

**“La historia como recurso para mejorar la autoestima:
Proyecto de intervención Pedagógica para alumnos de
octavo básico del colegio Sotero del Río”**

Alumnas : Claudia Moscoso Olea
Paula Ponce Torrejón
Evelyn Sepúlveda Cerda

Profesor Guía: Sr. Luis Alegría Licuime
Tesis para optar al Grado de: Licenciado en Educación
Tesis para optar al Título de: Profesor de Educación Básica

Diciembre, 2008

INDICE

TEMA	PÁGINA
• Introducción _____	3
• Planteamiento del problema _____	4 - 6
• Diagnóstico _____	7
• Análisis de resultados _____	8 - 24
• Fundamentación del proyecto _____	25 - 26
• Marco teórico _____	27 - 52
• Objetivos _____	53
• Unidad didáctica _____	54 - 76
• Bibliografía _____	77
• Anexos _____	78

INTRODUCCIÓN

La educación durante los últimos años ha ido adquiriendo un trascendental rol tanto como estrategia para promover el desarrollo de un país, así como también una herramienta de socialización de las personas que componen una nación.

La investigación, al respecto, ha señalado la importancia de generar una educación de calidad que responda a las expectativas de los alumnos y alumnas, que se encuentre dentro de las políticas o curriculum de los diferentes niveles de la educación chilena. Al respecto, los procesos de enseñanza y aprendizaje han experimentado grandes transformaciones ya sea desde el alumno como ente receptor de información hasta aquella perspectiva en que el estudiante participa de manera activa en la construcción de las enseñanzas impartidas.

En relación a lo anterior, aspectos tales como la motivación, el autoestima, el apoyo familiar y las habilidades para la vida, han sido sistemáticamente estudiadas y aplicadas dentro del contexto escolar y en donde el aula y las instituciones de educación se han transformado en plataformas que permiten estimular en el alumno aquellos factores que facilitan un desarrollo óptimo e integral.

El presente documento pretende entregar, dentro de esta línea, un diseño de unidad didáctica que posibilite en los alumnos del colegio seleccionado, promover el interés y la motivación en los alumnos de octavo año básico, de tal manera de potenciar su autoestima, con el fin de consolidar la educación como principal eje del proceso de enseñanza- aprendizaje.

CONSIDERACIONES GENERALES

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el colegio Sótero Del Río ubicado en la Villa O'Higgins, de la comuna de la Florida, los alumnos de Octavo año básico están permanentemente en conflicto de interrelaciones con los demás, ya sean entre alumnos/as y profesores /alumnos. Esto se manifiesta como consecuencia de la desmotivación y el bajo concepto de autoestima de su persona. Se observa claramente, ya que no muestran interés por las instancias educativas no dándole significado proyectivo a sus expectativas, se autodiscriminan y se resisten al sistema educativo no permitiendo la realización de clases.

Por otra parte se observa un manejo deficiente de los docentes para revertir la situación y darle sentido al proceso educativo, ellos no se generan expectativas positivas, los alumnos son criminalizados de acuerdo a su contexto familiar y social. El cansancio y estrés mantiene constantes licencias medicas, las que coartan aun más el proceso de enseñanza, los docentes reemplazantes no tienen el tiempo de contextualizarse y tampoco generan aprendizajes.

El problema afecta a los profesores y alumnos directamente, repercutiendo en el resto de los estamentos educativos, la preocupación constante y la búsqueda de soluciones conlleva a responsabilizar a todos, este estado permanente de pesquisas entre Docentes, Paradocentes, Equipo de Gestión, Unidad Técnica Pedagógica y Departamento de Diferencial provoca conflictos, que no dan solución, solo generan más dificultades creando adversidades que en cada Consejo Técnico, estos se transforman en consejos disciplinarios y catarsis de los implicados.

El problema es prioritario para toda la comunidad educativa, pues la escuela se encuentra bajo tensión debido a los problemas de conducta y

motivación de dichos alumnos; por lo tanto toda la comunidad educativa está centrada en resolver dichos conflictos en todas las instancias de reunión (consejos de profesores, reuniones de evaluación, entre otras). Lamentablemente no se han generado remediales, los proyectos en curso aun no dan frutos, en la teoría son buenos y beneficiosos, pero el llevarlos a la practica tardan demasiado y así pasa el tiempo sin hacer nada.

El nivel de comprensión del problema lo tienen las personas afectadas indirectamente, no así las afectadas directamente (profesores que hacen clases en estos cursos) pues ellas, al encontrarse “desesperadas” por llamar la atención y motivar a los alumnos y alumnas, caen en descalificaciones y violencia verbal afectando cada vez las relaciones.

Si revisamos la historia de los Octavos años básicos en este establecimiento, en casi todas las generaciones se repite el tema de la desmotivación no así el de las relaciones humanas. El origen de este problema no lo sabemos con exactitud, pero nos parece que pudo haber afectado el cambio de época, el individualismo cada vez más arraigado. Más aún al analizar más profundamente el tema llegamos a la conclusión que los alumnos y alumnas se sienten poco acogidos por los profesores. Este problema, según nosotras, comienza en quinto básico y toma su real fuerza en Octavo básico.

Los alumnos y alumnas de esta escuela tienen desde primero a cuarto básico un mismo profesor, el cual los protege, conoce e interviene en sus vidas cuando lo cree necesario, pero en quinto básico este profesor ya no está y los que llegan no crean los lazos que necesitan estos niños (que provienen de familias en donde el abandono ha estado presente, ya sea por ausencia del padre, la madre o ambos). Por lo tanto, como una manera de revelarse ante esta “pérdida”, comienzan a llamar la atención de esta forma, pues son generalizados como curso dejando de lado el trato individual.

No debemos olvidar que esta especie de rebelión tiene relación y coincidencia con la entrada a la adolescencia, en donde los alumnos y alumnas entran en conflictos de identidad, sufren cambios psicológicos y físicos, por lo tanto es un dato importante a considerar.

Cabe indicar que los alumnos y alumnas que asisten a esta escuela, en su mayoría, se encuentran deprivados económica, social y culturalmente y los profesores que trabajan en ella no tienen las competencias necesarias para atender a niños y niñas con esta realidad, más bien los docentes no crean expectativas hacia estos alumnos y alumnas por poseer las características antes mencionadas, si bien es cierto estos alumnos y alumnas vienen de una realidad que los hace discriminables a otros contextos, no deberían ser predeterminados por esto, los docentes deberían visualizarlos y guiarlos a un camino mejor, esta discriminación debe ser positiva, debe ser un desafío constante a la mejora.

Creemos que el problema que estamos abordando es mucho más amplio, pues responde a un problema social, de segregación a los sectores de bajo nivel socioeconómico. Podemos decir que estas conductas segregadoras llevan de forma implícita a los docentes a no permitirse establecer expectativas sobre sus alumnos y alumnas, y a la vez las relaciones entre ellos se contaminan creando un clima de discordia. Las relaciones entre alumnos y alumnas no son mejores, la actual forma de agruparse de los jóvenes en pandillas, lleva a la ley del más fuerte, por ende la motivación y expectativas de un futuro de calidad son lejanas y la empatía y solidaridad entre ellos es escasa.

DIAGNÓSTICO

El colegio Doctor Sótero del Río ubicado en la comuna de La Florida esta situado en una zona de alta vulnerabilidad social. En ella trabajan 25 docentes los cuales atienden a niños entre 4 y 15 años de edad que corresponden a niveles prebásicos y básicos (Pre kinder – Octavo).

El diagnóstico se realizará a 75 alumnos de Octavo año básico en dos instancias: la primera con un test proyectivo de autoimagen y la segunda con un test proyectivo de preguntas abiertas. Estos instrumentos se aplicaran a los estudiantes. (Ver Anexo 1)

A continuación se muestran los instrumentos:

- ✓ Escala de Autoestimación de Bell.
- ✓ Test proyectivo “Yo pienso, yo siento”

Podemos decir que esta problemática puede ser cuantificada recolectando información estadística acerca de las consecuencias que trae la desmotivación y problemas conductuales en la escuela: deserción escolar, ausentismo escolar, repitencia, entre otros y cualificado a través de entrevistas y encuestas que nos permiten observar los intereses y motivaciones de todos los estamentos educativos, sus ideas y recomendaciones para solucionar el conflicto, como involucrados directa o indirectamente.

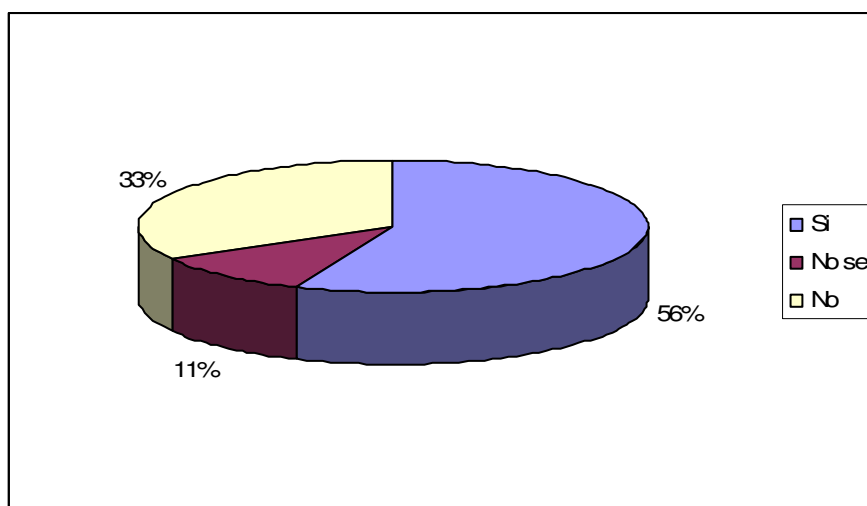
ANÁLISIS DE RESULTADOS

El primer instrumentos de recolección de información aplicado a 75 alumnos y alumnas de octavo año básico del colegio Sótero del Río, corresponde a un test de autoestimación que tiene como objetivo “reconocer el nivel de autoimagen y autoestima de los alumnos y alumnas antes mencionados”. De acuerdo a las respuestas entregadas por los alumnos podemos llegar al siguiente análisis de cada pregunta. (Ver anexo 2).

Análisis test de Autoestimación de Bell

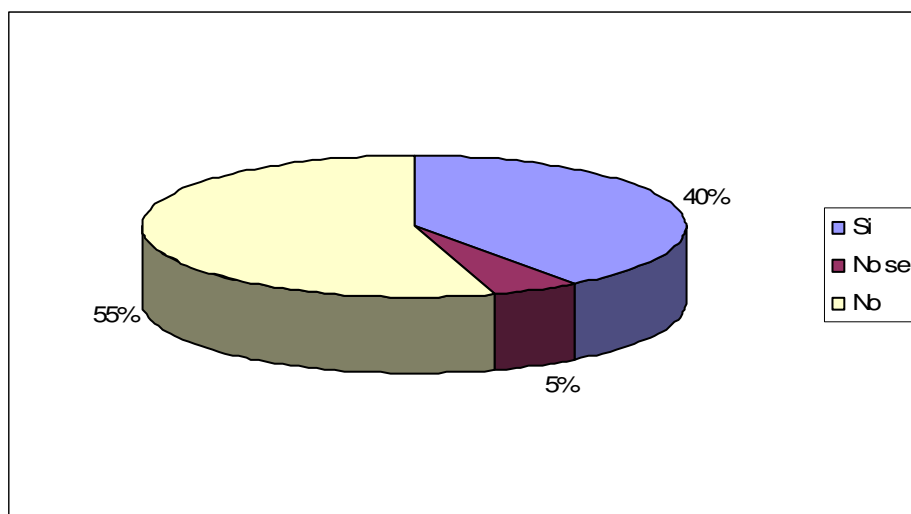
Preguntas:

1.- Soy una persona con muchas cualidades.



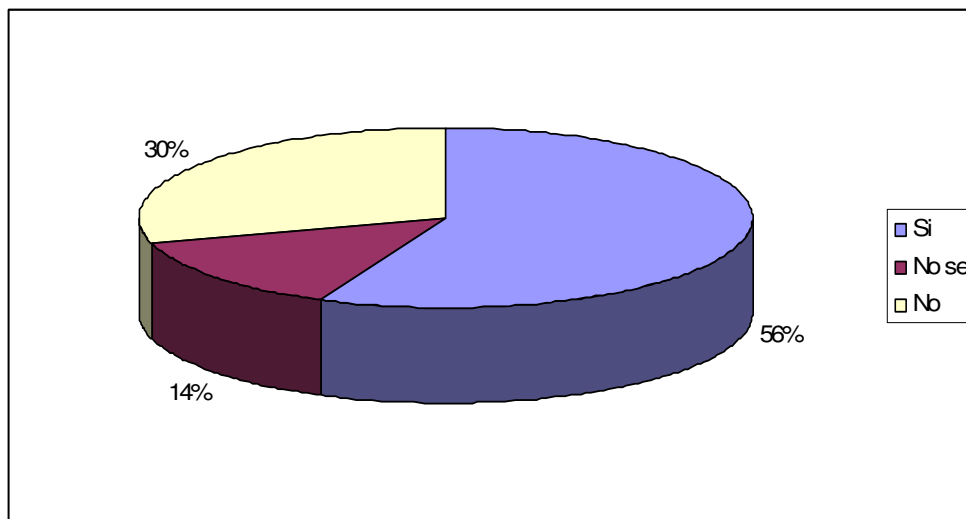
En relación a esta pregunta el 56% de los alumnos y alumnas señala que si son personas con muchas cualidades, el 11% no sabe indica sus cualidades y finalmente el 33% dicen ser personas que no tienen cualidades.

2.- Si tengo que decir algo generalmente lo digo.



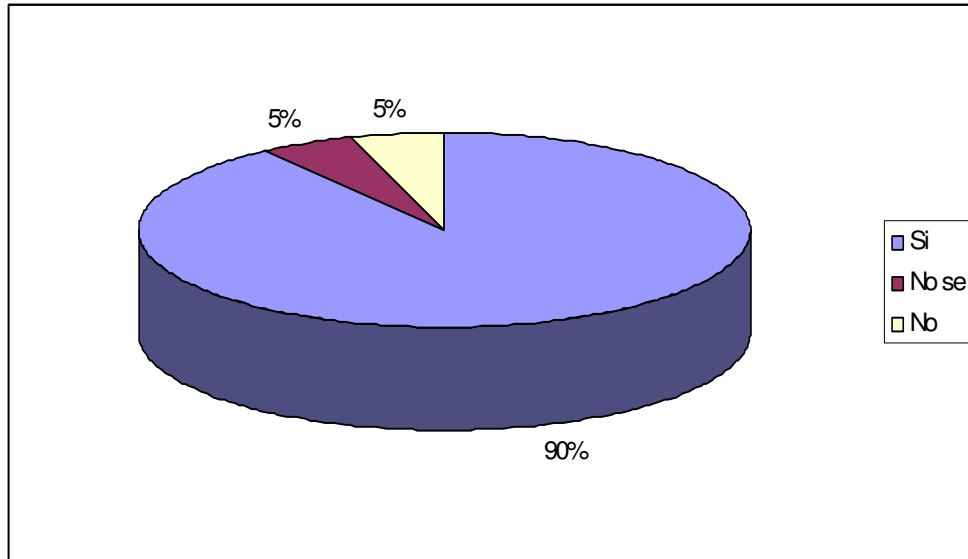
En relación a esta pregunta el 40% de los alumnos responde positivamente esta pregunta, el 56 % no dice generalmente lo que piensa y el 5% no sabe.

3.- Con frecuencia me avergüenzo de mi mismo.



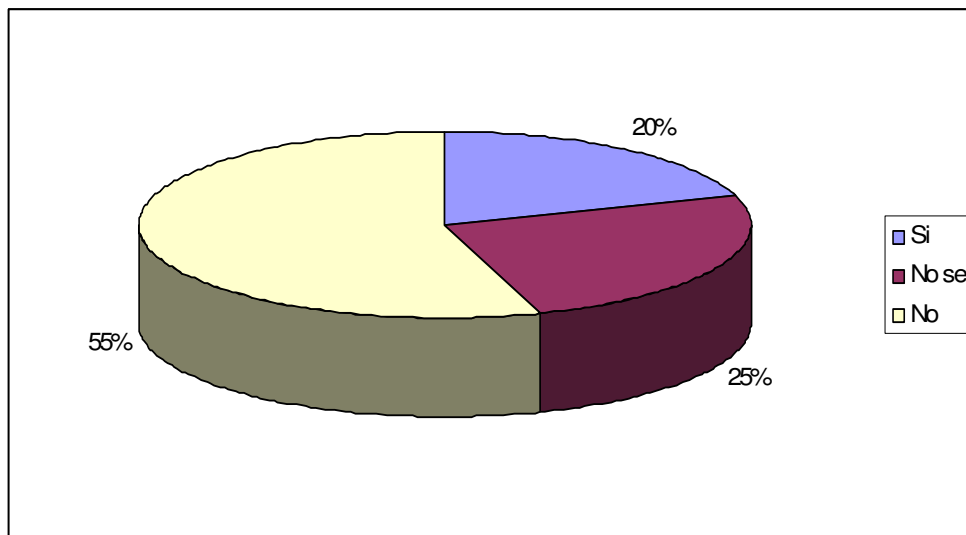
El 56 % de los alumnos y alumnas encuestadas dice que si se avergüenzan de si mismo, el 14% dice no saber si se avergüenza de si mismo y el 30% no se avergüenza de si mismo.

4.- Me siento seguro de lo que siento.



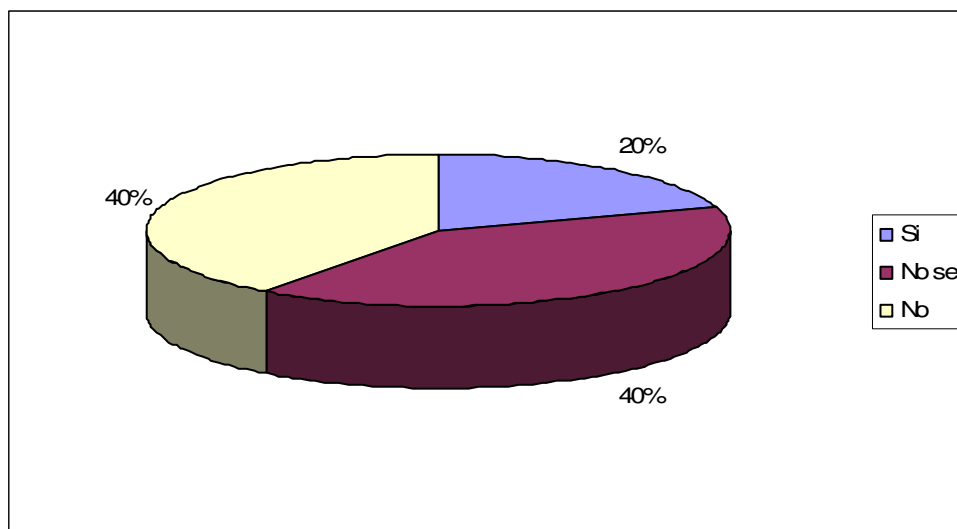
El 90% de los alumnos y alumnas esta seguro de lo que siente, el 5 % no sabe lo que siente y el 5% restante no esta seguro de lo que siente.

5.- No me gusto como soy.



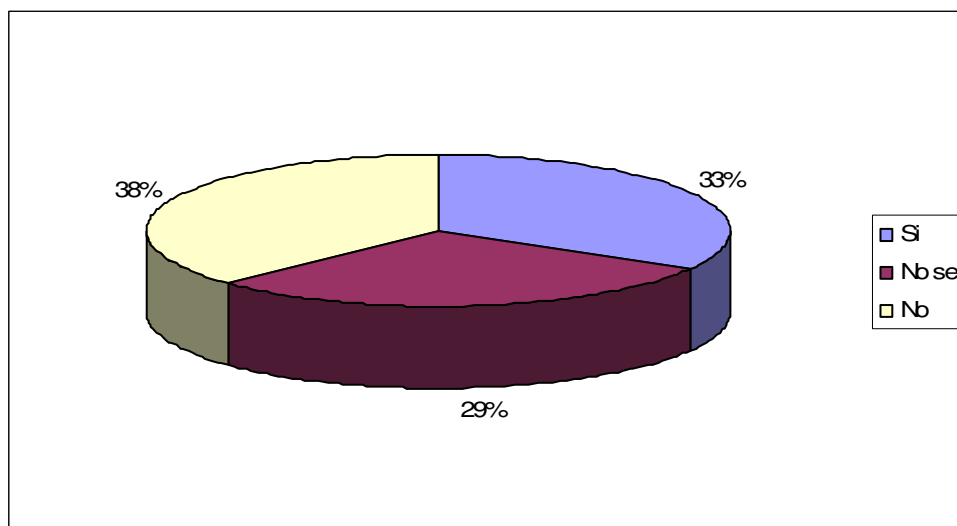
El 20% de los encuestados afirma que les gusta como son, el 25% no sabe responder esta pregunta y al 55% no les gusta como son.

6.- Rara vez me siento culpable de lo que hago.



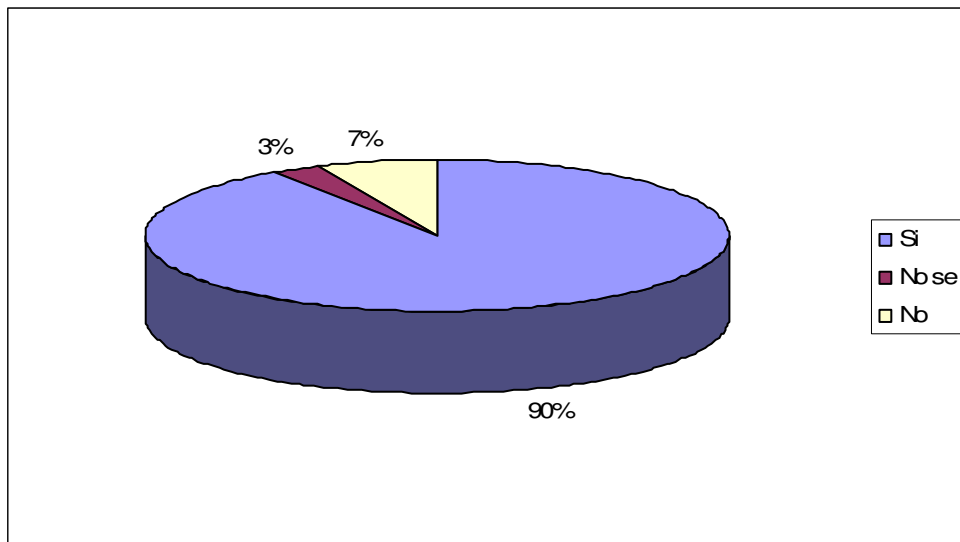
El 15% de los alumnos dice que afirma que rara vez se siente culpable de lo que hace, el 40% no sabe contestar esta pregunta y el 40% restante no se siente culpable de lo que hace.

7.- Creo que la gente opina bien de mí.



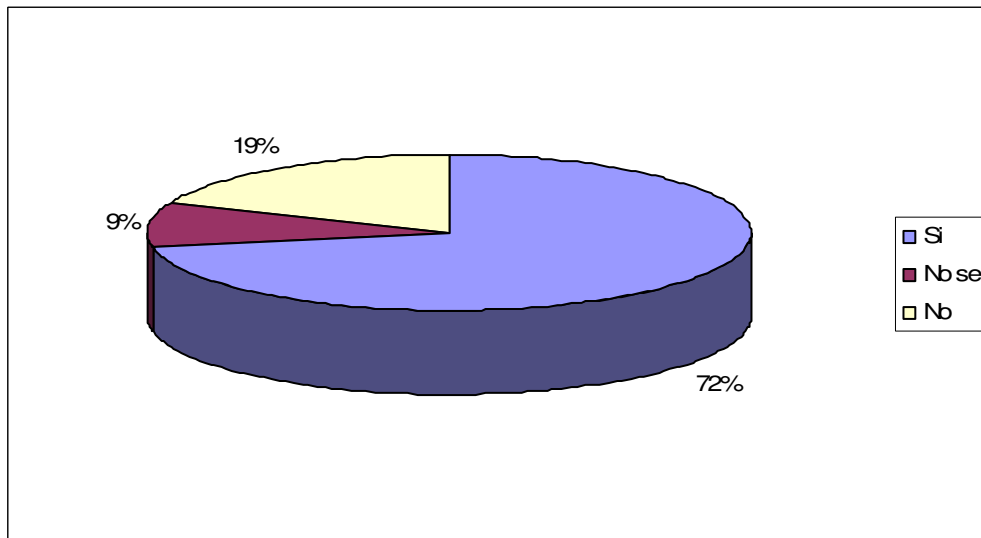
El 29% de los encuestados cree que la gente opina bien de su persona, el 33% no sabe lo que la gente opina de su persona y el 33% no cree que la gente opine bien de él.

8.- Soy bastante feliz.



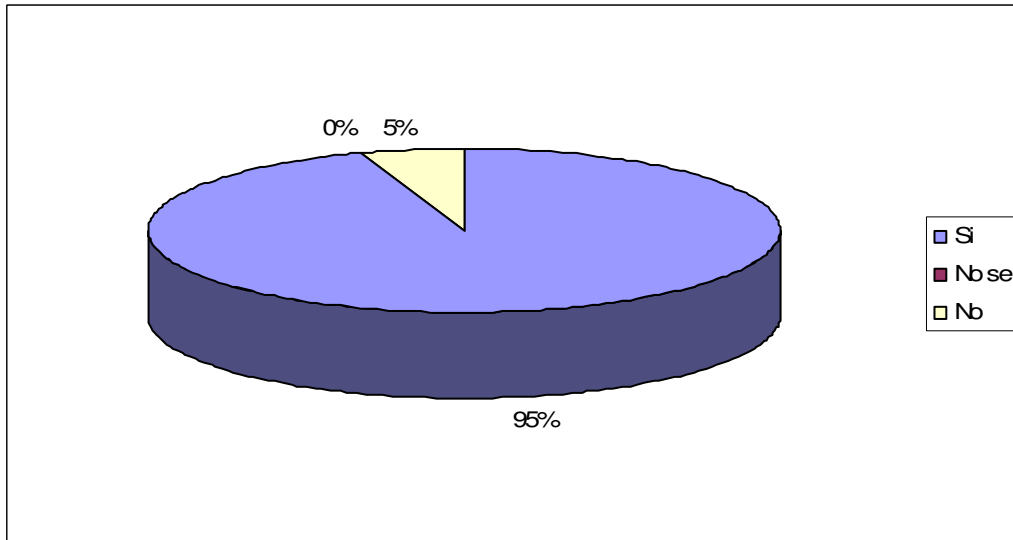
El 90 % de los encuestados afirma ser feliz, el 3% no sabe si es feliz y finalmente el 7% dice no ser feliz.

9.- Me siento orgulloso de lo que hago.



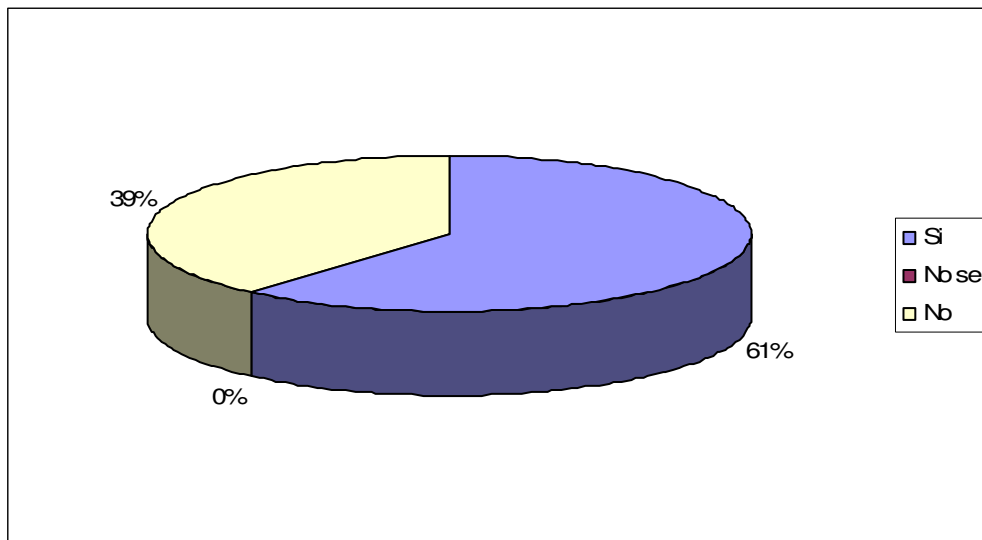
El 72% de los alumnos y alumnas afirma sentirse orgulloso de lo que hace, el 9% no sabe si se siente orgulloso de las cosas que hacen y el 19% no se siente orgulloso de las cosas que hacen.

10.- Poca gente me hace caso.



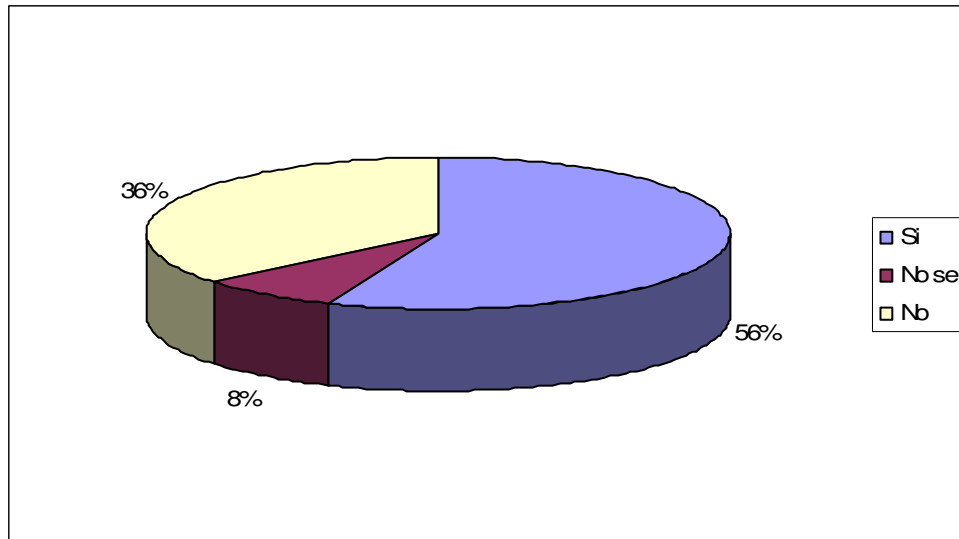
El 95% de los encuestados afirma que poca gente les hace caso y el 5% afirma que la gente les hace caso.

11.- Hay muchas cosas que me cambiaria de mi.



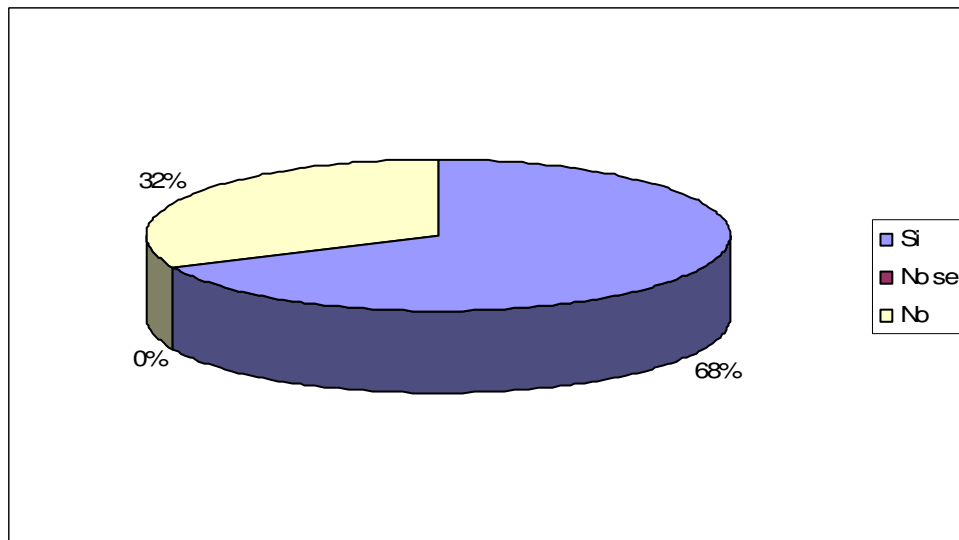
El 61% de los encuestados afirma que hay muchas cosas que cambiaria de su persona mientras que el 39% no cambiaría cosas de si mismo.

12.- Me cuesta mucho hablar delante de la gente.



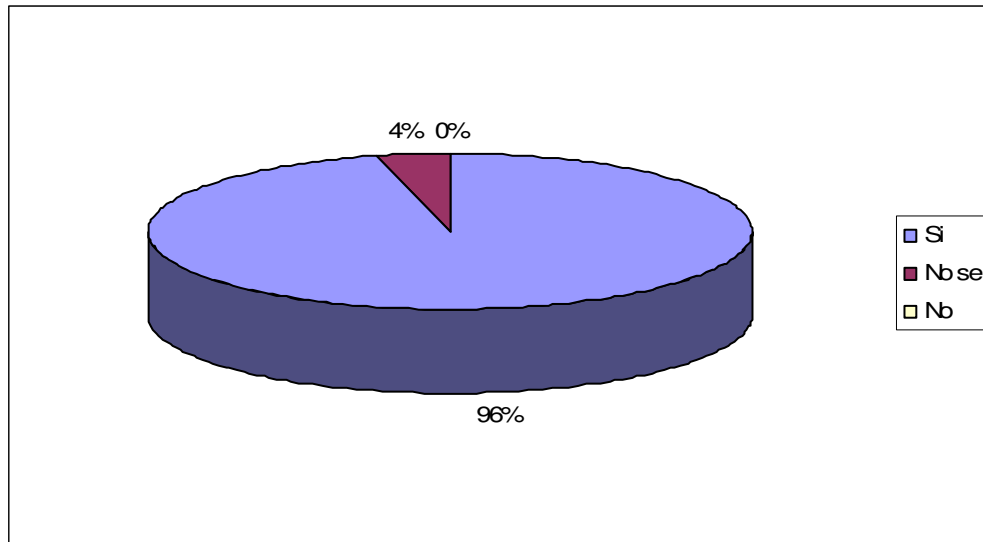
El 56% de los alumnos afirma que les cuesta mucho hablar delante de la gente, el 8% no sabe si le cuesta hablar delante de la gente y al 36% no le cuesta mucho hablar delante de la gente.

13.- Casi nunca estoy triste.



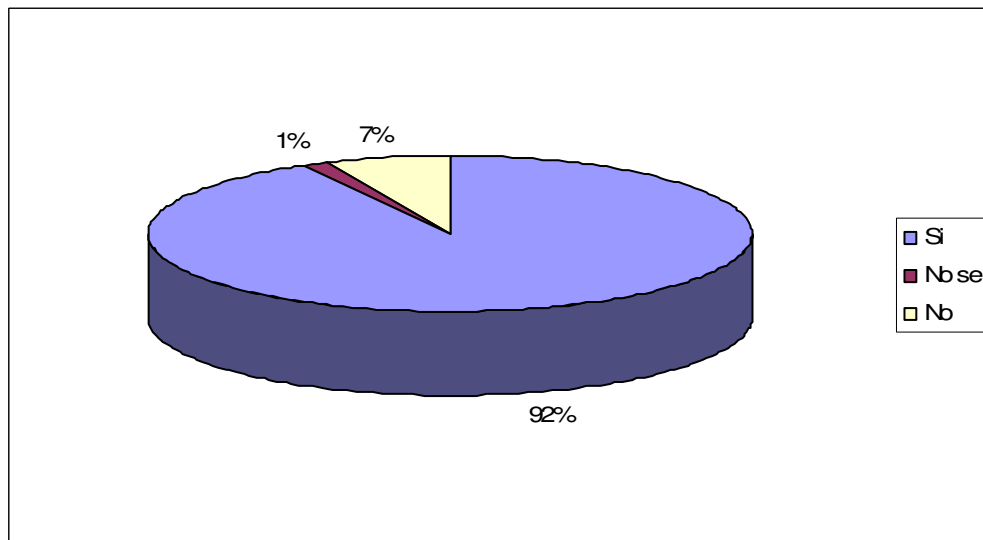
El 68% de los encuestados afirma casi nunca estar triste y el 32% nunca esta triste.

14.- Es muy difícil ser uno mismo.



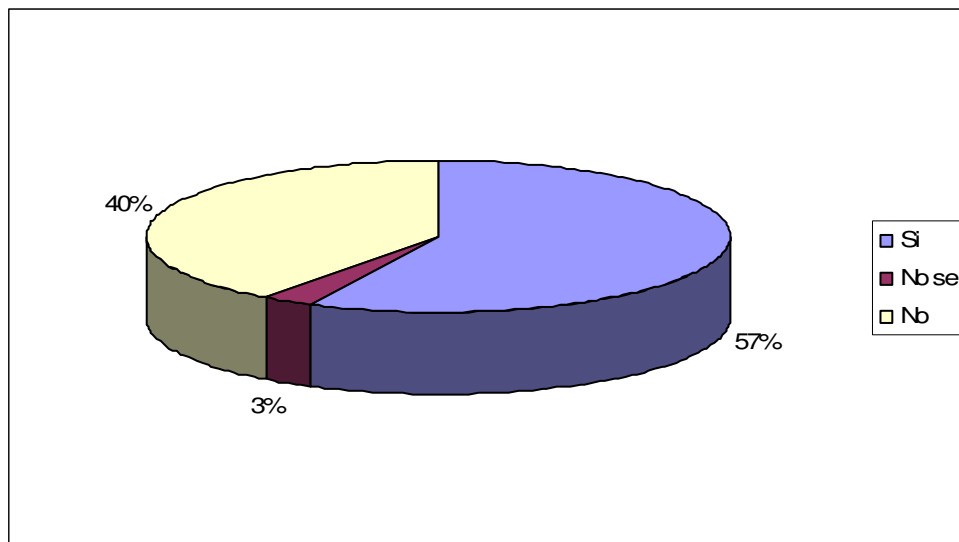
El 96% de los encuestados afirman que es muy difícil ser uno mismo y el 4% piensa que no es difícil ser uno mismo.

15.- Es fácil que yo le caiga bien a la gente.



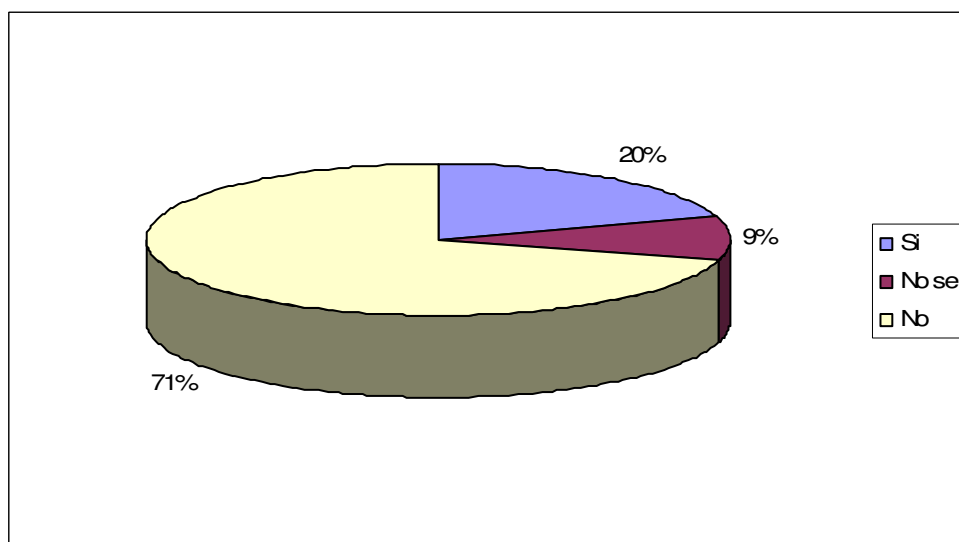
El 92% de los alumnos piensan que es fácil que le caiga bien a la gente, el 1% no sabe responder esta pregunta y el 7% cree que no es fácil que le caiga bien a otra gente.

16.- Si pudiera volver al pasado, me gustaría ser otro.



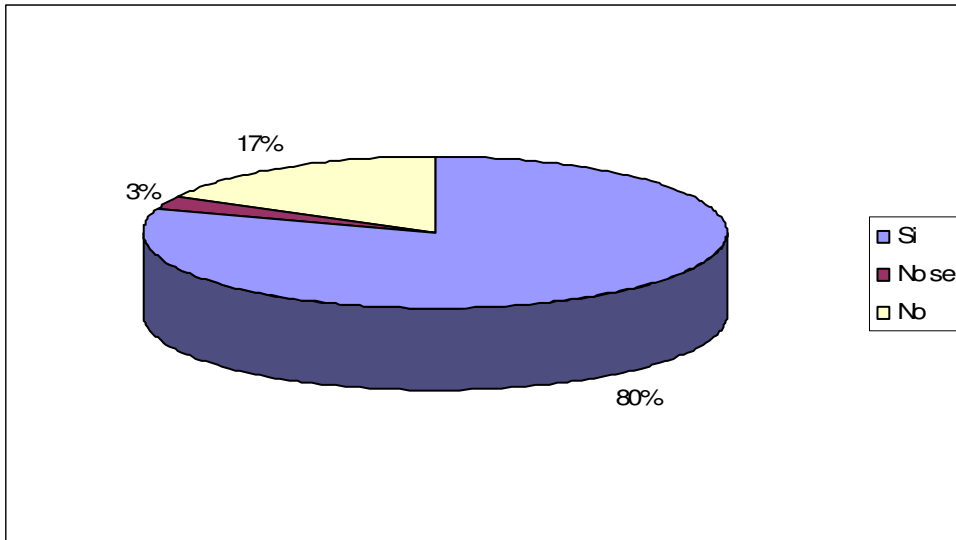
El 43% de los encuestados afirman que les gustaría ser otro, el 3% no sabe responder esta pregunta y finalmente al 57% no les gustaría ser otro.

17.- Por lo general mis amigos siguen mis consejos.



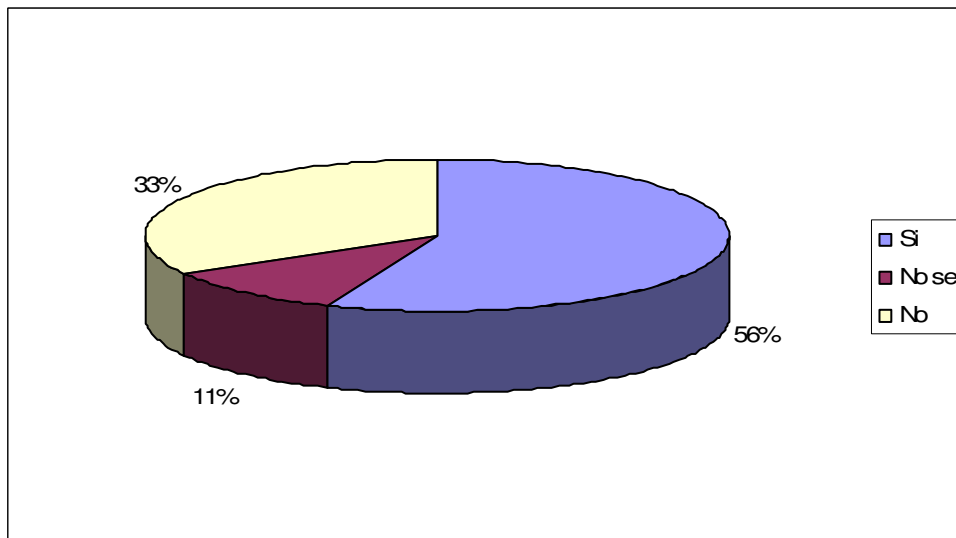
El 20% de los encuestados afirma que por lo general sus amigos siguen sus consejos, 9% no sabe si esta situación ocurre y el 71% niega que esto sea así.

18.- Siempre me tienen que decir lo que tengo que hacer.



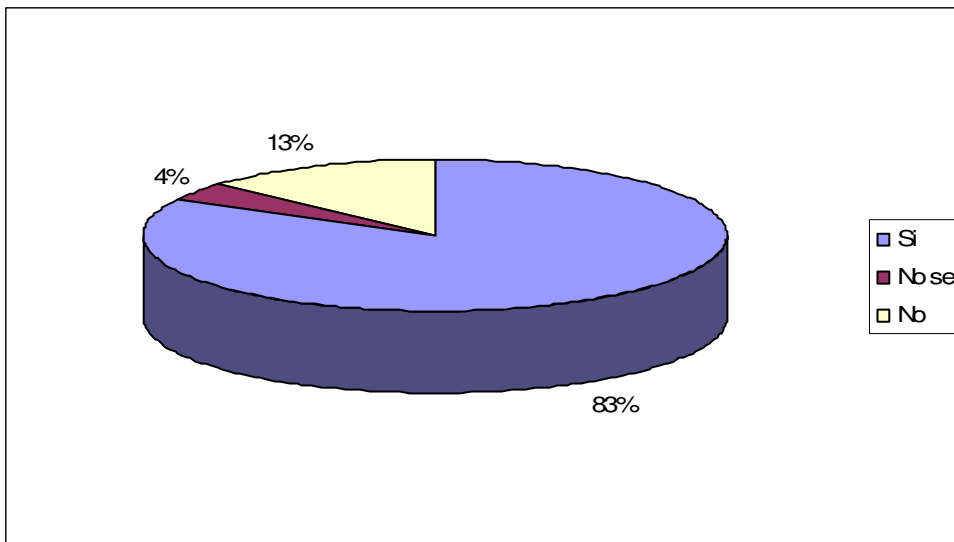
El 80% de los alumnos afirma que siempre tienen que decirles que hacer, el 3% no sabe si esta situación ocurre y el 17% niega que tengan que decirle lo que tienen que hacer.

19.- A menudo me gustaría ser otra persona.



El 56% de los alumnos afirman que a menudo le gustaría ser otra persona, el 11% no sabe si le gustaría ser otra persona y finalmente el 33% no le gustaría ser otra persona.

20.- Me siento seguro de mi mismo.



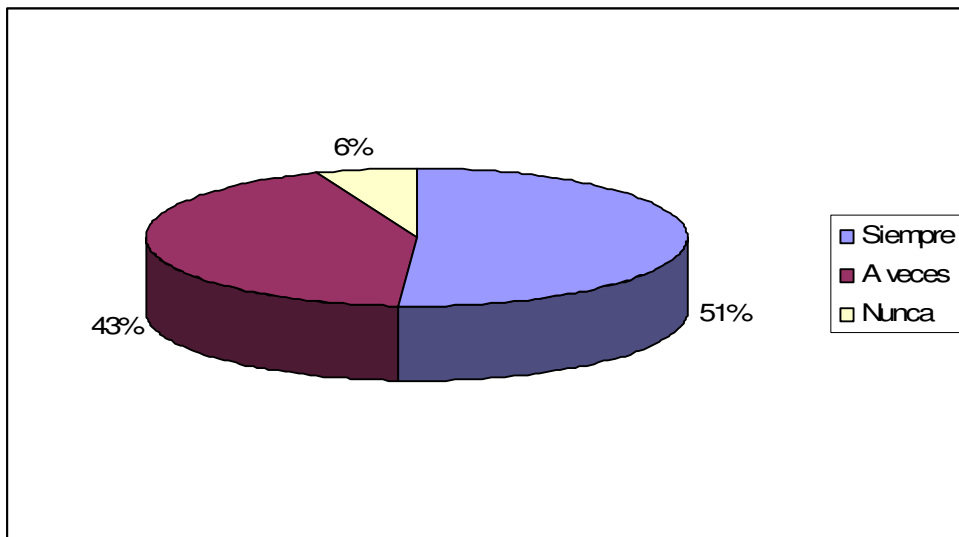
El 83% de los encuestados afirma que se sienten seguro de si mismo, el 4% no sabe si se siente seguro de si mismo y finalmente el 13% no sabe si se siente seguro de si mismo.

Análisis Test proyectivo “Yo pienso, yo soy”

Este test tiene como objetivo “Conocer la opinión de los alumnos y alumnas del colegio Sótero de Río con respecto a su colegio”. A continuación los resultados obtenidos.

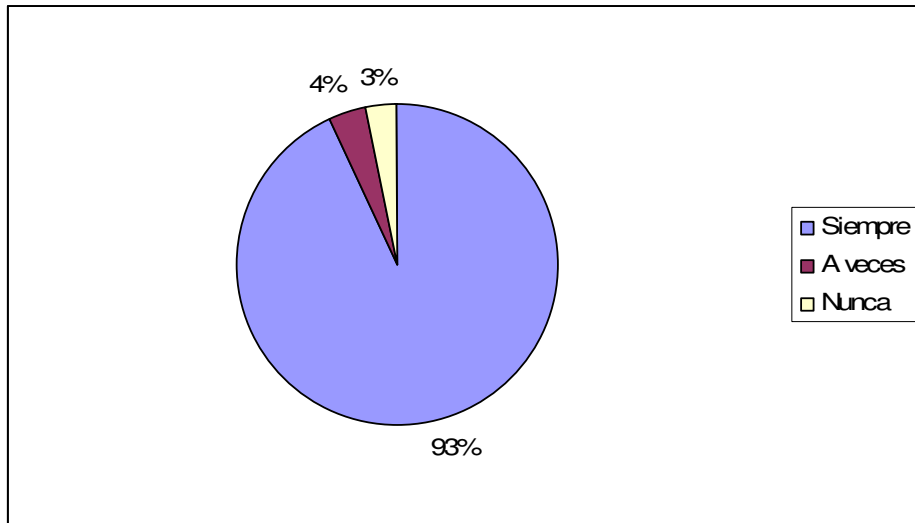
Preguntas:

1.-Te gusta el colegio



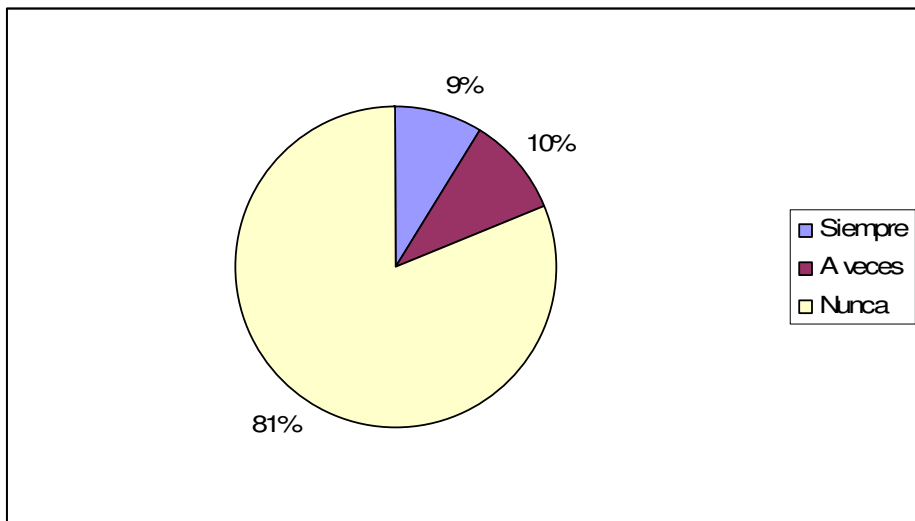
En relación a esta pregunta el 51% de los alumnos señala que siempre les gusta el colegio, el 43% dice que a veces le gusta el colegio y el 6% indica que no le gusta el colegio.

2. Te gustan tus compañeros.



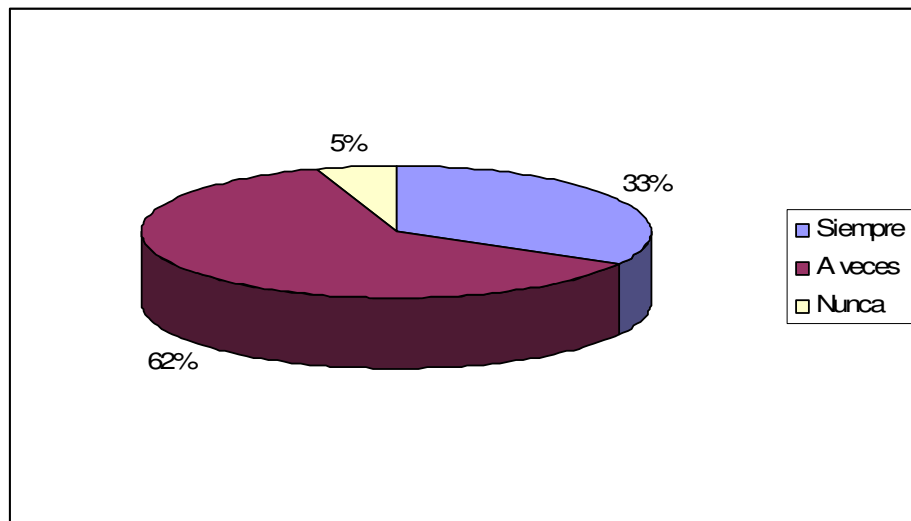
El 93% de los alumnos/as encuestado indica que siempre les gustan sus compañeros, el 4% responde que a veces les gustan y finalmente solamente el 3% señala que no les gustan sus compañeros.

3.- Te gustan tus profesores.



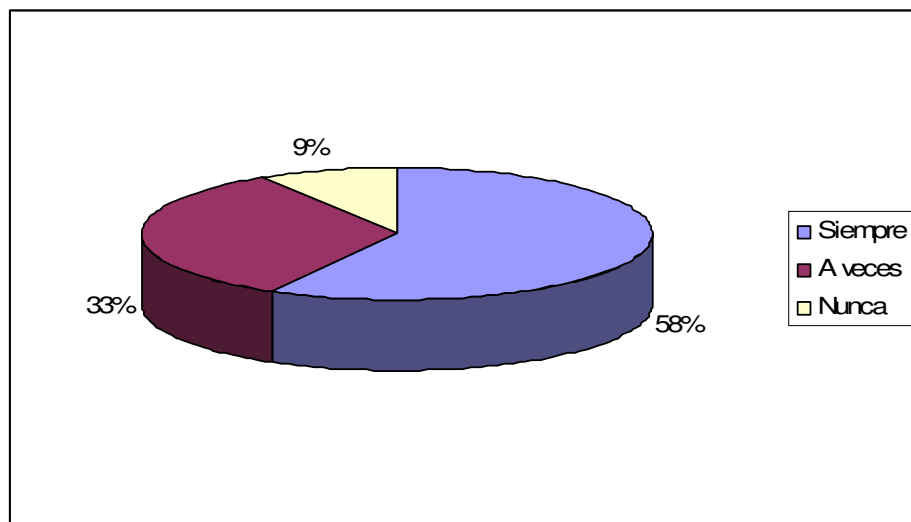
El 81% de los encuestados señala que nunca les gustan sus profesores, el 10% señala que a veces les gustan sus profesores y finalmente el 9% argumenta que no les agrada o gustan sus maestros.

4.- Las clases son entretenidas



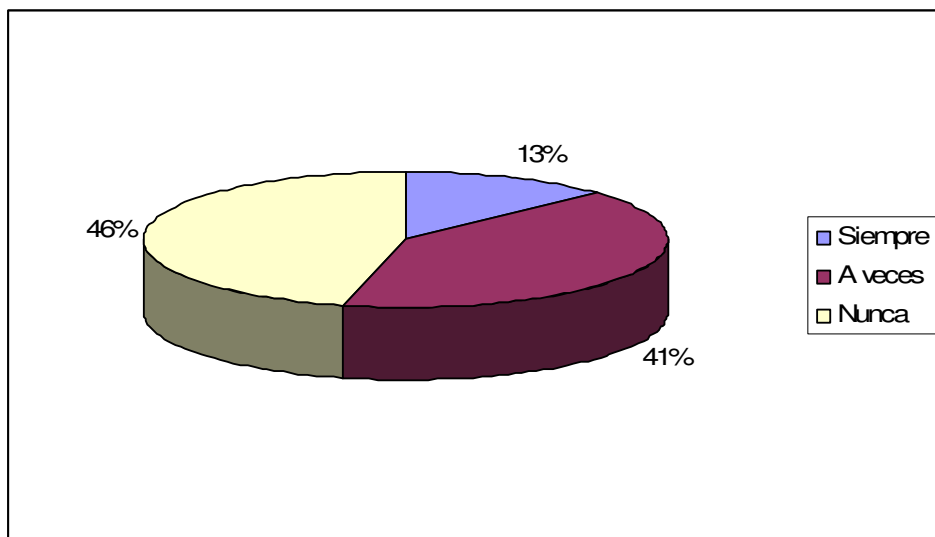
En relación a las clases el 62 % piensa que a veces son entretenidas, el 33 % señala que siempre son entretenidas el solamente el 5% dice que nunca son entretenidas.

5.- Te tratan bien tus compañeros.



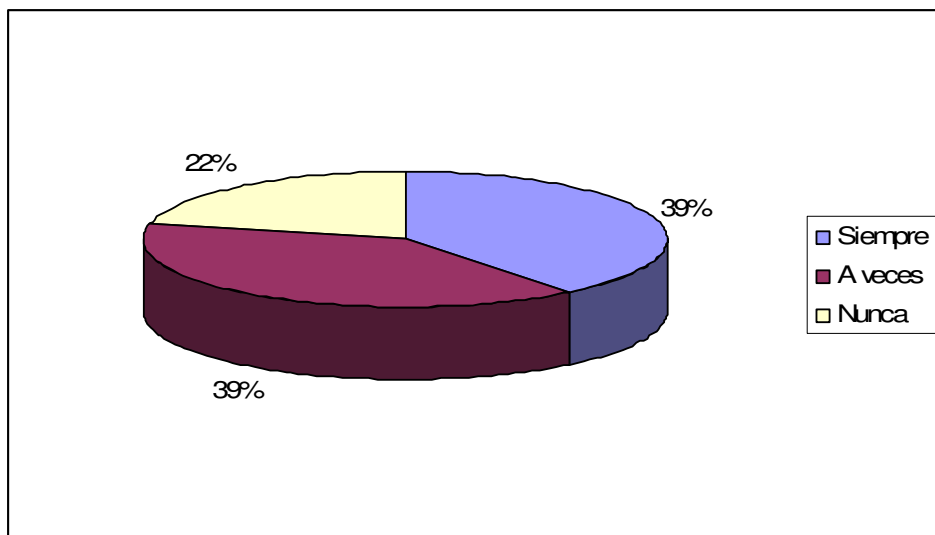
En relación al trato entre compañeros el 58% indica que siempre lo tratan bien, 33 % señala que a veces se produce este buen trato y el 9% indica que nunca se produce este buen trato.

6.- Te tratan bien tus profesores.



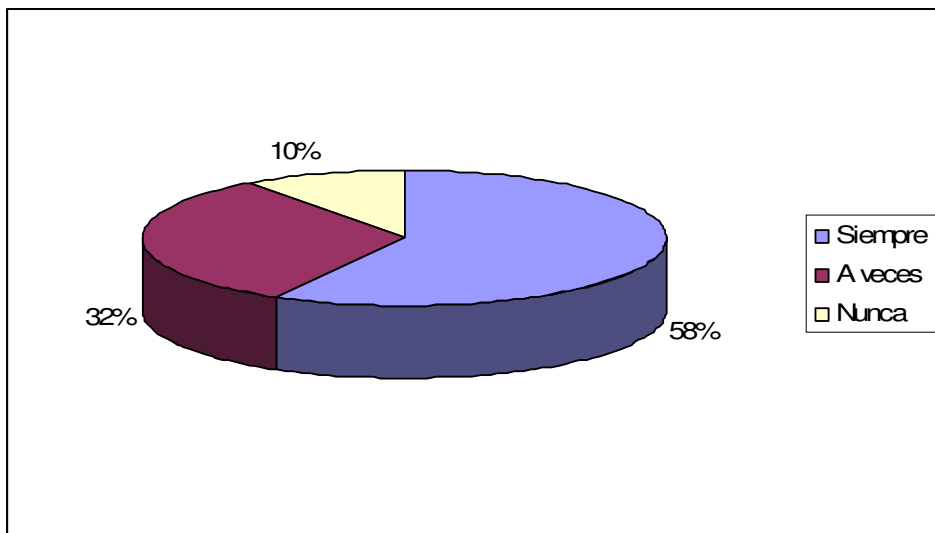
En relación al trato de los profesores el 46% señala que los profesores nunca los tratan bien, el 41% indica que a veces se produce este buen trato y finalmente el 13% dice que siempre se produce este buen trato.

7.- Tu relación con los profesores es buena.



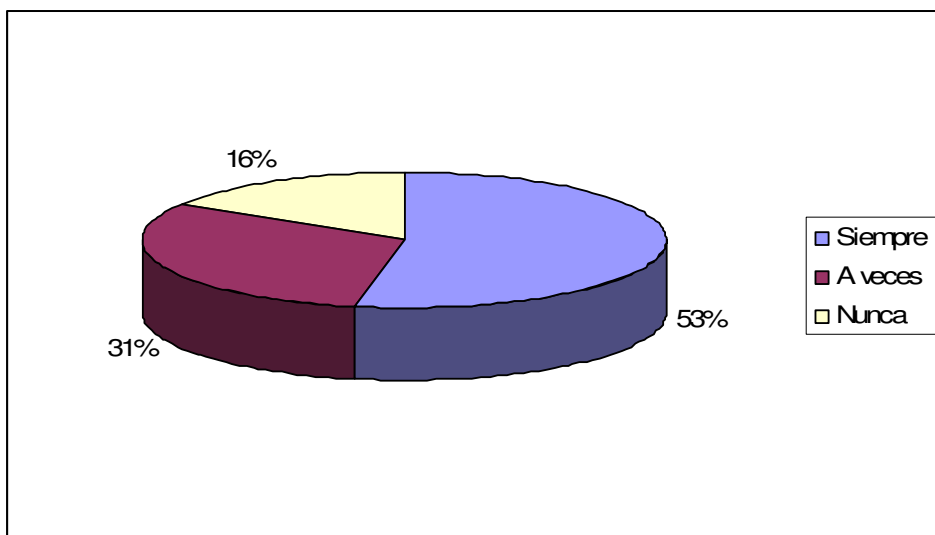
En relación a las buenas relaciones que establecen alumnos y profesores el 31% señala que siempre es buena, el 31% indica que a veces es buena y finalmente el 17% alude a que nunca es buena.

8.- Tu relación con tus compañeros es buena.



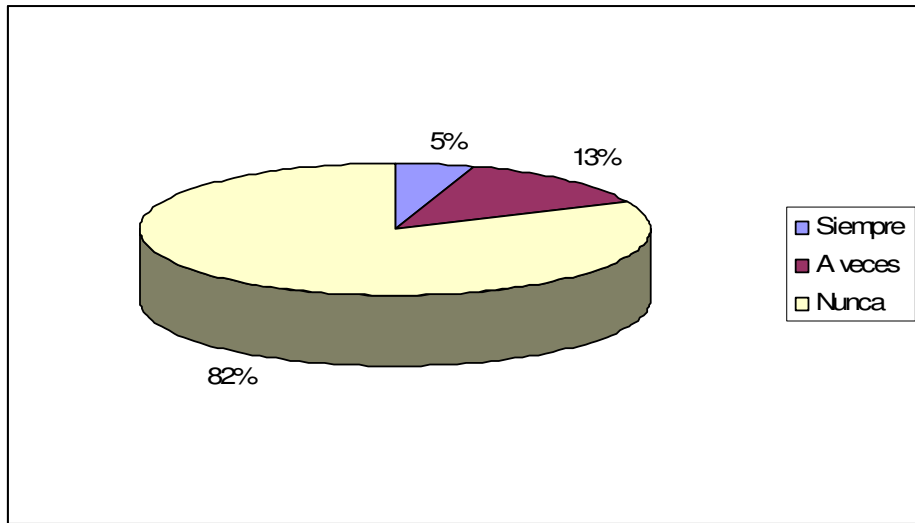
Con respecto a las relaciones que establecen entre los alumnos, estos señalan que: el 58% el siempre buena, el 33% a veces es buena y el 9% indica que es mala.

9.- Aprendes en el colegio.



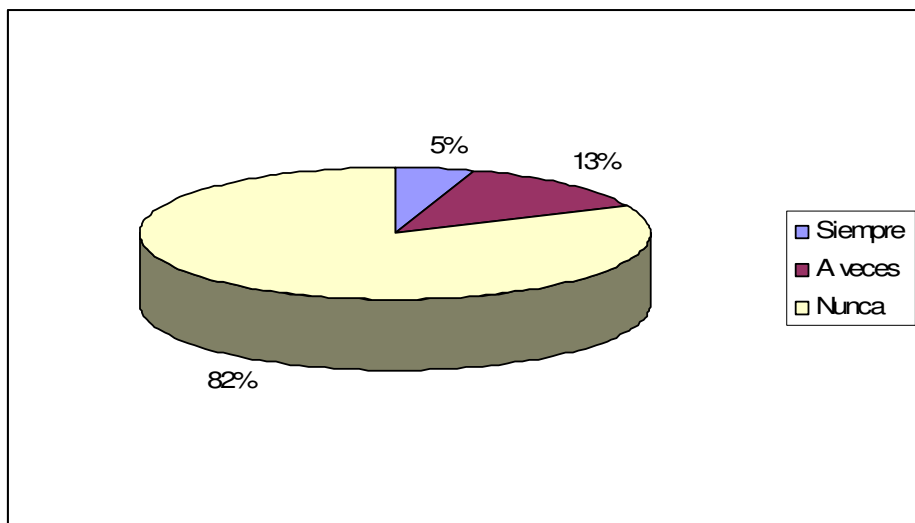
En relación al aprendizaje que se produce en la escuela el 53% señala que siempre aprende, un 31% indica que a veces aprende, mientras que el 16% dice que nunca aprende en su colegio.

10.- Participas en clases.



Con respecto a la participación de los alumnos en clase, estos señalan que: el 5% siempre participa en clases, el 13% a veces participa en clases y finalmente el 82% nunca participa en clases.

11.- Te motivan a participar en clases.



Con respecto a la motivación de los alumnos en las clases el 5% señala que siempre se motiva en clases, el 13% a veces se motiva y el 82% nunca se motiva.

FUNDAMENTOS DEL PROYECTO

Dentro de esta posible solución se abarcan grandes desafíos, por ser este problema, el conflicto de interrelaciones, generador permanente de atención de todos los estamentos educativos, y es por ello que se ven truncadas otras prioridades. Si bien es cierto todos están consientes de lo que pasa, cada instancia de resolución se convierte en una catarsis, y no hay progreso. Por ende el generar un proyecto de intervención en el aula con objetivos y lineamientos claros, será beneficioso para la mejora de la autoestima en los alumnos y alumnas.

Como propuesta se ha elegido el subsector de Estudio y Comprensión de La Sociedad, en los octavos básicos ya que en dos de los contenidos mínimos obligatorios de los planes y programas se destaca “Problemas del mundo contemporáneo: análisis e investigación de algún tema de interés, tal como el narcotráfico, la violencia, la pobreza, el crecimiento demográfico. Realización de un proyecto de acción en torno a un problema social relevante” y “los derechos y responsabilidades individuales: reconocimiento de su ejercicio de la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad y el estado” (MINEDUC: planes y programas, Estudio y comprensión de la sociedad, Octavo básico, página 12)

Según la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, debemos educar integralmente y no solo entregar conocimientos, por ende la importancia de la afectividad y el respeto a la persona como única e irremplazable debemos considerarlo en el proceso educativo, es por esto nuestra preocupación. El proyecto se fundamenta en la creación de una unidad didáctica en el subsector de Estudio y Comprensión de la sociedad centrado en la identidad y valoración de cada individuo, su familia y su entorno y el respeto y la empatía hacia la diversidad, como manera de tolerancia y disminución de conflictos. Por otra parte desde la valoración propia se pasara a las proyecciones de lo que quiere cada

persona a futuro, sensibilizando, desarrollando y reforzando la visión futurista para obtener motivación.

Con el proyecto se busca mejorar la autoimagen y concepto de si mismo en pro de las relaciones interpersonales entre todos los actores involucrados en el conflicto, de esta forma la adquisición de aprendizajes y la significación de ellos se darán implícitamente.

MARCO TEÓRICO

Si bien es cierto podemos tratar de buscar respuestas a las conductas de los alumnos, alumnas ubicados en zonas de constante riesgo social y niños y niñas vulnerado ya en sus derechos esenciales, con necesidades básicas no cubiertas y pocas expectativas de cambio hacia el futuro, pero la teoría y múltiples estudios estadísticas e investigaciones tratan de explicarlos, en esta difícil tarea nos involucramos y en este marco se buscaran algunas respuestas y orientaciones que apoyen el trabajo a seguir.

La teoría en este caso ira ligada a la búsqueda de los conceptos claros, de la información sobre los procesos psicológicos de los actores educativos y de la conexión con la realidad de vulnerabilidad social en la educación chilena.

2.1. HABILIDADES PARA LA VIDA

2.2.1. Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable para niños y adolescentes

El programa de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescente que plantea la Organización Panamericana de la Salud enfatiza que este desarrolla destrezas que permiten a los niños y adolescentes desarrollarse de manera más humana y enfrentar de manera efectiva los retos de la vida diaria.

Las habilidades que explicita en el documento son:

1.- Habilidades sociales e interpersonales (Incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía.

2.- Habilidades cognitivas (Incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación)

3.- Habilidades para manejar emociones (Incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control)

Según las teorías del desarrollo humano y de conducta estas habilidades desarrollan niños de “Carácter fuerte” y son reguladores de conducta en la adolescencia y si se desarrollan de manera efectiva son componentes esenciales de un desarrollo saludable.

Estas habilidades deberían ser desarrolladas por medio de estrategias y enseñanzas interactivas en donde el trabajo colectivo es esencial para el logro del programa. También es importante el trabajo individual personal, colectivo y la salud del adolescente en un contexto específico.

La OPS sustenta el programa “Habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescente” en el siguiente fundamento teórico, que tiene que ver con cómo los niños se comportan, crecen y aprenden. (OPS, 2001: pág. 6)

2.2.2 Teoría del desarrollo infantil y adolescente:

Esta teoría tiene relación con los cambios biológicos, cognitivos y sociales que ocurren desde la niñez hasta la adolescencia.

- **Cambios biológicos:**

Son los que experimentan los adolescentes durante la pubertad y que tienen relación con los cambios físicos, emocionales y sociales. Muchos niños y niñas no están preparados de una manera adecuada para enfrentar esta realidad. (OPS, 2001: pág. 13)

- **Desarrollo social:**

Cambios que van experimentado los adolescentes desde la infancia hasta la etapa de la pubertad, en donde, a medida que pasan los años se van dando cuenta de sus capacidades formando el concepto de sí mismo y de auto imagen. (OPS, 2001: pág. 13)

- **Desarrollo cognitivo:**

Da énfasis a que el ambiente social tiene una influencia potente es las estructuras cognitivas y en las formas de pensar. Además en que las habilidades cognitivas pueden verse favorecidas por las interacciones sociales. (OPS, 2001: pág. 14)

- **Desarrollo social y contexto familiar:**

Durante la adolescencia los niños y niñas se empiezan a relacionar más entre ellos y con el sexo opuesto. En esta etapa el “status social se gana por medio de la competencia y desempeño con los pares. Durante estos años críticos, los niños aprenden ya sea a ser competentes y productivos o a sentirse inferiores, lo cual puede llevar a consecuencias sociales, intelectuales y emocionales duraderas (Hansen y cols., 1998; Csikszentmihalyi y Schneider, 2000).

Sin embargo la familia todavía juega un rol muy importante pues tiene en los adolescentes una influencia significativa.

- **Género y Desarrollo:**

Tiene que ver con las crisis de vida que viven tanto niñas y niños en diferentes periodos de sus crecimientos. Los niños tienden a desarrollar depresiones y cambios conductuales durante la niñez, mientras que las niñas entrando a la adolescencia. Esto puede deberse, en los niños, a que buscan la mejor manera de relacionarse entre sí, mientras que las niñas buscan su propia voz. (OPS, 2001: pág. 16)

- **Desarrollo Moral:**

El desarrollo moral es una dimensión importante del desarrollo humano y puede ser definido como “el desarrollo de valores y normas que una persona utiliza para balancear o juzgar los intereses conflictivos de sí mismo y los demás” (Westen, 1996). A pesar que cada escuela del pensamiento tiene su propia definición (desde su perspectiva) podemos destacar a Gilligan ya que de acuerdo a su pensamiento argumenta que el pensamiento moral de las mujeres está orientado hacia temas de responsabilidad y cuidado, mientras que en los varones está orientada hacia los derechos y la justicia.

En resumen, hay varios cambios críticos que se dan desde la niñez media hasta la adolescencia. Las transformaciones biológicas de la pubertad, los cambios psicológicos que acompañan el despertar de la sexualidad, las relaciones cambiantes con los pares y con la familia, y la habilidad creciente de los jóvenes en la adolescencia temprana para pensar en forma abstracta, para considerar diferentes dimensiones de los problemas y para reflexionar sobre sí mismos y los demás representa un momento crítico en el desarrollo humano. La posibilidad de que los jóvenes puedan pasar a través de estos cambios adquiriendo las habilidades requeridas para realizar una transición saludable a la adultez depende en gran parte de las oportunidades que su medio ambiente les ofrezca. “Con los cambios rápidos existe una gran posibilidad de que surjan resultados tanto positivos como negativos, creando oportunidades importantes para que los programas familiares, escolares y extracurriculares interactúen con los

adolescentes en manera tal que fomenten el crecimiento y desarrollo”. (Eccles, 1999, pag.36).

2.2.3. Teoría del aprendizaje social:

Esta teoría está basada en gran parte en el trabajo de Albert Bandura esta plantea que los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción (ya sea de maestros, padres o modelos que les indican como comportarse) y por medio de la observación (de los modelos que los rodea). Esta conducta se consolida o es modificada conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás a su conducta. Entonces, los niños y niñas, aprenden a comportarse a través de la observación y la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal.

- 1.- Sistema de la personalidad; incluye “Valores, expectativas, creencias, actitudes y orientación hacia uno mismo y la sociedad.
- 2.- El sistema del medio ambiente percibido, tiene relación con la percepción de parientes y amigos hacia la conducta.
- 3.- El sistema conductual, definido como el sistema de conductas socialmente inaceptadas (uso de alcohol, drogas, tabaco, entre otras)

Cada uno de los sistemas psicosociales descritos contiene variables que si por algún factor cambian determinarán la conducta problemática en el niño, por ello Jessor propone desarrollar en el programa de Habilidades para la vida la conducta de clarificación de valores (para entender mejor sus propios valores y creencias) y el pensamiento crítico (para reconocer y analizar los valores del ambiente social). (OPS, 2001: pág. 17)

2.2.4. Teoría de da conducta problemática:

Teoría desarrollada por Richard Jessor en donde reconoce que la conducta adolescente (incluyendo las de riesgo) no surge de una sola fuente, sino que de las complejas relaciones entre el individuo y su entorno. Esta teoría se ocupa de las relaciones entre tres categorías de variables psicológicas. (OPS, 2001: pág. 17)

2.2.5. Teoría de la influencia social:

Los enfoques de la influencia social reconocen que los niños y adolescentes, bajo presión, se involucrarán en conductas de riesgo como el uso del tabaco. La presión social incluye “presión de los pares, modelos de padres fumadores, mensajes relacionados con los cigarrillos en los medios de comunicación, los cuales muestran a fumadores atractivos” (Evans, 1998).

Evans (1976 y cols.; 1978) postula a que los programas deben apuntar a tener modelos de pares con conductas positivas que se centran en prevenir conductas específicas. (OPS, 2001: pág. 18)

2.2.6. Solución cognitiva de problemas:

Se basa en la teoría de que la enseñanza de habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema (EISCP) en niños a temprana edad puede reducir y prevenir conductas negativas inhibidas e impulsivas.

La intervención llamada ICPS, por sus siglas en inglés (“Yo Puedo Solucionar el Problema) desarrolla habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema, empezando en preescolar y con el fin último de prevenir problemas más serios en el futuro, al enfrentarse a los pronósticos de conducta muy temprano en la vida. Resolver problemas hipotéticos, pensar en voz alta, juegos rol y dar información de retroalimentación son algunas de las metodologías para enseñar estas habilidades. (OPS, 2001: pág. 18)

2.2.7 Inteligencias múltiples: Incluyendo La inteligencia emocional

Esta teoría (Howard Gardner) postula que todos los seres humanos nacen con ocho inteligencias, pero que estas se desarrollan en grado diferente en cada persona y, que al desarrollar habilidades o resolver problemas, los individuales usan sus inteligencias de forma diferente.

La teoría de las inteligencias múltiples tiene implicancias para los sistemas educativos, y para incorporar el enfoque de las habilidades para la vida a la promoción y prevención. La idea es que los maestros difundan más de las inteligencias (verbal – matemáticas) y le presenten al niño una variada gama de estas. Así como también involucrar a los estudiantes en diferentes estilos de aprendizajes y métodos participativos y activos. (OPS, 2001: pág. 19)

Daniel Goleman en 1997 incorpora dos inteligencias: la Interpersonal, es decir, la habilidad para entender y discernir los sentimientos e intenciones de otros y la intrapersonal, como la habilidad para comprender los propios sentimientos y motivaciones. (OPS, 2001: pág. 19)

2.2.8. Teoría de resiliencia y riesgo

La teoría de la resiliencia y riesgo trata de explicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras. La teoría de la resiliencia argumenta que hay factores internos y externos que protegen contra el estrés social o el riesgo a la pobreza, la ansiedad o el abuso. Si un niño cuenta con factores protectores fuertes, podrá resistir las conductas poco saludables a que a menudo resultan de estos elementos de estrés o riesgo. Los factores de protección interna incluyen la autoestima y el control interno, mientras que los factores externos son principalmente el apoyo social de la familia y la comunidad, tales como los modelos positivos o de servicios de salud (Luthar y Zigler, 1991; Rutter, 1987).

La teoría resiliencia y riesgo provee una parte importante del enfoque de habilidades para la vida:

- Las habilidades socio – cognitivas, la aptitud social y las habilidades de resolución de conflictos sirven como mediadores de conductas, tanto positivas como negativas.

Los programas que enseñan habilidades emocionales y sociales tienen efectos positivos en diversas esferas, tales como la disminución de la agresividad en los muchachos, disminución de suspensiones y expulsiones, disminución del uso de drogas y la delincuencia, mejora del rendimiento escolar y aumento de los lazos positivos con la escuela y familia (Hawkins y cols., 1992)

2.2.9 Teoría de Psicología constructivista:

La Psicología constructivista se basa en que el desarrollo individual, incluyendo las facultades mentales superiores, está radicado en interacciones sociales. Se cree que el desarrollo cognitivo de un niño es un proceso de colaboración, que tiene lugar a través de las interacciones con otras personas y con el entorno. Por lo tanto, el desarrollo del conocimiento no se centra sólo en el individuo, sino en lo que éste llega a aprender y comprender mediante las interacciones sociales.

Desde la psicología constructivista, el entorno de aprendizaje es sumamente importante a la hora de guiar el desarrollo del niño y, por otra parte, será influenciado por el aprendizaje de colaboración y las interacciones de pares en curso. (OPS, 2001: pág. 21)

La psicología constructivista aporta al enfoque habilidades para la vida de tres maneras. La primera es la importante colaboración entre pares como base de las habilidades de aprendizaje, sobre todo para la resolución de problemas. En segundo lugar, el enfoque constructivista subraya la importancia que tiene contexto cultural a la hora de dar significados a los currículos de habilidades para

la vida; los mismos adolescentes ayudan a crear el contenido a través de la interacción entre la información verídica y su entorno cultural. (OPS, 2001: pág. 21)

2.2.10. Enfoque de habilidades para la vida: Armándolo todo

Los elementos claves de los programas de habilidades para la vida son:

- Desarrollo de habilidades: Habilidades sociales, habilidades cognitivas, habilidades para controlar emociones.
- Contenido informativo: Basado en tareas personales, sociales y de salud de la adolescencia.
- Metodologías interactivas de enseñanza.

(OPS, 2001: pág. 24)

2.2.11. Definición específica de habilidades para la vida

HABILIDADES PARA LA VIDA			
	Habilidades sociales	Habilidades Cognitivas	Habilidades para el control de las emociones
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades de comunicación ▪ Habilidades de negociación / rechazo. ▪ Habilidades de aserción. ▪ Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas). ▪ Habilidades de cooperación. ▪ Empatía y toma de perspectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades de toma de decisiones/soluciones de problemas. ▪ Comprensión de las consecuencias de las acciones. ▪ Determinación de soluciones alternas para los problemas. ▪ Habilidades de pensamiento crítico. ▪ Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación. ▪ Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control del estrés. ▪ Control de sentimientos, incluyendo la ira. ▪ Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo).

Estas tres categorías de habilidades no se emplean en forma separada, sino que cada una se complementa y refuerza. (OPS, 2001: pág. 25)

2.2.12. Desarrollando habilidades sociales

Los años de la adolescencia representan una época muy desafiante, ya que las relaciones con los padres, los pares y otras personas se hacen muy complejas. Las interacciones sociales efectivas son un factor crítico para funcionar exitosamente en el hogar, en la escuela y en el trabajo.

Una perspectiva de las habilidades sociales, que las enlaza directamente con los resultados de la conducta, es el modelo de déficit de habilidades. Este modelo presenta una hipótesis de que los niños que no desarrollan habilidades para interactuar de una manera socialmente aceptable temprano en la vida son recados por sus pares, y se enfrascan en conductas poco saludables (violencia, abuso de alcohol y otras drogas, etc.).

Los jóvenes que carecen de habilidades sociales pueden formar bandas, reforzando de esta manera el aislamiento de sus pares y sus conductas insalubres. (OPS, 2001: pág. 25)

La toma de perspectiva y la empatía son dos habilidades sociales críticas. En tanto que la investigación define la idea de que la conciencia social de los niños se inicia desde una perspectiva egocéntrica, también se ha establecido que aun los niños pequeños tienen conciencia de los sentimientos de los demás y, a menudo, responden a la preocupación de otros basados en su nivel de entendimiento de la empatía. En los programas sobre la prevención de la violencia se ha enseñado con éxito las habilidades que unen las habilidades de toma de perspectiva y empatía con conductas apropiadas. Los jóvenes muestran un mayor desarrollo de las habilidades para identificar y relacionarse con los sentimientos de otra persona si un modelo de la vida real muestra empatía en una situación de

aflicción (Feshbach, 1982, Shure y Spivack, 1988). Guiar a los niños a practicar estas respuestas de empatía durante condiciones de conflicto puede desarrollar hábitos de pensamiento y sentimientos acerca de las perspectivas de otras personas y sus sentimientos, y puede ayudarles a encontrar soluciones no violentas en vez de recurrir a la agresión (Slaby y Guerra, 1998).

2.2.13. Desarrollando habilidades sociales

El proceso de resolución de problemas y de toma de decisiones es un proceso que requiere que quien tome la decisión sea capaz de identificar diferentes cursos de acción o solución a un problema, y determinar cuál es la mejor alternativa de solución (Beyth – Marom y cols., 1989). De acuerdo con la teoría de Bandura sobre el aprendizaje social, las personas que experimentan dificultades de desarrollo son menos capaces de plantear metas apropiadas y generar medios para lograr esas metas (Bandura, 1977). El trabajo de Shure y Spivack reitera la importancia que tiene la solución de problemas y el establecimiento de metas para un desarrollo saludable. Los jóvenes necesitan “aprender cómo pensar, y no solamente qué pensar en forma temprana” (Shure & Healey, 1993).

Otro aspecto crucial de la cognición está relacionado con la autoevaluación o la capacidad de reflexionar sobre el valor de las propias acciones y las cualidades de uno mismo y con los demás, y también con la expectativa o el grado al que uno espera que sus esfuerzos den forma a la vida y determinen los resultados. (OPS, 2001: pág. 26)

Los modelos de cognición social exploran la forma en que la cognición interactúa en el contexto de familia/pares y las creencias/valores existentes para afectar los resultados conductuales. El modelo de “Hábitos de pensamiento” es uno de los modelos de cognición social, aplicado especialmente para modificar conductas agresivas. (OPS 2001: pág. 27)

2.2.14. Desarrollando habilidades para enfrentar emociones

Las habilidades para enfrentar emociones por medio del aprendizaje del autocontrol y el control del estrés (a menudo incorporando habilidades de solución de problemas sociales) constituyen una dimensión crítica en la mayoría de los programas de habilidades para la vida. La mayor parte de la investigación en esta área se enfoca específicamente en la reducción de la ira y el control de conflictos. Pero los programas de aptitud social y los programas de prevención del abuso de drogas también reconocen su importancia. (OPS, 2001: pág. 27)

Las habilidades para enfrentar emociones también incluyen el fortalecimiento del locus de control interno, o creer en el control personal y la responsabilidad por la vida propia, y en una expectativa generalizada de que las acciones propias serán apoyadas. (OPS, 2001: pág. 27)

2.2.15 Definición de métodos efectivos de enseñanza

La metodología para desarrollar habilidades es un aspecto crítico de la programación efectiva. La investigación y la teoría muestran que no sólo el enfoque de habilidades para la vida es más efectivo por el uso de métodos de enseñanza interactivos, sino que las habilidades aprendidas a través de la interacción, el uso de los juegos de rol, los debates abiertos, las actividades en grupos pequeños y otras técnicas son parte integrante del enfoque. La investigación ha demostrado que los niños hasta de 5 años pueden participar en el desarrollo de habilidades utilizando estos métodos. Familiarizar a los niños con la comunicación, la negociación y las habilidades para la solución de forma temprana en su niñez constituye una importante estrategia de prevención (Shure y Spivack, 1979, 1980).

En resumen, los métodos para la adquisición de habilidades involucran el aprendizaje cooperativo, el apoyo de los pares, las oportunidades de ensayo continuas, la retroalimentación exacta, la crítica constructiva y modelado de las habilidades por pares y adultos. Algunos de los posibles métodos de adquisición de habilidades, muchos de los cuales no son actividades escandalosas ni bulliciosas, incluyen:

- Juegos de rol
- Análisis de situación
- Trabajo en grupo pequeño
- Debates
- Ensayo de uno a uno
- Mapeo de decisiones o árbol de problemas
- Análisis de contenido literario
- Ejercicios de relajación y formación de confianza
- Juegos. (OPS, 2001: pág. 29)

2.3. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Si aducimos a la Reforma Educativa chilena y a la estructuración del sistema educativo dándole connotación de constructivista, no podemos dejar de la lado un termino acuñado y no menor como el **Aprendizaje Significativo**, el cual dio real importancia a todas las nuevos contenidos, metodologías, y hasta a las actividades propias de cada aula, en los distintos establecimientos con sus propios contextos, y a la gran relevancia de los saberes previos de cada niño y niña.

El concepto de Aprendizaje Significativo es presentado por Ausubel en su Teoría en la que lo considera a grandes rasgos un proceso a través del cual una información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. Tomando en cuenta lo cognoscitivo y los factores afectivo tales como la motivación. Este aprendizaje se da cuando se da la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo.

En este proceso se da una interacción entre la información por adquirir y la estructura individual de la persona que aprende, a la cual Ausubel denomina **concepto integrador**.

El almacenamiento de información en el cerebro humano se da como un proceso altamente organizado, en el cual hay jerarquías conceptuales, donde los conceptos mas específicos se interrelacionan con los mas generales e inclusivos, a este se denomina **asimilación**. Esta estructura cognoscitiva de cada individuo se da en forma empírica, donde se da una organización jerárquica de conceptos. En el significado de estos conceptos se dan dos dimensiones del material potencial importante.

Significatividad lógica, es la coherencia en la estructura interna.

Significatividad psicológica, son los contenidos que el individuo comprende desde su estructura cognoscitiva.

Cuando el aprendizaje es significativo se asimila y se retiene con mayor facilidad, a la base de organizadores o esquemas previos que jerarquizan y clasifican los nuevos conocimientos y conceptos. También da favor a la transferencia y aplicabilidad de los nuevos saberes.

Para Ausubel en toda situación de aprendizaje sea en un contexto escolar o cotidiano, podría ser analizada en dos ejes, uno vertical que se da en el aprendizaje que efectúa el alumno o alumna; este puede ser de memorización o de repetición o bien en la categoría de aprendizaje significativo. El eje contrario que se da en forma horizontal representa el proceso instruccional que se sigue para lograr aprendizajes. Los dos ejes representan se dan permanentemente, pero independientes el uno del otro, a pesar de que allí interacción entre ambos. Se puede desprender que ambos tipos de aprendizajes que Ausubel distingue como significativo y de repetición, pueden darse como resultado de la enseñanza expositiva o de la enseñanza por descubrimiento o investigación (aprender a aprender).

Este autor se concentra en como se da el aprendizaje en el aula, todos los días, en la totalidad de las escuelas. Para él, la variable mas importante que influye en el aprendizaje es aquello que el alumno conoce empíricamente. Nuevas informaciones e ideas o conceptos pueden ser integrados y retenidos en la medida que existan conceptos previos, claros e inclusivos en la estructura cognoscitiva del aprendiz que sirva para establecer relaciones y suministrarse de lo nuevo.

Según la teoría del aprendizaje significativo, se dan tres tipos:

El Aprendizaje Representacional o de Proposiciones de Equivalencia, el más básico aprendizaje significativo, de este dependen todos los demás. Consiste en conocer el significado aislado de símbolos y de lo que estos representan, es decir, conocer que *“las palabras particulares representan y, en consecuencia, significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes”* (Arancibia, 1997, Pág.85)

Este aprendizaje se da a través de representaciones, se acerca al aprendizaje repetitivo, en la medida en que el aprendizaje del vocabulario se da relaciones arbitrarias, las que deben adquirirse a través de un proceso de repetición.

El Aprendizaje de Conceptos constituye también un aprendizaje representacional, ya que los conceptos son representados por símbolos particulares o categorías y representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes.

Para aprender estos conceptos existen dos formas básicas:

- La formación de conceptos se da en forma empírica por descubrimiento y experiencias concretas en la que se dan procesos como la generalización, la diferenciación, la formulación y comprobación de hipótesis.
- La asimilación de conceptos, esta implica relacionar los nuevos conceptos con otros previos ya existentes en el individuo, el significado se da como el resultado de la interacción entre las dos informaciones, la nueva y la existente.

El Aprendizaje Proposicional, es el contrario del aprendizaje representacional, la idea no es aprender palabras aisladas o conceptos, sino que aprender ideas que significan expresadas en una proposición, las cuales a su vez constituyen un concepto. En este tipo de aprendizaje principalmente no es aprender significados aislados de los diferentes conceptos dentro de una proposición, sino el significado dentro de un todo.

Otro concepto importante acuñado por este autor es el de **Asimilación**, en este proceso la nueva información se une a los conceptos previos ya existentes en la estructura cognoscitiva del aprendiz, en un proceso dinámico en el cual, tanto la nueva información como la existente resultan alteradas de alguna forma.

Se representa el proceso de la siguiente forma, según Ausubel:

A	+	a	=	A'a'
Concepto existente en la cognoscitiva del aprendiz		Información nueva que va a ser aprendida		Concepto modificado en la estructura cognoscitiva

Por lo tanto, la asimilación es un proceso que se da cuando un concepto o proposición es potencialmente mas significativa, es incluida a una idea ya existente, ya sea como un ejemplo, una extensión , una elaboración o una calificación del mismo. Tal como lo vemos en el esquema no solo se modifica la nueva información, sino que también la estructura ya existente.

En un tiempo corto la nueva información aprendida se podrá evocar como independiente en su forma original, pero a largo plazo ya no se podrá dissociar al concepto que fue incluido. En este caso se da la inclusión obliterativa, que no es lo mismo que el olvido, como se da en el aprendizaje memorístico.

Cuanta más información se incluye y se asimila en la estructura ya existente del aprendiz, esta cambia y se modifica en forma permanente cada vez que se integre nueva información.

De esta forma se enriquecen o modifican las ideas ya existentes. Todo dependerá de la experiencia del individuo, las ideas o conceptos integradores pueden ser relativamente amplios y bien desarrollados o pueden ser limitadas en la cantidad y variedad de los elementos que lo contienen.

Ausubel distingue tres formas de aprendizaje de conceptos por asimilación:

- **Aprendizaje Subordinado**, constituye el proceso por el cual la nueva información adquiere significado a través de la interacción con los

conceptos integradores o ideas generales ya adquiridas, en base a una relación de subordinación del nuevo material en relación con la estructura cognoscitiva previa. De acuerdo a los postulados de Ausubel, la mayoría de los aprendizajes tienen este carácter de subordinados, pero no todos ocurren del mismo modo, por lo que se hace necesario establecer dos categorías: de inclusión derivativa y de inclusión correlativa. En la primera la nueva información subordinada se constituye como un ejemplo simplemente o solo un apoyo para las ideas y conceptos previos, sin que se modifiquen sus atributos; en cambio, la segunda categoría, la inclusión correlativa, reproduce la modificación o crecimiento de los conceptos existentes, a partir de lo nuevo que se presenta.

- **Aprendizaje Supraordinario**, se da cuando al tener aprendizajes específicos más que aquel que se quiera adquirir, la información nueva aclara estos aprendizajes los asimila y da origen a un nuevo concepto de carácter más general que abarca las ideas específicas.
- **Aprendizaje Combinatorio**, esta ocurre cuando existe una información nueva que potencialmente significativa para ser incorporada a la estructura cognoscitiva como un todo y no con aspectos específicos de esta estructura. En este aprendizaje no se dan relaciones ni de subordinación, ni de supraordinación.

Sintetizando, el autor refuerza siempre que las ideas pueden ser adquiridas siempre y cuando puedan relacionarse en medida con los conceptos existentes en la estructura cognoscitiva, en ellos deben generarse los enlaces adecuados. Si lo nuevo no puede ser relacionado con la estructura, ya que no existen conceptos integradores, no se generan aprendizajes ni se retiene.

El aprendizaje significativo, dentro del aula, requiere materiales potencialmente significativos y una actitud totalmente positiva y abierta hacia el

proceso de aprendizaje. Este aprendizaje debe tener sentido, debe responder a un objetivo y/o algún criterio. Se dan dos momentos claros, un proceso de aprendizaje y un resultado significativo, es decir, el individuo logra encontrar una estrategia conveniente que le otorga los aprendizajes significativos. Como consecuencia se observan claramente dos factores; la estructura cognoscitiva y el conjunto de materiales y /o contenidos que son los objetos de estudio. Es recomendable que se organice el material, el docente o mediador debe seleccionar eficaz y eficientemente los contenidos, según los objetivos, pero no se debe dejar de lado la diversidad de alumnos y alumnas dentro del aula, sus distintas estructuras cognoscitivas, disposición, capacidad intelectual y madurez. Ello le permite seleccionar la cantidad de material, la dificultad, el tamaño del paso (secuencia lógica entre una tarea y otra), la lógica interna, la organización y la comunicación eficaz.

Algunas ventajas del aprendizaje significativo:

- Se genera una retención de la información más duradera.
- Da facilidad en el momento de adquirir y retener los nuevos aprendizajes, por tener estructuras previas que los relacionan.
- Los nuevos conocimientos se relacionan y quedan almacenados en la memoria a largo plazo.
- Es dinámico, ya que depende de la asimilación de las actividades para lograr el aprendizaje en el alumno y la alumna.
- Es individual y personal, por depender de las estructuras cognoscitivas del alumno o alumna.

Para lograr aprendizaje significativo se necesitan algunos requisitos:

- **Significatividad Lógica del Material:** Las actividades, el material, los contenidos y objetivos que tienen el docente deben estar estructurados de tal forma que se genere una construcción de aprendizajes en el alumno o la alumna.
- **Significatividad Psicológica del Material:** Se da en el alumno o alumna y se establece cuando logra conectar los saberes previos con los nuevos conocimientos. Algo también necesario es la memoria a largo plazo, para que se mantengan los aprendizajes en el tiempo.
- **Actitud Favorable del Alumno o alumna:** Este es el componente mas complejo, ya que en el depende solo la disposición emocional y actitudinal que tenga el alumno o alumna frente al aprendizaje, el docente debe mediar y motivar hacia los nuevos aprendizajes.

De acuerdo a lo visto en la teoría, dentro del aula podemos reconocer el aprendizaje en los siguientes tipos:

Aprendizaje de Representaciones: Aquel cuando el niño o niña adquiere vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo no los identifica como categorías. (Lagos, 2005.Pág.46)

Aprendizaje de Conceptos: Aquel en que el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra mamá puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como gobierno, país, mamífero, etc. (Lagos, 2005.pag.46)

Aprendizaje de Proposiciones: Cuando el educando conoce el significado de los conceptos, pueden formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así un concepto nuevo es asimilado al integral a su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Esta asimilación se da en tres pasos:(Lagos, 2005.Pág.46)

1. Por **Diferenciación progresiva:** Se da cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusivos que el alumno ya tenía previamente.
2. Por **Reconciliación integradora:** Cuando el concepto nuevo es mas general que el existente en la estructura cognitiva del alumno o alumna, incluyendo los específicos a este.
3. Por **Combinación:** Este se da cuando no hay jerarquía entre los conceptos nuevos y los adquiridos previamente.

Ausubel denomino como esquema de conocimientos a los conocimientos previos de los alumnos, dice que son las representaciones que poseen las personas en un momento determinado de su vida. Aquí influyen los distintos tipos de conocimientos que se tienen sobre la realidad, como son: los hechos, los sucesos, las experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc. La experiencia de vida de cada alumno o alumna.

Que se debe tener en cuenta al momento de realizar situaciones intencionadas de aprendizaje:

- No se debe desconocer lo que el alumno y alumna saben previamente y también lo que no saben, para relacionar la nueva información a la existente, se debe planificar a consecuencia de un diagnostico.

- La organización lógica y jerárquica de los materiales debe considerarse, teniendo en cuenta la importancia de cómo se presentan los contenidos. La metodología, no solo los contenidos.
- Debe tener una gran connotación el proceso afectivo y actitudinal que se da en los alumnos y alumnas, cubrir sus intereses, motivar hacia los aprendizajes, mantener buenas relaciones entre los pares y con el docente.
- Los conceptos no solo deben darse en forma verbal y abstracta deben priorizarse la utilización de material concreto y grafica.

Respecto a los planteamientos de Ausubel frente al constructivismo, se da en la gran importancia al modelo de enseñanza expositiva, para promover el aprendizaje significativo, y dejar obsoleto el aprendizaje memorístico. El modelo expositivo consiste plenamente en explicar los hechos e ideas, crear relaciones con los aprendizajes previos, relacionar conceptos y de esta forma desarrollar un andamiaje hacia cada vez conceptos de mayor calidad y cantidad.

La teoría del aprendizaje significativo, es sin duda la herramienta fundamental que se debe utilizar para generar aprendizajes plenos y duraderos, el alumno o alumna al tener una base clara de conocimientos previos, podrá organizar y reorganizar lo que sabe para ir estableciendo cada vez estructuras que permitan generar cada vez mas aprendizajes.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

El fenómeno de la globalización ha traído consigo una serie de patrocinos positivos, como la valoración de la diversidad, la cual permite ampliar la perspectiva de el entorno que nos rodea y acrecentar la mirada de la propia cultura, pero así también trajo el problema de la igualdad, que en este sentido, trata que la sociedad tenga una cultura uniforme y que esta sea la que predomine por sobre todo el resto, la escuela no se ha visto ajena a este acontecimiento, ya que , si bien esta ha sido llamada a fomentar el respeto y la valoración por la diversidad, es una institución que por sobre todo representa una mini sociedad que ha encabezado su quehacer solo en la entrega de contenidos, olvidando elementos fundamentales como es la formación de una buena identidad.

Relacionar el proceso educativo con la conformación de la identidad es algo ya sabido, teniendo en cuenta que la identidad es un factor que se va gestando en la participación como individuos ya sea en un grupo, una familia, una comunidad, las cuales te va dando referentes conductuales y actitudinales fortaleciendo los procesos de culturalización.

Los diversos estudios apuntan a fomentar los aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas, pero la pregunta es ¿Cómo o de qué forma hacerlo? Si bien, los contenidos deben ser entregados en forma gradual y con un orden respetando una lógica, deben además, tener cierta vinculación con el quehacer diario de los alumnos, estar vinculados con su entorno, con su cotidianeidad y es aquí donde la escuela como institución juega un rol importante en la construcción de las identidades culturales, fomentando en ésta la valoración de lo propio y con esto ayudar a reforzar la formación basada en la autoestima.

Como dice el texto “Patrimonio y cultura local en la escuela” el niño aprende, lo que se relaciona con lo que éste sienta, aprecia y considera más valioso para él, es decir, su entorno cultural”.

Según la experiencia indica que mientras los aprendizajes son generados en estas instancias vinculas a las experiencias de vida de los alumnos, los traslada a niveles más profundos de lo que se aprende. Vincular los saberes previos de los alumnos con los contenidos, las cosas logran tener un sentido y un significado, hacer la conexión con el patrimonio cultural de cada individuo hace que el aprendizaje se establezca de manera más profunda.

La reforma educacional llama a los profesores a innovar en la entrega de los aprendizajes enraizados en la cultura local, y para que este cambio se lleve a cabo se han generado instancias para que los profesores intercambien experiencias con respecto a su metodología etc., y otro punto a tener en cuenta es el ingreso de un medio de comunicación como es el internet, que bien orientado, es una herramienta valiosa a la hora de crear una red de comunicación entre profesores y así poder intercambiar realidades y experiencias sobre su entorno cultural.

Es por este motivo que se llama a las escuelas como institución a contribuir y difundir sobre la conciencia ciudadana, la identidad cultural, y las tradiciones culturales de su comunidad, comenzando por vincular sus propias vidas, experiencias importantes para ellos, con su patrimonio cultural partiendo con el valor familiar y luego el de su comunidad.

Lograr el vínculo de los saberes culturales y el reconocimiento de estos, permite conectar y relacionar a nuestros alumnos y alumnas con otros mundos, abriendo la posibilidad de entendimiento con los otros.

Es por esto que hay que partir de la idea que es en la escuela donde se generan los aprendizajes y estos deben tener directa relación con su entorno, con su patrimonio cultural, por lo tanto, es aquí donde debemos hacer la diferencias ya que no todas las realidades son iguales, pero esta diversidad de cultura no siempre es vista como un factor positivo sino más bien como una amenaza para la cultura dominante. Es aquí donde el sentido de identidad cobra

relevancia ya que en la aceptación y respeto por ésta es donde se valora la propia identidad y la identidad va en directa relación con el patrimonio cultura es por esto que se deben plantear y reformular las propuestas pedagógicas como un objetivo esperado, incluyendo la conceptualización de la cultura y un trabajo de relaciones culturales de una forma dinámica, esta reformulación tiene que ir de la mano con el cambio de las formas de trabajo de los docentes desde una manera individual a una colectiva en donde se intercambien experiencias tanto con los alumnos como con su entorno . Es el profesor el que debe engendrar el cambio, de pasar de ser un ejecutante de planes a uno innovador, reflexivo y crítico y así se generara un cambio no solo en la formas en la cual el enseña sino también en el conjunto de su comunidad educativa enriqueciéndose ambos con estas experiencias.

OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General:

“Mejorar la situación de los alumnos y las alumnas de octavo año básico del Colegio Sótero del Río en condiciones de baja autoestima frente al proceso educativo”

1.2.2. Objetivos Específicos:

1. Desarrollar y Reforzar la autoestima en los alumnos y alumnas del 8º años básicos.
2. Sensibilizar a los alumnos y alumnas de su realidad como herramienta de toma de conciencia de lo que acontece.
3. Favorecer y promover las buenas relaciones de los agentes educativos.
4. Favorecer la identidad personal, familiar y social.

UNIDAD DIDACTICA

3.1 METODOLOGÍA

Descripción de la unidad:

Esta unidad didáctica tiene como fin trabajar con los alumnos de octavo básico del colegio Sótero del Río con el objeto de mejorar algunos problemas relacionados con la motivación escolar, la autoestima y la identidad local.

Se trabajará en diez sesiones comenzando desde lo macro para terminar abordando la problemática al final de la unidad.

Los objetivos de las planificaciones apuntarán a desarrollar las habilidades para la vida descritas en el marco teórico al igual que la metodología. Mientras que los aprendizajes esperados serán modificados y adecuados de los planes y programas de octavo año básico.

Objetivos verticales:

- Comprender y valorar normas que regulan la convivencia de los grupos humanos.
- Investigar y analizar problemas de la realidad local.
- Comprender los derechos y responsabilidades individuales implicadas en la vida en sociedad.

Contenidos Mínimos Obligatorios:

- Problemas del mundo contemporáneo: análisis e investigación de algún tema de interés: la pobreza. Realización de un proyecto de acción en torno a un problema social relevante.
- Derechos y responsabilidades individuales: reconocimiento de su ejercicio en la familia, la escuela, la comunidad.

Aprendizajes esperados:

Los alumnos y alumnas:

- Definir y comprender el concepto pobreza
- Relacionar y comparar diferentes perspectivas del concepto pobreza.
- Comprender que la pobreza se relaciona con la identidad, cultura y patrimonio de un sector.
- Definir y comprender la relación existente entre los conceptos de identidad, cultura y patrimonio.
- Crear pautas de observación del entorno.
- Visualizar el entorno observando su patrimonio cultural
- Exponer acerca de lo observado.
- Opinar acerca de los patrimonios culturales observados.
- Diseñar un proyecto para generar un espacio de patrimonio en la escuela.

- Ejecutan el proyecto para generar un espacio de patrimonio en la escuela.

PLANIFICACIÓN

Primera clase

Tiempo: 2 horas pedagógicas

Objetivos: Comprender que la pobreza no es un factor que limita la formación de identidad en una cultura.

Aprendizaje esperado	Actividades	Metodología	Recursos	Evaluación
Definir y comprender el concepto de pobreza.	Inicio: - Ven video de pobreza Desarrollo: - Definen concepto de pobreza	Inicio: Se realizará la motivación mostrando un video acerca de la pobreza Desarrollo: La profesora organizará a los alumnos /as en subgrupos de 5 personas. Cada grupo definirá según sus conocimientos	Tv Video o DVD Papelógrafos Plumones	De carácter diagnóstica en base a los conocimientos previos de los alumnos, a través de una lista de cotejo Indicadores: - Reflexionan e interpretan a través del video una definición de pobreza.

	<p>Final: - Exponen resultado de los trabajos grupales.</p>	<p>previos el concepto de pobreza (trabajo en grupos pequeños).</p> <p>Final: Cada grupo expondrá adelante del curso sus definiciones acerca del concepto de pobreza.</p> <p>La profesora anotará durante las exposiciones ideas fuertes de cada grupo.</p>	<p>Pizarra Plumón Cinta de adhesiva</p>	
--	---	---	---	--

Segunda clase

Tiempo: 2 horas pedagógicas

Objetivo: Desarrollar pensamiento crítico

Aprendizaje esperado	Actividades	Metodología	Recursos	Evaluación
<p>Relacionar y comparar diferentes perspectivas del concepto pobreza.</p> <p>Comprender que la pobreza se relaciona con la identidad, cultura y patrimonio de un sector.</p>	<p>Inicio:</p> <p>Leen diferentes textos</p>	<p>Inicio:</p> <p>La profesora invita a los alumnos a leer diferentes textos relaciones con la perspectiva de pobreza que tienen diferentes autores. Se organizan en grupos de cinco.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Luego analizarán críticamente cada una de las visiones.</p>	<p>Texto</p> <p>Estudiantes</p>	<p>De carácter formativo, a través de una escala de apreciación considerando los siguientes indicadores:</p> <ol style="list-style-type: none">1.- Es capaz de analizar críticamente un texto.2.- Existe coherencia entre lo comprendido y lo expuesto.3.- Da su opinión

	<p>Desarrollo: Comparan diferentes perspectivas de concepto pobreza.</p> <p>Final Exponen diferentes definiciones de pobreza.</p>	<p>Final La profesora escribirá en la pizarra las definiciones que los niños expongan.</p> <p>Finalmente resaltaré que la condición de pobreza no significa que estos grupos no posean un capital cultura, patrimonial o de identidad propia de su entorno.</p>	<p>Trabajos finales Plumón Pizarra</p>	<p>acerca de lo leído. 4.- Respeta y tolera opiniones diferentes a la suya. 5.- Trabaja en equipo</p>
--	---	---	--	---

Tercera clase

Tiempo: 2 horas pedagógicas

Objetivo: Analizar, valorar y lograr una empatía con su realidad como parte cultura.

Aprendizaje esperado	Actividades	Metodología	Recursos	Evaluación
Definir y comprender la relación existente entre los conceptos de identidad, cultura y patrimonio.	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none">- Ver video <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none">- Responden a las preguntas realizadas.	<p>Inicio</p> <p>La profesora introducirá el tema de patrimonio mostrando a sus alumnos un video de la ciudad de Valparaíso como ejemplo de patrimonio cultural.</p> <p>Desarrollo</p> <p>A continuación la profesora entrega a cada alumno una</p>	<ul style="list-style-type: none">- TV- Video o DVD <p>- Hoja con preguntas</p>	De carácter formativa: Hoja con las respuestas a las preguntas.

	<p>Final</p> <p>- Escuchan explicación de conceptos</p>	<p>hoja con dos pregunta: ¿Qué entiendes por patrimonio?, ¿Por qué crees tú que Valparaíso es considerado Patrimonio de la humanidad?</p> <p>Final</p> <p>La profesora aclara concepto de patrimonio, identidad y cultura explicando la relación que existe entre este trío de conceptos.</p>	<p>- Profesora</p>	
--	---	---	--------------------	--

Cuarta clase

Tiempo: 2 horas pedagógicas

Objetivos: Trabajar en equipo, aceptando ideas y respetando al otro en la solución a un problema.

Aprendizaje esperado	Actividades	Metodología	Recursos	Evaluación
Crear pautas de observación del entorno.	Inicio - Escucharan la explicación	Inicio Para iniciar esta clase que tiene como fin confeccionar una pauta de observación para una visita educativa. La profesora enseñará a los alumnos las etapas para la observación de una visita guiada.	Profesora	De tipo formativa, entrega de pautas de observación.

	<p>Desarrollo</p> <p>Confeccionaran pauta de observación.</p> <p>Final</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exponer trabajos - Crear pauta global. 	<p>Desarrollo</p> <p>La profesora dividirá al curso formando grupos de 5 personas.</p> <p>Pasará por los grupos guiando su desarrollo.</p> <p>Final</p> <p>La profesora invitará a cada grupo a exponer sus trabajos con el fin de unificar ideas y lograr una pauta global de observación.</p>	<p>Alumnos y profesora</p> <p>Trabajos</p>	
--	--	---	--	--

Quinta clase

Tiempo: 2 horas pedagógicas

Objetivos: Desarrollar la capacidad de observación del entorno y de comunicación y cooperación entre sus pares.

Aprendizaje esperado	Actividades	Metodología	Recursos	Evaluación
Visualizar el entorno observando su patrimonio cultural.	<p>Inicio</p> <p>Organizase en grupo.</p> <p>Desarrollo</p> <p>- Recorrer el entorno del colegio.</p>	<p>Inicio</p> <p>Para iniciar esta clase el grupo curso se organizara en subgrupos de 15 alumno cada uno, cada subgrupo estará a cargo de dos adultos.</p> <p>Desarrollo</p> <p>- Los alumnos guiados por los</p>	<p>Profesora</p> <p>Dos adultos</p> <p>15 alumnos por subgrupo</p>	De tipo formativa,

	<p>Final</p> <ul style="list-style-type: none"> - comentar lo observado. 	<p>adultos recorrerán el entorno de su escuela, apoyados por la pauta de observación confeccionada en clases.</p> <p>Ellos registraran lo más relevante de lo observado.</p> <p>Final</p> <p>A la llegada a la escuela cada subgrupo se reunirá y comentaran en un foro lo observado en la salida educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pauta de observación -Entorno de la escuela. 	
--	---	--	---	--

Sexta clase

Tiempo: 2 horas pedagógicas

Objetivos: Analizar sus percepciones patrimoniales.

Aprendizaje esperado	Actividades	Metodología	Recursos	Evaluación
Exponer acerca de lo observado. Opinar acerca de los patrimonios culturales observados.	Inicio Exponer lo observado Desarrollo Unifican ideas	Inicio Cada subgrupo expondrá a través de un papelógrafo lo observado en la salida pedagógica. Desarrollo La profesora anotara las ideas que se repiten en cada subgrupo, para luego llegar a una unificación de estas ideas.	Papelógrafo. Pizarra Plumón	De tipo formativa, entrega de pautas de observación.

	Final Escuchan explicación de la profesora	Final Los alumnos escucharan la explicación que realizara la profesora en la cual se dará a entender la relación entre cultura – patrimonio.		
--	--	--	--	--

Séptima y octava clase

Tiempo: 4 horas pedagógicas

Objetivos: Analizan las percepciones de los patrimonios sociales.

Toman decisiones en la planificación del proyecto.

Preveer y analizar la influencia del proyecto en la escuela.

Aprendizaje esperado	Actividades	Metodología	Recursos	Evaluación
Diseñar un proyecto para generar un espacio de patrimonio en la escuela.	<p>Inicio</p> <p>Escuchan explicación de la profesora.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Estructuran el proyecto</p>	<p>Inicio</p> <p>La profesora explicará a los alumnos la estructura y formulación de un proyecto. Para ello anotará en la pizarra las ideas centrales.</p> <p>Desarrollo</p> <p>De manera grupal los alumnos y alumnas debaten acerca del</p>	<p>Plumón</p> <p>Pizarra.</p>	<p>De carácter sumativa. Diseño del proyecto terminado.</p>

	<p>Final</p> <p>Presentan proyecto final.</p>	<p>proyecta, dan ideas, toman decisiones y formulan el proyecto.</p> <p>Final</p> <p>Los alumnos /as muestran a la profesora el trabajo final. La profesora corrige los errores de los alumnos para que puedan ejecutarlo la clase siguiente.</p>	<p>Alumnos y alumnas</p> <p>Hoja y papel.</p> <p>Proyecto terminado.</p>	
--	---	---	--	--

Novena y décima clase

Tiempo: 4 horas pedagógicas

Objetivos: Trabajar en equipo

Cooperar en la ejecución del proyecto

**Comunicarse para solucionar conflictos durante la
Ejecución del proyecto.**

Generar el pensamiento crítico en los alumnos/as.

Aprendizaje esperado	Actividades	Metodología	Recursos	Evaluación
Ejecutar el proyecto para generar un espacio de patrimonio en la escuela.	<p>Inicio</p> <p>Dirigirse al lugar de ejecución del proyecto.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Ejecutan el proyecto.</p>	<p>Inicio</p> <p>Cada sub grupo se dirige al lugar escogido con los materiales necesarios.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Cada grupo comienzan a darle</p>	<p>Lugar físico.</p> <p>Materiales elegidos por cada grupo.</p> <p>Materiales elegidos por cada grupo</p>	De carácter sumativa. Ejecución del proyecto.

	<p>Final Evalúan impacto inicial del proyecto.</p>	<p>forma al proyecto.</p> <p>Final Se realizará una clase en donde todos los grupos comenten el impacto inicial que ha causado sus proyectos en la escuela. Cada grupo dará ideas a través de un análisis de situación, para mejorar sus proyectos.</p>	<p>Pizarra Plumón Alumnos/as.</p>	
--	---	--	---	--

BIBLIOGRAFÍA

- **Título:** Habilidades para la vida
- **Autor:** Organización Panamericana de la Salud,
- **Año:** 2001

- **Título:** "Patrimonio y cultura local en la escuela, guía de experimentación e innovación pedagógica"
- **Autor:** Ricardo Hevia R.
Carolina Hirmas R.
Sergio Peñafiel J.

Oficina regional de educación UNESCO, santiago. Fundación Ford 2002

- **Título:** Planes y programas "Comprensión de la sociedad".
- **Autor:** MINEDUC
- **Año:** 2008.

ANEXO 1

ESCALA DE AUTO ESTIMACIÓN DE BELL

Nombre : _____
Curso : _____
Fecha : _____

Instrucciones:

Este cuestionario permite visualizar el concepto que tienes de ti mismo. Debes contestarlo con absoluta sinceridad, marcando con una x dentro del recuadro la afirmación que creas conveniente.

AFIRMACIONES	Sí	No sé	No
1. Soy una persona con muchas cualidades.			
2. Si tengo que decir algo generalmente lo digo.			
3. Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo.			
4. Me siento seguro de lo que siento.			
5. No me gusto como soy.			
6. Rara vez me siento culpable de lo que hago.			
7. Creo que la gente opina bien de mí.			
8. Soy bastante feliz.			
9. Me siento orgulloso de lo que hago.			
10. Poca gente me hace caso.			
11. Hay muchas cosas que me cambiaría de mí.			
12. Me cuesta mucho hablar delante de la gente.			
13. Casi nunca estoy triste.			
14. Es muy difícil ser uno mismo.			
15. Es fácil que yo le caiga bien a la gente.			
16. Si pudiera volver al pasado, me gustaría ser otro.			
17. Por lo general mis amigos siguen mis consejos.			
18. Siempre me tienen que decir lo que tengo que hacer.			
19. A menudo me gustaría ser otra persona.			
20. Me siento seguro de mí mismo.			

TEST PROYECTIVO “YO PIENSO, YO SOY”

Instrucciones:

Lea con detención y marque con una **X** la frecuencia en que se da cada afirmación.

Afirmaciones	Siempre	A veces	Nunca
Te gusta tu colegio			
Te gustan tus compañeros			
Te gustan tus profesores			
Participas en clases			
Te tratan bien tus compañeros			
Te tratan bien tus profesores			
Tu relación con los profesores es buena			
Tu relación con tus compañeros es buena			
Aprendes en el colegio			
Las clases son entretenidas			
Participas en clases			
Te motivan a hacerlo			

ANEXO 2

TABULACIÓN RESPUESTAS TEST DE AUTOESTIMACIÓN DE BELL

PREGUNTA	SI	NO SE	NO
Soy una persona con muchas cualidades	56	33	11
Si tengo que decir algo generalmente lo digo.	40	5	56
Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo.	56	14	30
Me siento seguro de lo que siento.	90	5	5
No me gusto como soy.	55	25	20
Rara vez me siento culpable de lo que hago.	20	40	40
Creo que la gente opina bien de mí.	33	29	38
Soy bastante feliz.	90	3	7
Me siento orgulloso de lo que hago.	72	9	19
Poca gente me hace caso.	95	0	5
Hay muchas cosas que me cambiaria de mí.	61	0	39
Me cuesta mucho hablar delante de la gente.	56	8	36
Casi nunca estoy triste.	68	0	32
Es muy difícil ser uno mismo.	96	4	0
Es fácil que yo le caiga bien a la gente.	92	1	7
Si pudiera volver al pasado, me gustaría ser otro.	57	3	40
Por lo general mis amigos siguen mis consejos.	20	9	71
Siempre me tienen que decir lo que tengo que hacer.	80	3	17
A menudo me gustaría ser otra persona.	56	11	33
Me siento seguro de mí mismo.	83	4	13

TABULACIÓN TEST PROYECTIVO

“YO PIENSO, YO SOY”

PREGUNTAS	Siempre	A veces	Nunca
Te gusta tu colegio	51	43	6
Te gustan tus compañeros	93	4	3
Te gustan tus profesores	9	10	81
Las clases son entretenidas	33	62	5
Te tratan bien tus compañeros	58	33	9
Te tratan bien tus profesores	13	41	46
Tu relación con los profesores es buena	39	39	22
Tu relación con tus compañeros es buena	58	32	10
Aprendes en el colegio	53	31	16
Participas en clases	82	13	5
Te motivan a participar en clases	82	13	5