

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE CUENCA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA
EDUCACIÓN

CARRERA DE PEDAGOGÍA

TEMA:

**“DETERMINAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS
DEL SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD
EDUCATIVA “RIGOBERTO NAVAS” DEL CANTÓN CAÑAR DURANTE
EL AÑO LECTIVO 2010-2011”**

TESIS PREVIO LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE LICENCIADO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN PEDAGOGÍA.

AUTORES:

DANIEL FRANCISCO VERDUGO ROSAS

TUTOR:

LIC. FERNANDO SOLÓRZANO M.

CUENCA – ECUADOR

2010 – 2011

DEDICATORIA

Esta tesis va dedicada de manera especial a mi querida madre, hermanas, esposa e hija, quienes con sacrificio y perseverancia me supieron apoyar moral y económicamente para que pueda alcanzar mi sueño tan anhelado.

DANIEL

AGRADECIMIENTO

La gratitud es el don más grande que tiene el ser humano, por lo cual, mi agradecimiento va dirigido a todas las personas, quienes me supieron apoyar en el desarrollo de este trabajo.

Doy gracias a mis padres y a los catedráticos de la Universidad Politécnica Salesiana, de manera especial al Lic. Fernando Solórzano, quien me guió en el desarrollo de este trabajo investigativo.

DANIEL

C E R T I F I C A C I Ò N

Licenciado
Fernando Solórzano M.

C E R T I F I C O

Haber dirigido y revisado prolijamente cada uno de los capítulos de la tesis de grado, realizado por Daniel Francisco Verdugo Rosas, previa a la obtención del título Licenciados en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía; y por cumplir los requisitos necesarios autorizo su presentación

Cuenca, Agosto del 2011

Lic. Fernando Solórzano M.
DIRECTOR

DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD

Los conceptos desarrollados, análisis realizados y las conclusiones del presente trabajo, son de exclusiva responsabilidad del autor Daniel Francisco Verdugo Rosas.

Cuenca, Agosto del 2011

Daniel Francisco Verdugo Rosas

ABSTRAC

El presente trabajo investigativo es una descripción de uno de los aspectos pedagógicos de la Unidad Educativa “Rigoberto Navas”, del cantón y provincia del Cañar, durante el año lectivo 2010-2011.

En este marco, la práctica pedagógica de la Unidad Educativa “Rigoberto Navas” se enmarca a la formación de la niñez tanto masculinos y femeninos, provenientes del área urbano y rural, así también acuden niños/as indígenas, campesinos y mestizos. La institución educativa a la cual hacemos mención es fiscal, dispone de infraestructura y equipamiento para brindar una educación humana de calidad y calidez a todos los niños/as.

Por otro lado debemos señalar que los niños/as son provenientes de hogares distintos, lo cual hace que el trabajo de los maestros/as sea difícil y complejo, ya que cada niño/a es un mundo diferente, lo cual refleja en su forma de ser, pensar, aprender, sentir y hacer las cosas, por lo que se vuelve complicado homogeneizar el proceso del interaprendizaje, ya que se evidencia la heterogeneidad, la diversidad, la criticidad y la participación activa de los niños/as dentro de la práctica educativa.

A esta realidad social y educacional de los niños/as, se suma algunas situaciones relacionadas con el aprendizaje de los niños/as, se trata de manera especial los estilos de aprendizaje, que de alguna manera están impregnadas en cada uno de los niños/as del séptimo año de educación básica según los resultados obtenidos mediante la investigación.

En este sentido, en el presente trabajo consta la tabulación de datos y los respectivos análisis de resultados, los mismos que están demostrados con cuadros y gráficos para una mejor comprensión y lectura por parte del lector, así también por los maestros/as que trabajan en esa Unidad Educativa.

Desde esta perspectiva, en el presente trabajo ha sido necesario desarrollar y comprender las temáticas relacionadas con los estilos de aprendizaje, donde algunos

autores y expertos sobre la materia exponen la fundamentación científica y pedagógica, a más de sus puntos de vista. En este sentido, la fundamentación teórica planteada en la presente propuesta metodológica, contiene algunas estrategias y ejercicios que pueden orientar al maestro/a a desarrollar los estilos de aprendizajes existentes.

Desde esta óptica, los maestros/as deben tener en cuenta que los cambios de época, la influencia de la globalización y los TICs¹ exigen emprender grandes cambios y transformaciones a todo nivel, de manera especial en el campo de la educación, por cuanto, es el pilar fundamental para el desarrollo humano. Bajo esta concepción, el presente trabajo investigativo enmarca el eje de la educación como uno de los componentes importantes para la formación intelectual de los niños/as que asisten a diario a este prestigioso plantel educativo, toda vez que los maestros/as trabajan en cumplimiento a lo que reza la nueva Constitución Política del Estado, es decir, brindando una educación de calidad y con calidez humana en concordancia hacia el buen vivir o el SUMAK KAWSAY.

Así también, el presente trabajo está elaborado acorde al avance de la ciencia y la tecnología, porque el hecho educativo no puede estar al margen de los constantes cambios e innovaciones sino a la par, porque el maestro/a debe actualizar sus conocimientos y ampliar sus experiencias educativas.

Finalmente, en el presente trabajo describimos algunas conclusiones y recomendaciones, para que los maestros/as que laboran en la Unidad Educativa “Rigoberto Navas” puedan dar seguimiento y cumplimiento, es decir, facilitar la mediación pedagógica, tomando en cuenta que los niños/as son el centro de aprendizaje y protagonistas del hecho educativo, ya que ellos son los futuros forjadores y actores de la Nueva Patria que tanto anhelamos.

¹ Tecnologías de la Información y Comunicación

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

UNIDAD EDUCATIVA “RIGOBERTO NAVAS”

| | |
|---|----|
| 1.1.- Ubicación y área de cobertura. | 3 |
| 1.2.- Historia del plantel educativo | 5 |
| 1.3.- Misión y visión del plantel educativo | 9 |
| 1.4.- Infraestructura educativa | 11 |
| 1.5.- Equipamiento escolar | 12 |
| 1.6.- Materiales y recursos didácticos | 13 |
| 1.7.- Croquis | 14 |

CAPÍTULO II

PEDAGOGÍA ACTIVA

| | |
|---|----|
| 2.1.- Concepciones y teorías de la Pedagogía Activa | 15 |
| 2.2.- Principales precursores de Pedagogía Activa | 22 |
| 2.3.- Escuela Nueva | 28 |
| 2.3.1.- Origen y desarrollo de la escuela nueva | 28 |
| 2.4.- Pedagogía de la actividad | 39 |

CAPÍTULO III

ESTILOS DE APRENDIZAJE

| | |
|--|----|
| 3.1.- Concepciones teóricas | 43 |
| 3.2.- Clases de estilos de aprendizaje | 47 |
| 3.3.- El rendimiento escolar | 53 |
| 3.4.- Teorías del aprendizaje escolar | 56 |
| 3.5.- Tipos de aprendizaje | 61 |
| 3.6.- Modelos educativos | 70 |

| | |
|---|----|
| 3.7.- Modelo de David Kolb, aprendizaje basado en experiencias. | 76 |
|---|----|

CAPÍTULO IV

INVESTIGACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO DE LA UNIDAD EDUCATIVA

“RIGOBERTO NAVAS”

| | |
|---|----|
| 4.1.- Investigación de campo | 78 |
| 4.2.- Recolección de la información | 79 |
| 4.3.- Tabulación de datos | 80 |
| 4.4.- Análisis e interpretación de datos | 82 |
| 4.5.- Contrastes de los resultados con la hipótesis | 84 |
| 4.6.- Propuesta de actividades a través de las estrategias metodológicas para desarrollar los estilos de aprendizaje | 85 |

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

| | |
|-----------------|----|
| CONCLUSIONES | 89 |
| RECOMENDACIONES | 90 |
| BIBLIOGRAFÍA | 91 |
| LINCOGRAFÍA | 93 |
| ANEXOS | 94 |

INTRODUCCIÓN

Como es de vuestro conocimiento, el término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utilizamos nuestro propio método o conjunto de estrategias, a pesar de las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tendemos a desarrollar unas preferencias globales; esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

Así mismo, no todos aprendemos igual, ni a la misma velocidad, a pesar de haber recibido las mismas explicaciones y realizado las mismas actividades y ejercicios. Cada miembro del grupo o persona aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras, eh ahí la heterogeneidad. Bajo estas aclaraciones, las diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo la motivación, el aspecto cultural, social y la edad, sin embargo, aprenden de distinta manera, de tal forma que, mientras a uno se le da muy bien redactar, al otro le resulta mucho más fácil los ejercicios de matemática.

Desde ese punto de vista, los estilos de aprendizaje están directamente relacionados con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. De ahí que los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje lo que nos ofrecen es un marco conceptual que nos ayuda a entender los comportamientos que observamos a diario en el aula, como se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo nuestros niños/as y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado. Pero la realidad siempre es mucho más compleja que cualquier teoría. La forma en que elaboremos la información y la aprendamos variará en función del contexto, es decir, de lo que estemos tratando de aprender, de tal forma que nuestra manera de aprender puede variar significativamente de una materia a otra. Por lo tanto es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas ya que nuestra manera de aprender evoluciona y cambia constantemente, como nosotros mismos.

De ahí que nuestro trabajo investigativo se centra en determinar los estilos de aprendizajes predominantes en los niños/as del séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa “Rigoberto Navas” del cantón Cañar, para el efecto se aplicó un cuestionario, y que puede servir como guía para otros establecimientos. Así también, los temas tratados, los resultados y los datos obtenidos concuerdan con los estilos de aprendizajes detectados en la investigación, consecuentemente, la tarea del maestro/a es enorme para propiciar aprendizajes significativos de acuerdo a la realidad cognitiva de los niños/as. Frente a esta realidad, el presente trabajo se ha desarrollado en capítulos, temas y subtemas, los mismos que contribuirán en gran medida el trabajo del maestro/a en el aula dentro del proceso del interaprendizaje, así:

El primer capítulo hace referencia a la ubicación, reseña histórica, infraestructura, equipamiento, materiales y ubicación del plantel educativo. El segundo capítulo trata sobre la concepción teórica de la Pedagogía Activa, sus precursores y corrientes pedagógicas, escuela nueva, origen y desarrollo y pedagogía de la actividad. El tercer capítulo aborda los estilos de aprendizaje, clases de estilos de aprendizaje, rendimiento escolar, tipos de aprendizaje, modelos educativos, y modelos de David Kolb. En el cuarto capítulo se describe los resultados del trabajo de campo, es decir, toda la información referente a los estilos de aprendizaje encontrados en los niños/as del séptimo año de educación básica, las mismas que están siendo representadas con cuadros y gráficos de los resultados logrados, así mismo el respectivo análisis de la información; además están plasmadas algunas estrategias y actividades que servirán como sugerencias y ejercicios prácticos para mejorar los estilos de aprendizaje, el mismo que estará al servicio y uso del maestro/a, convirtiéndose en una guía y no un documento absoluto o terminado sino en constante construcción y reajuste.

Pero antes de concluir, debemos dejar claro, que existen muchas teorías, principios, concepciones sobre los estilos de aprendizaje, de ahí que la función del maestro/a es enorme. En este sentido, la responsabilidad de los maestros/as, es brindar una educación más humana de calidad y calidez, es decir, una educación holística e integradora hacia el buen vivir (sumak kawsay). Por último concluimos el presente trabajo con algunas conclusiones y recomendaciones, los mismos que orientarán al lector y a los maestros/as hacia la profundización de las temáticas abordadas.

CAPITULO I

UNIDAD EDUCATIVA “RIGOBERTO NAVAS”

1.1.- Ubicación y área de cobertura.

La Unidad Educativa “Rigoberto Navas” se encuentra situado en la cabecera cantonal de Cañar, parroquia y provincia del mismo nombre, en la prolongación de la avenida Paseo de Los Cañarís, junto al parque de recreación Dr. Justiniano Crespo Verdugo, más conocido como Guantug.

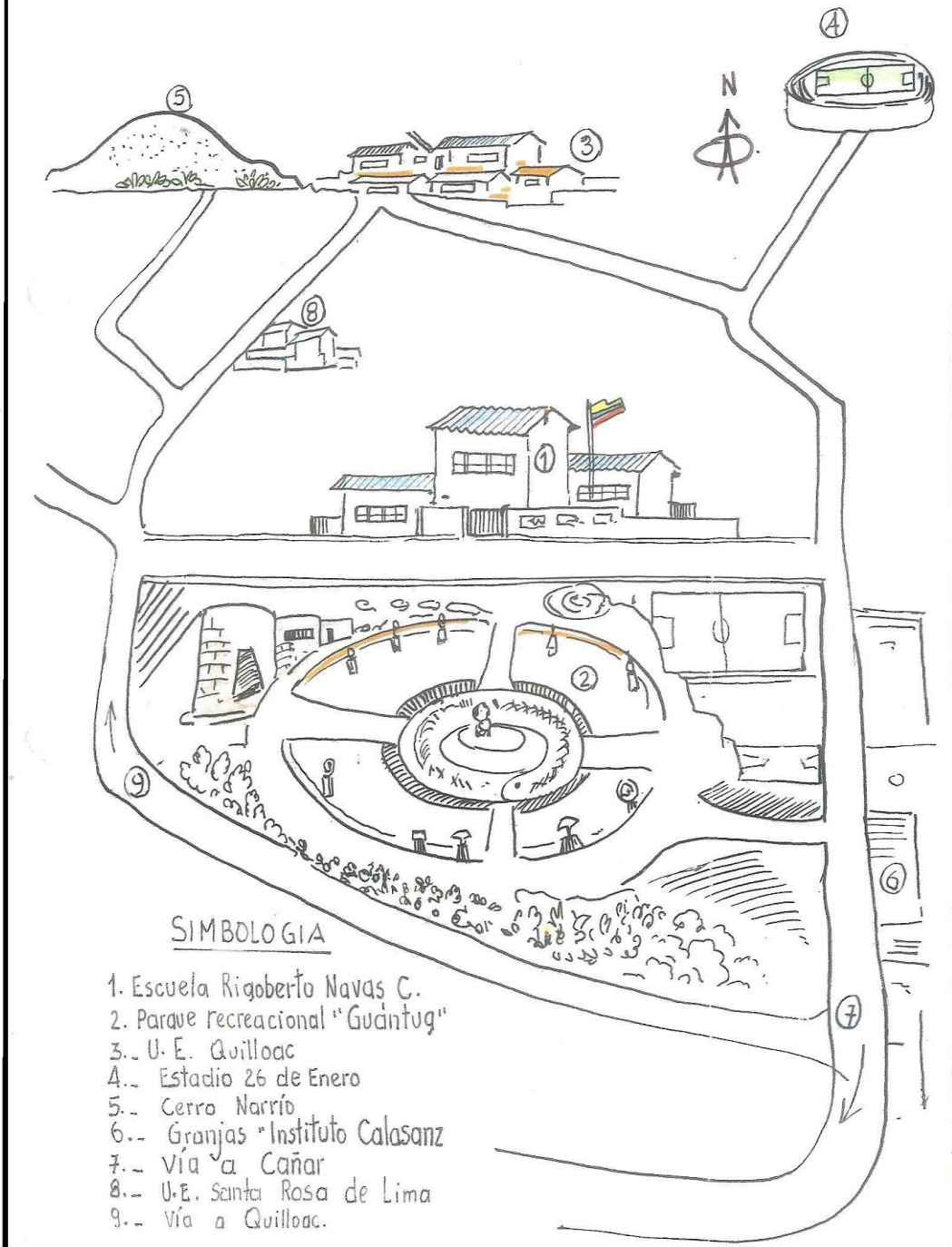
Geográficamente se encuentra entre las coordenadas a 2° 33 de latitud sur y 78° 56 de longitud oeste con una altitud de 3100 metros sobre el nivel del mar.

La Unidad Educativa “Rigoberto Navas” se caracteriza por brindar una educación humana de calidad, acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes, acogiendo a niños/as de las diferentes comunidades y sectores aledaños como son: Izavieja, Quilloac, San Rafael, Shizhu, Chaglabán, Correo Uku, Cashaloma, Narrío, Hirbabuena, Cuchucún, y de las demás áreas periféricas de la ciudad de Cañar.

Cabe destacar también que un gran número de estudiantes que se educan en este plantel educativo son hijos de migrantes, que por motivos de trabajo emigraron con sus hijos hacia esta hidalga ciudad de San Antonio de las Reales Minas de Hatun Cañar, es el caso de emigrantes del vecino país Perú, y de las provincia de Chimborazo, Tungurahua, Imbabura, entre otros.

Gráfico No. 1

Croquis de la Escuela
Rigoberto Navas Calle " Cantón Cañar "



Fuente: Historia del plantel

1.2.- Historia del plantel educativo.

En las páginas que se plasman como antecedentes de la vida de una institución, también son páginas que terminan esculpiendo las memorias de la percepción del hombre en relación a su instancia, a su perspectiva y a su proyecto de vida en la que se edifica intactos los ideales de quienes escenifican la inmortalidad de esas letras.

La escuela “Sin Nombre de Guantug” se dice que en aquel tiempo, como todos los acontecimientos tiene su historia; efectivamente, la historia y sus antecedentes se inician entonces, desde que educadores de la escuela Rumiñahui de la Comunidad de Quilloac en ese entonces, por razones aún no comprendidas un grupo de nueve maestros, el 17 de septiembre de 1996 fueron puestos a disposición de la Dirección Provincial de Educación Hispana, se trataba de los docentes Esthela Correa, Mariana Espinoza, Inés Cárdenas, Mercy Barahona, Dolores Clavijo, Bertha Ortega, Gloria Gomezcoello, Verónica Muñoz y Jaime Matute.

Este número de maestros sugirieron al Sr. Director de Educación, Lic. Luis Coronel, la creación de una nueva escuela un día 10 de octubre de 1996, según ellos comprometidos con los principios de educadores y formadores de esperanza pero las situaciones eran totalmente adversas tanto en el plano logístico, físico, estructural y hasta anímico.

Indican también que en primer lugar trataron de conseguir un local, para lo cual visitaron la escuela Santa Rosa de Lima, regentada por las Reverendas Madres Dominicanas; cabe indicar que el grupo de maestros fue liderada por la profesora Srta. Gloria Gomezcoello V; los mismos que fueron recibidos por la Madre Lucía Clavijo, Superiora de dicha comunidad educativa, que luego de exponer el objetivo de la visita, resultó imposible conseguir el local ya que se encontraba en ese entonces en arrendamiento.

Dado así los acontecimientos, han optado dirigirse al Municipio del cantón, acudiendo ante el señor Alcalde Galo Ordóñez G. quien generosamente ha facilitado el local del museo de sitio, localizado en el parque de recreación denominado

Guantug; además tramitar la donación de un cuerpo de terreno para la construcción de un nuevo local.

Una vez conseguido el local, sintieron otras necesidades tales como la falta de materiales didácticos, mobiliarios, entre otros; y a pesar de las escuálidas condiciones y con restos de mobiliarios que en donación recibieron de algunos planteles educativos sirvieron muchísimo para iniciar el año lectivo 1996 - 1997.

Así un día lunes 14 de octubre de 1996, se llevó a efecto las matrículas en la carretera que conduce a la comunidad de Quilloac, se dice que ese día matricularon a 72 niños y al concluir el período de matriculación sumaron un total de 145 niños/as, con los cuales iniciaron el año lectivo.

Cabe puntualizar que para ese entonces aún no contaban con la autorización de la Dirección de Educación; debido a los problemas que atravesaban los docentes separados de la escuela Rumiñahui, pero luego de algunas gestiones y deliberaciones entre dirigentes, autoridades locales y educativas logran conseguir el acuerdo de creación de la escuela Sin Nombre de Guantug, expedido el 16 de diciembre de 1996 con el Acuerdo No. 00476-DA.

Una vez conseguido el Acuerdo de Creación de la escuela, iniciaron con la gestión del terreno para la construcción del local, para lo cual, por intermedio del señor Alcalde Galo Ordóñez G. tramitaron la expropiación de los predios de propiedad de las Madres Dominicanas, pero ellas se opusieron aduciendo que en el futuro tienen previsto emprender un proyecto educativo modelo, por tal razón, fueron frustrados sus objetivos.

Cabe señalar que para ese entonces la Srta. Gloria Gomezcoello fue designada Directora de la escuela S/N sector Guantug con el visto bueno del Sr. Manuel Amoroso O, Supervisor de la zona N° 1 del cantón Cañar, oficializada el 3 de septiembre de 1997.

Al transcurrir el tiempo, concretaron la donación del terreno, la misma que fue entregado por el señor Alcalde, Galo Ordóñez Gárate el 27 de febrero 1998 en un acto público destinado para la construcción de la infraestructura de la escuela S/N de Guantug, ratificada la entrega definitiva del terreno el 22 de junio de 1998, de ahí que los docentes y padres de familia decidieron plasmar el reconocimiento y gratitud al señor Alcalde Galo Ordóñez Gárate nominándola a la escuela s/n de Guantug hasta ese entonces.

Luego de estos sucesos, en agosto de 1998 se ha iniciado con la construcción de dos aulas, obra realizada por la Ilustre Municipalidad del Cantón Cañar por gestión del Sr. Alcalde Galo Ordóñez G. en octubre del mismo año se concreta la construcción de una aula más a cargo del Sr. Iván Castanier, Prefecto de la provincia.

Por otro lado se dice que sin respetar las normas legales vigentes y la decisión de los docentes, niños/as y padres de familia, la Comisión Provincial de Defensa Profesional en su sesión del 25 de octubre del 2001, y ratificada el 20 de noviembre del mismo año, acuerdan y resuelven ratificar la nominación de la escuela s/n de Guantug de la ciudad de Cañar con el nombre de "Rigoberto Navas", firmado por el Dr. Florencio Macancela, Director Provincial de Educación del Cañar.

Hecho que ha causado malestar a todos sus actores porque no respetaron la nominación plasmada desde sus inicios el nombre de "Galo Ordóñez Gárate", bajo esta situación y han tratado de calmar los ánimos y la diferencia existente, y en homenaje a esa tierra de raza rebelde e indómita, cuna de hombres y mujeres ilustres, cuna del Sr. Galo Ordóñez G. y hogar del Sr. Rigoberto Navas C. por amor propio, dignidad y por amor a esa bendita tierra, han puesto cuota de sacrificio por la paz inmanente de las personas y las instituciones, endosando a todas esas diferencias otro titular que enaltezca su propia historia, como es el nombre de "Ciudad de Cañar" hasta para dignificar con honra el nombre de la escuela que en honor a su trayectoria y a su propio mérito de ser lo que será, pero esto no ha sido suficiente para desarraigar la epopeya de los intereses consabidos y desconocer el nombre de Rigoberto Navas.

Todos estos acontecimientos ha propiciado una ola de indignación, descontento y de frustración en la mayoría del profesorado, alumnos y padres de familia, toda vez que inicialmente en forma por demás justa y merecida se había convenido y en forma unánime y pública que esta escuela llevara el nombre del Sr. Galo Ordóñez G. muestra intangible de lealtad y reconocimiento más allá del mérito al que habrían comprometido bajo honor y causa esta designación de nominar a la escuela con su nombre.

Ante la imperiosa necesidad, el afán de servicio a la comunidad y en respuesta a la exigencia social y en vocación de proyectar hacia una educación integral, han impulsado la creación del jardín o primer Año de Básica, plasmado en el Acuerdo N° 021 de la Dirección Provincial del Educación y Cultura de Cañar, de fecha 1 de septiembre de 2000 para el año lectivo 2000-2001.

En definitiva la historia del plantel ha sido bien larga pero importante para el conocimiento ciudadano, contando ya en la actualidad con 16 profesores y 405 alumnos, creado el 13 de diciembre de 1996 y jardín o primer año de Educación Básica el 01 de septiembre del 2000.

La escuela en mención dispone al momento de una planta física propia, terrenos donados por el Municipio del cantón Cañar -Administración del Señor Galo Ordoñez y el Dr. Víctor Cárdenas.

Cuenta con cerramiento, 13 aulas, todas cuentan con el mobiliario respectivo para alumnos y profesores, como son escritorios, sillas metálicas, pupitres, pizarrones de tiza líquida, borradores, estantes, material didáctico, cancha de básquet e indor debidamente cementada, terminada y funcional con sus respectivos aros y arcos, balones de básquet e indor, baterías sanitarias, instalación de agua y tanque de reserva, luz eléctrica instalada en todas las aulas.

Dirección amoblada, banderas, cuadros, diplomas, planos del establecimiento, placas, trofeos ganados en diferentes competencias deportivas, calculadora, astas de

madera tres con pedestal para la Dirección, un sello de la escuela, una almohadilla y tinta.

Una biblioteca amoblada, con docena y media de sillas de oficina, estante equipada con varios textos, libros y revistas; Banda de guerra compuesto por: 9 tambores, 6 cornetas, 1 bombo, 10 flautines, 1 lira y 1 par de platillos y una cachiporra. Una campana, un video casete, folletos, entre otros.

Un equipo de amplificación de carro, dos bocinas, un micrófono. Otro equipo de amplificación, dos cajas acústicas, un micrófono, un pedestal, una radio grabadora para casete y CD, 30 m. de extensión.

Un Niño Dios español donado por la Madre Sacramento Rodríguez Lara, quien ha escrito una de las grandes páginas en la historia de la escuela. Ropa de la Virgen, de San José, un par de sandalias y una capa de la danza y las Vírgenes del Sol.

Enceres de cocina: una cocina, dos ollas, dos botellones de gas, una poma de 5 galones para cloro. Cuatro puertas metálicas, dos sanitarios, 30 metros de manguera, un botiquín; pintado todo el local.

Registros: De matrículas, de promociones, archivo de todos los documentos del plantel, oficios enviados y recibidos desde su inicio hasta la fecha, registro de asistencia del Personal Docente, escrituras del terreno y una carpeta de partidas de nacimiento de los niños del plantel.

Concluye la historia manifestando que **“Aquí yacen los restos inmortales de esta obra sepultada por el resto de mortales”** firmada por la Prof. Gloria Gomezcoello, Directora del plantel.

1.3.- Misión y visión del plantel educativo.

Misión:²

² PROYECTO DE CREACIÓN DE LA ESCUELA “LUIS RIGOBERTO NAVAS”, pág. 4

La misión fundamental de este proyecto es cumplir con la programación establecida por quienes hacemos la vida educativa de nuestro plantel en base a estrategias que vayan en beneficio del triángulo educativo como son: alumno, escuela, comunidad. Estos resultados que se obtengan reflejarán en hechos de cambios.

La escuela Rigoberto Navas Calle tiene la siguiente misión:

- ★ Propiciar una sólida formación ética, moral, humanística, científica, tecnológica, artística, y cultural de manera que el estudiante se prepare para desempeñarse en su entorno social.
- ★ Educar para la vida, para la democracia y la paz.
- ★ Educar para el desarrollo del pensamiento, la ciencia y la investigación.
- ★ Educar siguiendo un modelo pedagógico centrado en el desarrollo de la personalidad, que tiene en cuenta las diferencias individuales, los ritmos propios de aprendizaje y los procesos.
- ★ Racionalizar y optimizar el uso de la planta física, recursos humanos, equipos y materiales, buscando una mayor cobertura y proyección social.
- ★ Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad local, provincial y nacional, para consolidar los valores propios de la sociedad.

Visión:³

La escuela debe convenirse en una institución funcional adecuada, con sus respectivos ambientes didácticos, con profesores capacitados en el campo científico, tecnológico y pedagógico, que cuente con un mobiliario adecuado y material didáctico necesario para que los niños tengan ese gusto, esa emoción de venir a la escuela y se muestre muy creativo, reflexivo, responsable en el estudio que se convertirán en fuentes de cambio y capaces para la sociedad ecuatoriana así aprovechando una mejor calidad de educación con valores que aprenderán dentro de la Reforma Curricular.

³ PROYECTO DE CREACIÓN DE LA ESCUELA “LUIS RIGOBERTO NAVAS”, pág. 5

Aspiramos a que nuestra institución cuente con el apoyo total de la comunidad, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, tanto en lo técnico, pedagógico y económico; que los alumnos/as eleven su rendimiento escolar, que no haya repeticiones ni deserción, que eleven su autoestima y desarrollen su capacidad creativa y talento y sean líderes honestos; que haya un excelente clima organizacional en la comunidad educativa institucional.

1.4.- Infraestructura educativa

Al hablar de un plantel educativo del futuro implica disponer de espacios físicos amplios y adecuados para atender a nuevos elementos de la sociedad global que tocan con la actividad escolar, por lo tanto exigen a la Unidad Educativa profundos planteamientos y cambios de paradigmas en su rol y función social, a más de operar en los contextos socio culturales diversos; desde esta perspectiva, no podemos desconocer el avance de la ciencia, la tecnología, los TICs, y otras del conocimiento humano que deben ser descolonizados y afianzados más a la realidad local y nacional dentro de las prácticas pedagógicas de parte de los maestros/as conjuntamente con los niños/as; es decir, ofertar aprendizajes significativos para la vida desde sus propios intereses y necesidades sociales. Desde esta óptica, la infraestructura de la Unidad Educativa “Rigoberto Navas” es amplia y recreativa, de hormigón armado, brindando así comodidad al triángulo educativo docente-niños/as y padres de familia, contando con un total de 15 aulas, la misma que está distribuida de la siguiente manera:

| AULAS | GRADOS | PARALELOS |
|--------------|------------------------------|------------------|
| 1 | ❖ Inicial | ➤ “A” |
| 2 | ❖ Primer año | ➤ “A”, “B” |
| 2 | ❖ Segundo año | ➤ “A”, “B” |
| 2 | ❖ Tercer año | ➤ “A”, “B” |
| 2 | ❖ Cuarto año | ➤ “A”, “B” |
| 2 | ❖ Quinto año | ➤ “A”, “B” |
| 2 | ❖ Sexto año | ➤ “A”, “B” |
| 2 | ❖ Séptimo año | ➤ “A”, “B” |
| 8 | ➤ Baterías sanitarias | |
| 2 | ➤ Canchas de básquet e indor | |
| 1 | ➤ Laboratorio de computación | |

| | |
|---|---------------------------------|
| 1 | ➤ Dirección |
| 1 | ➤ Biblioteca |
| 1 | ➤ Cocina y comedor escolar |
| 1 | ➤ Sala de manualidades |
| 1 | ➤ Sala de profesores |
| 1 | ➤ Bodega |
| 1 | ➤ Espacio con juegos infantiles |
| 1 | ➤ Cuarto de guardianía |

Además la Unidad Educativa en mención cuenta con todos los servicios básicos como son: agua, luz, teléfono, alcantarillado.

1.5.- Equipamiento escolar.

Todo aprendizaje se centra en redefinir conceptos y esquemas en la forma de pensar, sentir y hacer, con el objeto de que sean más eficientes y eficaces la consecución de metas personales y colectivas, lo cual requiere interpretar situaciones externas, usar habilidades previamente desarrolladas, actuar y reconocer las bifurcaciones de la acción, por ello la Unidad Educativa “Rigoberto Navas”, con las gestiones incansables de los directivos, docentes y padres de familia disponen de un buen equipamiento escolar, entre ellos podemos mencionar los siguientes:

| CANT. | DESCRIPCIÓN |
|-------|---|
| 20 | Escritorios |
| 30 | Sillas |
| 405 | Pupitres para niños/as. |
| 12 | Muebles de computación |
| 12 | Computadoras |
| 2 | Impresoras |
| 1 | Teléfono de mesa |
| 1 | Televisor |
| 1 | DVD |
| 1 | Equipo de amplificación |
| 16 | Pizarrones de tiza líquida |
| 16 | Archivadores |
| 1 | Juego de muebles de sala |
| 1 | Juego de banderas |
| 1 | Juego de instrumentos musicales y banda de guerra |
| 1 | Campana |
| 1 | Juego de enceres de cocina |
| 8 | Trofeos |
| 5 | Cuadros de reconocimiento |
| 10 | Medallas |

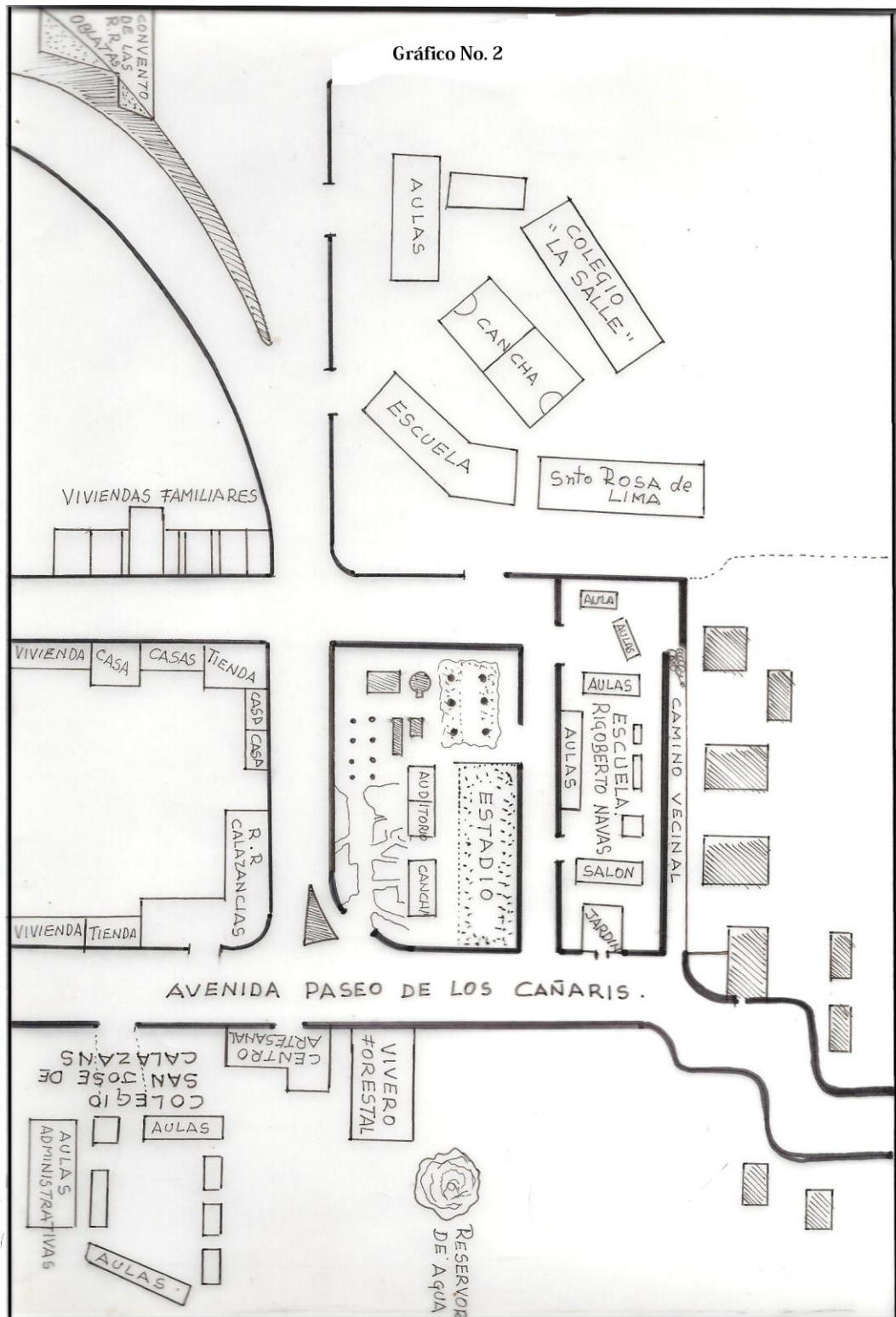
1.6.- Materiales y recursos didácticos

Tomando en cuenta la importancia de compartir una educación humana de calidad y propiciar aprendizajes significativos, fundamentado en las nuevas corrientes pedagógicas, la educación no solamente es teórica sino basada en la práctica de, desde y con los niños/as. Desde este punto de vista, los estilos de aprendizaje requieren también de instrumentos adecuados, como son los materiales y recursos didácticos, pero acordes al contexto socio-cultural de los dicentes, ya que estos instrumentos viabilizan adecuadamente a los niños/as a encaminar procesos de aprendizaje y desarrollar la creatividad despertando el interés y motivación constante dentro del proceso educativo.

Bajo este análisis, la Unidad Educativa posee algunos materiales y recursos didácticos entre ellos podemos describir los siguientes:

- ❖ Rotafolios.
- ❖ Mapa mundi.
- ❖ Mapa de la provincia.
- ❖ Mapa del cantón.
- ❖ Esfera
- ❖ Cuadros
- ❖ Láminas
- ❖ Tarjetas de lectura
- ❖ Textos escolares
- ❖ Biblioteca
- ❖ VHS
- ❖ Televisores
- ❖ DVD
- ❖ Materiales de base diez
- ❖ Regletas de cuisinaire para cada año de educación básica
- ❖ Ábacos
- ❖ Tabla de multiplicar
- ❖ Triángulo mágico.

1.7.- Croquis



Fuente: Los autores

CAPÍTULO II

PEDAGOGÍA ACTIVA

2.1.- Concepciones y teorías de la Pedagogía Activa

El uso de ese nombre nos remite a un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, en relación con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas que en Europa y en distintos países del mundo donde “emergieron a contrapelo de la educación tradicional, ´fruto ciertamente de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño` (Gadotti, 2000, p. 147). En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía”⁴

Si bien dicho término fue utilizado con distintas acepciones –para caracterizar el trabajo en ciertos establecimientos educativos, así como la labor de asociaciones fundadas para el intercambio y la difusión de ideales comunes de cambio, las reuniones nacionales e internacionales con agendas centradas en la reforma educativa y la denominación de publicaciones diversas sobre este asunto, llegó a tener un sentido más amplio, al ser visto como una nueva perspectiva en el abordaje de los problemas de la educación en general. Así, actualmente se denomina como ‘escuela nueva’.

“No se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego

⁴ NARVÁEZ, Eleazar, Una mirada a la escuela nueva. Educere, dic. 2006, vol.10, No.35, Venezuela. Pág. 629.

se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social”.⁵

Estos principios generales y comunes a una multiplicidad de reflexiones y experiencias en el ámbito educativo identifican un movimiento renovador que no se caracteriza, por ser un movimiento uniforme, si tenemos en consideración la diversidad de corrientes y realidades educativas que formaron parte de él. Precisamente, de esas diferentes vertientes del movimiento renovador surgieron denominaciones afines al concepto de escuela nueva, que recogen o ponen el acento en una u otra dimensión de los planteamientos fundamentales plasmados en éste, como aquellas de la escuela activa, la escuela moderna y la escuela del trabajo, entre otras.

En determinados países como en Iberoamérica, por ejemplo al movimiento de la Escuela Nueva se le llama Escuela Activa, dado que se asume que el principio más importante y significativo es aquel según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño; de allí que se sostenga que esta institución está llamada a aplicar el principio de actividad y hacer posible toda la actividad psicomotora propia del niño, a fin de centrarse en los intereses de éste y hacer más eficaces la enseñanza y el aprendizaje.

También se le denomina Escuela Moderna, en tanto se considera que la escuela nueva se fundamenta en una base científica y racional, es decir, se inspira en el aporte de las nacientes ciencias auxiliares de la educación. Dicho con otras palabras, alude a la necesidad de introducir nuevas teorías pedagógicas que permitan reemplazar y desplazar el esquema de la denominada ‘educación tradicional’; vale decir, es la perspectiva de la escuela. “Aquí, es preciso tener la acepción con la cual Freinet utiliza el término. Este autor llama a su movimiento Escuela Moderna, en tanto que él establece que el mismo está incardinado en la sociedad actual, en la que

⁵ NARVÁEZ, Eleazar, Una mirada a la escuela nueva. Educere, dic. 2006, vol.10, No.35, Venezuela. Pág. 631.

vive el alumnado, y no se trata de una teorización pedagógica sobre las innovaciones escolares”.⁶

Asimismo, “se habla de la Escuela del Trabajo, la cual parte de la premisa de que la escuela es una sociedad viva que debe preparar al alumno para la vida y familiarizarle con el medio social. En la perspectiva del principio de la escuela del trabajo, que de acuerdo a lo dicho por Foulquié (1968) tiene por finalidad la creación de algo nuevo en sí, los trabajos manuales, además de su valor como formación profesional, tienen un valor educativo”⁷

Desde esta perspectiva, la pedagogía activa permite establecer una organización estratégica del docente dirigido en eliminar la pasividad de los niños/as, la memorización de conocimientos transmitidos, utilizando una didáctica de respuesta a las necesidades internas que enseña entre otras cosas a vencer de manera consciente las dificultades. Por consiguiente, esta pedagogía provoca un movimiento de reacción y descubrimiento ya que en la misma, el profesor/a facilita la actividad, observa y despierta el interés, la autoestima, la motivación, mediante la utilización de métodos activos, resultando el niño/a, sujeto activo del interaprendizaje y el profesor/a se convierte en facilitador/a o mediador/a del proceso educativo.

Es por eso que el hablar hoy en día de las pedagogías activas tiene tanto o más sentido que el que tuvo en su época, uno de estos aportes más radicales y significativos ha sido el plantear las necesidades, capacidades e influencias del medio ambiente o contexto socio cultural en el ser humano y por otro lado, ver cómo la sociedad necesita de la escuela para que la ayude a reorganizarse y transformarse a favor de la comunidad.

Según el movimiento de la Escuela Nueva era importante denunciar y modificar los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo con el propósito de definir un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo. Así pues, tenemos que la noción

⁶ NARVÁEZ, Eleazar, Una mirada a la escuela nueva. Educere, dic. 2006, vol.10, No.35, Venezuela. Pág. 632. Venezuela.

⁷ Ibíd.

de niño en este modelo debe estar basado en planteamientos del desarrollo, y el acto educativo debe tratar a cada uno según sus aptitudes. No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación. “Respecto a la relación maestro – alumno se transita de una relación de poder-sumisión que se da en la escuela tradicional a un vínculo marcado por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será pues un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus alumnos para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas”⁸

En este sentido, si se considera el interés como punto de partida para la educación, es innecesaria la idea de un programa impuesto. La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos.

Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros. Se trata de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida; la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos serán los nuevos contenidos. En consecuencia, si hay un cambio en los contenidos, debe darse también un cambio en la forma de transmitirlos, así que se introdujeron una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. No se trataba sólo de que el niño asimilara lo conocido sino que se iniciara en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad.

A pesar de que sus principales representantes mantenían diferencias sustantivas, tanto en sus concepciones sobre la educación, sobre el niño, sobre la naturaleza social de la institución escolar, como en el contexto político y sociológico en que se desarrollaron cada una de las escuelas pertenecientes al movimiento, existen

⁸ CERESO, Héctor. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Odiseo, revista de pedagogía, No.4, Año 2007, Monterrey, México. Pág. 5.

correspondencias significativas entre ellos. “Entre los representantes más destacados de esta nueva corriente pedagógica se encuentran: Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Montessori, Ferrieri, Cousinet, Freinet, Piaget. Claparede y Decroly (Palacios, 1999)”.⁹

Desde esta óptica la pedagogía activa cubre una amplia gama de escuelas y propuestas metodológicas, de ahí que podemos caracterizar a la pedagogía activa desde tres puntos de vista:

Desde el punto de vista psicológico, parte del impulso creador y constructor de los intereses y necesidades del educando (niño). La pedagogía activa, como señala Francisco Larroyo (1986), da un nuevo sentido a la conducta activa del educando. Funda su doctrina en la acción (experiencia) actividad que surge del medio espontáneo o solo es sugerida por el maestro (autoactividad).

Desde el punto de vista pedagógico, la pedagogía ha llegado a este concepto de la autoactividad, donde cinco son los principales en que se funda la pedagogía de la acción: autoactividad, paidocentrismo, autoformación, actividad variada o múltiple y actividad espontánea y funcional.

Desde el punto de vista social, la pedagogía activa favorece el espíritu de solidaridad y cooperación de los alumnos. La pedagogía activa se fue gestando a partir de ROUSEAU hasta convertirse en un movimiento dominante.

Aspectos positivos y negativos de la pedagogía activa¹⁰

a) Aspectos positivos

- ❖ La utilización de métodos activos y técnicos grupales.
- ❖ Vinculación de la enseñanza con la vida, con la práctica.
- ❖ La variedad en la utilización de estilos de enseñanza

⁹ CERESO, Héctor. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Odiseo, Revista de Pedagogía, No.4, Año 2007, Monterrey, México. Pág. 6.

¹⁰ GONZÁLEZ, Pérez, TROADIO, Lino. Investigador, Instituto de Nutrición e Higiene de los Alimentos, Cuba, 2005, Pág. 4.

- ❖ El énfasis de los aspectos motivaciones de la enseñanza.

b) Aspectos negativos

- La necesidad de un personal altamente calificado.
- Problemas con la orientación y control de las acciones.
- Predominio de la espontaneidad, lo que en muchos casos ante la ausencia de la maestra -pedagógicas- no garantiza el cumplimiento del objetivo.

Principios de la pedagogía activa¹¹

Son un conjunto de axiomas que se traducen en reglas prácticas para todas las personas responsables de formación y que ha de respetarse en su cumplimiento tales como:

- ★ **La individualización:** Individualizar la enseñanza es respetar al niño en sus aptitudes y capacidades para que él mismo desde dentro pueda desarrollar lo mejor de sí mismo y ponerse en situación dinámica de aprendizaje y de responsabilidad. Se trata de una educación que toma en cuenta las peculiaridades individuales sin negar la socialización.
- ★ **La socialización:** Esta pedagogía pretende educar al individuo para la sociedad y surge de la radical necesidad de asociarse para vivir, desarrollarse y perfeccionarse. A través de actividades escolares realizadas en grupos se desarrollan en el alumno hábitos positivos de convivencia y cooperación social que le preparan para la vida misma.
- ★ **La globalización de la enseñanza:** Comienza a surgir la enseñanza por el todo organizada con un criterio unitario y totalizador. Como los sujetos perciben las cosas en su totalidad los contenidos de la enseñanza se deben organizar en unidades globales o centros de interés para el alumno.
- ★ **La autoeducación:** Considera al niño el centro de toda la actividad escolar y la causa principal de su saber.

¹¹ FELIP, Xavier, Trabajo sobre la Escuela Nueva, Universidad Católica de Valencia en Teorías e instituciones contemporáneas de la educación para el Magisterio, España, 2007, Pág. 14.

A continuación se resumen los diez principios fundamentales de la Pedagogía activa, de acuerdo con el compendio que hiciera Pierre H. Giscard:

1. Enseñanza concreta.

- Empezar siempre por datos concretos y a continuación, ir de lo concreto a lo abstracto.
- Apelar a la observación antes de pasar al razonamiento y a la búsqueda de la explicación.
- Dispensar las nociones teóricas con ocasión del ejercicio práctico a ellas ligados.
- Utilizar la forma experimental siempre que sea posible.
- Utilizar al máximo las ayudas audiovisuales y las TICs.

2. Enseñanza activa

- Aprender haciendo
- Hacer descubrir las cosas por sí mismo.
- Promover la discusión y el debate.
- Favorecer la experiencia personal.

3. Enseñanza progresiva

- Descomponer cada tema en sus diversos elementos.
- No enseñar más que una nueva cosa a la vez.
- Esperar que los temas vistos hayan sido asimilados antes de pasar al siguiente.
- Ir de lo simple a lo complejo.

4. Enseñanza repetitiva

- Repetir el ejercicio varias veces al día.
- Volver a hacerlo al día siguiente antes de pasar al ejercicio que sigue.

5. Enseñanza variada

- Variar los ejercicios elementales.
- No exigir un esfuerzo demasiado prolongado sobre la misma cuestión.
- Evitar el aburrimiento.
- Dejar que el tiempo haga su obra de clasificación.
- Al principio no tener en cuenta el tiempo: buscar primero la calidad.

6. Enseñanza individualizada

- Conocer individualmente a los alumnos
- Tener en cuenta la personalidad de cada uno y tratarle según su naturaleza.
- Esforzarse por realizar una enseñanza a la medida.

7. Enseñanza estimulante.

- Estimular los esfuerzos.
- Apelar al interés, a los motivos personales.
- Crear sistemáticamente ocasiones de éxito y de aprobación.
- Conseguir que los esfuerzos sean sostenidos hasta que sean coronados por el *éxito*.

8. Enseñanza cooperativa

- Promover el espíritu de ayuda mutua y de solidaridad entre los alumnos antes que el espíritu de emulación.
- Favorecer el trabajo en grupo.

9. Enseñanza dirigida.

- Corregir inmediatamente los errores.
- No dejar arraigar costumbres defectuosas.
- Evitar las falsas maniobras.

10. Enseñanza autodirigida

- Acostumbrar al alumno al autocontrol (control de sus propios resultados y de sus propios progresos).
- Fomentar la autoemulación (comparación consigo mismo en el tiempo)

2.2.- Principales precursores de Pedagogía Activa

El activismo pedagógico, otra de las líneas esenciales de la pedagogía histórica, suele presentarse involucrando al movimiento de la nueva educación. Es sobre esa base que Luzuriaga, incluye dentro de la pedagogía activa, las siguientes orientaciones:

- 1) Pedagogía pragmática de William James, Jhon Dewey, William Kilpatrick, Sidney Hook y otros.
- 2) Pedagogía de la escuela del trabajo, de George Kerschensteiner y Hugo Gauding.

- 3) Pedagogía de los” métodos activos “de María Montessori, Ovide Decroly, Helen Parkhurst, Carleton Washburne, etc.
- 4) Pedagogía de las “escuelas nuevas” de Cecil Reddie, H. Badley, Hermann Lietz y Edmond Demolins.

La relación evidente que se da entre la “educación nueva “y la “pedagogía activa”, impone algunas consideraciones sobre las relaciones más amplias de la primera con la totalidad de los corrientes de la pedagogía histórica.

La “educación nueva”, como el conjunto de realizaciones educativas inspiradas en el respeto a la personalidad del educando y en su conocimiento científico profundo, es por cierto, mucho más que lo estrictamente puede llamarse “pedagogía histórica”. Pero se establece entre ellas una relación circular que tiene su comienzo en las mismas realidades pedagógicas.

Las grandes obras teóricas de la pedagogía histórica no habían sido escritas aún, cuando la intuición de educadores como Reddie y Badley en Inglaterra, de Hermann Lietz en Alemania de Demolins en Francia o del mismo Dewey en América del Norte, abrieron la ancha ruta de la educación renovadora. Esas obras vinieron a generalizar experiencias directas, a darles forma conceptual, a integrarlas a interpretaciones filosóficas y científicas. Al constituirse, las teorías sirvieron para iluminar mucho más la labor de los realizadores y reformadores.

El contacto de la pedagogía histórica con la educación nueva, es pues, directo. La pedagogía histórica se pone al servicio de una educación renovadora y ésta, como realidad innumerable, comprende a la pedagogía histórica y la contiene en su seno. Pero también la idea puede ir más allá que la práctica, proyectarse aún más hacia el futuro (toda teoría es, al decir de Hubert, “una anticipación”) y esto importa mucho, porque si la práctica no alcanza siempre lo que le indican las ideas y los ideales, es preciso que ideas e ideales estén presentes para impedir la rutina y el estancamiento.

Propuestas del modelo de la pedagogía activa¹²

"Juan Jacobo Rousseau "- (1712-1778) nació en la ciudad de suiza de Ginebra, autor entre otras obras "EL EMILIO" y "EL CONTRATO SOCIAL", en las que se desarrollan las ideas centrales que son las respuestas a la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad.

Características de su pensamiento:

- ★ La educación se debería centrar en quien se está enseñando (el niño en sus intereses y necesidades) y no lo que se enseña (materia).
- ★ El niño es el centro de la educación y esta se encarga de desarrollar las potencialidades de él, de acuerdo a sus propias leyes, sin tratar de imponer algún patrón externo.
- ★ El niño debe hacer por sí mismo, el esfuerzo debe ser sustituido por el interés, se educa a través de la acción y la experiencia (aprenderá más en una hora de trabajo , que con un día de explicaciones)
- ★ Critica a la educación verbalista. el docente presta mucha atención a la palabra, piensan que educar es llenar la cabeza de significados que desconocen: fechas, datos históricos, mientras que en los niños priman las sensaciones, acciones y juegos.

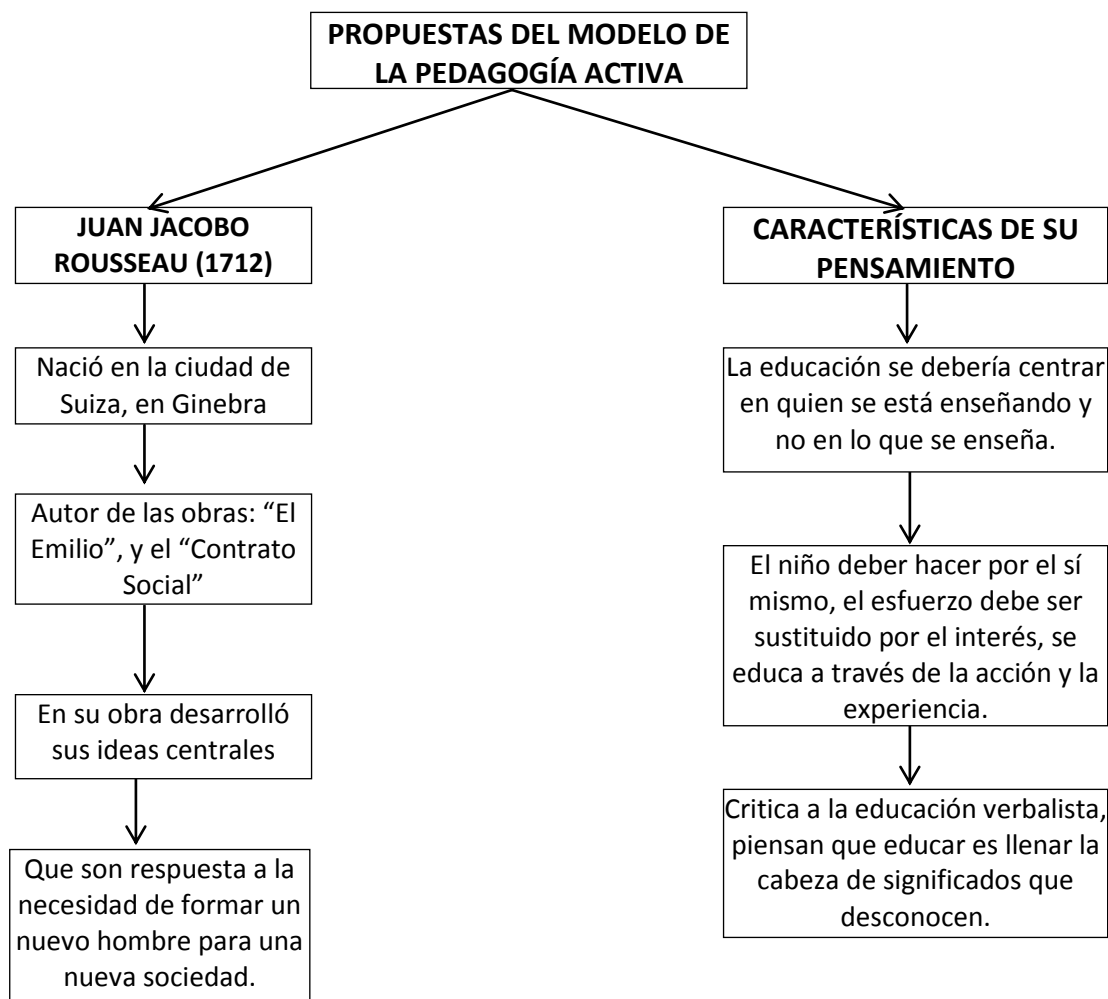
Sus innovaciones trascendentales son las siguientes:

- ★ Apreciar el valor del aprendizaje de descubrimiento y de resolución de problemas como técnicas educativas. Limitar el primer aprendizaje del niño a cosas que están dentro de su propia experiencia y por lo mismo tiene significado para él.
- ★ Subrayar los derechos de cada niño a consideración individual, libertad y felicidad. Percatarse de la necesidad de entender la naturaleza del niño y el modo como esta se va desarrollando, desde la niñez a la adolescencia y

¹² PÉREZ, JIMÉNEZ José, Trabajo de investigación, LA PEDAGOGÍA ACTIVA, Universidad César Vallejo de Trujillo, Lima, Perú, 2009. Pág. 24.

aplicar el conocimiento de esto para determinar lo que debe aprender en cada estado de su desarrollo.

- ★ Tratar al niño como un ser con derecho propio, no como una miniatura de adulto y por lo mismo subrayar el enriquecimiento de una experiencia presente en vez de prepararlo para algún futuro diferente.



Fuente: PÉREZ, JIMÉNEZ José, Trabajo de investigación, LA PEDAGOGÍA ACTIVA, Universidad César Vallejo de Trujillo, Lima, Perú, 2009. Pág. 26.

John Dewey.- (1859-1952). Es un filósofo contemporáneo que obtuvo su Licenciatura en letras y el doctorado en filosofía, ambos en su país de origen, Estados Unidos; trabajo en la enseñanza de pedagogía, combatiendo en defensa de la democracia, la igualdad de razas, clases sociales y la justicia.

Características de su pensamiento.

Dewey se caracterizó por tener pensamiento radical, debido a que su pensamiento filosófico radicaba en la “Teoría Generalizada De La Educación”, y señalaba que la educación debía ser científica, considerando que “La Escuela” debía convertirse en un laboratorio social , donde los niños aprendieran a someter la tradición recibida a pruebas pragmáticas de la verdad; y además este debía ser un proceso continuado; la escuela debía desarrollar en el niño la competencia necesaria para resolver los problemas actuales y comprobar los planes de acción del futuro de acuerdo con un método experimental.

La base de su teoría es antropológica y psicológica, consideraba a la vida como la razón de ver del ser humano en la sociedad; la educación permite adquirir diversos aprendizajes a través de la experiencia acumulada, transformando a la educación en más formal que intencional, logrando formar jóvenes con características indagadoras, exploradoras y sumergidos en el ambiente y que aprendan de la experiencia. Dewey, reconoció dos conceptos primordiales: "La Continuidad Social" y "La Actividad".

Continuidad social, argumentaba que la sociedad debe verse como una fuente para resolver problemas futuros.

La actividad, es una característica del ser humano para mantener la continuidad de la vida y la supervivencia; consideraba la vida como una secuencia de retos en la ciencia, la tecnología y la industria.

Dewey, consideró que pensamos de dos maneras, bien aceptando lo que otros dicen, característico de los esclavos o participando nosotros mismo en el proceso de investigación crítica alcanzando soluciones genuinas, para ello, consideraba una secuencia de cinco estudios en el acto del pensamiento:

1. Pensamos en el sentido pleno de la palabra.
2. La recolección de datos buscando las causas del problema.
3. La secuencia ordenada de etapas hacia la solución.

4. Elaborar una hipótesis teniendo en cuenta los datos anteriores.

Dewey planteaba que la educación es un proceso que empieza en el momento de nacimiento y que moldea las facultades del individuo: formándole hábitos, ideas, sentimientos y emociones, convirtiéndolo en herederos de la civilización.

El proceso educativo tiene dos aspectos:

El psicológico, consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo.

El social, se encarga de preparar y adaptar a los individuos a las tareas que van a desempeñar en la sociedad.

La pedagogía de Dewey:

Se considera:

- ✓ **Genética:** La educación como un desarrollo que va dentro (padres e instintos de niño) hacia afuera.
- ✓ **Funcional:** Desarrollo los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica.
- ✓ **Valor social:** Preparar al individuo para que sea útil a la sociedad.

Su método educativo se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que se le plantee un auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y que haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

Surge una renovación metodológica, que consiste en:

- Que el alumno adopte una posición activa frente al aprendizaje (activismo), pedagogía del descubrimiento o redescubrimiento.
- La educación debe basarse en los intereses del alumno.

- El sistema educativo debe ser flexible: escuela a la medida.
- Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento a la individualizada.
- Necesidad de globalizar los contenidos.
- La colaboración escuela-familia.

El activismo experiencial de John Dewey¹³

La concepción general de Dewey puede caracterizarse:

- ★ **Humanista**, porque es una filosofía del hombre y de su problemática.
- ★ **Empirista**, porque se centra en una idea de la experiencia totalmente diferente de la tradicional.
- ★ **Instrumentalista**, porque ve al pensamiento como un instrumento que permite al hombre explicar la realidad y hacer la suya.
- ★ **Pragmatista**, explica en gran parte el interés de Dewey por las cuestiones pedagógicas, su filosofía es esencialmente una filosofía de la educación.

La teoría pedagógicas de Dewey es “Instrumentalista”, pero además y sobre todo, “Experimentalista”, porque su concepto central es el de la experiencia activa y dinámica. Ella da bases a su concepto de la educación que, cuando es correcta, debe transformar la experiencia. De acuerdo a Dewey la niñez, la juventud y la madurez se hallan todas a un mismo nivel educativo.

La idea Deweyana de la educación como reconstrucción experiencial utiliza el presente y explota la experiencia de que el hombre es capaz en su transcurso. Para Dewey la idea central del activismo es: es el estrecho contacto de la educación con la experiencia personal. (1916-25) y el aprendizaje del niño se da despertando su interés para que de esta manera descubra mediante la práctica nuevos conocimientos.

2.3.- Escuela Nueva

2.3.1.- Origen y desarrollo de la escuela nueva

¹³ PÉREZ, JIMÉNEZ José, Trabajo de investigación, LA PEDAGOGÍA ACTIVA, Universidad César Vallejo de Trujillo, Lima, Perú, 2009. Pág. 30.

La escuela nueva se originó a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. A partir de nuevas orientaciones la escuela nueva cuestiona a la escuela vieja (pedagogía tradicional). Esta tendencia educativa la podemos denominar reformista. Nace en Europa como una nueva alternativa pedagógica, en la que una voluntades y esfuerzos: profesores y padres de familia.

En todas las épocas ha existido una educación nueva, al menos en el espíritu de los pensadores y reformadores que siempre han luchado por destruir una organización escolar envejecida (pedagogía tradicional), creando instituciones y realizando experiencias renovadoras, entregando sus ideas al futuro entre ellos tenemos a Vittorino da Feltre, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, sin embargo no lograron su objetivo. Recién en el siglo XIX surge el gran movimiento de la nueva educación.

La llamada Escuela Nueva fue un movimiento pedagógico heterogéneo iniciado a finales del siglo XIX como se explicó en el párrafo anterior. La escuela nueva, llamada también escuela activa, surge como una reacción a la escuela tradicional y a las relaciones sociales que imperaban en la época de ésta. Se constituye en una verdadera corriente pedagógica, en una propuesta educativa de nuevo perfil, quizás cuando al finalizar la primera guerra mundial, la educación fue nuevamente considerada esperanza de paz. Pese a que sus orígenes son más remotos, el movimiento encontró su mayor auge en tiempos bélicos, por lo que su ánimo renovador de la enseñanza es característico, además de fundamentar gran parte de sus planteamientos en la psicología del desarrollo infantil. Para algunos estudiosos llegó a ser como una revolución copernicana en la educación.

“En la opinión de Ferriere (1982) los pedagogos de la escuela nueva fueron poseídos por un ardiente deseo de paz y volvieron a ver en la educación el medio más idóneo para fomentar la comprensión entre los hombres y entre las naciones, la solidaridad humana; desarrollar el amor fraternal sin importar diferencias de nacionalidad, de tipo étnico o cultural; que el impulso de vida se impusiera por fin sobre el instinto de muerte; que se pudieran resolver de manera pacífica los conflictos entre las naciones y entre los grupos sociales.

De esta manera, la nueva educación tendría que ser capaz de formar a los individuos para la paz, la comprensión y la solidaridad”.¹⁴

Según el movimiento de la Escuela Nueva era importante denunciar y modificar los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo con el propósito de definir un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo. Así pues, tenemos que la noción de niño en este modelo debe estar basado en planteamientos del desarrollo, y el acto educativo debe tratar a cada uno según sus aptitudes. No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación. Respecto a la relación maestro – alumno se transita de una relación de poder-sumisión que se da en la escuela tradicional a un vínculo marcado por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será pues un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus alumnos para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas.

En este sentido, si se considera el interés como punto de partida para la educación, es innecesaria la idea de un programa impuesto. La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos. Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros. Se trata de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida; la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos serán los nuevos contenidos. En consecuencia, si hay un cambio en los contenidos, debe darse también un cambio en la forma de transmitirlos, así que se introdujeron una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. No se trataba sólo de que el niño asimilara lo conocido sino que se iniciara en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad.

¹⁴ CEREZO, Héctor. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Odiseo, Revista de Pedagogía, No.4, Año 2007, Monterrey, México. Pág. 45.

A pesar de que sus principales representantes mantenían diferencias sustantivas, tanto en sus concepciones sobre la educación, sobre el niño, sobre la naturaleza social de la institución escolar, como en el contexto político y sociológico en que se desarrollaron cada una de las escuelas pertenecientes al movimiento, existen correspondencias significativas entre ellos.

La Tendencia pedagógica conocida con el nombre de la Escuela Nueva, puede decirse que surgió con el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien planteó desde un principio que el propósito principal de la educación, condicionador de las distintas tareas o aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje debía estar dado por los intereses de los propios alumnos, es decir, por las fuerzas interiores que llevan a estos a la búsqueda de la información educativa y al desarrollo de las habilidades capacitivas.

“En esta tendencia pedagógica alcanzan un mayor auge los intentos por dirigir a los educandos más hacia las acciones prácticas concretas, que hacia los ejercicios teóricos, situación está que ya se había iniciado hacia finales del siglo XIX con una mayor propagación en las primeras décadas de este siglo y en cuya esencia todo se dirigía, a una crítica profunda de los procedimientos autoritarios e inflexibles condicionados por la Tendencia Pedagógica Tradicional, en contra del enciclopedismo pasivo asignado al alumno”.¹⁵

La Escuela Nueva, como Tendencia Pedagógica que es, enfatiza la importancia que tiene que el educando asuma un papel activo, consciente de lo que desea aprender, en consecuencia con sus posibilidades e intereses, lo que trae aparejado un cambio importante de las funciones que entonces debe realizar el profesor en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje que posibilite alcanzar realmente, de forma medible, los objetivos propuestos.

La Escuela Nueva persigue, en sus concepciones teóricas y proyecciones prácticas, garantizar el logro de una mayor participación con un grado más elevado de

¹⁵ GONZÁLEZ, Pérez, TROADIO, Lino, Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, Instituto de Nutrición e Higiene de los Alimentos. Cuba, 2009. Pág. 13.

compromiso de todo ciudadano con el sistema económico-social imperante, en base de la consideración, no del todo correcta, de que la satisfacción de las aspiraciones del ser humano, como individuo y como ser social, contribuiría de manera sustancial a lograr cierto tipo de equilibrio en la sociedad, a punto de partida, sobre todo de la suavización o eliminación de las contradicciones entre las clases y dentro de las clases mismas.

En las ideas de Dewey aflora con meridiana claridad que la escuela es una real institución social en la cual se deben concentrar todos los medios disponibles que contribuyan y posibiliten que el individuo exprese, con la mayor fuerza y alcance, las potencialidades biológicas y cognitivas que posee, o lo que es lo mismo, que el individuo llegue a desarrollar al máximo sus capacidades para luego proyectarlas en la sociedad de manera tal que contribuya a su desarrollo ulterior y al suyo propio. “El hombre se forma para vivir dentro de su medio social, decía este filósofo y pedagogo norteamericano, como si la escuela fuera en la práctica una comunidad en miniatura, con un fuerte sentido democrático favorecedor de la colaboración y ayuda mutua entre los ciudadanos; a ella resulta necesario llevar el avance industrial de todo tipo alcanzado hasta ese momento para poner así en contacto al individuo con lo ya logrado y promover en él la necesidad de alcanzar otros nuevos y superiores”.¹⁶

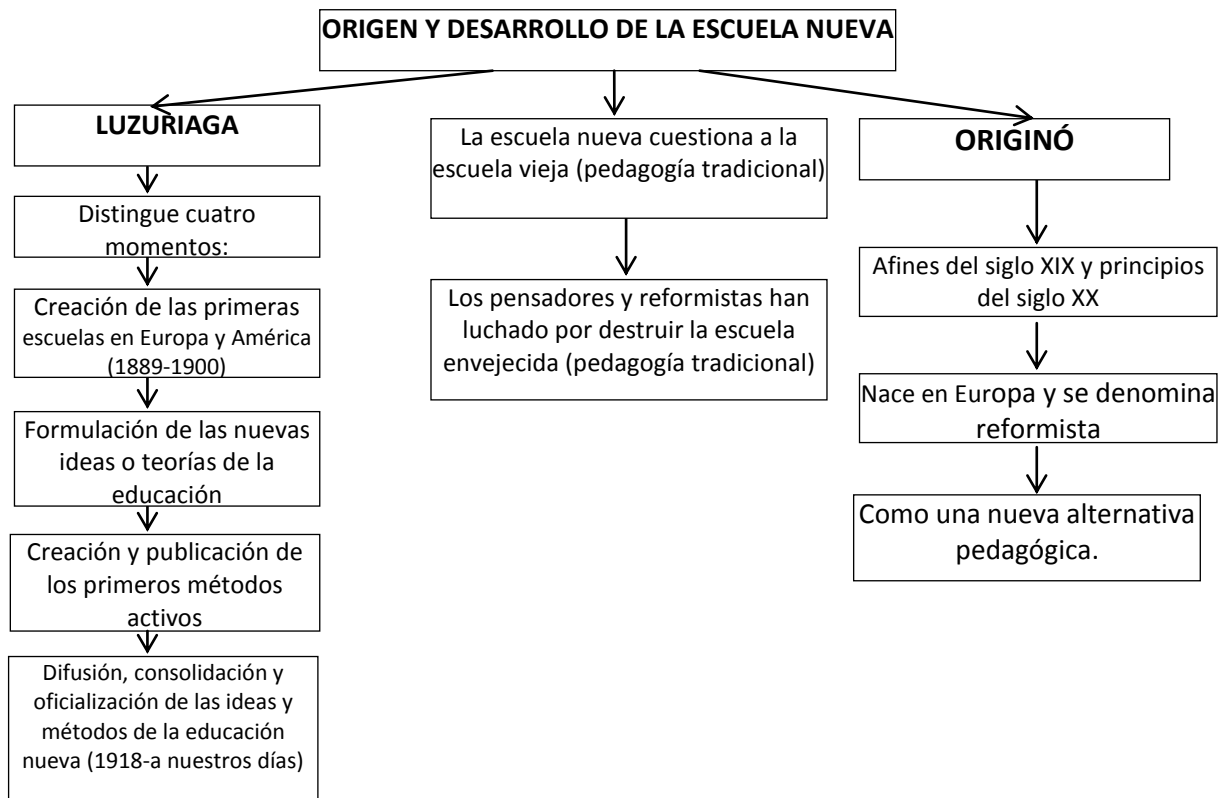
La divisa de la Escuela Nueva como tendencia pedagógica es aprenderlo todo, haciéndolo, en un intento de subordinar a la experiencia práctica concreta los aspectos teóricos contenidos en los libros o algunos textos.

En resumen, a la Tendencia Pedagógica desarrollada y que se sustenta esencialmente en las ideas de Dewey se le puede considerar como una pedagogía que además de tener una esencia genética resulta, al mismo tiempo, funcional y social. Lo genético está en correspondencia con el hecho de que la educación no es más que la aparición fenoménica de la expresión de determinadas potencialidades biológicas determinantes a su vez de capacidades cognitivas en el individuo. Es también funcional porque en definitiva persigue desarrollar las referidas potencialidades

¹⁶ GONZÁLEZ, Pérez, TROADIO, Lino, Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, Instituto de Nutrición e Higiene de los Alimentos. Cuba, 2009. Pág. 17.

biológicas cognitivas en el camino de la búsqueda y consecución de los procesos mentales que resulten útiles tanto para la acción presente como para la futura, es decir, considera a los procesos y actividades de naturaleza psíquica. Como los instrumentos capaces de proporcionarle al individuo el mantenimiento de su propia vida. El aspecto social se basa en la concepción de que siendo el ser humano una parte o elemento necesario de la sociedad es imprescindible educarlo de manera tal que en su práctica resulte útil para la misma y contribuya a su desarrollo progresivo. Luzuriaga distingue cuatro momentos en el desarrollo de la educación nueva:

- Creación de las primeras escuelas en Europa y en América (1889-1900) . En este periodo se fundan las escuelas de Abbotsholme por Cecil Reddie (1889); y la de Bedales por Badley (1893). En América del norte, Dewey abre en 1896 “Escuela primaria universitaria” de Chicago.
- Formulación de las nuevas ideas o teorías de la educación nueva (1900-1907). En esta etapa se inician dos grandes corrientes pedagógicas de siglo: el instrumentalismo de Dewey y la de la escuela del trabajo que nace con Kerschensteiner.
- Creación y publicación de los primeros métodos activos. Se aplican por primera vez el método de María Montessori en Italia, y el de Ovide Decroly, en Bélgica y el método de proyectos de Kipatrick.
- Difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva (1918-a nuestros días). En esta etapa se fundan las principales asociaciones de la educación nueva; surgen nuevos métodos como los de Cousinet, Freinet, y se oficializan las nuevas ideas pedagógicas en las grandes reformas escolares.



Fuente: PÉREZ, JIMÉNEZ José, Trabajo de investigación, LA PEDAGOGÍA ACTIVA, Universidad César Vallejo de Trujillo, Lima, Perú, 2009, Pág.33.

La escuela nueva, no puede asimilarse a una única tendencia de la educación actual. Es todo un movimiento muy complejo que supone una actitud espiritual, particular y una severa fundamentación científica.

La educación nueva, es pues, una manera de educación, como lo es la "educación tradicional", lo que permite que ambas coexistan en una misma época y explica la subsistencia, en muchos espíritus, de la educación tradicional.

Dewey ha expuesto las diferencias entre esos dos tipos de educación: A la educación tradicional se opone la educación nueva; el aprender de textos y maestros se opone el aprender mediante experiencias; a la adquisición de destrezas técnicas aisladas por adiestramiento, se opone la adquisición; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido al cambio.

Características de la escuela nueva

- ★ La educación integral (moral, estéticas, manuales, etc.) en contra del predominio intelectualista.
- ★ Sistemas e internados
- ★ Es posible la coeducación
- ★ La vida en el campo, el medio más propio para el niño.
- ★ Dentro de la escuela nueva, encontramos la pedagogía activa.

Métodos de la educación nueva

En general, los métodos que primeramente han surgido en la educación nueva, acentuaron más el carácter individual del trabajo escolar, tal como lo hace el método Montessori.

Desde el punto de vista de la edad, unos métodos se refieren más a la primera infancia, como los métodos Montessori y Mackinder y a la segunda infancia o edad escolar como los de Decroly y proyectos.

En este sentido clasificaremos los métodos de la siguiente manera:

- **Métodos de trabajo individual:** Método Montessori.
- **Métodos de trabajo individual – colectivo:** Método Decroly, sistema de winnetka.
- **Método de trabajo colectivo:** Método de proyectos.
- **Métodos de trabajo por grupos:** Método de Cousinet.
- **Métodos de carácter social:** la autonomía de los alumnos, comunidades escolares.

Método Montessori:

Ha sido uno de los primeros métodos activos en cuanto a su creación y aplicación. Fundado principalmente en las actividades motrices y sensoriales, se aplican sobre

todo a la edad preescolar, aunque su autora lo ha extendido también a la segunda infancia. Surgió de la educación de los niños anormales y se aplicó en las “casa de los niños” que la doctora María Montessori abrió en Roma en 1907. De todos los métodos activos es quizás el que mayor difusión alcanzó, siendo en realidad hoy un método universal.

¿Qué es el método Montessori?

Según María Montessori, los niños absorben como “esponjas” todas las informaciones que requieren y necesitan para su actuación en la vida diaria. El niño aprende a hablar, escribir y leer de la misma manera que lo hace al gatear, caminar, correr, etc., es decir, de forma espontánea.

María Montessori no solo desarrollaba una nueva manera de enseñanza, sino descubre y ayuda a alcanzar al niño su potencial como ser humano, a través de los sentidos, en un ambiente preparado y utilizando la observación científica de un profesor entrenado.

Cada método desarrollado, se basó en sus observaciones de lo que los niños hacían "naturalmente", por sí mismos, sin ayuda de los adultos. Por lo tanto, este método de educación es mucho más que el uso de materiales especializados, es la capacidad del educador de amar y respetar al niño como persona y ser sensible a sus necesidades.

El educador ejerce una figura de guía, que potencia o propone desafíos, cambios y/o novedades.

Los principios básicos fundamentales de la Pedagogía Montessori son: la libertad, la actividad y la individualidad. Otros aspectos abordados en ésta metodología son: el orden, la concentración, el respeto por los otros y por sí mismo, la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina.

El Método Montessori, es considerado como una educación para la vida y se sirve de los siguientes aspectos para lograrlo:

- Ayuda al desarrollo natural del Ser Humano.
- Estimula al niño a formar su carácter y manifestar su personalidad, brindándole seguridad y respeto.
- Favorece en el niño la responsabilidad y el desarrollo de la autodisciplina, ayudándolo a que conquiste su independencia y libertad, esta última como sinónimo de actividad, libertad para ser y pertenecer, para escoger, para instruir, desarrollarse, para responder a las necesidades de su desarrollo.
- Desarrolla en el niño la capacidad de participación para que sea aceptado.

El método de Decroly:

Surgió simultáneamente con el de Montessori. Se basa en la actividad individual y colectiva de los niños, pero acentúa su idea de la globalización de la vida anímica, a la que se acomodan sus métodos de los centros de interés y de las ideas asociadas, que rompen la rigidez del programa escolar. También en este sentido su concepción de la lectura ideovisual, que parte de las frases y palabras en vez de las sílabas y métodos ordinarios. Finalmente hay que señalar en el la importancia que da el ambiente; tanto dentro como fuera de la escuela, acentuando la necesidad de un medio natural.

Sistema de Winnetka:

Creado por el director de las escuelas de la ciudad de este nombre, WASHBURNE, aunque parecido al plan Dalton, tiene un carácter más colectivo ya que los alumnos realizan actividades experimentales. El sistema tiene una serie de libros, fichas y tarjetas que los alumnos manejan libremente.

El método de proyectos:

Es quizás el que más responde a las ideas de la educación nueva, ya que comprenden la totalidad de ellas en cuanto favorece la libertad y la actividad, pero al mismo tiempo da un sentido y propósito a la labor educativa. Nacido de las ideas de Dewey fue KilPatrick el primero que le dio expresión técnica, pedagógica. Todas las actividades escolares pueden realizarse en forma de proyectos, sin necesidad de una organización especial.

El método Cousinet:

Es el más representativo del trabajo grupal. Su autor, Roger Cousinet lo aplicó primeramente en las escuelas primarias públicas en 1920 y desde entonces viene experimentándose y perfeccionándose. En lo esencial consiste en llevar a la escuela el mismo espíritu de actividad espontánea que realizan los niños fuera de ella. Con este fin se les concede la libertad de agruparse para realizar los trabajos que les interesan; el maestro no interviene más que como observador o consejero. Las actividades se realizan y se llevan ficheros y registros por los mismos niños, que recogen el material y lo califican.

La autonomía de los alumnos:

Aunque no constituye un método propiamente dicho, sino una forma de educación social, tiene sin embargo caracteres que le asemejan a los métodos de la educación nueva. La autonomía de los alumnos reviste formas muy diversas, desde la mera participación en el cuidado del orden de las clases y la formación de sociedades y clubes escolares. En general, la idea de la autonomía de los alumnos se aplica hoy en casi todos los tipos de educación, al encomendar a ellos la realización de ciertas tareas y actividades.

La comunidad escolar:

Es también un tipo de organización más que un método. En ella intervienen no solo los alumnos sino también los padres y los maestros, formando una unidad o entidad que sobre pasa la mera vida escolar. La constituyen las llamadas repúblicas infantiles.

en las que los alumnos rigen la vida de la escuela en todas sus manifestaciones sociales, con autonomía controlada por los maestros.

Desde esta perspectiva, como formadores de nueva sociedad de cambio y transformación debemos tomar mucho en cuenta todos estos elementos citados por los mentalizadores de esta nueva escuela, ya que el mundo actual requiere de grandes aportes para la vida armónica de los seres humanos en armonía con el entorno social, a que hoy lo llamamos el SUMAK KAWSAY.

2.4.- Pedagogía de la actividad

La Pedagogía de Froebel es una Pedagogía de la actividad espontánea, en ella “la pedagogía debe considerar al niño como actividad creadora y despertar mediante estímulos las facultades de éste, propias para la creación productiva”.¹⁷

En este sentido, el principio de la actividad hace su aparición en la pedagogía de manera científica y con carácter sistemático. Precursor de la "escuela activa", considera la acción como algo esencial para el desarrollo del niño. El juego será el medio a partir del cual se puede guiar la actividad infantil. La actividad espontánea o autoactividad es uno de los requisitos necesarios para el desarrollo infantil.¹⁸

Bajo este contexto, el niño es esencialmente activo surgiendo la actividad de los propios intereses infantiles. Es un principio fundamental ya que a través de él el niño se relaciona e interactúa con el mundo exterior y, en consecuencia, conforma progresivamente su inteligencia.

“Existe una postura que le niega el carácter científico a la Pedagogía y la concibe o bien como una actividad o como un arte. La concepción de la Pedagogía como

¹⁷ GÓMEZ MUÑOZ, Gerly, LA MANUALIDAD, UNA FORMA LÚDICA DE APRENDER, Colombia, 2010. Pág. 19.

¹⁸ BECERRA, Gladys Yolanda, La Teoría Pedagógica y su importancia en la formación docente, Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes, TÁCHIRA, Venezuela, junio, 2003. Pág. 41.

actividad, se inscribe esencialmente en el significado etimológico del término y en la concepción positivista de la ciencia”.¹⁹

Según, la segunda tendencia, es decir, la concepción científica positivista que aboga por el conocimiento objetivo, absoluto, verificable y universal, la Pedagogía al igual que las demás ciencias carecería de estas condiciones, por la complejidad del objeto de estudio que aborda, el cual, por su misma naturaleza humana, no puede ser abordado desde los paradigmas provenientes de las ciencias físicas y naturales. Aunado a ello, se suma el hecho de disgregación del objeto pedagógico en los demás campos del saber, que se explica en el apartado siguiente, el cual le circunscribe un carácter instrumental al conocimiento pedagógico, cuya aplicación lo limita al cerco del aula.

Ahora bien, en la ausencia de status científico, se incluye también la tendencia que asume la Pedagogía como arte. Esta forma de concebirla, tiene aceptación en el sentido que lo plantea Stenhouse (1995), ente otros autores, que señala que a medida que el maestro lleva a la práctica el currículo, se perfecciona profesionalmente y, cada vez, es mejor docente; como el artista, que en la medida que elabora obras, afina más sus técnicas y despliega toda su creatividad. Esta postura también tiene sus críticos. “Gallego – Badillo (1997) expresa: La Pedagogía no es un arte, ni en el sentido de lo artesanal (empírico) ni en el de lo artístico. Profesionalmente, un pedagogo, no es un Mozart, un Alejo Durán, un Botero... El produce. Pedagogía no obras de arte. (p.27). También Freire (1997) alude al respecto cuando plantea que el profesor no moldea a sus estudiantes, pues no trabaja con materiales inertes a los que se les da forma de acuerdo a la inspiración del artista o artesano, sino que el pedagogo trabaja con la formación de hombres y mujeres que tienen pensamientos, sentimientos, experiencias; cada alumno es un mundo, y si bien, puede ser influenciado por el docente, no puede ser formado a imagen y semejanza de lo que se le ocurra al educador en su mente”.²⁰

¹⁹ BECERRA, Gladys Yolanda, La Teoría Pedagógica y su importancia en la formación docente, Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes, TÁCHIRA, Venezuela, junio, 2003. Pág. 43.

²⁰ BECERRA, Gladys Yolanda, La Teoría Pedagógica y su importancia en la formación docente, Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes, TÁCHIRA, Venezuela, junio, 2003. Pág. 47.

Entonces el pedagogo dista mucho del artista. Pero es que además, si acogemos la postura de Stenhouse (1995), en lo que se aprecia con la realidad, entra en contradicción, pues, los docentes con mayor tiempo de servicio, por lo general, salvo excepciones, tienden a convertir sus práctica en un hacer rutinario, poco creativo, con escasos cambios al modelo tradicional y, con un limitado, por no decir nulo, nivel de reflexión. Se pierde en la extrema seguridad de lo que hacen.

Además de los anteriores autores básicamente nos centraremos en la teoría de Ausubel, que nos habla sobre el aprendizaje significativo, que tiene que ver con lo que el niño ya sabe y sobre ello como se debe establecer relación con lo que el niño debe saber o aprender, pero esto depende mucho del conocimiento que tenga el Maestro sobre los conceptos que el niño ya conoce, también como hace para lograr que una nueva información se conecte o interactúe con la anterior.

En conclusión para lograr un aprendizaje significativo hay que poner al niño a que experimente, descubra, relacione, interprete etc. y sea autónomo a la hora de adquirir conocimiento, es decir que el niño aprenda a partir de sus mismos actos y no tengamos que dárselo todo porque de esta manera el niño aprenderá para el momento y no para la vida.

Así mismo debemos recordar que la actividad es considerada como un elemento fundamental, ya que las diversas concepciones educativas del mundo contemporáneo postulan que las acciones prácticas conducen más rápidamente al aprendizaje y al conocimiento, sin embargo, hay que considerar la actividad en el proceso educativo desde dos perspectivas:

- La acción como efecto sobre las cosas, es decir como experiencia física.
- La acción como colaboración social, como esfuerzo de grupo, es decir, como experiencia social.

Se educa para que las personas se desempeñen mejor en el ambiente social, cultural, económico y político en el cual se desarrollan para que, conociendo mejor su medio, participen en la defensa de aquellos valores que su comunidad y su sociedad

consideren importantes, y al mismo tiempo participen en la renovación y la búsqueda de nuevos y mejores valores, cuando se requiera un cambio.

Es desde la propia actividad consciente como el niño construye sus propias herramientas conceptuales y morales, contribuyendo activamente a la construcción de sus esquemas de coordinación y reelaboración interior. La experiencia de su propia actividad sobre las cosas o sobre el lenguaje enriquece su pensamiento. Con el manejo en la actualidad de los recursos telemáticos, encuentra procesa y asimila información a mayor velocidad gracias a la intensidad interactiva que se produce.

CAPÍTULO III

ESTILOS DE APRENDIZAJE

3.1.- Concepciones teóricas

El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cuando quiere aprender algo cada uno utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utiliza varía según lo que desee aprender, cada uno tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

Cabe indicar también que no todos aprenden igual, ni a la misma velocidad, además no es ninguna novedad. En cualquier grupo en el que más de dos personas empiecen a estudiar una materia todos juntos y partiendo del mismo nivel, nos encontraremos al cabo de muy poco tiempo con grandes diferencias en los conocimientos de cada miembro del grupo y eso a pesar del hecho de que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones y hecho las mismas actividades y ejercicios. Cada miembro del grupo aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras.

Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo la motivación, el bagaje cultural previo y la edad. Pero esos factores no explican porque con frecuencia nos encontramos con alumnos con la misma motivación y de la misma edad y bagaje cultural que, sin embargo, aprenden de distinta manera, de tal forma que, mientras a uno se le da muy bien redactar, al otro le resultan mucho más fáciles los ejercicios de gramática. Esas diferencias sí podrían deberse, sin embargo, a su distinta manera de aprender.

Tanto desde el punto de vista del niño/a como del punto de vista del profesor el concepto de los estilos de aprendizaje resulta especialmente atrayente porque nos

ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

Desde este punto de vista, el concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. Si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva lo que el niño/a haga o piense no es muy importante, pero si entendemos el aprendizaje como la elaboración por parte del receptor de la información recibida parece bastante evidente que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características.

De ahí que los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje lo que nos ofrecen es un marco conceptual que nos ayuda a entender los comportamientos que observamos a diario en el aula, como se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo nuestros alumnos y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado.

Pero la realidad siempre es mucho más compleja que cualquier teoría. La forma en que elaboremos la información y la aprendamos variará en función del contexto, es decir, de lo que estemos tratando de aprender, de tal forma que nuestra manera de aprender puede variar significativamente de una materia a otra. Por lo tanto es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas. Nuestra manera de aprender evoluciona y cambia constantemente, como nosotros mismos.

Cada persona tiene una manera particular de aprender, es decir, de incorporar conocimientos, establecer asociaciones nuevas de conocimientos y utilizar esta información en la resolución de problemas. El estilo de aprendizaje que cada persona utilice depende de sus características intelectuales heredadas, su experiencia física e interacción social. El hecho que exista esta diversidad de estilos debe ser considerado detenidamente por quienes tienen la responsabilidad de enseñar.

De definitiva, los estilos de aprendizaje ha demostrado que cada persona capta la información que le brinda la realidad a través de diferentes procesos; las representaciones mentales que resultan, pueden alcanzarse conforme a distintos estilos que se relacionan con peculiaridades personales tales como la atención a detalles, la captación holística o no, la elección de un camino lógico, la conexión de distintos significados, el intento de hipotetización, la emoción, el interés, los requerimientos, la imaginación, la valoración preferencial del trabajo grupal o del individual, entre otros.

➤ **Descripción del modelo de los estilos de aprendizaje²¹**

Kolb identificó dos dimensiones principales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Decía que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido, por ello describe dos tipos opuestos de percepción:

- Las personas que perciben a través de la experiencia concreta, y
- Las personas que perciben a través de la conceptualización abstracta (generalizaciones).

A medida que iba explorando las diferencias en el procesamiento, Kolb también encontró ejemplos de ambos extremos:

- Algunas personas procesan a través de la experimentación activa (la puesta en práctica de las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas), y
- Mientras que otras a través de la observación reflexiva.

La yuxtaposición de las dos formas de percibir y las dos formas de procesar es lo que llevó a Kolb a describir un modelo de cuatro cuadrantes para explicar los estilos de aprendizaje.

²¹ KOLB, David, Aprendizaje basado en experiencias, Pág. 25-28, 1984.

- Involucrarse enteramente y sin prejuicios a las situaciones que se le presenten.
- Lograr reflexionar acerca de esas experiencias y percibir las desde varias aproximaciones.
- Generar conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas.
- Ser capaz de utilizar esas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas.

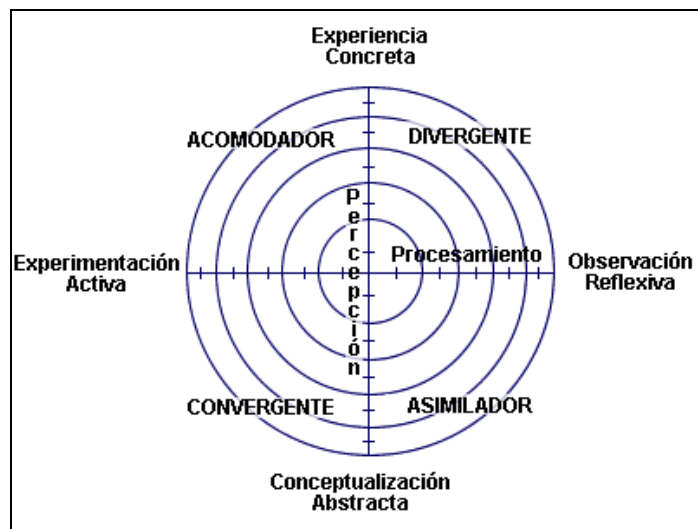


Gráfico: David Kolb, Aprendizaje basado en experiencias, Pág. 25, 1984.

De estas capacidades experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA) se desprenden los cuatro estilos de aprendizaje.

Kolb se valió de un inventario para medir los puntos fuertes y débiles de las personas, pidiéndoles que ordenaran en forma jerárquica cuatro palabras que se relacionaban con las cuatro capacidades.

La muestra de Kolb consistió sólo en adultos, la mayoría de los cuales habían terminado sus estudios profesionales o estaban a punto de hacerlo.

A continuación se describen los cuatro tipos dominantes de estilos de aprendizaje:²²

| Características del niño/a convergente | Características del niño/a divergente | Características del niño/a asimilador | Características del niño/a acomodador |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Pragmático | Sociable | Poco sociable | Sociable |
| Racional | Sintetiza bien | Sintetiza bien | Organizado |
| Analítico | Genera ideas | Genera modelos | Acepta retos |
| Organizado | Soñador | Reflexivo | Impulsivo |
| Buen discriminador | Valora la comprensión | Pensador abstracto | Busca objetivos |
| Orientado a la tarea | Orientado a las personas | Orientado a la reflexión | Orientado a la acción |
| Disfruta aspectos técnicos | Espontáneo | Disfruta la teoría | Dependiente de los demás |
| Gusta de la experimentación | Disfruta el descubrimiento | Disfruta hacer teoría | Poca habilidad analítica |
| Es poco empático | Empático | Poco empático | Empático |
| Hermético | Abierto | Hermético | Abierto |
| Poco imaginativo | Muy imaginativo | Disfruta el diseño | Asistemático |
| Buen líder | Emocional | Planificador | Espontáneo |
| Insensible | Flexible | Poco sensible | Flexible |
| Deductivo | Intuitivo | Investigador | Comprometido |

El modelo de Kolb ha servido como punto de partida para el desarrollo de algunos otros modelos o estilos de aprendizaje.

3.2.- Clases de estilos de aprendizaje

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que nos permite entender los comportamientos diarios en el aula, como se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

Existe una diversidad de concepciones teóricas que han abordado, explícitamente o implícitamente, los diferentes ‘estilos de aprendizaje’. Todas ellas tienen su atractivo, y en todo caso cada cual la seleccionará según qué aspecto del proceso de aprendizaje le interese.

²² KOLB, David, Aprendizaje basado en experiencias, Pág. 25, 1984.

Así, por ejemplo, “Kolb se refiere a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso, 1994:104), mientras que otros tienen en cuenta los canales de ingreso de la información. En este último sentido se consideran los estilos visual, auditivo y kinestésico, siendo el marco de referencia, en este caso, la Programación Neurolingüística, una técnica que permite mejorar el nivel de comunicación entre docentes y alumnos mediante el empleo de frases y actividades que comprendan las tres vías de acceso a la información: visual, auditiva y táctil (Pérez Jiménez, 2001).²³ Es así que se han intentado clasificar las diferentes teorías sobre estilos de aprendizaje a partir de un criterio que distingue entre selección de la información (estilos visual, auditivo y kinestésico), procesamiento de la información (estilos lógico y holístico), y forma de empleo de la información (estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático). Debe tenerse presente que en la práctica esos tres procesos están muy vinculados. Por ejemplo, el hecho de seleccionar la información visualmente, ello afectará la manera de organizarla o procesarla.

En otras ocasiones, se ha enfatizado el tipo de inteligencia de acuerdo a la concepción de inteligencias múltiples de Gardner, y en otras se tuvo en cuenta la dominancia cerebral de acuerdo al modelo Herrmann (cuadrantes cortical izquierdo y derecho, y límbico izquierdo y derecho).

Otro modelo es el de Felder y Silverman, que podríamos calificar como el modelo de las cuatro categorías bipolares, considera cuatro categorías donde cada una se extiende entre dos polos opuestos: activo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global. Como puede advertirse, este es un modelo mixto que incluye algunos estilos de aprendizaje de otros modelos ya descriptos.²⁴

| | |
|--|--|
| Según el hemisferio cerebral | Lógico Holístico |
| Según el cuadrante cerebral (Herrmann) | Cortical izquierdo Límbico izquierdo Límbico derecho Cortical derecho |

²³ ALONSO, Catalina, “Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora”, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1994.

²⁴ *Ibidem*.

| | |
|---|---|
| Según el sistema de representación (PNL) | Visual Auditivo Kinestésico |
| Según el modo de procesar la información (Kolb) | Activo Reflexivo Pragmático Teórico |
| Según la categoría bipolar (Felder y Silverman) | Activo/reflexivo Sensorial/intuitivo Visual/verbal Secuencial/global |
| Según el tipo de inteligencia (Gardner) | Lógico-matemático Lingüístico-verbal Corporal-kinestésico Espacial Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista |

Existen otros modelos de estilos de aprendizaje que no serán desarrollados en el presente trabajo investigativo y que mencionamos a continuación de manera sucinta.

- 1) Modelo que atiende a las necesidades del aprendiz (necesidades ambientales, emocionales, sociales y fisiológicas). Por ejemplo, las necesidades ambientales tienen que ver con los sonidos, la iluminación, o la temperatura del lugar de aprendizaje, las necesidades emocionales con la motivación, la independencia, etc., las necesidades sociales con quien estudia (solo, con un adulto, en grupo), y las necesidades fisiológicas con la alimentación, la necesidad de moverse y la hora del día óptima para aprender. Askew (Askew, 2000).²⁵
- 2) Modelo que atiende al nivel de impulsividad en el aprendizaje, y que distingue un estilo impulsivo y uno reflexivo. El impulsivo es un estilo de respuesta rápida pero con frecuencia incorrecta, mientras que el reflexivo es un estilo de respuesta lenta, cuidadosa y correcta. Para aprender a ser más reflexivos, una estrategia es la autoinstrucción (hablar con uno mismo a través de los pasos de una tarea) (Woolfolk, 1996:126).

²⁵ ALONSO, Catalina, “Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora”, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1994.

- 3) Witkin ha identificado un estilo campo-dependiente y un estilo campo-independiente. El estilo campo-dependiente tiende a percibir el todo, sin separar un elemento del campo visual total. Estas personas tienen dificultades para enfocarse en un aspecto de la situación, seleccionar detalles o analizar un patrón en diferentes partes. Tienden a trabajar bien en grupos, buena memoria para la información social y prefieren materias como literatura o historia. El estilo campo-independiente, en cambio, tiende a percibir partes separadas de un patrón total. No son tan aptos para las relaciones sociales, pero son buenos para las ciencias y las matemáticas. (Witkin, Moore y Goodenough, 1977).
- 4) Otros modelos, por último, (Sin mención de autor, 2001) han enfatizado las modalidades activas y pasivas de aprendizaje: hay quienes prefieren recibir pasivamente la información ya procesada y necesitar un tutor para aprender, mientras que otros prefieren procesar ellos mismos la información y organizarse a su manera para aprender sin depender de pautas estructuradas por otros. Dicho de otra manera, el pasivo prefiere la regulación externa del aprendizaje (el profesor y el programa tienen el control del aprendizaje), mientras que el activo prefiere controlar su propio proceso por autorregulación.²⁶

Como se había indicado en los párrafos anteriores, “Un estilo de aprendizaje es un conjunto de características biológica y madurativamente impuestas que hacen que un mismo método de enseñanza sea efectivo para algunos e inefectivo para otros. Cada persona tiene un estilo de aprendizaje que es como un sello personal”²⁷.

Los estilos de aprendizaje están determinados por las características biológicas de cada persona y por la estimulación recibida. Por ello, es plausible detectar diferentes estilos de aprendizaje para facilitar el procesamiento de la información, así como reconocer patrones propios de estudiantes con dificultades semejantes.²⁸ Así podemos desarrollar algunas de ellas, así:

²⁶ ALONSO, Catalina, “Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora”, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1994.

²⁷ Ibidem

²⁸ Rief & Heimburge, *The inclusive classroom: Strategies for teaching all students*. (El aula inclusiva: Las estrategias para enseñar a todos los estudiantes). Estados Unidos, Págs. 27-32, 1996

Estilo de aprendizaje Auditivo

Estos alumnos aprenden a partir de instrucciones verbales, lectura, exposiciones, discusiones, lluvia de ideas, tv, música, juegos verbales, repetición, casetes, etc. Memorizan a través del lenguaje, verbalizaciones, actividades organizadas, y pasos en la resolución de problemas. Son muy verbales y memorizan contenidos fácilmente. Su lectura fonética es muy buena. Aprenden mejor cuando se les brinda consignas o preguntas orales y se les pide que las repitan, y que las respondan oralmente. Para este tipo de estudiantes es bueno hacerlos participar en discusiones o que graben las lecciones en casetes para recordarlas. Estos estudiantes se benefician del trabajo en grupos y del trabajo oral previo a la ejecución independiente de la actividad.

Estilo de Aprendizaje Visual

Estos estudiantes aprenden a través de la observación y visualización y son hábiles para recordar detalles visuales. Usualmente leen a través del reconocimiento visual de palabras dado que reconocen fácilmente patrones de escritura (familia de palabras, estructura interna o forma de las palabras). El uso de colores les resulta muy beneficioso, particularmente para recordar información específica (uso de resaltadores, subrayado, esquemas). Para reforzar la incorporación de palabras específicas, particularmente el uso de la ortografía, es útil colorear prefijos, sufijos y patrones de palabras.

Estos estudiantes aprenden mejor la información a través del uso de dibujos e imágenes. La información debe presentárseles en forma escrita, acompañada por el uso de gráficos, dibujos, palabras claves o frases que acompañen las consignas y presentaciones orales.

Ellos necesitan la inclusión de claves visuales y logran un mejor rendimiento cuando toman nota, resaltan información relevante en forma escrita y utilizan flashcards (tarjetas con palabras claves). El uso de mapas, videos, ejemplos visuales, actividades de asociación de información –unir con flechas, múltiple colores–,

secuenciación de oraciones, búsqueda de palabras claves, gráficos y computadoras son útiles para estos alumnos. Los textos deben estar acompañados de dibujos y gráficos.

Estilo de aprendizaje Kinestésico

Estos alumnos aprenden a través de la acción y la participación activa en una actividad. Son aprendices prácticos que necesitan involucrar su cuerpo en proyectos y actividades. Necesitan manipular, tocar elementos concretos que le obliguen a ser activos en el proceso de aprendizaje. Se benefician de las experiencias de laboratorio, demostración/actuación, dibujo, construcción y uso de computadoras y otras tecnologías.

Es cuando el docente deberá utilizar ejemplos concretos, analogías concretas que faciliten la comprensión de material más abstracto. Este tipo de alumnos se beneficiará más cuando el cuerpo se involucre en la actividad o en la información a incorporar. Para recordar información es útil hacerlos recitar en voz alta mientras caminan o hacerlos escuchar un texto a través del uso de auriculares.

Estilo de aprendizaje analítico (Apoyado en funciones del hemisferio izquierdo)

El aprendizaje va de la parte al todo, aprenden mejor por el seguimiento de secuencias y pasos, son lógicos, racionales, les gusta anticipar, muy conscientes del tiempo, hacen listas, les gusta anotar, necesitan quietud y tranquilidad para concentrarse, prestan atención a una serie de hechos para luego conceptualizar, procesan información en forma lineal, tienen destreza en habilidades verbales y son reflexivos.

Estilo de aprendizaje global (Apoyado en funciones del hemisferio derecho)

Dentro de este estilo de aprendizaje los estudiantes utilizan un pensamiento de tipo holístico (les gusta mirar el todo), la idea total, procesan la información en forma simultánea, emplean destrezas para descubrir parecidos y analogías, son intuitivos,

tienden a necesitar ruido de fondo o música para poder concentrarse, son artísticos, se dejan orientar por la fantasía, pueden tener muchos proyectos en curso al mismo tiempo, no son muy conscientes del tiempo, descubren grandes conceptos, luego van a los detalles, necesitan comprender la idea global “the big picture”, ayuda ver un ejemplo del producto final, necesitan discutir la importancia y realizar una asociación, les es de mucha ayuda el uso de mapas conceptuales.

3.3.- El rendimiento escolar

Cuando nos referimos al rendimiento escolar, de antemano pensamos probablemente en las calificaciones o resultados obtenidos por los niños/as durante el periodo escolar.

“En este sentido, para comprender un poco más sobre el tema, es necesario entender que el rendimiento escolar generalmente es evaluado, se puede medir a través de calificaciones escolares, en términos de bien y mal. Se tiene que considerar que el rendimiento escolar además de que es un tipo de medición, también intervienen otras variables que influyen en éste como el nivel intelectual, personalidad (extraversión, introversión, ansiedad, etc.) y aspectos motivacionales, así como el nivel de escolaridad, sexo y aptitudes”.²⁹

Además, “se refiere al nivel de conocimiento de un niño/a medido en una prueba de evaluación, expresado en una nota numérica que obtiene un niño/a como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa”.³⁰

De tal forma que el rendimiento escolar es alcanzar la máxima eficiencia en el nivel educativo donde el niño/a pueda demostrar sus capacidades cognitivas, conceptuales, aptitudinales y procedimentales.

²⁹ BRICKLIN, Barry Patricia, Aspectos del Rendimiento Escolar, Edición Séptima, México, 1971, Pág. 89.

³⁰ BRICKLIN, Barry Patricia, Aspectos del Rendimiento Escolar, Edición Séptima, México, 1971, Pág. 89.

En cambio, Jacques (1993, en Conde y De-Jacobis, 2001) parte de que “la educación no se puede comprender si no se hace una relación con la estructura del sistema de relaciones sociales de que forma parte. Por lo tanto, la educación es el proceso mediante el cual se transmiten conocimientos”.

En este sentido, los padres anhelan que sus hijos obtengan un buen rendimiento escolar, mediante el estudio, ya que el objetivo es la preparación para la vida, desarrollo de habilidades del pensamiento, cultura personal, con ideas propias que son fruto de estructurar lo que se ha aprendido o sabiduría alcanzada. Es por esto que reflexionaremos sobre algunos aspectos prácticos para intentar no cometer errores, que puedan conducir al fracaso escolar, con el peligro de malograr las posibilidades de aprender de los niños/as, así:³¹

1. **Estimular la voluntad por el estudio:** Se ha visto, últimamente, la necesidad de incluir en las escuelas ayudas de conferencias de formación para padres, sobre la necesidad de educar la voluntad de los niños/as mediante la creación de hábitos. Quizás se había hecho evidente un cambio en la educación: del autoritarismo y la rigidez se ha pasado a la ausencia de límites, a la comodidad y a la condescendencia en el dejar hacer. Por lo tanto, conviene buscar un término medio: vivir los horarios para el estudio y la disciplina y, padres y educadores, establecer unas pautas que se tienen que hacer cumplir con la suficiente ascendencia moral, consecuencia del prestigio y del testimonio personal de los que tienen la responsabilidad de enseñar.
2. **Valorar el esfuerzo, más que las calificaciones:** En un mundo donde sólo se valora la eficacia y sobre todo los resultados, los padres tienen el riesgo de hacer lo mismo con las calificaciones de los niños/as. Ahora, que pasamos del “prograsa adecuadamente” a las clásicas notas, se debe vigilar, todavía con más intensidad, para no obsesionarnos con las calificaciones, sino valorar el esfuerzo que hace el niño/a. Es evidente que, si sólo nos alegráramos por las buenas notas, podríamos dejar de lado aquel pequeño que, con más problemas para el aprendizaje, necesita más tiempo para aprender y, por lo tanto, más

³¹ BONILLA Retana, Oscar, La Comunicación en el Salón de Clases, Edición Quinta, 1987, Pág. 100.

atención por parte de los maestros/as y familia. También podría resultar, que un niño/a con más facilidad para estudiar, resultara perezoso.

3. **Estudiando se aprende a estudiar:** Enseñar a estudiar y hacer que los niños/as tengan curiosidad intelectual y una instrucción o unos conocimientos, no para saberlo todo como una enciclopedia, sino para adquirir una cultura propia de la persona que piensa, reflexiona, asimila y se prepara para la vida.

El objetivo no será que los niños/as sean las personas más brillantes en las profesiones que a nosotros nos gustarían, sino que la instrucción que hayan asimilado sea el fundamento para el puesto de trabajo que ocuparán el día de mañana, y que el trabajo es el medio para la mejora personal y un servicio a la sociedad. Nos parece que es bueno, por ejemplo, explicar a los niños/as que deben integrarse en el mundo laboral que el día en que les ofrezcan un trabajo digan que sí, y al día siguiente lo aprendan a hacer. Es mejor no rehusar a nada cuando uno empieza una vida de trabajo, tanto por la experiencia como por el aprendizaje que supone.

4. **Facilitar la concentración:** procurar un espacio en el hogar adecuado para el estudio de los niños/as. Sin música, sin ruidos, con buena iluminación. Cada niño/a es diferente, por lo tanto tenemos que conocer quien se concentra durante más tiempo o más deprisa, o quien necesita descansar del estudio más a menudo y volver a empezar.

Para lo cual, debemos de ayudar a que controlen la imaginación, no los podemos interrumpir en cada momento, para no dispersarlos, y lo que sí podemos hacer es preguntarles cuando hayan finalizado el tiempo de estudio; de esta forma podemos saber si han aprendido a resumir y sintetizar y si han reflexionado sobre lo que han estudiado.

Además, los actores educativos están conscientes que cada día se exige más al niño/a en su periodo escolar. Incluso, los padres desean que su hijo sea el mejor y esperan

de él, el máximo rendimiento escolar.

Todas estas razones nos llevan a reflexionar y analizar detenidamente cómo valorar el rendimiento escolar de los niños/as, pero sin reflexionar que sí somos flexibles o inflexibles, o hacemos demasiado énfasis en las calificaciones y nos preocupamos por evaluar a los niños/as como un todo integrado, tomando en cuenta los diferentes aspectos que conforman su integridad personal, sin separarlo y tomarlo solamente como un ente pensante, sino que vamos un poco más allá, para poder emitir un juicio de valor que favorezca el desarrollo integral de su personalidad.

3.4.- Teorías del aprendizaje escolar

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. “Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista”³². Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes o puntos de vista:

- a. Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- b. Los mecanismos de influencia educativa a susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diversos autores han postulado que el aprendizaje escolar se da mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

³² BARRIGA, Arceo Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo, ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Una interpretación constructivista, 2ª edición, Editorial, Mc Graw Hill, Pág. 11-34, 2008.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los educandos construir identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

“Lo descrito implica que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll, 1988, p.133). En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase: “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.”³³

De acuerdo con (Coll, 1990, pp. 441-442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:³⁴

1. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso

³³ BARRIGA, Arceo Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo, ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Una interpretación constructivista, 2ª edición, Editorial, McGraw Hill, Pág. 11-34, 2008.

³⁴ *Ibíd*em

de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

3. La función del docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proporciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que posee previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo, que se explica en los siguientes párrafos.

“Un enfoque instruccional reciente, vinculado a la psicología sociocultural - que cada día toma más presencia en el campo de la educación-, es la llamada cognición situada (véase Brown, Collins y Duguid, 1989). Dicha perspectiva destaca lo importante que es para el aprendizaje la actividad y el contexto, reconociendo que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de

acumulación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes”³⁵.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse a aculturar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), apoyadas en procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida se plasman aquí las ideas de la corriente sociocultural Vigotskyana, en especial la provisión de un andamiaje de parte del profesor (experto) hacia al alumno (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados.

Cuando hablamos de prácticas auténticas, hay que decir que éstas pueden valorarse en función de qué tanta relevancia cultural tengan las actividades académicas que se solicitan al alumno, así como del nivel de actividad de las mismas. Un ejemplo de cómo se aplican tales ideas, en el caso de la enseñanza de la matemática en textos primarios, donde incluye explicaciones, procedimientos, ejercicios, tareas, entre otros aspectos.

Bajo este contexto, y por alguna circunstancia la forma en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento con frecuencia contradice la forma en que se aprende fuera de ella. El conocimiento fomentado en la escuela es individual, y fuera de ella es compartido; el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, en tanto que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos, es decir, empleando materiales del medio como son semillas, granos, pepas, palitos, hojas, piedritas, arena, etc.

“De esta forma, y retomando de nuevo a Brown, Collins y Duguid (1989), la escuela habitualmente intenta enseñar a los educandos por medio de prácticas sucedáneas

³⁵ BARRIGA, Arceo Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo, ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Una interpretación constructivista, 2ª edición, Editorial, Mc Graw Hill, Pág. 11-34, 2008.

(artificiales, descontextualizadas, poco significativas), lo cual está en franca contradicción con la vida real”³⁶.

En otro orden de ideas, aspectos como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, etc., que se asocian con los postulados constructivistas que hemos revisado, son asimismo factores que indicarán si la educación (sus procesos y resultados) son o no de calidad.

Desde esta concepción, “la calidad de un proyecto curricular y de un centro escolar se relaciona con su capacidad de atender a las necesidades especiales que plantean los estudiantes. Así, una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo (Coll y cols, 1993; Wilson, 1992)”.

Con la intención de dar un cierre que integre los conceptos vertidos en este trabajo investigativo, remitimos otras concepciones donde se presentan algunos principios que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la concepción constructivista.

Así para David Ausubel, como psicólogo educativo que a partir de la década de los sesenta, dejó sentir su influencia por medio de una serie de importantes elaboraciones teóricas y estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar. Su obra y la de algunos de sus más destacados seguidores (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak y Gowin, 1988), han guiado hasta el presente no sólo múltiples experiencias de diseño e intervención educativa, sino que en gran medida han marcado los derroteros de la psicología de la educación, en especial del movimiento cognoscitivista. Seguramente son pocos los docentes que no

³⁶ BARRIGA, Arceo Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo, ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Una interpretación constructivista, 2ª edición, Editorial, Mc Graw Hill, Pág. 11-34, 2008.

han encontrado en sus programas de estudio, experiencias de capacitación o lecturas didácticas la noción de aprendizaje significativo.

“Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos clasificar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e integracionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previo y las características personales del aprendiz) (Días Barriga, 1989)”³⁷.

“Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque esta concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.), considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento”³⁸.

Antes bien, este autor propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten principalmente en las escuelas, en el nivel medio y en el superior.

3.5.- Tipos de aprendizaje

De acuerdo a las teorías planteadas por Ausubel, hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. Se diferencian en primer lugar dos dimensiones posibles del mismo:

³⁷ BARRIGA, Arceo Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo, ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Una interpretación constructivista, 2ª edición, Editorial, Mc Graw Hill, Pág. 11-34, 2008.

³⁸ *Ibíd*em

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimiento o estructura cognitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizajes posibles: por recepción y por descubrimiento: y en la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por repetición y significativo. La interacción de estas dos dimensiones se traducen en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo.

Situaciones del aprendizaje escolar:

- Recepción repetitiva.
- Recepción significativa.
- Descubrimiento repetitivo.
- Descubrimiento significativo.

No obstante, estas situaciones no deben pensarse como compartimientos estancos, sino como un conjunto de posibilidades, donde se entretujan la acción docente y los planteamientos de enseñanza (primera dimensión: cómo se provee al alumno de los contenidos escolares) y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz (segunda dimensión: cómo elabora o reconstruye la información).

De ahí que se puede sintetizar las ideas de Ausubel acerca de las situaciones mencionadas, que dentro de los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza se orientan a que:

- ★ El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- ★ El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- ★ El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.

- ★ El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- ★ El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- ★ El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- ★ El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- ★ El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- ★ El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas consentido.
- ★ El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos.

Desde este punto de vista, es evidente que en las instituciones escolares casi siempre la enseñanza en el aula de clases está organizada principalmente con base en el aprendizaje por recepción, por medio del cual se adquieren los grandes volúmenes de material de estudio que comúnmente se le presentan al alumno. Esto no significa necesariamente que recepción y descubrimiento sean excluyentes o completamente antagónicos; pueden coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción puede emplearse después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento, y porque a veces lo aprendido por descubrimiento conduce al redescubrimiento planeado de proposiciones y conceptos conocidos.

De tal forma que Ausubel consideraba que el aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva. Decía que en la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza prioritariamente por descubrimiento, gracias a un

procesamiento inductivo de la experiencia empírica y concreta tal como se explica en el siguiente cuadro³⁹:

a) **Primera dimensión:** modo en que se adquiere la información

| Recepción | Descubrimiento |
|--|--|
| El contenido se presenta en su forma final. | El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo. |
| El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva | Propio de la formación de conceptos y solución de problemas |
| No es sinónimo de memorización | Puede ser significativo o repetitivo |
| Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal) | Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones |
| Útil en campos establecidos del conocimiento | Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas |

b) **Segunda dimensión:** forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz

| Significado | Repetitivo |
|--|---|
| La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra. | Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra. |
| El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado. | El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información |
| El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinente. | El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra” |
| Se puede construirse un entramado o red conceptual. | Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales. |
| Condiciones: Material: significado lógico Alumno: significado psicológica | Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva |
| Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales) | Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos. |

³⁹ BARRIGA, Arceo Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo, ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Una interpretación constructivista, 2ª edición, Editorial, Mc Graw Hill, Pág. 11-34, 2008.

En contraste, al llegar a la enseñanza media y superior, los estudiantes arriban a un pensamiento más abstracto o formal, que les permite manejar adecuadamente las proposiciones verbales y aprovechar el gran cúmulo de conocimientos científicos ya existentes. De hecho, Ausubel creía que no era ni posible ni deseable que se le exigiese a un alumno inventar o descubrir todo lo que tiene que aprender del currículo escolar. Aquí es donde encontramos una controversia entre la visión educativa derivada de la psicología genética, que destaca el papel del descubrimiento autónomo, y las de los teóricos de la psicología cognitiva, que postulan la importancia de un procesamiento significativo de la información que se adquiere por recepción. Nuestra postura es que todas las situaciones descritas por Ausubel pueden tener cabida en el currículo escolar, y que habría que pensar en qué momento son pertinentes en función de las metas y opciones educativas. Por supuesto que sería propio evitar que casi todo lo que aprenda un alumno sea mediante recepción memorística y tratar de incrementar las experiencias significativas, ya sea por la vía del descubrimiento o de la recepción.

En todo caso, es evidente que el aprendizaje debe ser significativo ya que es más importante y deseable que el repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos en la vida cotidiana y que contribuya a solucionar los problemas más apremiantes en su entorno socio cultural.

Pero ¿qué procesos y estructuras entran en juego para lograr un aprendizaje significativo? Según Ausubel, se dan cambios importantes en nuestra estructura de conocimientos como resultado de la asimilación de la nueva información; pero ello sólo es posible si existen ciertas condiciones favorables.

De ahí que la estructura cognitiva debe estar integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos (y de las interrelaciones que se dan entre éstos) que se organizan jerárquicamente. Lo anterior quiere decir que procesamos la información que es menos inclusiva (hechos y proposiciones

subordinados) de manera que llegue a ser subsumida o integrada por las ideas más inclusivas denominadas conceptos y proposiciones supraordinadas.

Así, en algunas ocasiones aprendemos contenidos que tienen que ser integrados en esquemas más generales y abstractos; en otras, se aprenden precisamente conceptos integrados que aglutinan o subsumen cuestiones que ya conocemos. También se da el caso del aprendizaje de contenidos del mismo nivel de inclusión, abstracción y generalidad (lo que se llama conceptos coordinados). Es importante que el docente conozca el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, las interrelaciones que éstos guardan entre sí, y que ayude a los alumnos a entender ese entramado o tejido conceptual existen en la disciplina que enseña.

Precisamente uno de los mayores problemas de los estudiantes en la actualidad es que tienen que aprender a “cabos sueltos” o fragmentos de información incontinuos, lo que los lleva a aprender repetidamente, casi siempre con la intención de pasar un examen y sin entender mucho del material de estudio.

Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual.

Este conocimiento resulta crucial para el docente, pues Ausubel piensa que es a partir del mismo que debe planearse la enseñanza. Bajo este contexto, el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender.

Así, por ejemplo, cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un texto académico, se hace por lo menos lo siguiente:

1. Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz son las más relacionadas con las nuevas ideas o contenidos por aprender.
2. Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.

3. Con base en el procesamiento anterior, la información nueva vuelve a reformularse para poderse asimilar en la estructura cognitiva del sujeto.
4. Si una “reconciliación” entre ideas nuevas y previas no es posible, el aprendizaje realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios.

Ahora bien, hasta el momento se ha insistido en la continuidad existente entre el modo y la forma en que se adquieren los conocimientos en relación con las posibles situaciones del aprendizaje escolar.

Pero, para que realmente el aprendizaje sea significativo y útil en la vida cotidiana del estudiante, éste debe reunir varias condiciones: así la nueva información debe relacionarse de modo no **arbitrario** y **sustancial** con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la **disposición** (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la **naturaleza** de los materiales o contenidos de aprendizaje.

“Cuando se habla de que haya relacionabilidad **no arbitraria**, se quiere decir que si el material o contenido de aprendizaje en sí es azaroso ni arbitrario, y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. Respecto al criterio de la **relacionabilidad sustancial** (no al pie de la letra), significa que si el material no arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Hay que aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo; aun tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significado”.⁴⁰

⁴⁰ BARRIGA, Arceo Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo, ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Una interpretación constructivista, 2ª edición, Editorial, Mc Graw Hill, Pág. 11-34, 2008.

“Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva”.⁴¹

El significado es **potencial** o **lógico** cuando nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza, y sólo convertirse en **significado real** o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrásico dentro de un sujeto particular.

Lo anterior resalta la importancia que tiene que el alumno posea ideas previas pertinentes como antecedentes necesarios para aprender, ya que sin ellas, aun cuando el material de aprendizaje esté “bien elaborado”, poco será lo que el aprendiz logre. Es decir, puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el alumno aprenda por repetición debido a que no esté motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permita la comprensión de contenidos de cierto nivel de complejidad. En este sentido resaltan dos aspectos:

- a) La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivaciones y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios y estrategias efectivos de aplicación en clase (aspecto que tratamos en los diversos capítulos de esta obra).
- b) La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

Por otro lado, es imposible concebir que el alumno satisfaga tales condiciones si el docente, a su vez, no satisface condiciones similares: estar dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia como en su calidad de enseñante.

⁴¹ Ibídem

Resulta evidente que son múltiples y complejas las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo, y que todas ellas deben tomarse en cuenta tanto en la fase de planeación como en la impartición de los contenidos curriculares, sin descuidar los episodios de evaluación y asesoramiento de los alumnos.

Asimismo, el docente no debe olvidar que aunque enfrenta situaciones determinadas por el contexto escolar o por la historia previa de sus estudiantes, su campo de acción son todos aquellos aprendizajes sociales y académicos que puede promover en sus alumnos. Si bien por una parte está el alumno con su estructura cognitiva particular, con su propia idiosincrasia y capacidad intelectual, con una serie de conocimientos previos (algunas veces limitados y confusos), y con una motivación y actitud para el aprendizaje propiciada por sus experiencias pasadas en la escuela y por las condiciones actuales imperantes en el aula, el docente llega a influir favorablemente en todas ellas.

Por otra parte, están los contenidos y materiales de enseñanza, y si éstos no tienen un significado lógico potencial para el alumno o está fuera del contexto social y cultural se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado.

De ahí que nuevamente el profesor puede potenciar dichos materiales de aprendizaje al igual que las experiencias de trabajo en el aula y fuera de ella, para acercar a los alumnos a aprendizajes más significativos.

En este punto quisiéramos resaltar una aplicación al concepto Ausubel de plantear el aprendizaje significativo que muy atinadamente propone. “Este autor argumenta que la construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje. De esta manera, una interpretación constructivista del concepto de aprendizaje significativo obliga a ir más allá de los procesos cognitivos del alumno, para introducirse en el tema del sentido en el aprendizaje escolar.

3.6.- Modelos educativos

De acuerdo al sistema educativo implementado en la Unidad Educativa “Rigoberto Navas” de la ciudad de Cañar, primero está amparado en el sistema de educación hispana, donde ya existen modelos y principios generales de educación, actualmente ya plasmada en la nueva Ley de Educación Intercultural, por lo que sus acciones pedagógicas y curriculares siguen una norma ya establecida para el sistema educativo nacional.

Pero, por su particularidad y atención a la demanda social y cultural de los estudiantes, encaminan acciones tendientes a revitalizar y fortalecer la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, porque cuentan con niños oriundos de Chimborazo, Otavalo, Afros, entre otros, de ahí que pretenden fortalecer aquellas manifestaciones culturales que están en peligro de desaparición y proceso de deterioro como son las costumbres, las tradiciones, y las manifestaciones orales -la literatura, entre otros.

De acuerdo a lo descrito en los párrafos anteriores, el cuerpo docente de la Unidad Educativa “Rigoberto Navas” siempre están en permanente búsqueda y transformación de la educación siempre encaminado a satisfacer las verdaderas necesidades e intereses de los educandos, de manera especial hacia el verdadero SUMAK KAWSAY en estrecha relación con la naturaleza que los rodea, para lo cual creemos que es pertinente abordar algunas concepciones de modelos educativos que contribuirán efectivamente para el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos.

Así, uno de los rasgos que caracterizan a las sociedades actuales es el hecho de que el conocimiento se ha convertido en uno de los valores más importantes. Incluso pudiera decirse que el valor de una sociedad está representado por el nivel de formación de sus ciudadanos, el cual debe permitirles posibilidades de mejoramiento en diversos ámbitos de su existencia. Sin embargo, el conocimiento en estos momentos pierde vigencia rápidamente, lo cual obliga a que todos los individuos y

particularmente los profesionales, se vean en la necesidad de aprender continua y sistemáticamente, de manera que sus competencias no se vuelvan obsoletas.

El complejo proceso de transformación que experimenta la sociedad está afectando las formas de vida, de relación social, las modalidades de trabajo y de aprendizaje, y esto incide en la manera en que la institución educativa –responsable históricamente de la formación de ciudadanos- lleva a cabo la función que tienen asignada.

El paradigma actual de enseñanza y formación se basa en la estandarización de prácticas y contenidos, sin considerar que las personas conocen de maneras diversas y tienen distintas necesidades de aprendizaje. El aprendizaje lo dirige el profesor, se espera que los estudiantes hagan lo que se les indica, se evita la crítica y el cuestionamiento, lo cual favorece la subordinación y el conformismo. Los estudiantes son altamente dependientes y cuando se proponen alternativas de formación distintas a las tradicionales, con frecuencia son los más ardientes defensores del modelo vigente.

Dicho paradigma se ha cuestionado en diversos contextos, tanto nacionales como de otros países. Fundamentalmente se señala su falta de pertinencia y eficacia ya que la sociedad, el mundo del trabajo, las formas actuales de ejercicio de las profesiones, las necesidades sociales e individuales demandan nuevas cualidades en los individuos: requieren de creatividad, de enfoques diversos, de capacidad de solución de problemas complejos, de flexibilidad de pensamiento, por señalar solamente algunas de ellas.

En consecuencia, el modelo educativo necesita cambios que le hagan pasar de la estandarización a la personalización, considerando las necesidades del estudiante, de tratar de introducir información en la mente del estudiante a ayudarlo a comprender y utilizar las capacidades de su inteligencia, de un aprendizaje pasivo a uno activo que, en lugar de estar dirigido por el profesor, sea controlado por el estudiante o compartido con el docente, de un aprendizaje descontextualizado a tareas auténticas, conectadas con la realidad y significativas, de considerar el aprendizaje como un

proceso finito en el tiempo y el espacio a una actividad continua que se extiende a lo largo de la vida.

Cabe indicar que en la actualidad se aprecia un rechazo generalizado a la idea de que el aprendizaje y el desarrollo intelectual se reducen a una mera acumulación de información o de aprendizajes específicos, se niega cada vez con mayor insistencia que el estudiante es solamente un receptor y reproductor de los saberes culturales y científicos y se enfatiza la responsabilidad que las instituciones educativas tienen en cuanto a la generación de condiciones que permitan a los individuos lograr aprendizajes relevantes para insertarse social y profesionalmente en contextos socioculturales cada vez más complejos y cambiantes.

Son numerosos los autores que plantean la necesidad de una reflexión más profunda acerca de las misiones y visiones de las instituciones educativas para que realmente promuevan el conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. Se ha hablado de la importancia de que los planteles educativos tanto primarios, medios y superiores se conviertan en organizaciones que aprenden, del derecho a aprender de los jóvenes, de profesores comprometidos con el aprendizaje permanente, significativo y en colaboración con otros.

En este sentido, el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje, centrado en la transmisión de información y en la figura del profesor como fuente casi única del saber, tiende a modificarse -en gran medida como resultado de los aportes de las nuevas corrientes psicológicas y pedagógicas- para dar paso a nuevos énfasis y orientaciones. Asimismo, la información, sus fuentes y los medios para difundirlo se han diversificado de tal manera, como consecuencia del avance científico tecnológico y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, que puede hablarse de la emergencia de un nuevo paradigma o modelo educativo.

Si bien existe un acuerdo casi general en el sentido de que el centro del proceso educativo es el aprendizaje, y a pesar de algunos esfuerzos de las instituciones educativas para transformar sus prácticas, no se percibe todavía con claridad el

cambio que exprese efectivamente tanto las nuevas intenciones educativas como las innovaciones en las formas a través de las cuales puede lograrse dicho cambio.

De ahí que se plantea algunas interrogantes que inevitablemente se derivan de la presencia de un contexto distinto y de necesidades nuevas son, entre otras, ¿cómo prepararse para aprender a lo largo de la vida?, ¿Cómo pueden mejorarse los resultados del proceso de aprendizaje para que logre una mejor calidad?, ¿Qué competencias son las que realmente necesita obtener el individuo, tanto para cumplir con una trayectoria educativa como para insertarse en el contexto laboral?.

Tales preocupaciones refieren, como puede apreciarse, a las características del proceso formativo, especialmente en lo que concierne a las funciones y prácticas que han venido desarrollando los principales actores del proceso educativo: los profesores y los estudiantes. Surgen también interrogantes como las siguientes: ¿De qué manera afectan dichos cambios al papel o rol del profesor?, ¿Cómo debe orientarse la formación actual de los profesores para enfrentar los cambios?, ¿Cuáles serían las características del proceso y de los nuevos escenarios educativos?, ¿Cómo se plantea la profesión docente en la sociedad del conocimiento, en donde cualquier persona tiene acceso a la información?.

Todos estos cuestionamientos, entre otros, aplicables a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, cobran particular interés en la educación primaria, dadas las características del proceso de formación y de los profesionales que desarrollan la práctica docente en este nivel educativo.

Por lo que concierne a los estudiantes, las inquietudes fundamentales están relacionadas con las oportunidades de acceso al empleo y de inserción laboral, con las nuevas condiciones de trabajo y las formas de vida actuales, situaciones que requieren de capacidades que no han sido suficientemente atendidas por las instituciones educativas, es decir, solo ha existido cambio de forma y no de fondo.

“El informe Teaching and Learning, Towards the Learning Society (1996) indica que es necesario desarrollar un conocimiento básico que permita a las

personas dar un significado a las cosas, comprender y hacer juicios, desarrollar la capacidad de analizar cómo funcionan: observación, sentido común, interés por el mundo físico y social, inventar, cooperar son algunas de las capacidades implicadas en ese planteamiento”⁴².

Como señala “Jacques Delors, ya no basta con que el individuo acumule un conjunto de conocimientos suficiente y adecuado, pensando que le será útil durante toda su vida y le permitirá resolver las diversas situaciones que encontrará en su actividad social y profesional. Necesita, en estos momentos y hacia futuro, estar en condiciones de aprovechar y utilizar las diversas oportunidades que se le presentan para actualizar, profundizar y enriquecer ese primer conjunto de saberes y poder adaptarse así a un mundo en constante cambio”⁴³.

Por otro lado debemos tomar en cuenta la aparición y el uso creciente y cada vez más generalizado de las tecnologías de la información, ya que esto ha hecho posible la aparición de un nuevo escenario que ha originado e incluso precipitado, una serie de cambios de gran alcance a todos los niveles, especialmente a nivel social, económico, educativo y cultural. Este nuevo escenario ha influido en gran manera en el entorno pedagógico; la aparición de nuevos modelos educativos, propiciados por este importante cambio, se ha venido sucediendo de forma continuada e ininterrumpida desde hace apenas una década.

Estos nuevos modelos educativos han hecho posible que sectores de la población que no podían acceder a cierto tipo de estudios, por circunstancias de índole diversa, se vieran favorecidos por un nuevo entorno, que no sólo les facilita el acceso a todo tipo de contenidos o información, sino que va creando espacios y herramientas cada vez más fáciles de usar para que esta nueva posibilidad no apareciera como una barrera tecnológica sino que facilita tener el acceso a la educación, como se dice comúnmente una educación a distancia, virtual, entre otros.

⁴² GUTIÉRREZ, Ofelia Ángeles, ENFOQUES Y MODELOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE, Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales, Pág. 5-6, 2003.

⁴³ GUTIÉRREZ, Ofelia Ángeles, ENFOQUES Y MODELOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE, Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales, Pág. 5-6, 2003.

Estos cambios en la tipología de estudiantes, aparecen estudiantes a tiempo parcial, de diversas edades pero con clara tendencia a incluir a personas de más edad, en diferente situación social (jornadas laborales completas o parciales), etc.

De ahí que los cambios en los modelos educativos, se centran en el cumplimiento de sus objetivos, no en enseñar sino en hacer que el estudiante aprenda, desarrollando sistemas para facilitar este objetivo y poniendo en juego sus capacidades intelectuales, la creatividad, la perseverancia, y sobre todo con mucha madurez y responsabilidad.

Finalmente, según la “sabia expresión de Not, a lo largo de la historia de la pedagogía sólo han existido dos grandes modelos pedagógicos: los heteroestructurantes y los autoestructurantes; y pese a todas sus variantes posibles, en esencia los modelos pedagógicos han sido hetero o autoestructurantes”⁴⁴.

“Las visiones heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y, por ello le asignan a la escuela el papel de transmisora de la cultura humana. En consecuencia, privilegian y defienden la acción y el rol del maestro como central en todo proceso educativo. Sus posturas son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y, debido a ello, defenderán la conveniencia y la necesidad de los métodos receptivos en la escuela. De esta forma consideran la construcción del conocimiento como algo externo al estudiante y a la enseñanza como la manera de garantizar su asimilación. Por el contrario, para los enfoques autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello deberá convertirse en el centro de todo el proceso educativo. Convencidos que el niño tiene por sí mismo el potencial de su dinámica, considerarán al niño como al verdadero artesano de su propio desarrollo (Not, 1992)”⁴⁵.

⁴⁴ INSTITUTO DE PEDAGOGÍA POPULAR, ¿QUÉ MODELO PEDAGÓGICO SUBYACE A SU PRÁCTICA EDUCATIVA?, INFORME N° 71, Lima, marzo 2008.

⁴⁵ Ibídem

3.7.- Modelo de David Kolb, aprendizaje basado en experiencias

Este modelo fue desarrollado por David Kolb a principios de los años 70's, quien fue un experto en administración de la Universidad Case Western Reserve, además desarrolló un modelo de aprendizaje basado en experiencias. Para Kolb "la experiencia se refiere a toda la serie de actividades que permiten aprender".

Kolb (1984, citado en Alonso, et al., 1997) incluye el concepto de estilos de aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia y lo describe como algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual. Llegamos a resolver de manera característica los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella.

Descripción del modelo:

David Kolb identificó dos dimensiones principales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Decía que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido, de tal forma que describió dos tipos opuestos de percepción, que son:

- Las personas que perciben a través de la **experiencia concreta**,
- Y las personas que perciben a través de la **conceptualización abstracta** (y generalizaciones).

A medida que se va explorando las diferencias en el procesamiento, Kolb también encontró ejemplos de ambos extremos, así:

- Algunas personas procesan a través de la **experimentación activa** (la puesta en práctica de las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas),
- Mientras que otras a través de la **observación reflexiva**.

La yuxtaposición de las dos formas de percibir y las dos formas de procesar es lo que llevó a Kolb a describir un **modelo de cuatro cuadrantes** para explicar los estilos de aprendizaje, así:

- Involucrarse enteramente y sin prejuicios a las situaciones que se le presenten.
- Lograr reflexionar acerca de esas experiencias y percibirlas desde varias aproximaciones.
- Generar conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas.
- Ser capaz de utilizar esas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas.

CAPÍTULO IV

INVESTIGACIÓN Y TRABAJO DE CAMPO DE LA UNIDAD EDUCATIVA

“RIGOBERTO NAVAS”

4.1.- Investigación de campo

Una vez analizado y estudiado las concepciones teóricas sobre los estilos de aprendizaje se determinaron una ficha para la investigación y determinación de los estilos de aprendizaje que predomina en los niños y niñas del séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa “Rigoberto Navas” en el presente año lectivo 2010-2011.

Bajo este concepto se ha aplicado el cuestionario propuesto por Kolb, el mismo que puede ser utilizado por psicólogos y docentes de educación básica, bajo las normas y reglas establecidas. Esto implica que la aplicabilidad del presente cuestionario debe ser efectuada con conocimientos y experiencias relacionadas con la labor educativa y no puede ser improvisada por cualquier persona o profesional que no sea de la rama, especialidad o ámbito de su trabajo que no sea la educación.

Cabe indicar que el cuestionario que se ha empleado tiene mucha relación con la comprensión, creatividad, conocimiento, toda vez que el aprendizaje es considerado como uno de los medios para la formación y desarrollo humano, pues implica captar e interpretar significativamente los símbolos y signos impresos.

Bajo esta concepción, la calidad de la educación inicia desde el hogar, pero la formal comienza a partir del primer momento en que el niño/a ingresa al plantel educativo, donde la maestra/o brinda las orientaciones básicas, de ahí que el aprendizaje y la enseñanza impartida debe ser asimilado por el niño/a de manera eficiente y eficaz, es decir, una adquisición de aprendizajes significativos, esto implica que los errores deben ser decrecientes y no progresivos.

Por otra parte, si los niños/as demuestran problemas en sus estilos de aprendizaje deben ser atendidos oportunamente con la finalidad de evitar problemas y causas en su rendimiento escolar; y ello permitirá tomar decisiones acertadas para contrarrestar y encaminar procesos de restablecimiento de aprendizajes significativos.

De esta manera, el maestro/a debe analizar detenidamente a cada uno de los niños/as para conocer de cerca los estilos de aprendizaje, lo cual permitirá replantear los objetivos, las estrategias metodológicas, la utilización de los materiales, entre otros con el objeto de enrumbar la calidad de la educación poniendo mucho énfasis en los aprendizajes significativos y fortaleciendo el protagonismo a los niños y niñas.

Desde esta perspectiva, los cuestionarios han sido elaborados con el fin de conocer y determinar los estilos de aprendizaje, considerada como un instrumento que permita ubicar a niños y niñas acomodador, divergentes, convergentes y asimilador.

De esta forma, los resultados obtenidos en la investigación de campo nos permitirá visualizar, analizar, comparar y emitir juicios de valor sobre los resultados obtenidos del cuestionario aplicado en los niños/as de séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa “Rigoberto Navas” del cantón Cañar.

4.2.- Recolección de la información

Cumpliendo con el cronograma de actividades establecido en el proyecto de tesis, hemos recabado toda la información referente a los estilos de aprendizaje, para el efecto se ha aplicado el cuestionario propuesto por Kolb, de esta forma se ha logrado conocer los estilos de aprendizajes predominantes en los niños/as de la Unidad Educativa “Rigoberto Navas”.

De esta forma, para la recolección de la información se aplicó un cuestionario amplio a cada niño/a de acuerdo a las instrucciones especificadas en la guía y por tiempo determinado. Por otro lado, estos cuestionarios fueron manejados cuidadosamente con la finalidad de evitar algunos cruces de información, así mismo durante la

aplicación fueron señalados los cuestionarios con la numeración respectiva, lo cual facilitó la tabulación de manera objetiva y real.

Cabe indicar, que se ha priorizado la investigación en los cuatro estilos de aprendizaje propuestos por Kolb y esto demostrará su tendencia en los niños y niñas.

4.3.- Tabulación de datos

Con la finalidad de obtener los resultados con mayor precisión, hemos utilizado la hoja de cálculo, en ella hemos registrado las preguntas, luego los datos y las respuestas, finalmente se ha realizado los cuadros. En este marco, la tabulación de datos se ha efectuado por paralelos y de acuerdo a los cuestionarios aplicados, los mismos que nos permite emitir juicios de valor y poder contrastar con la hipótesis planteada.

A continuación describimos el cuadro de tabulación de resultados.

| TABULACION PARALELO "A" | | | | | | | |
|-------------------------|--|------------|--|------------|--|-------------|--|
| ACOMODADOR | I | II | | III | | IV | |
| | Resultado a las preguntas del cuestionario (+) | ASIMILADOR | Resultado a las preguntas del cuestionario (+) | DIVERGENTE | Resultado a las preguntas del cuestionario (+) | CONVERGENTE | Resultado a las preguntas del cuestionario (+) |
| 3 | 24 | 10 | 18 | 2 | 21 | 1 | 22 |
| 5 | 24 | 16 | 24 | 4 | 17 | 8 | 20 |
| 7 | 18 | 18 | 19 | 6 | 20 | 12 | 22 |
| 9 | 23 | 19 | 15 | 11 | 23 | 14 | 18 |
| 13 | 17 | 28 | 24 | 15 | 23 | 22 | 20 |
| 20 | 20 | 31 | 23 | 17 | 18 | 24 | 19 |
| 26 | 19 | 32 | 22 | 21 | 14 | 30 | 22 |
| 27 | 22 | 34 | 18 | 23 | 15 | 38 | 20 |
| 35 | 14 | 36 | 23 | 25 | 17 | 40 | 21 |
| 37 | 21 | 39 | 18 | 29 | 19 | 47 | 16 |
| 41 | 19 | 42 | 22 | 33 | 17 | 52 | 21 |
| 43 | 24 | 44 | 20 | 45 | 24 | 53 | 23 |
| 46 | 20 | 49 | 21 | 50 | 22 | 56 | 22 |
| 48 | 11 | 55 | 17 | 54 | 21 | 57 | 17 |
| 51 | 16 | 58 | 13 | 60 | 17 | 59 | 21 |
| 61 | 21 | 63 | 20 | 64 | 21 | 62 | 17 |
| 67 | 22 | 65 | 18 | 66 | 15 | 68 | 17 |
| 74 | 23 | 69 | 14 | 71 | 19 | 72 | 20 |
| 75 | 18 | 70 | 13 | 78 | 15 | 73 | 21 |
| 77 | 12 | 79 | 17 | 80 | 18 | 76 | 18 |
| 81 | 19 | 82 | 16 | 83 | 18 | 85 | 19 |
| 84 | 9 | 88 | 14 | 87 | 18 | 86 | 18 |
| 89 | 17 | 91 | 22 | 90 | 14 | 93 | 22 |
| 92 | 20 | 95 | 16 | 94 | 20 | | |
| 96 | 22 | 97 | 14 | 99 | 14 | | |
| 98 | 22 | 103 | 23 | 104 | 21 | | |
| 100 | 15 | 108 | 22 | 105 | 13 | | |
| 101 | 16 | | | 106 | 18 | | |
| 102 | 24 | | | 110 | 13 | | |
| 107 | 20 | | | | | | |
| 109 | 20 | | | | | | |
| 111 | 11 | | | | | | |
| 112 | 17 | | | | | | |
| 113 | 13 | | | | | | |
| 114 | 7 | | | | | | |
| Suman | 640 | | 506 | | 525 | | 456 |

FUENTE: LOS AUTORES

| TABULACION PARALELO "B" | | | | | | | | |
|-------------------------|--|------------|--|------------|--|-------------|--|--|
| ACOMODADOR | I | | II | | III | | IV | |
| | Resultado a las preguntas del cuestionario (+) | ASIMILADOR | Resultado a las preguntas del cuestionario (+) | DIVERGENTE | Resultado a las preguntas del cuestionario (+) | CONVERGENTE | Resultado a las preguntas del cuestionario (+) | |
| 3 | 26 | 10 | 11 | 2 | 12 | 1 | 20 | |
| 5 | 24 | 16 | 26 | 4 | 16 | 8 | 9 | |
| 7 | 17 | 18 | 14 | 6 | 21 | 12 | 19 | |
| 9 | 23 | 19 | 14 | 11 | 23 | 14 | 19 | |
| 13 | 18 | 28 | 23 | 15 | 18 | 22 | 22 | |
| 20 | 13 | 31 | 24 | 17 | 17 | 24 | 15 | |
| 26 | 10 | 32 | 17 | 21 | 15 | 30 | 15 | |
| 27 | 25 | 34 | 15 | 23 | 14 | 38 | 13 | |
| 35 | 7 | 36 | 22 | 25 | 16 | 40 | 20 | |
| 37 | 26 | 39 | 20 | 29 | 19 | 47 | 19 | |
| 41 | 17 | 42 | 16 | 33 | 16 | 52 | 22 | |
| 43 | 19 | 44 | 17 | 45 | 21 | 53 | 23 | |
| 46 | 18 | 49 | 23 | 50 | 16 | 56 | 20 | |
| 48 | 15 | 55 | 15 | 54 | 24 | 57 | 15 | |
| 51 | 14 | 58 | 14 | 60 | 15 | 59 | 21 | |
| 61 | 26 | 63 | 18 | 64 | 16 | 62 | 12 | |
| 67 | 25 | 65 | 7 | 66 | 15 | 68 | 22 | |
| 74 | 23 | 69 | 13 | 71 | 23 | 72 | 19 | |
| 75 | 8 | 70 | 12 | 78 | 11 | 73 | 22 | |
| 77 | 10 | 79 | 17 | 80 | 17 | 76 | 16 | |
| 81 | 22 | 82 | 12 | 83 | 11 | 85 | 18 | |
| 84 | 12 | 88 | 15 | 87 | 18 | 86 | 19 | |
| 89 | 14 | 91 | 19 | 90 | 14 | 93 | 22 | |
| 92 | 20 | 95 | 15 | 94 | 19 | | | |
| 96 | 24 | 97 | 20 | 99 | 15 | | | |
| 98 | 22 | 103 | 23 | 104 | 19 | | | |
| 100 | 18 | 108 | 17 | 105 | 14 | | | |
| 101 | 18 | | | 106 | 15 | | | |
| 102 | 21 | | | 110 | 14 | | | |
| 107 | 18 | | | | | | | |
| 109 | 15 | | | | | | | |
| 111 | 15 | | | | | | | |
| 112 | 22 | | | | | | | |
| 113 | 9 | | | | | | | |
| 114 | 10 | | | | | | | |
| Suman | 624 | | 459 | | 484 | | 422 | |

FUENTE: LOS AUTORES

4.4.- Análisis e interpretación de datos

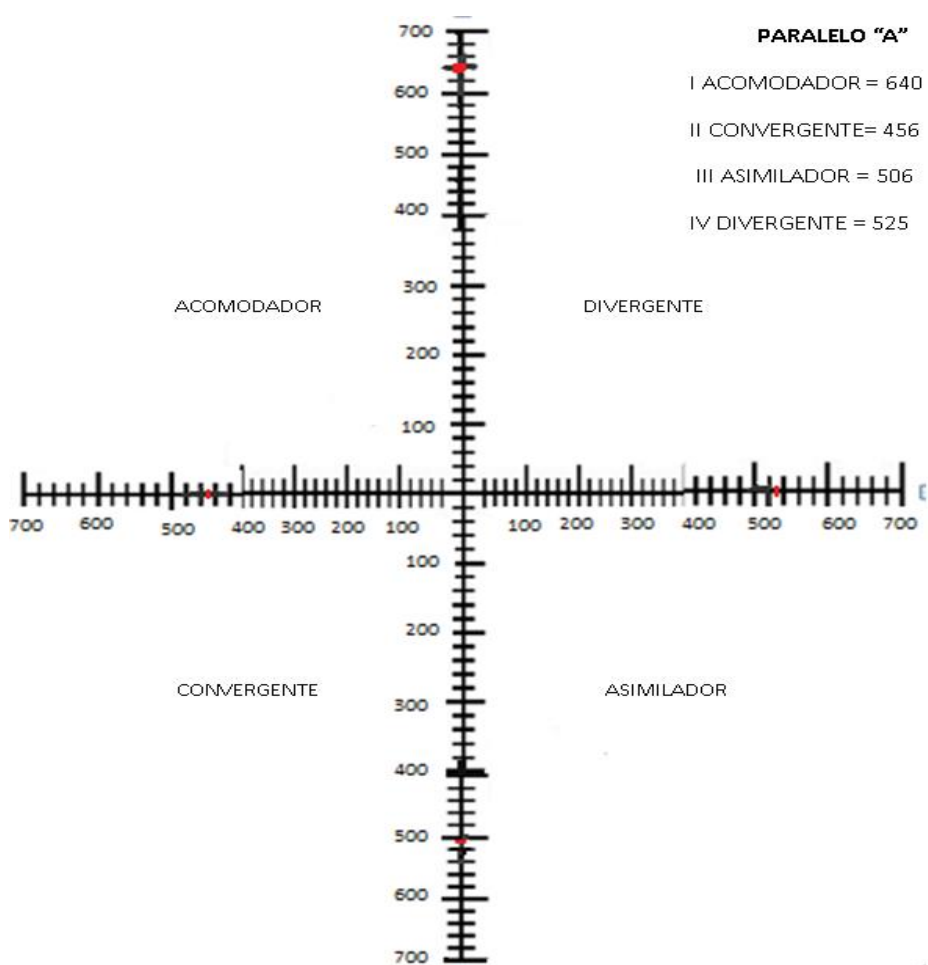
De acuerdo a los datos obtenidos en la tabulación, podemos discernir algunos criterios sobre los resultados, que de alguna manera reflejan los estilos de aprendizaje

predominantes en los niños y niñas del séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa “Rigoberto Navas”.

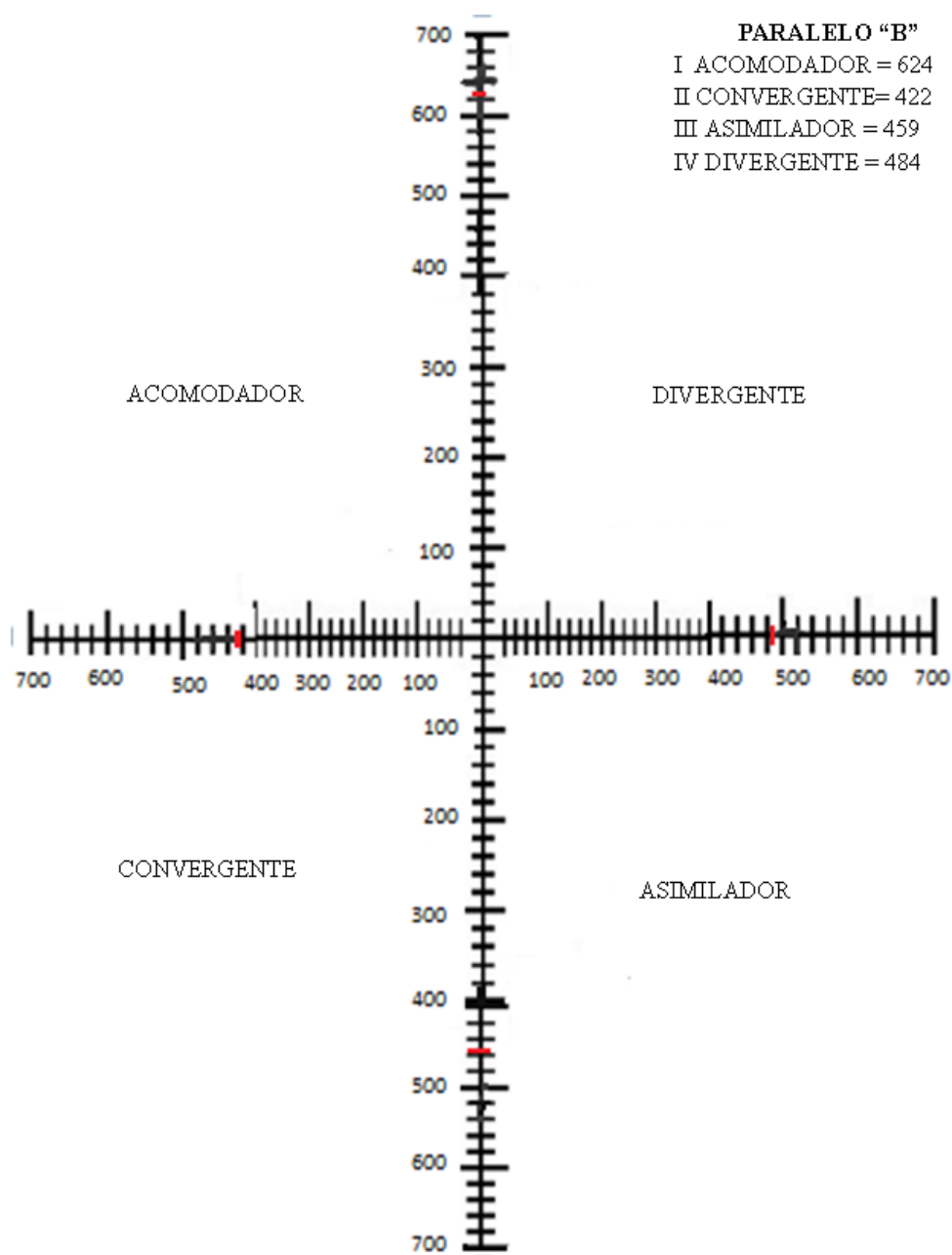
Así, en el paralelo “A” los resultados reflejan el predominio del estilo de aprendizaje acomodador, seguido por el estilo divergente, en tercer lugar se ubica el estilo asimilador y finalmente el estilo convergente.

Así mismo en el paralelo “B”, predomina el estilo de aprendizaje acomodador, seguido por divergente, en tercer lugar se ubica el asimilador y finalmente el estilo convergente.

Haciendo el contraste los resultados de los paralelos “A” y “B” podemos mencionar que en ambos paralelos predomina el estilo acomodador, seguido por divergente, en tercer lugar el estilo asimilador y finalmente se ubica el estilo convergente, tal como refleja los resultados en los siguientes gráficos.



Fuente: Los autores



Fuente: Los autores

4.5.- Contrastes de los resultados con la hipótesis

Una vez efectuado la tabulación de datos de la investigación de campo podemos determinar con exactitud los estilos de aprendizaje de los alumnos del séptimo año de Educación General Básica, como son el estilo acomodador, divergente, asimilador y convergente, respectivamente, de ahí que le docente tiene una herramienta útil para encaminar eficientemente el proceso educativo con calidad y calidez.

4.6.- Propuesta de actividades a través de las estrategias metodológicas para desarrollar los estilos de aprendizaje.

Ahora bien, el trabajo del docente no queda solo en el hecho de determinar los estilos de aprendizaje, sino en buscar mecanismos que permitan encaminar procesos educativos acordes a la capacidad intelectual y desenvolvimiento de los niños y niñas, por ello es imprescindible plantear algunas estrategias metodológicas para desarrollar los estilos de aprendizajes, para el efecto abordaremos a continuación los estilos de aprendizaje planteados por David Kolb, tales como:

Estilo de aprendizaje convergente⁴⁶

Para este autor el punto más fuerte reside en la aplicación práctica de las ideas. Esta persona se desempeña mejor en las pruebas que requieren una sola respuesta o solución concreta para una pregunta o problema. Organiza sus conocimientos de manera que se pueda concretar en resolver problemas usando razonamiento hipotético deductivo. Estas personas se orientan más a las cosas que a las personas. Tienden a tener menos intereses por la materia física y se orientan a la especialización científica.

| CARACTERÍSTICAS DEL CONVERGENTE | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE PREFIERE | ACTIVIDADES |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Práctico - Transfiere lo aprendido. - Se involucra en experiencias nuevas. - Entra fácilmente en materia. - Hábil para captar. - Va a la solución de problemas. - Es eficiente en la aplicación de la | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades manuales. - Proyectos prácticos. - Hacer gráficos y mapas. - Clasificar información. - Ejercicios de memorización. - Resolución de problemas prácticos. - Demostraciones prácticas. | <ul style="list-style-type: none"> Trabajos de recorte, pintado y pegado. Trabajos prácticos con materiales reciclados. Dibujo del mapa político de la parroquia, cantón, provincia, etc. Recortes de periódicos. Memorización de cantos y poemas. Ejercicios de las cuatro operaciones con |

⁴⁶ ROMÁN, M. y E. DIEZ. Aprendizaje y curriculum. Madrid. Ediciones Pedagógicas. 5ª edición. Págs. 156, 1998.

| | | |
|---------|--|---|
| teoría. | | ejercicios reales. Cálculo del área de clase |
|---------|--|---|

Estilo de aprendizaje divergente⁴⁷

En este estilo, el estudiante se desempeña mejor en cosas concretas y la observación reflexiva. El punto más fuerte es la capacidad imaginativa. Se destaca porque tiende a considerar situaciones concretas desde muchas perspectivas. Se califica este estilo como “divergente” porque es una persona que funciona bien en situaciones que exigen producción de ideas (como en la “lluvia de ideas”).

| CARACTERÍSTICAS DEL DIVERGENTE | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE PREFIERE | ACTIVIDADES |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kinestésico, aprende con el movimiento. • Experimental, reproduce lo aprendido. • Flexible, se acomoda hasta lograr aprender. • Creativo, tiene propuestas originales. • Informal, rompe las normas tradicionales. | <ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas. - Ejercicios de simulación. - Proponer nuevos enfoques a un problema - Predecir resultados. - Emplear analogías. - Realizar experimentos. - Construir mapas conceptuales. - Ensamblar rompecabezas. - Adivinar acertijos. | <ul style="list-style-type: none"> Exposición y narración de costumbres locales. Dramatización del hogar. Debate sobre el tiempo. Realizar contrastes. Realizar cuadros sinópticos. Armar y desarmar rompecabezas. Juego de las adivinanzas. |

Estilo de aprendizaje asimilador⁴⁸

En este estilo de aprendizaje, predomina la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. El punto más fuerte lo tiene en la capacidad de crear modelos teóricos. Se caracteriza por un razonamiento inductivo y poder juntar observaciones dispares en una explicación integral. Se interesa menos por las personas que por los conceptos abstractos, y dentro de éstos prefiere lo teórico a la aplicación práctica. Suele ser un científico o un investigador.

⁴⁷ Ibídem

⁴⁸ ROMÁN, M. y E. DIEZ. Aprendizaje y currículum. Madrid. Ediciones Pedagógicas. 5ª edición. Págs. 156, 1998.

| CARACTERÍSTICAS DEL ASIMILADOR | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PREFERIDAS | ACTIVIDADES |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Reflexivo, razona lo aprendido. - Analítico (descompone el mensaje en sus elementos constituyentes. - Organizado, metódico y sistemático. - Estudioso, se concentra en el aprender. - Lógico, riguroso en el razonamiento. - Racional, sólo considera verdad lo que su razón puede explicar. - Secuencial, tiende al razonamiento deductivo. | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar informes escritos. - Investigaciones sobre la materia. - Hacerlo tomar apuntes. - Participar en debates. - Asistir a conferencias. - Encomendarle lectura de textos. - Ordenar datos de una investigación. | <p>Narración de la localidad y cartas familiares.</p> <p>Investigación a personas adultas.</p> <p>Dictado de conceptos.</p> <p>Realizar debates sobre un determinado tema.</p> <p>Llevar a niños/as a conferencias y charlas.</p> <p>Enviar tareas de lectura a la casa.</p> <p>Ordenar la información en orden de importancia</p> |

Estilo de aprendizaje acomodador

Bajo este estilo de aprendizaje, los estudiantes se desempeñan mejor en la experiencia concreta y la experimentación activa. El punto más fuerte reside en hacer cosas e involucrarse en experiencias nuevas. Suele arriesgarse más que las personas de los otros tres estilos de aprendizaje. Se lo llama “acomodador” porque se destaca en situaciones donde hay que adaptarse a circunstancias inmediatas específicas. Es pragmático, en el sentido de descartar una teoría sobre lo que hay que hacer, si ésta no se aviene con los “hechos”. El acomodador se siente cómodo con las personas, aunque a veces se impacienta y es “atropellador”. Este tipo suele encontrarse dedicado a la política, a la docencia, a actividades técnicas o prácticas, como los negocios.

| CARACTERÍSTICAS DEL ACOMODADOR | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE PREFIERE | ACTIVIDADES |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Intuitivo, anticipa soluciones. - Observador, atento a los detalles. - Relacionador, enlaza los diversos contenidos. - Imaginativo, grafica mentalmente. - Dramático, vivencia los contenidos. - Emocional, el entorno es determinante. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajos grupales. ✓ Ejercicios de imaginación. ✓ Trabajo de expresión artística. ✓ Lectura de trozos cortos. ✓ Discusión socializada. ✓ Composiciones sobre temas puntuales. ✓ Gráficos ilustrativos sobre los contenidos. ✓ Actividades de periodismo, entrevistas. ✓ Elaborar metáforas sobre contenidos. ✓ Hacerle utilizar el ensayo y error. | <p>Trabajos de investigación de campo.</p> <p>Canto y ensayo con instrumentos musicales.</p> <p>Lectura de recortes de periódicos.</p> <p>Redacción de poemas y cartas.</p> <p>Dibujo y pintado sobre los temas abordados en la clase.</p> <p>Dramatizar a reporteros.</p> <p>Realizar ejercicios de dictado para detectar los errores.</p> |

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

- ★ Los maestros en coordinación y conjuntamente con los padres de familia, autoridades y todos los que nos sentimos involucrados en la educación de los niños y niñas debemos estar conscientes que educar no es una tarea fácil ni difícil, por lo tanto es nuestro deber estar preparados, actualizados y conscientes de lo es “educar”.
- ★ De acuerdo a las experiencias vividas y narradas por los maestros podemos mencionar que el centro de la educación es el sujeto, es decir, el niño/a, por lo tanto nuestro accionar debe estar orientado hacia ellos.
- ★ Por otro lado, el rol del docente en estas épocas de cambio y transformación es aprender a aprehender, no es solamente compartir los conocimientos sino encaminar acciones interactivas.
- ★ Las herramientas metodológicas son también los que permiten y orientan a cómo llevar un cambio en la educación, empezando desde el hogar como son los padres, luego los maestros/as.
- ★ Los cambios e innovaciones pedagógicas ha generado en los niños y niñas a enrumbar nuevos estilos de aprendizaje, de ahí que tenemos niños/as activos, reflexivos, críticos y pragmáticos ya sea dentro o fuera del aula.
- ★ Otra de las grandes ventajas es también estar inmersos en la era de la cibernética, lo cual contribuye en algunos casos en forma positiva a generar apoyo en el desarrollo de las capacidades cognitivas.
- ★ Finalmente y tomando en cuenta nuestro accionar como formadores de una nueva sociedad estamos frente a la formación y desarrollo de seres humanos y que la calidad y calidez de la educación depende de nosotros, sabiendo que ellos serán el futuro del mañana y estarán frente a los demás.

RECOMENDACIONES

Para que este trabajo pueda servir como aporte para brindar una educación de calidad y de calidez humana, de manera especial a las autoridades, directivos, maestros/as, niños/as planteamos algunas recomendaciones, que a nuestro parecer servirán de guía y darán pautas hacia el trabajo eficiente y eficaz dentro y fuera del aula, así:

- ★ Que el maestro/a al iniciar su labor pedagógica y el año lectivo correspondiente debe realizar un diagnóstico situacional de los niños y niñas a su cargo con el objeto de determinar los estilos de aprendizajes predominantes en el aula y poder plantear los objetivos respectivos.
- ★ Que los estilos de aprendizajes predominantes en el aula sirvan como base para elaborar los proyectos de aula.
- ★ Que las planificaciones curriculares respondan a los estilos de aprendizajes de los niños y niñas, de esta forma emprender una educación de calidad y calidez humana.
- ★ Que, la Unidad Educativa “Rigoberto Navas”, para brindar una educación de calidad acorde al avance de la ciencia y la tecnología, debe crear un departamento psicopedagógico y trabajo social, con el objeto de dar seguimiento y evaluación a los niños y niñas sobre los estilos de aprendizajes predominantes en ellos.

BIBLIOGRAFÍA.

ALONSO, Catalina, “Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora”, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1994.

AMEGAN, Samuel (1993) “Para Una Pedagogía Activa Y Creativa” 1º edición. México: Editorial TRILLAS S.A.

BARRIGA, Arceo Frida, HERNÁNDEZ, Gerardo, ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Una interpretación constructivista, 2ª edición, Editorial, Mc Graw Hill, Pág. 11-34, 2008.

BECERRA, Gladys Yolanda, La Teoría Pedagógica y su importancia en la formación docente, Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes, TÁCHIRA, Venezuela, junio, 2003.

BONILLA Retana, Oscar, La Comunicación en el Salón de Clases, Edición Quinta, 1987.

BRICKLIN, Barry Patricia, Aspectos del Rendimiento Escolar, Edición Séptima, México, 1971.

CAPELLA RIERA, Jorge (1983) “Planteamiento Para La Formulación De Una Teoría” tomo. Perú- Lima: Editorial ZAPATA SANTILLANA SRL.

CEREZO, Héctor. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Odiseo, revista de pedagogía, No.4, Año 2007, Monterrey, México

FELIP, Xavier, Trabajo sobre la Escuela Nueva, Universidad Católica de Valencia en Teorías e instituciones contemporáneas de la educación para el Magisterio, España, 2007

GÓMEZ MUÑOZ, Gerly, LA MANUALIDAD, UNA FORMA LÚDICA DE APRENDER, Colombia, 2010.

GONZÁLEZ, Pérez, TROADIO, Lino. Investigador, Instituto de Nutrición e Higiene de los Alimentos, Cuba, 2005.

GONZÁLEZ, Pérez, TROADIO, Lino, Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, Instituto de Nutrición e Higiene de los Alimentos. Cuba, 2009.

GUTIÉRREZ, Ofelia Ángeles, ENFOQUES Y MODELOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE, Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales, Pág. 5-6, 2003.

INSTITUTO DE PEDAGOGÍA POPULAR, ¿QUÉ MODELO PEDAGÓGICO SUBYACE A SU PRÁCTICA EDUCATIVA?, INFORME N° 71, Lima, marzo 2008.

KOLB, David, Aprendizaje basado en experiencias, Pág. 25-28, 1984.

LUZURIAGA, Lorenzo “Historia De La Educación Y De La Pedagogía” Decimosexta edición: Editorial LOSADA S.A.

NARVÁEZ, Eleazar, Una mirada a la escuela nueva. Educere, dic. 2006, vol.10, No.35, Venezuela

NASSIF, Ricardo (1958) “Pedagogía General” 1° edición. Argentina: Editorial KAPELUSZ.

PALACIOS, Jesús (1984) “La Cuestión Escolar” 6° edición. Barcelona: Editorial LUCIA S.A.

PROYECTO DE CREACIÓN DE LA ESCUELA “LUIS RIGOBERTO NAVAS”

PÉREZ, JIMÉNEZ José, Trabajo de investigación, LA PEDAGOGÍA ACTIVA, Universidad César Vallejo de Trujillo, Lima, Perú, 2009.

RIEF & HEIMBURGE, The inclusive classroom: Strategies for teaching all students. (El aula inclusiva: Las estrategias para enseñar a todos los estudiantes). Estados Unidos, Págs. 27-32, 1996.

ROMÁN, M. y E. DIEZ. Aprendizaje y curriculum. Madrid. Ediciones Pedagógicas. 5ª edición. Págs. 156, 1998.

BECERRA, GLADYS YOLANDA. Teorías Pedagógicas. Venezuela. Revistas Pedagógicas. 4ª edición Pág. 17, 20.

LINCOGRAFÍA

Modelos pedagógicos (recuperado 15 de Febrero de 2011)
<http://modelodepedagogiaactiva.blogspot.com/>

ANEXOS

Anexo No. 1

CUESTIONARIO DE ESTILO DE APRENDIZAJE PARA NIÑOS/AS

Grado: Paralelo: Sexo:
 Fecha: Profesor/a:

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- Este Cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje.
- No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 30 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero(a) en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+)
- Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).
- Por favor conteste a todos los ítems.
- El Cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis del grupo le rogamos que responda también a las preguntas de índole socio académica.

CUESTIONARIO DE ESTILO SEGÚN KOLB

| | |
|--|--|
| 1. Aprender técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas evidentes. | |
| 2. Sentirse en situaciones organizadas con una finalidad clara | |
| 3. Descubrir nuevas experiencias y oportunidades. | |
| 4. Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría. | |
| 5. Por competir en equipo. | |
| 6. Tener tiempo para explorar sistemáticamente las relaciones entre ideas y situaciones. | |
| 7. Generar ideas sin limitaciones formales. | |
| 8. Estar expuesto ante un modelo al que puede emular. | |
| 9. Resuelvo problemas. | |
| 10. Observar. Distanciarse de los acontecimientos. | |
| 11. Tener la posibilidad de cuestionar. | |
| 12. Adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo. | |
| 13. Por cambiar y variar las cosas. | |
| 14. Tener oportunidad inmediata de aplicar lo aprendido, de experimentar. | |
| 15. Participar en una sesión de preguntas y respuestas. | |
| 16. Reflexionar sobre actividades. | |
| 17. Poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo. | |
| 18. Intercambiar opiniones con otros con previo acuerdo. | |
| 19. Decidir a un ritmo propio. Trabajar sin presiones ni plazos. | |
| 20. Por abordar quehaceres múltiples. | |
| 21. Sentirse intelectualmente presionado. | |
| 22. Elaborar planes de acción con un resultado evidente | |
| 23. Participar en situaciones complejas. | |
| 24. Dar indicaciones, sugerir atajos. | |
| 25. Analizar y luego generalizar las razones de algo bipolar, dual. | |
| 26. Dramatizar. Representar roles. | |

| | |
|--|--|
| 27. Poder realizar variedad de actividades diversas. | |
| 28. Revisar lo aprendido. | |
| 29. Llegar a entender acontecimientos complicados. | |
| 30. Poder experimentar con técnicas con asesoramiento de retorno de alguien experto. | |
| 31. Investigar con detenimiento. | |
| 32. Reunir información. | |
| 33. Recibir ideas interesantes, aunque no sean pertinentes en lo inmediato. | |
| 34. Sondear para llegar al fondo de las cuestiones. | |
| 35. Vivir situaciones de interés, de crisis. | |
| 36. Pensar antes de actuar. | |
| 37. Acaparar la atención. | |
| 38. Ver que no hay nexo evidente entre el tema y un problema u oportunidad para aplicarlo. | |
| 39. Asimilar antes de comentar. | |
| 40. Ver la demostración de un tema de alguien con historial reconocido. | |
| 41. Dirigir debates, reuniones. | |
| 42. Escuchar, incluso las opiniones más diversas. | |
| 43. Hacer presentaciones. | |
| 44. Hacer análisis detallados. | |
| 45. Leer y oír hablar sobre ideas que insisten en la racionalidad y la lógica. | |
| 46. Intervenir activamente. | |
| 47. Percibir muchos ejemplos y anécdotas. | |
| 48. Arriesgarse. | |
| 49. Ver con atención un film un tema. | |
| 50. Tener que analizar una situación completa. | |
| 51. Sentirse ante un reto con recursos inadecuados y situaciones adversas. | |
| 52. Ver videos que muestran cómo se hacen las cosas. | |
| 53. Concentrarse en cuestiones prácticas. | |
| 54. Enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes. | |
| 55. Observar a un grupo mientras trabaja. | |
| 56. Comprobar la validez inmediata del aprendizaje. | |
| 57. Vivir una buena simulación, problemas reales. | |
| 58. Ocupar el primer plano. Actuar de líder. | |
| 59. Recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas. | |
| 60. Encontrar ideas complejas capaces de enriquecerle. | |
| 61. Realizar ejercicios actuales. | |
| 62. Percatarse que el aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata. | |
| 63. Presidir reuniones o debates. | |
| 64. Estar con personas de igual nivel conceptual. | |
| 65. Dramatizar ante otras personas. Representar algún rol. | |
| 66. Estar obligado a hacer algo sin un contexto o finalidad clara. | |
| 67. Resolver problemas como parte de un equipo. | |
| 68. Percibir que tal aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata o beneficio práctico. | |
| 69. Participar en actividades no planificadas. | |
| 70. Hacer algo sin previo aviso. Exponer ideas espontáneamente. | |
| 71. Tener que participar en situaciones donde predominan emociones y sentimientos. | |
| 72. Aprender lo que está distante de la realidad. | |
| 73. Aprender teorías y principios generales. | |
| 74. Aprender algo nuevo, que no sabía o que no podía hacer antes. | |
| 75. Encontrar problemas o dificultades exigentes. | |
| 76. Trabajar sin instrucciones claras sobre cómo hacerlo. | |

| | |
|--|--|
| 77. Intentar algo diferente, dejarse ir. | |
| 78. Participar de actividades no estructuradas, de fin incierto o ambiguo. | |
| 79. No tener datos suficientes para sacar una conclusión. | |
| 80. Participar en problemas abiertos. | |
| 81. Encontrar personas de mentalidad semejante con las que pueda dialogar. | |
| 82. Estar presionado por el tiempo. | |
| 83. Tener que actuar o decidir sin una base de principios, políticas o estructura. | |
| 84. No tener que escuchar sentado una hora seguida. | |
| 85. Considerar que las personas no avanzan con suficiente rapidez. | |
| 86. Comprobar que hay obstáculos burocráticos o personales para impedir la aplicación. | |
| 87. Verse ante la confusión de métodos o técnicas alternativos contradictorios sin poder explorarlos en profundidad, por improvisación. | |
| 88. Verse obligado a pasar rápidamente de una actividad a otra. | |
| 89. Exponer temas muy teóricos: explicar causas, antecedentes, etc. | |
| 90. Dudar si el tema es metodológicamente sólido. | |
| 91. Hacer un trabajo superficialmente. | |
| 92. Asimilar, analizar e interpretar muchos datos que no están claros. | |
| 93. Cerciorarse que no hay recompensa evidente por la actividad de aprender. | |
| 94. Considerar que el tema es trivial, poco profundo o superficial. | |
| 95. No tener tiempo suficiente para planificar y pensar. | |
| 96. Seccionarse que no hay recompensa evidente por la actividad de aprender. | |
| 97. Estar impaciente por comenzar la acción. | |
| 98. Prestar atención a los detalles o hacer trabajos que exijan detallismo. | |
| 99. Sentirse desconectado de los demás participantes porque tienen estilos diferentes (activos, por ejemplo), o percibirlos intelectualmente inferiores. | |
| 100. Trabajar solos, leer, escribir o pensar solo. | |
| 101. Tener que seguir instrucciones precisas con poco margen de maniobra. | |
| 102. Evaluar de antemano lo que va a aprender. | |
| 103. Tener resistencia a escuchar cuidadosamente. | |
| 104. Preferencia por la espontaneidad y el riesgo. | |
| 105. Dejarse llevar por las primeras impresiones. | |
| 106. Preferir la intuición y la subjetividad. | |
| 107. Ponderar lo ya realizado o aprendido. | |
| 108. Tener resistencia a presentar las cosas por escrito. | |
| 109. Asimilar, analizar e interpretar gran cantidad de datos sin coherencia | |
| 110. Desagrado ante enfoques estructurados y organizados. | |
| 111. No poder participar. Tener que mantenerse a distancia. | |
| 112. Hacer un trabajo concienzudo. | |
| 113. Repetir la misma actividad. | |
| 114. Sufrir la implantación y consolidación de experiencias a largo plazo. | |

Anexo No. 2 Fotografía de la escuela



Ingreso principal a la Escuela "Rigoberto Navas C."



Vista frontal de la Escuela “Rigoberto Navas C.”

Anexo No. 3 explicación a los niños/as como proceder a llenar el cuestionario



Anexo No. 4 Fotografía de los niños/as paralelo “A”



Anexo No. 5 Fotografías de los niños/as del paralelo “B”

