

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA



**ESTRATEGIAS ACTIVAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ÁREA DE
DESARROLLO PERSONAL CIUDADANÍA Y CÍVICA EN ESTUDIANTES DE CUARTO
GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 40129 MANUEL
VERAMENDI E HIDALGO, MARIANO MELGAR, AREQUIPA - 2019.**

Tesis presentada por:

ELVA JACQUELINE PONCE LUQUE

**para optar el título de Licenciada en
Educación:**

**Asesor: Dra. Rocío Edith Manchego
Carnero.**

Arequipa – Perú

2020

DEDICATORIA

Es mi deseo como sencillo gesto de gratitud, dedicarle mi humilde trabajo de investigación en primer lugar a Dios por haber dirigido mis pasos por sendas de amor y a mi comunidad por sus oraciones.

Dedico este trabajo de investigación a los pilares fundamentales en mi vida, mi esposo, Lenin mi compañero inseparable de cada jornada él representó gran esfuerzo y tesón en los momentos de declive y cansancio. Ser madre y estudiante es difícil porque sabes que alguien más se está sacrificando para que tú puedas lograr tu sueño y ellos son nuestros hijos Iván y Job, que me animan a ser mejor cada día son mi fortaleza y mi mayor orgullo.

A mi madre Elba por su apoyo incondicional, permanente por su sacrificio, por haberme dado todo en la vida, por tanto, amor.

A mi padre Hugo por su tenacidad, perseverancia y apoyo incondicional en los momentos más difíciles.

AGRADECIMIENTO

A la plana docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, UNSA, por inculcar profesionalmente sus experiencias, conocimientos y buen trato, suficiente aliciente para motivar la culminación del presente trabajo.

Un agradecimiento especial a la Dra. Rocío Edith Manchego Carnero por su asesoría, apoyo constante, dedicación y motivación en la realización de la presente investigación.

A la Institución Educativa “Manuel Veramendi E Hidalgo” por el apoyo para la aplicación y realización del trabajo de investigación que redundará en beneficio de la Comunidad Educativa Veramendina.

A la directora Prof. Isabel Sueros Romero y a la subdirectora Sra. María Apaza Colquehuanca, por su comprensión, apoyo constante y sus orientaciones.

Gracias tío Emilio, tío Víctor y Doña Elba Luque Cervantes, porque me enseñaron que ser maestro es la forma más humana de servir.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado Estrategias activas, y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019, surgió por la necesidad de mejorar mi trabajo pedagógico e incorporar nuevos enfoques pedagógicas que promuevan la calidad educativa en mi institución educativa.

Tiene como objetivo general desarrollar estrategias activas que motiven la participación del estudiante, para la construcción del aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica; el presente trabajo de investigación, es de enfoque cuantitativo que tiene tres grandes capítulos; primer capítulo el marco teórico en el segundo capítulo la parte metodológica y el tercer capítulo una propuesta alternativa que permita lograr aprendizajes significativos en esta área a través de la aplicación de estrategias activas, por medio de proyectos de salidas de campo y trabajos en equipos.

Los resultados en lo que respecta a la construcción del aprendizaje significativo, a través de los trabajos en equipo, y las salidas de campo, los que a su vez permiten mayor participación y buen desenvolvimiento de los estudiantes ya que interactuaron con su entorno y de esta manera se logró obtener aprendizaje previo para el anclaje con los nuevos conocimientos y esta manera se logró el desarrollo de un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Palabras Claves: Estrategias de enseñanza, Estrategias activas, Aprendizaje, Aprendizaje Significativo, Área de desarrollo personal ciudadanía y cívica

ABSTRACT

The present research work entitled *Experiential Strategies, and the significant learning in the area of person family and human relations with students of the second grade of secondary school public Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019*, arose from the need to improve my pedagogical work and incorporate new pedagogical approaches that promote educational quality in my educational institution.

Its general objective is to develop experiential strategies that motivate student participation, for the construction of meaningful learning in the area of family and human relationships; the present research work is a quantitative approach that has three major chapters; first chapter the theoretical framework in the second chapter the methodological part and the third chapter an alternative proposal that allows to achieve significant learning in this area through the application of experiential strategies, through projects of field trips and team work.

The results in regard to the construction of meaningful learning, through teamwork, and field trips, which in turn allow greater participation and good development of students as they interacted with their environment and this In this way it was possible to obtain prior learning for the anchoring with the new knowledge and this way the development of a significant learning in the students was achieved.

Keywords: teaching strategies, activities strategies, learning, meaningful learning, person family area and human relations

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación.....	1
1.1.1. Antecedentes internacionales.....	1
1.1.2. Antecedentes nacionales	3
1.2. Definición de términos básicos	4
1.2.1. Estrategias de enseñanza.....	4
1.2.2. Estrategias activas	5
1.2.3. Aprendizaje	5
1.2.4. Aprendizaje Significativo	6
1.2.5. Área personal ciudadanía y cívica	6
1.3. Conceptos fundamentales.....	8
1.3.1. Las estrategias activas	8
1.3.1.1. Definición de las estrategias activas.....	8
1.3.1.2. El aprendizaje vivencial:	8
1.3.1.3. Proceso vivencial de aprendizaje	8
1.3.1.4. El arte del aprendizaje por la experiencia.....	10
1.3.1.5. Orígenes del aprendizaje vivencial.....	10
1.3.1.6. Fases del aprendizaje vivencial:	10
1.3.1.7. Objetivos del aprendizaje vivencial.....	10
1.3.1.8. Ciclo del aprendizaje vivencial	11
1.3.1.9. Trabajo en equipo	11
1.3.1.10. Salida de campo	12
1.3.1.11. Las estrategias para aprender Desarrollo personal ciudadanía y cívica	16
1.3.1.12. Estrategias de Convivencia	16
1.3.1.13. Estrategias de deliberación	21
1.3.1.14. Estrategias de participación.....	24
1.3.1.15. Estrategias de apoyo o afectivas	30

1.3.2.	Aprendizaje significativo:	32
1.3.2.1.	La teoría del aprendizaje significativo Ausubel	32
1.3.2.2.	El constructivismo	35
1.3.2.3.	Teoría Sociocultural de Vygotsky	36
1.3.2.4.	Teoría del desarrollo moral Jean Piaget	37
1.3.2.5.	La teoría de la actividad	38
1.3.3.	Área de Persona, Familia y Relaciones Humanas.....	39
1.3.3.1.	Fundamentos del currículo del área de Persona, Familia y RelacionesHumanas.....	39
1.3.3.2.	Competencias.....	40
1.3.3.3.	Capacidades	43

CAPÍTULO II

MARCO OPERATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.	Planteamiento del problema	48
2.2.	Justificación de la investigación	49
2.3.	Formulación del problema de la investigación	50
2.3.1.	Problema general	50
2.3.2.	Problemas específicos	50
2.4.	Objetivos.....	51
2.4.1.	Objetivo General	51
2.4.2.	Objetivos Específicos.....	51
2.5.	Sistema de hipótesis	51
2.5.1.	Hipótesis Alternativa	51
2.5.2.	Hipótesis nula	51
2.6.	Sistema de variables	52
2.6.1.	Variable independiente:	52
2.6.2.	Variable dependiente:	52
2.7.	Operacionalización de variables.....	52
2.8.	Metodología	53
2.8.1.	Enfoque de investigación	54
2.8.2.	Nivel de investigación.....	54
2.8.3.	Tipo de investigación	54
2.8.4.	Diseño de investigación	55
2.8.5.	Técnicas e instrumentos de recojo de información.....	55

2.9. Población y muestra	57
2.9.1. Población	57
2.9.2. Muestra	57
2.9.3. Validez.....	57
2.9.4. Confiabilidad	58
2.10. Análisis de datos.....	60
2.11. Aspectos éticos	60
2.12. Procesamiento estadístico	61
2.13. Análisis estadístico nivel de correlación de variables	76
2.13.1. Metodología correlación lineal r de Pearson	76
2.13.2. Resultados.....	77
2.12.3. Prueba de Hipótesis.....	80

CAPÍTULO III
MARCO PROPOSITIVO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Denominación de la propuesta	83
3.2. Descripción de las necesidades	83
3.4. Objetivos de la propuesta	86
3.4.1 Objetivo general.....	86
3.4.2 Objetivos específicos	86
3.5. Actividades inherentes al desarrollo de la propuesta:	87
3.5.1. Estrategias para la competencia “Afirma su identidad”	87
3.5.2. Estrategia de reflexión	88
3.5.3. Estrategias de autorregulación	97
3.6. Cronograma de acciones.	113
3.7. Presupuesto que involucra la propuesta:.....	113
3.8. Evaluación de la propuesta.....	114

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Resumen de las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación	56
Cuadro 2 Elementos de estudio	57
Cuadro 3 Valores del criterio de confiabilidad	58

Índice de tablas

Tabla 1: Instrumento: Aprendizaje significativo	59
Tabla 2: Estadísticas de fiabilidad	59
Tabla 3: Instrumento: Estrategias activas	59
Tabla 4: Estadísticas de fiabilidad	60
Tabla 5: Dimensión: Experiencias previas:	61
Tabla 6 Dimensión: Experiencias previas	62
Tabla 7: Dimensión: Nuevos conocimientos	63
Tabla 8: Dimensión: Nuevos conocimientos	64
Tabla 9: Dimensión: Nuevos conocimientos	65
Tabla 10: Dimensión: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos	66
Tabla 11: Dimensión: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos	67
Tabla 12: Dimensión: Estrategias de convivencia	68
Tabla 13: Dimensión: Estrategias de convivencia	69
Tabla 14: Dimensión: Estrategias de deliberación.....	70
Tabla 15: Dimensión: Estrategias de deliberación.....	71
Tabla 16: Dimensión: Estrategias de participación	72
Tabla 17: Dimensión: Estrategias de participación	73
Tabla 18: Dimensión: Estrategias de apoyo o afectivas	74
Tabla 19: Dimensión: Estrategias de apoyo o afectivas	75
Tabla 20: Metodología correlación lineal r de Pearson	77
Tabla 21: Correlaciones	81

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación

1.1.1. Antecedentes internacionales

Ramírez (2015) en su tesis “Representaciones sociales sobre la ciudadanía en estudiantes de una escuela particular subvencionada de la ciudad de Santiago”, presentada para optar el grado de Magíster en Educación, Mención Curriculum y Comunidad Educativa, se planteó como objetivo general la comprensión de las representaciones sociales que sobre ciudadanía poseen mujeres estudiantes de una escuela particular/subvencionada de la ciudad de Santiago de Chile y dentro de sus objetivos específicos previó la identificación de las representaciones sociales que sobre la ciudadanía poseen las estudiantes tanto en el discurso individual como en el discurso colectivo, asimismo, la discusión desde la perspectiva de género de posibles lineamientos curriculares para la formación ciudadana en el contexto educativo analizado.

El tipo de investigación que se empleó corresponde al estudio de casos, utilizando como instrumentos para el recojo de información, las entrevistas semi-estructuradas y los grupos de discusión. Fue un estudio de carácter instrumental, puesto que a partir del análisis de la situación particular que vivencian estudiantes femeninas de una escuela particular/subvencionada de la ciudad de Santiago, se generó una apertura a la temática general que constituye la formación ciudadana en Chile. Esta tesis

concluyó que el grupo de estudio conformado por estudiantes mujeres cuyas edades fluctúan entre los 16 y 17 años, consideraba la ciudadanía como la dotación de derechos y deberes de los individuos; qué los espacios donde cobra existencia son las votaciones electorales, votaciones en los centros educativos y también las reuniones familiares y los grupos de pares; y que los espacios de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía son el hogar, la escuela y las amistades.

Este estudio aporta a la presente investigación, las concepciones que sobre ciudadanía manejan estudiantes mujeres de edades similares a las de 5to año de secundaria, que es el grupo que se ha elegido para recoger información y porque además considera a la escuela como un espacio importante en la enseñanza-aprendizaje y vivencia de la participación ciudadana.

Santamaría (2012) en su Tesis de grado para optar el título de Magíster en ciencias de la educación cuyo título es “Democracia y educación ciudadana. Configuración de Subjetividades en la Formación de estudiantes de Educación Media”, se propuso como objetivo principal la identificación del tipo de subjetividades que se configuran como resultado de la formación de ciudadanía en estudiantes de educación media académica del Liceo Integrado de Zipaquirá, y como objetivos específicos la determinación de las subjetividades que se configuran como resultado de la educación ciudadana en estudiantes de educación media académica del Liceo Integrado de Zipaquirá y la caracterización de las subjetividades que se configuran como resultado de la formación ciudadana y el currículo planteado en el plan de estudios.

La metodología utilizada fue la investigación cualitativa (el método descriptivo), que, según el investigador, generó la autenticidad, la sensibilidad, la credibilidad y la rigurosidad, que requería una puesta investigativa como la planteada y uno de los instrumentos fundamentales de la investigación fue la entrevista. Asimismo, el investigador consideró que la descripción, que es parte de uno de los métodos de la investigación asumidos, permitió realizar una mirada de manera retrospectiva y un análisis crítico de los resultados obtenidos a través de instrumentos que recopiló los datos aportados por los participantes que han tenido formación en ciudadanía, de igual manera revisar los referentes teóricos organizados por el Ministerio de Educación sobre el tema, el programa de formación de la institución y algunas de las prácticas que los estudiantes viven y observan del ejercicio que implica ser ciudadano y actor político.

Algunas de las conclusiones a las que llegó son: que la escuela ha sido y seguirá siendo uno de los escenarios donde se construye el saber y el conocimiento de formación ciudadana con lo cual es el escenario propicio para desarrollar procesos de innovación curricular y pedagógica tendiente a construir espacios de aprendizajes significativos que consoliden concepciones de democracia y participación ciudadana. Además, la escuela al ser el escenario de socialización política donde se entretienen los saberes con las prácticas democráticas, tiene que ayudar en la promoción de participación democrática

que superen en cierta medida los procesos, que como lo expresan los estudiantes en la investigación se quedan en la mera elección, se niega su voz cuando no se les tienen en cuenta sus opiniones, sus lecturas y experiencias. Otra de las conclusiones apunta a que es fundamental fortalecer la práctica de los jóvenes, en procesos de participación política en la escuela, en los ejercicios de gobierno escolar que deben superar el simple ejercicio electoral y la solución de conflictos en sus escenarios de actuación cotidiana.

Esta investigación contribuye al presente estudio en la medida que concibe a la escuela como el escenario ideal desde donde se forma la ciudadanía, de allí la necesidad de promover estrategias conducentes a crear espacios de participación ciudadana así como incluir en la programación curricular temas que la propicien.

Prant (2003) profesor de la Universidad de Sidney, en su artículo “Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI”, nos indica que uno de los retos que los educadores de la educación cívica en Europa deberán afrontar en el Siglo XXI es el uso de estrategias educativas que involucren de modo activo a los estudiantes. Que en la actualidad son muchas las estrategias didácticas; pero, no todas son capaces de promover el aprendizaje para una participación activa en la sociedad. Por ello la pedagogía de la educación cívica: debe fomentar: el aprendizaje mediante la experiencia; la integración intencional de los valores, que deben ser explicados y defendidos por los educadores; el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión, que anima a los estudiantes a la elección personal y a la defensa de sus valores; la creación en el aula de un clima que favorezca el aprendizaje de una participación activa en el ámbito social. Estas estrategias de la educación cívica son las más adecuadas para conseguir que los estudiantes sean ciudadanos democráticamente participativos. Esta investigación es muy importante para mi trabajo porque resalta la importancia de utilizar estrategias de participación activa y el refuerzo de los valores en los curso de civismo.

1.1.2. Antecedentes nacionales

De Valera y Páez (2010) en su artículo “Estrategias didácticas para educar en valores”, proponen las siguientes estrategias didácticas para educar en valores: discusión en grupos, prácticas de experiencias activas, análisis de temas y canciones seleccionadas, representación o dramatización de situaciones específicas, dinámicas de apertura, desarrollo y cierre de las sesiones, y charlas; muy apropiadas para que el docente logre un mejor desenvolvimiento en el aula. He considerado esta investigación como antecedente de mi proyecto porque guarda una relación directa en lo que respecta a la aplicación de estrategias participativas activas en la construcción de la cultura cívica.

Castillo y Garabito (2006), elaboraron un estudio sobre “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista”, con la finalidad de ofrecer al docente un conjunto de elementos conceptuales y de estrategias aplicables al trabajo en aula. Concluyendo que el

papel del docente en la promoción del aprendizaje significativo de los alumnos es de mediador, él debe permitir el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento de manera que pueda orientar y guiar las actividades constructivistas de sus alumnos; así como, el aprendizaje significativo ocurre sólo si se satisface una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que tiene en su estructura de conocimientos. Este trabajo me ayuda a establecer el papel del docente como facilitador de un ambiente propicio para ejecutar las estrategias participativas activas que permitan la construcción de la cultura cívica

Las teorías que sustentan mi trabajo de investigación y dan el soporte científico a mi trabajo están relacionadas entre sus categorías, pero es prioritaria y por jerarquía científica la teoría que a continuación se detalla.

1.2. Definición de términos básicos

1.2.1. Estrategias de enseñanza

Una estrategia es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. Estos procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizaje significativo, son diferentes a estrategias de aprendizaje que son más orientadas a los estudiantes.

La aplicación de las estrategias de enseñanza se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita. Esta situación se plantea desde la planeación, he ahí la importancia de la misma, también es muy importante considerar las características del grupo, ya que no todos son iguales, existen grupos que son muy participativos, se involucran al 100% en sus actividades y otros que son todo lo contrario, muestran apatía, o simplemente les cuesta discernir adecuadamente, no obstante, trabajamos con base a un horario, por lo que debemos administrar muy bien el tiempo, por lo tanto, algunas participaciones ya no se dan; por otro lado, están los grupos donde me sobra tiempo, porque sus respuestas son muy escuetas. Otro aspecto importante a considerar al diseñar las estrategias de enseñanza, tiene que ver con el contenido de la materia, no todas las materias son de la misma naturaleza, algunas son extremadamente teóricas, otras son prácticas y otras más combinadas, por lo tanto, la manera de trabajarlas son distintas, por ejemplo matemática o comunicación, la reflexión que pueda hacerse respecto a la importancia de su estudio y la manera en que influye en la actualidad, en las terapias que manejamos, por supuesto que esto no significa que no se haga de vez en cuando alguna práctica, puede hacerse una dramatización, pero el objetivo es diferente a una eminentemente práctica, ya que en esta dramatización la finalidad solo es representar un acontecimiento para que los compañeros puedan apreciar la información desde otra perspectiva, pero al término nos lleva al análisis en cuanto a la relevancia en la actualidad. Una materia que considero es

más digerible al trabajarla tipo taller, habilidades del pensamiento, en esta lo importante es que el alumno vivencie las habilidades del pensamiento, que sepa cómo aplicarlas, y la mejor manera es hacerlo en experiencias concretas, al igual que desarrollo humano, ya que ambas funcionan a nivel personal, en su propio crecimiento, Tanto las características del grupo como el contenido de la materia están íntimamente relacionados con la forma de aprender de los mismos, también es importante contemplar los aspectos individuales, algunos alumnos son visuales, otros auditivos y unos más kinestésicos, por lo tanto, lo más recomendable es utilizar diferentes estrategias donde se involucren todos los elementos para que cada uno tenga la fuente de información acorde a su necesidad, ya que si nos abocamos a uno solo, alguno quedará confundido.

1.2.2. Estrategias activas

Paho(2015), Las estrategias activas fundamentan el aprender por medio del hacer. Es un proceso a través del cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores, directamente desde la experiencia. Comprende el ejercicio de una actividad elegida por el facilitador del proceso de aprendizaje. Es el momento del hacer. Tiene como objetivo llevar al grupo a una experiencia posibilitadora de aprendizaje específico según el contenido programático del curso y sus objetivos. El grupo, a través de sus miembros, podrá involucrarse y mostrar apertura de diversas formas: exponiéndose, siendo espontáneo, auténtico, intercambiando opiniones. En este caso será posible elaborar un proceso de diagnóstico de la situación vivenciada. Una vez realizado el procesamiento, donde el facilitador organizó el pensamiento del grupo, tomando consciente lo que fue vivido y dicho (momento de concientización), se construye un organizador de la información donde se incluyen informaciones y fundamentos teóricos referentes a las informaciones de los participantes, las informaciones relativas al contenido teórico y perceptivo, y de los facilitadores de contenido. Es una etapa importante en el proceso de aprendizaje: organiza la experiencia y busca la comprensión de su significado; considerando que el proceso fue vivido hasta entonces de forma abierta y concientizadora, se puede hacer una correlación con lo real. Se parte de la actividad lúdica y, a partir de lo que fue construido y conceptualizado, se buscan experiencias "allá afuera", profesionales o personales, y se expone a una posibilidad de cambio es el momento de la generalización y aplicabilidad para el futuro.

1.2.3. Aprendizaje

Pérez, J y Gardey, A(2008) Se denomina aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes teorías vinculadas al hecho de aprender. La psicología conductista, por ejemplo, describe el aprendizaje de acuerdo a los cambios que pueden observarse en la conducta de un sujeto. El proceso fundamental en el aprendizaje es la imitación (la repetición de un proceso observado, que implica tiempo, espacio, habilidades y otros recursos). De esta forma, los niños aprenden las tareas básicas

necesarias para subsistir y desarrollarse en una comunidad. El aprendizaje humano se define como el cambio relativamente invariable de la conducta de una persona a partir del resultado de la experiencia. Este cambio es conseguido tras el establecimiento de una asociación entre un estímulo y su correspondiente respuesta. La capacidad no es exclusiva de la especie humana, aunque en el ser humano el aprendizaje se constituyó como un factor que supera a la habilidad común de las ramas de la evolución más similares. Gracias al desarrollo del aprendizaje, los humanos han logrado alcanzar una cierta independencia de su entorno ecológico y hasta pueden cambiarlo de acuerdo a sus necesidades.

1.2.4. Aprendizaje Significativo

Fink (2003) El aprendizaje significativo es, según el teórico estadounidense David Ausubel, un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Es decir, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Este concepto y esta teoría se sitúan dentro del marco de la psicología constructivista.

El aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva se conecta con un concepto relevante ya existente en la estructura cognitiva (esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que las ideas, conceptos o proposiciones relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del educando sean claras y estén disponibles, de tal manera, que funcionen como un punto de anclaje de las primeras). A su vez, el nuevo conocimiento modifica la estructura cognoscitiva, potenciando los esquemas cognitivos que posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos. El aprendizaje significativo consiste en la combinación de los conocimientos previos que tiene el individuo con los conocimientos nuevos que va adquiriendo. Estos dos al relacionarse, forman una conexión. Por ejemplo, los procesos de reflexión y construcción de ideas permiten contrastar las ideas propias expuestas con las de otros y revisar, al mismo tiempo, su coherencia y lógica, cuestionando su adecuación para explicar los fenómenos (Romero y Quesada, 2014). Estos procesos fomentan el cambio conceptual y permiten el desarrollo en el sujeto, esto es, el aprendizaje significativo; se elaboró una nueva taxonomía de aprendizaje significativo que ofrece a los profesores un conjunto de términos para formular objetivos de aprendizaje para sus cursos. Está orientada a profesores e instituciones que deseen proporcionar una educación centrada en el aprendizaje. Esta taxonomía va más allá comprender y recordar e incluso más allá del aprendizaje de la aplicación

1.2.5. Área personal ciudadanía y cívica

El área de Persona, Familia y Relaciones Humanas busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes como personas autónomas que fortalecen su potencial y como miembros conscientes y activos de la sociedad. Se responde así a la Ley General de Educación, que plantea, como fines de la educación peruana y como objetivos de la educación básica, formar personas que: Consoliden su

identidad personal y social. Sean capaces de lograr su propia realización en todos los campos. Se integren de manera adecuada y crítica a la sociedad, para así ejercitar su ciudadanía en armonía con el entorno. Contribuyan a desarrollar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz, que afirme la identidad nacional, sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística. Afronten los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento. Consecuentemente, el área debe fomentar el desarrollo de competencias que contribuyan a que las personas se sientan bien consigo mismas, desplieguen su potencial y afirmen su autonomía para una completa realización personal, en armonía con su entorno.

El enfoque principal del área de Persona, Familia y Relaciones Humanas es el de “Desarrollo Humano”, entendido como la expansión de la libertad de la persona; ello implica facilitar el despliegue de la capacidad para elegir y construir la vida que cada uno considere valiosa. Este enfoque es un método general para establecer distintos niveles del bienestar humano, en todos los aspectos de la vida, y pone sus necesidades, aspiraciones y capacidades en el centro del esfuerzo por su desarrollo. Se trata, pues, de un desarrollo enfocado en las personas y su bienestar. En esta dimensión de análisis y situando el desarrollo humano en una perspectiva pedagógica y psicológica, se explica que el área ponga énfasis en la construcción de la autonomía, siendo su eje central el desarrollo personal.

El desarrollo personal es fundamental para estar en armonía con uno mismo, con los otros y con la naturaleza; es la base para la vida en comunidad y la realización personal. Las personas tienen mayores oportunidades para mejorar su calidad de vida, generar su propio bienestar y el de los demás y ejercer sus derechos, teniendo, por lo tanto, mayores posibilidades de ser felices. Los seres humanos buscamos el bienestar, que va de la mano con nuestra realización plena. Esto se logra desarrollando la autonomía, que permite que las personas construyan su propia identidad y se hagan cargo de sus relaciones interpersonales, de su sexualidad, de su aprendizaje, de su posicionamiento ético y, en última instancia, del sentido que le van dando a su existencia. Ello requiere de un sistema educativo que integre todas las dimensiones de la persona: la afectiva, la biológica, la cognitiva, la social, la sexual, la ética y la espiritual, evitando abordar el desarrollo de manera fragmentada y cuidando no desatender ninguna de estas dimensiones. A pesar de los esfuerzos de muchos docentes, cuya vocación e intuición formativa han marcado la diferencia en la vida de muchos estudiantes, con frecuencia hemos tendido a priorizar lo cognitivo sobre lo emocional, lo mental sobre lo corporal, lo homogéneo sobre lo diverso. Frente a esta situación, se presenta el reto de recoger y sistematizar el trabajo de tantos docentes para traducirlo en prácticas formativas planificadas, sistemáticas y funcionales, que formen parte de los objetivos de la escuela y que posibiliten una articulación armoniosa en el desarrollo de estas distintas dimensiones que, evidentemente, son vividas por las personas de manera integrada en la realidad cotidiana.

1.3. Conceptos fundamentales

1.3.1. Las estrategias activas

1.3.1.1. Definición de las estrategias activas

Las estrategias activas, como su nombre lo indica, hacen referencia a las experiencias vividas por los estudiantes, extrayendo de la cotidianeidad las pautas para despertar el interés y la motivación hacia el área.

1.3.1.2. El aprendizaje vivencial:

“El aprendizaje vivencial puede definirse como un proceso a través del cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores, directamente desde la experiencia.”

En un mundo en cambio permanente y donde el conocimiento se actualiza a una velocidad nunca antes imaginada, la capacidad para "aprender directamente de las experiencias" se ha transformado en una meta-habilidad esencial para la supervivencia.

El aprendizaje vivencial ocurre cuando el individuo se involucra y participa de cierta actividad, reflexiona sobre lo acontecido en forma crítica, extrae importantes conclusiones desde el análisis introspectivo e incorpora lo aprendido a través de un cambio en la forma de pensar o comportarse.

1.3.1.3. Proceso vivencial de aprendizaje

El Aprendizaje Vivencial es aprender por medio del hacer. Es un proceso a través del cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores, directamente desde la experiencia.

Comprende 4 fases: Actividad, Análisis, Conceptualización y Conexión.

1. Etapa 01 - actividad

Comprende el ejercicio de una actividad elegida por el facilitador del proceso de aprendizaje. Es el momento del hacer. Tiene como objetivo llevar al grupo a una experiencia posibilitadora de aprendizaje específico según el contenido programático del curso y sus objetivos.

Pueden seleccionarse varias técnicas, como juegos, dramatización, ejercicios verbales y no verbales, simulación comportamental, procesos decisorios, etc.

El facilitador experimentado realiza la selección, considerando el momento vivido por el grupo y los objetivos deseados.

Este momento es movilizador de energía emocional, puesto que cada participante expone libremente sentimientos, ideas y opiniones.

El grupo, a través de sus miembros, podrá involucrarse y mostrar apertura de diversas formas: exponiéndose, siendo espontáneo, auténtico, intercambiando opiniones. En este caso será posible elaborar un proceso de diagnóstico de la situación vivenciada.

En caso contrario, puede ocurrir que el grupo se cierre, con signos de sentimientos de amenaza, inseguridad, etc.

2. Etapa 02 - análisis

Es el momento del proceso de Diagnóstico en que el grupo expresa lo que vivió, lo que percibió siendo estimulado, contenido y escuchado por el facilitador. Es el relato de la situación vivenciada. Aquí el "cómo" es más importante que el "qué".

En este procesamiento, el facilitador, como oyente y analista, va a "dar un cierre" a lo que fue dicho, lo que fue expresado por el grupo.

3. Etapa 03 - conceptualización

Una vez realizado el procesamiento, donde el facilitador organizó el pensamiento del grupo, tornando consciente lo que fue vivido y dicho (momento de concientización), se construye el Mapa Cognitivo.

Aquí se incluyen informaciones y fundamentos teóricos referentes a las informaciones de los participantes, las informaciones relativas al contenido teórico y perceptivo, y de los facilitadores de contenido. Es una etapa importante en el proceso de aprendizaje: organiza la experiencia y busca la comprensión de su significado.

4. Etapa 04 - conexión

Considerando que el proceso fue vivido hasta entonces de forma abierta y concientizadora, se puede hacer una correlación con lo real. Se parte de la actividad lúdica y, a partir de lo que fue construido y conceptualizado, se buscan experiencias "allá afuera", profesionales o personales, y se expone a una posibilidad de cambio.

Es el momento de la generalización y aplicabilidad para el futuro.

1.3.1.4. El arte del aprendizaje por la experiencia

El aprendizaje vivencial promueve la capacidad para aprender de las experiencias personales a partir del autodescubrimiento, le da un sentido de titularidad sobre lo aprendido que facilita su fijación definitiva. Promueve también el autoconocimiento y el compromiso por la superación; la reflexión y la transferencia del aprendizaje desde una actividad lúdica o didáctica a la vida misma. Así mismo, la indagación, la curiosidad, la experimentación, la creatividad y la apertura de alternativas; el trabajo cooperativo y la comunicación abierta; la diversión y el placer por el aprendizaje

1.3.1.5. Orígenes del aprendizaje vivencial

El término Aprendizaje Vivencial se hizo popular a partir de la obra de David Kolb (1939), psicólogo social egresado de la Universidad de Harvard, quien toma su inspiración de los trabajos de John Dewey, Jean Piaget y Kurt Lewin. Sin embargo sus raíces se remontan a la antigua Grecia.

1.3.1.6. Fases del aprendizaje vivencial:

El aprendizaje vivencial es un proceso formado por 5 fases. Involucra una serie de técnicas y estrategias pedagógicas que se articulan dentro de un marco referencial y operativo.

Incluye la participación de un “facilitador” entrenado específicamente para la tarea de acompañamiento.

La “facilitación” de una experiencia de aprendizaje vivencial es una tarea compleja; requiere del desarrollo de capacidades tanto aptitudinales como actitudinales pertinentes con la función.

1.3.1.7. Objetivos del aprendizaje vivencial

- Incorporar técnicas y conocimientos de gran utilidad para liderar procesos de cambio y transformación grupal e institucional.
- Expandir sus capacidades de observación, análisis e intervención en los procesos de aprendizaje grupal e individual.
- Conocer el marco teórico-práctico necesario para la implementación de programas de aprendizaje vivencial y las estrategias de trabajo requeridas por el formato outdoors.
- Formarse en uno de los recursos pedagógicos y transformacionales más exitosos de los últimos 40 años

John Dewey; Padre del aprendizaje vivencial moderno afirma: “que toda educación genuina surja siempre de una experiencia personal, no implica que toda experiencia personal sea genuinamente educativa.

1.3.1.8. Ciclo del aprendizaje vivencial

El aprendizaje vivencial pasa por cinco ciclos. Siempre se inicia con la experiencia, a partir de ella se hace el análisis, la discusión, la conexión con la vida misma, la propuesta de mejora y la aplicación.

1.3.1.9. Trabajo en equipo

Un equipo de trabajo es un conjunto de personas que se organizan de una forma determinada para lograr un objetivo común. En esta definición están implícitos los tres elementos clave del trabajo en equipo:

- **Conjunto de personas:** los equipos de trabajo están formados por personas, que aportan a los mismos una serie de características diferenciales (experiencia, formación, personalidad, aptitudes, etc.), que van a influir decisivamente en los resultados que obtengan esos equipos.
- **Organización:** existen diversas formas en las que un equipo se puede organizar para el logro de una determinada meta u objetivo, pero, por lo general, en las empresas esta organización implica algún tipo de división de tareas. Esto supone que cada miembro del equipo realiza una serie de tareas de modo independiente, pero es responsable del total de los resultados del equipo.
- **Objetivo común:** no debemos olvidar, que las personas tienen un conjunto de necesidades y objetivos que buscan satisfacer en todos los ámbitos de su vida, incluido en trabajo. Una de las claves del buen funcionamiento de un equipo de trabajo es que las metas personales sean compatibles con los objetivos del equipo.

En resumen, podríamos definir el trabajo en equipo como la acción individual dirigida, que al tratar de conseguir objetivos compartidos, no pone en peligro la cooperación y con ello robustece la cohesión del equipo de trabajo. La cooperación se refiere al hecho de que cada miembro del equipo aporte a éste todos sus recursos personales para ayudar al logro del objetivo común. Esto se observa cuando los componentes del equipo realizan actividades como las siguientes:

- ❖ Ofrecer nuevas ideas y proporcionar soluciones a las dificultades del equipo.
- ❖ Interesarse por las ideas de otros y desarrollarlas
- ❖ Ofrecer información relevante y hechos contrastados
- ❖ Intentar coordinar las actividades de los miembros y clarificar las aportaciones de éstos.
- ❖ Evaluar los resultados del equipo.
- ❖ Cuando existe una incompatibilidad entre las metas personales y las del equipo, ocurre que los integrantes del equipo reducen la cooperación (no se esfuerzan, ocultan información, etc.).

Por otra parte, la cohesión es el grado de atracción que cada miembro del equipo siente hacia éste. Los equipos cohesionados se caracterizan porque tienen menos conflictos, y cuando éstos surgen,

se encauzan y se resuelven de manera positiva, la comunicación es más fluida y todos los integrantes sienten que tienen la oportunidad de participar en las decisiones tomadas por el equipo. Esto refuerza la motivación.

Los componentes de un equipo cohesionado valoran su pertenencia y se esfuerzan por mantener relaciones positivas con los miembros de otros equipos.

Adquieren un sentido de lealtad, seguridad y autoestima por el grupo, que satisface sus necesidades individuales.

En los equipos cohesionados se observa que los miembros desarrollan una serie de actividades importantes para el mantenimiento del mismo. Se trata de una serie de comportamientos que mantienen el equipo como un sistema social que funciona, y que evita los antagonismos emocionales y los conflictos. En un equipo efectivo, cada miembro favorece las relaciones interpersonales y aporta sus habilidades para trabajar juntos a lo largo del tiempo. Ejemplos de actividades de mantenimiento del equipo son:

- Animar, aceptar y mostrar acuerdo con las ideas de los demás, mostrando solidaridad.
- Contribuir a armonizar las disensiones del equipo, reconciliando diferencias
- Expresar estándares de realización que ha de alcanzar el equipo o ha de usar en la evaluación del proceso del mismo.
- Caminar con el equipo, estando de acuerdo en realizar las ideas de los otros.
- Alentar la participación de todos y no sólo de unos pocos.

1.3.1.10. Salida de campo

La salida de campo posibilita el aprendizaje significativo del espacio geográfico en el que vivimos, por lo tanto permite alcanzar la finalidad de las ciencias sociales: comprender el mundo real. Es una estrategia estrechamente relacionada con el proceso de construcción de conocimiento científico, al abordarla como una de las prácticas de la ciencia moderna, desde la cual se produce y se reproduce el conocimiento. Otro de los alcances de la salida de campo es la relación tan estrecha que tiene con la educación ambiental, puesto que he comprobado como la mejor metodología para lograr la comprensión de lo real y obtener cambios de actitud en favor de la naturaleza, la sociedad y el hombre mismo, es el conocimiento directo. Es a través de la salida de campo donde la información científica se traduce al lenguaje común, donde se puede confrontar lo que pensamos, lo que está escrito y lo que sentimos.

¿Qué es la salida pedagógica, trabajo de campo o excursión escolar?

Es una estrategia didáctica desde la cual se promueve la comprensión del entorno. Es la manera vivencial y placentera de asimilar, comprender e interpretar el paisaje geográfico. Es una forma didáctica de construir conocimiento sobre un fenómeno o evento geográfico. Muchos lugares pueden ser motivo de trabajo el campo: los ríos, los bosques, las montañas, las industrias, los centros urbanos,

los museos, etc. Lugares que se definen o eligen de acuerdo con la temática propuesta en el proyecto de aula. Esta es la diferencia entre la salida de campo y el típico paseo. En la planeación de la salida pedagógica, se incluyen aspectos biológicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, económicos y políticos de la región o lugar que se va a visitar, puesto que la Geografía no es solo la descripción de los fenómenos físicos de un lugar. Esta planeación incluye diversas experiencias de aprendizaje, de acuerdo con los objetivos propuestos para dicha salida, experiencias que se planean para antes, durante y después de realizada la salida pedagógica. Antes de la salida: Se lleva a cabo una aproximación conceptual sobre el tema o problema a trabajar, de acuerdo con el para qué del recorrido a realizar. Se define la ruta y programa a seguir. Se reconoce el lugar con una visita previa. Se formulan las recomendaciones y aspectos a considerar. Durante la salida se enfatiza en el desarrollo y construcción de los conceptos claves para el tema elegido, desde la observación y el análisis; se realizan las paradas necesarias, se aplican las entrevistas y/o encuestas planeadas; en general se obtiene la información requerida. Al regresar de la salida, se evalúan los logros a partir de la presentación de informes y trabajos que se complementan con el rastreo bibliográfico hecho previamente. La profundidad del tema o problema a trabajar durante la salida, se define de acuerdo con el grado de escolaridad, la motivación del grupo, los conocimientos previos de los estudiantes y los objetivos trazados en la planeación de dicho trabajo de campo.

¿Qué importancia didáctica posee la excursión escolar?

Posibilita el conocimiento concreto del medio, el alumno logra acercarse a la realidad circundante. Se apropia en forma directa del medio físico - social por la observación de los fenómenos naturales, de las actividades humanas y la interdependencia de los mismos. Igualmente estimula el trabajo investigativo, puesto que el estudiante antes de desplazarse al lugar elegido, se aproxima conceptualmente al tema o problema que va a analizar durante la salida. Desde la salida de campo se confronta la teoría con la práctica, se corroboran los conceptos y se construyen otros, de ahí que exija un trabajo interdisciplinario. En la salida pedagógica el problema se puede abordar desde diferentes aspectos, bajo la perspectiva de las diferentes ciencias para lograr una aproximación y comprensión del fenómeno o hecho a estudiar. Es importante al constituirse en la oportunidad de relacionar el conocimiento cotidiano, el conocimiento escolar con el conocimiento científico e invitar a preguntarse por el entorno socio-geográfico, por ese espacio que habitamos. La Salida pedagógica impulsa la proyección de la escuela hacia la comunidad. Permite una mayor socialización del grupo. Sensibiliza al alumno hacia la situación ambiental y el manejo de los recursos. Dinamiza la inclusión de diferentes métodos de enseñanza. Rompe con la monotonía de la clase en el aula. Promueve la investigación como base de la enseñanza y el alumno disfruta su aprendizaje y se recrea.

La excursión escolar es una metodología para el aprendizaje

El trabajo de campo, práctica considerada por la ciencia moderna como un procedimiento fundamental en la construcción del conocimiento, es un proceso de investigación participativa o mejor un proceso de aprendizaje colaborativo y dinámico donde la indagación ocupa un papel fundamental. Mediante la salida de campo se posibilita la generación de conocimiento sobre el lugar a visitar y se da la reflexión sobre la dinámica ambiental. Es por lo tanto una estrategia útil para la planeación ambiental. Como estrategia didáctica la salida de campo requiere de una planeación y programación en el currículo, donde el primer paso es conformar un equipo de profesores y estudiantes investigadores, seguido por la generación de un lenguaje común y la precisión del problema a resolver durante la salida.

Procedimientos Metodológicos

Conformación del grupo de investigación que implica la movilización de los profesores y alumnos. Como estrategia de acción para la Educación Ambiental o histórica, ha de procurarse crear un ambiente de motivación hacia la salida de campo entre los diferentes profesores, es decir hacer que se convierta en un proyecto asumido por quienes orientan las diversas asignaturas que se ofrecen en la institución educativa. Por lo tanto ha de ser un proyecto interdisciplinario, que requiere: presentar las ideas básicas del proyecto, el objeto y los objetivos del trabajo de campo, como también el valor que dicho trabajo tiene en la enseñanza de la geografía, la educación ambiental y para la comunidad en general. Además de ganar colaboradores en el proyecto y de hacer que los alumnos lo consideren su proyecto, es necesario construir conocimiento sobre la realidad geográfica y ambiental del lugar hacia donde se viajará. Es por ello que organizado el equipo de trabajo, se pasa al desarrollo paso a paso de la salida. Para empezar, un elemento muy importante es la búsqueda bibliográfica.

Diálogos en el grupo con miras a construir un lenguaje común. A través del rastreo bibliográfico se construye un lenguaje geográfico y ambiental común con miras a abordar y comprender el problema a estudiar en el lugar elegido para la visita, esto implica el desarrollo de reuniones técnicas entre los responsables de la salida y la orientación en el grupo desde los encuentros de clase. En ellos se sugieren los textos adecuados a trabajar, como también se orienta la investigación personal que cada alumno o equipo de trabajo ha formulado. Se avanza en el análisis teórico del problema asumido en la investigación. Es la etapa caracterizada por un proceso de levantamiento de información, desde las representaciones que el grupo tiene sobre el lugar a visitar, seguido por la organización de seminarios desde los cuales se analizan diversos temas que ilustran sobre las características del lugar, temas elegidos y priorizados por el grupo de participantes. La información cartográfica aquí desempeña un papel fundamental. A esta información previa, le sigue la formulación de las preguntas o problemas a resolver mediante el trabajo de campo. Continuando con la socialización de la investigación bibliográfica realizada paso a paso por el grupo, presentación de invitados especiales conocedores del lugar a visitar o expertos sobre la problemática a analizar durante el trabajo de campo. Seguidamente

se definen los tópicos o conceptos básicos a trabajar durante la salida, donde el espacio geográfico es asumido desde las diferentes dimensiones.

El desarrollo de la salida. Luego de la búsqueda de la literatura sobre el tema a trabajar durante la salida de campo y de constatar una bibliografía de literatura contemporánea sobre la localidad a visitar, le sigue la observación empírica, es decir la aproximación a la realidad física o social para establecer la confirmación o negación de las hipótesis. La salida de campo puede ser de diversas modalidades de acuerdo a la finalidad específica del trabajo a realizar en cada fase, de reconocimiento, para establecer una primera lectura del paisaje, enfocado desde una perspectiva amplia con unos objetivos de observación preestablecidos. Trabajos de campo para levantamiento de datos o de investigación minuciosa, con criterios preestablecidos de investigación aplicada de forma sistemática, buscando alcanzar una mayor objetividad sobre algunos aspectos de la realidad observada y trabajos de campo de planificación y comunicación cuyo objetivo principal es el retorno de resultados obtenidos en la investigación sobre la realidad estudiada con fines de planificación por parte la comunidad. A través de todas las fases del trabajo de campo se pretende incentivar el ejercicio de observación, descripción y análisis por parte del grupo. Igualmente, en algunos casos, se realiza la aplicación de las encuestas y entrevistas como ejercicios para levantar información y provocar la reflexión sobre los asuntos tratados. Tanto en los trabajos de campo individuales como los de equipo son determinantes las decisiones sobre la problemática elegida.

La presentación del proyecto a la comunidad. Realizado el trabajo de campo, es importante la sistematización de la información obtenida, a lo cual le sigue el desarrollo de debates, seminarios y exposiciones. Tanto los profesores orientadores del proyecto como los equipos de estudiantes presentarán los resultados alcanzados, presentación que se espera se convierta en una propuesta a las autoridades municipales o locales, además de ser una manera de evaluar el desarrollo de dicha asignatura. Para ello se elaboran los materiales donde se contengan los resultados obtenidos en la investigación realizada teniendo como referente los objetivos propuestos. Resultados que se acompañan de la reflexión, Para evidenciar con los demás profesores la importancia los trabajos de campo es fundamental pensar su planificación desde el PEI y proyectarlo como una experiencia colectiva y en pro de la comunidad escolar.

A partir de la formación del grupo de profesores organizadores de la salida de campo, se logra establecer el diálogo no sólo de profesores sino de saberes, diálogo alcanzado a partir de la lectura y discusión de textos básicos para la interpretación del espacio geográfico a recorrer o lugar a visitar y, de los conceptos básicos a promover su comprensión durante la salida. La excursión escolar o salida de campo, posibilita la obtención de un nuevo conocimiento, una nueva manera de ver las cosas y en especial permite el acercamiento a las problemáticas ambientales de la localidad o del lugar donde está ubicada la institución educativa. Es una posibilidad de aprender de otra manera, con todos los sentidos

y desde la participación del grupo. Con este trabajo se enfatiza el desarrollo de una estrategia didáctica desde la cual se promueve la educación ambiental, el reconocimiento del entorno e inclusive el sentido de pertenencia. Esta, involucra a los profesores, quienes dirigen las prácticas pedagógicas y a los estudiantes con quienes se desarrolla el currículo. Es asimismo, la oportunidad para constatar la información objetiva, el mundo real, con la información o contenidos escolares que se ofrecen desde la literatura científica. La salida de campo corrobora una característica de la Geografía ser una ciencia puente entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, al conectar la enseñanza de la Geografía y la Educación ambiental. Lo cual muestra como ésta última no es exclusividad de las ciencias naturales, sino por el contrario es un problema a abordar interdisciplinariamente. A través de la salida de campo puede cambiarse la forma de pensar del estudiante sobre el ambiente, sobre su papel en la construcción del conocimiento y se hace realidad la educación ambiental desde la escuela y, en especial se confirma la necesidad de educar para la vida y desde las diferentes áreas del currículo. Finalmente se comprende como el trabajo de lectura empírica, continua siendo de fundamental importancia para el conocimiento sobre un lugar. Una lectura que posibilite evidenciar las relaciones determinantes de las características del espacio geográfico.

1.3.1.11. Las estrategias para aprender Desarrollo personal ciudadanía y cívica

El ejercicio de la ciudadanía es considerado un aprendizaje fundamental dentro de la propuesta de lograr aprendizajes de calidad y está en relación a lograr que los estudiantes sepan convivir, deliberar y participar. Se hace necesario entonces, que los docentes generen una serie de actividades, procedimientos, técnicas y recursos, en suma estrategias, encaminadas al logro de esas competencias. El aula se debe convertir en un espacio de oportunidades donde los estudiantes, de manera activa y participativa, puedan proponer por ejemplo sus normas de convivencia, proyectos participativos que ayuden a solucionar los problemas de la comunidad en la que viven o que puedan emitir su opinión sobre un asunto público.

Para lograr las competencias ciudadanas, se proponen las siguientes estrategias:

1.3.1.12. Estrategias de Convivencia

Para que el aprendizaje se desarrolle en óptimas condiciones es fundamental que exista una convivencia armoniosa que haga posible que tanto maestros como estudiantes puedan interactuar con respeto y tolerancia. Es por ello que se reafirma que las instituciones educativas no son únicamente lugares donde se instruye o se imparten conocimientos, sino que también son espacios de convivencia que se caracterizan por las interrelaciones entre sus miembros, reguladas por normas básicas de organización y funcionamiento; interrelaciones que forman parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que tiene en la colaboración entre sus miembros la base de su existencia (Tuvilla 2003, citado por Mallqui, 2016. p. 32)

En las Rutas de Aprendizaje del área de Desarrollo Personal Ciudadana y Cívica, Fascículo general elaborado por el MINEDU (2013) refiere como competencia a desarrollar, que un estudiante convive democrática e interculturalmente cuando: Se compromete con las normas y acuerdos como base para la convivencia, en las que el respeto y la tolerancia de las diferencias eliminen la discriminación y la violencia en todas sus formas y manifestaciones; maneja conflictos de manera pacífica y constructiva, teniendo el diálogo como mecanismo de concertación y consenso; preserva el entorno natural y material, por cuanto asume que el cuidado y preservación del medio ambiente es un derecho pero también es una responsabilidad; muestra en sus acciones cotidianas, la interiorización de principios de la interculturalidad, concibiendo que todas las culturas son valiosas y que tiene algo que aportar; maneja principios, conceptos e información que dan sustento a la convivencia democrática e intercultural, porque concibe que en la medida que conozca las leyes y el compendio de éstas que es la Constitución, podrá ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades; e interactúa respetando al otro u otra en sus diferencias e incluyendo a todos y todas, desterrando cualquier forma de discriminación, (p. 30).

Para el logro y fortalecimiento de las capacidades mencionadas los docentes deben incluir en su práctica pedagógica un conjunto de estrategias como:

1.3.1.12.1. Planteamiento de normas de convivencia

Las normas deben estar presentes en los espacios públicos y privados ya que su cumplimiento permite el ejercicio de buenas relaciones entre las personas quienes cumplen determinados roles sociales. Cada rol social implica determinadas normas que se manifiestan en distintos espacios ya sean privados, como en la familia donde los padres asumen el rol de proteger y educar a sus hijos. En los espacios públicos, como la escuela hay un reglamento interno que se debe respetar y que incluye no solo las responsabilidades de todos (estudiantes, docentes, padres de familia, personal administrativo, etc.), sino también los derechos que se poseen.

Pues bien, como estrategia para aprender Desarrollo Personal Ciudadana y Cívica, el darles a los estudiantes la oportunidad de proponer sus propias normas de convivencia en el espacio público más inmediato que es su aula, adquiere relevancia porque hace posible que se ponga en acción la tolerancia, el respeto y la democracia. Establecerlas en el aula con los estudiantes permitirá que sean conscientes de que se dan para regular las diferentes actividades y establecer una mejor convivencia entre ellos y también con los maestros. Desde el inicio de clases debemos establecer acuerdos con los estudiantes, para tener un buen ambiente de trabajo y porque además estos acuerdos marcarán el ambiente del aprendizaje.

De esta manera, el proponer las normas de convivencia, constituyen un elemento fundamental a la hora de aplicar estrategias para la convivencia escolar, pues estos acuerdos elaborados por los

propios estudiantes se asumen con el compromiso de aceptarlas y cumplirlas en el momento que se ponen en marcha los procesos pedagógicos. La estrategia de proponer las normas de convivencia, es una manera de desarrollar en el estudiante su participación, responsabilidad ética y su autonomía para disminuir la indisciplina y la conflictividad (Mallqui, 2016. p.35)

1.3.1.12.2. Sociodramas

El sociodrama es una actividad que se realiza en equipo y que brinda la oportunidad a los estudiantes de intercambiar ideas, reforzar valores, comprender y a transferir una determinada en el Desarrollo Personal en representaciones. Busca que el estudiante aprenda, a través de la propuesta de relacionar lo aprendido en el colegio con lo que pueda vivir en situaciones cotidianas.

A través de las representaciones, se puede conocer cómo piensan los estudiantes ante algún hecho de la vida real, logrando con esto involucrarse con situaciones que vive. Con el sociodrama el estudiante puede sensibilizarse, entender y atender a solucionar algún hecho.

En Desarrollo Personal Ciudadana y Cívica se emplean los sociodramas como estrategia para ensayar actitudes asertivas frente a la discriminación.

Los actos de discriminación que a diario ocurren, pasan continuamente desapercibidos porque quizá nos acostumbramos a verlos o escucharlos. Se toman como algo gracioso algunas expresiones ofensivas y como esto es el día a día hasta parece que nos habituamos a escucharlas sin inmutarnos. Muchas veces el contexto nos hace ver que somos objeto de discriminación en algún momento de nuestra vida. Cuando las personas afectadas reaccionan exigiendo el respeto debido, porque se les insulta o agrede, se pueden originar situaciones de conflicto que puede terminar en violencia. Se hace necesario mantener la calma y responder con seguridad y argumentos ante situaciones difíciles. Por eso, los docentes tienen una gran tarea, esto es, darles a sus estudiantes las herramientas debidas para saber comunicarse asertivamente y enseñarles a reaccionar con tolerancia y respeto, para de esta manera minimizar las situaciones de conflicto.

La escuela debe ser un espacio para una convivencia armoniosa en la que florezca una cultura democrática. Pero para nadie es un secreto que en reiteradas oportunidades, es todo lo contrario convirtiéndose en un espacio hostil, agresivo, peligroso y negativo. Por ello, enfrentar estas situaciones requiere de algunas estrategias de preparación para que sean los propios estudiantes, como individuos y como grupo, quienes asuman y se atrean a desmontar la discriminación y desarmar a los ofensores, y el sociodrama puede ser una herramienta poderosa para ello.

A través de la estrategia del sociodrama, los estudiantes no sólo podrán identificar las situaciones de discriminación sino también las situaciones de violencia y abuso de poder, y los prepararán para que ellos solos, puedan enfrentarlas.

como:

Para la representación de un sociodrama en el aula se debe tener en cuenta aspectos

1° Identificar una situación de discriminación que hayan observado en el aula o en la institución educativa.

2° Distribuir los personajes y representar la situación de discriminación.

3° Plantear preguntas que ayuden a realizar un análisis de la situación como: ¿qué clase de discriminación es? ¿quiénes son los protagonistas?, aquí deberán distinguir quién es el discriminador y quién es la víctima o quién la recibe, ¿cuál es la actitud de los demás compañeros que son testigos de la situación? ¿pasiva? ¿de rechazo?

4° Los estudiantes van dando respuesta a las preguntas y emiten sus opiniones sobre lo observado. Aquí hay que procurar que todos opinen, nadie puede quedarse indiferente.

5° El docente les plantea qué otras respuestas pueden dar en la situación representada.

Es importante que se genere el desacuerdo inmediato ante una situación de discriminación y caer en la cuenta cómo se ha logrado desarmar al ofensor, sobre todo anulando los prejuicios o estereotipos que son los que dan origen a este tipo de situaciones.

1.3.1.12.3. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo está siendo una estrategia muy utilizada en los últimos tiempos en el ámbito educativo, lo que ha supuesto el cambio en la mentalidad de los estudiantes, quienes pensaban que uno le hace el trabajo a los otros; de los maestros que no apostaban por la construcción en equipo del conocimiento y de los padres de familia, que pensaban que su hijo hacía el trabajo de los demás y que era “injusto” que a todos le colocaran la misma “nota”. Esta estrategia, por el contrario, involucra a los integrantes del equipo de trabajo a planificar, ejecutar y co-evaluar todas las actividades que se realizan para la construcción de los aprendizajes. Cada integrante tiene una función cuya ejecución es de vital importancia para el logro de la tarea propuesta.

Ramírez y Rojas (2014, p.91) refieren que:

“... en los trabajos colaborativos, los ambientes de aprendizaje se transforman, ya que los estudiantes dejan la pasividad para aunar esfuerzos en procura de la consecución de metas comunes, poniendo en juego habilidades y potencialidades de trabajo; a la vez, asumen la democracia participativa, en tanto socializan reglas de trabajo y asignación de roles”

El trabajo colaborativo al promover la democracia participativa, desarrolla en sus integrantes habilidades para la comunicación efectiva de ideas, lo que facilitará la toma de decisiones originando en el aula “un buen nivel de discusión”. Esto va a contrarrestar el surgimiento de conflictos. Asimismo, los estudiantes al trabajar en equipo y en su interacción con otros, aprenderán a ser más solidarios, tolerantes, a escuchar y ser escuchados, a opinar con libertad. Ya no estarán aislados, sino que van a tener la oportunidad para que otros valoren sus aportes y de ayudar a los demás.

En el trabajo colaborativo el rol del docente cambia, porque ya no es el proveedor de los conocimientos, sino que se convierte en un dinamizador y orientador de los procesos pedagógicos, promoviendo el consenso, el diálogo y la mediación.

Algo que no se debe dejar de lado es que si bien es cierto el trabajo colaborativo promueve la interacción y la ayuda mutua para lograr un objetivo determinado, no se debe dejar de lado el esfuerzo personal que cada estudiante integrante del equipo, aporta al logro de ese objetivo. Cada uno, desde su individualidad y diferencias, intercambia ideas, analiza y participa de las discusiones que se dan en el equipo, que van a enriquecer el trabajo de todos.

Magallanes (2011) citado por Ramírez y Rojas (2014, p.95) resalta cuan necesario es que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, cuando afirma que:

“En la sociedad se observa cada vez con mayor frecuencia la necesidad de formar personas capaces de trabajar con otros, los alumnos que saben trabajar de manera colaborativa obtienen mejores resultados, alcanzan mayores logros, se interesan de manera auténtica por sus compañeros sin importar sus diferencias culturales o intelectuales, desarrollan una salud mental, emocional y social que les ayuda en el crecimiento e integridad personal”

1.3.1.12.4. Tándem

El tándem es una estrategia que se refiere a la unión o al trabajo conjunto de dos personas o integrantes que resultan complementarios. Las unidades que componen un tándem, de este modo, colaboran entre sí con un fin.

El tándem como metodología pedagógica, ha sido tomado de la noción de una bicicleta para dos personas en la cual ambos ciclistas van manejando juntos y que pedalean de manera simultánea para avanzar rápido hacia un mismo punto de llegada.

Se puede considerar al tándem como la forma más elemental, sencilla y clara de cooperación y ayuda entre los estudiantes.

En lo que respecta al tamaño del grupo, podemos decir que el tándem se caracteriza por una estructura en parejas de acuerdo más o menos a la cantidad de estudiantes. Se puede cambiar de integrantes, después del transcurso de cada bimestre o trimestre, según se trabaje. Es importante que

cada estudiante tenga un compañero estable con la finalidad de que se puedan ayudar mutuamente a resolver ciertos problemas durante el proceso de aprendizaje.

Existen dos variantes del tándem en cuanto a la composición:

a) El tándem homogéneo o equivalente. Son pares de personas quienes en cuanto a habilidades no difieren mucho, ambos trabajan también en forma homogénea.

b) El tándem heterogéneo o diferencial. Ambos tienen diferentes habilidades o avances de aprendizaje. En este tipo de parejas el experto ayuda a su compañero.

1.3.1.13. Estrategias de deliberación

La deliberación es una competencia ciudadana que implica una serie de capacidades como la argumentación y el raciocinio, para llegar a puntos de encuentro sobre temas que competen a todos. Se hace imperativo que los maestros trabajen en las sesiones de aprendizaje, actividades que estén dirigidas a tal propósito. En el Fascículo General de las rutas de aprendizaje sobre ciudadanía (2013), se afirma:

“Un estudiante que delibera debe ser capaz de cuatro cosas al mismo tiempo: problematizar los asuntos públicos a partir del procesamiento de información sobre el mismo; explicar y aplicar principios, conceptos e información vinculada con la institucionalidad y los principios de la democracia; asumir una posición sobre un asunto público y sustentarla de manera razonada sobre la base de la información procesada; y finalmente, construir consensos basados en el bien común”. (p.32)

Para lograrlo se proponen las siguientes estrategias:

1.3.1.13.1. Mapas conceptuales para jerarquizar y argumentar una posición

Los mapas conceptuales fueron creados por Novack y Gowin y se utiliza para representar de modo gráfico, las ideas o conceptos principales de un texto, y las interrelaciones de modo jerárquico que hay entre ellos. De esta manera ayudan a organizar los contenidos para que sean asimilados y recordados.

Los maestros juegan un papel fundamental en la elaboración de los mapas conceptuales. Son ellos, los que tienen que brindar a los estudiantes, a través de diversos ejercicios, las oportunidades para que construyan sus propios conceptos y pueda generarse el tan ansiado aprendizaje significativo.

El mapa conceptual forma parte de las estrategias que permite desarrollar las capacidades que forma parte de la competencia ciudadana de la deliberación. Son los conceptos los que nos permiten elaborar conclusiones, construir posiciones argumentadas de manera razonada y problematizar los

asuntos públicos del mismo modo que permite explicar y aplicar principios, conceptos e inDesarrollo Personal vinculada a la institucionalidad, la democracia y la ciudadanía.

Los mapas conceptuales los podemos utilizar como herramienta en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

a) Al inicio, como parte del diagnóstico: ¿cuáles son los conocimientos previos de mis estudiantes? ¿Cuál es el nivel de abstracción con el que están explicando el concepto?

¿Qué conceptos están utilizando para construir el mapa conceptual?

b) Durante, para complejizar el conocimiento que tienen nuestros estudiantes sobre un concepto, en la medida en que se introduce lo nuevo a la estructura cognitiva ya existente, modificándola.

c) Al final, como instrumento de autoevaluación por parte de los estudiantes: ¿cómo comprobar si hemos comprendido o no, en qué consiste tal o cual concepto?

Como estrategia para el logro de la competencia de deliberación, los mapas conceptuales ayudarán a que los estudiantes preparen sus argumentos para conciliar ideas y posiciones, que es uno de los propósitos de las estrategias de esta competencia. En este sentido, A. Magendzo (2003); citado por Algara-Barrera, A. (2016), afirma que de lo que se trata es de que los estudiantes y también los docentes aprendan a emplear la argumentación como herramienta para convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los demás acerca de la validez de sus posiciones. Indica además, que aparte de fortalecer las habilidades comunicativas, también se desarrolla el pensamiento autónomo, estructurado reflexivamente y con disposición a la crítica y al diálogo.

1.3.1.13.2. Cuadros comparativos

Un cuadro comparativo es una división en varias columnas (dos o más), cuyos títulos son diferentes conceptos o temas relacionados, para comparar y establecer las diferencias o semejanzas.

Los estudiantes deben realizarlos a modo de repaso, al final de la lectura comprensiva de un tema o a partir de algún cuadro aportado por el docente, y sobre esa base, ampliar el tema, para luego volver al cuadro con la finalidad de repasar.

Esta estrategia, que se emplea para sistematizar la inDesarrollo Personal y contrastar los aspectos de un tema, permite al estudiante preparar la sustentación de sus puntos de vista frente a la deliberación de los asuntos públicos por ejemplo, o “a dialogar sin imposiciones arbitrarias, contraponiendo puntos de vista y diferenciando opiniones de hechos e identificando intereses detrás de las opiniones, rigiéndose por la fuerza de los argumentos y no por el argumento de la fuerza. Por ello es indispensable desarrollar habilidades de argumentación y de convencimiento con explicaciones racionales” (MINEDU, Rutas de aprendizaje, fascículo general, 2013. p.31)

1.3.1.13.3. Análisis de noticias

En Desarrollo Personal Ciudadana y Cívica, esta estrategia hace referencia a las noticias de actualidad de la localidad y región en primera instancia, por cuanto se hace necesario que hay que partir del entorno inmediato de la realidad del adolescente, para luego ampliarse al ámbito regional, luego nacional y arribar al ámbito internacional.

El análisis de noticias de actualidad presentes en los medios de comunicación, es importante por tres razones:

1° Porque nuestros estudiantes deben habituarse a problematizar lo público, que son asuntos que nos conciernen a todos, y a reconocerlo en los medios de comunicación, pues sólo así se va a deliberar con conciencia.

2° Porque el ejercicio ciudadano implica mirar lo que sucede en el acontecer nacional, es por eso que debemos desarrollar la costumbre de estar informados sobre lo que pasa a nuestro alrededor, sobre los sucesos que transforman la realidad, sobre los hechos que originan el cambio, o que por el contrario, afirman la continuidad.

3° Porque cada noticia es una nueva situación, y son las situaciones concretas las que dan cuerpo a los conceptos y las que permiten desarrollar competencias. En otras palabras, analizando noticias de actualidad no solo aplicamos los conceptos construidos sobre la democracia y sus principios en el aula, sino que con cada noticia analizada, ampliamos y problematizamos nuestra comprensión de los conceptos y nuestra deliberación sobre asuntos públicos.

1.3.1.13.4. Debates

El debate es una estrategia de aprendizaje muy motivadora que promueve la participación, el respeto por las ideas de los demás y el orden de participación. Asimismo, va creando un sentido de pertenencia con las propias propuestas y de discusión con otras, ayuda a fortalecer los pensamientos propios y abrirlos a nuevas posibilidades. Todo esto en un marco de respeto y tolerancia, donde el docente cobra un rol muy importante.

Flores (2019) afirma que esta estrategia permite, desarrollar el pensamiento crítico, buscar inDesarrollo Personal en fuentes primarias y secundarias, analizar inDesarrollo Personal, desarrollar la habilidad argumentativa y socializar la inDesarrollo Personal entre otras cosas y que para su preparación requiere de una investigación documental rigurosa para poder replicar y argumentar con fundamentos.

En una sesión de aprendizaje el docente puede generar un debate a partir de un tema cuestionador o sobre una situación pública compleja que origine opiniones encontradas. Aquí se puede decir, que ha surgido en forma espontánea. Cuando es programado la actividad debe ser planificada. Así pues, se elegirá el tema a debatir, se nombrará un moderador, que en el primer debate puede ser el maestro y luego un estudiante que debe ser preparado para ser objetivo y neutral en las posiciones a debatir. Del mismo modo, se establecerán los turnos y tiempos para hablar, la réplica a los cuestionamientos de uno y otro lado en las posiciones a debatir, si es necesario.

En un debate, no se trata de decir me opongo o estoy a favor de esta idea porque sí, sino que lo importante es el por qué afirmo o niego algo. Hay que considerar que los asuntos públicos, las normas, los artículos de la constitución, las políticas públicas, el comportamiento y las funciones de las autoridades que forman parte de la estructura del estado, pueden ser objeto de debate. Por lo tanto, no hay cabida para los contenidos dogmáticos. Se debe previamente, buscar y organizar la información respectiva, para poder argumentar las posturas.

Finalizado el debate, es importante que se llegue a las conclusiones de modo general aunque el docente puede solicitar que cada estudiante escriba las suyas personales. Ya se ha referido sobre el rol fundamental que tiene el docente en el desarrollo de esta estrategia, por cuanto está entre sus actividades lograr que todos o la mayoría participe, y no solamente los más entusiastas o los líderes del aula.

Hay que tener en cuenta el número de estudiantes de la clase. Si es poco numerosa puede hacerse el debate con todos los estudiantes, quizá formar dos grupos grandes para sustentar dos posturas, de lo contrario puede realizarse por grupos, y luego debatir intergrupalmente las conclusiones a las que se ha arribado.

1.3.1.14. Estrategias de participación

La participación democrática dentro del área de Desarrollo Personal Ciudadana es una competencia dirigida a que los estudiantes, en los espacios públicos, promuevan el bien común. Por eso un estudiante debe ser capaz de: “Ejercer, defender y promover los Derechos Humanos; usar y fiscalizar el poder de manera democrática; promover acciones para la gestión de riesgo, disminución de la vulnerabilidad y el desarrollo sostenible; y proponer y gestionar iniciativas de interés común” (Fascículo General, Rutas de aprendizaje, p,34)

Las estrategias que van a ayudar a desarrollar lo mencionado líneas arriba son las siguientes:

1.3.1.14.1. Proyectos participativos

Los Proyectos Participativos constituyen una estrategia de aprendizaje de investigación-acción y responden a resolver un problema de la comunidad en la que están inmersos los estudiantes. De lo

que se trata es de impulsar una pedagogía crítica y transformadora que transfiera lo que se aprende en el aula con la realidad del contexto de quienes están implicados en el proceso de aprendizaje.

Como estrategia pedagógica, los Proyectos Participativos van a enriquecer los aprendizajes por cuanto no sólo trabaja una sola área sino que se requiere la participación de otras. Una situación problemática abarca varias dimensiones y por lo tanto, va a requerir de los saberes de otras áreas. Además, favorece la construcción colectiva de los conocimientos, porque se realiza en equipo, pero esto debe estar basado en la investigación previa y la autonomía de los aprendizajes.

La participación democrática, el consenso y la toma de decisiones, están presentes en esta estrategia, así como la promoción del pensamiento crítico y reflexivo, los valores fundamentales de la solidaridad, la equidad, la tolerancia y el saber dialogar, la dignidad humana, respetar las opiniones de los demás y la responsabilidad.

Esta estrategia relaciona las experiencias de aula con la realidad del estudiante y los convierte en los transformadores de esa realidad en la que viven, potenciándose la relación escuela-comunidad. Además, hace posible que el espacio del aula se convierta en un lugar privilegiado para la investigación y que estudiantes y docentes, se conviertan en una comunidad de aprendizaje.

Estos proyectos al surgir de las necesidades e intereses de los estudiantes, hacen que los aprendizajes sean significativos y que la motivación sea intrínseca. Por ser una estrategia que se realiza en equipos de trabajo, los aprendizajes que van construyendo con otros y se van alcanzando las capacidades precisas para aplicar dichos aprendizajes en otros espacios de su realidad.

Villamán (1993) puntualiza los objetivos de esta estrategia a partir de la pregunta ¿Qué se pretende lograr al desarrollar esta estrategia?:

a) Se pretende propiciar una mejor calidad de vida para la comunidad desde la escuela, por ser el puente más idóneo para realizar las transformaciones en búsqueda de fomentar la puesta en práctica de los valores, el trabajo colaborativo y participativo que demanda la sociedad del conocimiento.

b) Al desarrollar la estrategia de los Proyectos Participativos de Aula siguiendo la metodología de la educación de la conciencia crítica y su estrecha vinculación con la investigación acción participativa, se aspira que los sujetos sociales actúen de manera creativa en el desarrollo de nuevas formas organizativas, de participación activa en la salida de la problemática.

c) Dialogar con puntos de vistas diferente, aprender a negociar, llegar a consensos y trabajar con otros y otras en la exploración de alternativas sostenibles y sustentables.

d) Fortalecer la solidaridad, la colaboración, la defensa de la vida en todas sus manifestaciones, la capacidad de asumir compromisos, la construcción de personas íntegras e integradas socialmente.

(p.8)

Fases del proyecto participativo	Orientaciones para el desarrollo de los proyectos participativos
<p>Identificación y selección de los asuntos públicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad y oportunidad 	<p>2.1. Elaboración y definición del problema</p> <p>Las Orientaciones para el trabajo pedagógico del área (2010) nos brindan los siguientes pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar al aula y, mediante lluvia de ideas, hacer un listado sobre los principales problemas que los estudiantes conocen. • Por votación, los estudiantes deben identificar cuatro "asuntos públicos" que sean de relevancia y se consideren urgentes de ser resueltos. • Cuando tengan la lista de cuatro problemas, el docente dividirá a los estudiantes en cuatro equipos de trabajo y asignará un problema a cada equipo para investigar y recoger información. • Exposición por parte del relator de cada equipo. Se expondrá la investigación y las conclusiones obtenidas, lo que permitirá definir un solo problema. • Escoger un solo asunto para su estudio; para ello, se puede aplicar la votación o la calificación de los problemas. Ejemplo: "Los baños de los estudiantes permanecen en mal estado" (Ministerio de Educación, 2010, p 70) También las técnicas de autorreflexión y autocritica (por ejemplo: juegos de roles, dilemas morales, sociodrama o FODA, entre otros) son muy útiles y sirven para evaluar los prejuicios con los que se parte. De esta manera nos servirán para tomar en cuenta los distintos factores que forman la raíz del problema. Para definir claramente el problema, el docente tiene que guiar a los estudiantes la identificación cooperativa del problema, tomando en cuenta r a las observaciones señaladas por los estudiantes. Es importante para dicha orientación tomar en cuenta tres esenciales: ¿por qué?, ¿para qué? y ¿para quién vamos a realizar el proyecto? Las respuestas ayudarán a reconocer las necesidades que se buscan atender e identificar las oportunidades con las que se cuenta. Estos datos serán útiles para canalizar los recursos, información, tiempos y estrategias para promover la solución del problema. Además, será útil para, posteriormente, comprender las actividades y roles de los diferentes actores implicados en el problema. A veces las oportunidades no aparecen de forma espontánea, sino hay que hacer esfuerzos importantes para hallarlas o crearlas. Una manera de encontrar oportunidades es conocer las características de la población y autoridades que pueden ser beneficiadas con la solución que proponemos y conocer los recursos disponibles.
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del problema 	<p>2.2. Descripción del problema</p> <p>Los proyectos participativos nacen de las necesidades y demandas de la comunidad y ello implica promover la participación ciudadana al plantear la solución de problemas</p>

	<p>involucrando a la escuela. Una pauta didáctica para el desarrollo del proyecto se refiere a la "descripción del problema", que consiste en identificar los roles de los diferentes actores implicados en él y cómo se ve afectada la comunidad. Además de investigar si existen y cumplen leyes o políticas públicas en relación con el problema. es importante investigar si otras personas o grupos han presentado otras propuestas. Muchas veces los decretos legislativos emitidos por el Poder Ejecutivo, los decretos supremos de urgencia, los reglamentos y normas, así como las resoluciones ministeriales y de los gobiernos regionales, contienen y condensan políticas públicas. La eficiente ejecución de las políticas depende de la participación de la comunidad para consolidarlas. pues ella es la principal beneficiada o perjudicada. Por esta razón, es importante establecer contacto con la comunidad. Esto se puede lograr por medio de paseos, entrevistas, encuestas, expertos, internet o visitando las instituciones. Durante esta fase es importante el acompañamiento del docente para generar el vínculo de confianza y el desarrollo de la creatividad del alumno para que logre sentirse protagonista. A medida que los estudiantes comiencen a desplazarse en la comunidad, se pueden ir creando lazos de confianza para empezar a trabajar conjuntamente con los actores implicados.</p> <p>Contactos con la comunidad: encuestas/ entrevistas Investigación de las políticas existentes Delimitación del Diseño del plan problema de trabajo (Identificación y selección de los asuntos públicos)</p> <p>Es importante que el trabajo de campo permita que los estudiantes tomen contacto con la gente y viceversa. Es recomendable comenzar con las entrevistas individuales a dirigentes de las entidades. asociaciones o instituciones implicadas para que sirvan como puentes entre la población que representan y nuestra muestra.</p> <p>También se debe entrevistar/encuestar a personas de la comunidad que no estén organizadas y a grupos ajenos u opuestos a los objetivos del No olvidar que, para realizar las proyecto. Esto nos permitirá identificar los intereses encuestas y entrevistas. se necesita crear lazos de confianza, pero ganar de cada grupo, establecer relaciones de confianza y confianza y transmitirla requiere que conocer los temores de los actores implicados. el docente ayude a que cada uno de El docente debe enseñar a los estudiantes a escoger los miembros del grupo la tenga en la información significativa de las entrevistas o si mismo y en el propio grupo. Resaltando las frases textuales de refleja y la gente lo capta. los testimonios recogidos, se podrá identificar las principales contradicciones, necesidades, temores y aportaciones más significativas del tema a estudiar. Las encuestas tienen que ser procesadas estadísticamente e interpretadas. Los datos</p>
--	---

	<p>obtenidos nos permitirán verificar la validez y pertinencia de la propuesta.</p> <p>Actualmente, las redes sociales permiten realizar encuestas a través de ellos, se puede organizar una red escolar</p> <p>El FODA, el árbol de problemas o una línea de tiempo son útiles para recoger información ya existente. En esta línea de tiempo deben considerarse las acciones que ha realizado la comunidad o las autoridades locales con las leyes o disposiciones legales que sean pertinentes para el proyecto.</p> <p>Para un mejor control y evaluación es necesario diseñar un plan de trabajo después de definir el problema. Este plan debe de considerar los medios, tiempos y estrategias.</p>
<p>Diseño y ejecución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades • Recursos y financiamiento 	<p>2.3. Desarrollo de la propuesta de ejecución</p> <p>La información obtenida debe ser bien organizada y presentada, las Actividades puedan intercambiarse entre grupos o aulas con el fin de conocer mejor el problema, y así recursos y elaborar su propia propuesta de política pública para solucionarlo. Esta debe ajustarse a lo financiamiento establecido en la Constitución y considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar alguna de las políticas públicas • Modificar las políticas públicas • Elaborar una propia <p>El docente debe procurar ayudar a los estudiantes a profundizar las razones y causas del problema. Para que logren justificar la selección del mismo y la propuesta de ejecución.</p> <p>Al planificar las actividades se debe considerar la pertinencia y viabilidad de las acciones, y como se ejecutarán. enfatizando la importancia de gestionar los recursos, fuentes y formas de financiamiento. Para ello, pueden recurrir a distintas alternativas gestionar donaciones de empresas privadas, autoridades locales, comunales, regionales, religiosas y/o de la institución educativa. Luego de constituidos los grupos de trabajo, es importante elaborar un cronograma de actividades sobre la propuesta, de esta manera, se tendría una visión global del plan de trabajo. El cronograma puede ordenarse por semanas y/o meses, detallando las actividades y las responsabilidades de cada miembro del equipo de trabajo. Durante el proceso de desarrollo del proyecto, el docente debe ir evaluando y monitoreando la labor de los estudiantes, rectificando y adaptando su participación de acuerdo a cada circunstancia.</p> <p>Diseño del plan de trabajo</p>

	<p>Ejecución de un plan Desarrollo de la de acción para la propuesta. (Diseño, ejecución y evaluación del proyecto).</p>
<p>Evaluación del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la participación estudiantil • Evaluación del proyecto del Metacognición. 	<p>2.4. Ejecución de un plan de acción para el conocimiento de La propuesta</p> <p>Luego de haber ejecutado las actividades programadas, es importante evaluar tanto la participación de los adores involucrados como los resultados obtenidos. Así mismo, se propone que el estudiante sea capaz de evaluar los conocimientos adquiridos, las estrategias que ha utilizado y su implicación socioafectiva con el proyecto.</p> <p>Por otro lado, es importante exponer el proyecto a las personas con las que se haya contactado y con las que aún no lo hemos hecho, motivando la participación responsable y democrática de los estudiantes en los asuntos públicos de su entorno. Es recomendable para este fin el uso de las TIC sugeridas en el texto.</p> <p>Si es posible, es importante aprovechar el contacto con algunas personas, entidades u organismos para que estén presentes en la exposición. Esto hará que los estudiantes se sientan más involucrados con el proyecto y será una oportunidad para sentirse escuchados y apoyados.</p> <p>Los objetivos de la presentación son varios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer el proyecto, suscitar el interés del estudiante y la comunidad. • Animar a la participación de la comunidad educativa en el mismo. • Recoger sugerencias y demandas con respecto al tema. <p>La exposición de la propuesta debe considerar cómo involucrar a las autoridades públicas y grupos de la comunidad para lograr su participación activa y su compromiso con los resultados. De esta manera, la escuela fortalecerá la participación ciudadana al facilitar la comprensión de asuntos públicos locales, los roles de las distintas instituciones del Estado, y las organizaciones de la sociedad civil y estudiantil. A continuación, se sugieren aspectos que usted, como docente, debe evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los resultados (logro de los aprendizajes esperados, actitudes y objetivos del proyecto). • El proceso y método de trabajo (adecuación de las técnicas y estrategias a los objetivos). • La producción de conocimiento útil para la comunidad y los estudiantes. • La implicación de los estudiantes en el proceso y en la programación de las acciones (participación).

1.3.1.14.1.1. Asamblea de aula

La asamblea de aula es una estrategia muy utilizada ahora en el ámbito educativo y que responde a la propuesta de una educación participativa y democrática. No sólo se utiliza en el área de Desarrollo Personal Ciudadana y Cívica sino también en Tutoría por cuanto permite la presentación y reflexión de las dificultades que se pueden presentar en el aula y arribar a soluciones consensuadas con la participación de todos los integrantes.

Pérez (1999), Citado por Malqui (2016) afirma: "...las asambleas de aula son espacios de participación, que tiene como fin el protagonismo de los estudiantes y del grupo; para fortalecer valores democráticos, desarrollar habilidades sociales y tomar decisiones en mejora del clima escolar y el aprendizaje de la resolución de los conflictos que surgen de la convivencia cotidiana entre pares." (p. 30)

Dado que las diferencias individuales ocasionan divergencias entre los estudiantes, el clima del aula puede convertirse en una situación que puede dificultar el aprendizaje, así por ejemplo si se propone el trabajo colaborativo para desarrollar una actividad de la sesión de aprendizaje y los estudiantes no se tratan con respeto y tolerancia, éste puede resultar no válido y el aprendizaje no es significativo.

La asamblea de aula siendo un modelo de participación democrática a través del diálogo y la toma de decisiones en equipo, es una oportunidad para ejercer el derecho a la libertad de expresión y la toma de decisiones concertadas. En este sentido Pérez (1999) señala:

"La asamblea es un espacio donde se puede expresar libremente las ideas y opiniones, y la toma de decisiones de forma democrática, lo cual supone que, cuando no existe consenso sobre un tema, es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes. Participar en la asamblea implica reflexionar, dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras". (p.118)

1.3.1.15. Estrategias de apoyo o afectivas

Las estrategias de apoyo o afectivas son aquellas que tienen como fin mejorar las condiciones materiales y psicológicas del aprendizaje. Buscan mejorar las condiciones en que éste se desarrolla para hacerlo más eficaz y significativo, por eso se refiere que por ser estrategias generadas por el estudiante, juega un papel muy importante el docente. Él debe facilitarlas y enseñarlas, ya que están dirigidas a sensibilizar las tareas de aprendizaje.

Estas estrategias son muy importantes, pues el estudiante puede aprender varias estrategias cognitivas para mejorar su aprendizaje, pero si no posee el estado afectivo positivo para usarlas, no lo hará. Por lo tanto, éstas deben de ser tomadas en cuenta en el proceso de diseño y desarrollo del

currículo. Son muchas las variables afectivas que influyen en el aprendizaje pero las más críticas probablemente son los intereses del estudiante, su historia personal y reacción a la motivación extrínseca, la imagen de sí mismo, el control de sus emociones, su grado de ansiedad y su conciencia afectiva. Todas estas variables interactúan para crear la respuesta afectiva del alumno en la situación de enseñanza-aprendizaje (Chadwick ,1988)

Las estrategias afectivas abarcan aspectos como: la motivación, la atención, la concentración, el manejo de la ansiedad y el manejo del tiempo de manera efectiva.

Los componentes afectivo-motivacionales son importantes en la conducta estratégica pues los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso, la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias. (Valle, A., Barca, A., Gonzáles, R. 1999)

Se trata pues, de la motivación intrínseca, de la capacidad que tenga el estudiante de asumir que una tarea o actividad es relevante para él porque aprenderá que su esfuerzo es necesario para lograr resultados efectivos en su aprendizaje

Constantemente los docentes solicitan y hasta exigen a sus estudiantes estar atentos en el desarrollo de la sesión de aprendizaje, por ello es importante enfocar la atención. La atención es la capacidad que tiene alguien para entender los conceptos o conocimientos, tenerlo en cuenta o en consideración.

Gonzales y Rabilero (2016) anotan:

“Tradicionalmente, se ha considerado de dos maneras distintas, aunque relacionadas. Por una parte, la atención como una cualidad de la percepción hace referencia a la función de la atención como filtro de los estímulos ambientales, decidiendo cuáles son los estímulos más relevantes y dándoles prioridad por medio de la concentración de la actividad psíquica sobre el objetivo, para un procesamiento más profundo en la conciencia. Por otro lado, la atención es entendida como el mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos” (p.111)

Una estrategia afectiva o de apoyo relacionada con la anterior es mantener la concentración que se evidencia en evitar las distracciones cuando se aprende.

El manejar la ansiedad ante una actividad de aprendizaje o situación de evaluación, incluye la posibilidad de no perder el control ni desesperarse. En este sentido, Báez (2002) hace la siguiente acotación:

“La ansiedad es una sensación normal que experimentamos las personas alguna vez en momentos de peligro o preocupación. La ansiedad nos sirve para poder reaccionar mejor en momentos difíciles. Sin un mínimo de activación un estudiante no estudiaría para sus exámenes; o en una situación peligrosa con el coche no reaccionaríamos rápidamente, haciéndolo lo mejor que sabemos” (p.4)

Siendo la ansiedad una reacción normal, no se propone que desaparezca, lo importante es aprender a controlarla y reducirla a niveles manejables para que el aprendizaje sea eficaz.

En cuanto a manejar el tiempo de manera efectiva, se puede considerar que el aprendizaje efectivo depende en última instancia de la manera en que el tiempo se organiza, de la proporción de tiempo dedicado a la perseverancia de los estudiantes, o de su completo compromiso en el aprendizaje, así como del tiempo que los estudiantes con diferentes aptitudes y niveles de motivación requieren para internalizar conceptos y elaborar ideas (Carroll, 1989 citado en OECD, 2011). Es muy común escuchar en las aulas tanto a los estudiantes como a los docentes que “falta tiempo” para las actividades y es por ello un vo aprender a organizar los tiempos para establecer prioridades.

1.3.2. Aprendizaje significativo:

1.3.2.1. La teoría del aprendizaje significativo Ausubel

Al respecto “El estudiante debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (Ausubel, 1983: 48). Lo anterior presupone: Requisitos para lograr el Aprendizaje Significativo.

Significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado, para que se dé una construcción de conocimientos.

-Significatividad psicológica del material: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo.

-Actitud favorable del estudiante: ya que el aprendizaje no puede darse si el estudiante no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

De David Ausubel se ha tomado ampliamente en décadas recientes su teoría de la asimilación planteada en su obra clásica *Sicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (1983). Según dicha teoría, el aprendizaje es significativo cuando la nueva información encuentra en la estructura cognitiva

elementos familiares con los cuales engancharse y formar red conceptual, lo que potencia la transferencia de lo aprendido para facilitar futuros aprendizajes. Esta teoría del aprendizaje significativo a partir de lo que el estudiante sabe ha dado origen a múltiples teorías parciales y estrategias de instrucción y aprendizaje aplicadas a saberes particulares.

Ausubel se destaca también por su insistencia en que se generen teorías de enseñanza paralelamente a las teorías de aprendizaje, dado que estas últimas no alcanzan a incidir como es de esperar en la práctica educativa. En relación con este punto, Ausubel sostuvo con Bruner interesante debate sobre el aprendizaje por descubrimiento, defendiendo para los niveles de bachillerato y de pregrado en la educación superior la enseñanza expositiva o por recepción. Acepta el aprendizaje por descubrimiento para los niveles de preescolar, parte de primaria y los niveles más altos de educación avanzada, donde la investigación debe primar sobre otras estrategias.

1.3.2.1.1. Ventajas del Aprendizaje Significativo:

- ❖ Produce una retención más duradera de la información.
- ❖ Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- ❖ La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- ❖ Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del estudiante.
- ❖ Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

1.3.2.1.2. Tipos de aprendizaje significativo

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

• Aprendizaje de representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice: "Ocurre cuando se

igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983: 46).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

- **Aprendizaje de conceptos**

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983: 61), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también.

Como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

- **Aprendizaje de proposiciones**

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición

potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

1.3.2.2. El constructivismo

El constructivismo se sustenta en el aporte de varias tendencias psicologistas tales como los puntos de vista psicológicos de Piaget, Los Esquemas Cognitivos, la Teoría de Asimilación y Aprendizaje Significativo de Ausubel, así como el Socio Culturalismo de Vigotsky.

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vigotsky(1978), Ausubel (1963), Bruner(1960), y aun cuando ningún de ellos se denominó como constructivistas sus ideas y propuestas ilustran las ideas de esta corriente.

El constructivismo es en primer lugar una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. Pues asume que nada viene de nada. Es decir que el conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo.

Es de esta manera que mi trabajo de investigación busca alcanzar el aprendizaje significativo de mis estudiantes partiendo de su entorno social y cultural, que permitirá el logro de los objetivos trazados.

1.3.2.2.1. Ideas principales

- ❖ El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales.
- ❖ Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto.
- ❖ El aprendizaje es un proceso activo por parte del alumno que construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.
- ❖ Percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

1.3.2.2.2. Concepción del estudiante y del maestro

El profesor cede su protagonismo al alumno, quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación.

Es el alumno quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y colaboración con sus compañeros. Es el propio alumno quien deberá de lograr relacionar lo teórico con los ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

1.3.2.2.3. Constructivismo psicológico

- ❖ Desde esta perspectiva el aprendizaje es fundamentalmente un asunto personal.
- ❖ El motor de esta actividad es el conflicto cognitivo.
- ❖ Se trata de que exista aprendizaje por descubrimiento, experimentación y manipulación de realidades concretas, pensamiento crítico, dialogo y cuestionamiento continuo.
- ❖ Variables sociales como uso del lenguaje, clase social, aprendizaje en medios no académicos, concepciones de autoridad y estructura social no son consideradas en esta forma de constructivismo.

1.3.2.2.4. Constructivismo social

- ❖ El aprendizaje tiene una interpretación audaz: solo en un contexto social se logra el aprendizaje significativo.
- ❖ No es el sistema cognitivo lo que estructura significados, sino la interacción social. El intercambio social genera representaciones interpsicológicas que se han de transformar en representaciones intrapsicológicas.
- ❖ No niega nada de las suposiciones del constructivismo psicológico, sin embargo considera que está incompleto.
- ❖ Lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que paso en la interacción social.
- ❖ El origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia.
- ❖ El individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquellos asuntos que le interesan.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias

1.3.2.3. Teoría Sociocultural de Vygotsky

Esta teoría es el fundamento teórico y enfoque de mi investigación. Según la teoría sociocultural de Vygotsky se enfatiza la participación activa de los niños con su ambiente, considerando el crecimiento cognoscitivo como un proceso colaborativo. Vygotsky afirmaba que el individuo se apropia activamente de las formas superiores de la conducta. Estas surgen, se construyen y se canalizan cuando

los niños aprenden a través de la interacción social, la cual se da mediante las relaciones que el niño establece con sus semejantes adultos, quienes le transmiten y permiten que asimile las experiencias sobre los conocimientos y el dominio de la realidad que ellos han acumulado históricamente por generaciones. Es decir, adquieren habilidades cognoscitivas como parte de su inducción a una forma de vida. Y las actividades compartidas ayudan a los niños a interiorizar las formas de pensamiento y conducta de su sociedad y a apropiarse de ellas. (Universidad Católica Andrés Bello, 2010).

Aprendizaje por descubrimiento de Bruner.- Bruner está preocupado en inducir una participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, sobre todo teniendo a la vista el énfasis que pone en el aprendizaje por descubrimiento. Bruner considera que la educación es el resultado global de las influencias familiares, comunitarias, culturales y formación académica que un determinado grupo humano ofrece a sus miembros. Y que aprender es la capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación que se enfrenta. Es por ello que la educación tiene la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a pensar y a descubrir caminos para resolver problemas viejos, con métodos nuevos, así como buscarle solución a nuevos problemas para los cuales las viejas fórmulas ya no son adecuadas, hay que ayudar al estudiante a ser creativo, a innovar, a encarar emergencias e imprevistos. (Méndez, 2008) Aprendizaje Significativo de Ausubel Los trabajos de Ausubel se basan en la investigación sistemática, que ofrecen una visión totalizadora del aprendizaje humano. Toma en cuenta elementos como el currículo, los estilos cognitivos, los estilos del aprendizaje del estudiante, el significado que el proceso del aprendizaje que tiene para los estudiantes y también la memoria. Según Ausubel el docente debe estudiar el proceso de aprendizaje, conocer cómo es que los estudiantes aprenden, como mantienen y conservan este conocimiento. Una generalidad importante, es que considera de suma importancia tener en cuenta el que cada tema o contenido, posee su propia jerarquía de conceptos y que estos están directamente relacionados con las estructuras cognoscitivas que son series organizadas de hechos, conceptos y generalizaciones que ya se han aprendido. La estructura cognoscitiva individual es como una pirámide. Los puentes cognitivos, son conceptos más generales y ayudan a afianzar la nueva información y conducen al desarrollo del nuevo aprendizaje. En otras palabras es enlazar la experiencia con los nuevos conocimientos. La Disonancia Cognitiva se refiere al conflicto que genera en la persona el proceso de la incorporación de nuevos conceptos. (Ausbell, 2012).

1.3.2.4. Teoría del desarrollo moral Jean Piaget

Quien explicó, que para entender la moralidad del sujeto es esencial definir su estructura cognitiva, es decir, la lógica y los patrones de pensamiento que rigen el entendimiento moral básico del individuo. (Hersh, 2002). En sus investigaciones Piaget propone que hay tres factores que influyen sobre el desarrollo moral: el desarrollo de la inteligencia, llamada fase de la heteronomía; de las relaciones entre iguales, que es la fase intermedia y la progresiva independencia de la imposición de las normas de los adultos en la que el niño, después de un periodo de interiorización de las reglas, comienza

a actuar basándose en criterios propios y no en coacciones exteriores, llamada fase de autonomía moral. (Sanchez Casas, 2013) La presente investigación acción presenta como muestra a los estudiantes del nivel secundaria, que se ubican en esta última fase; llamada autonomía moral, donde se produce la maduración sexual y una maduración biológica que potencia el desarrollo intelectual y moral. En esta etapa los adolescentes se rebelan constantemente contra la arbitrariedad y se percatan que las reglas pueden ser modificadas e impugnadas, siendo capaces incluso de cometer delitos. Pero también es una etapa de idealismos y desea ser un personaje activo en la búsqueda de un mundo mejor, por ello es necesaria la orientación del maestro para poder encaminar dicho ánimo en actividades positivas, en favor de su comunidad, su distrito y nación. Ello será posible incentivando en nuestros estudiantes el hábito de la investigación, para que puedan ofrecer alternativas de solución con fundamento y se sienta útil y valioso, ello levantará su autoestima, su nivel cognoscitivo y se cultivara valores sociales en él con proyección al bien común (Krauskopf, 2007).

1.3.2.5. La teoría de la actividad

La Teoría de la Actividad, o teoría cultural-histórica de la actividad, es un marco muy general para las actividades humanas de conceptualización, que proporciona una formulación alternativa al procesamiento humano de la información, en cuanto a cómo la gente aprende y la sociedad se desarrolla desde una perspectiva del materialismo, basada en el concepto de la actividad humana como la unidad fundamental del análisis.

Vigotsky (1985) “distingue dos niveles de desarrollo del individuo; el nivel actual, lo ya aprendido, y lo que se encuentra en proceso de formación, lo que el individuo sería capaz de aprender con la ayuda de otras personas más capaces. En el plano didáctico esto significa que quien enseña no puede limitarse solamente a transmitir al que aprende los conocimientos acumulados en la ciencia, sino que debe estimular el desarrollo de las potencialidades del estudiante, identificando lo que éste ya sabe y, sobre esa base, planteándole situaciones de aprendizaje en las que el estudiante construya su propio conocimiento. Es por ello que el carácter de la actividad del estudiante y la manera en que es dirigida por el profesor, determinan la calidad de la asimilación y el efecto desarrollador de la enseñanza”.

Es así que las salidas de campo y los trabajos en equipo me permitieron motivar a los estudiantes a interrelacionarse con su entorno social y natural donde se encuentra los conocimientos de Ciudadanía, porque la educación sobre todo debe buscar el desarrollo de futuros ciudadanos y ciudadanas conocedores y sus deberes y derechos.

Para Jean Piaget el Aprendizaje como construcción se basa en los siguientes pasos:

- Procesos de adaptación y acomodación

- **Asimilación:** Se altera, construye y configura la realidad para incorporarla a las estructuras y esquemas del sujeto
- **Acomodación:** Estructuras propias del sujeto las que se acomodan a la naturaleza de la realidad.

El desarrollo intelectual consiste en una serie de estructuras organizadas, empezando por lo sensorio motor y minando por la estructura de pensamiento formal.

De Jean Piaget las teorías más utilizadas son la de los períodos y estructuras del desarrollo cognoscitivo (periodos sensomotor, preoperatorio, de operaciones concretas y de operaciones formales), base del constructivismo. Base de la formación de las estructuras cognoscitivas o esquemas es el proceso de equilibrio conformado por los procesos de asimilación o recepción de elementos exteriores que llegar a incrementar las estructuras, desequilibrio de los esquemas anteriores, y la acomodación, proceso de ajuste de los esquemas para recuperar el equilibrio con crecimiento de las estructuras.

1.3.3. Área de Persona, Familia y Relaciones Humanas

1.3.3.1. Fundamentos del currículo del área de Persona, Familia y Relaciones Humanas

El área curricular de Persona, Familia y Relaciones Humanas tiene como finalidad el desarrollo personal del estudiante, el cual comprende los aspectos físicos, intelectuales, emocionales, sociales y culturales en la adolescencia. Es decir, el desarrollo de una personalidad autónoma, libre y responsable para tomar decisiones en todo momento sobre su propio bienestar y el de los demás. Así mismo, les permitirá establecer relaciones armoniosas con su familia, compañeros, y otras personas, para construir su proyecto de vida. El área se orienta a brindar oportunidades de aprendizaje a partir del desarrollo de capacidades considerando varios aspectos de la interacción humana como la participación, la equidad de género, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los Derechos Humanos y otros que son reconocidos como necesarios para lograr una vida plena y saludable; es decir, gozar del respeto por sí mismo, la potenciación de la persona y el sentido de pertenencia a una comunidad. Esto se considera como riqueza para el desarrollo de un país y, por lo tanto, el desarrollo de oportunidades para vivir de acuerdo con sus valores y aspiraciones.

En el proceso de desarrollo de la autonomía y de las relaciones humanas se busca que los adolescentes se desenvuelvan en distintas situaciones, desarrollando una actuación sistemática, flexible, creativa y personal. Asimismo se busca que desarrolle la capacidad de proponer alternativas para afrontar retos, producto del análisis y reflexión crítica, teniendo en cuenta las consecuencias de éstas para sí mismo y para los otros, es decir, el bienestar personal y social. Se desarrollan los procesos de autoconocimiento, comprensión de la adolescencia y su entorno inmediato, en el proceso de

construcción y análisis de su historia personal; y, al mismo tiempo, la reflexión crítica sobre las formas de cómo se relaciona con los demás. Esto permite que el estudiante desarrolle sus habilidades sociales, su autoestima y autoconcepto, para vincularse asertivamente con las personas que lo rodean. Con relación a la educación primaria, se continúa con el conocimiento progresivo de sí mismo y de los demás, como parte del proceso de la construcción de la identidad personal, social y cultural del estudiante, asumiendo sus derechos y responsabilidades sobre la salud, la sexualidad, el aprendizaje, el futuro en relación consigo mismo y su entorno familiar, escolar, local, regional y nacional, que contribuyen a la formación de una persona autónoma, comprometida y solidaria.

1.3.3.2. Competencias

El área Persona, Familia y Relaciones Humanas tiene dos competencias:

Afirma su identidad

Identidad y Personalidad, se orienta a potenciar el desarrollo de la personalidad a partir de la comprensión de los cambios que se dan en la adolescencia y la relación con las personas de su entorno inmediato. Implica el reconocimiento de sus capacidades, actitudes, sentimientos e intereses; y la progresiva afirmación de su autoconcepto, autoestima y habilidades para la vida; desarrollando en este proceso su autonomía y el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas.

Autoformación e Interacción, se proyecta como el autoconocimiento en relación con los procesos de aprendizaje, el planteamiento de las oportunidades a futuro y las estrategias para lograr sus metas académicas, potenciar sus espacios de desarrollo y recreación, y un estilo de vida saludable.

Formación Filosófica, promueve la reflexión sobre el sentido de la vida, Orienta al estudiante sobre su existencia, de acuerdo con un proyecto personal con perspectiva social y cultural, basado en valores éticos que le va permitir comprender la importancia de ejercer su libertad con responsabilidad personal, familiar y social.

Competencias y capacidades: Los seres humanos somos una unidad. En la vida real, nos desarrollamos y actuamos de manera integral, aunque por razones pedagógicas los maestros tiendan a dividir a la persona en dimensiones y aspectos aislados. En el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas no es posible trabajar solo algunos aspectos, sin tener en cuenta los demás. De la misma manera, si descuidamos o postergamos una dimensión, las otras se verán afectadas, pues todas están interrelacionadas. No se puede desarrollar la capacidad empática sin el crecimiento de la autovaloración.

La construcción de la identidad debe tomar en cuenta la sexualidad y la reflexión ética debe alimentarse de la gestión del propio aprendizaje. El desarrollo personal busca que los estudiantes se desenvuelvan cada vez con mayor autonomía en distintos contextos y situaciones, que puedan tomar

decisiones conscientes y encaminar sus vidas para alcanzar su realización personal y felicidad, en armonía con el entorno. Ello implica un crecimiento integral y articulado de sus diversas dimensiones, que les permita afirmar su identidad, desenvolverse éticamente, relacionarse empática y asertivamente con los demás, tener una vivencia plena y responsable de su sexualidad, gestionar su propio aprendizaje y buscar el sentido de la existencia. En esta oportunidad nos centraremos en dos competencias importantes del desarrollo personal: Afirma su identidad Se desenvuelve éticamente El mapa de progreso de estas competencias está organizado en cuatro niveles de logro (marcados por el final de los ciclos II, IV, VI y VII) porque su desarrollo requiere de un tiempo prolongado. Además, el proceso depende mucho del desarrollo psicológico y físico de cada estudiante, de su historia familiar y personal, y de la cultura de la que forma parte. En ese sentido, su progresión varía significativamente de acuerdo con las características individuales y culturales de cada persona. En las matrices de Indicadores se señalan “posibles” indicadores de desempeño, destacando que las competencias no se dan de una forma única y rígida.

Veamos lo que puede ocurrir en el aula en torno al desarrollo personal... ¡Pero es que no obedecen! ¡Ya saben de memoria las reglas del salón y en cuanto me doy vuelta hacen lo contrario! Colegas, creo que el problema se debe a que no basta que los chicos aprendan de memoria lo que se supone que deben o no deben hacer... Si van a actuar solo por obediencia, en cuanto dejemos de mirarlos actuarán distinto. Es verdad, así me pasa con mis alumnos: como siempre conversamos del por qué hacemos las cosas, se han acostumbrado ya a preguntarse eso. Cuando pasa algo en el salón, siempre tienen opiniones interesantes y eso ha ido haciendo incluso que propongan nuevas normas que a ellos les parecen importantes. Lo importante es que los chicos sean capaces de reflexionar sobre las razones que los hacen actuar de una manera o de otra. Comentar, dialogar, cambiar puntos de vista. Cuando se da el espacio, son capaces de cuestionarse y sacar buenas conclusiones. ¡Eso! Están desde chiquitos en el colegio y todavía no aprenden los valores.

Competencia: Afirma su identidad Para afirmar y valorar la propia identidad, el estudiante debe conocerse y apreciarse, partiendo por reconocer las distintas identidades que lo definen y las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia. Además, implica aprender a manejar sus emociones y su comportamiento cuando interactúa con otros. Todo ello le permite desarrollar seguridad y confianza en sí mismo, necesarias para actuar de manera autónoma en diferentes contextos.

Capacidades, se valora a sí mismo. Implica un proceso de conocimiento, valoración y aceptación de uno mismo como ser singular y diferente de los demás. Ello supone el reconocimiento de sus características personales y de sus raíces familiares, sociales y culturales. Autorregula sus emociones y comportamiento. Implica la habilidad de reconocer y tomar conciencia de las propias emociones, a fin de poder expresarlas de manera regulada, considerando el contexto. Ello permite aprender a modular su comportamiento, de acuerdo a su proceso de desarrollo, en favor de su bienestar

y el de los otros. El autoconocimiento permite familiarizarse con las propias emociones y los mecanismos que las ponen en marcha, facilitando el desarrollo del manejo emocional. Conocerse, valorarse y manejar las emociones estimula la confianza en uno mismo y el proceso dinámico de articular las distintas identidades en un individuo único y satisfecho consigo mismo.

- ❖ Autoconciencia
- ❖ Autoestima
- ❖ Sentido de pertenencia
- ❖ Conciencia de las propias emociones
- ❖ Autorregulación del comportamiento

Se valora a sí mismo. Autorregula sus emociones y comportamiento.

Afirma su identidad; en secundaria, el desarrollo de esta competencia se hace evidente cuando el estudiante aprende a utilizar estrategias para regular sus emociones y la impulsividad ante diversas situaciones, lo que le permite mejorar sus relaciones con los demás. Asimismo, debe ser capaz de definir sus características personales, aceptar sus cambios y sus permanencias, valorarse a sí mismo, asumir su capacidad para solucionar problemas y aceptar retos desde el respeto a la diversidad personal, familiar, escolar y cultural. Explicación de las capacidades Se valora a sí mismo. En los ciclos VI y VII, el estudiante es capaz de definir sus características personales con base en el conocimiento sobre sí mismo, expresando su satisfacción y orgullo por ser quien es, con todas sus particularidades. Por ejemplo, puede decir: “Soy un poco desordenado y distraído, pero a la vez inteligente y creativo”; o bien, “de pequeña era más paciente, ahora puedo ser impaciente y hasta explosiva, pero quiero mucho a mis amigos y el enojo nunca me dura mucho”. Asimismo, reconoce la importancia de las tradiciones y costumbres de su grupo y las de otros, actuando en forma respetuosa, reivindicando su pertenencia a una historia y tradición, al tiempo que es consciente de su individualidad. Por ejemplo, puede decir: “A mí me enorgullece ir cada año a Puno con mi familia para bailar en la Fiesta de la Candelaria, todos bailamos... Pero también me gusta escuchar rock, aunque mi papá dice que esa música parece ruido”. Autorregula sus emociones y comportamiento.

En estos últimos ciclos, el estudiante es capaz de interpretar sus emociones y sentimientos en distintas situaciones, analizando sus causas y consecuencias. Esto le permite manejar cada vez mejor sus reacciones e impulsos: “A veces me provoca quedarme durmiendo en vez de levantarme cuando suena el despertador, pero lo que hago es saltar de la cama sin pensar, así el frío me despierta y no doy tiempo a que la flojera me gane”. Desarrolla también su capacidad de utilizar estrategias anticipatorias y exploratorias de autorregulación, buscando su bienestar y el de los demás: “Yo siempre escucho música alegre en las mañanas, porque así me voy al colegio de buen humor, me llevo bien con todos, y hasta disfruto las clases y aprendo mejor”; o “Cuando tenemos partido, pienso en momentos

emocionantes en los que hemos ganado con las justas; así llego acelerado y motivado, listo para entrar a ganar dando lo mejor”.

Mapa de progreso, capacidades e indicadores de la competencia “Afirma su identidad” A continuación les presentamos una de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los posibles indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, son un referente para la planificación y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias. Las matrices de posibles desempeños son un apoyo para nuestra planificación, pues nos muestran indicadores que son útiles para diseñar nuestras sesiones de aprendizaje; pueden ser útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos de que en nuestro actual enfoque curricular, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las competencias. En resumen, ambos referentes nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación; uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso). Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que podamos identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes, y así diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

Se desenvuelve éticamente; se desenvuelve éticamente Actuar éticamente ante la realidad supone poder discernir y formular argumentos que orienten juicios, decisiones y acciones a partir de la ética mínima compartida, más allá de las particularidades grupales, étnicas, religiosas y políticas, tales como el reconocimiento del otro, el respeto por las reglas de juego, la solidaridad, la justicia o la honestidad. Este proceso implica que las personas se relacionen unas con otras, pues no es posible desarrollar esta competencia desde una posición de aislamiento. Su desarrollo requiere que se creen las condiciones para que los estudiantes armen sus propias matrices de valores y evalúen sus acciones y las de los demás.

1.3.3.3. Capacidades

Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas. Implica hacer un análisis profundo de las situaciones cotidianas que lo involucran. Ello supone identificar y evaluar críticamente los mensajes de carácter moral sobre lo que es considerado correcto e incorrecto. Supone también ser capaz de cuestionar las opiniones y posiciones “automáticas” y las pautas dictadas por el “sentido común”, evaluando los valores, prejuicios e intereses que están detrás.

- ❖ Análisis de dilemas y conflictos morales.
- ❖ Identificación y análisis de sentimientos y razones personales.

- ❖ Análisis de valores, normas y convenciones sociales.
- ❖ Autoevaluación de sus acciones.
- ❖ Confrontación de sus acciones con los principios éticos asumidos.
- ❖ Validación de su posición ética en situaciones de conflicto social.
- ❖ Construcción de argumentos.
- ❖ Procesos de diálogo.

- Construcción de principios basados en valores éticos. Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas. Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones. Sustenta sus principios éticos.

Sustenta sus principios éticos. Supone construir argumentos consistentes y razonados desde el diálogo con otros y con diversas fuentes de información. Requiere conceptualizar los principios éticos, organizando racionalmente la información proveniente de la propia experiencia, de la cultura y de la teoría, tomando en cuenta los horizontes personales (búsqueda de la felicidad) y los colectivos (ética mínima). Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones. Supone tomar consciencia de las propias decisiones y acciones, procurando identificar intenciones y motivaciones, medios y fines, resultados y consecuencias. Amerita confrontar la propia acción con los principios éticos asumidos. Implica también considerar efectos inmediatos y posibles de las acciones, preguntándose por la responsabilidad para con uno mismo y para con los demás. En la secundaria, el desarrollo de esta competencia es evidente cuando los estudiantes examinan los fundamentos y consecuencias de las decisiones y acciones, propias y ajenas, e identifican dilemas morales que enfrentan sentimientos y razones individuales con normas y convenciones sociales. Por ejemplo: “Yo sé que está mal mentir, pero ¿cómo le iba a decir que nadie la quería invitar a la fiesta? Pobrecita”; o “Yo sé que estuvo mal faltar a clases, pero es que mi amigo Carlos estaba muy mal y me necesitaba, la verdad es que lo volvería a hacer”. En esta etapa, los estudiantes elaboran sus principios éticos y son capaces de sustentar por qué los consideran prioritarios, así como de defender y rebatir posiciones con argumentos lógicos, tomando en cuenta diversas fuentes y referentes filosóficos y culturales. La formación ética en la adolescencia busca que los estudiantes activen la reflexión a partir del diálogo con los demás, lo que permitirá la construcción de una moral autónoma. Nuestra tarea como maestros es promover su pensamiento crítico, estimulando la evaluación de las prácticas sociales de alcance moral, es decir, ayudándolos a preguntarse cómo se ha obtenido un saber determinado y qué le da confiabilidad, cuestionando las creencias infundadas y los prejuicios. Debemos ayudarlos a sustentar autónomamente sus principios éticos, fomentando la reflexión acerca de la naturaleza de las propias creencias y de cómo estas influyen en la vida diaria. Explicación de las capacidades Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas. Los estudiantes aprenden desde niños a cuestionar lo que sucede a su alrededor. En la infancia lo hacen a partir de las emociones y sentimientos que les generan las acciones de los demás; poco a poco

reconocen que las propias acciones no son neutrales, sino que tienen Realizar juicios éticos sobre situaciones diversas permite ir construyendo, definiendo y sustentando principios éticos personales que se concretan en valores. El desarrollo de esta capacidad hace posible la reflexión sobre la coherencia entre principios y acciones, y un desenvolvimiento ético cada vez más congruente. Un impacto en ellos mismos y en los demás. En la adolescencia comprenden cómo determinados sentimientos, como la satisfacción o la indignación, se convierten en motores que movilizan sus acciones y se dan cuenta de que no siempre es fácil decidir qué hacer, pues suele haber más de una alternativa. En los últimos ciclos aprenden que estos dilemas muchas veces enfrentan sus sentimientos y razones individuales con las normas y convenciones sociales y que, por lo tanto, se hace necesario examinar los fundamentos ideológicos, históricos y religiosos detrás de cada una de las alternativas posibles. También deben analizar la forma en que los estereotipos y prejuicios de las normas y convenciones sociales influyen en las decisiones y acciones vinculadas a dichos dilemas. Como maestros, debemos fomentar el cuestionamiento ético como una de las capacidades necesarias para formar una moral autónoma. Debemos estimular la problematización de las diversas posiciones para que los estudiantes desarrollen una postura personal y no se dejen manipular por la obediencia ciega y la conformidad frente a la autoridad, es decir, por la coerción. Permitir que los estudiantes cuestionen las prácticas y expectativas sociales a nivel moral implica abrir la puerta al pensamiento crítico para que se acostumbren a plantear sus posiciones y dialogar con los demás, empleando argumentos bien sustentados en la búsqueda de criterios comunes que permitan la convivencia. Sustenta sus principios éticos. Las nociones de estos principios comienzan a construirse en la infancia a partir de ejemplos concretos. Luego, en la adolescencia, estas nociones se van complejizando hasta convertirse en conceptos abstractos. Nuestra tarea como maestros es ayudar a los estudiantes a elaborar los principios que forman parte de una “ética mínima”, que establezca como criterio fundamental la dignidad humana; inculcarles el concepto de libertad como condición que posibilita la acción ética, y brindarles oportunidades para que aprendan a argumentar sus posturas en situaciones de dilema moral. Construir los propios principios éticos implica un proceso de diálogo y de encuentro con el otro, no es algo que se hace en solitario. Este “otro” abarca desde los maestros y los compañeros de clase hasta los filósofos, con los cuales se puede aprender a dialogar a partir de la interpretación de diversas fuentes. A través del diálogo se aprende a plantear los argumentos propios y a reconocer que existen opiniones distintas en relación con los dilemas éticos; asimismo, ayuda a descubrir que detrás de las diversas posturas hay razones que explican por qué “el otro” tiene una opinión distinta a la propia. Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones. Los adolescentes no solo son capaces de relacionar sus acciones con las motivaciones y los resultados; también saben incluir en su análisis los medios utilizados. Por ejemplo: “Pablo es mi compañero de clase y mi vecino. Tiene muchas dificultades con matemáticas y cada vez que nos entregan un examen su papá se molesta por sus malas calificaciones. Me da pena verlo sufrir, no es justo que por no saber matemáticas lo castiguen. He intentado ayudarlo a estudiar, pero los resultados han sido los mismos, siempre malos. El último bimestre decidí que la solución era hacer

trampa y empecé a pasarle por debajo los ejercicios en los exámenes. Felizmente el profesor no se ha dado cuenta y Pablo por fin aprobó. Ya no he vuelto a escuchar a su papá molesto. Sé que no está bien hacer trampa, pero me siento contento porque Pablo ya no sufre”. En estos ciclos es importante el reconocimiento de motivaciones, fines, medios y resultados, pero no es suficiente. Como maestros debemos ayudarlos a analizar las consecuencias de sus acciones a mediano y largo plazo; no solo desde su rol de estudiantes, sino desde su rol como miembros de la sociedad peruana. Deben aprender también que los valores y los principios éticos no son elementos aislados, pues no basta explicar qué es la justicia o la libertad si no se incluyen en la autoevaluación de sus motivaciones, acciones y resultados, y no se toman en cuenta en situaciones futuras. En la adolescencia no siempre es fácil lograr coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Se trata de un aprendizaje de largo aliento que los maestros no podemos controlar. La idea no es estar detrás de los estudiantes como fiscalizadores, jueces o dueños del veredicto: “actuaste bien, actuaste mal”. Nuestra labor en la formación ética consiste en presentar los medios para promover la reflexión personal y planificar situaciones que posibiliten una confrontación entre los principios y las acciones concretas. Esto no significa que no evaluemos las acciones de los estudiantes; sin embargo, las consecuencias no deben implicar un juicio de valor, sino una constatación de haber violado las normas que todos consideramos valiosas para la convivencia escolar.

Mapa de progreso, capacidades e indicadores de la competencia “Se desenvuelve éticamente”
A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los posibles indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, son un referente para la planificación y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias. Las matrices de posibles desempeños son un apoyo para nuestra planificación, pues nos muestran indicadores que son útiles para diseñar nuestras sesiones de aprendizaje; pueden ser útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos de que en nuestro actual enfoque curricular, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las competencias. En resumen, ambos referentes nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación; uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso). Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que podamos identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes, y así diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

Campos temáticos Lograr el desarrollo de las competencias y capacidades de desarrollo personal supone trabajar algunos campos temáticos. Es importante recordar que más que “aprender conocimientos” se trata de compartir vivencias y desarrollar competencias vinculadas al crecimiento

personal. Ninguno de los temas es “cancelatorio”, se puede volver a ellos varias veces a lo largo de los distintos ciclos, con niveles crecientes de profundidad. Asimismo, es importante destacar que los siguientes son solo los temas “indispensables”. A partir de las características del grupo, las particularidades de la región y otras necesidades, se pueden incorporar otros temas complementarios. Relacionados con la afirmación de la identidad Relacionados con el desenvolvimiento ético VI y VII ciclos, Asertividad, Autoafirmación, Autoconcepto, Autoconocimiento, Autoestima, Autoimagen, Autonomía, Autorregulación, Bienestar, Comportamiento, Empatía, Estilos de comunicación, Identidad, Inteligencia emocional, Introspección, Las emociones, Resiliencia, Tolerancia, Ética y moral, Principios y valores éticos, Libertad y responsabilidad, Relativismo y absolutismo ético, Teorías éticas: ética, felicidad, ley moral y alteridad. Para el trabajo de los campos temáticos, sugerimos la contextualización de los programas curriculares que respondan a las necesidades y particularidades de cada zona. Para ello, se deben considerar las características, cosmovisiones, tradiciones, creencias, saberes y problemáticas que son expresión de la diversidad existente en cada región.

CAPÍTULO II

MARCO OPERATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del problema

El desarrollo curricular del área de desarrollo personal ciudadanía y cívica, está sustentado en el enfoque socializante, por medio del intercambio y relación de ideas que permita que los aprendizajes se relacionen en forma significativa, de tal forma que el estudiante lo pueda integrar en su estructura mental. Cuando se hace referencia a los aprendizajes significativos la finalidad es que los estudiante puedan relacionar sus experiencias vividas con su nuevo aprendizaje, es decir, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias, en situaciones reales, haciendo uso de temáticas significativas.

En el ámbito del aprendizaje nos enfrentamos a la necesidad de reconocer y promover prácticas sociales relacionadas con sus aprendizajes y sus realidad, que permitan a los estudiantes percibir en forma significativa sus propios conocimientos, reconocer y enfocar los nuevos conocimientos en diversas situaciones reales, con múltiples propósitos que le ayuden a solucionar problemas”

Desde el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica se debe promover el desarrollo de las estrategias activas que permitan que los aprendizajes en el aula sean significativos para el alumno, con coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos y estrategias activas. Esto además implica “dinamizar la participación activa y responsable del estudiante en el abordaje y soluciones de asuntos y problemas propios de sus entornos a partir del diálogo”

La sociedad de hoy ha desechado la idea de los aprendizajes memorísticos. El trabajo, el estudio, las relaciones sociales y las posibilidades de superación dependen en gran parte en la forma como nosotros estructuramos nuestra percepción e ideas sobre la información y el conocimiento. Por ello es necesario que los maestros contribuyan a fortalecer la significatividad de los aprendizajes. El docente es un actor que debe promover por medio de estrategias que los estudiantes relacionen sus aprendizajes con situaciones ya vividas es decir, situaciones que los lleven a generar y estructurar sus propios aprendizajes, para que sean capaces de tener una propia percepción de que estudian para aprender y para mediar sus interacciones sociales en función de propósitos diversos.

En la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, los estudiantes del cuarto grado una de sus grandes frustraciones es que los aprendizajes se tornen memorísticos con poca motivación de querer aprenderlos, este producto del uso desmedido y trillado de estrategias tradicionales que no aterrizan ni motivan la iniciativa para que los estudiantes aprendan mejor me motivó a plantear desde mi practica pedagógica el aprendizaje vivencial que permitió a los estudiantes salir de las aulas y aprender en su medio natural y cultural interactuando con sus propias experiencia de aprendizaje.

La mejor manera de desarrollar aprendizajes significativos es que lo estudiantes puedan estar motivados e interrelacionen los nuevos saberes con situaciones ya conocidas y que se deje de lado la escuela memorística.

Otro aspecto que se debe mencionar es el referente al uso de estrategia, medios y materiales tradicionales y muy trillados que son tediosos para el estudiante. Todos estos factores determinan que la mayoría de los estudiantes no logre desarrollar aprendizajes claros que le sirvan para la vida.

Surgiendo la pregunta:

¿Qué debo hacer para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019?

2.2. Justificación de la investigación

La presente investigación surge ante la necesidad de generar un clima adecuado en el aula, puesto que cada año se incorpora un alto porcentaje de estudiantes con problemáticas diversas, que afectan tanto a su comportamiento como a su nivel de conocimientos. Incorporados estos estudiantes, se sumergen en un ambiente probablemente poco acogedor por las diferencias que son notadas por sus demás compañeros. Frente a ello se torna un ambiente de discriminación y poca afectividad por su grupo de trabajo. Una educación inclusiva es aquella que integra a todos los estudiantes a convivir en

un solo espacio, en un ambiente de tolerancia, respeto por las diferencias. Es por ello que se busca investigar el desarrollo de la convivencia en el aula donde se ha incluido estudiantes con diferentes tipos de problemas incluso con aprendizajes especiales, motivo por el cual al observar esta situación, permitió darse cuenta de la realidad que viven los estudiantes; pasando como inadvertidos y conviviendo en un clima desfavorable para su socialización. Estos son motivos para poder planificar estrategias que conlleven a la mejora de una convivencia en aulas inclusivas; siendo el maestro el mediador de crear ciudadanos con bases morales y valores como el respeto, la solidaridad, el diálogo y el afecto. Desde esta perspectiva y conscientes de esta realidad tomamos en cuenta, interactuar con los estudiantes, elaborando talleres activas con la posibilidad de establecer el diálogo, la confraternidad, el afecto entre estudiantes y una plena integración de todos los alumnos en cuanto a su desarrollo personal y social, cognitivo y mejora de la convivencia, en particular de aquellos que, por sus circunstancias específicas: ser alumnos con necesidades educativas especiales, ser alumnos con necesidades de compensación educativa, pertenecer a minorías étnicas, ser inmigrantes y/o pertenecer a familias social y económicamente desfavorecidas, manifiesten comportamientos y actitudes marginales que influyan en su rendimiento escolar y en su inserción normal en el grupo, es el objetivo fundamental del proyecto. La propuesta estrategias activas para el fortaleciendo del aprendizaje del área de desarrollo personal ciudadanía y cívica en institución educativa 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar Arequipa – 2019, se convertirá en un instrumento importante para aquellos que quieran hacer uso de estas estrategias, así también con su aplicación enriquecerá las prácticas educativas favoreciendo el clima en las aulas y la relación entre estudiantes, haciendo prevalecer el compañerismo, la aceptación y la convivencia, dejando de lado todo acto y pensamiento discriminatorio.

2.3. Formulación del problema de la investigación

2.3.1. Problema general

El problema de investigación se asocia con la siguiente interrogante:

¿Existe relación entre las estrategias activas, y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019?

2.3.2. Problemas específicos

¿Cuáles son las características de las estrategias activas en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019?

¿Cuál es el grado de relación que existe entre las estrategias activas y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019?

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo General

Determinar la relación entre estrategias activas, y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019.

2.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar las características de las estrategias activas y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019.
- Establecer el grado de relación entre estrategias activas, y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019.

2.5. Sistema de hipótesis

2.5.1. Hipótesis Alterna

Ha= Existe una relación significativa entre las estrategias activas, y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019.

2.5.2. Hipótesis nula

Ho= No existe una relación significativa entre las estrategias activas, y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019.

2.6. Sistema de variables

2.6.1. Variable independiente:

Aprendizaje significativo

2.6.2. Variable dependiente:

Estrategias activas

2.7. Operacionalización de variables

Variable	Dimensión	Indicador / ítem	Instrumento
Dependiente ESTRATEGIAS ACTIVAS	Estrategias de convivencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propongo y acepto normas de convivencia para mi aula, considerando el respeto y la Tolerancia como puntos de partida de toda convivencia democrática. 2. Intervengo en sociodramas donde se representan situaciones de discriminación, que requieren la manifestación de actitudes asertivas. 3. Asumo de manera responsable, las funciones que se me encargan en un trabajo colaborativo. 4. Presento opiniones en la “discusión de situaciones” sobre problemas de violencia y explotación. 5. En tándem o diálogo en parejas, comparto las opiniones de una lectura dirigida sobre situaciones cotidianas que favorecen el bien común. 	Cuestionario
	Estrategias de deliberación.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Elaboro mapas conceptuales, para jerarquizar los conceptos que me permitirán construir argumentos. 7. Elaboro cuadros comparativos, a partir de temas propuestos por la profesora del área. 8. Cuando la profesora me presenta casos de asuntos públicos, utilizo conceptos y asumo una postura sustentada en éstos. 9. Leo noticias de actualidad, argumentando mi propia opinión sobre éstas. 10. Participo en debates sobre asuntos públicos, opinando como futura ciudadana 	
	Estrategias de participación	<ol style="list-style-type: none"> 11. Presento mis puntos de vista con argumentos válidos, ante las interrogantes y/o cuestionamientos que se presentan en la sesión. 12. Diseño y pongo en práctica “Proyectos participativos” que me permiten gestionar alternativas de solución viables para asuntos públicos de mi I.E. y mi comunidad. 13. Participo en “la asamblea de aula”, proponiendo soluciones a los problemas que se suscitan en ella. 14. Preparo y realizo exposiciones de temas propios del área. 	

		15. Participo en los equipos de trabajo, desempeñando una función específica que ayude al logro de la tarea encomendada.	
	Estrategias de apoyo o afectivas	16. Mantengo la mejor motivación, pues considero que mi esfuerzo es necesario para lograr resultados efectivos en mi aprendizaje. 17. Busco un lugar sin distracciones y estoy concentrada en lo que estudio. 18. Manejo bien mis tiempos, estableciendo prioridades entre estudiar y hacer otras actividades. 19. Estoy atenta durante las exposiciones y/o participaciones de mis compañeras, y participo con aportes o respondo a los planteamientos o preguntas formuladas. 20. Me relajo, manejo y domino muy bien mi ansiedad sin perder el control, ni me desespero por nada.	
Independiente APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO O	Experiencias previas	21. ¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase? 22. ¿Participo de dinámicas para responder sobre mis experiencias previas? 23. ¿Respondo preguntas sobre mis conocimientos previos al iniciar mi sesión de clase? 24. ¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos?	Cuestionario
	Nuevos conocimientos	25. ¿Aprendo nuevas experiencias que me Permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)? 26. ¿Aprendo nuevas experiencias que me Permiten realizar trabajos en equipo? 27. ¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos? 28. ¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad?	
	Relación entre nuevos y antiguos conocimientos	29. ¿Respondo preguntas para Relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento? 30. ¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido? 31. ¿Realizo actividades en el aula para utilizarlo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana? 32. ¿Considero lo aprendido como útil e importante?	

2.8. Metodología

Para el desarrollo del presente plan de investigación se empleará el método científico, que mediante el uso de sus técnicas e instrumentos nos permitirá lograr el objetivo de la investigación.

2.8.1. Enfoque de investigación

El enfoque de la investigación se asocia con el enfoque cuantitativo, basada en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento. Para el desarrollo de la presente investigación se empleará el método científico, que mediante el uso de sus técnicas e instrumentos nos permitirá lograr el objetivo de la investigación

2.8.2. Nivel de investigación

El nivel de la investigación es de carácter analítico, puesto que se seleccionan variables y se establecen hipótesis; y es descriptivo correlacional de acuerdo a Carrasco Díaz (2006) Estas investigaciones, no son causales y su tipo de análisis es predominante cualitativo, en base a fuentes documentales. La investigación descriptiva responde a las preguntas. ¿Cómo son?, ¿Dónde están?; ¿Cuántos son?; ¿Quiénes son?, etc.; es decir, nos dice y refiere sobre las características, cualidades internas y externas, propiedades y rasgos esenciales de los hechos y fenómenos de la realidad, en un momento y tiempo histórico y determinado.

Noguera Ramos (2003:30), cita al autor Vandalen, D. y W. Meyer “Consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes mediante la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Pero la investigación descriptiva no se limita a la mera recolección de datos, la meta de los investigadores competentes es la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables”.

La investigación correlacional, no es causal; y su tipo de análisis predominantemente es: cuantitativo; pero con calificaciones e interpretaciones cualitativas sobre la mutua relación para saber como se puede comportar una variable al conocer el comportamiento de la otra(s) variable(s) correlacionadas(s) cuantitativamente, pero siendo también importante la interpretación cualitativa. Los estudios correlacionales tienen por objeto medir el grado de relación significativa que existe entre dos o más variables, conocer el comportamiento de una variable dependiente a partir de la información de la variable independiente o causal. Es decir, intenta predecir, el valor aproximado que tendrá el comportamiento de un grupo de individuos en una variable, a partir de valor que tienen en las otras variables relacionadas.

2.8.3. Tipo de investigación

Es de tipo correlacional; tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables, miden cada una de ellas y después, cuantifican y analizan la vinculación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. Si dos variables están correlacionadas y se conoce la magnitud de la asociación, se tiene base para predecir, con mayor o

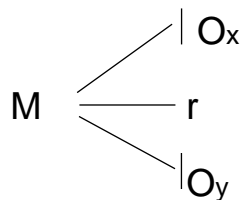
menor exactitud. Pero también se llega dar que aparentemente dos variables estén relacionadas, pero que en realidad no sea así. Esto se conoce como Correlación Espuria.

Valor: En cierta medida tienen un valor explicativo, aunque parcial, ya que el hecho de saber que dos conceptos o variables se relacionan aporta cierta información explicativa. (Sampieri, 2011)

2.8.4. Diseño de investigación

La presente investigación se adoptará al diseño no experimental, porque no se manipulará de manera deliberada la variable independiente para observar su efecto en la variable dependiente. Además, es de corte transversal, porque los datos de las variables se recolectarán en un momento y tiempo único.

El siguiente esquema sintetiza el diseño a emplearse



Dónde:

M: Muestra

Ox: Observación de la variable **v1**

Oy: Observación de la variable **v2**

r: Grado de relación entre las variables

2.8.5. Técnicas e instrumentos de recojo de información

Las técnicas utilizadas en el presente trabajo son de carácter cualitativo y estas son:

- Observación
- Encuesta

La observación:

Es una técnica que nos ha servido para observar atentamente el fenómeno, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental en nuestro proceso investigativo; en ella nos apoyamos para obtener el mayor número de datos.

La observación que hemos aplicado, es la científica de carácter directo e indirecto y guiada por los siguientes pasos:

- Determinar el objeto, situación, o caso
- Determinar los objetivos de la observación
- Determinar la forma con que se van a registrar los datos
- Observar cuidadosa y críticamente
- Registrar los datos observados
- Analizar e interpretar los datos
- Elaborar conclusiones
- Elaborar el informe de observación (este paso puede omitirse si en la investigación

Para poder llevar a cabo la observación nos hemos valido de los siguientes instrumentos de recolección de datos:

- Fichas de Observación
- Lista de Cotejo
- Fotografías

La encuesta:

La encuesta es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales nos interesan para el presente trabajo. Hay dos tipos principales de encuestas:

- Las que se aplican de forma escrita se denominan cuestionario
- Las que se aplican oralmente se le llama entrevista

Con las encuestas hemos podido conocer: opiniones, actitudes, creencias, intenciones, impactos, hábitos, tabúes, etc.

Los pasos que se han seguido para su aplicación han sido los siguientes:

- Definición de la población y de la unidad muestral
- Selección y tamaño de la muestra
- Material para realizar la encuesta
- Organización del trabajo de campo
- Tratamiento estadístico
- Discusión de los resultados

El instrumento utilizado en esta técnica es el cuestionario de encuestas y cuestionario.

Cuadro 1

Resumen de las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación

Técnicas	Instrumentos
Observación	- Fichas de Observación - Lista de Cotejo

Encuesta	Cuestionario
----------	--------------

2.9. Población y muestra

2.9.1. Población

La población es el conjunto de personas que fueron agrupados sobre la base de una o varias características comunes y que serán objeto de investigación, a la que también se le puede denominar universo, la cual está conformada por los 64 estudiantes de cuarto grado A, B y C de secundaria de la institución educativa 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019.

2.9.2. Muestra

Para la presente investigación contamos con los estudiantes de las secciones A, B y C de la institución educativa 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar, Arequipa - 2019, se estableció la muestra de 32 estudiantes de acuerdo al siguiente cuadro, por lo cual se utilizará el tipo de muestreo no probabilístico, ya que las unidades de análisis serán escogidas de acuerdo a la intención del investigador.

Cuadro 2

Elementos de estudio

Estudiantes	N.º
Sección A	12
Sección b	10
Sección C	10
Total	32

Fuente: ESCALE

2.9.3. Validez

La validez de contenido generalmente se evalúa a través de un panel o un juicio de expertos, y en muy raras ocasiones la evaluación está basada en datos empíricos. En concordancia con esto se plantea que el juicio de expertos en muchas áreas es una parte importante de la información cuando las observaciones experimentales están limitadas. Esta aseveración Validez de contenido y juicio de expertos es particularmente cierta en el juicio se ha convertido en la estrategia principal para la estimación de la validez de contenido. El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste,

y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, frente a lo cual Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad

2.9.4. Confiabilidad

Para la administración de dichos instrumentos de investigación, se procedió a establecer el grado o nivel de confianza mediante el coeficiente denominado Alfa de Cronbach y a continuación presentamos en forma detallada:

Para ello aplicó el método de Alfa de Cronbach que es “el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido” (Ledesma, Molina y Valero, 2002, p. 143), el procedimiento se realizó con 32 estudiantes perteneciente a segundo, para lo cual se administró una prueba piloto de medición. Se aplicó para determinar el grado de confiabilidad para la variable 1 de 10 ítems.

Cuadro 3
Valores del criterio de confiabilidad

Criterio de confiabilidad	Valores
No es confiable	0
Baja confiabilidad	0.01 a 0.49
Moderada confiabilidad	0.50 a 0.75
Fuerte confiabilidad	0.76 a 0.89
Alta confiabilidad	0.9 a 1

Se realizó empleando el método de Alfa de Cronbach de la consistencia interna mediante el programa SPSS versión 23, cuya fórmula es la siguiente:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left(1 - \frac{\sum Si^2}{Si^2} \right)$$

Donde:

α : Valor del coeficiente Cronbach para determinar la confiabilidad del instrumento, resultado de confiabilidad que puede ser expresado en %.

N: Número de ítems.

Si: Varianza de los puntajes de cada ítems.

Si2: Varianza al cuadrado de los puntajes totales

El análisis del Alpha de Cronbach se efectuó con el SPSS y a continuación mostramos los resultados obtenidos.

Tabla 1:
Instrumento: Aprendizaje significativo

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	32	100,0
	Excluido	0	0,0
	Total	32	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

El instrumento se aplicó a 32 personas que constituyen la muestra determinada en la presente investigación, de cuyos casos no se han excluido ninguna unidad de análisis por lo que no se consideran como datos perdidos. Por lo que se ha considera el 100% de datos válidos.

Tabla 2:

Estadísticas de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,660	10

El estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach ha resultado de 0,660 que se puede traducir en que el instrumento posee un 66,0% de confiabilidad categorizada como moderada y se ha analizado un total de 10 ítems.

Tabla 3:

Instrumento: Estrategias activas

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	32	100,0
	Excluido ^a	0	0,0

Total	32	100,0
-------	----	-------

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

El instrumento se aplicó a 85 personas que constituyen la muestra determinada en la presente investigación, de cuyos casos no se han excluido ninguna unidad de análisis por lo que no se consideran como datos perdidos. Por lo que se ha considera el 100% de datos válidos.

Tabla 4:

Estadísticas de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,720	10

El estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach ha resultado de 0,720 que se puede traducir en que el instrumento posee un 72,0% de confiabilidad categorizada como moderada y se ha analizado un total de 10 ítems.

2.10. Análisis de datos

La información recogida fue procesada, clasificada, sistematizada y analizada de acuerdo con las unidades de análisis correspondientes, respecto a sus variables, a través del software IBM- SPSS versión 23, a fin de esclarecer conceptualmente la relación entre el variables . Asimismo, para la prueba de hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación R de Pearson que es una medida de correlación que mide el grado de relación o asociación de las variables de estudio, en función de la prueba de hipótesis, se llegó a hallar las conclusiones.

2.11. Aspectos éticos

Haciendo referencia al aspecto ético se asevera que los datos son auténticos, no fueron manipulados en su totalidad; de igual manera, las identidades de los miembros y de dichas instituciones educativas de la muestra son guardadas con derecho a reserva. Cabe resaltar que las ideas tomadas de otros autores fueron respetadas, no habiendo apropiación ilícita de las mismas.

2.12. Procesamiento estadístico

Variable independiente: Aprendizaje Significativo

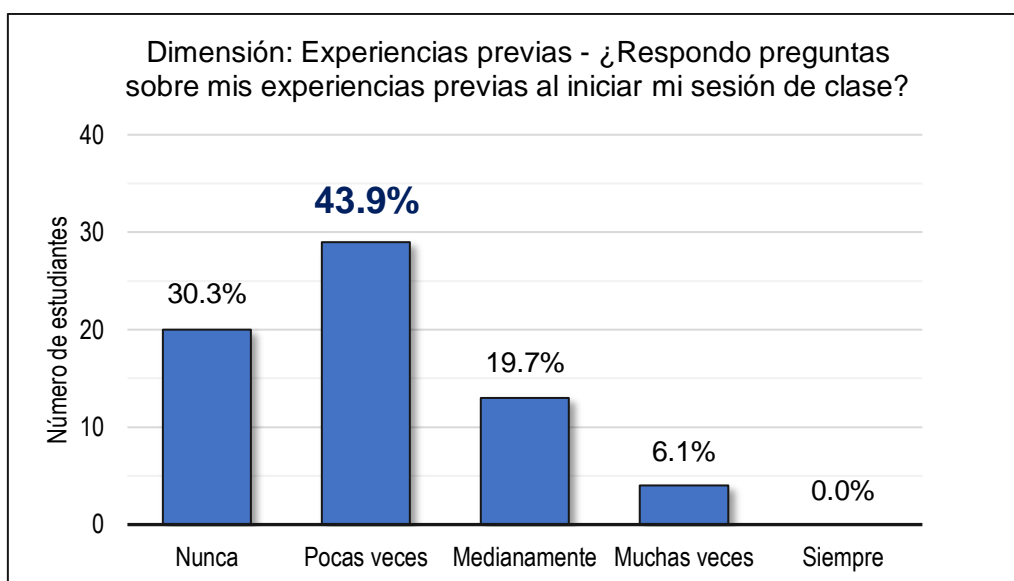
Tabla 5:

Dimensión: Experiencias previas:

¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase?

Grado	<i>f</i>	%
Nunca	20	30,3%
Pocas veces	29	43,9%
Medianamente	13	19,7%
Muchas veces	4	6,1%
Siempre	0	0,0%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Aprendizaje significativo. Elaboración propia



Interpretación:

En este primer cuadro sobre el aprendizaje significativo, en la dimensión experiencias previas, ante la pregunta ¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase? Podemos ver que un 43,9% indica que lo hace pocas veces, un 30,3% no lo hace nunca, un 19,7% medianamente, un 6,1% muchas veces y 0 % no lo hace siempre.

Estos resultados muestran que los estudiantes no trabajan mucho con sus experiencias previas en una sesión, quitándole mucha riqueza a la misma.

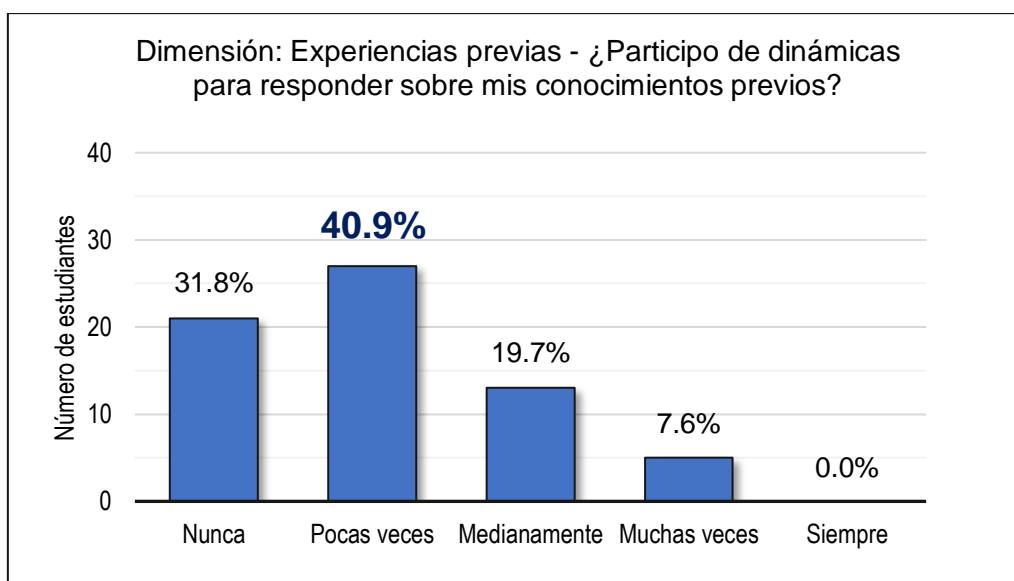
Tabla 6

Dimensión: Experiencias previas

¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos?

Grado	f	%
Nunca	21	31,8%
Pocas veces	27	40,9%
Medianamente	13	19,7%
Muchas veces	5	7,6%
Siempre	0	0,0%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Aprendizaje significativo. Elaboración propia



Análisis e interpretación:

En la dimensión experiencias previas, ante la pregunta ¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos? Se puede apreciar que un 40,9% de los estudiantes lo hace pocas veces, un 31,8% nunca lo hace, un 19,7% lo hace medianamente, un 7,6% lo hace muchas veces y un 0% siempre lo hace.

Resultados que nos indican que los estudiantes son poco partidarios de participar en dinámicas que puedan estimular sus conocimientos previos y ayudar de esta manera en su aprendizaje significativo.

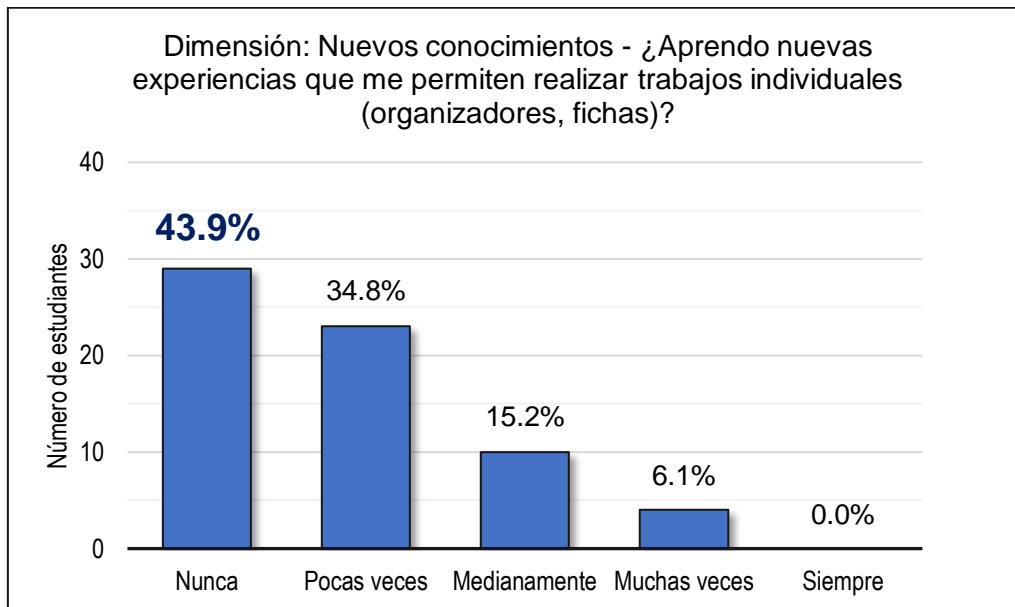
Tabla 7:

Dimensión: Nuevos conocimientos

¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)?

Grado	f	%
Nunca	29	43,9%
Pocas veces	23	34,8%
Medianamente	10	15,2%
Muchas veces	4	6,1%
Siempre	0	0,0%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Aprendizaje significativo. Elaboración propia



Análisis e interpretación:

En el tercer cuadro correspondiente a la dimensión Nuevos Conocimientos, en la pregunta ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos individuales? Un 43,9% de los estudiantes considera que nunca aprende nuevas experiencias, un 34,8% pocas veces lo hace, un 15,2% medianamente, un 6,1% afirma que lo hace muchas veces y 0% siempre lo hace.

Esto pone de manifiesto que la gran mayoría de los estudiantes considera que no aprende experiencias para mejorar su trabajo individual, lo que no le va ayudar en su aprendizaje.

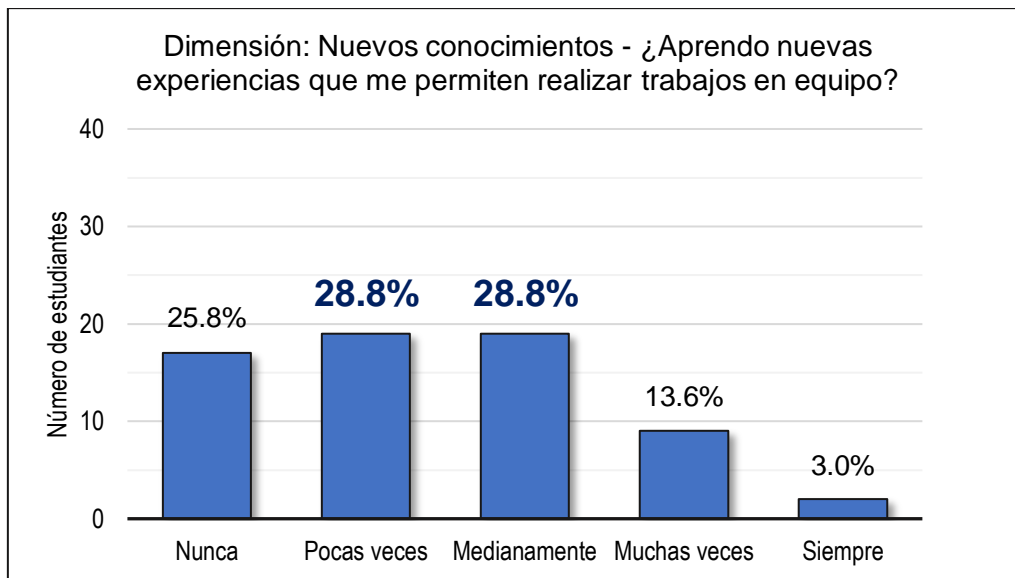
Tabla 8:

Dimensión: Nuevos conocimientos

¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo?

Grado	f	%
Nunca	17	25,8%
Pocas veces	19	28,8%
Medianamente	19	28,8%
Muchas veces	9	13,6%
Siempre	2	3,0%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Aprendizaje significativo. Elaboración propia



Análisis e interpretación:

En la dimensión Nuevos Conocimientos, cuando se les pregunta ¿Aprendo nuevas experiencias que me permiten realizar trabajos en equipo? 28,8% considera que medianamente y pocas veces lo hace, un 25,8% afirma que nunca lo hace, un 13,5% lo hace muchas veces y un 3% siempre lo hace.

Como se puede ver, en el trabajo en equipo tampoco hay aprendizaje de nuevas experiencias, como se ha dado en el trabajo individual, afectándose su aprendizaje significativo, pues el trabajo en equipo es fundamental.

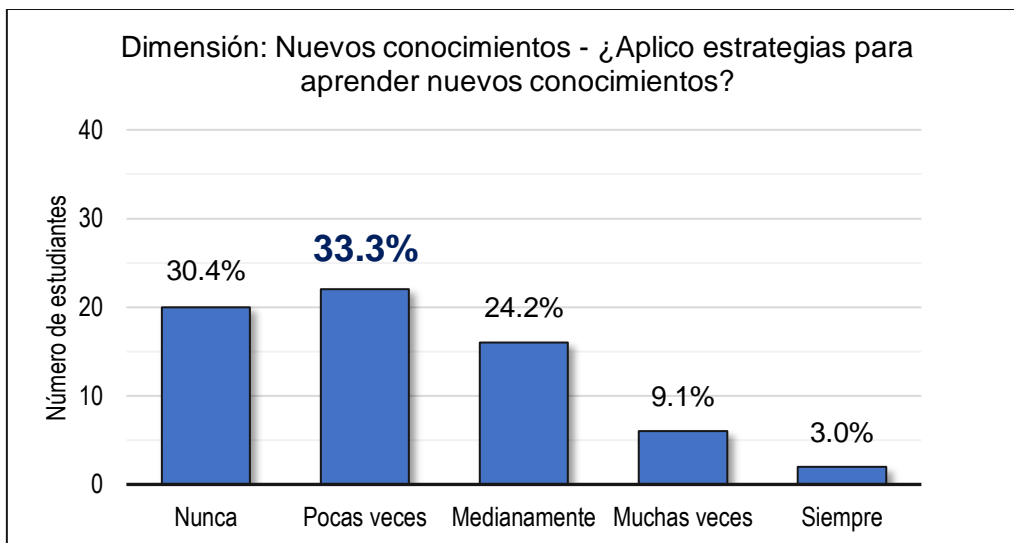
Tabla 9:

Dimensión: Nuevos conocimientos

¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?

Grado	f	%
Nunca	20	30,4%
Pocas veces	22	33,3%
Medianamente	16	24,2%
Muchas veces	6	9,1%
Siempre	2	3,0%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Aprendizaje significativo. Elaboración propia



Análisis e interpretación:

En esta dimensión de Nuevos Conocimientos, ante la pregunta ¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos? Se puede observar que un 33,3% considera que pocas veces lo hace, un 30,4% nunca lo hace, un 24,2% medianamente, un 9,1% muchas veces lo hace y un 3% siempre lo hace.

Este cuadro nos muestra que los estudiantes consideran en su gran mayoría que no están aplicando estrategias para aprender nuevos conocimientos, por lo que sus estrategias no son activas, ni buscan nuevos conocimientos.

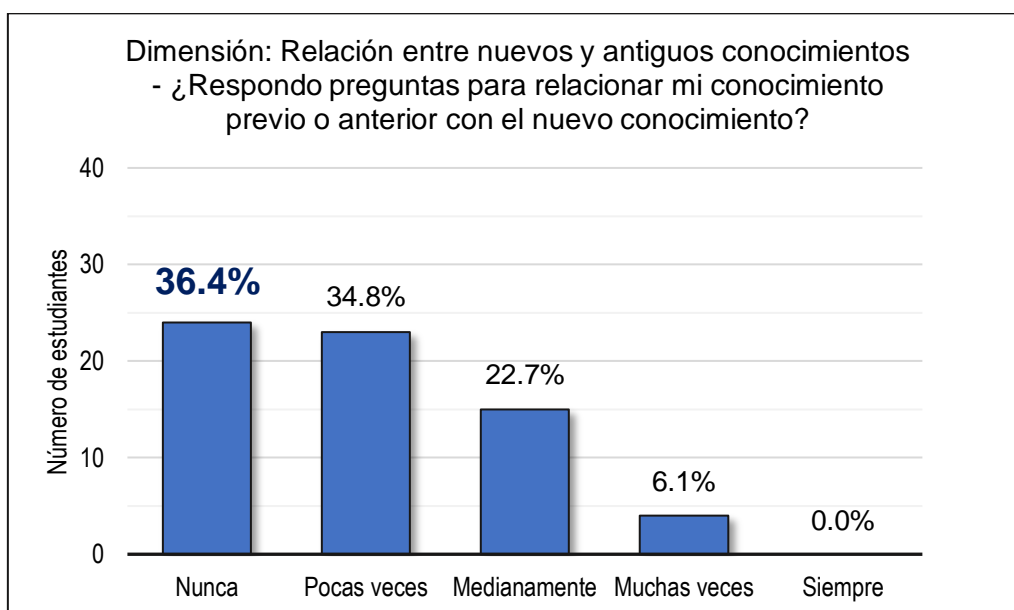
Tabla 10:

Dimensión: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos

¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?

Grado	f	%
Nunca	24	36,4%
Pocas veces	23	34,8%
Medianamente	15	22,7%
Muchas veces	4	6,1%
Siempre	0	0,0%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Aprendizaje significativo. Elaboración propia



Análisis e interpretación:

En la dimensión Relación entre nuevos y antiguos conocimientos, en la pregunta ¿Respondo preguntas para relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento? Un 36,4% de los estudiantes responde que nunca lo hace, un 34,8% pocas veces lo hace, un 22,7% lo hace medianamente, un 6,1% muchas veces lo hace y 0% lo hace siempre.

Por lo que se puede afirmar que los estudiantes en su mayoría no relacionan sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos y esto no ayuda en su aprendizaje.

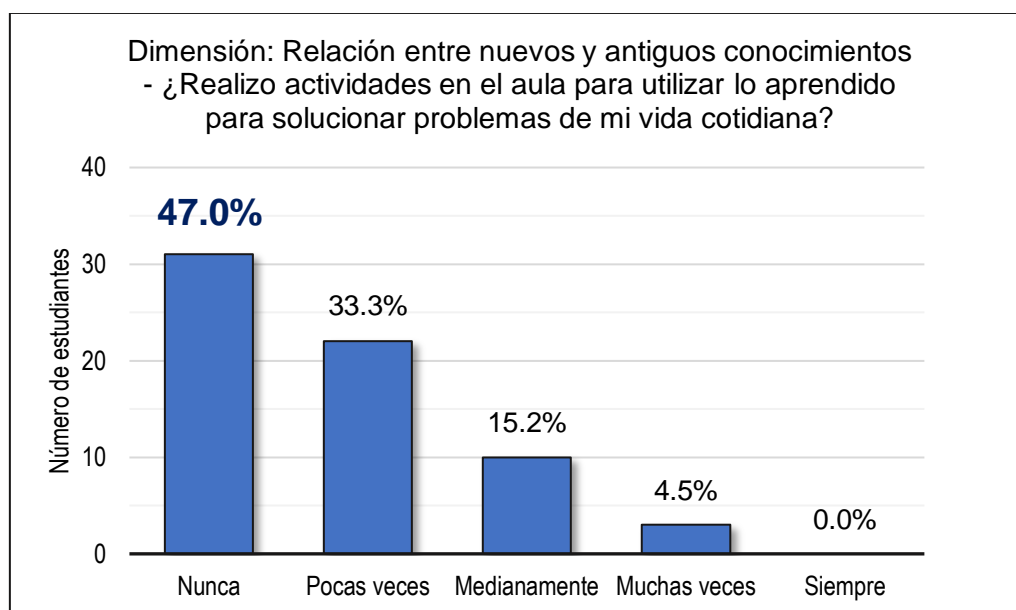
Tabla 11:

Dimensión: Relación entre nuevos y antiguos conocimientos

¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?

Grado	f	%
Nunca	31	47,0%
Pocas veces	22	33,3%
Medianamente	10	15,2%
Muchas veces	3	4,5%
Siempre	0	0,0%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Aprendizaje significativo. Elaboración propia



Análisis e interpretación:

En el último cuadro de la variable independiente con respecto a la dimensión relación entre nuevos y antiguos conocimientos, en la pregunta ¿Realizo actividades en el aula para utilizar lo aprendido para solucionar mis problemas en la vida cotidiana? Un 47% de los estudiantes afirma que nunca lo hace, un 33,3% lo hace pocas veces, un 15,2% lo hace medianamente, un 4,5% lo hace muchas veces y un 0% siempre lo hace.

Esto nos muestra que los estudiantes no están estableciendo esta relación fundamental en el aprendizaje significativo.

Variable dependiente: Estrategias Activas

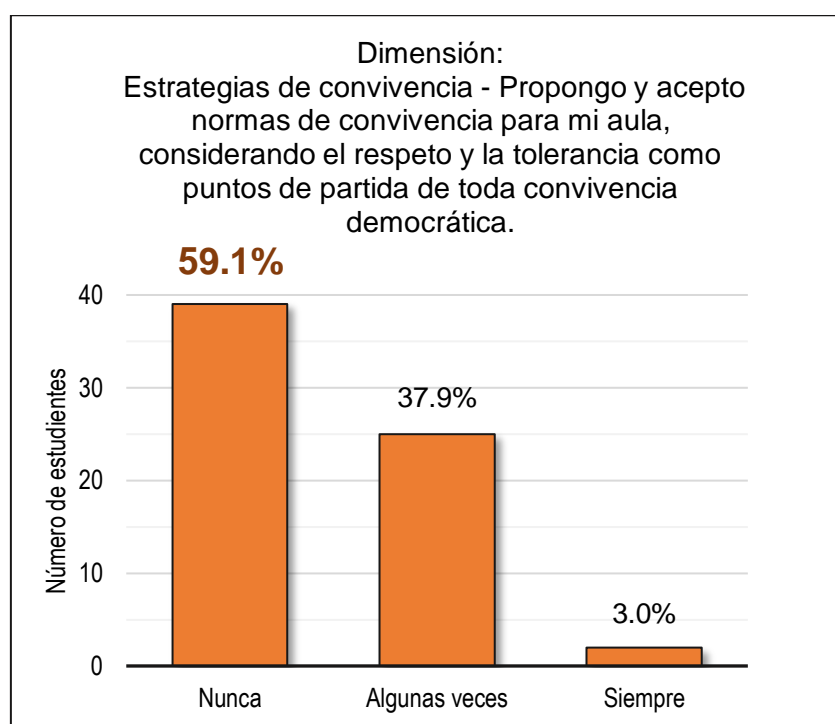
Tabla 12:

Dimensión: Estrategias de convivencia

Propongo y acepto normas de convivencia para mi aula, considerando el respeto y la tolerancia como puntos de partida de toda convivencia democrática.

Grado	<i>f</i>	%
Nunca	39	59,1%
Algunas veces	25	37,9%
Siempre	2	3,0%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Estrategias activas. Elaboración propia.



Análisis e interpretación:

En la variable dependiente, estrategias activas, en la dimensión Convivencia, en el ítem Propongo y acepto normas de convivencia para mi aula, considerando el respeto y tolerancia, se puede apreciar que un 59,1% nunca lo hace, un 37,9% lo hace algunas veces y solo un 3% siempre lo hace.

Estos resultados nos muestran que los estudiantes no trabajan muchos el establecimiento de las normas de convivencia fundamentales para un buen trabajo en el aula.

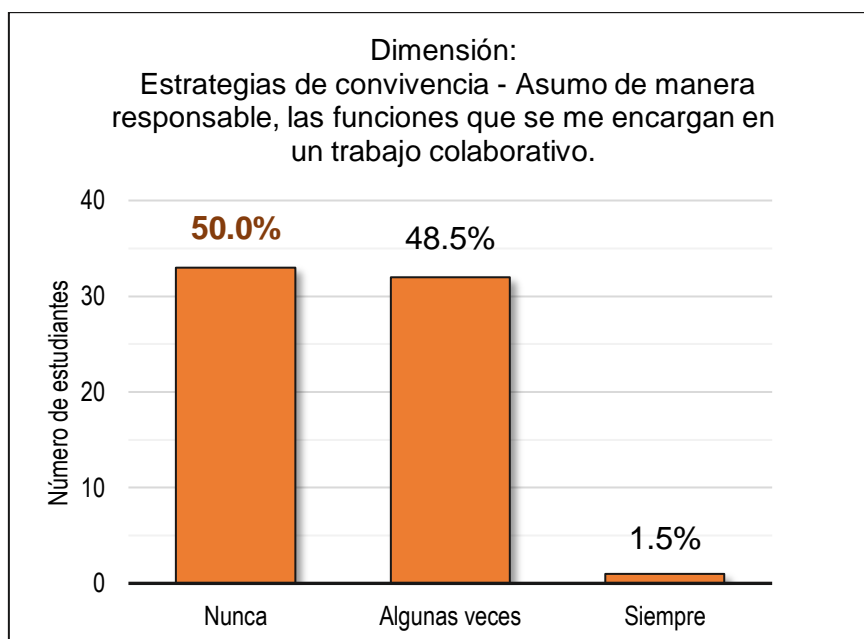
Tabla 13:

Dimensión: Estrategias de convivencia

Asumo de manera responsable, las funciones que se me encargan en un trabajo colaborativo.

Grado	f	%
Nunca	33	50,0%
Algunas veces	32	48,5%
Siempre	1	1,5%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Estrategias activas. Elaboración propia.



Análisis e interpretación:

En la dimensión de estrategias de convivencia, ante el ítem Asumo de manera responsable, las funciones que me encargan en un trabajo colaborativo, los resultados muestran que un 50% de los estudiantes no lo hace nunca, un 48,5% lo hace algunas veces y un 1.5% lo hace siempre.

Nuevamente podemos señalar que los estudiantes no están trabajando responsablemente en el trabajo colaborativo, por lo se ve perjudicado su aprendizaje.

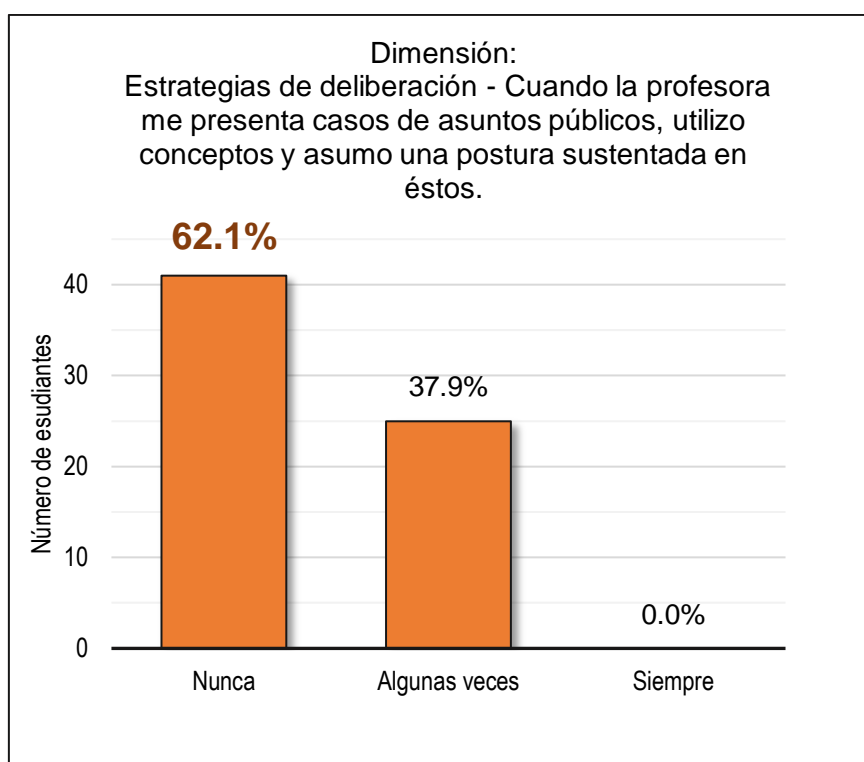
Tabla 14:

Dimensión: Estrategias de deliberación

Cuando la profesora me presenta casos de asuntos públicos, utilizo conceptos y asumo una postura sustentada en éstos.

Grado	<i>f</i>	%
Nunca	41	62,1%
Algunas veces	25	37,9%
Siempre	0	0,0%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Estrategias activas. Elaboración propia.



Análisis e interpretación:

En la dimensión de estrategias de Deliberación, cuando la profesora me presenta casos de asuntos públicos, un 62,1% de los estudiantes nunca asume una postura para poder sustentarla, un 37,9% algunas veces lo hace y un 0% lo hace siempre.

Por lo que se puede señalar que la deliberación no genera entusiasmo en los estudiantes y las propuestas de la profesora no tienen una buena aceptación.

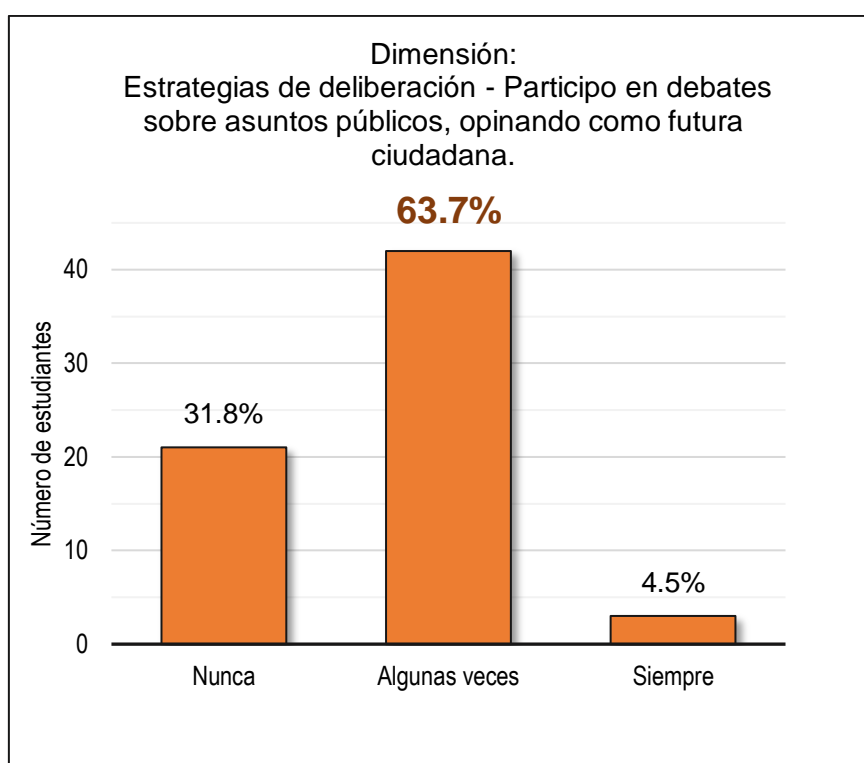
Tabla 15:

Dimensión: Estrategias de deliberación

Participo en debates sobre asuntos públicos, opinando como futura ciudadana.

Grado	f	%
Nunca	21	31,8%
Algunas veces	42	63,7%
Siempre	3	4,5%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Estrategias activas. Elaboración propia.



Análisis e interpretación:

En la estrategia de Deliberación, participo en debates sobre asuntos públicos, opinando como futura ciudadana, un 63,7% de los estudiantes lo hace algunas veces, un 31,8% no lo hace nunca, un 4,5% siempre lo hace.

Esto muestra que los estudiantes no muestran mucho entusiasmo por los debates en asuntos públicos.

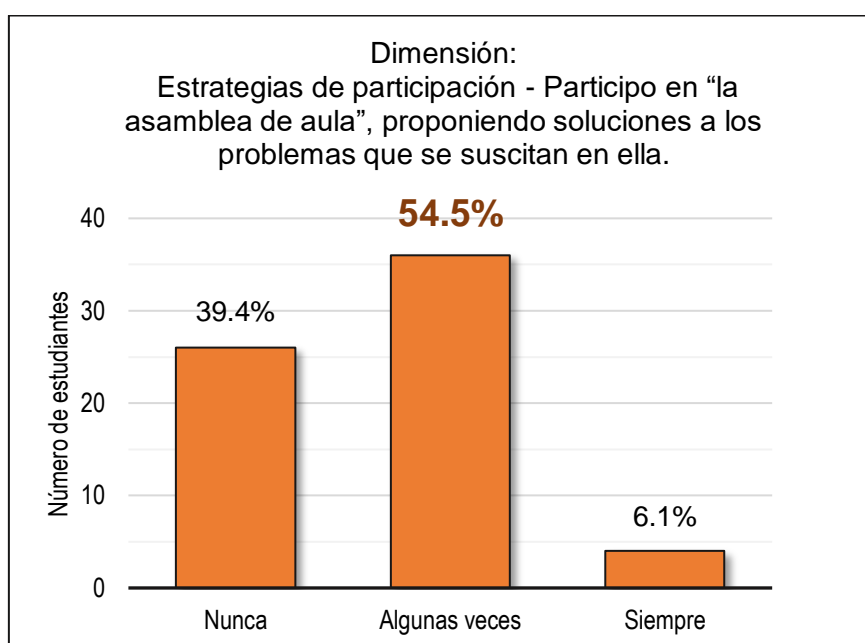
Tabla 16:

Dimensión: Estrategias de participación

Participo en “la asamblea de aula”, proponiendo soluciones a los problemas que se suscitan en ella.

Grado	f	%
Nunca	26	39,4%
Algunas veces	36	54,5%
Siempre	4	6,1%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Estrategias activas. Elaboración propia.



Análisis e interpretación:

En las estrategias de participación, en el ítem Participo en la asamblea de aula, proponiendo soluciones, un 54,5% afirma que lo hace algunas veces, un 39,4% que nunca lo hace y un 6,1% siempre lo hace.

Resultados que indican que los estudiantes no manifiestan interés en proponer soluciones ante los problemas que se presentan en el aula.

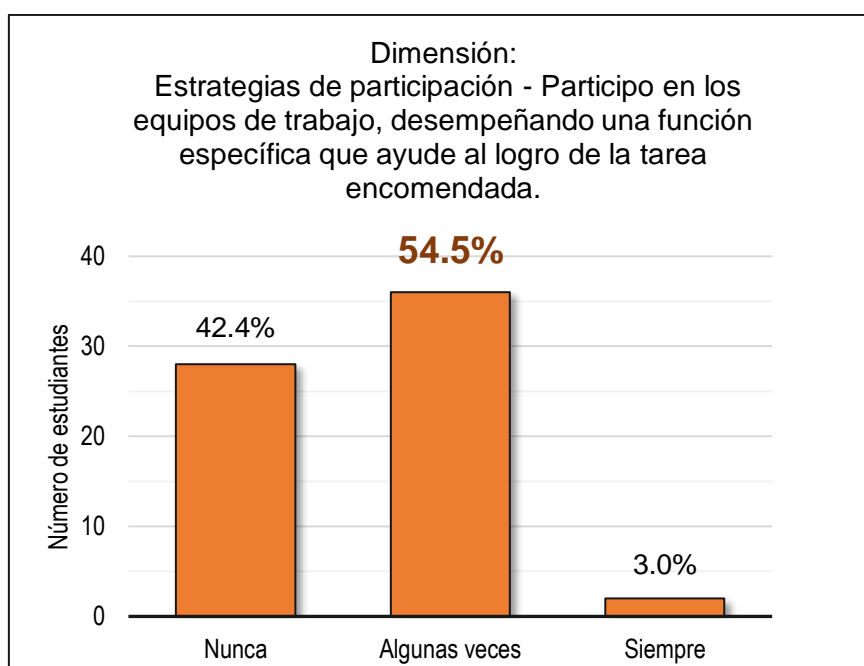
Tabla 17:

Dimensión: Estrategias de participación

Participo en los equipos de trabajo, desempeñando una función específica que ayude al logro de la tarea encomendada.

Grado	f	%
Nunca	28	42,4%
Algunas veces	36	54,5%
Siempre	2	3,0%
Total	66	99,9%

Fuente: Cuestionario Estrategias activas. Elaboración propia.



Análisis e interpretación:

El presente cuadro de la dimensión Estrategias de participación, en el ítem, participo en los equipos de trabajo, desempeñando una función específica, un 54,5% de los estudiantes afirma que lo hace algunas veces, un 42,4% nunca lo hace y sólo un 3% siempre lo hace.

Resultados que indican que los estudiantes prefieren no asumir un compromiso específico y su participación es limitada.

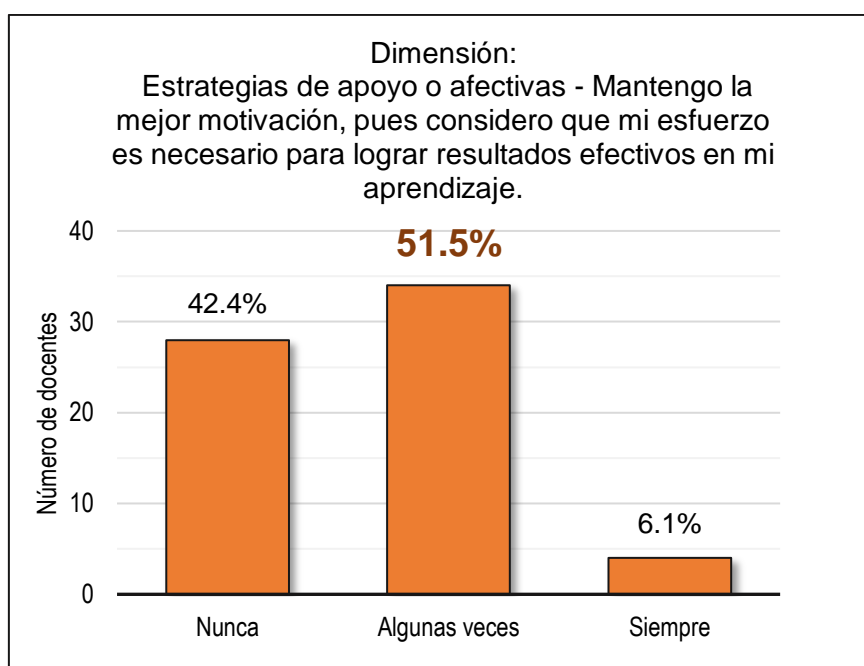
Tabla 18:

Dimensión: Estrategias de apoyo o afectivas

Mantengo la mejor motivación, pues considero que mi esfuerzo es necesario para lograr resultados efectivos en mi aprendizaje.

Grado	f	%
Nunca	28	42,4%
Algunas veces	34	51,5%
Siempre	4	6,1%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Estrategias activas. Elaboración propia.



Análisis e interpretación:

Por último, en la dimensión Estrategias de apoyo o afectivas, en el ítem mantengo la mejor motivación, pues considero que mi esfuerzo es necesario, un 51,5% de los estudiantes afirma que algunas veces lo hace, un 42,4% nunca lo hace y un 6,1% siempre lo hace.

Por lo que se puede apreciar los estudiantes no se encuentran muy motivados en su aprendizaje y esto no les permite lograr resultados efectivos en su aprendizaje.

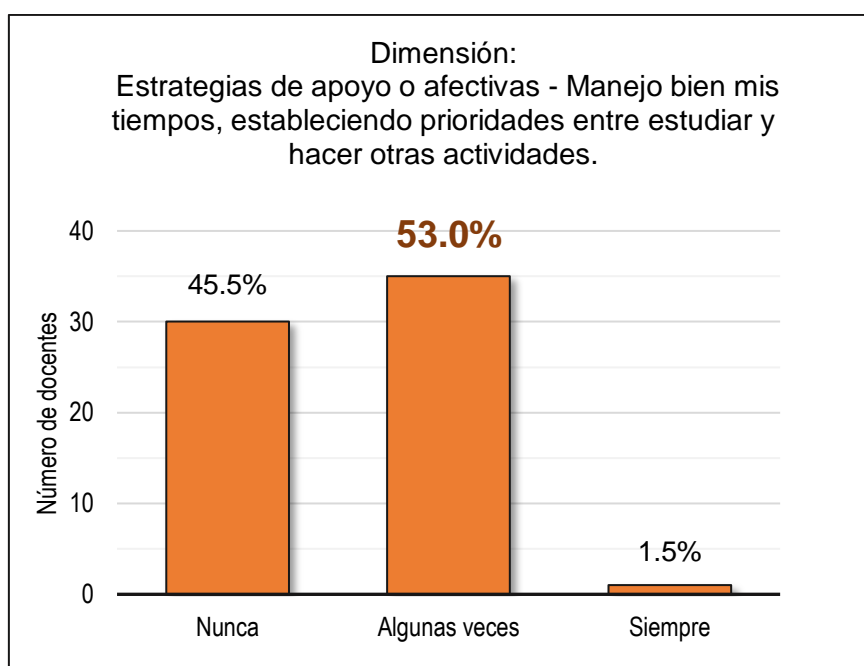
Tabla 19:

Dimensión: Estrategias de apoyo o afectivas

Manejo bien mis tiempos, estableciendo prioridades entre estudiar y hacer otras actividades.

Grado	f	%
Nunca	30	45,5%
Algunas veces	35	53,0%
Siempre	1	1,5%
Total	66	100,0%

Fuente: Cuestionario Estrategias activas. Elaboración propia.



Análisis e interpretación:

Sobre el ítem Manejo bien mis tiempos, estableciendo prioridades entre estudiar y hacer otras actividades, un 53% afirma que algunas veces lo hace, un 45,5% nunca lo hace y un 1,5% siempre lo hace, estos resultados muestran que no es una prioridad para los estudiantes el tiempo que dedican al estudio y esto puede ser porque no se encuentran adecuadamente motivados para el estudio.

2.13. Análisis estadístico nivel de correlación de variables

Al presentarse dos variables cuantitativas y deseamos medir el grado de asociación o influencia que exista entre una variable y la otra; una independiente, otra dependiente y una interviniente, como es este caso donde la variable Independiente (x) son *Aprendizaje significativo* y las variable dependiente (y) el *Estrategias activas* y para ello podemos utilizar el coeficiente de correlación de Pearson el cual se halla de la siguiente manera.

2.13.1. Metodología correlación lineal r de Pearson

Coeficiente de Pearson:
$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2] [n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

Coeficiente de Determinación: $CD = r^2 * 100$

Propiedades de r: $-1 \leq r \leq +1$

- Si $r > 0$, existe "correlación directa positiva".
- Si $r < 0$, existe una "correlación inversa negativa".
- Si $r^2 = 1$, los datos forman una línea recta.
- Si $r = +1$, entonces hay una correlación perfecta positiva.
- Si $r = -1$, Existe una correlación perfecta negativa.
- Si $r = 0$, las variables son independientes; no están correlacionadas.

Para ello necesitamos los gráficos de dispersión, entre ambas variables y analizar visualmente la relación entre ellas para establecer visualmente la relación entre las variables ya mencionadas.

Este coeficiente mide asociación lineal y al ser una prueba paramétrica requiere para su uso que ambas variables tengan distribuciones normales, para ello graficaremos la distribución de los datos y su relación con la curva normal.

El coeficiente de correlación de Pearson (r) puede tomar valores entre -1 y +1, de modo que un valor de "r" positivo nos indica que al aumentar el valor de una variable también aumenta el valor de la otra, y por el contrario, "r" será negativo si al aumentar el valor de una variable disminuye la otra La correlación será perfecta si $r = \pm 1$, en este caso los puntos formarán todos una recta. Por ello se determina grado de asociación en función al coeficiente de correlación de Pearson.

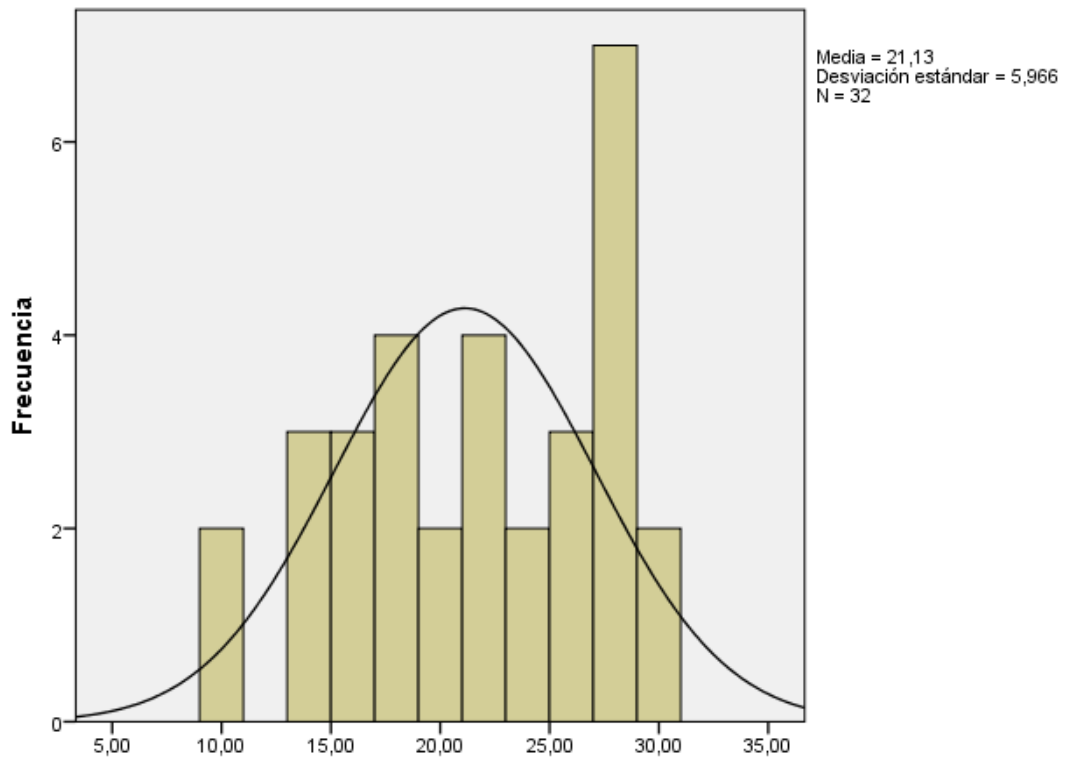
Tabla 20:

Metodología correlación lineal r de Pearson

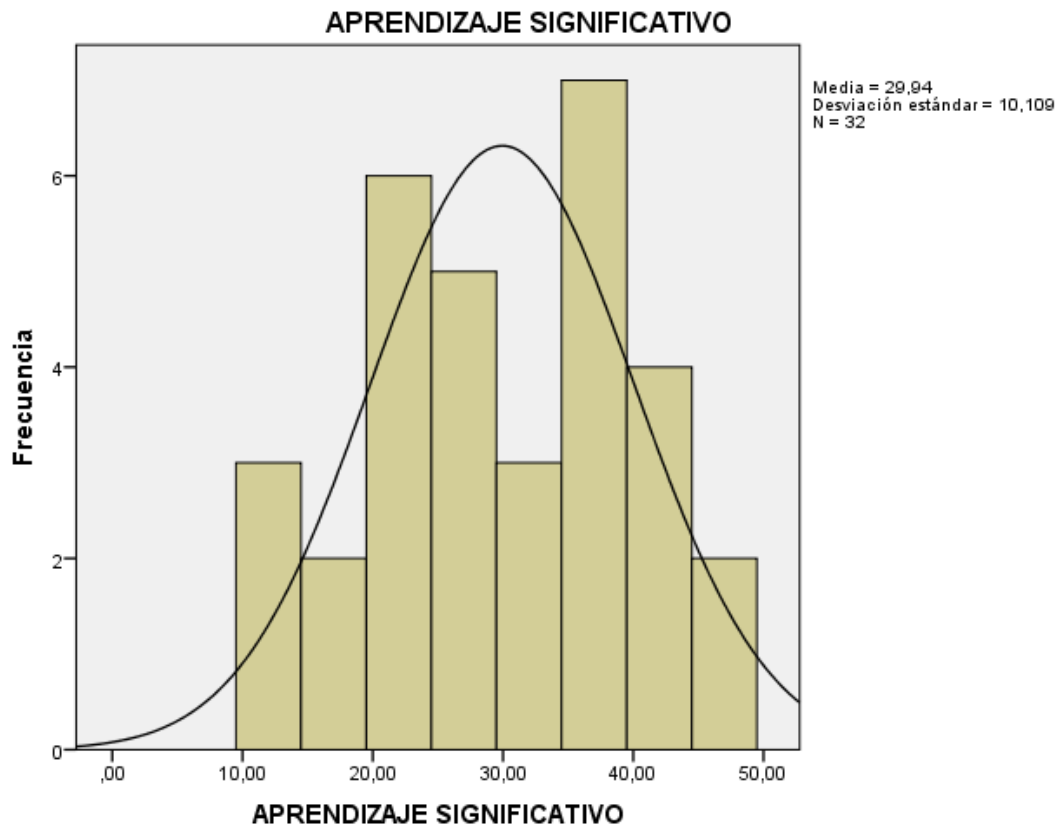
COEFICIENTE	r	GRADO DE ASOCIACIÓN
0,0 ± 0,2		NULA
± 0,2 ± 0,4		POCA SIGNIFICATIVA
± 0,4 ± 0,7		SIGNIFICATIVA
± 0,7 ± 0,9		BASTANTE SIGNIFICATIVA
0,9 ± 1,0		MUY SIGNIFICATIVA

2.13.2. Resultados

VARIABLE ESTRATEGIAS ACTIVAS



FUENTE: elaboración propia (Software IBM SPSS 23)



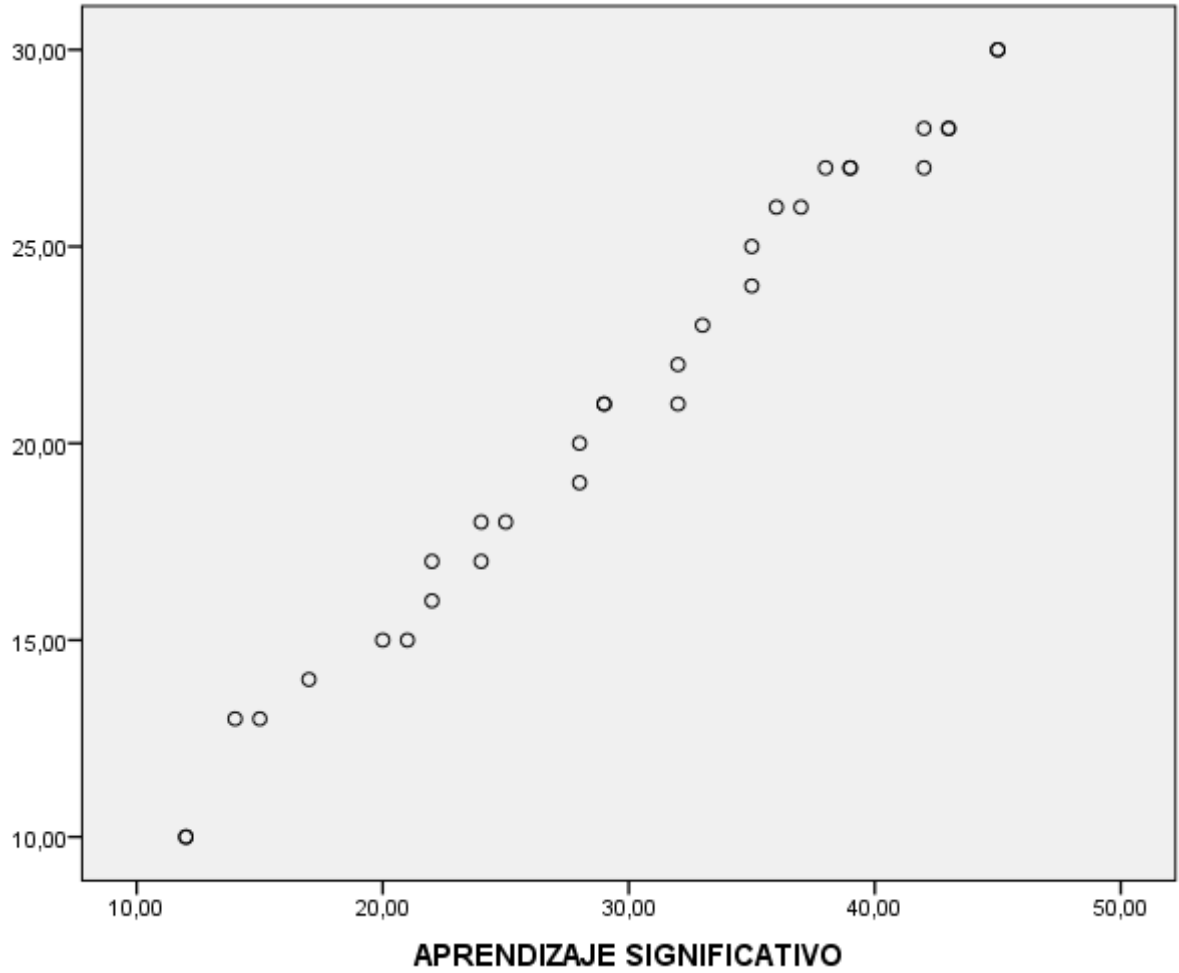
FUENTE: elaboración propia (Software IBM SPSS 23)

Análisis normalidad:

Para continuar con el análisis estadístico de una serie de datos, y después de la etapa de detección y corrección de errores, un primer paso consiste en describir la distribución de las variables estudiadas y, en particular, de los datos numéricos. Además de las medidas descriptivas correspondientes, el comportamiento de estas variables puede explorarse gráficamente de un modo muy simple. Una de las distribuciones teóricas mejor estudiadas y más utilizadas en la práctica es la distribución normal. Su importancia se debe fundamentalmente a la frecuencia con la que distintas variables asociadas a fenómenos naturales y cotidianos siguen, aproximadamente, esta distribución, ello puede ser descrito también como una distribución normal, puede resultar incluso poco frecuente encontrar variables que se ajusten a este tipo de comportamiento, por ello es importante su análisis. La forma de la campana de Gauss depende de los parámetros. La media indica la posición de la campana, de modo que para diferentes valores de la gráfica es desplazada a lo largo del eje horizontal. Por otra parte, la desviación estándar determina el grado de apuntamiento de la curva. Cuanto mayor sea el valor de la curva, más se dispersarán los datos en torno a la media y la curva será más plana. Un valor pequeño de este parámetro indica, por tanto, una gran probabilidad de obtener datos cercanos al valor medio de la distribución. *En nuestro caso podemos determinar tanto en la variable Estrategias activas como*

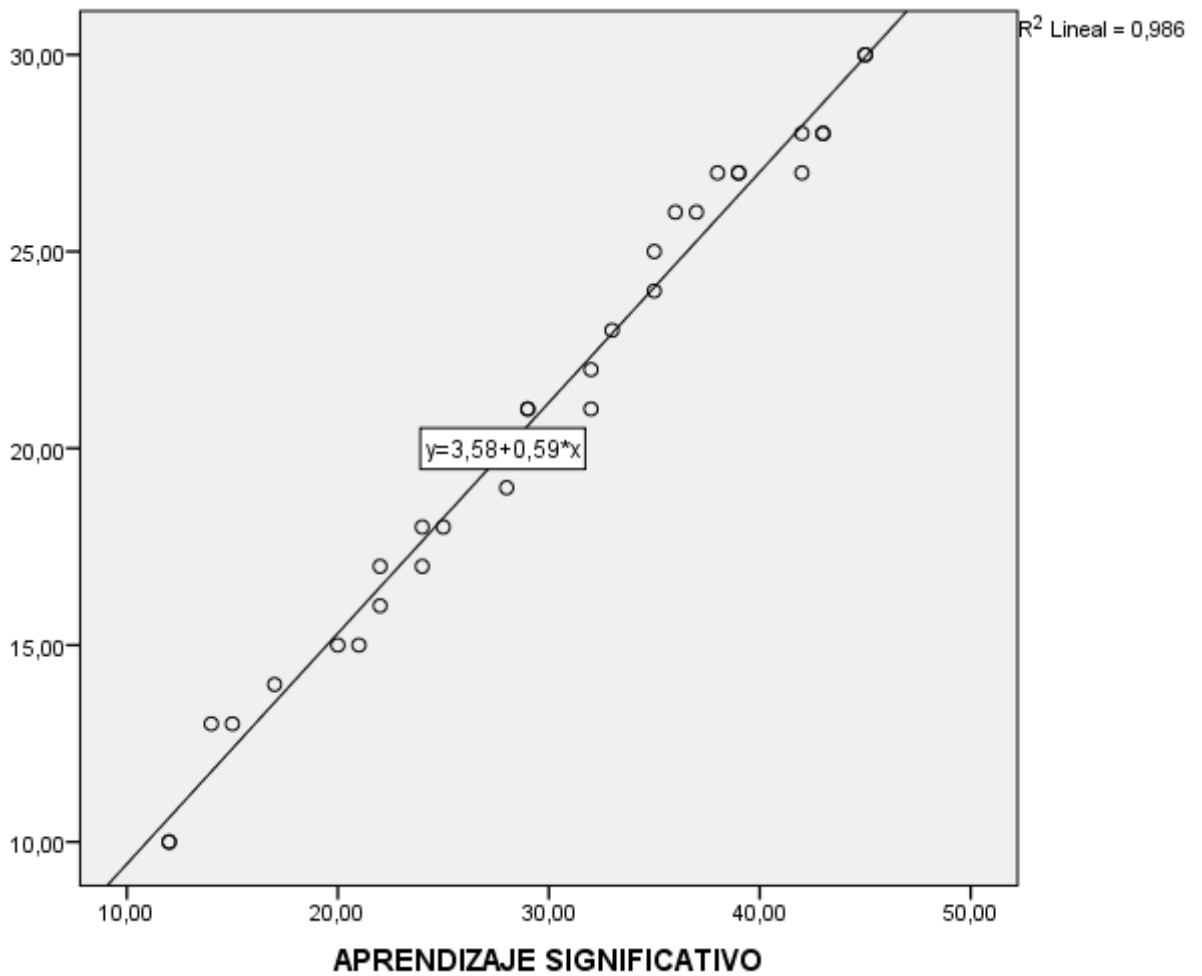
Aprendizaje significativo que los datos se distribuyen normalmente, lo que significa que podemos utilizar el análisis de datos de la R de Pearson.

Gráfico 16: DISPERSIÓN DE DATOS



FUENTE: Elaboración propia (Software IBM SPSS 23)

Gráfico 17: REGRESIÓN LINEAL



FUENTE: elaboración propia (Software IBM SPSS 23)

ANÁLISIS: de acuerdo al gráfico de dispersión podemos determinar que si podemos establecer que existe una relación visual entre la variable Independiente (x) *Aprendizaje significativo* y la variables dependientes (y) es el *Estrategias activas*, para nuestra investigación.

2.12.3. Prueba de Hipótesis

La correlación es el punto de partida para la regresión lineal simple y luego la múltiple, la correlación de Pearson es una prueba de hipótesis y también un índice de Correlación entre las unidades de dos variables.

El Coeficiente de Correlación de Pearson es un estadístico paramétrico cuya aplicación es adecuada cuando las observaciones, de unidades muestreadas aleatoriamente, están medidas en escalas de intervalos. Se asume que ambas variables tienen una distribución aproximadamente normal, o sea, distribución normal bivariante. Esto puede comprobarse mediante un diagrama de dispersión de los

datos, puesto que un diagrama de este tipo para datos normales bivariantes presenta un contorno aproximadamente circular o elíptico. El círculo se acerca más a una elipse en tanto r aumenta su valor

Si no hay correlación de ningún tipo entre dos variable, entonces tampoco habrá correlación lineal, por lo que $r = 0$. Sin embargo, el que ocurra $r = 0$ solo nos dice que no hay correlación lineal, pero puede que la haya de otro tipo. Mientras más cercano a cero la correlación es más débil.

Habiendo determinado que podemos aplicar la prueba de hipótesis de la R de Peason, con el análisis de normalidad y la distribución de datos y teniendo establecida la hipótesis de investigación y la hipótesis nula de la siguiente manera:

Hi: Existe una relación entre las estrategias activas y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica en la institución educativa pública 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo.

Ho: No existe una relación entre las estrategias activas y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica en la institución educativa pública 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo.

Tabla 21:
Correlaciones

		APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	ESTRATEGIAS ACTIVAS
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Correlación de Pearson	1	,688**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	24	24
ESTRATEGIAS ACTIVAS	Correlación de Pearson	,688**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	24	24

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

FUENTE: elaboración propia (Software IBM SPSS 23)

Prueba Estadística de Coeficiente de Correlación de Pearson de las variables

En la Tabla anterior y la Gráfica dispersión de datos muestran claramente la correlación entre ellas, se parte de la premisa que la correlación de cada variable en sí misma tiene que ser perfecta (Coeficiente de Correlación Lineal=1), en tanto la correlación con entre la variable X (*Aprendizaje significativo*) y la variable Y (*Estrategias activas*) vale $r_1=0,688^{**}$, un valor positivo la variable *Aprendizaje significativo* según este resultado, aumentará conforme se aumenta la capacidad de *Estrategias activas*, lo que indica correlación significativa entre ambas variables.

. En consecuencia, el valor p asociada al contraste de hipótesis estadístico; por lo que se puede evaluar que la probabilidad de que la muestra de estudio de ambas variables está correlacionadas directamente en vista que el coeficiente de correlación es distinto que el cero ($p \neq 0$); puesto que la Sig. (Bilateral) es 0,01, nos permite rechazar la hipótesis nula; es decir, contraste estadísticamente significativo. Lo que nos permite aceptar la hipótesis de la investigación ***H_i*** y rechazar la hipótesis nula ***H₀***.

CAPÍTULO III

MARCO PROPOSITIVO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Denominación de la propuesta

**ESTRATEGIAS ACTIVAS PARA EL FORTALECIENDO DEL APRENDIZAJE DEL
ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL CIUDADANÍA Y CÍVICA EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA 40129 MANUEL VERAMENDI E HIDALGO, MARIANO MELGAR,
AREQUIPA - 2019**

3.2. Descripción de las necesidades

En la Institución educativa 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo, Mariano Melgar Arequipa, encontré la dificultad que mis estudiantes muestran mucha pasividad en el desarrollo de sus clases, lo que no me permite cumplir con las estrategias planificadas; es por ello que me planteo otra forma de enseñanza aprendizaje donde el estudiante construya su propio aprendizaje, utilizando medios de su propio entorno, para lo cual propongo nuevas estrategias, métodos, técnicas para alcanzar dicho objetivo. Definitivamente los conocimientos son nulos si es que no se logra anclar el saber previo del estudiante con los conocimientos nuevos que imparte la maestra, ni mucho menos alcanzar una construcción del aprendizaje significativo, que como docente me gustaría lograr en los estudiantes; replantear nuevas estrategias que permitan un mejor desarrollo de aprendizaje utilizando estrategias activas basado en los trabajos en equipos y salidas de campo, casuísticas que me permitirán optimizar la práctica pedagógica en la enseñanza de los estudiantes, y por ende se fortalecerá el aprendizaje significativo del área de desarrollo personal ciudadanía y cívica.

A continuación, presentamos un conjunto de estrategias que permitirán desarrollar las competencias y capacidades vinculadas al área de Persona, Familia y Relaciones Humanas. Su aplicación dentro de una secuencia formativa dependerá del modelo didáctico que se adopte, del contexto en el que desarrollemos nuestra práctica, así como de las características de los jóvenes y de los recursos con los que contemos para trabajar. Recordemos que son propuestas y, por lo tanto, podemos recrearlas y adaptarlas sin desvirtuar su sentido e intencionalidad. Para seleccionar una estrategia, los docentes deben observar diversos aspectos que se interrelacionan entre sí: contenidos, conocimientos persona ejecutora, contexto donde se aplica, materiales a utilizar, pertinencia entre la acción y la finalidad, facilidad en su aplicación, rentabilidad instructiva, adecuación al grupo de estudiantes (etapa de desarrollo, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, etc.) y vigilancia del proceso de enseñanza y del progreso en el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario tener en cuenta que las estrategias específicas para el desarrollo personal, el control del comportamiento, el aprendizaje de actitudes, afectos, etc., están íntimamente relacionadas con las estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de apoyo, cognitivas, metacognitivas, de elaboración, organización, control de la comprensión, ensayo, etc. Además, conjugan con otras estrategias que permiten generar o activar saberes previos, las que facilitan la adquisición de conocimientos, así como las que desarrollan contenidos procedimentales, habilidades cognitivas y habilidades psicomotrices. Es necesario hacer un pequeño recuento de estas otras estrategias para no perder la conexión que hay entre ellas:

Las estrategias que generan o activan saberes previos ayudan al docente a recuperar e identificar nociones, conocimientos, costumbres, habilidades, destrezas y sentimientos con los cuales llegan los estudiantes a la clase. Invitan a los estudiantes a reconocer qué saben, qué sienten o con qué experiencias personales se relaciona lo que se trabajará en la sesión.

Las estrategias que facilitan la adquisición del conocimiento permiten la introducción teórica del tema, el desarrollo de las actividades y la recapitulación de lo aprendido. El estudiante aprende a relacionar los conocimientos previos con la nueva información, así como a mejorar la codificación y organización de conocimientos.

Las estrategias para el desarrollo de contenidos procedimentales, habilidades cognitivas y psicomotrices ayudan a los estudiantes a “saber hacer” e incluyen fases como la aplicación de conocimientos (análisis de situaciones, síntesis de información, aplicación de técnicas, fórmulas, etc.), el uso de herramientas, el desarrollo de destrezas, la transferencia de lo aprendido a situaciones diversas, el autoaprendizaje y la reflexión, incidiendo en la metacognición. Los estudiantes aprenden a reconocer sus habilidades, a expresar sus percepciones y a identificar cómo razonar para resolver una situación o actuar en su medio social y natural inmediato; también a reflexionar sobre los diversos aspectos de su realidad personal. Antes de proponer algunas estrategias didácticas para el desarrollo personal, es importante tomar en cuenta que:

- **Los adolescentes no son “casi adultos”.** Debemos evitar considerarlos como tales. Verlos como “los adultos que todavía no han madurado” significa quitarle valor a la etapa y la perspectiva de la adolescencia. Para comprender cómo entiende, se expresa y reflexiona, es preciso entrar en su mundo juvenil, observar desde su propia perspectiva y no desde el mundo del adulto. Desde allí debemos acompañarlo en su crecimiento hacia la autonomía.

- **La construcción autónoma de la identidad y la formación ética exigen diálogo.** Esto promueve la comprensión de sí mismos y la formación moral, evitando una instrucción impositiva de conceptos y valores que dificulta el crecimiento de la persona humana y que fracasará ante la natural rebeldía de la etapa adolescente. El diálogo no solo ayuda al crecimiento de la persona, sino que la hace sentir humana: el diálogo dignifica.

- Entonces, hablamos de diálogo respetuoso y que promueve la autonomía cuando como adultos estamos convencidos de que los jóvenes son interlocutores válidos para el diálogo. Imponerse “porque somos mayores”, “porque tenemos más experiencia” o “porque somos los maestros” solo los hiere y lo encierra en sí mismos, eliminando la posibilidad de que expresen sus emociones, sentimientos e ideas morales espontánea y auténticamente, existen las condiciones para la seguridad y la confianza. Crear contextos de comunicación y afecto donde los jóvenes se sientan queridos y valorados es fundamental, puesto que la seguridad emocional es un elemento básico para que se atrevan a dialogar libremente.

Consideraciones al aplicar las estrategias para el desarrollo personal:

Las estrategias deben orientarse hacia todas las dimensiones del ser humano para que los estudiantes desarrollen su autoestima y moral, el autoconocimiento, el autocontrol, el pensamiento crítico, el juicio moral, la empatía, la capacidad de dialogar, las habilidades sociales, etc.

Recordar que los procesos de enseñanza y aprendizaje afectan el componente cognitivo y afectivo. El aprendizaje debe comenzar planteando problemas ligados a la esfera de intereses de los estudiantes, partiendo de creencias, sentimientos y aprendizajes previos. Los estudiantes han de ser conscientes de este punto de partida para poder avanzar. Para ello, es necesario que el docente proponga situaciones que pongan en conflicto sus conocimientos, creencias y sentimientos, según su nivel de desarrollo.

Organizar el trabajo del aula en torno al debate para conectar el aprendizaje con los procesos de reflexión en el diálogo con otros. Para esto, es necesario que los estudiantes se involucren emocionalmente, lo que se logra tomando en cuenta sus intereses. En estas reflexiones debemos considerar críticamente los valores y las características éticas y sociales que legitiman nuestras acciones.

Huir del verbalismo y el protagonismo docente, permitiendo en su lugar la participación activa de los estudiantes, especialmente a través del diálogo, la reflexión y la investigación. Debemos evitar someterlos a exigencias que no correspondan a su nivel, procurando equilibrar los requisitos curriculares con su motivación y desarrollo.

Considerar el nivel de las exigencias cognoscitivas y de las actitudes que se pretenden trabajar en función del nivel de desarrollo moral de los estudiantes, procurando una conexión más efectiva entre el dominio cognoscitivo y afectivo.

Los problemas personales son los más adecuados para propiciar movilizaciones en el ámbito afectivo, pero también es importante vincular lo personal con lo local, lo global y lo social, buscando planteamientos holísticos. Este proceso debe tener en cuenta el desarrollo cognoscitivo y moral del adolescente, ya que los procesos globales son más complejos desde el punto de vista cognoscitivo y están más alejados de la esfera de intereses de los estudiantes desde el punto de vista afectivo.

Finalmente, los docentes estamos llamados a involucrarnos también en los procesos de cambio actitudinal, cuestionando nuestros propios planteamientos y creencias, investigando la relación entre los valores educativos y la práctica curricular, y reflexionando críticamente sobre los contextos en los que se manifiestan dichos valores. Difícilmente podremos orientar estos cambios actitudinales si nosotros mismos no los hemos asumido.

3.4. Objetivos de la propuesta

3.4.1 Objetivo general

— Implementar estrategias activas para el fortaleciendo del aprendizaje del área de desarrollo personal ciudadanía y cívica en la institución educativa pública 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo

3.4.2 Objetivos específicos

— Revisar la práctica pedagógica a partir de las estrategias activas utilizadas, identificando las fortalezas y debilidades para el fortaleciendo del aprendizaje del área de desarrollo personal ciudadanía y cívica en la institución educativa pública 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo

— Establecer el nivel en cuanto al aprendizaje del área de desarrollo personal ciudadanía y cívica en institución educativa pública 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo

— Desarrollar una propuesta sobre estrategias activas para el fortaleciendo del aprendizaje del área de desarrollo personal ciudadanía y cívica en institución educativa pública 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo

3.5. Actividades inherentes al desarrollo de la propuesta:

A continuación, presentamos algunas estrategias específicas para cada una de las competencias.

3.5.1. Estrategias para la competencia “Afirma su identidad”

Estrategias de reflexión (individual y compartida)

El área de Persona, Familia y Relaciones Humanas pone el acento en las emociones, la acción y el conocimiento, enriquecidos con el análisis y la creación de las condiciones para el aprendizaje reflexivo y crítico. Los procesos de reflexión, así como los de observación, son más eficaces con un guion previo que oriente la mirada sobre qué observar para reflexionar sobre ello.

Las estrategias de reflexión o “puesta en común” generan momentos de reflexión en torno a las vivencias y experiencias de los estudiantes. Pueden ser individuales, por parejas o grupales, y se pueden desarrollar a través de la expresión oral, escrita, plástica, etc. Se trata de momentos muy valiosos que siempre deben formar parte de nuestras sesiones y planificarse como todo lo demás.

Lo importante de estas estrategias es que el docente invite a los estudiantes (sentados en el suelo, en círculo, en el centro del aula, etc.) a debatir, durante algunos minutos y de forma libre y espontánea, sobre la temática de desarrollo personal que se quiera trabajar.

Cabe señalar que este debate debe ser orientado por el docente, velando por la reflexión de los estudiantes en su proceso de búsqueda personal.

Es importante que el docente promueva estas dinámicas de reflexión porque sirven para:

- Que los estudiantes tomen conciencia de sí mismos como seres integrales en sus dimensiones física, psicológica y social, favoreciendo su crecimiento personal.
- Enriquecer anímicamente a los estudiantes a partir de las experiencias de sus compañeros y del docente.
- Fomentar una actitud reflexiva.
- Evaluar en los estudiantes algunos desempeños de carácter actitudinal y afectivo.
- Poner las bases para un desarrollo equilibrado de la inteligencia emocional de los estudiantes.

3.5.2. Estrategia de reflexión

El diario de prácticas “la brújula”

Breve descripción de la estrategia

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes vayan descubriendo sus características personales, sus reacciones y formas de actuación, así como sus diversos sentimientos y comportamientos ante diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural, para luego reconocerse y aceptarse tal como son.

La brújula es un diario personal que los estudiantes escriben en casa a partir del análisis de una hora de clase. Busca llevarlos a un nivel más profundo, consciente y reflexivo de su yo personal, que les permita desarrollar el autoconocimiento, la construcción de su identidad personal y la confianza en sí mismos.

Además de promover la expresión escrita, gráfica y artística, puede convertirse en una actividad divertida. Se presenta en los primeros días de clase, pero es necesario motivarlos a lo largo del año para que sean constantes y cada vez lo hagan mejor.

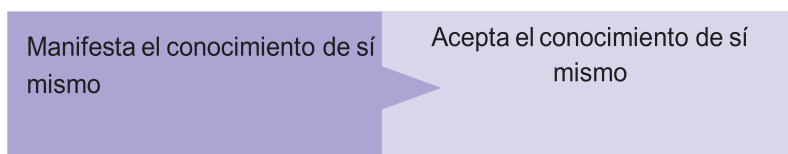
Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

La estrategia que detallamos a continuación busca desarrollar la siguiente capacidad e indicadores:

Capacidad	Indicadores
Se valora a sí mismo	<ul style="list-style-type: none">• Interpreta sus características personales para decidir formas de actuación que respondan a diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural.• Explica, con base en el conocimiento de sí mismo, sus características personales, familiares y culturales.

Visualización de los pasos a seguir

Esta estrategia supone dos pasos, que detallaremos en los párrafos siguientes.



Paso 1: Manifiesta el conocimiento de sí mismo

Se diseña una plantilla con las diferentes categorías para que los estudiantes tengan una guía a la hora de elaborar su diario y luego puedan usarlas en su análisis.

Las categorías de la brújula podrían ser:

Actividades de hoy: Hacer un repaso breve y mental de lo que se ha hecho ese día en la clase. No es una narración minuciosa.

Me sentía al llegar y al terminar: Aquí se puede escribir cómo se sintieron al llegar y al terminar la clase. Puede incluir estado corporal (inquietud, relajación, tensión muscular, etc.).

Me gusta – no me gusta: Gustos y disgustos sobre la clase, sobre las actividades realizadas, etc.

Miedos y dificultades: Momentos en los que sintieron dificultad o preocupación a lo largo de la clase. Qué pensamientos les venían a la mente.

Novedades: Escribir si han aprendido algo sobre “sí mismos” o sobre el tema propuesto de la clase (tema trabajado e hilo conductor de la sesión).

Paso 2: Acepta el conocimiento de sí mismo

Se puede escribir brevemente al respecto.

Preguntas: ¿Qué te llama la atención de lo que has escrito en tu diario? ¿Qué cosas tienden a repetirse? ¿Qué es lo que ha generado las sensaciones o pensamientos perturbadores? ¿Qué es lo que ha facilitado las sensaciones o pensamientos más productivos?

Compromisos: A partir de lo anterior, los estudiantes pueden plantearse una o más medidas para sentirse o reaccionar mejor en situaciones determinadas.

Recomendaciones para su uso

- Realizarlo durante un largo periodo, tratando de que se convierta en un hábito.
- Lo ideal es iniciar la reflexión escrita durante los últimos minutos de clase, cuando las vivencias están muy frescas.
- Asegurar a los estudiantes que el diario es personal. Puede ser utilizado de forma anónima para su investigación.
- Dar la posibilidad a los estudiantes para que periódicamente se converse, en forma general, acerca de cómo se está llevando el diario, retroalimentando para su mejora
- No es necesario que los estudiantes utilicen las categorías de la brújula de forma estricta;

pueden crear sus propias categorías.

- Si los alumnos adquieren la práctica de escribir, pueden luego ampliar su diario a espacios familiares y sociales.

Otras estrategias de reflexión

Anotando en el diario de prácticas

Se inicia comentando sobre situaciones en que nuestras actitudes son valoradas, apreciadas o agradecidas por quienes nos conocen. Luego, de forma individual y escuchando música tranquila, cada estudiante escribe en un papel todas aquellas actitudes de las que pueda sentirse orgulloso con relación a sus amigos y a su familia. Es una primera reflexión que hacen sobre sus experiencias vividas.



Se sientan en círculo y los que deseen pueden compartir alguna experiencia con los demás. Todos tenemos algo que enseñar y mucho que aprender. Aquí tiene cabida todo: vivencias, opiniones, críticas, sensaciones... Es el momento de compartir, siempre respetando los aportes de los demás y participando de forma libre.

Consideraciones didácticas

Realizar la actividad a principio del curso, si se puede, para que se acostumbren al desarrollo del diario.

Acompañar la actividad con música relajante y dar la posibilidad de que los estudiantes escojan su espacio preferido del aula.

Evitar que los estudiantes hagan sus anotaciones en papeles sueltos que posteriormente suelen perderse.

Orientar a los estudiantes en sus primeras anotaciones

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

- Expresa en forma verbal y no verbal su agrado y orgullo por sentirse único y diferente, en relación con los cambios y permanencias que le dan seguridad en diversas situaciones personales, familiares, escolares y culturales.

- Expresa orgullo y satisfacción por sus características únicas y diferentes, utilizándolas como ventajas en diversas situaciones para generar su bienestar y el de los demás.

Reflexiones en blanco y negro

Se inicia hablando sobre nuestras reacciones en momentos de tensión, fastidio o frustración. Se pide a los alumnos que recuerden eventos recientes en que sus emociones se han puesto a prueba.

Se colocan dos cartulinas, una blanca (con rotuladores o lapiceros negros) y una negra (con tizas blancas) en dos extremos del aula. Los estudiantes, de forma libre, escriben en la cartulina blanca sus emociones positivas y en la cartulina negra sus emociones negativas y las dificultades que han tenido en su manejo.

Luego se sientan en círculo y los que deseen pueden compartir su experiencia con los demás. Pueden comentar y dar ideas respecto a la mejor manera de reaccionar en el futuro en situaciones similares; se respetan los aportes de los demás.

Consideraciones didácticas

Dejar que los estudiantes escriban de forma libre y “anónima” en las cartulinas

Recomendar a todos que escriban en la cartulina blanca y en la negra.

Evitar que los estudiantes copien las palabras de sus compañeros.

Si el tiempo lo permite y el clima de confianza es adecuado, es recomendable poner en común lo que han escrito los estudiantes en pequeños grupos.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Expresa en forma verbal y no verbal su agrado y orgullo por sentirse único y diferente, en relación con los cambios y permanencias que le dan seguridad en diversas situaciones personales, familiares, escolares y culturales.

Evalúa el conocimiento y manejo de sus emociones simultáneas: primarias y/o secundarias, para emitir juicios, organizar y actuar en diversas situaciones con agrado y seguridad en sí mismo.

Pintando sensaciones

Se inicia dialogando sobre las cualidades de sus amigos y compañeros que los estudiantes consideran importantes para ellos. Se les anima a decir lo que creen valioso para su vida en las actitudes de sus compañeros (no es necesario decir sus nombres).

Luego se coloca un papelote en la pared o en el suelo. De forma libre, cada estudiante anota en el papel comunitario por qué sus compañeros son importantes para ellos. Pueden hacer un grafiti sencillo de adorno al lado de sus palabras.

Consideraciones didácticas:

Animar a todos a participar escribiendo lo que piensan.

Motivarlos para que comenten lo que han escrito, pero sin forzar a quienes no lo hacen de forma voluntaria.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Evalúa la importancia de las tradiciones, costumbres y prácticas de su grupo y de otros diferentes al suyo, para actuar en forma respetuosa y complementaria con ellos.

Argumenta sobre la importancia de reafirmar su sentido de pertenencia sociocultural y el respeto a las tradiciones y costumbres de los pueblos para la interacción con otros, permitiendo el ejercicio de la complementariedad y el respeto por las personas en sus diferencias.

La Carta Aérea

Se puede realizar esta actividad después de un paseo prolongado al campo, una excursión, viaje de estudios, retiro, campamento, etc. De regreso en el aula, los estudiantes forman parejas. Acompañados por una música tranquila, uno escribe en el aire, con el dedo, diferentes palabras que expresen las emociones y sensaciones que le ha dejado la actividad en referencia. El compañero debe adivinar estas palabras.

Consideraciones didácticas

El entorno debe transmitir mucha tranquilidad para que la actividad sea relajante y permita que los estudiantes expresen sus sentimientos más profundos.

La actividad debe hacerse en silencio y las palabras del compañero deben anotarse en un papel o decirlas al final, por turnos

Dejar que los estudiantes elijan de forma libre a su pareja

Cambiar las parejas durante la actividad

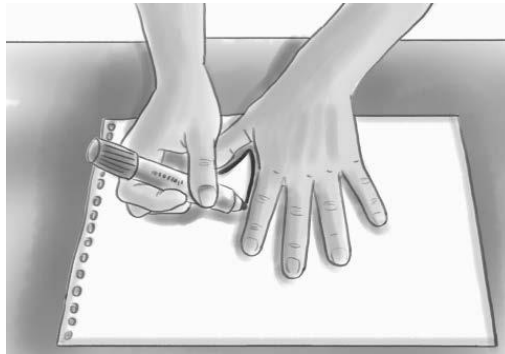
Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Analiza sus emociones y sentimientos en diferentes situaciones de su vida, explicando las causas y anticipando y reconociendo los efectos en sí mismo.

Interpreta sus emociones y sentimientos, analizando sus causas y consecuencias, para fomentar el bienestar propio y de los demás, en diferentes situaciones de su vida.

Manos expresivas

Luego de comentar en grupo sobre las características positivas y negativas que todos tenemos, se pide a los estudiantes dibujar en una hoja sus dos manos. Luego deben escribir, dentro del dibujo de su mano izquierda, sus características personales positivas o que más les gustan, y en la derecha, sus miedos, defectos o dificultades.



Si el clima de confianza en el aula es bueno, se puede agregar un paso: al ritmo de la música van cambiando lugares y colocan sus manos sobre el dibujo de otra persona. Al parar la música, leen lo que hay escrito en esa hoja.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

- Define sus características personales con base en el conocimiento de sí mismo y los cambios que experimenta en su vida familiar, escolar y cultural.

Interpreta sus características personales para decidir formas de actuación que respondan a diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural.

- Interpreta sus emociones y sentimientos, analizando sus causas y consecuencias, para fomentar el bienestar propio y de los demás, en diferentes situaciones de su vida.

Conociéndome a mí mismo

Se da tiempo para que cada estudiante prepare una presentación personal frente al grupo. Esta no debe durar más de dos minutos y debe incluir los siguientes aspectos:

FÍSICO: Cinco cosas que me gustan de mí y tres que no me gustan

PSICOLÓGICO: Tres habilidades o virtudes que tengo y dos temores o preocupaciones

MORAL: Dos cosas o situaciones que me hacen sentir feliz y en paz

ESCOLAR: Tres cosas en las que me suele ir bien y tres cosas en las que suelo tener dificultades en las actividades de la escuela

Luego de que cada uno haya hecho su presentación personal, se comenta en grupo las diferencias entre la apreciación personal y las que el grupo tiene de cada persona.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Define sus características personales con base en el conocimiento de sí mismo y los cambios que experimenta en su vida familiar, escolar y cultural.

Interpreta sus características personales para decidir formas de actuación que respondan a diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural

Explica, con base en el conocimiento de sí mismo, sus características personales, familiares y culturales.

Expresa en forma verbal y no verbal su agrado y orgullo por sentirse único y diferente, en relación con los cambios y permanencias que le dan seguridad en diversas situaciones personales, familiares, escolares y culturales.

Expresa orgullo y satisfacción por sus características únicas y diferentes, utilizándolas como ventajas en diversas situaciones para generar su bienestar y el de los demás.

La ruleta de las emociones



Esta es una actividad lúdica para reconocer e identificar las emociones.

Se pide a los estudiantes recordar momentos en que se han sentido felices, tristes, decepcionados o preocupados. Luego se les presenta la ruleta de las emociones (puede ser una ruleta de juego infantil, donde en lugar de números se coloca el nombre de las emociones).

Se gira la ruleta por turnos. Dependiendo de la emoción en la que se detenga, el estudiante que giró la ruleta cuenta una situación vivida que lo haya hecho sentirse así. Se puede hablar también sobre la manera de manejar dicha emoción, intercambiando opiniones.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Analiza emociones y sentimientos en diferentes situaciones de su vida, explicando las causas y anticipando y reconociendo los efectos en sí mismo.

Interpreta sus emociones y sentimientos, analizando sus causas y consecuencias, para fomentar el bienestar propio y de los demás, en diferentes situaciones de su vida.

Historia de vida

Cada estudiante recibe un folio dividido en 12 (3x4) casillas. Para esta actividad, se necesita tener a la mano publicaciones diversas que tengan muchas imágenes de todo tipo (revistas, folletos, trípticos, periódicos, etc.).

Se reparten las publicaciones, lapiceros, tijeras y pegamento.

Cada estudiante debe representar en el folio la historia de su vida, escogiendo doce momentos clave, y anotar cada uno en una casilla utilizando solo una palabra. Luego busca en las publicaciones las imágenes que más se asocien a esos momentos, las recorta y las pega en las casillas.

Si algunos estudiantes quieren compartir su trabajo voluntariamente, se puede realizar una puesta en común, en parejas o en grupos pequeños. Si el clima de confianza es adecuado, se pueden colocar las historias en las paredes para que todos puedan verlas. Pero es importante no presionar a nadie a que muestre su historia de vida si no lo desea.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Define sus características personales con base en el conocimiento de sí mismo y los cambios que experimenta en su vida familiar, escolar y cultural.

Interpreta sus características personales para decidir formas de actuación que respondan a diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural.

Lugar donde realizar las estrategias de reflexión

Estas dinámicas pueden realizarse en el aula o fuera de ella.

En el aula	Fuera del aula
<ol style="list-style-type: none"> 1. Anotando en el diario de prácticas. 2. Reflexiones en blanco y negro. 3. Pintando sensaciones. 4. La carta aérea. 5. Manos expresivas. 6. La ruleta de las emociones. 7. Conociéndome a mí mismo. 8. Historia de vida. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. El diario de prácticas "la brújula".

Formas de trabajo en función del número de participantes

También es posible trabajar estas dinámicas en función del número de estudiantes: individual, parejas, pequeños grupos, grupos numerosos o gran grupo.

Individual	Parejas	Pequeños grupos (menos de 8)	Grupos numerosos (de 8 a 12)	Gran grupo (20-25)
<p>El diario de prácticas "la brújula".</p> <p>Anotando en el diario de prácticas.</p> <p>Conociéndome a mí mismo.</p>	<p>La carta aérea.</p> <p>Historia de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Manos expresivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiones en blanco y negro. 	<p>Pintando sensaciones.</p> <p>La ruleta de las emociones.</p>

3.5.3. Estrategias de autorregulación

Estas estrategias sirven para trabajar la capacidad “Autorregula sus emociones y comportamiento”. Una de las dimensiones más importantes de la acción educativa es lograr que los estudiantes aprendan a regular autónomamente su conducta y su actuación, utilizando técnicas como la autoobservación, el refuerzo positivo, la relajación, la autoevaluación, etc., donde son ellos quienes deciden cambiar.

Secuencia del proceso de autorregulación

- Reconocer la situación problemática.
- Percatarse de que hay variables que pueden llevar a conductas incontroladas
- Analizar el medio.
- Formular un plan de prevención del comportamiento inadecuado
- Reducir la influencia de variables causales
- Realización de un plan
- Autoevaluación

Entre las estrategias que deben estar presentes en las actividades curriculares figuran:

- a) aquellas destinadas a crear las condiciones necesarias para la autorregulación en presencia del profesor, y las que suponen la práctica de la autorregulación por parte del estudiante

Breve descripción de la estrategia

El objetivo de esta actividad es enseñar al estudiante a autorregular sus emociones y comportamientos en forma autónoma y adecuada. Permite distanciarse o detenerse frente a una emoción determinada para analizarla y comprenderla, autogenerar emociones positivas y autogestionar el propio bienestar emocional.

Además, esta actividad estimula la capacidad para un mejor manejo de la impulsividad, la tolerancia a la frustración ante situaciones de conflicto, el autocontrol, la empatía y el respeto por los compañeros.

Esta práctica puede lograr que un estudiante se vuelva más sereno, más pacífico y feliz; además, ayuda a mejorar la creatividad y la concentración, a fomentar la interacción intrapersonal e interpersonal y a reducir niveles de estrés

b.- Condiciones de lugar, extensión de tiempo y prendas

El lugar donde se realice la práctica debe cumplir con unos requisitos mínimos:

- Debe ser un lugar tranquilo, donde los estudiantes puedan sentarse sin ser interrumpidos por unos minutos. Puede ser en el campo, en un parque donde no circule mucha gente o en el aula, evitando los ruidos y lejos de posibles estímulos exteriores perturbadores.
- Si la actividad es en un espacio abierto, prever el uso de sombrillas y prendas que protejan de la insolación y la exposición excesiva a los rayos ultravioleta. Es recomendable asegurarse de que la ropa sea cómoda.
- Se puede incluir un fondo musical muy suave, especialmente con sonidos asociados a la naturaleza.
- La continuidad es esencial para este ejercicio. Es preferible realizar la actividad regularmente y durante períodos cortos que efectuar sesiones largas pero solo de vez en cuando. Podemos dedicarle de quince a veinte minutos cada vez.

c.- Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

La estrategia que detallamos a continuación busca desarrollar la siguiente capacidad e indicadores:

Capacidad	Indicadores
Autorregula sus emociones y comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza estrategias para la autorregulación y manejo de la impulsividad en el afrontamiento de diversos retos, en diversas situaciones, mejorando las relaciones con los otros. • Utiliza estrategias anticipatorias y exploratorias de autorregulación de acuerdo a situaciones diferentes, respetando el bienestar de uno mismo y el de los demás para enfrentar diversos retos.

Visualización de los pasos a seguir

Paso 1

La postura física influye en el estado mental. Una postura muy relajada puede entorpecer el ejercicio y producir somnolencia, mientras que una postura demasiado rígida y tensa puede generar agitación mental. En consecuencia, es importante adoptar una postura cómoda, ni demasiado tensa ni demasiado relajada

- Pueden escoger dónde sentarse: en el suelo con las piernas cruzadas, en una silla o sobre un cojín elevado. Lo esencial es que mantengan una postura equilibrada, con la espalda recta
- Las manos reposan sobre el regazo, una sobre otra. Pueden ponerlas también sobre las rodillas, con las palmas hacia abajo
- Los hombros ligeramente levantados e inclinados hacia delante
- La barbilla ha de estar ligeramente inclinada hacia la garganta
- Para evitar distracciones, se sugiere mantener los ojos cerrados

Paso 2: Respiración

La respiración es una de las funciones vitales, que no todo el mundo maneja correctamente por las condiciones de vida actuales; al respirar solemos hacerlo acelerada y superficialmente.

Conservando la posición del cuerpo descrita en el apartado anterior, se dan las siguientes indicaciones a los estudiantes:

- Pongamos nuestra atención en la manera en que respiramos, no nos olvidemos de eso y no permitamos que nada nos distraiga
- Respiremos con calma y con naturalidad
- Concentremos toda nuestra atención en el ir y venir del aire que inhalamos y exhalamos
- Observemos la sensación que crea el paso del aire por las fosas nasales
- Concentrémonos sin tensión, pero sin relajarnos demasiado para evitar caer en un estado de torpeza.
- Tratemos de no cambiar el ritmo de nuestra respiración

Nuestra respiración se hará poco a poco más lenta. No importa tanto si son inhalaciones y exhalaciones largas o cortas, lo más importante es ser conscientes de nuestra respiración.



Paso 3: Relajación

La relajación proporciona al estudiante un estado de descanso profundo a la vez que regula su metabolismo, ritmo cardíaco y respiración, liberándolo de tensiones musculares y psíquicas. Proporciona una intensa sensación de bienestar, calma y tranquilidad

Brindamos las siguientes indicaciones para promover la relajación: Mantengamos la postura y una respiración uniforme. Mantengamos los ojos cerrados y permanezcamos en silencio.

Relajemos poco a poco todos los músculos del cuerpo dejándolos “suelos”, como si tuviéramos la sensación de que nos pesan muchísimo.

Empecemos por los pies, que están apoyados libremente en la superficie que hayamos elegido.

Avancemos lenta y progresivamente con esa sensación de pesadez por el resto del cuerpo: las piernas, las manos, los brazos, el abdomen (sentir que toda la espalda se apoya sobre la superficie donde nos encontremos) y así hasta los músculos de la cara.

Permanezcamos así durante varios minutos.

No nos preocupemos por conseguir un nivel de relajación profunda. Mantengamos una actitud pasiva y dejemos que la relajación se presente según el ritmo de cada uno.

Paso 4: Concentración

Tarde o temprano la mente se distrae y cede a las distracciones, que suelen presentarse como una proliferación de pensamientos, o bien se cae en un vago estado de semi- somnolencia o en uno de confusión, donde hay una gran profusión de pensamientos erráticos.

Tan pronto como nos demos cuenta de que hemos perdido la concentración en la respiración, simplemente tratemos de recuperar el enfoque, pero sin sentir pesar o culpabilidad.

Volvamos a poner la atención en nuestra respiración.

Cuando los pensamientos nos asalten, no tratemos de pararlos; limitémonos a no alimentarlos dejándolos que pasen sin dejar rastro.

Tan pronto como estemos otra vez atentos, volvamos a dirigir nuestra atención hacia la respiración.

Si aparecen pensamientos perturbadores, intentemos ignorarlos no ocupándonos de ellos y continuemos observando nuestra respiración.

Para profundizar esta concentración, podemos ayudarnos con imágenes y pensar, por ejemplo, en el agua cristalina de un río pasando suavemente por encima de nuestros cuerpos, limpiándonos y llevándose todo lo negativo, o en cualquier otra imagen que nos dé paz, como una luz que nos envuelve y nos hace sentir protegidos, etc.

A medida que el agua se desplaza por todo nuestro cuerpo o quedamos envueltos por la luz, vamos sintiendo cómo se va relajando cada uno de nuestros músculos.

Paso 5: Introspección

Mientras la concentración se fortalece y la respiración se hace más lenta y sutil, aparece una sensación de bienestar. La concentración sostenida y relajada fácilmente se vuelve meditación. Entonces hay una ausencia de palabras y de pensamientos erráticos.

La mente se aquieta y todo es paz.

Dejemos que nuestro interior repose durante algunos instantes en esta plena conciencia, clara y lúcida, desprovista de conceptos y pensamientos discursivos. Es un momento especial en el que podemos tomarnos una pausa y detenernos para autoanalizarnos.

Podemos aquí experimentar la capacidad reflexiva que la mente posee.

Aquí se produce la introspección, estrechamente relacionada con la autorreflexión.

Esta introspección puede proporcionar un acceso privilegiado a nuestros propios estados mentales y permitirá al estudiante una autoevaluación de sus situaciones problemáticas, identificando y

analizando sus causas, con lo cual tendrá los elementos necesarios para formular un plan de prevención de sus comportamientos inadecuados.

d. Recomendaciones para su uso

Hacemos notar que existen diversas técnicas más o menos complejas de postura del cuerpo, respiración, relajamiento, concentración e introspección. Lo que planteamos en líneas anteriores son ejercicios básicos. Si el docente quiere profundizar en el tema, encontrará información abundante en la bibliografía moderna relacionada con la neurociencia educativa y la psicología.

3.5.4. Estrategias lúdicas

La dimensión lúdica es un aspecto del desarrollo humano tan importante como la cognitiva, la social y la comunicativa. Se manifiesta expresando y comunicando emociones a través de la risa, el canto, el goce en general. Fomenta el desarrollo psicosocial y la adquisición de saberes.

Además, se vincula a la necesidad de las personas de sentir emociones placenteras asociadas al vértigo, la incertidumbre, la distracción o la sorpresa.

El juego es una estrategia importante para la adquisición de conocimientos y el manejo de las emociones; es una de las actividades más agradables con que cuenta el ser humano y un eje clave en el descubrimiento del mundo y de uno mismo.

En el aula, el juego propicia el dominio de uno mismo, la seguridad, la atención, la reflexión, la curiosidad, la iniciativa, la imaginación, el sentido común, el autoconocimiento, la autoestima, el sentido de pertenencia



También sirve para fortalecer valores como la lealtad, cooperación y solidaridad con los amigos y con el grupo, el respeto hacia los demás y la tolerancia. En la actividad lúdica se manifiestan estados de ánimo e ideas propias, lo que conlleva al desarrollo de la inteligencia emocional.

Metodológicamente, se utiliza el juego como instrumento de generación de conocimientos, no como simple motivador, partiendo de la idea de que el juego implica por sí mismo aprendizaje. No debe confundirse con presentación de juegos o como un intervalo entre una actividad y otra.

Es una estrategia de trabajo compleja, centrada en el estudiante, a través de la cual el docente planifica y secuencia actividades, considera determinados límites de tiempo y espacio, selecciona los materiales y los recursos didácticos a utilizar, propicia y crea un ambiente estimulante y positivo para el desarrollo, monitorea y detecta las dificultades y los progresos, evalúa y hace los ajustes convenientes.

Ejemplo de estrategia lúdica

El tesoro rescatado

- **Breve descripción de la estrategia**

Si bien algunas personas son más resilientes que otras, es decir, tienen mayor capacidad para afrontar la adversidad y sobreponerse al dolor emocional, se trata de una serie de habilidades que se pueden desarrollar.

¿Cómo enfrentan los estudiantes eventos difíciles que cambian sus vidas? ¿Cómo reaccionan ante escenarios traumáticos como la muerte de un ser querido, la pérdida material, una enfermedad complicada?

Generalmente, logran adaptarse con el tiempo a las situaciones que cambian dramáticamente sus vidas. ¿Qué les permite adaptarse? La resiliencia, que se aprende y desarrolla, es un proceso que requiere tiempo y esfuerzo.



Con esta estrategia se busca trabajar la resiliencia en los estudiantes a partir de dibujos y simulaciones, en un escenario lúdico. Esta actividad empieza con un juego en parejas, donde cada persona, haciendo uso de la imaginación, toma contacto con sus propios miedos, para luego aprender a fortalecer su capacidad de enfrentarse a ellos y superarlos.

La estrategia busca ayudar a los estudiantes a seguir su propio camino hacia la resiliencia,

Capacidad	Indicadores
Autorregula sus emociones y comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza sus emociones y sentimientos en diferentes situaciones de su vida, explicando las causas y anticipando y reconociendo los efectos en sí mismo. • Interpreta sus emociones y sentimientos, analizando sus causas y consecuencias, para fomentar el bienestar propio y de los demás, en diferentes situaciones de su vida. • Utiliza estrategias para la autorregulación y manejo de la impulsividad en el afrontamiento de diversos retos, en diversas situaciones, mejorando las relaciones con los otros. • Utiliza estrategias anticipatorias y exploratorias de autorregulación de acuerdo a situaciones diferentes, respetando el bienestar de uno mismo y el de los demás para enfrentar diversos retos.

obteniendo información conceptual sobre ella. Es participativa y facilitadora, pues impulsa la autorreflexión, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el diálogo. Promueve la

heterogeneidad y la inclusión, la cooperación, las responsabilidades compartidas y un sentimiento de pertenencia al grupo.

- **Relación con las capacidades e indicadores de la competencia**

La estrategia que detallamos a continuación busca desarrollar la siguiente capacidad e indicadores:

- a. **Visualización de los pasos a seguir**

Esta estrategia supone cuatro pasos, que detallamos en los párrafos siguientes.

Paso 1: Se predisponen para el juego y usan la imaginación

Se organiza el aula en círculo:

- Se coloca en el centro una caja bonita que simboliza un cofre.
- Se entrega a cada estudiante una cuartilla de cartulina tamaño postal.
- Se invita a los estudiantes a hacer un viaje imaginario al mundo de sus miedos.

Se indica que cualquier reflexión producto de este ejercicio es muy privada, solo para ellos. Así que pueden preguntarse y explorar acerca de cualquier tipo de miedo que tengan.

Se da tiempo para que, en silencio y en una reflexión guiada, examinen sus mayores temores: miedo a equivocarse en algo, a tomar una decisión que no resulte acertada, a la burla, a los cambios que vienen con el crecimiento, a asumir nuevas responsabilidades, a no cumplir las expectativas de los demás, a renunciar a unas cosas al escoger otras, a los cambios corporales, a los conflictos en la familia, a fracasar en las relaciones amorosas, a la pérdida de su identidad infantil, a la muerte, etc.

Paso 2: Dibujan y simulan

Cada estudiante dibuja en la cartulina un corazón, que representará el suyo.

Dentro del corazón dibujan cómo se imaginan sus miedos y les ponen un color.

Colocan el corazón en el cofre.

Buscan un lugar imaginario donde puedan enterrar sus miedos, con la seguridad de que nadie los removerá y que pasarán a ser superados.

Elaboran un mapa de ubicación del cofre utilizando anagramas y claves (este paso puede obviarse en el VII ciclo).

Paso 3: Transfieren

Comentan libremente cómo se sienten ahora que han “dejado” sus miedos en el cofre.

Se reflexiona sobre un símbolo de la estrategia: para librarse de sus miedos, han dejado en el cofre su corazón. ¿Qué simboliza eso? ¿Cómo sería una vida “sin corazón”? El docente guía la reflexión.

¿Qué otra alternativa habría para manejar los miedos que no sea “enterrar o esconder su propio corazón”? Dialogan un momento.

Se les plantea entonces “rescatar su corazón”.

Se van en busca del tesoro escondido utilizando el mapa de ubicación y descifrando los anagramas y claves (en caso de que se haya escondido; de lo contrario, este paso se obvia).

Cada uno saca su corazón.

En el reverso de la cartulina, que se halla en blanco, dibujan un nuevo corazón y cambian los colores del dibujo por otros que consideren más apropiados para ese momento.

En el centro del nuevo corazón, colocan una sola palabra que señale cómo se proponen manejar sus temores en adelante.

Cada uno sujeta con un alfiler el corazón en su pecho para mostrar la transformación que ha ocurrido.

Paso 4: Comentan y reflexionan

Cada uno comenta lo que le gustó de la experiencia.

En su reflexión deben darse cuenta de que “PUEDEN” hablar sobre sus miedos, pueden buscar la manera de resolver sus problemas o pueden encontrar a alguien que los ayude cuando lo necesiten.

Cada grupo expone ante la clase lo realizado y la experiencia obtenida.

Escriben en la pizarra las conclusiones de cada grupo.

Se habla sobre el concepto de RESILIENCIA, entendido como la capacidad de sobreponerse a las dificultades y fortalecerse emocionalmente al afrontarlas.

Recomendaciones para su uso

Es importante guiar la reflexión individual (paso 1) con calma, cuidando el silencio y la tranquilidad de los estudiantes. Música suave de fondo puede ayudar. También se puede proponer investigar un poco sobre la palabra "resiliencia" y cómo se relaciona con nuestras vidas

Estrategias para la competencia “Se desenvuelve éticamente”

Antes de explicar las estrategias, es importante tomar en cuenta estas condiciones básicas:

Autenticidad como docentes. En la introducción explicamos el sentido de la competencia relacionada con el desenvolvimiento ético. Una de las cosas más importantes en el trabajo con adolescentes es la autenticidad en nuestra relación con ellos, es decir, ser congruentes entre lo que percibimos, lo que experimentamos y lo que comunicamos a nuestros estudiantes. En resumen, significa CREER en lo que hacemos y decimos en el aula.

Aceptación y comprensión. Otra condición en la formación ética es aceptar a los estudiantes tal como son, respetándolos y mostrando empatía con sus sentimientos. Es preciso aceptar que los estudiantes son adolescentes y que esta etapa del desarrollo tiene su propia expresión de los valores y principios éticos.

Confianza básica. Debemos creer en los estudiantes, tener la seguridad de que el contacto con dilemas reales y relevantes les abre la posibilidad de aprender, crecer, descubrir y crear.

Diálogo. La formación ética exige un diálogo horizontal, es decir, los maestros debemos considerar que los estudiantes son interlocutores válidos, con puntos de vista tan valiosos como los nuestros. Imponerse por razones de edad o de autoridad solo los hiera y los encierra en sí mismos, eliminando la posibilidad de que expresen sus emociones, sentimientos e ideas morales espontánea y auténticamente.

Estas condiciones ayudan a descubrir las inquietudes de los estudiantes y crean un clima que les permite expresarse en libertad y confianza. No son solo pedagógicamente indispensables para generar aprendizajes significativos; son también éticamente deseables y necesarias, pues ponen en práctica los principios éticos que queremos que construyan y practiquen.



Trabajo con dilemas morales

Breve descripción de la estrategia

Los problemas de la ética pueden llegar a ser muy interesantes en esta etapa de la vida de los estudiantes. Preguntarse si somos o no seres libres, si podemos distinguir entre lo que está bien y lo que está mal o en qué situaciones somos responsables por lo que hacemos son cuestiones éticas con las cuales los adolescentes pueden identificarse.

El supuesto y la condición de toda argumentación ética es asumir a la persona como un ser libre, por ello es fundamental trabajar la cuestión de la libertad. Si preguntamos a los estudiantes si se consideran seres libres, es probable que muchos respondan que no, argumentando que no pueden decidir nada, que la sociedad ya tiene preparado un futuro para ellos, que sus padres tienen el control de sus vidas, etc. En otras palabras, es muy posible que muchos de ellos, sobre todo en esta etapa de sus vidas, se sientan presionados, sin autonomía para decidir sobre sus proyectos, sin sentirse libres.

Frente a esta posición, nuestra tarea es lograr que los estudiantes comprendan que si bien **no somos libres de elegir lo que nos pasa, somos libres de responder a lo que nos pasa**. Como seres libres, y a diferencia de los animales que están programados para actuar de una determinada manera, no podemos eludir la responsabilidad de nuestras acciones a pesar de las presiones y condicionamientos.

El sentido de esta estrategia es lograr que los estudiantes, por un lado, se cuestionen sobre los grados de libertad de las personas en contextos diversos y, por el otro, reflexionen éticamente a partir de dilemas morales que les permitan ser conscientes del papel de la libertad al momento de decidir qué hacer.

b.- Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

La estrategia que detallamos a continuación busca desarrollar las siguientes capacidades e indicadores:

Capacidad	Indicadores
Sustenta sus principios éticos.	<ul style="list-style-type: none">• Señala las ideas principales de argumentos diversos sobre temas éticos.• Identifica los argumentos que sustentan las diferentes posiciones sobre dilemas morales.• Interpreta fuentes primarias y secundarias relacionadas con

Visualización de los pasos a seguir

Esta estrategia supone tres pasos, que detallamos en los párrafos siguientes:

Paso 1: Relacionando libertad y responsabilidad

Se pueden presentar situaciones que permitan reflexionar sobre los diversos grados de responsabilidad. Pueden ser útiles situaciones en las que uno incumple una promesa. Aquí te presentamos un ejemplo:

Situación 1	Situación 2	Situación 3
<p>Pedro vive en Lima. Su padre vive en Cusco y está gravemente enfermo. Pedro le promete que irá a visitarlo el próximo fin de semana. El jueves se da cuenta de que si va al Cusco, pero, debido a una fuerte tormenta, se suspende la salida del avión el día del viaje. Pedro no logra cumplir la promesa hecha a su padre.</p>	<p>Pedro es músico y vive en Lima. Su padre vive en Cusco y se encuentra gravemente enfermo. Pedro le promete que irá a visitarlo el próximo fin de semana. El viernes recibe una llamada de un cliente muy importante que quiere reunirse con él al día siguiente para acordar un negocio pendiente. Pedro suspende su viaje y decide suspender su viaje para poder cerrar el contrato. Tiene esperanzas de obtener una buena suma de dinero. Por este motivo, no cumple la promesa hecha a su padre.</p>	<p>Pedro vive en Lima. Él es un comerciante que ha hecho muy buenos negocios en Cusco y se encuentra gravemente enfermo. Pedro le promete que irá a visitarlo el próximo fin de semana. El viernes recibe una llamada de un cliente muy importante que quiere reunirse con él al día siguiente para acordar un negocio pendiente. Pedro suspende su viaje y decide suspender su viaje para poder cerrar el contrato. Tiene esperanzas de obtener una buena suma de dinero. Por este motivo, no cumple la promesa hecha a su padre.</p>

Luego de presentar las tres situaciones, pedimos a los estudiantes que expliquen cuál es la diferencia entre ellas. Podemos motivar el diálogo con las siguientes preguntas:

- ¿Por qué suspende su viaje en cada uno de los casos?
- ¿En todos los casos Pedro es igualmente responsable de no haber llegado al Cusco? ¿Por qué?
- ¿Qué argumentos podría utilizar Pedro para justificar su decisión de no viajar?
- ¿Qué valores están detrás de las situaciones 2 y 3?

En estas situaciones, ¿qué es lo que vale más: el sentido del “deber” o lo que queremos?

La idea de este ejercicio es que los estudiantes descubran que en las tres situaciones Pedro es responsable de no haber visitado a su padre y, por lo tanto, de haber roto la promesa. Si bien en las

situaciones 2 y 3 Pedro es más responsable, ya que decide libremente quedarse, también lo es en la primera. Aunque no es responsable de la tormenta, Pedro decide libremente quedarse en Lima, dejando de lado otras posibilidades, como viajar una vez despejado el cielo, utilizar el transporte terrestre o esperar a la mañana siguiente.

En el ciclo VII, otra manera de iniciar la problematización sobre la libertad y la responsabilidad es utilizando dos historias: la de Héctor en la Ilíada y la de las termitas. Fernando Savater, filósofo español, las relata de la siguiente manera:

En la Ilíada, Homero cuenta la historia de Héctor, el mejor guerrero de Troya, que espera a pie firme fuera de las murallas de su ciudad a Aquiles, el enfurecido campeón de los aqueos, aun sabiendo que este es más fuerte que él y que probablemente va a matarle. Lo hace por cumplir su deber, que consiste en defender a su familia y a sus conciudadanos del terrible asaltante. Nadie duda de que Héctor es un héroe, un auténtico valiente. Pero ¿es Héctor heroico y valiente del mismo modo que las termitas- soldado, cuya gesta millones de veces repetida ningún Homero se ha molestado en contar? ¿No hace Héctor, a fin de cuentas, lo mismo que cualquiera de las termitas anónimas? ¿Por qué nos parece su valor más auténtico y más difícil que el de los insectos? ¿Cuál es la diferencia entre un caso y otro?

Sencillamente, la diferencia estriba en que las termitas-soldado luchan y mueren porque tienen que hacerlo, sin poderlo remediar (como la araña que se come a la mosca). Héctor, en cambio, sale a enfrentarse con Aquiles porque quiere. Las termitas- soldado no pueden desertar ni rebelarse ni remolonear para que otras vayan en su lugar: están programadas necesariamente por la naturaleza para cumplir su heroica misión. El caso de Héctor es distinto. Podría decir que está enfermo o que no le da la gana enfrentarse a alguien más fuerte que él. Quizá sus conciudadanos le llamasen cobarde y le tuviesen por un caradura o quizá le preguntasen qué otro plan se le ocurre para frenar a Aquiles, pero es indudable que tiene la posibilidad de negarse a ser héroe. Por mucha presión que los demás ejerzan, él siempre podría escaparse de lo que se supone que debe hacer: no está programado para ser héroe, ningún hombre lo está. De ahí que tenga mérito su gesto y que Homero cuente su historia con épica emoción. A diferencia de las termitas, decimos que Héctor es libre y por eso admiramos su valor.



Y así llegamos a la palabra fundamental de todo este embrollo: libertad. Los animales (y no digamos ya los minerales o las plantas) no tienen más remedio que ser tal como son y hacer lo que están programados naturalmente para hacer. No se les puede reprochar que lo hagan ni aplaudirles por ello porque no saben comportarse de otro modo. Tal disposición obligatoria les ahorra sin duda muchos quebraderos de cabeza. En cierta medida, desde luego, los hombres también estamos programados por la naturaleza. Estamos hechos para beber agua, no lejía, y a pesar de todas nuestras precauciones debemos morir antes o después. Y de modo menos imperioso pero parecido, nuestro programa cultural es determinante: nuestro pensamiento viene condicionado por el lenguaje que le da forma (un lenguaje que se nos impone desde fuera y que no hemos inventado para nuestro uso personal) y somos educados en ciertas tradiciones, hábitos, formas de comportamiento, leyendas..., en una palabra, que se nos inculcan desde la cunita unas fidelidades y no otras. Todo ello pesa mucho y hace que seamos bastante previsibles. Por ejemplo, Héctor, ese del que acabamos de hablar. Su programación natural hacía que Héctor sintiese necesidad de protección, cobijo y colaboración, beneficios que mejor o peor encontraba en su ciudad de Troya. También era muy natural que considerara con afecto a su mujer Andrómaca —que le proporcionaba compañía placentera— y a su hijito, por el que sentía lazos de apego biológico. Culturalmente se sentía parte de Troya y compartía con los troyanos la lengua, las costumbres y las tradiciones. Además, desde pequeño le habían educado para que fuese un buen guerrero al servicio de su ciudad y se le dijo que la cobardía era algo aborrecible, indigno de un hombre. Si traicionaba a los suyos, Héctor sabía que se vería despreciado y que le castigarían de uno u otro modo. De modo que también estaba bastante programado para actuar como lo hizo, ¿no?

(Fernando Savater, Ética para Amador).

Si optamos por trabajar con estos relatos, podemos luego iniciar el diálogo con estas preguntas:

¿Qué significa que Héctor no esté programado para ser héroe?

¿Es Héctor responsable de sus acciones?

¿Son las termitas responsables de sus acciones?

A partir de estos ejemplos, ¿qué podemos decir de la libertad?

Finalmente, para terminar esta parte de la estrategia, podemos retomar nuestra definición mínima de libertad: “**no somos libres de elegir lo que nos pasa, somos libres de responder a lo que nos pasa**” y a partir de ella proponer dos ejercicios. En primer lugar, identificar los condicionamientos de nuestra acción (no somos libres de elegir lo que nos pasa) y, en segundo, explicar con ejemplos qué significa que a pesar de esos condicionamientos, como seres humanos, sí somos libres de responder a lo que nos pasa.

Todos nacemos en una familia determinada, en una región, en una época. Ese es el contexto en el que se desarrollan nuestras acciones. Es decir, nuestra conducta está condicionada por el medio natural en el que vivimos, por nuestra naturaleza biológica, y se encuentra siempre relacionada con otros seres humanos y con acciones realizadas por ellos. Piensa en ejemplos que muestren estas condiciones:

Vivo en un pueblo al que no llegan las carreteras, esto dificulta mi conexión con el resto de la sociedad.

Soy hombre y así quisiera dar a luz a un bebé, mi cuerpo no está diseñado para poderlo hacer.

En mi escuela los maestros utilizan mucho el diálogo, gracias a eso he aprendido a expresar mis ideas y a escuchar las ideas de los demás.

Si en la época de mi papá hubiera existido el internet, nuestro negocio familiar sería hoy mucho más grande

¿Qué significa que, a pesar de los condicionamientos, sí somos libres de responder a lo que nos pasa? Piensa en ejemplos:

Camino una vez por semana al pueblo más cercano para leer los diarios y saber qué es lo que pasa en mi región.

Así no pueda dar a luz, si alguna vez tengo hijos, los cuidaré y amaré como si hubieran salido de mí.

Siempre elijo el diálogo por encima de cualquier otro camino.

Mi papá no tuvo internet, pero igual se informó con los medios de su época y buscó la manera de abrir un negocio propio.

Paso 2: Relacionando libertad, responsabilidad y dilema moral

Una vez que los estudiantes tienen claro que no es posible desligarse de la responsabilidad de nuestras acciones y que una decisión conlleva a asumir las consecuencias de esta, podemos iniciar el trabajo con los dilemas morales.

El dilema moral es una situación donde una persona se enfrenta a un conflicto de valores o de normas y no sabe qué hacer. Las respuestas posibles no son claras ni automáticas y el único modo de salir del dilema es tomando una decisión.

Cuando nos enfrentamos a dilemas de este tipo, somos nosotros quienes debemos decidir y hacemos responsables de nuestra decisión. Si existieran reglas que pudieran aplicarse automáticamente ante un conflicto de valores, entonces ¿cuál sería el problema? Bastaría conocerlas y saber cuándo aplicarlas para tener en cada caso la solución correspondiente.

En los dilemas se advierte que el conflicto requiere de nuestra decisión para ser resuelto de algún modo. Justamente, el dilema se presenta antes de que la persona decida qué hacer. Todos nos enfrentamos a dilemas éticos y nos preguntamos: ¿Qué debo hacer? Es en esas situaciones que sentimos la dimensión de la libertad y la angustia que nos produce la incertidumbre sobre la acción más apropiada.

3.6. Cronograma de acciones.

ACTIVIDADES	CRONOGRAMA											RESPONSABLES
	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D		
1.-Presentación de los Talleres												Docentes
2.- Coordinación												Docentes
3.- Primer taller												Docentes
4.- Segundo taller				X	X	X	X	X				Docentes
5.- Tercer taller												Docentes
6.- Cuarto taller.												Docentes
7.- Evaluaciones finales.						X	X	X	X			Docentes
8- Publicación de los resultados logros obtenidos.											X	Docentes
9.- Informe final											X	Docentes

3.7. Presupuesto que involucra la propuesta:

Actividad	Recursos	Cantidad	Importe
Planificación	Libros	02	S/. 100.00
	Papel Bond	500	S/. 60.00
	Cuadernos de apunte	03	S/. 6.00
	USB CD.	02	S/. 6.00
		10	S/. 70.00
	Fotos		
Elaboración del proyecto de innovación	Papel bond	50	S/. 4.00
	Fotocopiado	50	S/. 5.00
	Anillado	05	S/. 8.00
	Impresión	20	S/. 6.00
Gestión de recursos propios	Papel	10	S/. 5.00

	Viajes	1	S/. 50.00
Ejecución de los proyectos de Innovación	Papel bulky Papel bond CD.	100 100 02	S/. 25.00 S/. 10.00 S/. 100.00
Elaboración de los materiales didácticos(Producción de textos)	Prototipos, Pinturas, plastilinas, plumones, cartoneras, desuso, etc.	1	S/.800.00

3.8. Evaluación de la propuesta.

A lo largo de toda la propuesta se llevarán a cabo tres tipos de evaluación:

Evaluación inicial: necesaria para saber las características del grupo clase, y en función de las mismas adaptar si fuera necesario la metodología de la propuesta. Del mismo modo, es conveniente saber los gustos e intereses de los estudiantes, para tener recursos para captar su atención hacia las tareas de resolución de problemas matemáticos propuestos.

Evaluación continua: a lo largo de todo el proceso, comprobaremos como se va desarrollando el uso de los equipos y software que mejore el desarrollo del razonamiento inductivo par la resolución de problemas, así como si se cumplen los objetivos propuestos para cada actividad. Esto se hará a través de la simple observación. Se pondrá especial atención a aquellos estudiantes que, al principio de las sesiones, se haya detectado que podrían tener problemas en la resolución de problemas o en aplicar operaciones matemáticas en la resolución de las mismas.

Evaluación final: terminado el proyecto, se hará una evaluación no sólo de los estudiantes y de cómo desarrollaron su autoestima y su autoconcepto, sino también la propuesta en sí y la actuación del docente.

En función de los resultados de estos tres tipos de evaluación, se podrá modificar la propuesta, tanto en el progreso de la misma como de cara a futuros cursos.

Evaluación de los estudiantes

Criterios de evaluación

Se tendrán en cuenta los criterios de evaluación, organizados y propuestos en la presente investigación (cuadro de operacionalizacion de variables)

Técnicas e instrumentos de evaluación

En primer lugar, la técnica básica para evaluar será la observación activa y la interacción con los estudiantes. A través de los procesos y resultados de las actividades, así como de las conversaciones que la maestra mantenga con los estudiantes, podrá comprobar si estos están desarrollando o no los objetivos de la propuesta. Destaca en especial la las actividades propuestas, en la cual a los propios estudiantes se les aplicara una encuesta de satisfacción, que podrá ser utilizado por la maestra para comprobar su evolución.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, destaca la tabla arriba indicada, la cual se completará con números del 1 al 5 en función de la consecución de los objetivos propuestos.

Evaluación de la actuación docente

Durante todo el desarrollo de la propuesta se tendrán en cuenta una serie de actitudes por parte del maestro, que realmente se tendrían que cumplir a lo largo de toda la jornada escolar.

CONCLUSIONES

- PRIMERA:** Se estableció la relación entre estrategias activas, y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e hidalgo, mediante la correlación de Pearson se ha determinado que existe una relación significativa en tanto la correlación con entre la variable X (Aprendizaje significativo) y la variable Y (Estrategias activas) vale $r=0,688$, un valor positivo la variable Aprendizaje significativo según este resultado, aumentará conforme se aumenta la capacidad de Estrategias activas, lo que indica correlación significativa entre ambas variables.
- SEGUNDA:** Se identificó las características de las estrategias activas en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica en la institución educativa pública Manuel Veramendi e hidalgo, las cuales fomentan con mayor frecuencia las estrategias de convivencia y participación ya que resulta importante para el aprendizaje significativo.
- TERCERA:** Establecer el nivel en cuanto al aprendizaje del área de desarrollo personal ciudadanía y cívica en institución educativa pública 40129 Manuel Veramendi e Hidalgo En la dimensión de relación entre nuevos y antiguos conocimientos, un 56,3% de los estudiantes considera que casi siempre responden preguntas relacionadas a su conocimiento previo con el nuevo y 43,7% establecen que le es necesario la mejora de los aprendizajes significativo en esta área, Se utiliza estrategias activas para lograr aprendizaje significativo en los estudiantes, y de esa manera generar un aprendizaje para la vida como futuros ciudadanos.
- CUARTA:** La propuesta presentada permitirá mejorar el manejo de las estrategias activas, y el aprendizaje significativo en el área de desarrollo personal ciudadanía y cívica con estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa pública Manuel Veramendi e hidalgo, Arequipa - 2019.
- QUINTA:** Las estrategias sirven para motivar a los estudiantes a experimentar en mundo de la investigación en los estudiantes y es funcional cuando es bien planificada deja de ser un activismo se convierte en una herramienta adecuada.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se debería de coordinar con las autoridades de la Gerencia Regional de Educación y de cada una de las UGEL's para implementar y garantizar a estudiantes y docentes con mayor conocimiento y manejo de las estrategias activas, que puedan implementarse talleres que permita desarrollar una adecuada uso de ellas y que se puedan mejorar protocolos y procesos en cada uno de los actores.

SEGUNDA: Se debe establecer programas o talleres que mejores las estrategias de los estudiantes que permita fomentar un mayor logro en los aprendizajes significativos de los estudiantes ya que es fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar estas capacidades que le permita interiorizar estos aprendizajes para mejorar como una persona hace sobre sí misma, es decir, es lo que pensamos sobre nosotros mismos, además de que el nivel de aprendizaje ya que determina las probabilidades de éxito académico, puede tener un impacto en su felicidad general.

TERCERA: Los docentes debemos poner en práctica las diferentes estrategias que le permitan hacer del aprendizaje significativo logros éxitos en beneficios de los aprendices en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Hacer uso de diferentes estrategias; el profesor debe poseer un cierto conocimiento teórico y práctico más o menos preciso de todo un nutrido arsenal de instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

CUARTA: Procesamiento y organización de la información, se trata de estructurar de manera coherente y comprensiva la información, de tal manera que pueda ser procesado adecuadamente y acomodada por nosotros. Se establecen relaciones, causalidades, comparaciones, síntesis, análisis, de esta manera, podemos aprehender y conocer el mundo que nos rodea, siendo el aprendizaje, debe transformar nuestras acciones, incidir en nuestros comportamientos, producir cambios en nosotros. Esta es la consecuencia hermosa de aprender..

QUINTA: Los organizadores del conocimiento sirven para evidenciar las representaciones concisas de las estructuras conceptuales, tanto de los profesores, como de los

alumnos ya que ayuda a entender la naturaleza constructiva de los conocimientos; así como a tomar conciencia de su propia construcción de significados en las actividades de aprendizaje de las distintas materias o cursos que estudian y aprenden.

BIBLIOGRAFÍA

- Algara-Barrera, A. (2016). *Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. Ra Xim 12* (3), 207-213. Universidad Autónoma del Estado de México Sistema de Información Científica Redalyc ® Versión 3.0 | 2018 redalyc@redalyc.org
- Assia, J., Garrido M. y Quiroz S. (2017). *Fortalecimiento de estrategias didácticas que promuevan las competencias ciudadanas en los estudiantes de la institución educativa San José de la Municipalidad de Sincelejo*. (Tesis de Maestría). Universidad de Santo Tomás, Sincelejo, Sucre, Colombia
- Auris Condeña, Jorge Aquiles (2013). *Innovando mi práctica pedagógica a través de estrategias participativas en la enseñanza de capacidades de Construcción de la Cultura Cívica en el Sistema Democrático del área de Formación Ciudadana y Cívica*. (Trabajo para obtener el Título de Especialista en Educación). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú
- Ausubel, D., Henesian, H. y Novak, J. (2002). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Azurdia, C (2007). *El desarrollo del pensamiento según Piaget*. (Tesis de maestría). Universidad de San Carlos, Guatemala.
- Beltrán, J. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. En Beltrán, J. y Genovard, C. (eds.) (1996). *Sicología de la instrucción 1. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Madrid: RIALP.
- Campos, C. (2000) *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/77.pdf>
- Centro Cultural Poveda. *Proyectos participativos de Aula*. Recuperado de <http://centropoveda.org/Proyectos-Participativos-de-Aula.html>. Consulta hecha el 14 de enero 2019.
- Coll, C. (1986). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de la teoría de Piaget. Siglo XXI España Editores, s.a. de c.v.
- Chadwick, Clifton B. (1988). *Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje*. Santiago de Chile: Instituto de innovaciones y Tecnología Educativa.
- Chumacero, R. (2016) *Estrategias de Aprendizaje utilizadas por los estudiantes de secundaria en el curso de historia*. (Tesis de Maestría). Universidad de Piura, Piura, Perú.
- Cruz, B. (2018). *El desarrollo de los organizadores gráficos y su influencia en el desarrollo del aprendizaje significativo*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Díaz, B., F. y Hernández R., G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Ed. McGraw Hill.

- Elosúa, M y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Universidad Complutense de Madrid. Ediciones Narcea, cap. 1 a 4.
- García, J. *Qué es el paradigma humanista en la educación y Carl Rogers*. Recuperado de: <https://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=355>
- D Quinquer - Íber, (2004) academia.edu. Recuperado https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39214431/Estrategias_metodologicas_para_ensenar_y_aprender_ciencias_sociales.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y
- Gobierno Vasco. Departamento de Sanidad Servicios de Salud Mental Extrahospitalaria de Gipuzkoa y Unidades de Educación para la Salud del Departamento de Sanidad. Guía de educación sanitaria. (2002). *Ansiedad, cómo controlarla*. Edita: Depósito Legal: VI-9/02 Edición: Enero 2002
- Gonzales, J y Rabilero, H. (enero-julio 2016). Aproximaciones epistemológicas al estudio de la concentración de la atención. *Arrancada*. Vol. 16 (Nº 28) pp. 106-117
- González, C. (2016). El modelo humanista–constructivista en la educación. *Reflexión Pedagógica*. Edición IV Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación, Vol. 124, 65-66 pp.
- Guerri, M. (2018) *¿Qué es el constructivismo en educación?*. Recuperado de: <https://www.psicoadictiva.com/blog/que-es-el-constructivismo>
- Hernández R., Fernández C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Educación
- Herrera, F y Ramírez M. *El aprendizaje humano*. Universidad de Granada. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Recuperado de files.fherrera.webnode.es/200000042-270a72787f/EI%20aprendizaje%20humano.doc
- Jaimés, G. (2007). *Modelos Pedagógicos .Aportes de Piaget, Ausubel y Vigotsky al Constructivismo*. Editorial Magisterio 135(1):17-19. Recuperado de <https://www.publicacionesfac.com/index.php/tecnologia/ESUFA/article/download>.
- Kohler, J. *Estrategias de organización: Importancia para el aprendizaje*. Recuperado http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_19_1_estrategias-de-organizacion-importancia-para-el-aprendizaje.pdf. Consultado el 30-01-19
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, *La unesco y la educación*. Publicado en noviembre de 2011 por la place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia
- Lizana, E y Pinelo, P. (2013). *Tecnologías de información y comunicación (TICS) en programa social de alfabetización*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013/1241/el-proceso-de-aprendizaje.html>

- Mallqui, A. (2016). *Estrategias participativas para la convivencia escolar y la resolución de conflictos en el área de formación ciudadana y cívica*. (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (2013a). *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Fascículo 2. Ejerce plenamente su ciudadanía. VII ciclo*. Lima.
- (2013b). *Rutas del aprendizaje. Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural. Fascículo general*. Lima.
- (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima
- Pérez, C. (1999). *Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula*. Universidad Austral de Chile. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513845007>
- Pérez, J y Gardey, A. (2008-2012). Definición de aprendizaje. Recuperado de <https://definicion.de/aprendizaje/>
- Ramírez, E. y Rojas, R. (2014). *El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos*. En: Revista Virajes, Vol. 16, No. 1. Manizales: Universidad de Caldas
- Ramírez, S. (2015). *Representaciones sociales sobre la ciudadanía en estudiantes de una escuela particular subvencionada de la ciudad de Santiago*. (Tesis de Maestría) Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile
- Real Academia Española (2015). *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lenguaespanola/la-23a-edicion-2014>.
- Rouillón, J. y Martínez, P. (2005). *María Agélica Recharte Corrales, discípula, maestra, misionera*. Lima: Editorial ROEL.
- Santamaría, J. (2012) *Democracia y educación ciudadana. Configuración de Subjetividades en la Formación de estudiantes de Educación Media*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- Sierra, C. (2016). *Teoría Social del Aprendizaje de Albert Bandura. Psicología de la Infancia*. Universidad Antropológica de Guadalajara (UNAG), México. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academias.edu.documents/51345105/>
- Uribe, M, *El desarrollo del pensamiento formal y la adolescencia universitaria*. Perfiles Educativos [en línea] 1993, (abril-junio) : [Fecha de consulta: 8 de diciembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206009>> ISSN 0185-2698
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Virguez, M. *Albert Bandura: Biografía y Teoría del Aprendizaje Social*. Recuperado de <https://www.lifeder.com/albert-bandura/> (Consultado el 9 de enero 2019)

- Valle, A., Barca, A., Gonzáles, R. (1999) Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de psicología*. Universidad La Coruña, España. Vol n°3.
- Yamunaqué, D.F. y Quevedo, S.S. (2015). *El uso de estrategias de aprendizaje y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes en el área de Historia, Geografía y Economía del quinto grado de Educación Secundaria de la institución educativa San Miguel*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional de Piura, Piura, Perú.
- Zapata-Ros, M. (2012). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo. Modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”*. Alcalá: España.

ANEXOS

VARIABLE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES

- A continuación, leerás algunas preguntas sobre cómo se realizan las clases en el Área de Comunicación en el tema de textos narrativos.
- Lee con atención y cuidado cada una de ellas.
- En cada pregunta, señala con una equis(X) la casilla correspondiente a la columna que mejor represente tu opinión, de acuerdo con el siguiente código:

0 = Nunca

1 = Pocas Veces

2 = Medianamente

3 = Muchas Veces

4 = Siempre

- Por favor, **CONTESTA TODAS LAS PREGUNTAS.**
- No emplees demasiado tiempo en pensar las respuestas.
- Ten en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS. GRACIAS

Nº	DIMENSIÓN: EXPERIENCIAS PREVIAS	Nunca (0)	Pocas veces (1)	Medianamente (2)	Muchas veces (3)	Siempre (4)
1	¿Respondo preguntas sobre mis experiencias previas al iniciar mi sesión de clase?					
2	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis experiencias previas?					
3	¿Respondo preguntas sobre mis conocimientos previos al iniciar mi sesión de clase?					
4	¿Participo de dinámicas para responder sobre mis conocimientos previos?					
DIMENSIÓN: NUEVOS CONOCIMIENTOS						
5	¿Aprendo nuevas experiencias que me Permiten realizar trabajos individuales (organizadores, fichas)?					
6	¿Aprendo nuevas experiencias que me Permiten realizar trabajos en equipo?					
7	¿Aplico estrategias para aprender nuevos conocimientos?					
8	¿Los nuevos conocimientos son entendibles porque son estructurados de acuerdo a mi edad?					
DIMENSIÓN: RELACIÓN ENTRE NUEVOS Y ANTIGUOS CONOCIMIENTOS						

9	¿Respondo preguntas para Relacionar mi conocimiento previo o anterior con el nuevo conocimiento?					
10	¿Respondo preguntas para ser conscientes de qué he aprendido?					
11	¿Realizo actividades en el aula para utilizarlo aprendido para solucionar problemas de mi vida cotidiana?					
12	¿Considero lo aprendido como útil e importante?					

VARIABLE ESTRATEGIAS ACTIVAS

¿Cómo aprendo en Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica?

Estimada
estudiante:

La presente encuesta responde a una investigación que se viene realizando sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para aprender desarrollo personal ciudadanía y cívica.

ten presente que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo debes responder con la mayor

precisión y sinceridad a las cuestiones que se plantean. Recuerda que la información que brindas es anónima y se tendrá en cuenta la confidencialidad. Gracias.

Grado y sección:

Lee detenidamente cada enunciado y responde cada una de ellas de acuerdo a las estrategias que aplicas cuando aprendes FCC:

1. Significa que **nunca** lo haces, no lo necesitas. (N)
2. Significa que **algunas veces** lo haces, cuando te acuerdas o te lo exigen. (AV)
3. Significa que **siempre** lo haces, es parte de la manera como aprendes (S)

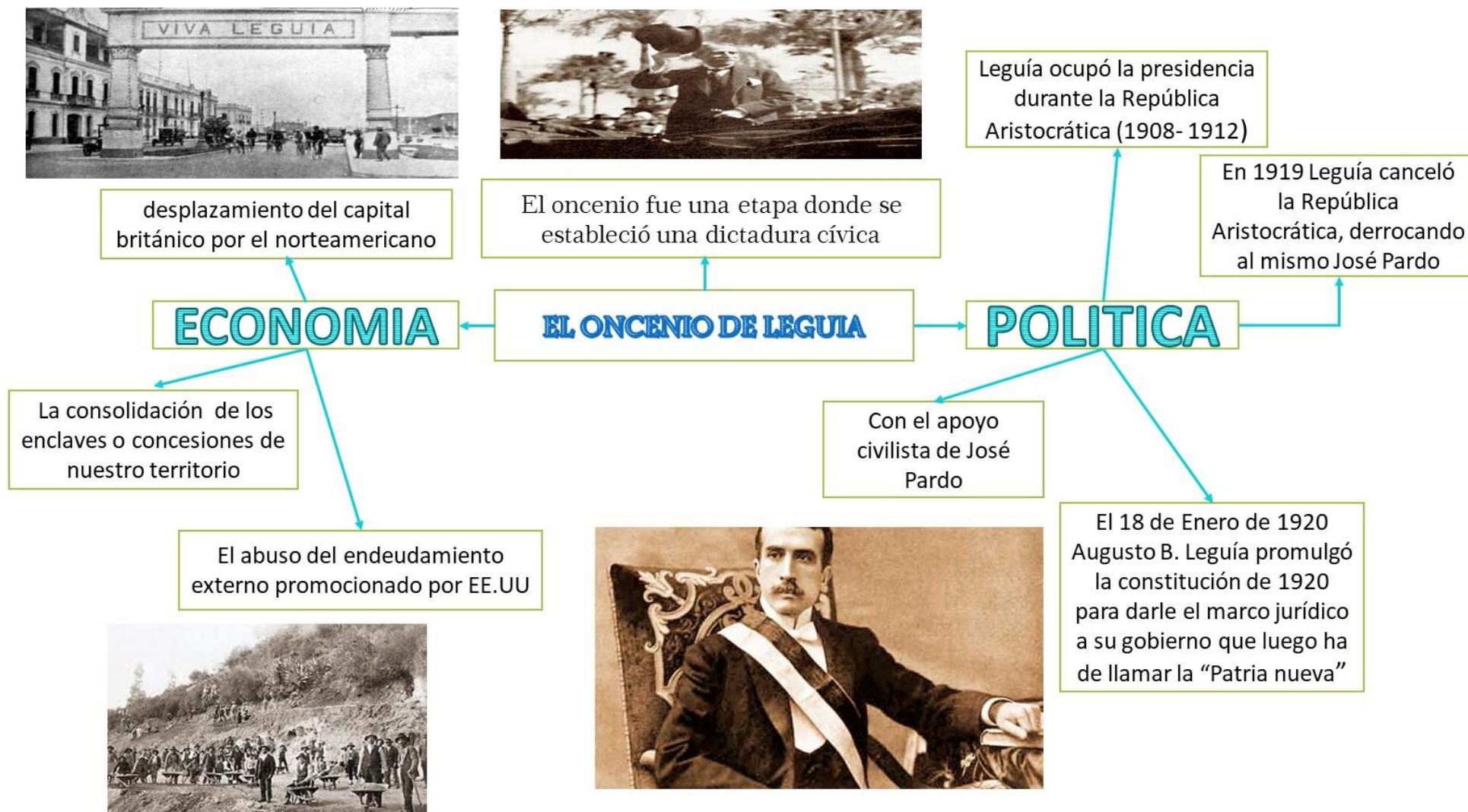
N°	Items	1 N	2 AV	3 S
I.	Estrategias de convivencia . Durante las sesiones de aprendizaje en el Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica, realizo actividades como:			
1.	Propongo y acepto normas de convivencia para mi aula, considerando el respeto y la tolerancia como puntos de partida de toda convivencia democrática.			
2.	Intervengo en sociodramas donde se representan situaciones de discriminación, que requieren la manifestación de actitudes asertivas.			
3.	Asumo de manera responsable, las funciones que se me encargan en un trabajo colaborativo.			
4.	Presento opiniones en la “discusión de situaciones” sobre problemas de violencia y explotación.			
5.	En tándem o diálogo en parejas, comparto las opiniones de una lectura dirigida sobre situaciones cotidianas que favorecen el bien común.			
II.	Estrategias de deliberación . Durante las sesiones de aprendizaje en el Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica, realizo			
6.	Elaboro mapas conceptuales, para jerarquizar los conceptos que me permitirán construir argumentos.			
7.	Elaboro cuadros comparativos, a partir de temas propuestos por la profesora del área.			
8.	Cuando la profesora me presenta casos de asuntos públicos, utilizo conceptos y asumo una postura sustentada en éstos.			
9.	Leo noticias de actualidad, argumentando mi propia opinión sobre éstas.			

10.	Participo en debates sobre asuntos públicos, opinando como futura ciudadana que ejercerá sus deberes y derechos.			
III.	Estrategias de participación . Durante las sesiones de aprendizaje en el Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica, realizas actividades como:			
11.	Presento mis puntos de vista con argumentos válidos, ante las interrogantes y/o cuestionamientos que se presentan en la sesión.			
12.	Diseño y pongo en práctica “Proyectos participativos” que me permiten gestionar alternativas de solución viables para asuntos públicos de mi I.E. y mi comunidad.			
13.	Participo en “la asamblea de aula”, proponiendo soluciones a los problemas que se suscitan en ella.			
14.	Preparo y realizo exposiciones de temas propios del área.			
15.	Participo en los equipos de trabajo, desempeñando una función específica que ayude al logro de la tarea encomendada.			
IV.	Estrategias de apoyo o afectivas : cuando estudio para una evaluación escrita u oral (exposición, examen oral, debates, etc.) del Área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica (*)			
16.	Mantengo la mejor motivación, pues considero que mi esfuerzo es necesario para lograr resultados efectivos en mi aprendizaje.			
17.	Busco un lugar sin distracciones y estoy concentrada en lo que estudio.			
18.	Manejo bien mis tiempos, estableciendo prioridades entre estudiar y hacer otras actividades.			
19.	Estoy atento(a) durante las exposiciones y/o participaciones de mis compañeros y participo con aportes o respondo a los planteamientos o preguntas formuladas.			
20.	Me relajo, manejo y domino muy bien mi ansiedad sin perder el control, ni me desespero por nada.			

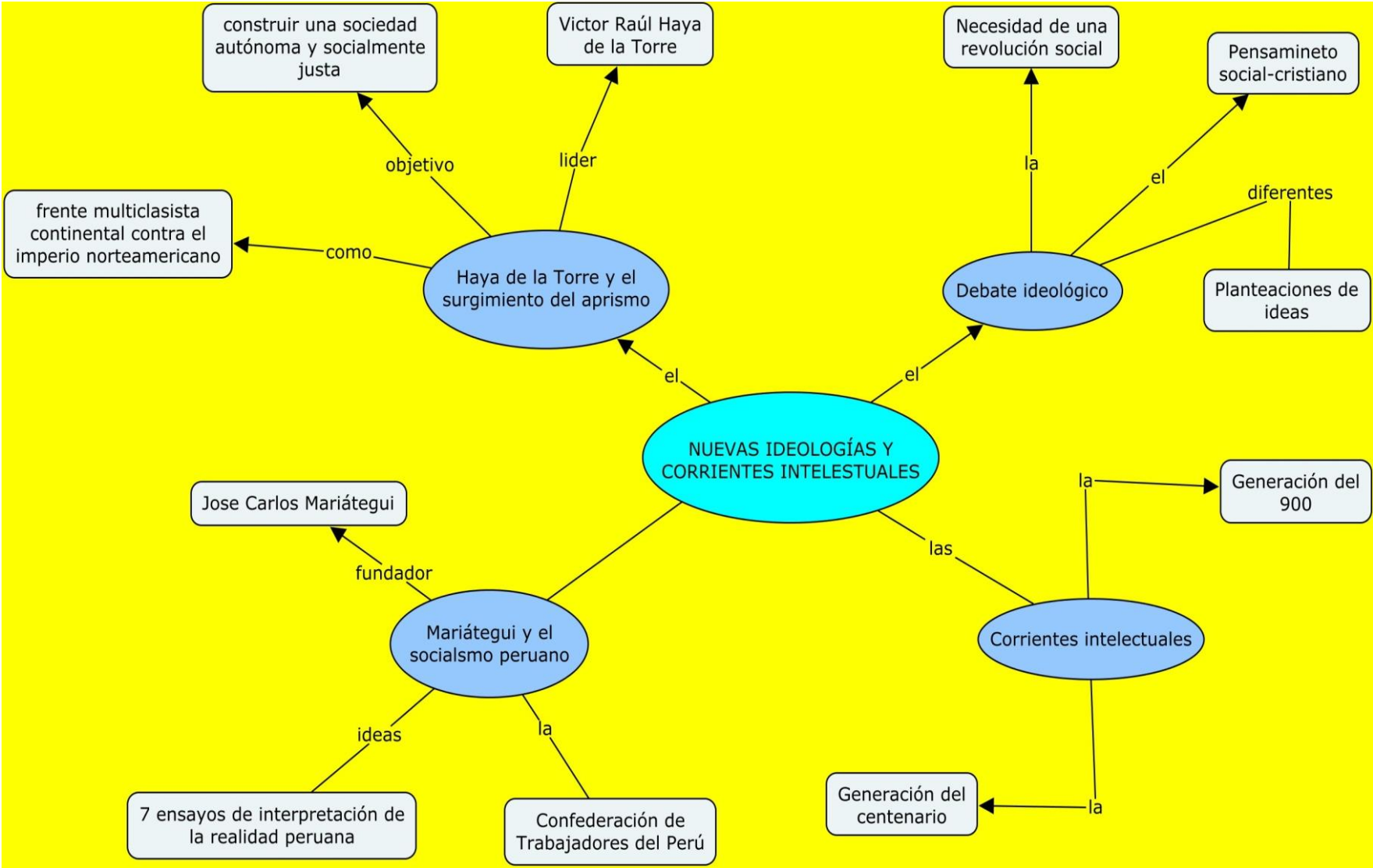
La encuesta ha sido elaborada teniendo en cuenta las estrategias propuestas en “Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Fascículo 1. Ejerce plenamente su ciudadanía VII Ciclo. Minedu.

(*) Adaptado de: Yamunaqué, D.F. y Quevedo, S. S. (2015). *El uso de estrategias de aprendizaje y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes en el área de Historia, Geografía y Economía del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa San Miguel, 2013. Piura: Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Piura, Facultad de Ciencias Sociales y Educación.*

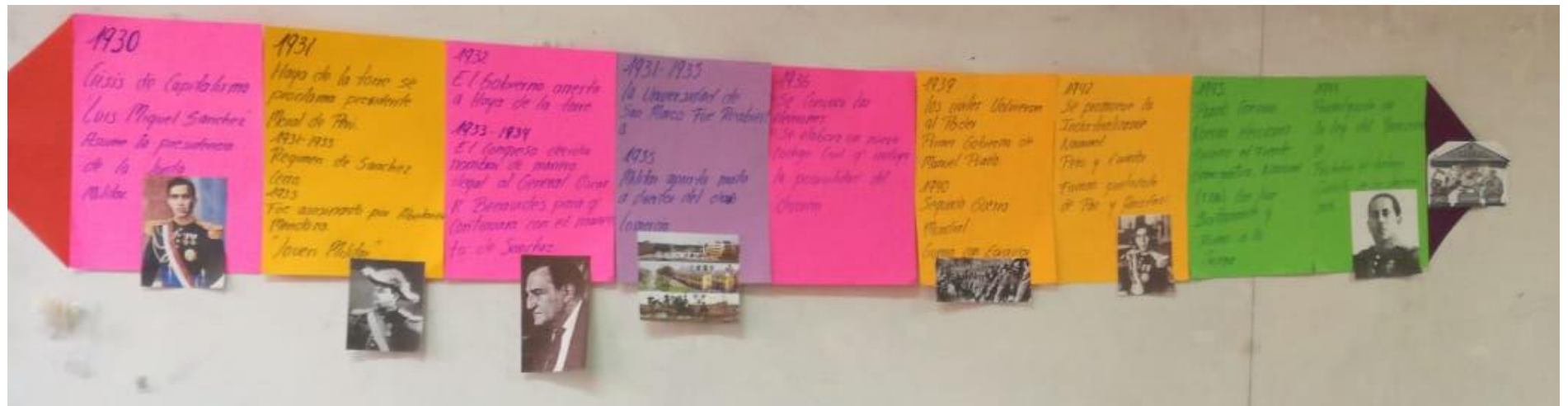
PRÁCTICA 1: MAPA SEMANTICO



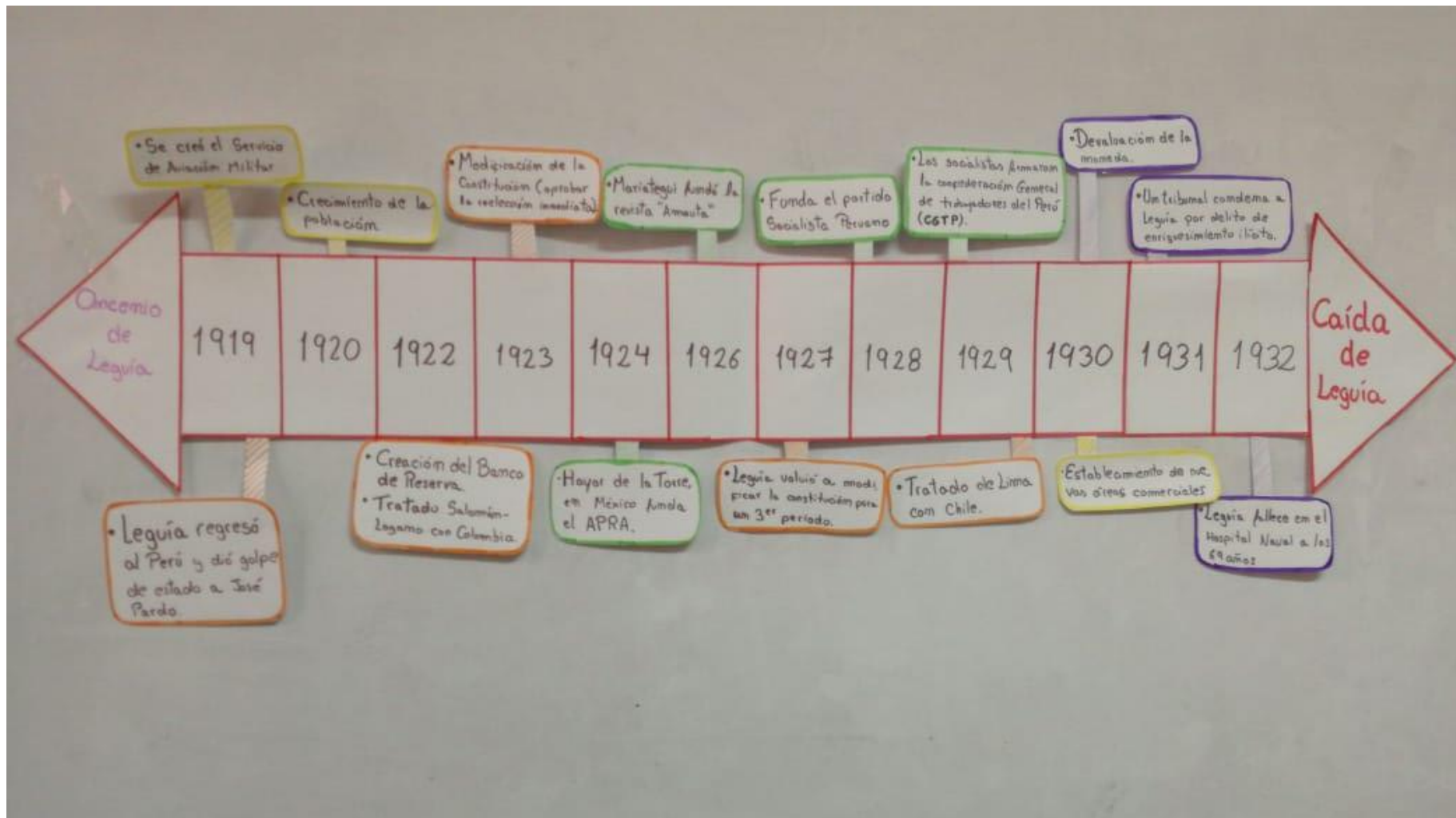
PRACTICA 2: MAPA SEMANTICO



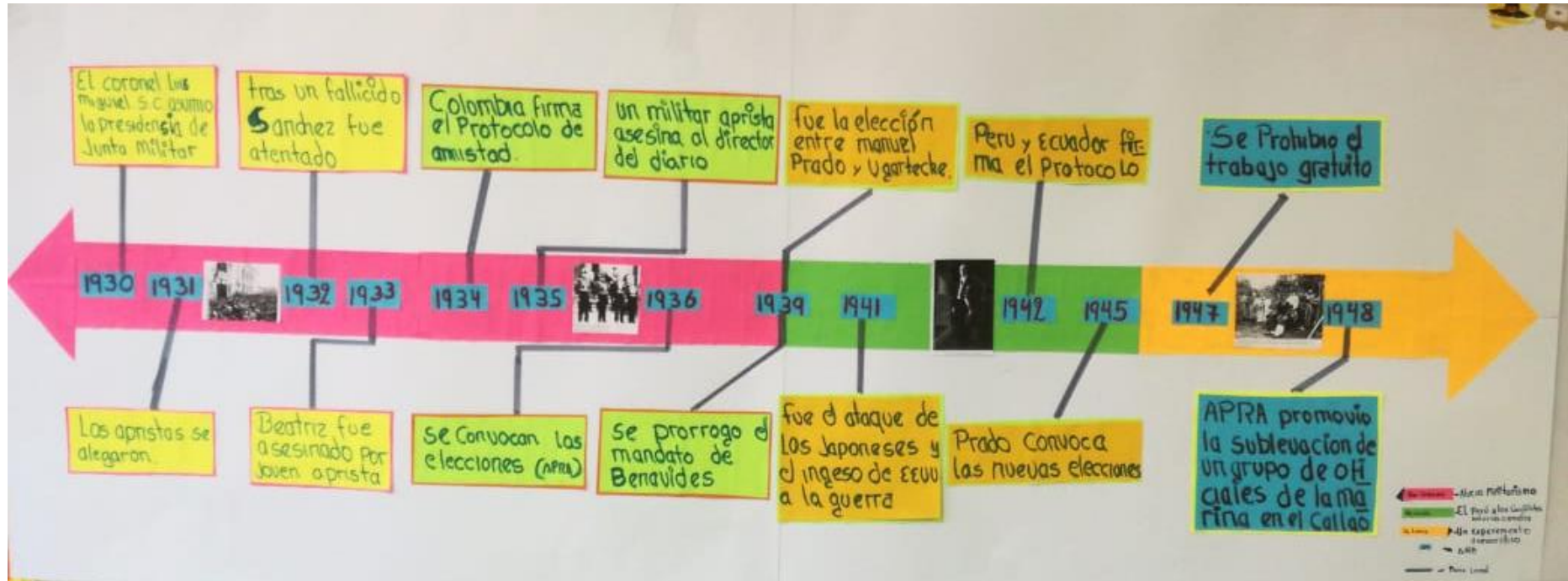
PRACTICA 3: LINEA DE TIEMPO



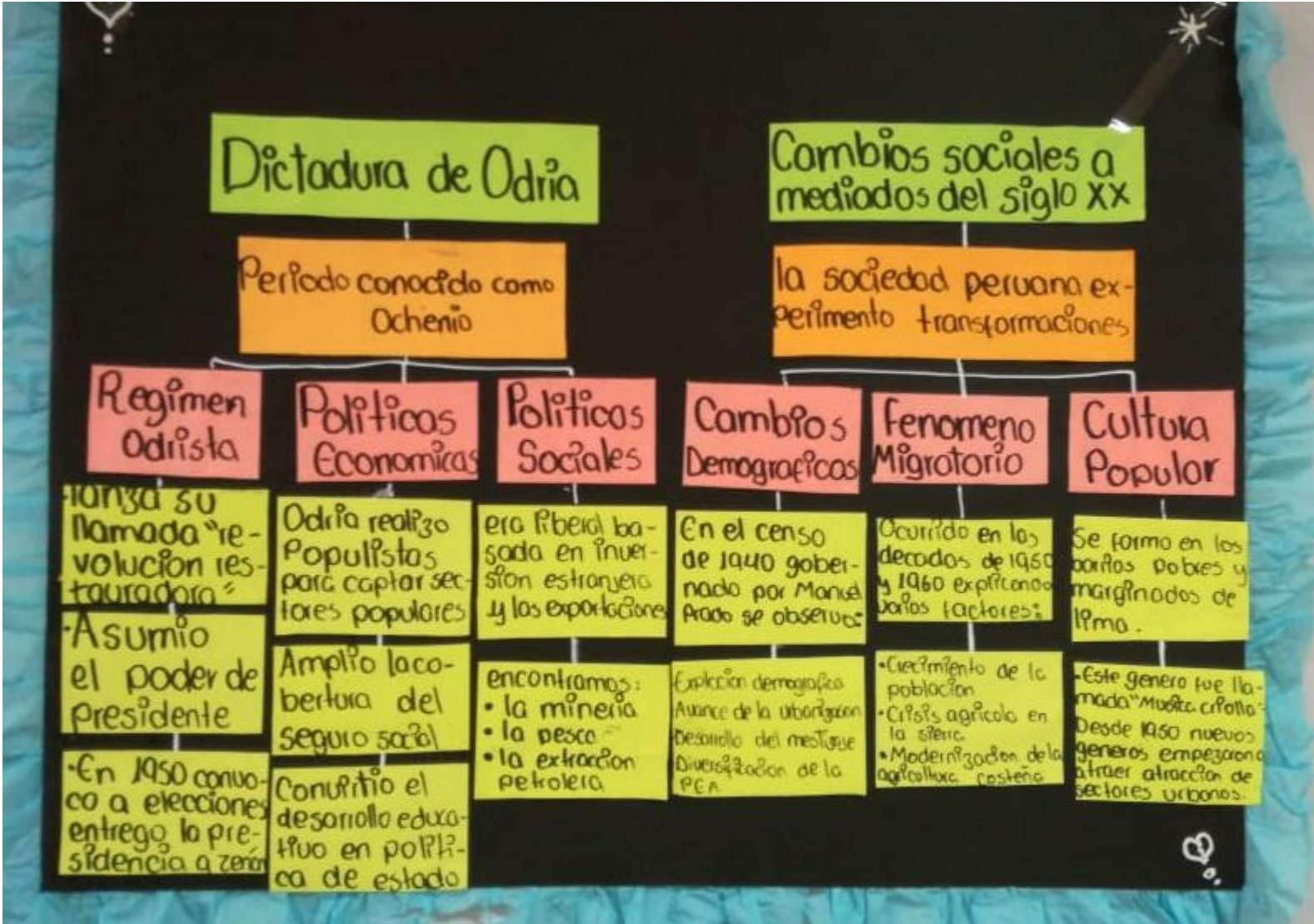
PRACTICA 4: LINEA DE TIEMPO



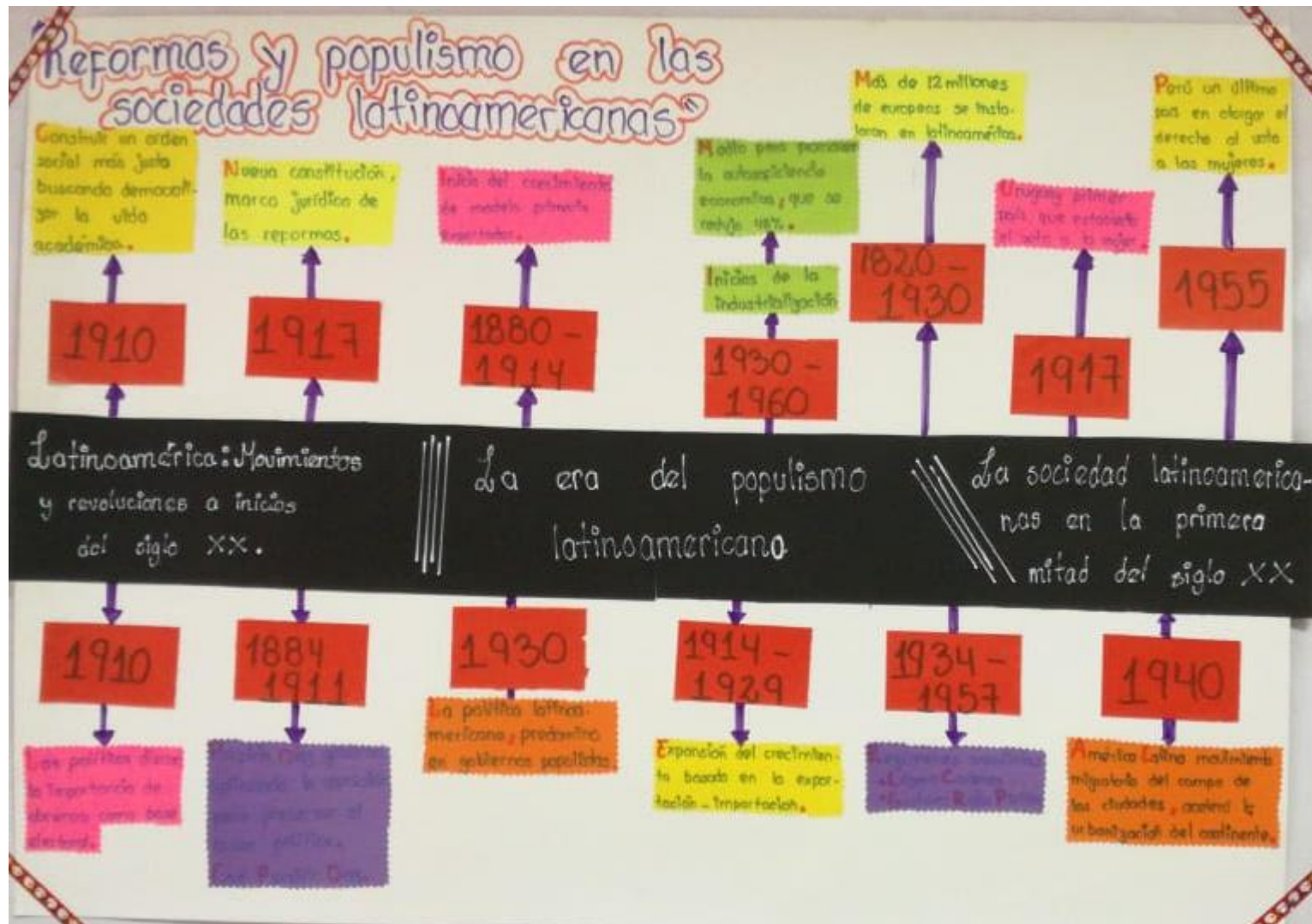
PRACTICA 6: LINEA DE TIEMPO



PRACTICA 7: MAPA CONCEPTUAL



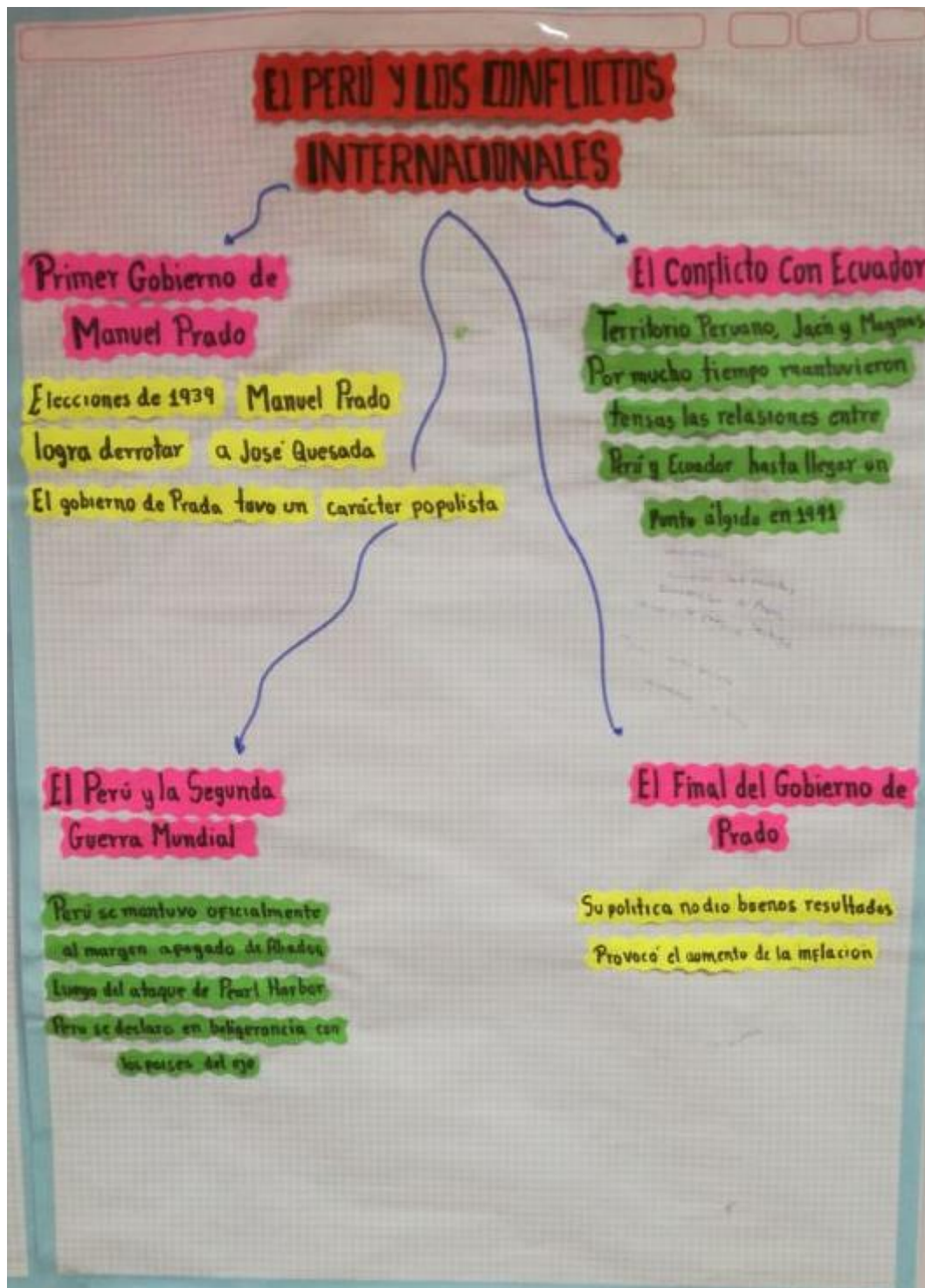
PRACTICA 8: LINEA DE TIEMPO



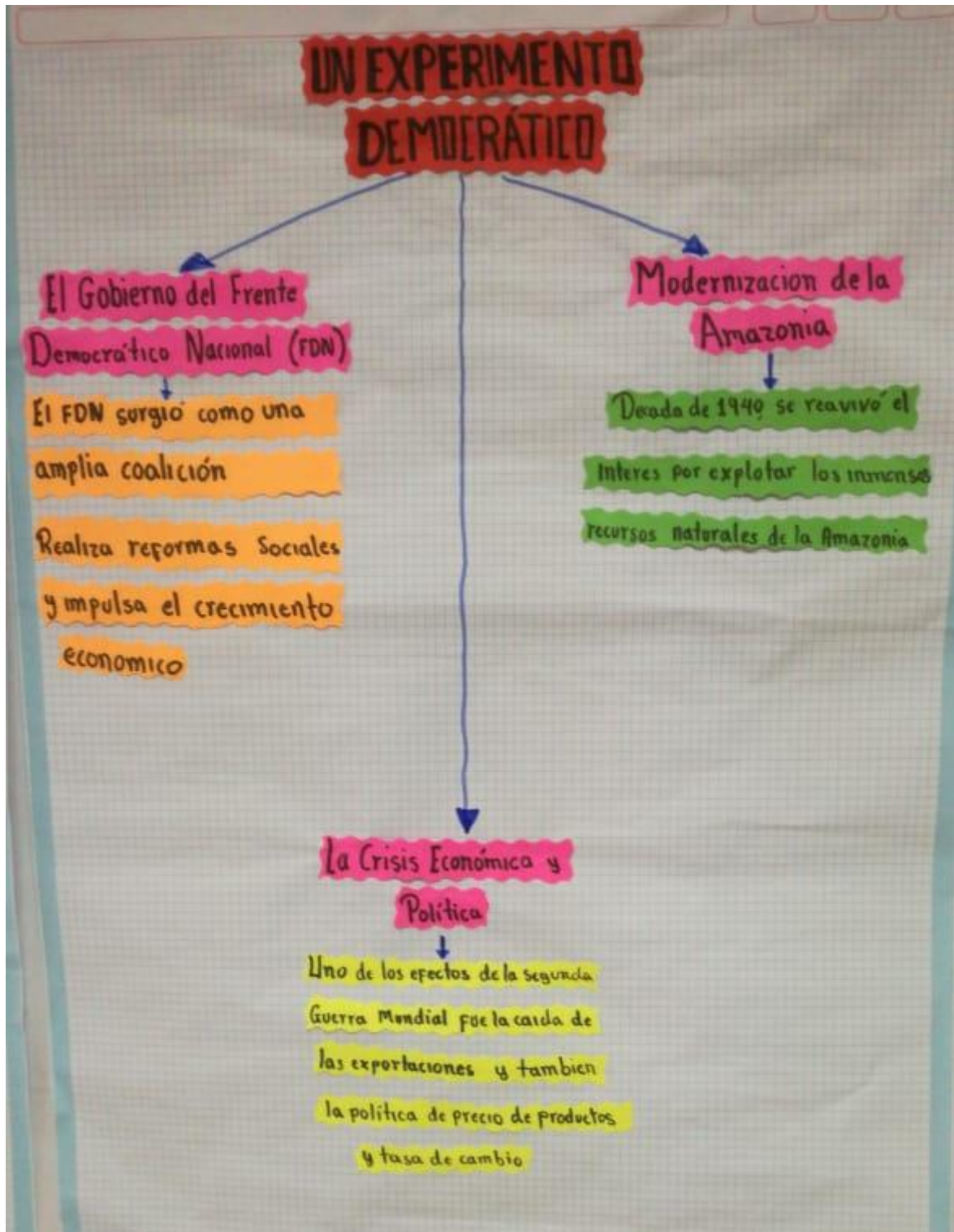
PRACTICA 9: CUADRO SINOPTICO

<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: mixed;">EL PERU EN TRENTE DICTADURAS Y DEMOCRACIA</p>	<p>Un nuevo militarismo</p>	<p>La insurgencia aprista</p>	<p>En agosto de 1930, el coronel Luis Miguel Sanchez Cerro asumió la presidencia de una Junta Militar de gobierno. Aunque era muy popular, prefirió legitimar su mandato a través del sufragio.</p>
		<p>Gobierno de Sanchez Cerro (1931-1933)</p>	<p>Combino una política social con un estilo autoritario de gobierno. Abolió la ley de conscripción y amplió más el sufragio por los nativos. También aplicó medidas sociales como el establecimiento de los horarios de trabajo.</p>
		<p>Gobierno de Benavides (1933-1939)</p>	<p>La muerte de Sanchez Cerro originó una crisis política. El Congreso decidió entonces nombrar, de manera ilegal, al general Oscar R. Benavides como Presidente para cumplir el mandato de Sanchez Cerro.</p>
		<p>El primer gobierno de Manuel Prado</p>	<p>En las elecciones de 1939, Manuel Prado y Ugarteche, candidato de la Concentración Nacional, logró derrotar a José Quezada.</p>
		<p>El Perú y la Segunda Guerra Mundial</p>	<p>En los primeros años de la conflagración mundial, el Perú se mantuvo oficialmente al margen, aunque sostuvo un apoyo tácito a los Aliados.</p>
	<p>El Perú y los conflictos internacionales</p>	<p>El conflicto con Ecuador</p> <p>El final del gobierno de Prado</p>	<p>Las antiguas pretensiones ecuatorianas sobre las territorios Peruanos de Tumbes, Jaén y Maynas, que durante mucho tiempo mantuvieron las relaciones entre Perú y Ecuador. La victoria le dio prestigio y estableció el régimen de Prado.</p>
	<p>Un experimento democrático</p>	<p>El gobierno del frente Democrático Nacional (FDN)</p>	<p>El gobierno FDN tuvo como objetivos impulsar el crecimiento económico, emprender reformas sociales moderadas y garantizar la democratización política del país. Pero tal diversidad no resultó funcional al momento de gobernar.</p>
		<p>La crisis económica y política</p>	<p>uno de los efectos de la Segunda Guerra Mundial fue la caída de las exportaciones que produjo una escasez de liquidez y la reducción de divisas.</p>
		<p>La modernización de la</p>	<p>En la década de 1940, se reanuda el interés por explotar los yacimientos naturales.</p>

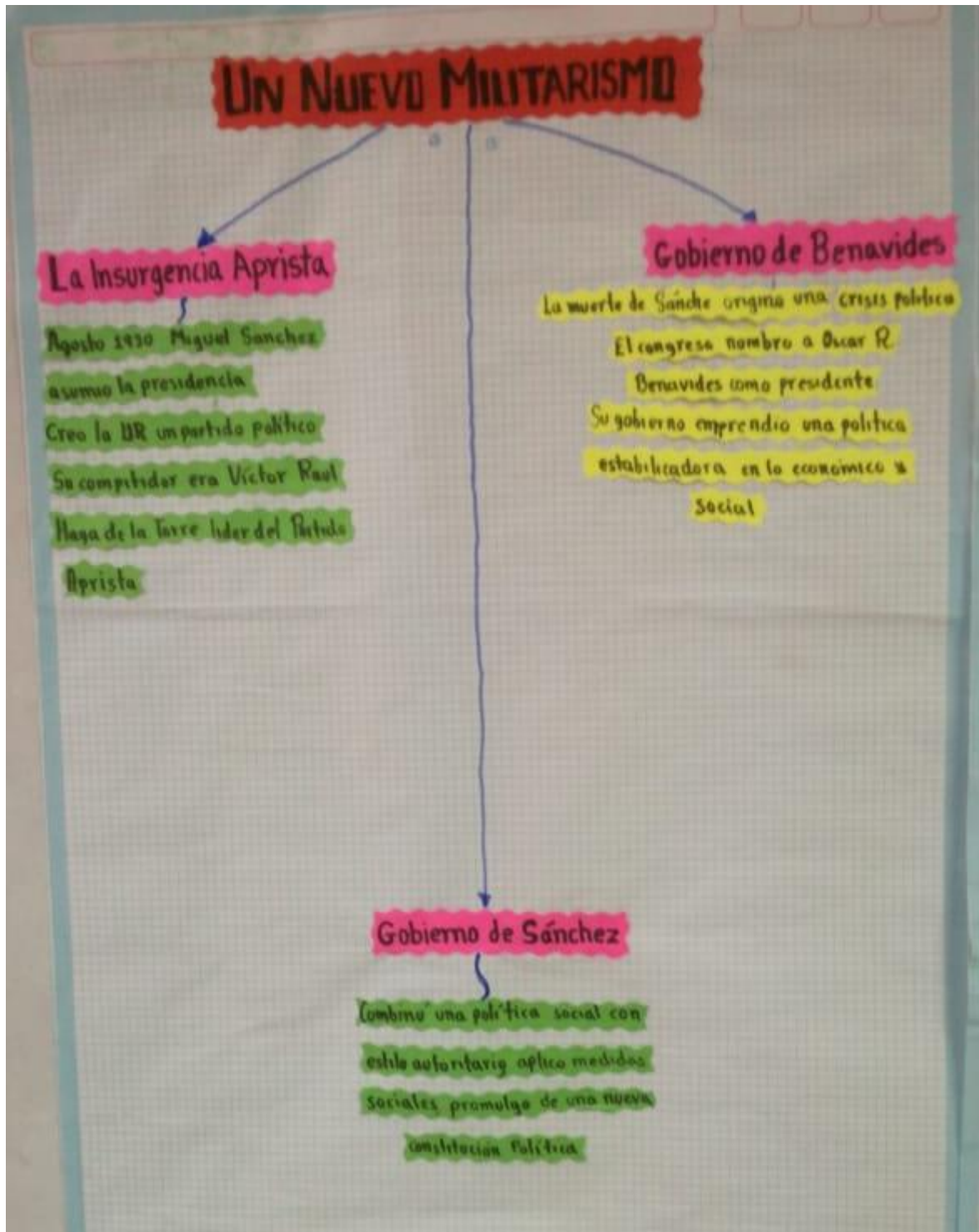
PRACTICA 10: ORGANIZADOR GRAFICO



PRACTICA 11: ORGANIZADOR GRAFICO



PRACTICA 12: ORGANIZADOR GRAFICO

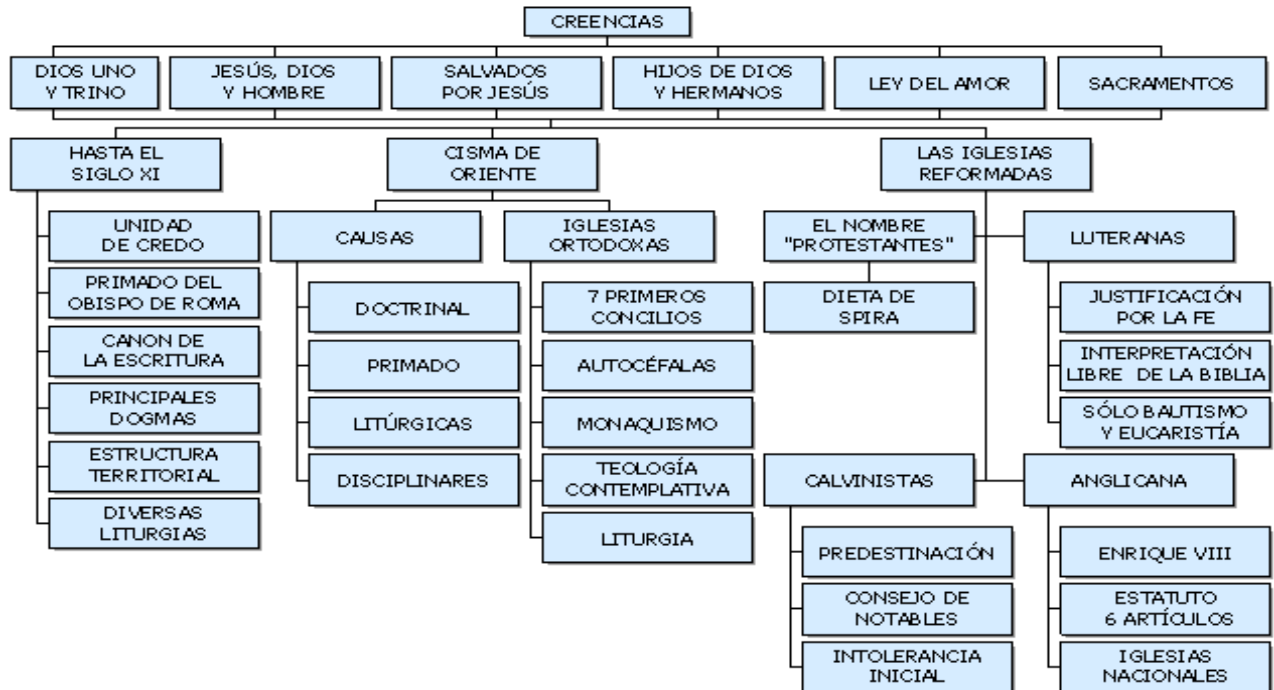


PRACTICA 10: CUADRO SINÓPTICO

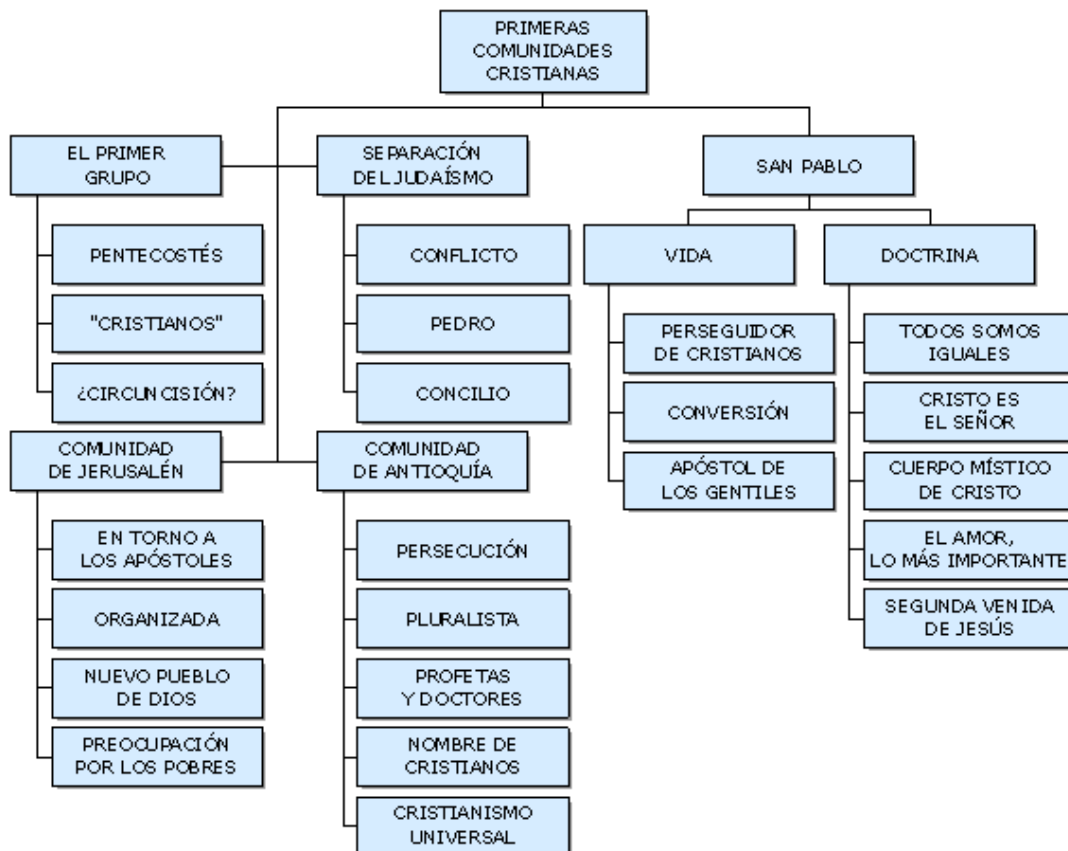


PRACTICA 11: MAPA CONCEPTUAL

EL CRISTIANISMO



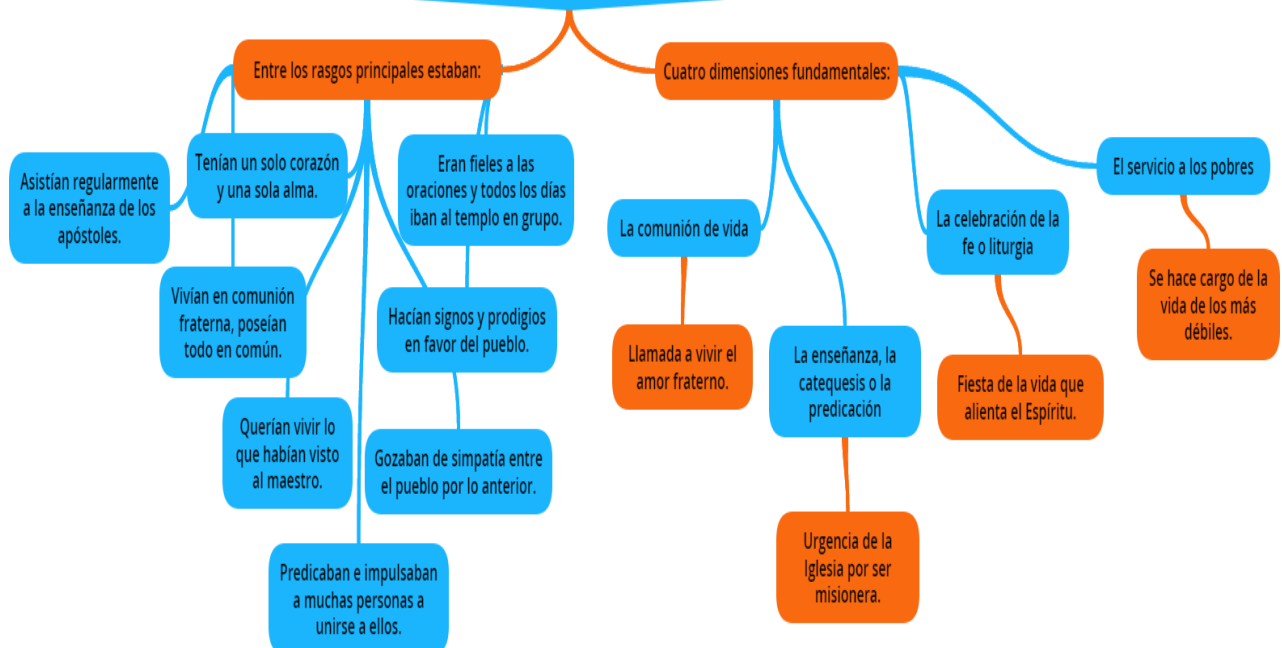
Primeras comunidades cristianas



PRACTICA 13: MAPA MENTAL



LA VIDA DE LAS PRIMERAS COMUNIDADES CRISTIANAS



ANEXO "2"

"HISTORIA DE MI FAMILIA"

(Este ANEXO servirá para que uno de los hijos(as) presente a la familia en el Tinkuy en vivo)

FAMILIA PEÑAHERRERA BENITES



Nuestra cultura afroperuana es:

Arte, Identidad, Tradición, Música, Ritmo Y Orgullo de Familia.

Mi familia está conformada por 7 integrantes: mi abuelita Soledad, mis padres Ana y Jesús, mis hermanos Sebastián, Francisco y Ana Paula. . Actualmente vivimos en la ciudad blanca de Arequipa a excepción de mi abuelita que vive en Lima. Nuestro origen es afroperuano de la Ciudad de Cañete.

Una de las tradiciones es la preparación de un plato típico llamado Sopa Seca y el postre frejol colado. Éstas costumbres eran realizadas en la tradicional fiesta de la Virgen del Carmen. Además de la música que acompaña nuestras hermosas fiestas. Quién nos enseñó todas éstas costumbres y tradiciones fueron nuestros padres y abuelos, desde muy pequeños hasta la actualidad.

En este tiempo de confinamiento, las tradiciones y costumbres nos han ayudado a unirnos como familia; viviendo así momentos de alegría y gracias a ello poder seguir dando a conocer de nuestra bella cultura.

ANEXO "3"

FICHA DE INTEGRANTES DE LA FAMILIA, INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y UGEL INTEGRANTES DE LA FAMILIA - TINKUY REGIONAL 2020

UGEL: Arequipa Sur

PROVINCIA: Arequipa

DISTRITO: Mariano Melgar

CENTRO POBLADO: Alto San Martín

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: N° 40129 "Manuel Veramendi e Hidalgo"

NOMBRE DE LA FAMILIA: Peñaherrera Benites

N°	NOMBRES Y APELLIDOS	PARENTESCO	DNI	N° CELULAR
1	Soledad Valeria, Bravo Laguna	Abuela	07782576	991000883
2	Jesus Enrique, Peñaherrera Ramos	Papá	07868368	951985407
3	Ana Francisca, Benites Bravo	Mamá	07880479	942857429
4	Ana Paula , Rojas Benites	Hermana	70577373	948848104
5	Sebastian Alonso, Rojas Benites	Hermano	70579562	
6	Jose Francisco, Peñaherrera Benites	Hermano	70577374	978838933
7	Andrea Sofía, Peñaherrera Benites	Hermana	73682434	978839834

INTEGRANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA - TINKUY REGIONAL 2020

N°	NOMBRES Y APELLIDOS	CARGO	Docente del Nivel	DNI	N° CELULAR
1	Joel Ramiro, Calderón Cruz	Director		29563576	957466985
2	María, Apaza Colquehuanca	Subdirectora		29632253	959457256
3	Elva Jacqueline, Ponce Luque	Docente Ciencias Sociales	Secundario	29648070	957451891
4	Carlos Alberto, Fernández Villena	Docente Comunicación	Secundario	29663487	940805884
5	Deysi Rosa Quispe Enriquez	Docente de AIP		04653289	937464611

Se recomienda escribir claramente los nombres y apellidos completos, porque de esta ficha se copia los nombres para la Resolución Gerencial que emitirá la GREA.

ESTUDIANTE QUE COMENTARÁN EL SABER CULTURAL DE UNA FAMILIA

N°	NOMBRES Y APELLIDOS	CARGO	Docente del Nivel	DNI	N° CELULAR
1	Briyhith Yandery Parillo Aquize	estudiante	Secundario	74557456	913360231

INTEGRANTES DE LA UGEL - TINKUY REGIONAL 2020

N°	NOMBRES Y APELLIDOS	CARGO	DNI	N° CELULAR
1	Marco Antonio, Salazar Gallardo	Director de UGEL	29220648	959805262
2	Roberto Carlos, Marín Samayani	Jefe de Gestión Pedagógica	29678521	943216306
3	María del Rosario, Bustamante Pamo	Especialista de educación	29539207	982039579

Se recomienda escribir claramente los nombres y apellidos completos, porque de esta ficha se copia los nombres para la Resolución Gerencial que emitirá la GREA.

ANEXO "4"

EVIDENCIAS



**Proyecto ciudadano 2019 tercer lugar en feria de ciencias en el área de
DESARROLLO PERSONAL CIUDADANIA Y CÍVICA (DPCC)**

