudada por sí mismo.

Etapa 3: Donde la ejecución es desarrollada, automatizada y fosilizada.

Etapa 4: Donde la des automatización de la ejecución lleva a la recursión a través de la ZDP.

g. Pensamiento dialógico

El pensamiento dialógico es una serie de actos creativos recíprocos dentro de los cuales nos movemos hacia delante y hacia atrás en nuestras mentes. Consiste en utilizar nuestra creatividad e imaginación para ubicarnos en un determinado marco de referencia y a partir de ahí establecer algunas razones que apoyen nuestra aseveración, después salir del marco de referencia e imaginarnos en la posición contraria y responder a esas razones desde el punto de vista opuesto.

La creatividad es esencial para todo pensamiento dialógico y racional.

El pensamiento dialógico ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

h. La intersubjetividad

El proceso de la comunicación, tanto verbal como no verbal, es una actividad social que puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación. Por su naturaleza la comunicación supone intersubjetividad.

De acuerdo con Vygotsky , la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y, la comunicación de una experiencia o de una idea requiere relacionarla con un tipo de fenómeno ya conociendo, es decir, generalizar el fenómeno para comunicarlo.

Bruner sugiere, el que dos personas no tengan un mismo concepto, no es impedimento para que puedan conversar siempre y cuando el significado compartido sea el suficiente.

i. Extensión y refinamiento del conocimiento

Para desarrollar el conocimiento declarativo y procesal, el aprendiz debe utilizarlo en maneras diferentes a las utilizadas durante el inicio de la adquisición e integración de la información. En el modelo de dimensiones del aprendizaje hay ocho tipos diferentes de operaciones cognitivas para refinar y extender el conocimiento declarativo y procesal.

Comparar, clasificar, inducir, deducir, análisis de errores, construir apoyo, abstraer, análisis de valores. Cada una de estas operaciones mentales puede ser utilizada para desarrollar significativamente una comprensión del contenido.

Comparación es identificar elementos comunes y elementos únicos entre dos o más porciones de información. Nos ayuda a identificar atributos que normalmente no identificaríamos.

La comparación estructurada presenta los puntos que se van a comparar y las características en las cuales se compararán.

En la comparación no estructurada, los elementos que se van a comparar son identificados por los alumnos y las características en que se compararan son generadas por ellos mismos.

La técnica de comparación extendida incluye cinco componentes:

- Proveer los elementos para comparar y las características en las cuales se compararán.
- Hacer las comparaciones.
- Identificar nuevos elementos y nuevas características de comparación.
- Hacer las nuevas comparaciones.
- Resumir los hallazgos.

j. La estrategia general de comparación incluye los siguientes componentes.

- Identificar los elementos
- identificar las características
- identificar el grado en que poseen las características
- agregar características o elementos
- construir una afirmación.

Clasificar es un proceso cognoscitivo que permite hacer distinciones muy detalladas de las características de tipos de información específica. El organizar la información en grupos significativos también hace que recordemos más fácilmente la información. Por consiguiente, la clasificación es una operación mental útil para aprender grandes trozos de información.

La estrategia de clasificación puede incluir los siguientes elementos:

- Identificar los elementos.
- Organizarlos.
- Identificar las características de cada categoría.
- Revisar que los elementos colocados en cada categoría tengan las características definitorias de la misma.
- Reclassificar los elementos o formar nuevas categorías.
- Reportar los resultados de la clasificación de elementos.

La **inducción** consiste en extraer conclusiones a partir de trozos de información específicos. Puede ser una herramienta poderosa para descubrir generalizaciones o principios que gobiernan alguna situación o fenómeno específico. Inducir la regla que determina la inclusión de un elemento en una categoría específica.

La deducción es un poderoso tipo de inferencia. Hacemos deducciones, extremo conclusiones basándonos en algún principio o generalización explícita o asumida. Deducción categórica: todos los A son Deducir que A comparte todas las características que definen a B. Deducciones condicionales: si... entonces...

Análisis de errores para determinar cuál de la información que se presenta contiene equivocaciones.

- Tendencias ineficientes o prejuicios. Un individuo puede tender a mirar sólo las cosas negativas cuando escucha a otra persona.
- Prejuicio confirmatorio. Cuando estás buscando o notando sólo aquellas cosas que apoyan tu posición e ignoras aquellas cosas que no lo hacen.

Estrategia para identificar errores.

- Determinar si la información que se te presenta puede afectarte en algún sentido.
- Si efectivamente tiene la intención de afectarte, identifica frases que te parezcan inusuales, aquellas que van más allá de lo que tu sabes que son hechos.
- Analizar las frases inusuales y buscar en ellas falacias informales.
- Si encuentras errores, pide una clarificación o información más precisa de la fuente.

Apoyo. Es importante poder construir argumentos válidos y persuasiones, "apoyar" se centra en la construcción de la información de manera tal que formule un punto específico y lo apoye. Distinguir entre hecho y opinión. En general los hechos pueden ser verificados mientras que las opiniones no. Componentes de un argumento o un discurso persuasivo bien apoyado:

- Evidencia: incidentes o eventos que lleven a una conclusión.
- Afirmación: es la conclusión sugerida por la evidencia. Una afirmación es el centro de la información persuasiva o argumentativa

bien apoyada.

- La elaboración explica más o clarifica la afirmación.
- Los calificadores formulan las restricciones de la afirmación.
- Debatir desde los puntos de vista contrarios a una afirmación. Apoyo para la afirmación y apoyo contra la afirmación.

Estrategia general para construir apoyo:

- Identificar si se están afirmando hechos u opiniones
- Determinar si la situación amerita que apoyes tu afirmación Proveer un argumento haciendo uso de los diferentes componentes del apoyo (evidencia, afirmación, elaboración y restricciones)
- Si no puedes proveer un argumento de apoyo, reconoce el hecho afirmando que tu afirmación debe ser considerada como opinión, dada la poca información que tienes acerca del asunto.

Abstraer. Es el proceso de ver un patrón general de la información. Incluye la identificación de los temas o principios que subyacen a la información.

Identificar lo que se considere que son hechos más importantes en un artículo que hayas leído, los patrones de información importante. Una vez identificado el patrón literal, traducirlo a una forma más abstracta. Hacer conexiones.

El patrón y el patrón abstracto de la información: listar los eventos importantes, transformar el patrón específico a una forma más abstracta, identificar y describir otra situación en la cual se aplique el patrón general que se haya identificado.

Estrategia general para abstraer información. Situación en la cual será útil pensar de manera inusual sobre la información ; identificar lo que es importante acerca del trozo de información, escribir la información importante de manera esquemática; identificar otra pieza de información que quepa en la forma general.

Análisis de valores. Identificar el valor que asociamos con la información para considerar esta información como positiva, negativa o neutra. Determinar de manera más consciente el valor que asocias con la información y tratar de determinar la lógica o el razonamiento subyacente a tu valor.

Además de analizar el valor que le das a la información, es útil identificar el valor que le dan otros. Es tan importante reconocer los propios valores como identificar valores contrarios.

Matriz de examen de valor es una manera estructurada para ayudar a identificar las afirmaciones ante las cuales se tiene un alto valor positivo o negativo y a explicar el razonamiento subyacente a la asignación de valor. Identificar afirmaciones o conceptos, registrar el valor asignado a la afirmación o concepto, razones o lógica subyacente al valor asignado.

Matriz de clarificación de conflicto es una manera estructurada de identificar tus propios valores y los de otras personas relativas a un trozo particular de información. Identificar un concepto o afirmación, identificar si se considera positivo o negativo, identificar la lógica o razonamiento subyacente a su asignación de valor, lógica o razonamiento subyacente al valor opuesto, describir una conclusión o aprendizaje como resultado del proceso.

Uso significativo del conocimiento

Para desarrollar la base de conocimientos a un nivel sofisticado, los estudiantes deben utilizar el conocimiento de manera significativa. Las tareas que ayudan a los estudiantes a utilizar el conocimiento de manera significativa incluyen tres características: son tareas a largo plazo, multidimensionales, y dirigidas por el alumno.

Tareas a largo plazo

Los alumnos deben enfrascarse en actividades que no pueden terminarse en un solo periodo de clase, tareas que requieren un esfuerzo mayor durante muchas sesiones.

Tareas multidimensionales

Aquellas que involucren una variedad de tipos de pensamiento.

Tareas dirigidas por el estudiante

El estudiante debe decidir en la tarea multidimensional a largo plazo, qué desea realizar para poder tener el control durante su desarrollo. Esto es, construir su propia tarea, especificar cómo desarrollará su trabajo, que recursos utilizará y qué productos desarrollará.

El uso significativo del conocimiento requiere que el estudiante incluya el contenido en las tareas a largo plazo, multifacéticas y dirigidas por él mismo, que requieren la utilización de procesos tales como la indagación

experimental, la resolución de problemas, la invención y la investigación.

Resolución de problemas

Ocurre siempre que se tiene una meta y hay un obstáculo en el camino. Cuando se resuelve el problema, usualmente termina conociendo mejor el contenido.

Toma de decisiones

Identificación de alternativas, identificación de los criterios que considera importantes para una buena toma de decisiones, peso de las alternativas en términos de los criterios identificados, etc. El análisis relativo a la toma de decisiones, apoya el aprender mucho acerca de los contenidos sobre los cuales se tomará una decisión. Pregunta para la toma de decisiones, alternativas a considerar, determinación de los méritos de una o más de las alternativas en el conjunto de los criterios dados.

Invención

Proceso de crear algo nuevo para satisfacer una necesidad percibida. Está relacionado con la resolución de problemas, ésta incluye limitaciones y condiciones, mientras que la invención incluye criterios o estándares. Las limitaciones y condiciones son impuestas desde el exterior, los estándares y criterios son puestos por el inventor.

Hábitos mentales productivos

Los hábitos mentales efectivos se clasifican en tres categorías principales: autorregulación (planeación, consideración de los recursos, sensibilización a la retroalimentación), pensamiento crítico (búsqueda de exactitud y moderación de la impulsividad) y pensamiento creativo (trabajar en el límite de nuestras propias competencias más que en el centro).

Hábitos mentales de autorregulación

Maneras características en que atendemos situaciones y que hacen que nuestras acciones estén intencionadas y bajo control consciente.

Darte cuenta de tu propio pensamiento, planear, darte cuenta de los recursos necesarios, ser sensible a la retroalimentación, evaluar la

efectividad de las propias acciones.

Hábitos mentales de pensamiento crítico

Son maneras características de enfrentar situaciones que hacen a tu pensamiento razonable, sensible a la situación y a las otras personas. Ser preciso y buscar precisión, ser claro y buscar claridad, ser abierto, frenar la impulsividad, tomar una posición cuando la información lo permite, ser sensible a los sentimientos y nivel de conocimiento de los demás

Hábitos mentales de creatividad

Son maneras de actuar ante situaciones que hacen a tu pensamiento y acciones más creativas de lo usual. Si te empujas más allá de los límites de lo que normalmente haces, estás operando con un hábito mental de creatividad.

Involucrarse intensamente en las tareas aun cuando las respuestas o soluciones no sean inmediatamente aparentes.

Empujarte más allá del límite de tu conocimiento y habilidades. Generar, confiar y mantenerlos propios estándares de evaluación.

Generar nuevas maneras de ver una situación fuera de las fronteras de las convenciones estándar.

CAPITULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

FICHAS DE OBSERVACIÓN APLICADA A ESTUDIANTES.

N°	PREGUNTA	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES									
01	Esta dispuesto a escuchar.	04	08	06	12	40	80	50	100
02	Inicia una conversación.	05	10	04	08	41	82	50	100
03	Mantiene una conversación.	06	12	04	08	40	80	50	100
04	Formula preguntas.	03	06	06	12	41	82	50	100
05	Agradece por algún servicio.	04	08	06	12	40	80	50	100
06	Se presenta ante los demás.	06	12	04	08	40	80	50	100
07	Presenta a otra persona.	03	06	06	12	41	82	50	100
08	Hace un cumplido	04	08	06	12	40	80	50	100

FUENTE: 50 alumnos del I y II ciclo de la carrera profesional de educación primaria de la universidad privada cesar vallejo de Chiclayo 2017

DISCUSIÓN Y ANALISIS

Luego de tabuladas las fichas de observación se obtuvieron los siguientes resultados, en el primer tipo de habilidades sociales **PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES**, ante la pregunta si Esta dispuesto a escuchar, el 8% responde que siempre que a veces responde el 12% mientras que el 80% responde que nunca, la misma respuesta da el 82% ante la pregunta inicia una conversación el 08% responde que a veces y el 10% responde que siempre, sobre si mantiene una conversación el 12% responde que siempre, que a veces el 8% y 40 estudiantes lo que equivale al 80% responde que nunca, cuando se pregunta si formula preguntas el 6% responde que siempre que a veces responde el 12% 41 de los 50 alumnos de la muestra responden que nunca, sobre si agradece por algún servicio el 80% responde que nunca, que a veces lo hace el 12% y sólo 4 de los 50 alumnos observados responden que siempre, cuando se pregunta si se presenta ante los demás el 12% responde que siempre que a veces responde el 8% y el 80% responde que nunca, el 6% responde que siempre, que a veces el 18% y 41 de los 50 alumnos observados lo que equivale al 82 % responde que nunca, sobre si hace un cumplido el 8% responde que siempre que a veces lo hace el 12% mientras que el 80% responde que nunca hace un cumplido.

FICHAS DE OBSERVACIÓN APLICADA A ESTUDIANTES

N°	PREGUNTA	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS									
09	Pide ayuda.	06	12	04	08	40	80	50	100
10	Participa en las actividades de grupo.	03	06	06	12	41	82	50	100
11	Da instrucciones.	04	08	06	12	40	80	50	100
12	Sigue instrucciones.	05	10	04	08	41	82	50	100
13	Pide disculpas.	06	12	04	08	40	80	50	100
14	Convence a los demás.	03	06	06	12	41	82	50	100
15	Da su opinión sobre lo que piensa al respecto	04	08	06	12	40	80	50	100

FUENTE: 50 alumnos del I y II ciclo de la carrera profesional de educación primaria de la universidad privada cesar vallejo de Chiclayo 2017

DISCUSIÓN Y ANALISIS

Cuando se analizan las **HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS**, encontramos los siguientes resultados, ante la pregunta pide ayuda el 12% responde que siempre que a veces responde el 8% y el 80% responde que nunca, sobre si participa en las actividades de grupo el 6% responde que siempre, el 12% dice que a veces y el 82% responde que nunca participa, el 8% responde que siempre, que a veces responde el 12% mientras que el 80% responde que nunca cuando se pregunta si da instrucciones, sobre si sigue instrucciones, el 10% responde que siempre que a veces el 8% responde que a veces y el 82% de los alumnos observados responde que nunca, cuando se pregunta si pide disculpas el 12% dice que siempre pide disculpas el 8% que a veces y 80% dice que nunca lo hace, el 6% responde que siempre convence a los demás, el 12% dice que a veces y 41 de los 50 alumnos observados lo que equivale al 82% responde que nunca lo hace, sobre si da su opinión, el 8% responde que siempre, que a veces responde el 12% mientras que el 80% responde que nunca.

FICHAS DE OBSERVACIÓN APLICADA A ESTUDIANTES

N°	PREGUNTA	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS									
16	Conoce sus propios sentimientos.	05	10	04	08	41	82	50	100
17	Expresa sus sentimientos.	06	12	04	08	40	80	50	100
18	Comprende los sentimientos de los demás.	03	06	06	12	41	82	50	100
19	Se enfrenta con el enfado del otro.	04	08	06	12	40	80	50	100
20	Expresa sus afectos.	06	12	04	08	40	80	50	100

FUENTE: 50 alumnos del I y II ciclo de la carrera profesional de educación primaria de la universidad privada cesar vallejo de Chiclayo 2017

DISCUSIÓN Y ANALISIS

Los resultados del tipo de **HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS**, cuando se pregunta si conoce sus propios sentimientos, el 10% responde que siempre, que a veces el 8% y el 82% responde que nunca, la misma respuesta se encuentra con el 80%, el 8% responde que a veces y el 12% dice que siempre cuando se pregunta si expresa sus sentimientos, cuando se pregunta si comprende las sentimientos de los demás, el 6% responde que siempre, que a veces responde el 12% y que nunca el 82%, sobre si se enfrenta con el enfado del otro, el 8% responde que siempre, que a veces el 12% y que nunca se enfrenta el 80%, cuando se pregunta si expresa sus afectos, el 12% responde que siempre, que a veces responde el 8% y 40 de los 50 alumnos observados lo que equivale al 80% responde que nunca.

FICHAS DE OBSERVACIÓN APLICADA A ESTUDIANTES

N°	PREGUNTA	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN									
21	Pide permiso.	04	08	06	12	40	80	50	100
22	Ayuda a los demás.	05	10	04	08	41	82	50	100
23	Negocia.	06	12	04	08	40	80	50	100
24	Se autocontrola.	03	06	06	12	41	82	50	100
25	Defiende sus derechos.	04	08	06	12	40	80	50	100
26	Responde a las bromas.	06	12	04	08	40	80	50	100
27	Evita los problemas con los demás.	03	06	06	12	41	82	50	100
28	Entra en peleas	04	08	06	12	40	80	50	100

FUENTE: 50 alumnos del I y II ciclo de la carrera profesional de educación primaria de la universidad privada cesar vallejo de Chiclayo 2017

DISCUSIÓN Y ANALISIS

Sobre el tipo de **HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN**, ante la pregunta pide permiso, el 8% responde que siempre, que a veces responde el 12% y que nunca lo hace el 80%, sobre si ayuda a los demás el 10% dice que siempre, que a veces el 8% y un 80% dice que nunca ayuda, sobre si negocia, el 12% responde que siempre que a veces lo hace el 8% y el 80% nunca negocia, el 82% responde que nunca, que a veces el 12% y un 6% responde que siempre cuando se pregunta si se autocontrola, sobre si defiende sus derechos, el 8% dice que siempre, que a veces los defiende el 12% y que nunca el 80%, cuando se le pregunta si responde a las bromas, el 12% responde que siempre el 8% que a veces y 40 de los 50 alumnos observados lo que equivale al 80% responde que

nunca responde, sobre si evita los problemas con los demás el 6% responde que siempre, el 12% que a veces y el 82% dice que nunca evita los problemas, sobre si entra en peleas el 8% dice que siempre entra, el 12% que a veces y el 80% dice que nunca entra en peleas

FICHAS DE OBSERVACIÓN APLICADA A ESTUDIANTES

N°	PREGUNTA	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS									
29	Formula quejas	04	08	06	12	40	80	50	100
30	Responde a una queja.	04	08	06	12	40	80	50	100
31	Demuestra deportividad después de un juego.	05	10	04	08	41	82	50	100
32	Se las arregla cuando le dejan de lado.	06	12	04	08	40	80	50	100
33	Defiende a un amigo.	03	06	06	12	41	82	50	100
34	Responde al fracaso.	04	08	06	12	40	80	50	100
35	Hace Enfrente a los mensajes contradictorios.	05	10	04	08	41	82	50	100
36	Responde a una acusación.	06	12	04	08	40	80	50	100
37	Se prepara para una conversación difícil.	03	06	06	12	41	82	50	100
38	Hace frente a las presiones del grupo.	04	08	06	12	40	80	50	100

FUENTE: 50 alumnos del I y II ciclo de la carrera profesional de educación primaria de la universidad privada cesar vallejo de Chiclayo 2017

DISCUSIÓN Y ANALISIS

Sobre las **HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS**, ante la pregunta formula quejas el 8% responde que siempre el 12% que a veces y el 80% dice que nunca formula quejas sobre si responde a una queja para cada uno de los criterios se obtienen los mismos porcentajes, sobre si demuestra deportividad después de un juego, el 10% responde que siempre que a veces el 8% y el 80% dice que nunca, cuando se pregunta si se las arregla cuando lo dejan de lado el 12% dice que siempre, que a veces el 8% y el 80% dice que nunca, de la misma manera el 82% responde que nunca, que a veces el 12% y el 6% dice que siempre cuando se pregunta si defiende a un amigo, sobre si responde al fracaso el 8% responde que siempre, el 12% que a veces y el 80% dice que nunca responde, sobre si hace frente a los mensajes contradictorios, el 10% dice que siempre, que a veces el 8% y el 82% responde que nunca hace frente a los mensajes, cuando se pregunta si responde a una acusación el 12% responde que siempre, que a veces lo hace el 8% mientras que el 80% dice que nunca responde a una acusación, sobre si se prepara para una conversación difícil, el 82% responde que nunca, que a veces el 12% y sólo el 6% responde que siempre se prepara, finalmente ante la pregunta, hace frente a las presiones del grupo el 8% dice que siempre, que a veces responde el 12% y 40 de los 50 alumnos observados lo que equivale al 80% responde que nunca hace frente a las presiones del grupo.

3.2 PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS “DESARROLLANDO HABILIDADES SOCIALES PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES” EN ALUMNOS DEL I Y II CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA CESAR VALLEJO DE CHICLAYO 2017

3.2.1. PRESENTACIÓN:

La presente propuesta resulta de la necesidad de fomentar el desarrollo personal de los alumnos del I y II ciclo de la carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada César Vallejo de Chiclayo

3.2.2. FUNDAMENTACIÓN:

El mundo de hoy necesita personas capaces de relacionarse satisfactoriamente con otras personas, actuar competentemente y afrontar las demandas, los retos y las dificultades de la vida, pudiendo lograr un bienestar personal y colectivo, y vivir una vida más satisfactoria.

Para lograr todo esto es necesario de ciertas habilidades, llamadas habilidades sociales, entre las que se clasifican la asertividad y la flexibilidad. Estas habilidades no solo te ayudaran a mejorar tu calidad de vida sino también a expresarte con el mundo entero. Es por esto que la adolescencia es una etapa adecuada para aprenderlas y ponerlas en práctica.

Pero qué significa ser asertivo o reflexivo, en este programa aprenderemos sobre la asertividad y la reflexividad y su impacto en el adolescente.

La asertividad es un estilo de comunicación por la cual expresamos lo que pensamos, sentimos de una forma adecuada, en el lugar y el momento adecuado y de forma clara y directa. Su finalidad es comunicar nuestras ideas, defender nuestros derechos pero sin perjudicar o herir a las personas que nos rodean. El adolescente asertivo actúa con confianza, muy seguro de lo que expresa es correcto y comunicándolo no hiere ni daña a nadie.

Las habilidades sociales permiten expresarnos de acuerdo a lo que uno piensa, sin ofender o agredir a nadie, ni permitir ser ofendido u agredido y evitando situaciones que causen ansiedad. Una persona socialmente hábil es tolerante, acepta sus errores y propone corregirlos, se encuentra muy segura de sí misma y es capaz de responder a un ataque pacíficamente. La habilidad social impide que seamos manipulados o que otra persona ejerza su poder sobre nosotros. Busca el beneficio de las dos partes que intervienen en el diálogo.

Todo lo contrario, es ser una persona agresiva y pasiva. La primera quiere imponer sus ideas y reclamar sus derechos de una forma agresiva, llegando a la violencia y la segunda se deja manipular y muchas veces pisotear sus derechos, por miedo a expresarse. Ninguno de estos casos es propios de una persona socialmente hábil.

La comunicación en la adolescencia es otro de los factores protectores personales que contribuyen a que los jóvenes refuercen su autoestima y disminuyan las conductas de riesgo.

3.2.3. JUSTIFICACIÓN.

Consideramos que al implementar el programa “**DESARROLLANDO HABILIDADES SOCIALES PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES**” en el desarrollo personal de los alumnos del I Y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada Cesar Vallejo de Chiclayo nos permitirá concentrar múltiples estrategias que serán mediadas a partir de las funciones comunicativas, ya que éstas permiten además del control de sus impulsividades, de sus respuestas, de que puedan establecer un comportamiento planificado y exploratorio, entre otras, además se podrá concretar en los alumnos las habilidades sociales, el dialogo entre pares, la mediación que permitirá una mejor relación entre ellos.

3.2.4. OBJETIVOS:

3.2.4.1. GENERALES:

Desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes del I Y II ciclo de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada Cesar Vallejo de Chiclayo, sustentado en la teoría social de Albert Bandura y la teoría de los factores protectores.

3.2.4.1. ESPECÍFICOS

- 3.2.4.1.1. Desarrolla estrategias metodológicas para evaluar la capacidad de desarrollar las habilidades sociales básicas (Escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, agradecer por recibir algún servicio)
- 3.2.4.1.2. Desarrolla estrategias metodológicas de aprendizaje para Optimiza el dominio del saber para desarrollar habilidades

- sociales avanzadas, (pedir ayuda, participar en actividades grupales, dar y seguir instrucciones, expresar lo que piensa)
- 3.2.4.1.3. Desarrolla estrategias metodológicas para mejorar el dominio del saber percibir las habilidades alternativas a la agresión, (pide permiso, ayuda a los demás, negocia, se autocontrola, defiende sus derechos, responde a las bromas, evita problemas con los demás)
- 3.2.4.1.4. Desarrolla estrategias metodológicas para supera las dificultades para desarrollar habilidades para hacerle frente al estrés, (formula y responde quejas, demuestra deportividad después de un juego, se las arregla cuando lo dejan de lado, asume la defensa de un amigo, enfrenta los mensajes contradictorios, hace frente a las presiones del grupo)

3.2.5. PROPUESTA:

3.2.5.1. HABILIDADES.

- 3.2.5.1.1. Evaluar la poca capacidad para desarrollar las habilidades sociales básicas
- 3.2.5.1.2. Optimizar el dominio del saber para desarrollar habilidades sociales avanzadas
- 3.2.5.1.3. Mejorar el dominio del saber percibir las habilidades alternativas a la agresión.
- 3.2.5.1.4. Superar las dificultades para desarrollar habilidades para hacerle frente al estrés.

3.2.5.2. CONTENIDOS.

- 3.2.5.2.1. Desarrolla estrategias metodológicas para evaluar la capacidad de desarrollar las habilidades sociales básicas (Escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, agradecer por recibir algún servicio)
- 3.2.5.2.2. Desarrolla estrategias metodológicas de aprendizaje para Optimiza el dominio del saber para desarrollar habilidades sociales avanzadas, (pedir ayuda, participar en actividades grupales, dar y seguir instrucciones, expresar lo que piensa)

- 3.2.5.2.3. Desarrolla estrategias metodológicas para mejorar el dominio del saber percibir las habilidades alternativas a la agresión, (pide permiso, ayuda a los demás, negocia, se autocontrola, defiende sus derechos, responde a las bromas, evita problemas con los demás)
- 3.2.5.2.4. Desarrolla estrategias metodológicas para supera las dificultades para desarrollar habilidades para hacerle frente al estrés, (formula y responde quejas, demuestra deportividad después de un juego, se las arregla cuando lo dejan de lado, asume la defensa de un amigo, enfrenta los mensajes contradictorios, hace frente a las presiones del grupo)

3.2.5.3. ACTIVIDADES.

- 3.2.5.3.1. Brindar al estudiante la oportunidad de plantearse interrogantes y trate de buscar sus propias respuestas para desarrollar las habilidades sociales básicas
- 3.2.5.3.2. Propiciar experiencias que permitan al estudiante Optimiza el dominio del saber para desarrollar habilidades sociales avanzadas
- 3.2.5.3.3. Orientar la consecución de estrategias metodológicas para mejorar el dominio del saber percibir las habilidades alternativas a la agresión.
- 3.2.5.3.4. Propiciar el desarrollo de estrategias metodológicas para supera las dificultades para desarrollar habilidades para hacerle frente al estrés

3.2.5.4. METODOLOGÍA.

- 3.2.5.4.1. Participa activamente de las actividades programadas para plantearse interrogantes y trate de buscar sus propias respuestas para expresar emociones, opiniones y sentimientos.
- 3.2.5.4.2. Participa activamente en actividades que le permita al estudiante Optimiza el dominio del saber expresar sentimientos y deseos de forma eficaz
- 3.2.5.4.3. Trabaja cooperativamente para Orientar la consecución de estrategias cognitivas para mejorar el dominio del saber percibir si la expresión es adecuada.

3.2.5.4.4. Participa activamente para propiciar el desarrollo de estrategias cognitivas para supera el poco dominio del saber defenderse sin agresión ni pasividad

3.2.5.5 MÓDULOS:

3.2.5.5.1. Estrategias metodológicas para desarrollar las habilidades sociales básicas.

3.2.5.5.2. estrategias metodológicas de aprendizaje para Optimiza el dominio del saber para desarrollar habilidades sociales avanzadas.

3.2.5.5.3. Desarrolla estrategias metodológicas de creatividad para Mejora el dominio del saber percibir las habilidades alternativas a la agresión.

3.2.5.5.4. Desarrolla estrategias para superar las dificultades para desarrollar habilidades para hacerle frente al estrés.

3.2.5.6. EVALUACIÓN

- . A los participantes:
 - 3.2.5.6.1. De entrada.
 - 3.2.5.6.2. De proceso.
 - 3.2.5.6.3. De salida

MODULO 01: Estrategias metodológicas para desarrollar las habilidades sociales básicas

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Evalúa la poca capacidad para desarrollar las habilidades sociales básicas	Desarrolla estrategias metodológicas para evaluar la capacidad de desarrollar las habilidades sociales básicas (Escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular preguntas, agradecer por recibir algún servicio)	Brindar al estudiante la oportunidad de plantearse interrogantes y trate de buscar sus propias respuestas para desarrollar las habilidades sociales básicas	Participa activamente de las actividades programadas para plantearse interrogantes y trate de buscar sus propias respuestas para expresar emociones, opiniones y sentimientos.	cuatro semanas

MODULO 02: estrategias metodológicas de aprendizaje para Optimiza el dominio del saber para desarrollar habilidades sociales avanzadas.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Optimiza el dominio del saber para desarrollar habilidades sociales avanzadas	Desarrolla estrategias metodológicas de aprendizaje para Optimiza el dominio del saber para desarrollar habilidades sociales avanzadas, (pedir ayuda, participar en actividades grupales, dar y seguir instrucciones, expresar lo que piensa)	Propiciar experiencias que permitan al estudiante Optimiza el dominio del saber para desarrollar habilidades sociales avanzadas	Participa activamente en actividades que le permita al estudiante Optimiza el dominio del saber expresar sentimientos y deseos de forma eficaz	cuatro semanas

MODULO 03 Desarrollar estrategias metodológicas de creatividad para Mejora el dominio del saber percibir las habilidades alternativas a la agresión

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Mejora el dominio del saber percibir las habilidades alternativas a la agresión	Desarrolla estrategias metodológicas para mejorar el dominio del saber percibir las habilidades alternativas a la agresión, (pide permiso, ayuda a los demás, negocia, se autocontrola, defiende sus derechos, responde a las bromas, evita problemas con los demás)	Orientar la consecución de estrategias metodológicas para mejorar el dominio del saber percibir las habilidades alternativas a la agresión.	Trabaja cooperativamente para Orientar la consecución de estrategias metodológicas para mejorar el dominio del saber percibir si la expresión es adecuada.	Cuatro semanas

MODULO 04 Desarrolla estrategias metodológicas para superar las dificultades para desarrollar habilidades para hacerle frente al estrés.

HABILIDADES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Supera las dificultades para desarrollar habilidades para hacerle frente al estrés.	Desarrolla estrategias metodológicas para supera las dificultades, desarrollar habilidades, para hacerle frente al estrés, (formula y responde quejas, demuestra deportividad después de un juego, se las arregla cuando lo dejan de lado, asume la defensa de un amigo, enfrenta los mensajes contradictorios, hace frente a las presiones del grupo)	Propiciar el desarrollo de estrategias metodológicas para supera las dificultades para desarrollar habilidades para hacerle frente al estrés	Participa activamente para propiciar el desarrollo de estrategias metodológicas para supera el poco dominio del saber defenderse sin agresión ni pasividad	Cuatro semanas

CONCLUSIONES

- Los alumnos del I y II ciclo de la carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada Cesar Vallejo de Chiclayo necesitan incrementar sus habilidades sociales para mejorar sus aprendizajes.
- Se cumplió con elaborar el marco Teórico para fundamentar el programa: “Desarrollando habilidades sociales para mejorar sus aprendizajes” orientado a promover el desarrollo personal en los alumnos del I y II ciclo de la carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada Cesar Vallejo de Chiclayo.
- Se planificó, diseñó y elaboró el Programa “Desarrollando Habilidades para mejorar los aprendizajes”, en los alumnos del I y II ciclo de la carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada Cesar Vallejo de Chiclayo.

RECOMENDACIONES

- ✓ Es necesario implementar estrategias metodológicas a ser aplicada con los alumnos del I y II ciclo de la carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada Cesar Vallejo de Chiclayo para mejorar sus aprendizajes

- Proponemos la aplicación del programa “Desarrollando Habilidades Sociales Para Mejorar Los Aprendizajes”, en los alumnos del I y II ciclo de la carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Privada Cesar Vallejo de Chiclayo.

BIBLIOGRAFIA

4. Alonso, Juan A.; Benito, Yolanda. (2004). Superdotados, talentosos, creativos y desarrollo emocional. Libro II, Ecuador: Editorial UTPL.
5. ANHIDA (2005). Más que niños distraídos. Asociación de niños con hiperactividad y/o déficit de atención. España.
6. Arias, L., Portilla, L., Villa, C. (2008) El desarrollo personal en el proceso de crecimiento individual. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
7. Bandura, A. (1984). Teoría del aprendizaje social. Madrid, Espasa-Calpe.
8. Barkley, R. A. y Russel, A. (1999). Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales. México: Editorial Paidós.
9. Bauermeister, J. J. y Matos, M. (1997). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad una visión actualizada. Revista Psicológica Contemporánea.
10. Branden, Nathaniel (1997). El poder de la autoestima. Editorial Paidos Barcelona.
11. Frank, J. (1988). Elementos terapéuticos compartidos por todas las psicoterapias. En M. J. Mahoney y A. Freeman (Eds.), Cognición y psicoterapia. Barcelona: Paidós.
12. Gutiérrez Quintero (2009) Trastorno por déficit de la atención e hiperactividad a lo largo de la vida. España.
13. Laespada, T., Iraurgi, L., y Aróstegi, E. (2004) Factores de Riesgo y de Protección frente al Consumo de Drogas: Hacia un Modelo Explicativo del Consumo de Drogas en Jóvenes de la CAPV. Del Instituto Deusto de Drogodependencias. Universidad de Deusto. España.
14. López, M., Garrido, V. Rodríguez, F., y Paíno, S. (2002) Jóvenes y Competencia Social: Un Programa de Intervención, dirigido a estudiantes de 4º de ESO pertenecientes a tres Institutos de Enseñanza Secundaria Valencianos y a cinco grupos de estudiantes de cinco Institutos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias en España.
15. Luengo, M.A., Romero Tamames, E., Gómez Fragueta, J.A., García López, A., Lence Pereiro, M. (1999). La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela. Análisis y evaluación de un programa. Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.

16. Miranda Ana (2001). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Editorial ALJD.
17. Moreno García. (2001). Hiperactividad: Prevención, evaluación y tratamiento. Editorial Pirámide.
18. Orfalo Isabel (1999). Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores. Editorial CEPE.
19. Pades, A. (2003) Habilidades sociales en enfermería: Propuesta de un programa de intervención, dirigido a alumnos/as del tercer curso de enfermería de la Universidad De Les Illes Balears de Palma de Mallorca España.
20. Pascual Ignacio (2009). Síndrome de déficit de Atención Hiperactividad. Ediciones Díaz de Santos.
21. Puig Conxita (2007). Estrategias para atender y ayudar a niños con trastornos por déficit de atención. Editorial CEAC.
22. Rogers, C. (1966). Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires: Paidós.
23. Rojas, M. (2001). Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas. Revisión del análisis del estado actual,
24. Ruiz Carrasco, P., Lozano Sanmartín, E., Polaino Lorente, A. (1994). Variables personales, familiares y patrones de consumo de alcohol y drogas ilegales en el adolescente. Anales de Psiquiatría, 10 (04), 29-36.
25. Silva, I. y Pillón, S. (2004). Factores protectores y de riesgo asociados al uso de alcohol en adolescentes hijos de padre alcohólico,
26. Thomas E. Browm (2000). Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales. México: Editorial Paidós.
27. Vallés Lorente, A. (1996). Padres, hijos y drogas. Una estrategia de intervención psicológica para la prevención de las drogodependencias. Valencia, Generalitat Valenciana. Consejería de Bienestar Social.
28. Vygotsky L. (1979) Problemas de Atención y aprendizaje en los niños. Editores Myers.

PAGINAS ELECTRÓNICAS

<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84920454022>

[http://www.Redalyc.uaemex.Mx/](http://www.Redalyc.uaemex.mx/) Leído el 15 de julio 2012.

http://cedro.org.pe/ebooks/friesgo_cap3_p50_93.pdf.

<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12nspe/v12nspea10.pdf>

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICOS CIALES Y EDUCACIÓN
FICHAS DE OBSERVACIÓN APLICADA A ESTUDIANTES.

N°	PREGUNTA	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES									
01	Esta dispuesto a escuchar.								
02	Inicia una conversación.								
03	Mantiene una conversación.								
04	Formula preguntas.								
05	Agradece por algún servicio.								
06	Se presenta ante los demás.								
07	Presenta a otra persona.								
08	Hace un cumplido								
HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS									
09	Pide ayuda.								
10	Participa en las actividades de grupo.								
11	Da instrucciones.								
12	Sigue instrucciones.								
13	Pide disculpas.								
14	Convence a los demás.								
15	Da su opinión sobre lo que piensa al respecto								
HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS									
16	Conoce sus propios sentimientos.								
17	Expresa sus sentimientos.								
18	Comprende los sentimientos de los demás.								
19	Se enfrenta con el enfado del otro.								
20	Expresa sus afectos.								
HABILIDADES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN									
21	Pide permiso.								
22	Ayuda a los demás.								
23	Negocia.								
24	Se autocontrola.								
25	Defiende sus derechos.								
26	Responde a las bromas.								
27	Evita los problemas con los demás.								
28	Entra en peleas								
HABILIDADES PARA HACER FRENTE AL ESTRÉS									
29	Formula quejas								
30	Responde a una queja.								
31	Demuestra deportividad después de un juego.								
32	Se las arregla cuando le dejan de lado.								
33	Defiende a un amigo.								
34	Responde al fracaso.								
35	Hace Enfrente a los mensajes contradictorios.								
36	Responde a una acusación.								
37	Se prepara para una conversación difícil.								
38	Hace frente a las presiones del grupo.								

FUENTE: 50 alumnos del I y II ciclo de la carrera profesional de educación primaria de la universidad privada cesar vallejo de Chiclayo 2017