

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES – RIOJA

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

RELACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUEL SEGUNDO DEL AGUILA VELASQUEZ DEL DISTRITO DE RIOJA EN EL AÑO 2011.

PARA OBTENER EL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACION SECUNDARIA CON MENCION EN CIENCIAS NATURALES Y ECOLOGIA.

AUTORA : Bach. ELENA CÁRDENAS CÁRDENAS

ASESOR : Lic. M.Sc. GERMÁN VARGAS SALDAÑA

**RIOJA -PERU
2014**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES – RIOJA

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

RELACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUEL SEGUNDO DEL AGUILA VELASQUEZ DEL DISTRITO DE RIOJA EN EL AÑO 2011.

PARA OBTENER EL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACION SECUNDARIA CON MENCION EN CIENCIAS NATURALES Y ECOLOGIA.

AUTORA : Bach. ELENA CÁRDENAS CÁRDENAS

ASESOR : Lic. M.Sc. GERMÁN VARGAS SALDAÑA

**RIOJA -PERU
2014**

DEDICATORIA

*At Dios por concederme
la vida y a mis padres por
darme su apoyo continuo
compartiendo conmigo los
buenos y malos momentos
para hacer realidad mi
profesión.*

Elena

AGRADECIMIENTO

Al Lic. M.Sc. Germán Vargas Saldaña, por la orientación profesional oportuna, esmerada y precisa en el proceso de investigación; desde la elaboración del proyecto, ejecución y elaboración del informe final de tesis

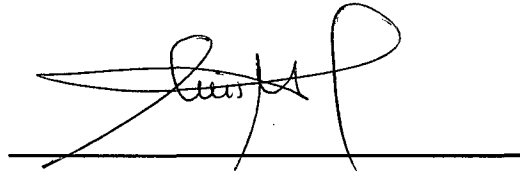
A los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín; que apoyaron en la presente investigación.

A las autoridades, personal administrativo, docentes y especialmente a los estudiantes de 5 año de la Institución Educativa “Manuel Segundo Del Aguila Velásquez” de la ciudad de Rioja; que contribuyeron en el trabajo colectivo y dieron las facilidades para desarrollar el proceso de ejecución de la presente investigación.

A mis padres por su apoyo moral y económico que nos motiva a seguir adelante forjando nuestro porvenir y desarrollo profesional.

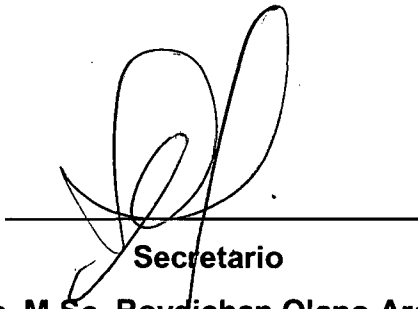
Elena

JURADO EXAMINADOR



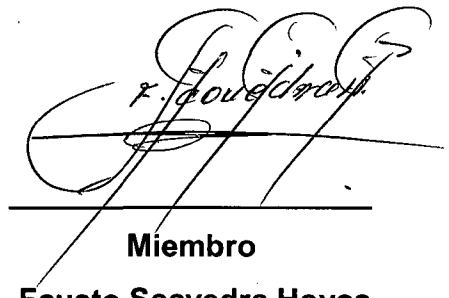
Presidente

Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez



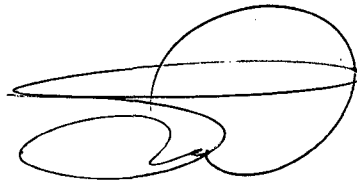
Secretario

Lic. M.Sc. Roydichan Olano Arévalo



Miembro

Lic. Fausto Saavedra Hoyos



.....

ASESOR

Lic. M. Sc. German Vargas Saldaña

INDICE

	Pág.
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Jurado examinador	vi
Indice	vii
Resumen	x
Abstract	xiii
CAPÍTULO I	
INTRODUCCIÓN	15
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Antecedentes y formulación del problema	17
1.2 Formulación del problema	21
II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes de la investigación	22
2.2 Definición de términos	26
2.3 Bases teóricas	28
2.3.1 Las habilidades sociales	28
2.3.2 La competencia social	29
2.3.3 Teoría del aprendizaje social	32
2.3.4 Teoría cognoscitiva social de Albert Bandura	33
2.3.4.1 Supuestos de la teoría cognoscitiva social	34
2.3.4.2 Principios de la teoría cognitivo social	35
2.3.4.3 Procesos de modelamiento	35
2.3.5 Desarrollo y aprendizaje de las habilidades Sociales	38
2.3.6 La socialización como proceso	40
2.3.7 Funciones de las habilidades sociales	40
2.3.8 Problemas en la competencia social	41
2.3.9 Competencias para convivir democráticamente	43

2.3.9.1 Saber participar	43
2.3.9.2 Saber cooperar	44
2.3.9.3 Ser responsables	45
2.3.9.4. Ser tolerantes	46
2.3.9.5 Disponer de habilidades sociales	47
2.3.9.6 Ser solidarios	47
2.3.9.7 Aprender a gestionar pacíficamente	
Los conflictos interpersonales	47
2.3.10 La convivencia y el aprendizaje	48
2.3.11 Estrategias de enseñanza de la convivencia	51
2.3.11.1 A nivel individual	51
2.3.11.2 En función al grupo	51
2.3.11.3 Criterios de agrupamiento de los alumnos	52
2.3.11.4 El agrupamiento flexible de los alumnos	53
2.3.11.5 Formación de grupos evolutivos con los Alumnos	54
2.3.12 Actitudes del profesorado favorecedoras del Aprendizaje de la convivencia	54
2.4. HIPÓTESIS	
2.4.1 Hipótesis de investigación	55
2.4.2 Hipótesis nula	55
2.5 SISTEMA DE VARIABLES	
2.5.1 Variable independiente	56
2.5.2 Variable dependiente	57
2.6 OBJETIVOS	
2.6.1 Objetivo general	59
2.6.2 Objetivos específicos	59
CAPÍTULO II	
MATERIALES Y MÉTODOS	
1. Población	60
2. Diseño de investigación	61

3. Procedimientos de recolección de datos	61
4. Instrumentos de recolección de datos	61
5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	62
6. Prueba de hipótesis	63
CAPÍTULO III	
RESULTADOS	64
CAPÍTULO IV	
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	73
CONCLUSIONES	77
RECOMENDACIONES	78
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	79
ANEXOS	82
Anexo N° 1: Cuestionario sobre la metodología utilizada por los docentes	
Anexo N° 2: Escala para el aprendizaje de la convivencia para los estudiantes	
Anexo N° 3: Matriz general de puntuaciones	
Anexo N° 4 Formatos de validación de los instrumentos.	

RESUMEN

El ser humano a lo largo del devenir histórico se ha ido configurando como un ser social por excelencia. Desde sus estadios más primitivos no ha podido desligarse de sus congéneres y evolucionar tan eficientemente hasta la actualidad. Al contrario, tuvo que ser alrededor de su grupo el modo en que aseguró su supervivencia y mejoró su progreso.

Este origen natural de desenvolvimiento ha hecho que la necesidad de interrelacionarnos se convierta en un factor básico de la vida en grupos y que se constituya en hechos cada vez más eficientes ya que el contexto social con el tiempo va adquiriendo mayor complejidad tanto que ya no basta con dejar la adquisición de las habilidades inherentes al simple trajinar cotidiano. Actualmente dejar que ello ocurra es dar paso a la indiferencia y al caos.

Entrenar en habilidades sociales supone, por tanto, prevenir graves problemas personales y sociales futuros (Monjas, 1997). Implica el aprendizaje y la práctica de valores como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la responsabilidad individual y social; de mucha necesidad en tiempos actuales.

A pesar de su aparente complejidad, la convivencia como conjunto de habilidades sociales, no presentan mucha dificultad para su aprendizaje, puesto que como lo señala Morris (1997), aludiendo a lo que indica la teoría del aprendizaje social que éste se realiza por medio de la observación de un modelo o de instrucciones, sin que el aprendiz cuente con experiencia de primera mano; al menos como punto de partida.

Por su parte Bandura (1977), adiciona a esta concepción la idea de que las experiencias observadas en el entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción.

Teniendo en cuenta que otros espacios sociales diferentes a la escuela no tienen implementado un sistema de aprendizaje social y que éste se encuentra determinado por la simple espontaneidad interactiva o por reglas genéricas que la sociedad históricamente ha ido parametrando, nuestro estudio considera que esta variable debe construirse en base a procedimientos de aprendizaje asociados a toda una metodología de seguimiento enriquecidas con experiencias capaces de moldear en el ser humano una conducta acorde con los cánones que la humanidad requiere hoy en día, para hacer de nuestra comunidad global un espacio digno y propicio para convivir armónicamente.

Las preocupación científica que nos motivó fue la de encontrar una posible relación entre la metodología implementada y ejecutada por los docentes para guiar la enseñanza de las habilidades de la convivencia social a los alumnos del quinto grado de secundaria en el marco del espacio escolar de la institución educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez del distrito de Rioja. Nuestra expectativa, basada en la teoría pertinente, fue la de encontrar una relación positiva entre estas dos variables.

Si consideramos que en el espacio escolar quienes estructuran las experiencias de aprendizaje son los docentes y quienes las vivencian son los estudiantes, la medición de la metodología para la enseñanza de la convivencia se definió por las repuestas de los docentes a un cuestionario cerrado acerca de las estrategias utilizadas tanto en función al grupo y a la individualidad; en tanto que su aprendizaje, expresado en un conjunto de habilidades sociales, se midió a través de una escala actitudinal tipo Likert, abarcando cinco dimensiones del constructo convivencia.

Al relacionar la metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la convivencia con el aprendizaje de esta variable se encontró vínculo con tendencia favorable con un alto grado de significancia. En este tipo de ambiente encontrado es posible que el clima de aprendizaje sea también favorable lo que se está logrando, tal como lo señalan García y López (1988), gracias a la inserción de elementos de carácter valorativo de la dimensión social en el proceso formativo de los estudiantes.

Como se ha precisado, a lo largo de la interpretación de los hallazgos de nuestra investigación, que la naturaleza social del ser humano le ha configurado como un ente con tendencia a la convivencia grupal, es por eso que las personas buscarán siempre un ambiente favorable para la realización eficiente de sus actividades cotidianas como es el aprendizaje tal como lo demostró el CASEL (2008), incluso de forma experimental, donde las estrategias didácticas de carácter interactivo juegan un papel preponderante.

El trabajo realizado por Grineski (1996) nos permite despejar dudas sobre el impacto multidimensional que genera el aprendizaje social en el ser humano, beneficiando no sólo el aspecto fisiológico, sino también el aspecto emocional, base para la incorporación y el ejercicio de sus habilidades de convivencia.

ABSTRACT

Human being throughout the historical evolution has been shaped as a social being par excellence. From its earliest stages could not break away from his fellows and as efficiently evolve to the present. Instead, he had to be around your group how ensured its survival and improved their progress.

This natural source development has made the need to interrelate become a basic factor of life in groups and events which becomes increasingly efficient as the social context over time acquires greater complexity while no longer enough to stop the acquisition of skills inherent to the simple everyday bustle. Currently let this happen is to give way to indifference and chaos.

Social skills training is therefore prevent serious personal and social futures (Monjas, 1997). It involves learning and practice of promoting values such as solidarity, peace, tolerance, dialogue, justice, individual and social responsibility, much needed in present times.

Despite its apparent complexity, coexistence and social skill set, do not present much difficulty for learning, since as noted Morris (1997), citing indicating social learning theory that this is done by means of observing a model or instruction, without the learner having experience first hand, at least as a starting point.

Meanwhile Bandura (1977) adds to this concept the idea that the experiences observed in the environment become symbolic representations that serve as guidelines for action.

Given that different social spaces to school have not implemented a system of social learning and that it is determined by the simple interactive spontaneity or generic rules that society has historically been put rules, our study finds that this variable must be built based on learning procedures associated primarily a monitoring methodology enriched able to shape experiences in human behavior according to the canons that humanity requires today, to make our global community a dignified and suitable to live harmonically.

The scientific concern that motivated us was to find a possible link between the methodology implemented and enforced by teachers to guide the teaching of social interaction skills to students in the fifth grade of secondary school space within the institution educational Manuel Segundo Del Aguila Velasquez of the district Rioja. Our expectation, based on relevant theory, was to find a positive relationship between these two variables.

If we consider that in the school who structured learning experiences are the teachers and those who are students vivencian, measurement methodology for teaching coexistence defined by teachers' responses to a questionnaire about the closed based strategies used both the group and individuality while learning, expressed as a set of social skills was measured through a Likert attitudinal scale, covering five dimensions of the construct coexistence.

By relating the methodology used by teachers for teaching learning to live with this variable was found to link favorable trend with a high degree of significance. In this environment you may find the learning climate is also favorable what is being achieved, as noted by Garcia and Lopez (1988), thanks to the inclusion of evaluative character elements of the social dimension in the training process of students.

As stated, over the interpretation of the findings of our research, the social nature of the human being as an entity has been configured with a tendency to group living, that's why people always look for a favorable environment for the efficient conduct of their daily activities such as learning as demonstrated by the CASEL (2008), even experimentally, where the teaching strategies, interactive play an important role.

Work by Grineski (1996) allows us to dispel doubts about the multidimensional impact that generates social learning in humans, benefiting not only the physiological, but also the emotional, basis for the incorporation and exercise their skills coexistence.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La educación tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral de los niños y jóvenes; colaborando en su proceso de integración a la vida social, habilitándolos para la participación responsable en la vida ciudadana y para ejercer protagonismo en el desarrollo de su propio proyecto de vida. Esta misión cobra cada día más importancia ya que la vida social está en permanente transformación y por tanto, las formas de participación, de vivir en sociedad varían y se hacen más diversas (Donoso 2004).

En la escuela, el abordaje de la convivencia como parte de la formación general e ineludible de los sujetos que aprenden, nos remite a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana. Entendiendo que innovar para mejorar esta variable socio cultural posibilita el desarrollo de competencias básicas para aprender a ser y a vivir junto a otros en contextos diversos y adversos.

Este no es un tema simple, si consideramos que la escuela es una institución tensionada cuando es exigida a mostrar eficiencia, calidad en el proceso de formación y convivencia humana (Donoso 2004).

A través de toda vida escolar se transmiten modelos, consientes o inconscientemente a los niños y jóvenes. Sólo participando de una convivencia escolar democrática, donde los valores compartidos se encarnan en la cotidianidad de la escuela, por eso, a la hora de abordar la convivencia hay que tener en cuenta que la coexistencia de los seres humanos ya está dada socialmente, pero la convivencia hay que construirla y comprende entre otros muchos factores un proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como señala Jiménez (2005) la convivencia es un arte que involucra aprendizaje e implica a dos o más personas que son diferentes en su relación, en la que siempre intervienen otros y que además está sujeta a cambios incesantes. Exige adaptarse a los demás y a la situación.

La operacionalización de la convivencia incluye el establecimiento de normas, no solo enfatizando el respeto y la tolerancia a lo diferente, sino a lo que nos une, en lo que se converge: Un espacio, un tiempo, tareas, responsabilidades, recursos. Comprenden un cambio de actitudes, la regulación de los conflictos y la identificación de las personas con la convivencia grupal o colectiva. Como explica Savater (2004), citado por Berra y Dueñas (s/f), la diferencia entre las personas es un hecho, pero la verdadera riqueza humana no es la diferencia, sino por el contrario es la semejanza.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1 Antecedentes y formulación del problema.

Las relaciones interpersonales constituyen un aspecto básico de nuestras vidas, funcionando tanto como un medio para alcanzar determinados objetivos como un fin en sí mismo. Pero el mantener unas relaciones adecuadas con los demás no es algo que venga determinado de forma innata. Poseemos los mecanismos necesarios para relacionarnos con otras personas; sin embargo, la calidad de esas relaciones vendrá determinada en gran medida por nuestras habilidades sociales.

Las habilidades sociales no son, como el mismo concepto indica, capacidades innatas con las que una persona viene al mundo, es probable que en la mayoría de las personas el desarrollo de las habilidades sociales dependa principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. "Estas experiencias de aprendizaje no siempre conducen a una conducta socialmente adecuada, siendo especialmente importantes durante las épocas de nuestra vida donde la posibilidad de elección del entorno social se encuentra muy restringida, épocas que coinciden con los períodos de un mayor desarrollo físico, cognitivo y social" (Caballo 1993).

La psicología escolar se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo de los alumnos y su rendimiento escolar, generando estrategias de evaluación e intervención dirigidas a ayudar a los alumnos que presentan dificultades. Pero, la educación tiene lugar en un contexto social, los comportamientos sociales de los alumnos, de los profesores, la interacción entre ambos son de primordial importancia para el proceso educativo y rendimiento de cada alumno. Olvidar el proceso de socialización del alumno puede suponer olvidar al alumno en sí, careciendo de eficacia el esfuerzo general de la escuela y de los profesionales.

Las habilidades sociales son también una materia relevante en la escuela porque aquellos alumnos que muestran dificultades en ellas o en la aceptación por los compañeros de aula tienden a presentar problemas a largo plazo relacionados con el abandono escolar, la delincuencia, y otros tipos de psicopatología adulta. Entrenar en habilidades sociales supone, por tanto, prevenir graves problemas personales y sociales futuros (Monjas, 1997).

En todos los grupos de alumnos hay alguno que experimenta dificultades para relacionarse con los demás. Independientemente de la edad, sexo, contexto social, actividad o situación, hay alumnos que de forma esporádica y puntual o bien de forma crónica, sufren y lo pasan mal o no disfrutan cuando interactúan con las otras personas. También hay otros que se lo hacen pasar mal a los demás cuando se relacionan con ellos porque los menosprecian, humillan, agreden o amenazan.

Las siguientes son descripciones de conductas socialmente inadecuadas o deficitarias que aparecen frecuentemente en el desarrollo personal: No inicia interacciones; se somete a lo que dicen los otros porque tiene miedo a ser excluido del grupo; se muestra agresivo y hostil con los más débiles; no conversa con los demás; se inhibe en situaciones de grupo; cuando tiene un problema con otro compañero, recurre al adulto; evita relacionarse con personas de otro sexo; no tiene amigos ni amigas; soluciona los conflictos con sus iguales de forma agresiva; enrojece y tiembla cuando tiene que hablar en público; cambia frecuentemente de amigos; no acepta las críticas que se le hacen; se muestra excesivamente tímido fuera de contextos conocidos; permanece solo muchos ratos.

Resultados de estudios e investigaciones nos señalan que la adecuada competencia social en la temprana edad está asociada con

logros escolares, sociales superiores, con ajuste personal, social en la infancia y la vida adulta, mientras que la inhabilidad interpersonal tiene consecuencias negativas para el individuo tanto a corto plazo en la infancia como a medio y largo plazo en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de sus iguales, problemas emocionales, escolares, desajustes psicológicos, psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta.

Durante los últimos años, han ido surgiendo voces de intelectuales, educadores que, desde diferentes perspectivas y usando diversos medios, han resaltado no sólo fomentar la convivencia debe ser uno de los aspectos nucleares de la tarea educativa del siglo XXI, sino que la escuela, como escenario en el que se producen continuas interacciones y en el que el alumnado emplea gran parte de su tiempo, se presenta como un ámbito social idóneo para “aprender a vivir juntos”. Delors (1996); Tedesco (1995); Morin (1999), junto a numerosos profesionales de la pedagogía, así lo han dejado escrito en múltiples publicaciones e investigaciones.

Sin magnificar la situación no tan grave como algunos piensan, pero de mayor urgencia en la intervención de lo que otros manifiestan es cierto que las sociedades del Tercer Milenio, en cierta medida desencantadas con la labor de los sistemas educativos, demandan de las Instituciones Educativas no sólo la socialización, de los jóvenes en unos códigos disciplinarios de buena ciudadanía y la adquisición de conocimientos instrumentales para el desarrollo de su vida profesional futura, sino que la escuela trabaje en la construcción de entornos pedagógicos donde los estudiantes aprendan a convivir de forma pacífica y participen activamente en el respeto de los principios democráticos.

El aprendizaje y la práctica de valores como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la responsabilidad individual y social o la actitud participativa e integradora, deben estar presentes en la realidad cotidiana de las Instituciones Educativas y formar parte de todo proyecto formativo.

Ahora bien, no debemos olvidar, tal como ponen de manifiesto las investigaciones recientes, que la convivencia es una cuestión amplia y multidimensional, que no puede significarse desde perspectivas unilaterales centradas en un único elemento de análisis, como puede ser el de la violencia escolar. Se trata, sin embargo, de un concepto poliédrico, donde caben miradas diversas (Godás, Santos y Lorenzo, 2008) interrelacionan muchos elementos: Diversidad, tolerancia, diálogo, derechos, responsabilidades, ciudadanía, participación, conflicto, democracia y debemos atender a cada uno de ellos si buscamos comprender en su totalidad los procesos que intervienen en las relaciones humanas, los problemas que pueden comportar y en consecuencia, las respuestas pedagógicas que debemos ofrecer.

En este sentido, entendemos que la convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo y por tanto, no sólo es una necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir. Y la significamos como una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar. Esta construcción de la convivencia escolar es decisiva para la configuración de lo social, ya que si convertimos los centros en espacios de convivencia, seremos capaces de establecer las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas (García y López, 2007).

Esta circunstancia exige un continuo esfuerzo de actualización de estrategias dirigidas a responder con mayor eficacia a la realidad educativa actual y a las demandas sociales presentes; se trata de buscar herramientas novedosas que posibiliten la formación de individuos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos democráticamente.

El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la vinculación de las familias a las tareas educativas, la apuesta por la autonomía pedagógica de los centros docentes o la mejora en los programas de formación inicial y permanente del profesorado, se presentan como líneas de actuación preferente. En la Institución Educativa del nivel de educación secundaria Manuel Segundo Del Águila Velásquez se presenta una situación preocupante con respecto a la aplicación de este tipo de estrategias y a los resultados que produce, puesto que el nivel formativo de las habilidades de la convivencia son fundamentales para definir la tipología de individuos en el marco del desenvolvimiento social. Por ello nos proponemos indagar:

1.2 Formulación del problema.

¿Existe relación entre la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez del distrito de Rioja en el año 2011?

II. MARCO TEÓRICO.

2.1 Antecedentes de la investigación.

García y López (1988) en su investigación Competencias para convivir democráticamente. Según un exhaustivo estudio de todo un conjunto de programas, proyectos e iniciativas sobre convivencia escolar en el que se realizó un análisis descriptivo de una muestra de programas a partir de una investigación documental para posteriormente - analizar el contenido de dichos programas a través de la concreción de una serie de descriptores: La educación en valores, la participación, la formación en habilidades sociales, entre otros, se presentaban como instrumentos adecuados para la creación de un clima de convivencia favorable en el aula.

Fruto de este análisis de contenido de los programas mencionados identificamos un conjunto de competencias requeridas para convivir democráticamente. No todas ellas aparecen con la misma insistencia en la diversidad de iniciativas y en este sentido, concluye que:

- Son relacionadas con la participación (“saber participar”) y la tolerancia (“ser tolerantes”) las más frecuentes.
- En estos últimos años se han incrementado las prácticas que consideran la mediación como un foco de actuación relevante, con el objetivo de enseñar a gestionar los conflictos interpersonales de manera democrática (“aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales”).
- Junto a las competencias señaladas en nuestra clasificación, existen otras que igualmente debieran promoverse en la escuela para enseñar a convivir (conocerse a uno mismo, utilizar el sentido crítico, saber tomar decisiones, entre muchas otras).

CASEL (2008) en su investigación científica Bases del Aprendizaje Social y Emocional sostiene que la información en los recursos de desarrollo que se considera importante para la salud mental

y el desarrollo socio - emocional de los niños también es causa de preocupación. Una encuesta de 202 comunidades norteamericanas, elaborado por el Search Institute en el 2003, indica que:

- Solo el 29% de los niños del grado 6 al 12 piensan que sus escuelas les proporcionan un ambiente en donde se sienten apoyados y cuidados.
- El mismo porcentaje afirma que las personas que los conocen bien dirían que son capaces de planear por adelantado y de tomar decisiones.

En esta investigación existe información además que indica que muchos niños se enfrentan con importantes obstáculos sociales y emocionales con limitaciones de salud mental que obstaculizan su éxito en la escuela y en la vida. Además, muchos niños se comportan con conductas desafiantes que los educadores deben atender para poder brindar una enseñanza de alto niveles. La encuesta de 2005 acerca de los riesgos del comportamiento en la juventud (en Estados Unidos), indica que:

- El 6% de los jóvenes de entre 14 y 17 años no asistieron a la escuela durante uno o más, de los últimos 30 días porque se sintieron inseguros en la escuela o en su camino de ida o de regreso de la escuela.
- El 7.9% de estos jóvenes dijeron que habían sido amenazados o herido con un arma en la escuela en ese mismo periodo de tiempo.
- El 28.5% de los jóvenes dijeron que se habían sentido tan tristes o desesperados casi cada día durante dos semanas o más, en los últimos 12 meses, que dejaron de hacer alguna actividad habitual durante ese tiempo.
- El 13% de jóvenes dijeron que habían hecho un plan para intentar suicidarse durante ese periodo.

También la información reportada por el Illinois Children's Mental Health Task Force en su Informe Final de 2003 afirma que:

- Al menos 1 niño de cada 10 padece un trastorno mental que le causa serios problemas en su desarrollo en la casa, en la escuela y en la comunidad.
- Entre el 70 y el 80% de los niños con necesidades no reciben los servicios de salud mental adecuados.
- Entre el 25 y el 30% de los niños norteamericanos sufren problemas de adaptación en la escuela.
- El 32% de los niños (incluyendo aquellos de edades entre los 12 y 48 meses) de 10 Instituciones Educativas Infantiles en Chicago presentan síntomas de conductas problemáticas.
- El 14% de los estudiantes de entre 12 y 18 años dicen haber sido molestados o sufrido acoso escolar en los 6 meses anteriores a la entrevista.

CASEL (2008) en su informe científico Trabajando para establecer Aprendizaje Social y Emocional como una parte Esencial de Educación de Escuela Secundaria Directa Preescolar existen cientos de estudios con diseños experimentales llevados a cabo en grupos de control que muestran los efectos positivos de los programas de educación social y emocional en niños de procedencias diversas, desde el jardín de niños o kindergarten hasta el bachillerato o highschool, en entornos urbanos, suburbanos y rurales. Algunos de los mejores resúmenes de este tipo de investigaciones han sido llevados a cabo por (Greenberg, 2003; Zins, 2004). Joe Durlak, de la Universidad de Loyola (Chicago) y Roger Weissberg de la Universidad de Illinois en Chicago, han completado recientemente un análisis de 300 estudios seleccionados entre este tipo de programas. La investigación muestra claramente que:

- Los programas de aprendizaje social y emocional mejoran de forma significativa el rendimiento académico de los niños en las pruebas escolares. Más aún, cuando se comparan con grupos de control, los niños que han participado en programas de aprendizaje social y emocional tienen de manera significativa, mejores reportes de asistencia a las escuelas, menor conducta desordenada en el salón

de clase, les gusta más la escuela y tienen mejores resultados en la escuela.

- Aquellos niños que participan en programas de aprendizaje social y emocional tienen menos probabilidades de ser suspendidos o de recibir otro tipo de castigos que los niños en los grupos de control. Estos resultados han sido alcanzados a través del impacto que tiene el aprendizaje social y emocional sobre variables importantes de la salud mental, que mejoran las relaciones sociales de los niños, incrementan su relación con la escuela y su motivación para aprender y reducen los comportamientos antisociales y violentos o el consumo de drogas.
- Los programas de aprendizaje social y emocional que presentan los mejores resultados duran varios años, utilizan métodos de enseñanza interactivos en vez de métodos de enseñanza exclusivamente basados en la transmisión de conocimientos y están integrados en la vida de la escuela, en vez de darse de forma ocasional y aislada.

Grineski (1996) realizó un estudio denominado Aprendizaje Cooperativo en Educación Física para comprobar los efectos que las estructuras individuales, competitivas y cooperativas tenían en alumnado de segundo y tercer curso. Este estudio concluyó que:

- Los alumnos que participaron en grupos cooperativos demostraron mayores mejoras de su condición física y exhibieron niveles más altos de interacciones sociales positivas que los alumnos de grupos con estructuras de metas individuales o competitivas.
- También demostró que un programa de Educación Física basado en actividades cooperativas favorecía las interacciones sociales positivas en niños de 8 a 12 años con problemas de comportamiento y desórdenes emocionales, más que otro en el que las actividades se estructuraban de forma individual.

2.2 Definición de términos básicos.

- a) **Agresividad o Violencia**, es un estilo de relación interpersonal donde se mancillan los derechos de los otros en beneficio propio y se desprecian los sentimientos ajenos. Hay incapacidad para ponerse en el lugar de la otra persona y no hay valores morales de respeto, de dignidad o igualdad hacia los demás. Es un “todo vale” patológicamente egoísta. La persona puede obtener lo que quiere en sus relaciones (eficacia), pero es injusta. Según Michelson (1987) la agresividad es la manera de dirigirse “mandona, exigente, egocéntrica, insensible y cruel”, no hay uso de la empatía y sí una manifiesta indiferencia por lo que siente la otra persona. También señala la denominación agresiva - impulsivo para indicar la falta de autocontrol y de reflexión en el comportamiento: No pensar antes de actuar. Sabemos que la impulsividad, puede llevar a la agresión y ésta a la violencia. La violencia sería una agresividad fuera de control (Sanmartín 2004). Tal y como afirma Victoria del Barrio “la conducta violenta sería el polo dentro de un continuo en donde la ira es el primer escalón, la hostilidad el segundo y el agresión el último” (Del Barrio, 2004). Actualmente muchas investigaciones concluyen que la agresión en la niñez y en la adolescencia está asociada con conductas delictivas posteriores. Por su parte el criminólogo Richard Howell define violencia como conductas graves y extremas cuyo objetivo es producir daño físico en la otra persona. (Mesa 2009).
- b) **Altruismo**, es un tipo especial de conducta prosocial. La acción voluntaria por ayudar a otro tiene una fundamentación en la empatía y por valores asumidos de bienestar de la gente y de justicia (Mesa 2009).
- c) **Asertividad**, se define como la capacidad que desarrolla la persona para decir o hacer a otra, lo que considera que es justo, pero sin faltarle al respeto (Segura 2000). Desde este estilo de relación, cuando surge un conflicto se buscan soluciones satisfactorias para ambas partes y que favorezcan e intensifiquen la relación a lo largo

del tiempo (Michelson, 1987). También implica que la persona es capaz de expresarse y defender sus derechos desde el respeto al otro, de manera habitual y en diferentes contextos interpersonales. Esto supone que los valores de justicia, respeto y eficacia, están presentes en la manera de relacionarse, son la base moral que sostiene a la Asertividad. Entendida así, la **Asertividad**, une la vertiente cognitiva y la moral en la manera de realizar una habilidad social. Supone que la persona ha desarrollado una serie de capacidades y estrategias cognitivas, afectivas, sociales y morales que le permiten relacionarse de forma competente. Por ello, una persona que se relaciona habitualmente de forma asertiva puede ser calificada como competente socialmente (Mesa 2009).

- d) **Conducta Antisocial**, hace referencia a “cualquier acción que viole las reglas sociales o vaya contra los demás, con independencia de su gravedad” (Garrido, 1995). Incluye peleas, vandalismo, mentiras repetidas o escaparse de casa entre otras conductas (Mesa 2009).
- e) **Competencia Social**, supone el desarrollo y utilización de un conjunto de capacidades cognitivas (aprender a pesar); de conocimiento sincero, realista, profundo de nuestro mundo afectivo, emocional, un desarrollo moral y asunción de valores que permiten a la persona relacionarse asertivamente. Es decir, expresando sus sentimientos, defendiendo sus derechos, buscando la justicia, la eficacia en la relación con la otra persona desde la comprensión y respeto por el otro (empatía) (Mesa 2009).
- f) **Habilidades Sociales**, Segura (2002), las define como “conductas, verbales y no verbales, que facilitan una relación interpersonal asertiva”. Que como conductas, las podemos definir, clasificar y son aprendidas, pero entendemos que son la manifestación externa (conductual) de los procesos, cognitivos, emocionales y morales. En el momento realizar una habilidad social, como resultado de los procesos anteriores, tendrá el *color* de lo que hemos definido como Asertividad (Mesa 2009).

2.3 BASES TEÓRICAS.

2.3.1 Las habilidades sociales.

Genéricamente las habilidades sociales se conceptúan como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales. En forma más puntual se la entiende como conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. El término habilidad se utiliza aquí para indicar que nos referimos a un conjunto de comportamientos adquiridos, aprendidos y no a un rasgo de personalidad. Entendemos que las habilidades son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas.

Estas conductas se manifiestan en situaciones de relación con otras personas, en la que expresas tus sentimientos, actitudes, deseos u opiniones, derechos; respetando el derecho que tienen también los demás a expresar lo mismo. Estas conductas son aprendidas. Facilitan la relación con los otros, la reivindicación de los propios derechos sin negar los derechos de los demás. El poseer estas capacidades evita la ansiedad en situaciones difíciles o novedosas. Además facilitan la comunicación emocional y la resolución de conflictos.

Las costumbres sociales, modas, estilos de vestir, y el lenguaje, cambian durante la vida de una persona, por tanto, se tiene que continuar aprendiendo con el fin de seguir siendo socialmente habilidoso.

2.3.2 La competencia social.

El término competencia social se refiere a "un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social del entorno (padre, profesora, otros compañeros) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una acción sea evaluada como competente, solo necesita ser adecuada no necesita ser excepcional" (Mc Fall, 1982).

El concepto de competencia es conductual, fácilmente objetivable y operativo que se traduce en ejecuciones, en rendimientos, en resultados.

Al hablar de competencia social nos referimos al conjunto de habilidades que se ponen en juego al enfrentarse a situaciones interpersonales. Un individuo puede tener en su repertorio unas determinadas habilidades sociales, pero para que su actuación sea competente, ha de ponerlas en juego en una situación específica. No es más hábil el/la que más conductas tenga, sino el/la que es más capaz de percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conductas para esa situación determinada.

Las habilidades sociales son las "conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos, aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas." (Monjas Casares, 1997:28). Es decir, las habilidades sociales son

conductas que se pueden observar, describir y categorizar de acuerdo con determinados criterios.

Las dificultades que se pueden observar en estas habilidades pueden tener origen en un déficit de repertorio de habilidades sociales, el alumno no las tiene incorporadas, es decir, que no las ha desarrollado, porque no ha tenido oportunidad de incorporarlas como opciones válidas de interacción. En cambio cuando el déficit es de ejecución, se considera que las dificultades del alumno se presentan al momento de actuar, él sabe cuál es la forma correcta de comportarse pero no la puede poner en práctica. Por ello, es necesaria la evaluación de las habilidades sociales ya que, poder identificar si el origen de las dificultades en las habilidades sociales corresponden a un déficit de repertorio o de ejecución, nos permitirá seleccionar las estrategias adecuadas para la implementación de programas de aprendizaje y desarrollo de éstas, en este caso, en las escuelas de educación especial (Castilla, M, y equipo 2006). **Las competencias se aprenden**, se adquieren con la práctica. Sin embargo, además de elementos de aprendizaje, toda competencia supone factores motivacionales. Para llegar a ser competente en cualquier área hace falta hallarse motivado a ello. El aspecto motivacional se manifiesta en la satisfacción que la persona obtiene en la interacción.

Un factor importante para el desarrollo social es la habilidad para hacer amigos, la percepción de los demás como fuente de satisfacción y la oportunidad de experimentar interacciones sociales que hagan agradable dar y recibir afecto.

En los intercambios sociales los alumnos ganan en conocimientos y experiencias de las normas sociales. La formación de competencias sociales se inserta en el proceso del desarrollo social del alumno y conlleva cambios paulatinos principalmente en tres áreas:

- Social afectiva.
- Social cognitiva.
- Comportamiento social.

i. Área social afectiva

En ella se pueden distinguir tres categorías:

- a) Unión.** Capacidad para establecer un vínculo afectivo con otra persona
- b) Expresividad.** Capacidad de expresar, con espontaneidad, los propios sentimientos, cariño, tristeza, agresividad, etc., de manera comprensible para los demás.
- c) Autocontrol.** Capacidad de comportarse con independencia de controles externos. El alumno irá logrando adaptarse a la norma social.

ii. Área social cognitiva

Esta área es decisiva para el desarrollo social del alumno. Incluye varios aspectos:

- a) Conocimiento social.** Conocimiento de las personas, del yo social (impresión que los demás tienen de nosotros), y de las situaciones sociales (relaciones sociales).
- b) Capacidad para situarse en la perspectiva del otro,** y anticipar lo que ellos pueden pensar o sentir.
- c) Atribución.** Capacidad de atribuir motivaciones internas a comportamientos

observables, de asociar causas a acontecimientos sociales.

d) Juicio moral. Capacidad de utilizar el propio juicio basándolo en principios morales universales.

iii. **Área del comportamiento social**

Entendido como la capacidad para establecer relaciones con los demás. Incluye varias categorías:

a) Comunicación, capacidad para enviar y recibir mensajes tanto verbales como no verbales.

b) Cooperación.

c) Destreza para la inclusión y la participación en actividades, en diferentes grupos sociales, familia, escuela, vecindad... para ser aceptado.

d) Capacidad para manejar situaciones conflictivas, en las que los intereses de unos están contrapuestos a los de otros.

e) Autonomía del yo social, capacidad de mantener un cierto grado de independencia en las acciones.

2.3.3 Teoría del aprendizaje social.

Enfoque de aprendizaje que subraya la capacidad para aprender por medio de la observación de un modelo o de instrucciones, sin que el aprendiz cuente con experiencia de primera mano (Morris, 1997); Donde el mayor exponente de esta teoría es Albert Bandura, pero hay quienes han contribuido a esta como Julian Rotter, Albert Ellis, Walter Mischel y Mineka.

2.3.4 Teoría cognoscitiva social de Albert Bandura.

Dentro de un amplio marco social, cada individuo va formándose un modelo teórico que permite explicar y prever su comportamiento, en el cual adquiere aptitudes, conocimientos, reglas, actitudes, distinguiendo su conveniencia y utilidad; observando éste, diversos modelos (ya sean personas o símbolos cognoscitivos) con los cuales aprende de las consecuencias de su provenir, dependiendo su ejecución, de que el modelo haya sido reforzado o castigado requiriendo el observador de atención, retención, producción y motivación para llevar a cabo lo que se ha aprendido.

Los modelos pueden enseñar a los observadores cómo comportarse ante una variedad de situaciones por medio de autoinstrucción, imaginación guiada, autorreforzamiento por lograr ciertos objetivos y otras habilidades de autorrelación.

Muchas veces el éxito o el fracaso en aspectos de la vida en una cultura, depende del aprendizaje por observación debido que éste puede darse en un modelo desviado (causando deficiencia en el aprendizaje) o en uno prosocial.

Es así como el aprendizaje por observación influye en los integrantes de una sociedad, y éstos a su vez en la misma, en el momento en que entran a trabajar las funciones de su autorregulación.

“El aprendizaje es una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción” (Bandura, 1977).

3.3.4.1 Supuestos de la teoría cognoscitiva social.

a) Interacciones recíprocas

Bandura analiza la conducta dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones.

Según la postura cognoscitiva social, la gente no se impulsa por fuerzas internas ni es controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. El funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan con otros.

b) Aprendizaje en acto y vicario

En la teoría cognoscitiva social, el aprendizaje es una actividad de procesamiento de la información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos de entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción (Bandura, 1986).

El aprendizaje ocurre en acto, consistente en aprender de las consecuencias de las propias acciones, o en modo vicario, por la observación del desempeño de modelos.

c) Aprendizaje y desempeño

Se refiere a la distinción entre el aprendizaje y la ejecución de las conductas aprendidas. Al observar a los modelos, el individuo adquiere conocimientos que quizá no exhiba en el momento de aprenderlos. Los estudiantes adquieren conocimientos declarativos (acontecimientos históricos) y fragmentos organizados (poemas, canciones), conocimientos de procedimiento (conceptos, reglas, algoritmos); así como conocimientos condicionales (cuando emplear las formas de los conocimientos declarativos o de procedimiento y porque hacerlo así). Cualquiera de estas formas son conocimientos adquiridos no demostrados en el momento.

3.3.4.2 Principios de la teoría cognitivo social.

Algunos principios a tenerse en cuenta derivados de la teoría cognoscitiva social son:

- Ofrece a los pequeños modelos adecuados que obtengan consecuencias positivas por las conductas deseables.
- El profesor es un modelo que sirve de aprendizaje al educando.
- También aportan información al alumno, las actuaciones de sus compañeros.
- Uno de los objetivos es el desarrollo de autoevaluación y autorefuerto como proceso de motivar a los alumnos a descubrir por iniciativa propia su aprendizaje

3.3.4.3 Procesos de modelamiento.

El modelamiento, componente crucial de la teoría cognoscitiva social, consistente en un término general que se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de observar a uno o más modelos.

i. Funciones del modelamiento (Bandura, 1986):

- a) **Facilitación de la respuesta:** Los impulsos sociales crean alicientes para que los observadores reproduzcan las acciones.
- b) **Inhibición y desinhibición:** Las conductas modeladas crean en los observadores expectativas de que ocurrirán las mismas consecuencias si imitan las acciones.
- c) **Aprendizaje por observación:** Este se divide en:
 - i. **Atención,** la presta el observador a los acontecimientos relevantes del medio.
 - ii. **Retención,** requiere codificar y transformar la información modelada para almacenarla en la memoria.
 - iii. **Producción,** consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas.
 - iv. **Motivación,** influye puesto que la gente es más proclive a atender, retener y producir las acciones modeladas que creen que son importantes.

Según la corriente cognoscitiva social, observar modelos no garantiza el aprendizaje ni la capacidad para exhibir más tarde las conductas, sino que cumple funciones de información y motivación, comunica la probabilidad de las consecuencias los actos y modifica el grado de motivación de los observadores para actuar del mismo modo. Los factores que influyen en el aprendizaje y el desempeño son el estadio de desarrollo del

aprendiz, el prestigio y la competencia de los modelos, así como las consecuencias vicarias, las metas, las expectativas y la autoeficacia (Schunk, 1997).

Una aplicación reciente del modelamiento incluye la enseñanza de técnicas de autorregulación y automanejo. Un aspecto importante de los sistemas de autorregulación es nuestra serie de normas. Diversos estudios han demostrado que el establecimiento de normas está influido definitivamente por la observación de su modelo, recompensando o castigando su propia conducta. El que las normas para dar recompensas o castigos sean elevados o indulgentes influyen en el observador (Dicaprio, 1994).

Bandura (1967) se dio cuenta que el reforzamiento autorregulado determina la ejecución principalmente por el aumento en la motivación. Evaluando la eficacia de nuestra propia conducta al utilizar normas de ejecución previa o comparando nuestra ejecución con los demás. La teoría cognoscitiva social de Bandura ofrece estimulantes posibilidades de aplicación en las áreas de aprendizaje, la motivación, la autorregulación, y ha sido probada en diversos contextos, aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motoras, para la salud, educativa, y autorreguladoras, puesto que la gente aprende mediante la observación de modelos.

2.3.5 Desarrollo y aprendizaje de las habilidades sociales.

Actualmente es prácticamente unánime la opinión de que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del de aprendizaje. A lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que emite el sujeto en una situación interpersonal dependen de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social. En definitiva, las conductas y habilidades de interacción social se aprenden de la misma forma que otros tipos de conducta a través de los siguientes mecanismos, aprendizaje por experiencia directa, aprendizaje por observación, aprendizaje verbal o instruccional, aprendizaje por feedback interpersonal.

En la familia comienza la socialización y el niño encuentra durante los dos primeros años, la familia, (o las figuras de apego en general) tiene una importancia capital para la conducta de relación interpersonal por distintos motivos; la familia es el contexto único, o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en el que vive y, por tanto, le proporciona las oportunidades sociales ya que actúa como filtro y como llave para otros contextos decidiendo, por ejemplo, la incorporación al colegio o posibilitando contactos con otros niños.

En las investigaciones sobre el tema se encuentra una relación entre apego seguro con la madre (u otras figuras de apego) e interacciones exitosas con los iguales. Parece que, para que la interacción entre compañeros se desenvuelva adecuadamente, es necesario que el sujeto haya desarrollado con anterioridad la seguridad que proporciona una correcta relación con los adultos. Por el contrario, una inadecuada relación con la figura de apego que no proporciona al niño la

suficiente seguridad e independencia, dificulta y reduce su interacción con los otros niños, lo cual le impide adquirir destrezas sociales por lo que fracasa en los pocos intentos que tiene de acercarse a los iguales; este fracaso tiende a disminuir aún más su sentido de competencia social y por tanto aumenta la probabilidad de aislarse y ser rechazado por los otros. Este aislamiento implica que el niño se relaciona menos con los iguales, por lo tanto, tiene menos oportunidades para observar, practicar, ser reforzado por la adquisición de habilidades nuevas y más complejas.

En este momento asistimos a un reciente interés en el papel de la escuela en el desarrollo social de los alumnos y hay un nuevo énfasis en la responsabilidad de la institución escolar en fomentar y promocionar la competencia social del alumnado. El colegio, el aula, el recreo, son contextos sociales en los que las criaturas pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con los alumnos; la escuela constituye pues uno de los entornos más relevantes para el desarrollo social de los niños, niñas y por tanto para potenciar, enseñar habilidades de relación interpersonal.

Podemos afirmar que es necesario enseñar habilidades sociales en el contexto escolar. Esta enseñanza tiene que hacerse del mismo modo que se hace la enseñanza de otros aspectos, es decir, hay que enseñar habilidades sociales de modo directo, intencional y sistemático. Las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal; se necesita una instrucción directa. Los niños que tienen déficits o problemas en su habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros socialmente hábiles. Para que esto se produzca, se necesita una intervención directa,

deliberada y sistemática. Es necesario que el entrenamiento y la enseñanza de las habilidades sociales se incorporen de modo sistemático en el currículo habitual (Testuhau y Monjas).

2.3.6 La socialización como proceso.

El equipo de orientación educativa y psicopedagógica del Gobierno del Principado de Asturias sostiene que no se puede entender la socialización como enfoque didáctico o unas actividades puntuales para desarrollar la dimensión social de los alumnos. Se trata de un verdadero proceso formativo o de desarrollo, buscado y debidamente organizado:

- Con unos objetivos claros y bien definidos.
- Con un plan de trabajo bien entendido y a realizar en el contexto de globalización de los aprendizajes de esta etapa.
- Aprovechando los principales factores que inciden en la socialización de los alumnos.
- Con una metodología adecuada a la Escuela Infantil.
- Evaluando de modo continuo y formativo el desarrollo social de los alumnos.
- Revisando (evaluando) también el proceso docente del profesor.

2.3.7 Funciones de las habilidades sociales.

Las habilidades sociales en las relaciones e interacciones entre iguales cumplen las siguientes funciones:

- Conocimiento de sí mismo y de los demás. Llegan a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y compararse con ellos, contribuyendo a la formación del autoconcepto. También van conociendo cosas de los demás y aprender a conocer su mundo social. Por lo tanto, las relaciones interpersonales

proporcionan un contexto que es crucial tanto para la individualización como para la socialización.

- Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social, determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás, reciprocidad, empatía, adopción de roles, perspectivas, intercambio en el control de la relación, colaboración, cooperación, estrategias sociales de negociación y de acuerdo.
- Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de los otros. Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas.
- Apoyo emocional y fuente de disfrute. En la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud.
- Otros aspectos importantes en las relaciones con los coetáneos son el aprendizaje del rol sexual, el desarrollo moral y aprendizaje de valores.

2.3.8 Problemas en la competencia social.

Podemos hablar de dos grandes grupos de alumnos que presentan problemas en el ajuste social:

- a) **Los alumnos inhibidos, tímidos o aislados.** No defienden sus derechos y se conforman fácilmente con los deseos de los demás. Son pasivos, lentos, no inician relaciones sociales, tienden a responder negativamente cuando alguien se les acerca. Tienden a ser ignorados por sus compañeros.

b) Los alumnos impulsivos, agresivos o asociales. Son poco cooperativos, desobedientes y agresivos. Tienden a violar los derechos de los demás, son destructivos, buscan llamar la atención, son impopulares y reciben frecuentemente muestras de rechazo. Carecen de autocontrol y presentan frecuentemente trastornos en el aprendizaje.

La inhibición y la impulsividad son dos polos de una conducta social. Son ambas conductas desajustadas. La conducta adecuada es la que hemos denominado conducta asertiva.

La escuela es, después de la familia, la segunda agencia socializadora para los alumnos. En ella amplían su mundo social y sus posibilidades de continuar el aprendizaje de habilidades sociales. La enseñanza de conductas sociales se lleva a cabo en la escuela aunque no se haga de modo deliberado o intencional, como un currículum oculto. En este proceso de enseñanza aprendizaje tienen un papel importante, entre otros, los siguientes aspectos:

- **El/la profesor/a:** Sirve como modelo de conductas sociales. Su actitud y características personales tienen que ver con la conducta de los alumnos.
- **La relación profesor/a- alumno.**
- **La autoestima del profesor/a.**
- **La metodología educativa utilizada.**
- **La organización escolar.**
- **Aspectos ecológicos:** Situación de la escuela y de la clase, espacio disponible, distribución de los alumnos y del profesor/a, número de alumnos en el aula, tamaño de la escuela.

- **El grupo de iguales**, ya que proporciona al alumno la oportunidad de aprender normas sociales, de diferenciar comportamientos adecuados e inadecuados, de autoconocerse y de entrenar las habilidades sociales. La aceptación o el rechazo por los iguales se relaciona con distintos tipos de conductas, inhibidas, agresivas o asertivas.

2.3.9 Competencias para convivir democráticamente.

García (2007), expone siete vectores de competencias como las más decisivas a la hora de facilitar el aprendizaje de la convivencia en los centros escolares:

- Saber participar.
- Saber cooperar.
- Ser responsables.
- Ser tolerantes.
- Disponer de habilidades sociales.
- Ser solidarios.
- Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales.

3.3.9.1 Saber participar.

Todo ciudadano de una sociedad democrática debe saber participar, con lo que consideramos fundamental promover, desde la escuela, prácticas en las que el alumnado se sienta partícipe e integrante de una “microsociedad”. El enfoque educativo de competencias básicas debe suponer un cambio importante en el papel que el alumnado desempeña, ya que como afirman (Martín y Puig (2007) “aprender a vivir de forma democrática sólo se puede conseguir viviendo democráticamente”.

Es fundamental la implicación y participación del alumnado como un elemento importante para la construcción de la convivencia: Participación en las aulas, en los consejos escolares, en la gestión de conflictos, en la vida organizativa de la Institución Educativa, en las asambleas y tutorías.

La noción de democracia como forma de vida significa ampliarla más allá de la participación en determinadas instituciones, un proceso que busca la interacción entre los ciudadanos, en el marco de una vida comunitaria completa. Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumnado tiene fuera de la escuela y la construcción de comunidades democráticas en la Institución Educativa.

Sin duda, el desarrollo de competencias de convivencia debe superar el contexto del centro y, consecuentemente, es necesaria la implicación de los diversos agentes sociales, pues la formación integral de las personas nunca puede ser el resultado exclusivo de la enseñanza en las escuelas.

3.3.9.2 Saber cooperar.

La escuela, en clara discrepancia con una sociedad competitiva e individualista, debe crear un ambiente socialmente heterogéneo y cooperativo que contribuya a mejorar la convivencia de todos y entre todos.

Asimismo, los programas de convivencia se detienen en la importancia de este. La agrupación del alumnado en equipos heterogéneos ayuda a luchar contra la exclusión y a superar la desigual distribución del

protagonismo que suele producirse en las aulas, origen del desapego que algunos estudiantes sienten hacia ellas y una de las principales condiciones de riesgo de violencia, utilizada generalmente para conseguir un protagonismo que no puede obtenerse de otra forma y dirigida con frecuencia hacia víctimas que se percibe en situación de vulnerabilidad y aislamiento.

Ortega y Fernández (1998) destacan “la cooperación como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros como para los que saben más y ayudan a ampliarlo a contextos diversos y transferirlo a nuevas situaciones”.

En definitiva, cuando se utilizan técnicas de aprendizaje cooperativo (Jonson; Jonson, y Holubec, 1999), los alumnos practican conductas prosociales y aprenden a ver situaciones desde otras perspectivas diferentes a las suyas, fomentándose la comunicación, de ahí su vinculación con la mejora de la convivencia.

3.3.9.3 Ser responsables.

Una competencia estrechamente vinculada con la participación y la cooperación es, sin duda, la responsabilidad, igualmente destacada por algunos programas de convivencia; respeto y responsabilidad constituyen el núcleo de la convivencia democrática. Para fomentarla, el profesorado ha de permitir que los estudiantes participen en la toma de decisiones, dándoles la oportunidad de asumir el resultado de sus acciones.

3.3.9.4. Ser tolerantes.

La tolerancia es un aspecto central de la convivencia, toda vez que trata de enseñar a convivir con los demás independientemente de las diferencias; éstas, bajo ningún concepto, deben convertirse en desigualdades. La educación es un recurso inmejorable para la consecución de este objetivo.

Al fomentarse la tolerancia, promovemos otro valor primordial, el de la igualdad, lo cual no se opone a la diferencia, sino que la incluye. El reto consiste en conjugar la igualdad con la diversidad sociocultural y con otras diferencias. Sin duda, la complejidad de las sociedades actuales exige del ámbito educativo la formación de individuos capaces de convivir aceptando tanto los rasgos de identidad que le son propios como los diferentes; por otro lado, este aprendizaje de la diversidad debe ser compatible con el fomento de la identidad o el desarrollo en los individuos de un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad (García y López, 2004).

Entre estrategias didácticas que favorecen la adquisición de esta competencia, la discusión y el debate entre compañeros puede ser muy positivo para favorecer el desarrollo de la capacidad de entender al otro y el avance hacia el razonamiento moral basado en el respeto a los derechos humanos.

3.3.9.5 Disponer de habilidades sociales.

La adquisición de ciertas habilidades, proporciona a los alumnos capacidad para enfrentarse a los conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica, sin abandonarse a comportamientos violentos.

3.3.9.6 Ser solidarios.

El desarrollo de la comprensión y solidaridad ante los problemas y necesidades de los demás, aspecto muy vinculado a la propia esencia sociable del ser humano, es una competencia fundamental para el aprendizaje de la convivencia en una sociedad democrática. La escuela, junto a la familia y el grupo de iguales, preferentemente, debe favorecer el aprendizaje y aplicación de la conducta prosocial, transfiriendo los valores de lo individual a lo colectivo; son cada vez más numerosos los sistemas de ayuda entre iguales en el marco educativo (Fernández, 2008). Sin duda, los sentimientos prosociales de solidaridad, altruismo, compasión o conductas de ayuda, son un factor integrante de las competencias interpersonales y cívicas marcadas por la actual normativa educativa.

3.3.9.7 Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales.

El conflicto es algo natural en las relaciones humanas, positivo o negativo dependiendo de su gestión. Si ante el conflicto no se actúa adecuadamente, puede llegar a transformarse en violencia; por el contrario, si lo gestionamos de forma pacífica y democrática llega a convertirse en un recurso de aprendizaje.

En los últimos años una de las estrategias de gestión de conflictos que mejores resultados está consiguiendo son las técnicas de mediación. Boqué (2003), experta en la temática, opina que la mediación “supone un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social, puesto que, al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad; al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática”, con lo que sus beneficios van más allá de la resolución de conflictos.

El desarrollo de la mediación en general y, especialmente, en el ámbito escolar, ha sido espectacular durante la última década.

2.3.10 La convivencia y el aprendizaje.

También se considera **aprendizaje significativo**, a todas aquellas otras acciones no académicas, que son propias del quehacer de la escuela y están estrechamente ligadas al proceso de socialización, la comunicación, el diálogo, el respeto mutuo, la participación, el compromiso. Todas ellas serán palabras carentes de significado, vacías de contenido, si no se las **reconoce en actos, si no se las vivencia**. Para que cada uno pueda **apropiarse** de estos "contenidos para la vida" hay que probarlos, ensayarlos, ejercitarlos, practicarlos, repetirlos, es decir, vivirlos en el quehacer cotidiano de la vida escolar.

En realidad, se trata de un doble aprendizaje. En primer lugar, **la convivencia se aprende**. Es más, es un duro y prolongado hasta podríamos decir, interminable aprendizaje en la vida de todo sujeto, pues:

- Sólo se aprende a partir de la experiencia.
- Sólo se aprende si se convierte en una necesidad.
- Sólo se aprende si se logran cambios duraderos en la conducta, que permitan hacer una adaptación activa al entorno personal y social de cada uno.

Por otra parte, **la convivencia enseña**. De ella se aprenden contenidos actitudinales, disposiciones frente a la vida y al mundo que posibilitan el aprendizaje de otros contenidos conceptuales y procedimentales.

Los principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales. Las actitudes se transmiten a través de la expresión verbal y no verbal. La institución educativa, aun cuando no se lo proponga, no se limita a enseñar conocimientos, habilidades y métodos. Va más allá. La escuela contribuye a generar los valores básicos de la sociedad en la que está inserta. Los valores de la escuela influyen sobre los alumnos. Muchos de ellos están claramente explicitados en el ideario institucional, en tanto que otros están íntimamente ligados a la identidad institucional, y son los que vivencian diariamente; sobre estos principios se construye y consolida la convivencia.

Los valores constituyen un proyecto compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela. La escuela espera de sus actores una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo. Para ello deben incorporarse normas. La meta máxima será que éstas sean aceptadas por todos los actores como reglas

básicas del funcionamiento institucional, que se comprenda que son necesarios para organizar la vida colectiva. Si esto se logra, se logró la interiorización de las normas.

Para aprender a convivir deben cumplirse determinados procesos, que por ser constitutivos de toda convivencia democrática, su ausencia dificulta (y obstruye) su construcción. Estos son:

- Interactuar (intercambiar acciones con otro /s)).
- Interrelacionarse; (establecer vínculos que implican reciprocidad)
- Dialogar (fundamentalmente ESCUCHAR, también hablar con otro /s)
- Participar (actuar con otro /s)
- Comprometerse (asumir responsablemente las acciones con otro /s)
- Compartir propuestas.
- Discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otro/s)
- Disentir (aceptar que mis ideas o las del otro /s pueden ser diferentes)
- Acordar (encontrar los aspectos comunes, implica pérdida y ganancia)
- Reflexionar (volver sobre lo actuado, lo sucedido. "Producir Pensamiento" conceptualizar sobre las acciones e ideas).

Todas estas condiciones en la escuela se conjugan y se transforman en práctica cotidiana a través de proyectos institucionales que resulten convocantes, significativos para los actores institucionales, también respondan a necesidades y demandas institucionales. Estos proyectos incluyen y exceden los contenidos singulares de las asignaturas, la tarea nuclea a los distintos actores y como consecuencia de ello, las

relaciones cotidianas, rutinarias se modifican, varían los roles y cada integrante asume nuevas responsabilidades, se incrementa el protagonismo de todos los participantes. La actividad tiene sentido y significado para quienes la ejecutan, pero también la tiene para sus destinatarios; alcanzar las metas propuestas es el cometido compartido, se incrementa la responsabilidad y el sentido de pertenencia. Esta propuesta impregna a toda la institución que, sin "trabajar específicamente la convivencia", aprende "a convivir, conviviendo."

2.3.11 Estrategias de enseñanza de la convivencia.

2.3.11.1 A nivel individual.

El profesorado deberá conocer qué habilidades debe tener un niño para establecer unas buenas relaciones sociales con sus iguales y con los adultos. Algunas habilidades básicas para la comunicación social son:

- Saber escuchar (no interrumpir, prestar atención, manifestar que se entiende, hacer preguntas).
- Compartir las cosas.
- Participar y cooperar en actividades de grupo.
- Saber elogiar y cooperar en actividades de grupo.
- Saber elogiar y aprobar lo que los otros hacen y saber recibir elogios.
- Saber participar en una conversación.

2.3.11.2 En función al grupo.

Las estrategias se basarán en un clima agradable, activo y que haga satisfactorio el trabajo escolar que ayude a resolver las diferentes situaciones conflictivas del grupo. Se presentan unas ejemplificaciones:

- Establecer normas claras de funcionamiento de la clase, darlas de forma positiva y que todos los alumnos entiendan.
- Crear un clima de confianza explicando el por qué de las cosas y aceptando sugerencias de los niños. Informarles de la responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes que les corresponden como miembros del grupo.
- Favorecer conductas de compañerismo respetando los subgrupos existentes. Rechazar la organización de actividades grupales que sean discriminatorias por razones étnicas, de sexo, de status social, etc.
- Organizar actividades complementarias tanto fuera como dentro de la clase, que favorezcan la comunicación y la relación entre el alumnado
- Favorecer la cooperación para prevenir y evitar la segregación de aquellos alumnos con dificultades de integración.
- Inculcar hábitos de trabajo adecuados: de limpieza e higiene, de comunicación y relación, de autonomía personal, organización de trabajo.
- Distribuir al alumnado de forma rotatoria para facilitar el conocimiento grupal.

2.3.11.3 Criterios de agrupamiento de los alumnos.

Agrupar al alumnado es un modo de favorecer una determinada manera de convivir. Las agrupaciones han de realizarse de forma que se favorezca la convivencia entre niños, niñas y contribuya a la integración de todos, todas y no a la segregación. Los agrupamientos son una pieza fundamental para el tratamiento a la diversidad y sostendrán los criterios de: Flexibilización,

adaptación de las actividades y mantenimiento del grupo clase como núcleo básico de referencia lo más estable posible.

Algunas ejemplificaciones de agrupamientos son:

- **El grupo clase:** Para explicaciones generales o presentación de unidades temáticas.
- **El grupo coloquial:** Para tratar temas en forma de discusión y en actividades donde la participación del alumnado sea más necesaria.
- **Grupo de trabajo:** Para trabajos en equipo. Formado por tres o siete alumnos/as.
- **Trabajo individual:** Necesario para trabajar hábitos de estudio y trabajo. Debe reservarse un tiempo para el trabajo personal en el aula.

2.3.11.4 El agrupamiento flexible de los alumnos.

Son modalidades de agrupamiento que se caracterizan por la posibilidad de ser modificados en cualquier momento según diversos criterios. Estos agrupamientos se integran dentro de una fórmula mixta que combina agrupamiento flexible y grupo fijo. El alumnado se mantiene en su grupo natural y se aparta en el tiempo y en espacio de manera provisional para formar subgrupos que:

- Respetan el nivel de aprendizaje y sobre todos el ritmo de desarrollo del alumnado.
- Se organizan según el tipo de actividad.
- Dependen de la libertad de elección del alumnado (Talleres).
- Exigen una función tutorial intensa y una implicación de todo el profesorado.

2.3.11.5 Formación de grupos evolutivos con los alumnos.

Son propios de las Instituciones Educativas situados en el ámbito rural con poco alumnado pero con diversidad de edades. En ellos se ha experimentado el tratamiento a la diversidad. Son los distintos grupos realizando actividades distintas en el mismo horario y en el mismo espacio.

2.3.12 Actitudes del profesorado favorecedoras del aprendizaje de la convivencia.

La relación profesor alumnado es un elemento básico en la intervención educativa. Algunas actitudes podrían ser: Comunicar seguridad, confianza y optimismo a los niños. No hablar ni actuar de forma precipitada.

- Aceptar al alumnado tal como es manteniendo un trato cordial con todos y evitando las preferencias.
- Mantener pautas de continuidad o consistencia en la conducta en su conducta y en el control de la clase.
- Ser tolerante, sin olvidarse de la disciplina adecuada. Ante situaciones de indisciplina el profesorado debe mostrarse sereno, calmado, y a la vez enérgico con un autodominio suficiente para valorar correctamente la conducta problema.
- Utilizar refuerzos positivos valorando los éxitos por pequeños que sean.
- Establecer niveles realistas tanto en los logros como en las conductas sociales y adaptarlos a las posibilidades reales del alumnado.
- Evitar amenazas innecesarias y poco prácticas.

- Coordinarse y colaborar con todas las personas implicadas en el proceso educativo del alumnado.
- Adaptarse a las nuevas situaciones que se planean en la enseñanza: Proyectos de formación Permanente, de innovación etc.
- Dar a la clase un clima de libertad dentro de un orden de entusiasmo activo, de sinceridad y respeto.

2.4 HIPÓTESIS

2.4.1 Hipótesis de investigación.

Existe relación entre la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa Manuel Segundo del Águila Velásquez del distrito de Rioja en el año 2011.

2.4.2 Hipótesis nula.

No existe relación entre la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa Manuel Segundo del Águila Velásquez del distrito de Rioja en el año 2011.

2.5 SISTEMA DE VARIABLES

2.5.1 Variable Independiente.

Metodología para la enseñanza de la convivencia.

a) Definición conceptual.

Enseñar a convivir está relacionada con una de las funciones esenciales de la escuela básica: La de contribuir a la socialización del alumnado. Al educar es socializar, se trata de contribuir a la primera socialización de los niños y las niñas, es decir, a la incorporación práctica por parte del alumnado, de las reglas básicas que hacen posible una convivencia social, pacífica y satisfactoria (www.apoclam.net)

b) Definición operacional

Son las estrategias didácticas utilizadas por el docente tanto a nivel individual como en función al grupo de alumnos para estimular, promover y consolidar el aprendizaje de la convivencia en el quinto grado de educación secundaria de la institución educativa Manuel Segundo del Águila Velásquez del distrito de Rioja

c) Proceso de operacionalización

Variable Independiente	Dimensiones	Indicadores	Escala
Metodología para la enseñanza de la convivencia	A nivel individual	Énfasis de la capacidad de escuchar Incentivo a compartir algo. Estímulo de la participación y cooperación grupal. Estímulo de la capacidad de aprobación a los demás. Estímulo de la capacidad de recepción de aprobación de los demás. Incentivo a la participación en conversaciones.	Sí
	A nivel grupal	Normas de funcionamiento de la clase. Clima de la clase. Estimulación del compañerismo. Estimulación de la cooperación. Estimulación de la inter comunicación. Incentivo de los hábitos de trabajo. Distribución del alumnado.	No

2.5.2 Variable dependiente.

Aprendizaje de la convivencia.

a) Definición conceptual.

Conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales, con los adultos en forma efectiva y mutuamente satisfactoria (Monjas y Gonzáles, 2000)

b) Definición operacional.

Son las capacidades de los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa Manuel Segundo del Águila Velásquez del distrito de Rioja expresadas como habilidades de convivencia.

c) Proceso de operacionalización.

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Escala	
Aprendizaje de la convivencia	Habilidades básicas	Escuchar Iniciar una conversación Mantener una conversación Formular preguntas Dar las gracias Presentarse Presentar a otras personas Hacer un cumplido	Siempre	
	Habilidades avanzadas	Pedir ayuda Participar Dar instrucciones Seguir instrucciones Pedir disculpas Convencer a los demás		
	Habilidades de manifestación afectiva	Conocer los propios sentimientos Expresar los sentimientos Comprender los sentimientos de los demás Enfrentarse al enojo del otro Expresar afecto Resolver el miedo Autorrecompensarse		
	Habilidades de control emocional	Pedir permiso Compartir con los demás Ayudar a los demás Negociar Usar el autocontrol Defender sus derechos Responder a las bromas Evitar problemas con los demás No participar de peleas Formular una queja Responder una queja Demostrar deportividad frente a un juego Sobrellevar la vergüenza Asimilar el hecho de no ser tenido en cuenta Defender a un amigo Responder a la persuasión Responde al fracaso Responder a los mensajes contradictorios Responder a una acusación Prepararse para una conversación difícil Hacer frente a las presiones del grupo		A veces
	Habilidades de planificación	Tomar iniciativas Distinguir la causa de los problemas Establecer un objetivo Determinar sus propias habilidades Recoger información Resolver problemas según su importancia Tomar una decisión Concentrarse en una tarea		Nunca

**Adaptado de Goldstein*

2.5.3 Variables intervinientes

- El sexo de los alumno puede haber diferencia en el aprendizaje logrado tanto en niños como en niñas.
- El clima del hogar que es distinto a cada contexto social cultural.

2.6 OBJETIVOS.

2.6.1 Objetivo general.

Determinar la relación entre la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa Manuel Segundo del Águila Velásquez del distrito de Rioja en el año 2011.

2.6.2 Objetivos específicos.

- Analizar las estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza de la convivencia a los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa Manuel Segundo del Águila Velásquez del distrito de Rioja.
- Establecer niveles de aprendizaje de la convivencia en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa Manuel Segundo del Águila Velásquez del distrito de Rioja.
- Comprender la eficacia de las estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza de la convivencia en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa Manuel Segundo del Águila Velásquez del distrito de Rioja.
- Explicar las implicancias en el ambiente escolar del aprendizaje de la convivencia en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa Manuel Segundo del Águila Velásquez del distrito de Rioja.

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Población.

Solamente se utilizó el criterio de **población** ya que se trabajó con todo el grupo que lo conforman los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Manuel Segundo Del Águila Velásquez” del distrito de Rioja de las secciones existentes.

En ese sentido no se seleccionó una **muestra**, ya que la población es relativamente pequeña. Logramos extraer datos de 78 alumnos, grupo que pasó población que distribuyó de la siguiente manera:

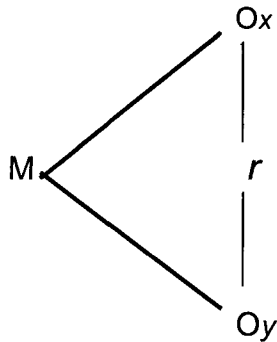
Sección	Alumnos		Total
	Masculino	Femenino	
A	10	14	24
B	15	10	25
C	12	17	29
			N=78

La población de docentes se distribuyó así:

Sección	Docentes
A	05
B	05
C	05
N=15	

2. Diseño de investigación.

Descriptivo correlacional. Cuyo diagrama es el siguiente:



Donde:

- M = Representa a la muestra.
- Ox = Información acerca sobre la metodología usada por de los docentes en la enseñanza de la convivencia.
- Oy = Información acerca del aprendizaje de la convivencia de los alumnos.
- r = Relación entre las variables de estudio

3. Procedimientos recolección de datos

La exploración de la variable independiente se realizó mediante la aplicación de un cuestionario a los docentes sobre la metodología usual en el marco de la variable dependiente, la cual fue medida mediante una escala actitudinal a fin de verificar su asociación con la variable independiente.

4. Instrumentos de recolección de datos.

a) **Cuestionario**, que constó 13 ítems, diferenciadamente para cada dimensión de la metodología para la enseñanza de la convivencia:

- A nivel individual: 06 ítems.
- En función al grupo: 07 ítems.

b) **Escala**, Con 50 ítems relacionados con las habilidades de convivencia de los alumnos, distribuidos por cada dimensión de la siguiente manera:

- Habilidades básicas: 08 ítems.
- Habilidades avanzadas: 06 ítems.

- Habilidades de manifestación afectiva: 07 ítems.
- Habilidades de control emocional: 21 ítems.
- Habilidades de planificación: 08 ítems.

La **validación** de los instrumentos se realizó por la modalidad de **juicios de expertos**, que en nuestro caso, recurrimos a docentes del nivel de educación secundaria con no menos de 20 años de experiencia laboral y ligada a procesos de investigación afines a nuestras variables.

5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Para el procesamiento de datos se procedió de la siguiente manera:

- a) Análisis descriptivo de la variable x.
- b) Análisis descriptivo de la variable y.
- c) Análisis relacional de las variables x e y ($x \text{ --- } r \text{ --- } y$)

El análisis descriptivo se realizó predominantemente en base al cálculo de la media aritmética.

El análisis correlacional se estableció a través del cálculo del coeficiente de correlación denominado "Chi cuadrada", cuya fórmula general es:

$$X^2 = \frac{\sum (fo - fe)^2}{fe}$$

fo = Frecuencia observada de cada celda.

Fe = Frecuencia esperada en cada celda.

$\sum (fo - fe)^2$ = Sumatoria de la diferencia al de las frecuencias al cuadrado.

La fe que aparece como denominador es la sumatoria total de las frecuencias.

La presentación de los resultados se realizó siguiendo la secuencia de los procedimientos, partiendo de presentaciones tabulares con el uso de cuadros de doble entrada, asociados a gráficos de barra y de polígonos principalmente.

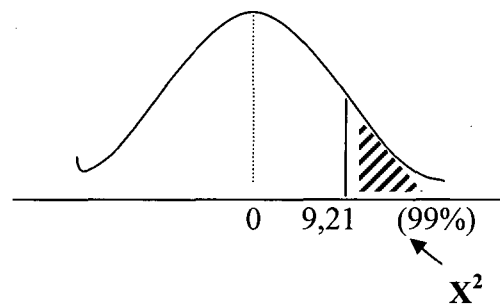
6. Prueba de hipótesis

Para la prueba de hipótesis se utiliza valores generales de ambas variables, comparando los valores tabulados y calculados de X^2 .

De acuerdo a los valores correlacionales encontrados, se prueban las hipótesis Nula (H_0) y Alternativa (H_1).

PRUEBA DE HIPÓTESIS PARA DETERMINAR LA CORRELACIÓN ENTRE AMBAS VARIABLES

Variables	Hipótesis	Nivel de Significancia	X^2 calculada	X^2 tabulada	Decisión
Metodología y convivencia	$H_0: \mu_D \leq X^2$ $H_1: \mu_D > X^2$	0,01	31	9.21	Acepta H_1



Interpretación:

Según los valores obtenidos y como figuran en la tabla anterior, se decide rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa (H_1), por lo que se establece una correlación entre la metodología utilizada por los docentes y el aprendizaje de la convivencia en los alumnos del quinto grado de la institución educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez del distrito de Rioja.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

PRIMERA PARTE: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS

En nuestra investigación para la medición de las variables se tuvo que recurrir a la aplicación de dos instrumentos diferentes. Para el grupo de los docentes, cuya variable ligada fue la metodología que manejan, se preparó un cuestionario semi abierto, ya que en estas circunstancias puede haber variaciones específicas de acuerdo al estilo de cada docente y se consideró pertinente dejar la posibilidad de enriquecimiento de las respuestas. Para los alumnos, en los que la variable estudiada tuvo a la convivencia como actitud aprendida, era necesaria la aplicación de una escala ajustada a su naturaleza. De este modo configuramos los instrumentos adecuados para la investigación en la institución educativa Manuel Segundo del Águila Velásquez.

Para organizar los resultados provenientes del cuestionario a los docentes utilizamos una tabla de doble entrada simple cuya estructura de ajusta a la naturaleza dicotómica de las respuestas, pero necesariamente se tuvo que configurarla de modo intervalar para uniformizar características procesales con los datos de la escala aplicada a los alumnos. Luego se ilustran con gráficos de barras específicas a fin de clarificar mejor las tendencias de los valores.

Los datos recolectados de la aplicación de la escala a los alumnos necesitaron de una tabla con una estructura intervalar por la cantidad significativa de ítems en su contenido. Por existir la posibilidad de diferenciación de la expresión de la variable entre alumnos y alumnas, se realizan análisis disgregando la población en forma diferenciada de acuerdo al género con sus respectivas gráficas de barras.

El análisis se cierra accediendo a la parte correlacional basada en el cruzamiento de los datos generales de ambas variables, y teniendo en cuenta la

naturaleza de las variables y el número poblacional consideramos apropiado recurrir al cálculo del coeficiente de correlación chi cuadrado, que se simboliza por X^2 . De este modo es posible verificar el enlace de las dos variables de involucradas en la investigación además de recurrir la prueba de las hipótesis correspondientes.

TABLA N° 1 RESULTADOS GENERALES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO A LOS DOCENTES DEL QUINTO GRADO SOBRE LA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONVIVENCIA

f	5°A		5°B		5°C		Σ	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
00-04	00	04	00	05	00	05	00	14
05-09	01	00	00	00	01	00	02	00
10-13	04	00	05	00	04	00	13	00

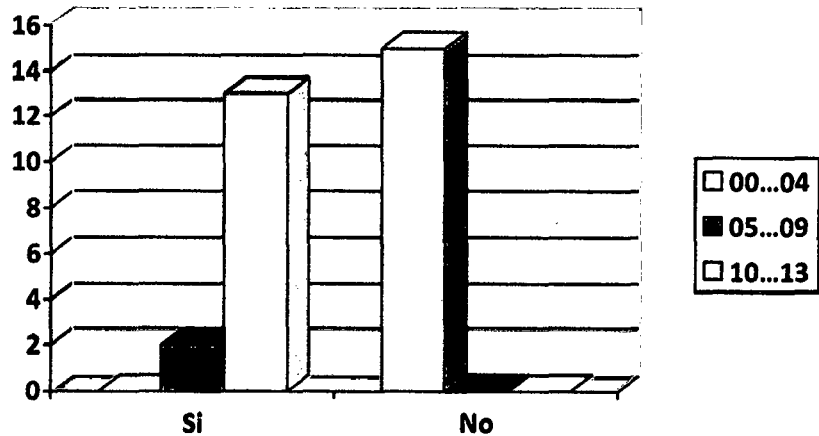
N = 15

Fuente: Anexo N° 3

La tabla N° 1 es de naturaleza intervalar, su función es la de presentar los datos como resultados generales de la aplicación del cuestionario sobre la metodología de la enseñanza de la convivencia a los docentes del quinto grado en las tres secciones (A, B, y C) investigadas. Los datos de un grupo de 15 participantes están distribuidos conforme a la naturaleza dicotómica de respuesta considerados en el instrumento, ubicándolos en los tres intervalos en los de la tabla distribuye los valores.

La función de esta tabla también es presentar los valores a modo la sumatoria, donde podemos percatarnos que en la alternativa **Sí**, los valores mayores están en el intervalo 11-13; mientras que en la alternativa **no**, el mayor valor aparece en el intervalo 00-04.

GRÁFICO N° 1 RESULTADOS GENERALES DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO A LOS DOCENTES DEL QUINTO GRADO SOBRE LA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONVIVENCIA



El gráfico N° 1 presenta los valores organizados en la tabla N° 1, donde se destacan los valores en los intervalos de mayor frecuencia (10-13) con 13 para la respuesta **Sí**, también el intervalo (00-04) con 14 pero para la respuesta **No**. La tendencia de estos resultados nos permite interpretar que en su mayoría los docentes del quinto grado respondieron **favorablemente** sobre la metodología utilizada para la enseñanza de la convivencia a los alumnos.

TABLA N° 2 RESULTADOS GENERALES POR SECCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA ESCALA A LOS ALUMNOS DEL QUINTO GRADO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

f	5°A			5°B			5°C		
	S	A	N	S	A	N	S	A	N
00-10	01	00	24	01	00	25	02	00	29
11-20	10	04	00	08	06	00	10	07	00
21-30	09	16	00	12	17	00	12	16	00
31-40	04	14	00	04	02	00	05	06	00

N = 78

Fuente: Anexo N° 4 (a)

La tabla N° 1 es de naturaleza intervalar, su función es la de presentar los datos como resultados generales de la aplicación de la escala sobre el aprendizaje de la convivencia a los alumnos del quinto grado en las tres secciones (A, B, y C) investigadas. Los datos de un grupo de 78 participantes están distribuidos conforme a los tres niveles de respuesta considerados en la escala, ubicándolos en los cuatro intervalos en los de la tabla distribuye los valores.

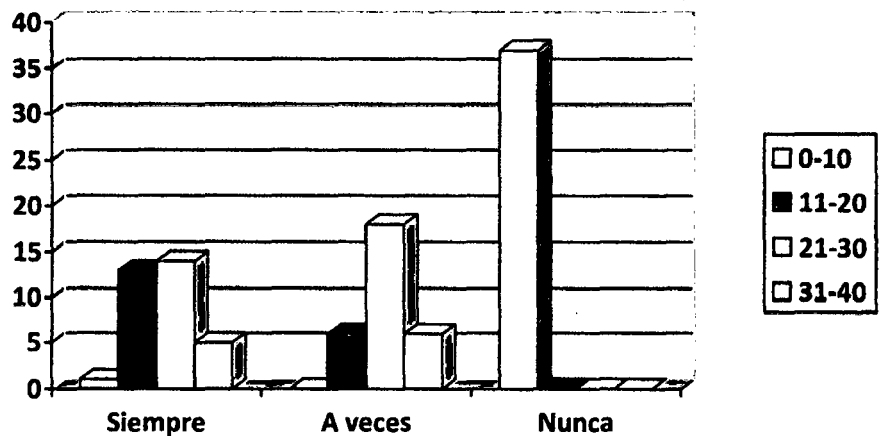
TABLA N° 3 RESULTADOS EN EL GÉNERO MASCULINO DEL QUINTO GRADO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

f	5°A			5°B			5°C			Σ		
	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N
00-10	00	00	10	01	00	15	00	00	12	01	00	37
11-20	04	00	00	04	04	00	05	02	00	13	06	00
21-30	06	08	00	03	02	00	05	08	00	14	18	00
31-40	00	02	00	03	02	00	02	02	00	05	06	00

Fuente: Anexo N° 4b

La tabla N° 3 tiene las mismas características de la tabla N° 2, sin embargo esta tabla es de carácter específico, puesto que presenta los datos en el género masculino del quinto grado, del cual, analizando los valores de la sumatoria podemos percatarnos que en el nivel **siempre**, los valores mayores están entre los intervalos 21-30 y 11-20; en el nivel **a veces**, el mayor valor aparece en el intervalo 21-30; en el nivel **nunca**, el mayor valor está en el intervalo 0-10.

GRÁFICO N° 2 RESULTADOS EN EL GÉNERO MASCULINO DEL QUINTO GRADO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA



El gráfico N° 2 representa los valores distribuidos en la tabla N° 3, debe interpretarse que los valores mayores están en los intervalos de mayor frecuencia (21-30), entre los que destacan 18 en el nivel *a veces* y 14 en el nivel *siempre*, esto debe interpretarse como que la mayor parte de los alumnos del quinto grado del género masculino se mostraron **favorablemente** frente a sus habilidades de la convivencia.

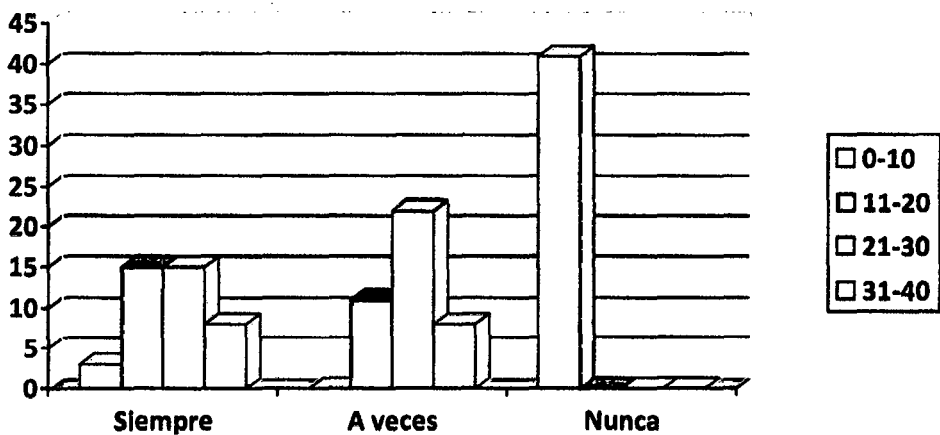
TABLA N° 4 RESULTADOS EN EL GÉNERO FEMENINO DEL QUINTO GRADO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

f	5°A			5°B			5°C			Σ		
	S	A	N	S	A	N	S	A	N	S	A	N
00-10	01	00	14	00	00	10	02	00	17	03	00	41
11-20	06	04	00	04	02	00	05	05	00	15	11	00
21-30	03	06	00	05	08	00	07	08	00	15	22	00
31-40	04	04	00	01	00	00	03	04	00	08	08	00

Fuente: Anexo N° 4c

La tabla N° 4 presenta los datos en el género femenino del quinto grado, con las mismas características especificadas en las tablas anteriores. En este grupo de datos, en función a la sumatoria, apreciamos que en el nivel **siempre**, los valores mayores están entre los intervalos 21-30 y 11-20, incluso en el intervalo 31-40; en el nivel **a veces**, el mayor valor aparece los intervalos 21-30 y 11-20, también en el intervalo 31-40; en el nivel **nunca**, sólo existe un valor en el intervalo 0-10.

GRÁFICO N° 3 RESULTADOS EN EL GÉNERO FEMENINO DEL QUINTO GRADO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA



El gráfico N° 3 ilustra el comportamiento de los valores organizados en la tabla N° 3, los cuales al interpretarse como prevalencia de valores en los intervalos de mayor frecuencia (21-30), entre los que destaca 22 en el nivel **a veces** y 15 en el nivel **siempre**. La tendencia de estos resultados nos permite interpretar que en su mayoría los alumnos del quinto grado del género femenino se mostraron **favorablemente** a la hora de autoevaluar sus habilidades de la convivencia.

**TABLA N° 5 RESULTADOS CONSOLIDADOS EN EL QUINTO GRADO
SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA**

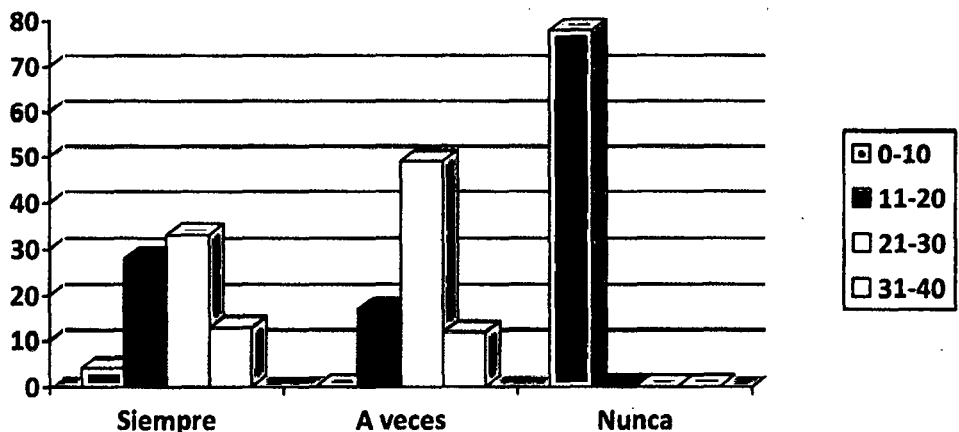
f	5° Grado		
	S	A	N
00-10	04	00	78
11-20	28	17	00
21-30	33	49	00
31-40	13	12	00

N = 78

Fuente: Tablas N°3 y N° 4

La tabla N° 5 es una versión reducida de las tablas anteriores, pero contiene en forma consolidada los datos de todo el grado y de todas las secciones, considerando ambos géneros, para poder apreciar en forma más generalizada la tendencia de los resultados. En esta tabla, las cifras mayores se ubican en el intervalo 21-30 específicamente en el nivel **a veces** primero y el nivel **siempre** en segundo lugar. También son apreciables las cifras en los intervalos 11-20 y 31-40, pero esta vez el nivel **siempre** posee los mayores puntajes.

**GRÁFICO N° 4 RESULTADOS CONSOLIDADOS EN EL QUINTO GRADO
SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA**



Gracias al gráfico N° 4 sobre los resultados consolidados en la tabla N° 4 apreciamos la predominancia de las cifras en los intervalos de mayor frecuencia (21-30), con un 49, en el nivel **a veces**, superior al 33 del nivel **siempre**. Pero también son significativos en el intervalo (11-20) el 28 del nivel **siempre** y el 17 del nivel **a veces**. Completan estos datos el intervalo (31-40) con 13 en el nivel **siempre** y 12 en el nivel **a veces**. Según estos resultados hay que interpretar que mayormente en los alumnos del quinto grado existe una tendencia **favorable** con respecto al aprendizaje de habilidades para la convivencia.

SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LOS RESULTADOS

CORRELACIÓN EN BASE A FRECUENCIAS GENERALES DE AMBAS VARIABLES

TABLA N° 6 DE FRECUENCIAS OBSERVADAS (Fo) PARA LAS RESPUESTAS AFIRMATIVAS

Sólo tenemos que integrar los datos de los extremo inferiores de la segunda variable, para equiparar en tres niveles a ambos grupos de datos.

VARIABLES	intervalos			Σ
	Bajo	Medio	Alto	
Metodología	00	02	13	15
Convivencia	32	33	13	78
Σ	32	35	26	93

Primeramente calculamos las frecuencias esperadas (Fe):

$$Fe_{1,1} = \frac{15 \times 32}{93} = 5,16 \quad Fe_{1,2} = \frac{15 \times 35}{93} = 5,64$$

$$Fe_{1,3} = \frac{15 \times 26}{93} = 4,19$$

$$Fe_{2,1} = \frac{78 \times 32}{93} = 26,83 \quad Fe_{2,2} = \frac{78 \times 35}{93} = 29,35$$

$$Fe_{2,3} = \frac{78 \times 26}{93} = 21,80$$

Luego calculamos las frecuencias esperadas;

Nos auxiliamos de la siguiente tabla:

TABLA N° 7

F	Fo	Fe	Fo-Fe	(Fo-Fe)²	(Fo-Fe)²/Fe
F_{1,1}	00	5,16	-5,16	26,62	5,15
F_{1,2}	02	5,64	-3,64	13,24	2,34
F_{1,3}	13	4,19	8,81	77,61	18,52
F_{2,1}	32	26,83	5,17	26,72	0,99
F_{2,2}	33	29,35	3,65	13,32	0,45
F_{2,3}	13	21,80	-8,8	77,44	3,55
				X²	31

La interpretación del valor de X^2 se hace en base a:

$$G = (2-1)(3-1) = 2$$

Consultando la tabla de valores para X^2 , para grados de libertad = 2, encontramos 5.99 para un 95% de confiabilidad y 9.21 para un 99% de confiabilidad.

Como el valor calculado de X^2 es 31 mayor para ambos niveles de confiabilidad, podemos decir que, según las respuestas afirmativas, en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la institución educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez, la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia se encuentran relacionados significativamente con un alto nivel de confianza que alcanza el 99%.

No se considera el análisis correlacional con respecto a las respuestas negativas por carecer de valores significativos en todos los intervalos

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para centrarnos genéricamente en el concepto de convivencia, necesariamente tenemos que atravesar por el significado de las habilidades sociales que se deben entenderse como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales que se evidencian en las formas cómo las personas nos interrelacionamos, mediante la expresión de una gama de sentimientos.

En una concepción más amplia, la convivencia se encuentra inmersa en una de las capacidades humanas denominadas **competencia social**, que constituye un conjunto de habilidades que se ponen en juego al enfrentarse a situaciones interpersonales en un determinado grupo social. Esto quiere decir que todo individuo puede tener en su repertorio ciertas habilidades sociales, pero para que su actuación sea competente, dichas habilidades tienen que ponerse a prueba en una situación concreta específica.

Pero como las competencias se aprenden o se adquieren con la práctica, significan que en ese proceso existe la convergencia de elementos de aprendizaje, uno de dichos factores son principalmente factores motivacionales a modo de actitudes que le predisponen al individuo a entablar interrelaciones efectivas enlazadas a un conjunto de mecanismos que hacen posible la convivencia armónica de un individuo con su grupo.

Al considerar la **teoría cognoscitiva social** al aprendizaje como una actividad de procesamiento de la información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos de entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción (Bandura, 1986), se entiende el proceso de educación social en su momento básico como una asimilación de normas de comportamiento grupal, pero que a

medida que evoluciona se va complejizando hasta encontrar su consolidación como componente de la personalidad.

En la actualidad existe la una opinión generalizada acerca de la adquisición de habilidades sociales a través de la combinación del proceso de desarrollo y del de aprendizaje, comenzando este proceso en el seno familiar con la socialización del niño; pero sobre el papel de la escuela en el desarrollo social de los alumnos, el interés es reciente configurándose un nuevo énfasis en la responsabilidad de esta institución en la estimulación y la consolidación de la competencia social de los alumnos. Es decir que en la escuela se debe enseñar habilidades sociales y este aspecto del proceso de aprendizaje no tiene que diferenciarse de la enseñanza de otros aspectos, es decir, hay que enseñar habilidades sociales de modo directo, intencional y sistemático.

Entonces para enseñar las habilidades sociales hay que tener en cuenta que éstas no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal; según Testuhau y Monjas (s/f) se necesita una instrucción directa.

Es más, es un duro y prolongado proceso -hasta podríamos decir, interminable- aprendizaje en la vida de todo sujeto, pues: sólo se aprende a partir de la experiencia, sólo se aprende si se convierte en una necesidad, sólo se aprende si se logran cambios duraderos en la conducta, que permitan hacer una adaptación activa al entorno personal y social de cada uno.

Por otra parte, la convivencia enseña. De ella se aprenden contenidos actitudinales, disposiciones frente a la vida y al mundo que posibilitan el aprendizaje de otros contenidos conceptuales y procedimentales.

García y López (1988), han establecido que se han incrementado las prácticas que consideran la mediación como un foco de actuación relevante. Es por esta razón que en la Institución Educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez existen indicios que esclarecen que la actuación de los docentes está siendo determinante tanto así que una disminución de la frecuencia de aplicación metodológica afecta directamente la presencia de las habilidades de convivencia en los alumnos del quinto grado.

CASEL 2008, ha descubierto que los programas de aprendizaje social y emocional mejoran de forma significativa el rendimiento académico. Este dato científico corrobora el beneficio, si bien desde una visión parcial, que aportan la inserción de las herramientas de aprendizaje social y efectivo. En este sentido los docentes de la Institución Educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez aciertan al insertar, con su intervención, la prevención de la imposición de castigos como suspensión a los estudiantes por comportamiento inadecuado o sanciones de otra índole que trastocan la dimensionalidad afectiva del alumno afectando, a través de su impacto, variables importantes de la salud mental, que inciden en las relaciones sociales de los niños, su relación con la escuela y su motivación para aprender, evitando la generación de comportamientos antisociales.

El trabajo grupal como estrategia de aprendizaje constituye una de las estrategias didácticas que aportan mucho éxito a los logros en la dimensión social educativa. En este aspecto, Grineski (1996) fue quien demostró con un programa de Educación Física basado en actividades cooperativas que éstas favorecían las interacciones sociales positivas. En la Institución Educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez al haber mayor tendencia metodológica de la utilización de similares estrategias en el afán de fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes están consiguiendo la aparición de indicadores actitudinales alentadores en los alumnos.

Nuestra hipótesis central queda remarcada con los datos encontrados, en igual sentido nuestros objetivos de investigación nos orientaron a la formulación de conclusiones objetivas sobre el comportamiento de las variables estudiadas.

CONCLUSIONES

1. Se encontró que los docentes en las tres secciones del quinto grado de la Institución Educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez respondieron **favorablemente** sobre las estrategias utilizadas para la enseñanza de la convivencia a los alumnos.
2. En las tres secciones, la mayor parte de los alumnos del quinto grado del género masculino de la Institución Educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez se mostraron **favorablemente** frente a sus habilidades de la convivencia, demostrando un nivel significativo en su aprendizaje.
3. De igual manera, en las tres secciones, la mayor parte de los alumnos del quinto grado del género femenino de la Institución Educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez se mostraron **favorablemente** frente a sus habilidades de la convivencia, demostrando un nivel significativo en su aprendizaje.
4. Las tendencias de los valores, interpretando como resultado al aprendizaje de la convivencia puede afirmarse que las estrategias para la enseñanza de la convivencia utilizada por los docentes de la Institución Educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez favorecen su aprendizaje indicador de la eficacia de su manejo.
5. Se demostró, en un nivel asociativo, la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia en el quinto grado de la Institución Educativa Manuel Segundo Del Águila Velásquez se encuentran relacionados significativamente con un alto nivel de confianza que alcanza el 99%.

RECOMENDACIONES

1. Los docentes tienen la tarea de reforzar todas las experiencias de aprendizaje social y emocional para dotar a los estudiantes de una sensibilidad grupal y tolerancia que le permitan asumir actitudes de convivencia cada vez más eficientes
2. Los padres de familia que necesitan darse cuenta que sus hijos, en proceso educativo, necesitan formarse más que instruirse, por ello deben acompañar a los docentes sobre todo en el fortalecimiento de la personalidad bajo una línea de comprensión de lo fundamental que es el regimiento de la vida a normas individuales y colectivas.
3. Los directores de las instituciones educativas necesitan incluir en su agenda directiva la gestión de jornadas pedagógicas, actividades que den la oportunidad a estudiantes, docentes y padres de familia el intercambio de experiencias laborales y recreativas que tengan como eje los indicadores de convivencia interpersonal.
4. Las instituciones de gestión de la educación a nivel local, sumándose a la gestión de los directores, deben dar pase a la apertura pedagógica en el marco de un criterio de resultados cualitativos, centrarán las exigencias de resultados formativos más que calificativos.
5. La Universidad Nacional de San Martín, ajustando su modelo educativo podrá dotar a la sociedad de profesionales docentes con una visión humanística y científica para llevar a cabo un proceso educativo que supere la condición actual del nivel educativo elevando el pensamiento del educando hacia una postura valorativa del ser humano en su máxima expresión individual y social.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Bandura (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. México. Prentice Hall.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de Mediación y cambio Social*. Barcelona, España. Gedisa.
- Caballo, V.E (1993). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. Siglo XXI de España. S.A.
- Castilla y otros (2006) *Aprendizaje y Desarrollo de Habilidades Sociales. Diferentes Propuestas Educativas*. Salamanca, España. Psicología Pirámide.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación Encierra un Tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España. UNESCO/Santillana.
- Dicaprio (1994). *Teorías de la Personalidad*. México. M Graw Hill.
- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Desarrollo de Habilidades Sociales en Educación Infantil. Programa Específico de Atención a la Discapacidad Auditiva. Gobierno del Principado de Asturias Consejería de Educación y Ciencia.
- Fernández García, I. (2008). *Los Programas de Ayuda para la Mejora de la Convivencia en Instituciones Educativas*. Bordón.
- García Raga, Laura y López Martín, Ramón (1988). *Convivir en la Escuela. Una Propuesta para su Aprendizaje por Competencias*. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia. España.
- García Raga, L. (2007). *La Convivencia como Recurso Educativo. Hacia el Diseño de un Plan de Convivencia para los Centros Docentes de la Comunidad Valenciana*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, España.
- García Raga, Laura. y López Martín, Ramón. (2004). *La Convivencia Escolar. Un Instrumento en la Búsqueda del Equilibrio entre la Construcción de la Identidad y la Gestión de la Diversidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, España.

- Godás, A.; Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores?. Bordón.
- Goldstein, A.P. y Col. (1987). Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia. Barcelona, España. Martínez Roca.
- Grineski, S. (1996). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jonson, D.J., Jonson, R.T. y Holubec, E. J. (1999). El Aprendizaje Cooperativo en el Aula. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Martín, X. y Puig Rovira, J. (2007). Las Siete Competencias Básicas para Educar en Valores. Barcelona, España. Graó.
- Maturana, Humberto (1992). Emociones y Lenguaje en Educación y Política - Ed. Hachette / Comunicación. Chile. Ed. Hachette.
- Mcfall, R. M. (1982). A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills. Behavioral Assessment.
- Mesa, Juani (2009). Enseñar a Convivir no es tan Difícil. Primera Edición. Edit. Escola Garbí.
- Monjas Casares, M. I., (1997) Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes. Madrid. 3ª Ed CEPE.
- Monjas M.I y Gonzales B (2000). Las Habilidades Sociales en el Currículo. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España.
- Morín, Edgard. (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. UNESCO. París, Francia.
- Morris (1997). Introducción a la Psicología. México. Prentice Hall.
- Ortega, R. y Fernández Alcaide, V. (1998). Un Proyecto Educativo para Mejorar la Convivencia y Prevenir la Violencia. En R. Ortega (comp.), La Convivencia Escolar. Qué es y cómo Abordarla. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, España.
- Schunk (1997). Teorías del Aprendizaje. México. Prentice Hall.
- Tedesco, J.C. (1995). El Nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna. Madrid, España. Anaya.

- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL) (2008). Trabajando para Establecer Aprendizaje Social y Emocional como una parte Esencial de Educación de Escuela Secundaria Directa Preescolar. USA.
- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL) (2008). Bases del Aprendizaje Social Y Emocional . Support Services. USA.

Documentos electrónicos

- ✦ Cascón Soriano, Paco: Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO, Sobre Paz y Derechos Humanos. Disponible en:
unescopau@pangea.org.
- ✦ Documentos de Reflexión Para el Profesorado. Enseñar a Convivir.http://www.apoclam.net/cdprimaria/doc/general/ensenar_a_convivir.pdf
- ✦ Testuhau M. Inés, Monjas Casares (s/f). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para Niños y Niñas en Edad Escolar. Universidad de Salamanca. España.

VIII. ANEXOS

ANEXO N° 1



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

CUESTIONARIO SOBRE LA METODOLOGÍA UTILIZADO POR LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONVIVENCIA A LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUEL SEGUNDO DEL AGUILA VELASQUEZ DEL DISTRITO DE RIOJA.

DATOS GENERALES

Especialidad:Grado Acad.....

Sexo: Masculino Femenino Edad:.....Experiencia.....años

Nombrado:.....Contratado.....

INDICACIONES

Estimado DOCENTE, el presente cuestionario es parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad la obtención de información, desde su experiencia laboral, sobre la metodología que utiliza para la enseñanza de la convivencia a los estudiantes de su Institución Educativa (encierra en un círculo la respuesta).

A. A NIVEL INDIVIDUAL

1. ¿Enfatiza en los alumnos las habilidades de escuchar a los demás?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

2. ¿Incentiva en los alumnos las predisposiciones para compartir con los demás?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

3. ¿Estimula en los alumnos la participación y la cooperación grupal?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

4. ¿Estimula en los alumnos las capacidades de la aprobación a los demás?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

5. ¿Estimula en los alumnos las capacidades de recepción de la aprobación de los demás?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

6. ¿Incentiva en los alumnos la participación en conversaciones?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

B. EN FUNCIÓN AL GRUPO

7. ¿Establece con los alumnos las normas de funcionamiento de la clase?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

8. ¿Propicia un clima adecuado para la convivencia en la clase?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

9. ¿Estimula en los alumnos la práctica del compañerismo?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

10. ¿Estimula en los alumnos la práctica de la cooperación ?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

11. ¿Estimula en los alumnos la intercomunicación?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

12. ¿Incentiva en los alumnos los hábitos de trabajo?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....

13. ¿Distribuye a sus alumnos de tal forma que facilite la convivencia?

- a. Sí b. No

Si respondió afirmativamente: ¿qué estrategias utiliza?

.....
.....



ANEXO N° 2

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ESCALA SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA PARA LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUEL SEGUNDO DEL AGUILA VELASQUEZ DEL DISTRITO DE RIOJA.

DATOS GENERALES

Sexo: Masculino Femenino Edad:.....Sección:

INDICACIONES

Estimado (a) ESTUDIANTE, la presente escala es parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad la obtención de información, desde tu punto de vista, sobre el aprendizaje de la convivencia (encierra en un círculo tu respuesta).

A. HABILIDADES BÁSICAS

1. ¿Demuestras predisposición para escuchar a los demás?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
2. ¿Demuestras predisposición para iniciar una conversación?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
3. ¿Crees que tienes la habilidad para mantener una conversación?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
4. ¿Tienes la habilidad para formular preguntas?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
5. ¿Sientes que es necesario dar las gracias?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
6. ¿Consideras que tienes la habilidad para presentarte ante los demás?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
7. ¿Consideras que tienes la habilidad para presentar a otras personas ante los demás?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
8. ¿Sientes que es necesario hacer un cumplido?
a. Siempre b. A veces c. Nunca

B. HABILIDADES AVANZADAS

9. ¿Si tienes la necesidad de pedir ayuda, lo haces?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
10. ¿Tienes predisposición de participar?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
11. ¿Si tienes que dar instrucciones, lo haces?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
12. ¿Si tienes que seguir instrucciones, lo haces?
a. Siempre b. A veces c. Nunca

13. ¿Sientes que es necesario pedir disculpas?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
14. ¿Consideras que tienes la habilidad para convencer a los demás?
a. Siempre b. A veces c. Nunca

C. HABILIDADES DE MANIFESTACIÓN AFECTIVA

15. ¿Eres capaz de darte cuenta de tus propios sentimiento?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
16. ¿Eres capaz de expresar tus sentimiento?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
17. ¿Eres capaz de comprender el sentimiento de los demás?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
18. ¿Te consideras con habilidad para enfrentar el enojo de los demás?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
19. ¿Eres capaz de demostrar afecto por?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
20. ¿Te consideras con habilidad para enfrentar el miedo?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
21. ¿Eres capaz de motivarte tú mismo por algún logro alcanzado?
a. Siempre b. A veces c. Nunca

D. HABILIDADES DE CONTROL EMOCIONAL

22. ¿Sientes que es necesario pedir permiso?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
23. ¿Demuestras predisposición para compartir con los demás?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
24. ¿Demuestras predisposición para ayudar a los demás?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
25. ¿Tienes predisposición para negociar en situaciones difíciles?
b. Siempre b. A veces c. Nunca
26. ¿Eres capaz de auto controlarte en situaciones difíciles?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
27. ¿Te encuentras predispuesto a defender tus derechos?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
28. ¿Te encuentras predispuesto a responder a las bromas?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
29. ¿Eres capaz de evitar problemas con los demás?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
30. ¿Evitas participar en peleas?
a. Siempre b. A veces c. Nunca
31. ¿Te encuentras predispuesto a formular una queja?
a. Siempre b. A veces c. Nunca

32. ¿Te encuentras predispuesto a responder una queja?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
33. ¿Demuestras deportividad frente a un juego?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
34. ¿Eres capaz de superar la vergüenza?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
35. Eres capaz de comprender el hecho de que no te tengan en cuenta los demás?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
36. ¿Estás predispuesto a defender a un amigo?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
37. ¿Estás predispuesto a responder a la persuasión?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
38. ¿Eres capaz de enfrentarte al fracaso?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
39. ¿Eres capaz de responder a los mensajes en tu contra que te lanzan los demás?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
40. ¿Estás predispuesto a responder a una acusación?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
41. ¿Te preparas cuando consideras que sostendrás una conversación difícil?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
42. ¿Eres capaz de hacer frente a las presiones del grupo?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca

E. HABILIDADES DE PLANIFICACIÓN

43. ¿Estás predispuesto a tomar iniciativas?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
44. ¿Consideras que tienes la habilidad para distinguir la causa de los problemas?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
45. ¿Eres capaz de plantearte objetivos?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
46. ¿Crees que conoces tus habilidades?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
47. Consideras que tienes la habilidad para recoger información?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
48. ¿Consideras que tienes la habilidad para resolver los problemas según su importancia?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
49. ¿Eres capaz de tomar decisiones?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca
50. ¿Puedes concentrarte al realizar una tarea?
- a. Siempre b. A veces c. Nunca



ANEXO N° 3

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

MATRIZ GENERAL DE PUNTUACIONES DE LA ESCALA POR ALUMNO POR SECCIÓN Y POR GÉNERO EN EL QUINTO GRADO

a)

N°	Secciones								
	5°A			5°B			5°C		
	S	A	N	S	A	N	S	A	N
1	10	36	04	34	16	00	15	35	00
2	16	28	06	33	17	00	26	24	00
3	32	14	04	30	18	02	23	25	02
4	22	26	02	22	21	07	33	17	00
5	20	29	01	21	29	00	26	23	01
6	14	36	00	16	28	06	28	19	03
7	13	36	01	24	24	02	18	29	03
8	22	26	02	20	29	01	18	31	01
9	17	32	01	27	22	01	16	28	06
10	24	26	00	19	29	02	19	30	01
11	11	39	00	27	22	01	22	27	01
12	26	19	05	17	30	03	23	27	00
13	26	23	01	15	27	08	21	25	04
14	36	14	00	34	15	01	16	28	06
15	20	26	04	23	24	03	24	22	04
16	19	25	00	10	40	00	05	43	02
17	26	24	00	13	28	09	25	23	02
18	28	22	00	20	23	07	25	25	00
19	16	29	05	22	17	01	13	37	00
20	22	28	00	22	23	05	18	32	00
21	24	25	01	25	22	03	37	13	00
22	35	15	00	25	24	01	31	19	00
23	33	17	00	27	21	02	08	37	05
24	16	34	00	14	35	01	31	17	02
25				35	15	00	26	24	00
26							17	29	04
27							33	17	00
28							20	30	00
29							21	19	10
30									

N°	Masculino								
	5°A			5°B			5°C		
	S	A	N	S	A	N	S	A	N
1	22	26	02	34	16	00	23	25	02
2	22	26	02	30	18	02	33	17	00
3	17	32	01	27	22	01	26	23	01
4	26	23	01	15	27	08	18	31	01
5	20	26	04	34	15	01	19	30	01
6	19	25	06	23	24	03	23	27	00
7	26	24	00	10	40	00	25	23	02
8	22	28	00	13	28	09	18	32	00
9	24	25	01	20	23	07	31	19	00
10	16	34	00	22	33	05	17	29	04
11				25	22	03	26	24	00
12				25	24	01	20	30	00
13				27	21	02			
14				14	35	01			
15				35	15	00			

c)

N°	Femenino								
	5°A			5°B			5°C		
	S	A	N	S	A	N	S	A	N
1	10	36	04	33	17	00	15	35	00
2	16	28	06	22	21	07	26	24	00
3	32	14	04	21	29	00	28	19	03
4	20	29	01	16	28	06	18	29	03
5	14	36	00	24	24	02	16	28	06
6	13	36	01	20	29	01	22	27	01
7	24	26	00	19	29	02	21	25	04
8	11	39	00	27	22	01	16	28	06
9	26	19	05	17	30	03	24	22	04
10	36	14	00	22	17	01	05	43	02
11	28	22	00				25	25	00
12	16	29	05				13	17	00
13	35	15	00				37	13	00
14	33	17	00				08	37	05
15							31	17	02
16							33	17	00
17							21	19	10

ANEXO N° 4
FORMATOS DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Estimado (a) profesor(a);

Solicitamos su opinión sobre el instrumento que se adjunta que consiste en dos instrumentos que serán aplicados los alumnos del nivel secundaria para examinar la metodología para la enseñanza y aprendizaje de la convivencia.

Por ser usted una persona con amplia experiencia y conocedor del campo en que estamos investigando en educación recurrimos a su opinión especializada a fin de validar el instrumento respectivo.

A modo de guía le alcanzamos los criterios sobre los cuales debe girar su valoración de los dos instrumentos:

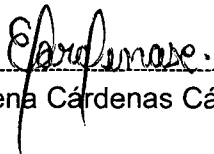
- Coherencia variable-dimensión
- Coherencia dimensión-indicador
- Coherencia indicador-ítem
- Coherencia dimensión-indicador
- Relación ítem-contenido curricular
- Relación ítem-nivel de aprendizaje

Quedamos muy reconocidos por su valiosa colaboración

Rioja, 01 de Octubre de

2011.

Atentamente;


Elena Cárdenas Cárdenas

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONVIVENCIA

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

RELACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUEL SEGUNDO DEL AGUILA VELASQUEZ DEL DISTRITO DE RIOJA EN EL AÑO 2011.

EXPERTO QUE LO VALIDA

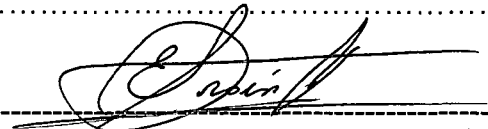
Apellidos y nombres: Bardales Zapata, Efraín de la Cruz DNI: 16681180

Dirección domiciliaria: Jr. Sto. Toribio N° 1312 Rioja. Celular: #990946648 Teléfono fijo: 042 - 55-8129

Estudios realizados: Maestría en Ciencias con mención en Docencia Universitaria e Investi-
gación
Lic. en Educación, espec. Filosofía y Ciencias Sociales
Segunda Espec. en Psicopedagogía

Institución donde labora: UNSM: T / FE-H: R

Años de experiencia: 19 años Exp. ininterrumpida


Firma
DNI: 16681180

Rioja 01 de Octubre de 2011.

VALIDACIÓN DE LA ESCALA SOBRE APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

RELACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA EN LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUEL SEGUNDO DEL AGUILA VELASQUEZ DEL DISTRITO DE RIOJA EN EL AÑO 2011.

EXPERTO QUE LO VALIDA

Apellidos y nombres: Bardales Zapata Efraín de la Cruz DNI: 16681180
Dirección domiciliaria: Jr. Sta. Teresita 1312 - Rioja Celular: #990946648 Teléfono fijo: 042 - 558129
Estudios realizados: Maestro en Ciencias con mención en Docencia, Universitaria e Investigación Educativa
Lic. en Educación Especialidad Filosofía y Ciencias Sociales
Segunda Espec. Psicopedagogía
Institución donde labora: UNSM - T / FEH - R
Años de experiencia: 19 años Exp. Ininterrumpida


Firma
DNI: 16681180

Rioja. 01 de Octubre de 2011

CUADRO DE VALIDACIÓN

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN											
				Coherencia variable-dimensión		Coherencia dimensión-indicador		Coherencia indicador-item		Coherencia dimensión-indicador		Relación ítem-contenido curricular		Relación ítem-nivel de aprendizaje	
				Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Variable dependiente Aprendizaje de la convivencia	Habilidades básicas	Escuchar Iniciar una conversación Mantener una conversación Formular preguntas Dar las gracias Presentarse Presentar a otras personas Hacer un cumplido	1-2-3-4-5-6-7-8												
	Habilidades avanzadas	Pedir ayuda Participar Dar instrucciones Seguir instrucciones Pedir disculpas Convencer a los demás	9-10-11-12-13-14												
	Habilidades de manifestación afectiva	Conocer los propios sentimientos Expresar los sentimientos Comprender los sentimientos de los demás Enfrentarse al enojo del otro Expresar afecto Resolver el miedo Autorrecompensarse	15-16-17-18-19-20-21												
	Habilidades de control emocional	Pedir permiso Compartir con los demás Ayudar a los demás Negociar Usar el autocontrol Defender sus derechos Responder a las bromas Evitar problemas con los demás No participar de peleas Formular una queja Responder una queja Demostrar deportividad frente a un juego Sobrellevar la vergüenza Asimilar el hecho de no ser tenido en cuenta Defender a un amigo Responder a la persuasión Responde al fracaso Responder a los mensajes contradictorios Responder a una acusación Prepararse para una conversación difícil Hacer frente a las presiones del grupo	22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42												
	Habilidades de planificación	Tomar iniciativas Distinguir la causa de los problemas Establecer un objetivo Determinar sus propias habilidades Recoger información Resolver problemas según su importancia Tomar una decisión Concentrarse en una tarea	43-44-45-46-47-48-49-50												

OBSERVACIONES: