

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

ÁREA DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

NIVEL DE POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

TÍTULO

"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE COADYUVAN AL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS: EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE DEL CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, PERÍODO 2010-2011. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS".

Tesis previa a la obtención del grado en Magíster en Docencia y Evaluación Educativa.

AUTOR

Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

DIRECTOR

Dr. Manuel Lizardo Tusa Tusa, Mg. Sc.

LOJA - ECUADOR 2015 CERTIFICACIÓN

Dr. Manuel Lizardo Tusa Tusa. Mg. Sc.

Docente del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación de la Universidad

Nacional de Loja.

CERTIFICA:

Haber asesorado y revisado, detenida y minuciosamente, durante todo su desarrollo y

rigurosidad científica en todas sus partes, en concordancia con el mandato del Art. 139

del Reglamento de Régimen de la Universidad Nacional de Loja, el desarrollo de la

tesis de Magíster en Docencia y Evaluación Educativa. titulada: "ESTRATEGIAS

DIDÁCTICAS QUE COADYUVAN AL MEJORAMIENTO DEL

APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS

UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS: EL TABLÓN, URDANETA Y

CUMBE DEL CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, PERIODO 2010-

2011. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS", de autoría del Dr. Braulio Sixto

Sarango Elizalde; por tanto, autorizo proseguir los trámites legales pertinentes para su

presentación y defensa.

Loja, 13 agosto del 2015

Dr. Manuel Lizardo

Tusa Tusa. Mg. Sc.

DIRECTOR DE TESIS

ii

AUTORÍA

Yo, Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde, declaro ser autor del presente trabajo de tesis y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos, de posibles reclamos o acciones legales, por el contenido de la misma.

Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de mi tesis en el Repositorio Institucional – Biblioteca Virtual.

Autor: Dr. Brasilo Sixto Sarango Elizalde

Cédula: 1101756052

Fecha: 18 de agosto de 2015

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE TESIS POR PARTE DEL AUTOR, PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO.

Yo, Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde, declaro ser el autor de la tesis titulada: "ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE COADYUVAN AL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS: EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE DEL CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, PERÍODO 2010-2011. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS". Como requisito para optar el grado de Magister en docencia y evaluación educativa, por lo que autorizo al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja, para que con fines académicos muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido en el Repositorio Digital Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el RDI, en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia de la tesis que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, firmo como autor de la tesis, en la ciudad de Loja, 18 de agosto del dos militarince.

Firma:

Autor: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

Cédula: 1101756052

Dirección Domiciliaria: Perú y Maximiliano Rodríguez

Correo: brauliosixto@hotmail.com Teléfono 2581771 / 0982616953

DATOS COMPLEMENTARIOS

Director de tesis. Dr. Manuel Lizardo Tusa Tusa. Mg. Sc

Tribunal de grado:

Presidenta: Lic. Zoila Gladys Merino Armijos. Mg. Sc.

Primer Vocal: Dra. Imelda Guadalupe Esparza Guarnizo, Mg. Sc

Segunda vocal: Dra. Betty Tatiana Maldonado Vélez, Mg. Sc

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional de Loja, al Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, a las autoridades del Nivel de Postgrado, al coordinador y docentes de la maestría en Docencia y Evaluación Educativa, quienes impartieron sus conocimientos y coadyuvaron a la consecución del presente trabajo.

Al Dr. Manuel Lizardo Tusa Tusa. Mg. Sc, Director de Tesis por la acertada asesoría, dirección académica y pedagógica, quien con su espíritu de trabajo responsable supo guiar este trabajo hasta la culminación.

A los Profesores, estudiantes y padres de familia de las escuelas unidocentes de las Parroquias: El Tablón, Urdaneta y Cumbe por toda la ayuda brindada durante la investigación.

El Autor.

DEDICATORIA

A Dios quien me regaló la vida, la sabiduría, la fuerza por iluminarme en el camino y culminar con éxito otra etapa en mi vida profesional

A mi querida esposa y a mi inolvidable madrecita que me dieron ejemplo de constancia y perseverancia para conseguir mis objetivos.

A mis adoradas hijas e hijos, razón de vivir, por el apoyo incondicional pilares fundamentales que me dieron la oportunidad de continuar superándome para contribuir al progreso y mejoramiento permanente de la educación.

Braulio Sixto.

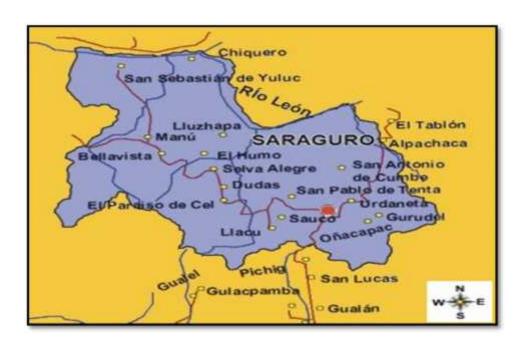
MATRÍZ DE ÁMBITO GEOGRÁFICO

ÁMBITO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN

BIBLIOTECA: Area de la Educación, el Arte y la Confunicación											
TIPO DE DOCUMENTO			FECHA AÑO	ÁMBITO GEOGRÁFICO							
	AUTORAS/NOMBRE DEL DOCUMENTO	FUENTE		NACIONAL	REGIONAL	PROVINCIA	CANTÓN	PARROQUIA	BARRIO COMUNIDAD	OTRAS DESAGREGACIONES	OTRAS OBSERVACIONES
TESIS	DR. BRAULIO SIXTO SARANGO ELIZALDE. "ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE COADYUVAN AL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS: EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE DEL CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, PERÍODO 2010-2011. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS"	UNL	2015	ECUADOR	ZONA 7	LOJA	SARAGURO	TABLÓN	TABLÓN	CD	MAGÍSTER EN DOCENCIA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA.

MAPA GEOGRÁFICO Y CROQUIS

MAPA GEOGRÁFICO DE CANTÓN SARAGURO



CROQUIS DE LA UBICACIÓN DE LA ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS: EL TABLÓN, URDANETA



ESQUEMA DE TESIS

i. Portada Certificación ii. iii. Autoría iv. Carta de autorización Agradecimiento v. vi. Dedicatoria Matriz de ámbito geográfico vii. viii. Mapa geográfico y croquis Esquema de tesis ix. Título a. Resumen (castellano e inglés) b. c. Introducción d. Revisión de literatura Materiales y métodos e. f. Resultados Discusión g. h. Conclusiones i. Recomendaciones ✓ Lineamientos Alternativos Bibliografía j. k. Anexos

✓ Proyecto

a. TÍTULO

"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE COADYUVAN AL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS: EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE DEL CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, PERÍODO 2010-2011. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS"

b. RESUMEN

El presente trabajo investigativo ha sido titulado "ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE COADYUVAN AL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS: EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE DEL CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, PERÍODO 2010-2011. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS", nace con el propósito de orientar a los docentes para que hagan de las aulas multigrado espacios estimulantes que potencien el trabajo autónomo, como una respuesta al problema sobre el escaso conocimiento de estrategias didácticas adecuadas para estudiantes de escuelas unidocentes, cuya realidad es diferente debido al contexto en el que se desenvuelven, las mismas que se caracterizan por la diversidad de alumnos que congregan. Ahí se encuentra a niños que cursan ciclos y grados diferentes, con diversos niveles de capacidades, habilidades e información; los niños cuentan, además, con edades diferentes y con experiencias distintas de vida familiar. Además se formuló el siguiente objetivo general, determinar la incidencia de la aplicación de estrategias didácticas en el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas unidocentes de las parroquias El Tablón, Urdaneta y Cumbe, del cantón Saraguro, Provincia de Loja, período 2010-2011. La metodología utilizada fueron los métodos deductivo, inductivodeductivo, deductivo-inductivo, descriptivo-analítico, las técnicas empleadas fueron las encuestas dirigidas a 5 profesores, 25 estudiantes y 18 padres de familia de las escuelas unidocentes de las parroquias El Tablón, Urdaneta y Cumbe, con la técnica de la estadística descriptiva, se clasificó las preguntas de la encuesta. Se concluyó que la única estrategia didáctica que aplican los docentes es el mapa conceptual y los estudiantes a veces utilizan el mapa cognitivo de sol, herramientas fundamentales para desarrollar el aprender a aprender, pero los docentes y estudiantes apenas cuentan con leves conocimientos sobre este tipo de estrategias, que necesitan orientaciones para aplicarlas de una manera didáctica, con actividades variadas grupales, que fomenten el trabajo autónomo. Las Actividades de trabajo grupal se realizan a veces porque necesitan orientaciones didácticas para aplicarlas.

SUMMARY

The present research which is "ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE COADYUVAN AL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROOUIAS: EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE DEL CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, PERÍODO 2010-2011. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS", started with the purpose of guide to the teachers to do to the multigrade classrooms as an effective space that promotes the self-employment, as an answer to the lack of knowledge about didactic strategies to students of the school with one teacher, where the reality is different because of the context in which they operate the same as those characterized by the diversity of students congregate. There you will find children attending cycles and different degrees, with different levels of skills, abilities and Information, children have different ages and different experiences of family life. The overall objective was to determine the incidence of application of Teaching Strategies on improving learning for children of schools with one teacher the place was "El Tablon", "Urdaneta" and "Cumbe" of cantón Saraguro, Loja Province, 2010-2011. The methodology used were the analytical methods descriptive-deductive, inductivedeductive, inductive, deductive, the techniques used were surveys directed a 5 Teachers, to 25 students and 18 parents of those schools in El Tablón, Urdaneta, and Cumbe, with the technique of descriptive statistics, questions of the survey were classified. It was concluded that of that teaching strategy sometimes applied by teachers in their teaching is the concept map, and sometimes students use cognitive map sol, some tools to develop approaches to learning, but teachers and students just minor scammers have knowledge about this type of strategy, they need to apply paragraph guidance in a didactic way with varied activities of cooperative group work that encourage self-employment. The group work activities were developed sometimes because they need teaching guidelines to apply it.

c. INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza – aprendizaje que se dan en las escuelas son extremadamente complejas, más aún si se trata de escuelas unidocentes, que son instituciones que por la heterogeneidad del aula son percibidas como un problema serio y no como un potencial, desaprovechando la riqueza de la interacción y la diversidad, por lo que el docente debe tener las mejores herramientas al alcance para conquistar a sus estudiantes al maravilloso mundo del saber.

El presente trabajo investigativo ha sido titulado "ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE COADYUVAN AL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS: EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE DEL CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, PERÍODO 2010-2011. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS", se intenta dar solución a un problema que ha existido en la población escolar de las escuelas unidocentes de las parroquias El Tablón, Urdaneta y Cumbe del cantón Saraguro como es la poca utilización de estrategias didácticas que fomenten el aprender a aprender.

Por tanto es importante fomentar el trabajo autónomo y cooperativo en las escuelas y que sea el estudiante quien tome la iniciativa propia para emprender nuevos aprendizajes, así como desarrollar valores de cooperación, solidaridad, y ayuda mutua, surge la necesidad de buscar estrategias que contribuyan a estos fines, es por ello que la presente investigación, puede ser útil como punto de partida que lleve a la reflexión y se busquen las mejores estrategias para mejorar esta capacidad de aprender a aprender abandonando métodos tradicionales por parte del docente, como el uso técnicas expositivas verbales, y el manejo de procedimientos de evaluación solamente de

contenidos, por lo que es necesario involucrar a los docentes en el proceso enseñanza aprendizaje para que comprendan que si ellos no investigan y mejoran sus competencias de conocimiento, habilidades y valores, el proceso perderá significado y se convertirá en una mera actividad de memorización, que se requiere urgente un cambio de actitud en el docente puesto que es la pieza clave para la innovación.

Los objetivos específicos se los planteó en los siguientes términos: Caracterizar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para potenciar el trabajo autónomo del estudiante. Determinar las estrategias didácticas que promueven el mejoramiento de los aprendizajes fomentando el "APRENDER A APRENDER". Y proponer las estrategias didácticas de aprendizaje que favorezcan el trabajo cooperativo. Dentro de las variables que se desarrollaron, se hace constar: Las Estrategias didácticas, estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza, estrategias para escuelas unidocentes multigrado. Aprendizaje, aprendizaje autónomo (aprender a aprender), aprendizaje Cooperativo.

Estrategias Didácticas

La estrategia didáctica es el conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, con el objetivo de acercar a los estudiantes de una manera intencional a la adquisición de nuevos conocimientos.

Las estrategias de aprendizaje según Bixio (1998), consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas.

Las estrategias de enseñanza. Como lo indica Díaz y Hernández (1999), son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información.

Estrategias de aprendizaje en escuelas unidocentes. Uno de los elementos centrales del cambio pedagógico actual se refiere a la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje. Un enfoque pedagógico como el actual, basado en el constructivismo, implica estrategias eficaces que pueden resultar de gran utilidad en la escuela unidocente.

¿De qué manera? En primer lugar encontramos que el reconocimiento de la interacción con los compañeros de clase como un recurso para el aprendizaje permite el uso de estrategias didácticas como son: el aprendizaje entre pares o trabajo cooperativo, en segundo lugar el énfasis en el aprendizaje activo en tercer lugar colocar al niño como centro del proceso de aprendizaje.

Todas estas estrategias son altamente recomendadas para lograr una metodología multigrado efectiva.

Aprendizaje desde una visión constructivista

Cabe indicar que, según el autor (Pérez, 2002), el constructivismo sostiene que aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado, se puede decir, entonces, que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias según Abbott (1999, citado por Pérez, 2002).

Aprendizaje autónomo es un constante aprender a aprender, lo que significa aprender a utilizar la memoria, a leer, a escuchar, a escribir, actuar por sí mismo.

Aprendizaje cooperativo.

El proceso de aprender en equipo; es aquel aprendizaje que se da entre alumnos o Iguales que parten de un principio de que "el mejor maestro de un niño es otro niño" (Ferreiro, 2003, p 36). El aprendizaje cooperativo implica agrupar a los alumnos en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de las demás miembros del equipo.

La metodología que se utilizó en el presente trabajo investigativo fueron el método deductivo el mismo que sirvió para la construcción del marco teórico con el objeto de partir de aspectos generales de la investigación para llegar a situaciones particulares, inductivo-deductivo estos métodos ayudaron a analizar el problema, recopilar y clasificar minuciosamente la bibliografía necesaria con la finalidad de elaborar el marco referencial y los métodos deductivo- inductivo, que ayudaron a partir de conocimientos básicos obtenidos de otros trabajos realizados de factibilidad recabando información útil para la investigación

Posteriormente se utilizó el método descriptico- analítico que permitió analizar el problema planteado descomponiendo en sus partes cada uno de los elementos que intervienen para poder comprobar las hipótesis.

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron las encuestas dirigidas a los profesores con la finalidad de establecer las estrategias que aplican en el proceso de enseñanza aprendizaje, la encuesta a los estudiantes permitió contrastar los resultados y verificar con las respuestas de los docentes, también para conocer el tipo de estrategias que se aplican en las escuelas unidocentes para fomentar el aprendizaje autónomo.

La encuesta a los padres de familia, con esta herramienta se logró obtener aproximaciones sobre la temática en estudio y los lineamientos para construir y diseñar estrategias didácticas, para promover el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas unidocentes.

La población a la que se realizó la investigación fue de 5 profesores, 18 PPFF. 25 alumnos de las escuelas unidocentes de las Parroquias El Tablón, Urdaneta, Cumbe.

Los resultados obtenidos del presente trabajo es que la estrategia didáctica que aplica la mayoría de los docentes, es "el mapa conceptual", lo confirma el 60% de docentes, lo que se ejecuta solo a veces. El 68% de estudiantes encuestados, confirman que a veces utilizan la estrategia del mapa cognitivo de sol. Un 40% de docentes contestan que si funciona el trabajo cooperativo en las escuelas unidocentes, el 20% contesta que no funciona, el 40 % a veces funciona el trabajo cooperativo.

Como conclusiones, que la estrategia didáctica que utilizan la mayoría de docentes (60%) para fomentar el aprendizaje autónomo, son los mapas conceptuales, lo que se ejecuta solamente algunas veces y con conocimientos básicos. La estrategia didáctica que a veces utiliza la mayoría de los estudiantes (68%) para promover el aprender a

aprender son los mapas cognitivos (sol) notándose escasez de actividades que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento por parte de los alumnos. Las actividades de trabajo grupal se realizan a veces porque necesitan orientaciones didácticas para aplicarlas. lo afirman el 40% de docentes, Lo cual es corroborado por el 78% de los padres de familia.

Dentro de las recomendaciones, motivar e implementar el uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje autónomo, y aplicarlas adecuadamente tanto el docente como el estudiante. Que los maestros utilicen los lineamientos alternativos propuestos como un medio de apoyo para su buen desempeño dentro de su quehacer educativo y capacitación permanente en estrategias específicas para escuelas unidocentes a través de actividades grupales que favorezcan el aprendizaje cooperativo.

La estructura de la tesis consta de: título, resumen de la investigación en castellano y traducido al inglés, introducción, revisión de Literatura, materiales métodos y técnicas, resultados de la investigación a través de los cuadros, gráficos estadísticos e interpretaciones en relación directa con las tres hipótesis planteadas, discusión de los resultados de la investigación, conclusiones, recomendaciones, lineamientos alternativos, la bibliografía y en los anexos el proyecto

Al concluir el informe final se pretende que esta investigación pueda motivar a las instituciones educativas y poner en marcha esta propuesta que, sin lugar a dudas, beneficiará a las comunidades educativas.

d. REVISIÓN DE LITERATURA

Estrategias Didácticas

El termino estrategia ha sido asociado tradicionalmente, al arte militar¹, a la política y a la economía. Por esa razón es frecuente, al acudir a los diccionarios, encontrar estos vínculos (Barraza, 2006). No obstante, de acuerdo con su etimología general, es posible encontrar elementos para conferirle una significación mayor.

El vocablo estrategia proviene del griego stratégia, de stratégos, que significa el arte de dirigir, plan de acción ordenado a un fin determinado, destreza, habilidad para dirigir un asunto (Diccionario de las Ciencias de la Educación 2005).

Sin embargo y posterior a la revolución industrial es cuando se da un mayor énfasis a la educación en todos sus sentidos, pues recordemos que parte del movimiento industrial dio paso a la educación femenina así como el origen de diversos derechos laborales. Es entonces cuando las estrategias son trasladadas a la educación como herramientas de apoyo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sanmartín, 2010).

Con respecto a su sinonimia está relacionado con los términos pericia, táctica, maniobra, destreza y habilidad (Fullat, 2008). Por lo que el significado de estrategia permite concebirla en otras esferas de la actividad del hombre no menos importante que las usadas regularmente.

¹ Se les llama estrategias a aquellos quienes comandaban los ejércitos e implementaban las técnicas para atacar a otros y ganar las batallas

_

En la actualidad los conceptos de estrategias didácticas han venido adquiriendo una relevancia muy importante dentro de las ciencias psicopedagógicas, sin embargo no hay criterios unánimes y tradicionalistas que enmarquen su concepción y definición (Barraza, 2006).

Teniendo en cuenta lo anteriormente citado, en acuerdo con Bixio (1998) la estrategia didáctica es el conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, con el objetivo de acercar a los estudiantes de una manera intencional a la adquisición de nuevos conocimientos, la estrategia didáctica es la que guía el proceso de aprendizaje de los niños, es por medio de la cual el docente conquista a sus estudiantes al maravilloso mundo del saber, como también determina la forma de ver la educación por parte del maestro.

La estrategia didáctica determina las formas y metodologías con la cual el docente informa, motiva, y orienta a sus estudiantes.

Dichas metodologías deben apuntar a favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación, relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento y a la transferencia de conocimiento. Vale la pena resaltar que toda estrategia didáctica debe estar enfocada con unos principios teóricos, que guían la acción del quehacer pedagógico, unos principios metodológicos que permiten dar curso sistemático a la estrategia y una evaluación lo que permite ver el proceso que se está realizando y retroalimentarlo.

Algunas características de una estrategia didáctica constructivista.

Presenta escenarios de aprendizaje agradables y diversificados que permitan a las y los estudiantes hacer uso de todos los medios posibles para aprender.

Rescata y valora la experiencia previa de las y los estudiante como muy importante en los logros futuros de aprendizaje. Por ese motivo, identifica el contexto cultural y natural del cual procede la persona que aprende, para buscarle significado al contenido educativo.

Crea condiciones que permiten a las y los estudiantes "actuar" y reflexionar sobre lo actuado, poniéndose en contacto directo (interactuando) con los objetos de conocimiento o con otras personas que disponen de ciertos conocimientos.

Permite a las y los estudiantes aplicar sus capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores en la elaboración de los productos simbólicos. O concretos que representan el conocimiento interiorizado.

Le da una gran importancia al error como una fuente para identificar las limitaciones en los procesos de aprendizaje por parte de las y los estudiantes, las carencias de la enseñanza de la educadora o el educador y logra contextualizar y hacer asequible los contenidos e intenciones curriculares.

Ofrece opciones para la atención personalizada de las y los estudiantes: estilos, ritmos de aprendizaje, "inteligencias diversas", otros.

Se le da tratamiento al contenido educativo en las tres dimensiones: conceptos (saber – saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser).

Estimula tanto el trabajo individual de la y el estudiante, como el cooperativo y solidario. Aprovecha las potencialidades que ofrece el aprendizaje entre iguales para propiciar el aprendizaje colaborativo.

Propicia la vivencia de relaciones docente-estudiante, estudiante-estudiante como un procedimiento para aprender por el ejemplo y orientados por la experiencia de personas adultas o de compañeras y compañeros más avanzados.

Estimula la convergencia, la divergencia, el enfrentamiento crítico y la integración de las expresiones de la cultura cotidiana, con las expresiones de la cultura sistematizada, en vez de proponer el memorismo rutinario.

Aspectos a tener en cuenta al seleccionar estrategias didácticas

No existe una única estrategia didáctica para la multiplicidad de situaciones de aprendizaje. La misma dependerá del contexto en el cual se desarrolle la clase, el "contenido" que se quiera enseñar, el "propósito" docente. El docente deberá tener una batería de estrategias didácticas para ser utilizadas según lo requiera la situación.

Debe existir coherencia entre las estrategias didácticas seleccionadas y los contenidos que se proponen.

Todos los alumnos no son iguales, ni los grupos. Habrá posibilidades de aplicar estrategias cada vez más autónomas, cuando se haya logrado el conocimiento del grupo, la aceptación de propuestas de trabajo solidario, el respeto y el cuidado de los otros, etc. Por supuesto que lograr la autonomía en un grupo, no es laisser faire, ni se lleva a cabo de un día para otro. Implica un trabajo progresivo y seguimiento por parte del docente, que requiere en las primeras instancias de una observación permanente y un acompañamiento que garantice el progreso. Para ello el tipo de comunicación que se establezca con el grupo, el vínculo puede llegar a ser condicionante de los logros. Por otro lado establecer criterios de evaluación que permitan ver el horizonte en las tareas cotidianas.

El proyecto educativo institucional mediatiza las propuestas didácticas en la clase. No sólo se intentará ser coherente con las estrategias didácticas que plantearemos en la clase, sino también con el propósito que la institución otorga como mandato a a la comunidad educativa.

Las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Estrategias de aprendizaje

A pesar de la popularidad de la que gozan hoy las estrategias de aprendizaje, los especialistas no han conseguido ponerse de acuerdo sobre lo que entienden por estrategia, ni tampoco sobre cuáles son los límites que la separan de otros constructos afines. Por eso, conviene clarificar algunos constructos que, por lo general, parecen bastante confusos.

Concretamente, conviene distinguir entre procesos, estrategias y técnicas. El término proceso de aprendizaje se utiliza para significar la cadena general de macro-actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender como, por ejemplo, la atención, la comprensión, la adquisición, la reproducción o transferencia o cualquiera de ellas por separado. Estas actividades son hipotéticas, encubiertas, poco visibles y difícilmente manipulables. Por el contrario, las técnicas -por ejemplo, hacer un resumen o un esquema- son actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables.

Entre los procesos y las técnicas están las estrategias. Éstas no son tan visibles como las técnicas ni están encubiertas como los procesos. Así, por ejemplo, la organización de los datos informativos que el estudiante lleva a cabo para comprender el significado que estos esconden, no es tan visible como la técnica.

Las estrategias son algo así como las grandes herramientas del pensamiento, que sirven para potenciar y extender su acción allá dónde se emplea. si el estudiante selecciona, organiza y elabora los conocimientos es decir, utiliza estrategias, el aprendizaje deja de ser repetitivo para ser constructivo y significativo.

Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas. La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.

Los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema.

Tipos de estrategias de aprendizaje

En el ámbito de la educación. Las tres primeras ayudan a los alumnos a crear y organizar las materias para que les resulte más sencillo su proceso de aprendizaje, la cuarta sirve para controlar la actividad cognitiva del alumno para conducir su aprendizaje, y la última es el apoyo de las técnicas para que se produzcan de la mejor manera.

Tipos de estrategias de aprendizaje

Estrategias de ensayo

Este tipo de estrategia se basa principalmente en la repetición de los contenidos ya sea escrito o hablado. Es una técnica efectiva que permite utilizar la táctica de la repetición como base de recordatorio. Tenemos leer en voz alta, copiar material, tomar apuntes, subrayar...

Estrategias de elaboración

Este tipo de estrategia se basa en crear uniones entre lo nuevo y lo familiar, por ejemplo: resumir, tomar notas libres, responder preguntas, describir como se relaciona la información. El escribir es una de las mejores técnicas de refuerzo de memoria.

Estrategias de organización

Este tipo de estrategia se basa en una serie de modos de actuación que consisten en agrupar la información para que sea más sencilla estudiarla y comprenderla. El aprendizaje en esta estrategia es muy efectivo porque con las técnicas de : resumir textos, esquemas, subrayado , etc... Podemos incurrir un aprendizaje más duradero no sólo en la parte de estudio sino en la parte de la comprensión. La organización deberá ser guiada por el profesor aunque en última instancia será el alumno el que con sus propios métodos se organice.

Estrategias de comprensión

Este tipo de estrategia se basa en lograr seguir la pista de la estrategia que se está usando y del éxito logrado por ellas y adaptarla a la conducta. La comprensión es la base del estudio. Supervisan la acción y el pensamiento del alumno y se caracterizan por el alto nivel de conciencia que requiere.

Entre ellas están la planificación, la regulación y evaluación final. Los alumnos deben de ser capaces de dirigir su conducta hacia el objetivo del aprendizaje utilizando todo el arsenal de estrategias de comprensión. Por ejemplo descomponer la tarea en pasos sucesivos, seleccionar los conocimientos previos, formularles preguntas. Buscar nuevas estrategias en caso de que no funcionen las anteriores .Añadir nuevas fórmulas a las ya conocidas, innovar, crear y conocer las nuevas situaciones de la enseñanza.

Estrategias de apoyo

Este tipo de estrategia se basa en mejorar la eficacia de las estrategias de aprendizaje, mejorando las condiciones en las que se van produciendo. Estableciendo la motivación, enfocando la atención y la concentración, manejar el tiempo etc... Observando también que tipo de fórmulas no nos funcionarían con determinados enternos de estudio. El esfuerzo del alumno junto con la dedicación de su profesor serán esenciales para su desarrollo.

Estrategias de enseñanza

Como lo indica Díaz y Hernández (1999) las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información.

Algunas de las estrategias de enseñanza que el maestro-mediador puede aplicar con la intención de facilitar el aprendizaje significativo, las cuales buscan propiciar el desarrollo de actuaciones expertas en los estudiantes son: (adaptado de: Diaz-Barriga et al., 1999).

Las pre-instruccionales. Son estrategias que predisponen positivamente al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, entre éstas se encuentran los objetivos (que establecen condiciones de trabajo, tipo de actividad a desarrollar y forma en que el estudiante debe abordar el aprendizaje), así como el organizador previo, que es información introductoria (tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa, contribuyendo al andamiaje). Sirven también para orientar las expectativas de los estudiantes. Entre ellas se encuentran la lluvia de ideas, la discusión dirigida, el debate y la lectura compartida.

Las co-instruccionales. Refuerzan los contenidos curriculares durante su proceso de conocimiento y aprehensión. Implican funciones como: localización, discriminación y organización de la información principal, conceptualización de contenidos, organización y reforzamiento de la motivación, aquí se incluyen estrategias tales como el manejo de ilustraciones, mapas conceptuales, semánticos y mentales, redes conceptuales, empleo de analogías y metáforas.

Las pos-instruccionales. Se presentan posteriores a la presentación del contenido que se ha de aprender y aprehender. Permiten al estudiante formar una visión sintetizada pero integradora (holista). Propicia que el estudiante valore su propio aprendizaje, al ver el producto de su esfuerzo, dedicación y talento.

Algunas estrategias **pos-instruccionales** más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros de referencia rápida y de doble entrada.

Estrategias para orientar y mantener la atención de los estudiantes. Son las que el mediador utiliza para activar y conservar la atención de los aprendices durante una sesión. Son de tipo constructivo y pueden darse de manera continua para indicar a los estudiantes en qué ideas deben centrar sus procesos de atención, decodificación y aprendizaje antes de proceder a la acción (plano operativo). Algunas estrategias son: preguntas articuladoras, reorientadoras o de ubicación, uso de pistas o claves, ilustraciones, maquetas y bocetos.

Estrategias para organizar información. Que se va a aprender. Permiten que la información nueva que se va ha aprender sea correctamente organizada, con base en determinados contextos o escenarios de aprendizaje. Pueden presentarse en forma gráfica o escrita; la idea es dotar de significancia al proceso de aprendizaje. Un ejemplo lo representa el mapa mental, el cual puede ser utilizado en la planeación de las actividades, en el desarrollo de un tema, en la exposición de un tópico, como lluvia de ideas, en la evaluación diagnóstica y formativa, como guía de autoaprendizaje y en general en la organización de actividades, tanto de carácter académico como administrativo, e incluso cotidiano (Mendoza, 2000). Estas estrategias pueden desplegarse, a juicio del mediador, en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede incluir en ellas a la representación espaciovisual, mapas o redes semánticas y representaciones lingüísticas como resúmenes, síntesis o cuadros sinópticos.

En todo caso no se debe pasar por alto que los estudiantes poseen distintos estilos de aprendizaje (auditivos, visuales, kinestésicos entre otras tipologías) de aquí la necesidad de contar con un claro diagnóstico o evaluación psicopedagógica de los estudiantes.

Estrategias para apoyar la conexión entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender. Son aquellas reservadas a promover y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva (andamiaje), asegurando con ellas un mayor significado en los aprendizajes logrados. Se pueden citar en este grupo a los organizadores previos y las analogías. Estas últimas tratan de desarrollar habilidades mentales que permitan la solución de problemas, al permitir al estudiante conectar asuntos muy distanciados entre sí. A este respecto, Holyoak y Nisbett (1988), consideran que el aprendizaje se sucede a través de un continuo que va desde la instrucción directa (nivel menos autónomo) hasta la total autonomía, desde el aprendizaje guiado hasta el aprendizaje por experiencia y observación en ausencia de guía.

Siendo por ello una forma clara y precisa de metacognición. En este punto, cabe insistir que el razonamiento analógico es autónomo, está guiado por la inferencia, y en algún grado está involucrado en casi toda la génesis de la instrucción y por ende del aprendizaje. De acuerdo con Rodríguez-Mena (2006) un pensador analógico es un pensador excepcional, el cual ha adquirido y dominado más restricciones y puede utilizarlas en la fase generativa de un procedimiento multifase.

Estrategias para escuelas unidocentes o multigrado escuelas unidocentes

En el Ecuador, la denominación de escuela unidocentes, corresponde a un modelo de escuela cuya característica principal es contar con un solo/a docente para atender de manera simultánea a todos los niños y niñas de los diversos años de educación primaria (de segundo a séptimo año de educación básica) y que comprenden edades entre seis y catorce años.

En la escuela unidocente, los estudiantes compartan un mismo espacio y, por lo tanto, las relaciones entre ellos han de ser de trabajo compartido, respeto, cooperación, autonomía. De estas buenas relaciones, depende el funcionamiento de la clase y facilitan el trabajo de nuevos conocimientos.

Las posibilidades de aprender con otros, es una muy buena estrategia. En estas escuelas unidocentes, un docente conduce los procesos de enseñanza con niños de los seis grados y, adicionalmente, ejerce la dirección del centro educativo.

El aula multigrado, es aquella en la cual un maestro o maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria la denominación escuela multigrado esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas. Básicamente se distingue dos tipos de escuelas multigrado. La escuela Unidocente y la escuela polidocente multigrado que cuenta con dos o más docentes, pero que no son suficientes para atender a cada grado individualmente.

Estrategias de aprendizaje en escuelas unidocentes

Uno de los elementos centrales del cambio pedagógico actual se refiere a la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje. Un enfoque pedagógico como el actual, basado en el constructivismo, implica estrategias eficaces que pueden resultar de gran utilidad en la escuela UNIDOCENTE.

¿De qué manera? En primer lugar encontramos que el reconocimiento de la interacción con los compañeros de clase como un recurso para el aprendizaje permite el uso de estrategias didácticas como son:

El aprendizaje entre pares, como el trabajo cooperativo. En grupo, ya sea entre niños del mismo o diferente grado, o incluso la figura de monitores, niños de grados superiores o con habilidades más desarrolladas que puedan actuar como una suerte de tutores con sus compañeros más pequeños, permitiendo al docente concentrarse en el trabajo con otros alumnos.

En segundo lugar, el énfasis en el aprendizaje activo. Permite una mayor flexibilidad en el tipo y variedad de actividades de aprendizaje que realizan los niños.

Hay mayores oportunidades para el diseño de diversas actividades de aprendizaje que salgan del molde rígido del dictado y el copiado o de las actividades que todos deben realizar a la vez.

En tercer lugar, colocar al niño como centro del proceso de aprendizaje. Permite también el DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE AUTOAPRENDIZAJE O APRENDIZAJE AUTÓNOMO, es decir, actividades que lo estimulen a trabajar de modo independiente (como, por ejemplo, desarrollar una ficha de trabajo haciendo uso de los textos de la biblioteca de aula, investigando, leyendo, etc.).

Todas estas estrategias (aprendizaje entre pares, trabajo en grupo, flexibilidad y variedad de actividades y autoaprendizaje) son altamente recomendadas para lograr una metodología multigrado efectiva.

Ejes de la estrategia multigrado

Con el propósito de orientar a los docentes a que hagan de las aulas multigrado espacios estimulantes para el aprendizaje de los niños, en este trabajo investigativo se presentan los ejes de la estrategia multigrado de trabajo en aula. Estos ejes, son los siguientes:

A. La simultaneidad de actividades de aprendizaje. Es decir, el reconocimiento de que los alumnos deben estar todos trabajando al mismo tiempo en actividades iguales o diferentes, sean de escuelas multigrado o polidocentes, tienen el derecho y la necesidad de participar de una experiencia de aprendizaje. De este modo se garantiza un uso efectivo de su tiempo disponible para aprender.

Esto supone estar atentos a que todos los niños del aula reciban la atención necesaria para realizar algún tipo de actividad —igual o diferente—, todos en el mismo momento.

Para que esta condición se cumpla en el aula multigrado, el docente debe evitar aquellas situaciones en las cuales dedica mayor atención a unos "porque ya se van de la escuela, son del 6° grado" y deja de lado a los demás por períodos prolongados. También es preciso que evite la atención exclusiva "a los más chiquitos, que tienen que aprender a leer", y permita que los otros niños jueguen, se aburran y pierdan su tiempo.

Todos, grandes y chicos, de uno u otro grado, deben estar realizando alguna actividad sea intelectual, física, manual; sea de áreas iguales o diferentes; sea de igual o diferente nivel de aprendizaje; sea de igual o diferente tema.

En el aula multigrado, todos —según sus características— estarán haciendo algo que les permita desarrollar sus aprendizajes. De la misma manera, pueden estar todos juntos, en pares, en grupos o de manera individual. Por ejemplo: si se trabaja lectura comprensiva, se puede atender de manera directa al grupo de los más pequeños y de manera indirecta con dos tipos de fichas de comprensión lectora a los mayores agrupados en dos: los de nivel intermedio y los de nivel avanzado.

B. Participación diferenciada de los alumnos según sus características. Es decir, el reconocimiento de que la participación de los alumnos es heterogénea según sus características.

Los alumnos del aula multigrado no sólo pertenecen a grados distintos (2°, 3°, 4°, 5° y hasta 6°), sino que, justamente por eso, tienen diferentes edades, niveles de conocimientos, experiencias, saberes, actitudes y comportamientos.

Si a ello se agrega que pueden tener diferente lengua, e inclusive diferente nivel de manejo de esta lengua, se comprobará que su participación en el aula será también diferenciada, dependiendo de todas estas características. Son muestras de la participación diferenciada de los alumnos, entre otras:

- Algunos niños comprenden cuando les hablan en castellano; otros lo hacen con dificultad.
- Algunos responden con relativa facilidad cuando se les pregunta; otros tienen temor de intervenir.
- Algunos prefieren escuchar al docente; otros solamente escribir; otros dibujar.
 Algunos quieren trabajar solos; otros prefieren el trabajo grupal; otros hacerlo en parejas.
- Algunos tienen mayor habilidad para conversar; otros para preguntar; otros para describir.
- Para alguna basta una explicación y unos ejercicios; otros necesitan mayor ejercitación y práctica.
- Son distintos los niveles de respuesta que se puede esperar de los alumnos.
- Para algunos es suficiente un nivel básico de información; otros requerirán una
- mayor profundización.
- Es imprescindible que el docente considere esta diferente y variada participación en el aula cuando diseña su trabajo, de modo tal que proporcione los estímulos necesarios —en variedad y cantidad— para cubrir la diversidad existente en el aula y facilitar los aprendizajes de todos los alumnos.

¿Cómo incorporar esta diversidad en las actividades de aprendizaje en las aulas multigrado?

Los docentes pueden utilizar diversos tipos de diferenciación de actividades.

a) Actividades diferenciadas por nivel de aprendizaje

Los niveles de aprendizaje son indicadores del grado de destreza que tiene o debe tener un niño en relación a una determinada capacidad.

El grado o el ciclo puede indicar el nivel de aprendizaje que se espera de un grupo de niños de una manera general. Pero en la realidad las cosas son diferentes. Por ejemplo: podemos encontrarnos con un niño de 5° grado cuyo nivel de aprendizaje en producción escrita de textos correspondería a lo esperado en el 2° grado. También puede suceder lo contrario: una niña de tercero puede tener un nivel de aprendizaje en el cálculo superior a la de un niño de quinto. Esto significa que los niveles de aprendizaje varían de persona a persona. También varían en una misma persona según la capacidad a la que prestamos atención. Por ejemplo:

alguien puede tener un alto nivel para el análisis, pero un bajo nivel en ubicación espacial.

Aquí tenemos un problema. El currículo no establece niveles de aprendizaje al interior de cada ciclo. El maestro multigrado, por su propia práctica de trabajo, va diferenciando de manera intuitiva los niveles en que se encuentran sus alumnos. Esta experiencia puede ser mejorada de una manera sencilla y fácil de manejar si, al momento de organizar los niveles, establecemos con claridad cuál es la capacidad con base en la cual se separa a los alumnos.

Para facilitar este trabajo, el docente puede consultar los cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática que ofrecen sugerencias de actividades que están graduadas por niveles.

Así, será posible determinar un nivel inicial, un nivel intermedio y un nivel avanzado

respecto de las capacidades, según los indicadores de logro que podamos establecer.

Por ejemplo: en una escuela unidocente con cinco grados se trabaja la capacidad de

resolución de problemas del área de Lógico Matemática. Es posible plantear una

situación general para toda la clase y diferenciar los problemas que se proponen a

grupos de distinto nivel por medio de preguntas. Para levantar el cerco perimétrico de la

escuela, las cuarenta familias de la comunidad van a organizarse en grupos de trabajo.

Cada grupo tendrá diez personas. El presidente de la comunidad se encargará de

conseguir una carretilla y tres palas para cada grupo de trabajo.

Nivel inicial. Utilizarán material concreto. Indicador de logro: resuelven

problemas mediante la descomposición numérica. Pregunta: ¿Cuántos grupos de

trabajo se formarán?

Nivel intermedio. Indicador de logro: resuelven problemas a través de la

multiplicación.

Pregunta: ¿Cuántas carretillas y palas debe conseguir la autoridad?

Nivel avanzado. Indicador de logro: resuelven problemas por medio de la división.

b) Actividades diferenciadas por área curricular

Se llama actividades diferenciadas por área a las actividades que se desarrollan de

manera paralela y que abordan diferentes áreas curriculares.

27

Por ejemplo, en una misma aula,

Un grupo de alumnos trabaja el área de Lógico Matemática

Otro grupo puede estar trabajando Ciencia y Ambiente

Otro grupo puede estar haciendo alguna actividad de Personal Social.

La atención del profesor será combinada: indirecta y directa con grupos diferenciados.

Por ejemplo:

Dos grupos trabajan de manera autónoma, uno apoyado en sus cuadernos de

trabajo, otro apoyado en un alumno monitor.

Un grupo trabaja con el docente recibiendo atención directa.

Esta estrategia permite responder a las prioridades establecidas por el docente para cada

grupo de estudiantes. Tales grupos pueden estar determinados por grados, ciclos o

niveles de aprendizaje. Por ejemplo: en un aula multigrado asháninka con cuatro

grados,un docente trabaja en tres áreas diferentes con todos sus alumnos al mismo

tiempo.

Comunicación Integral.- Con el grupo de 1° y 2° grado está trabajando con

tarjetas léxicas en la formación de nuevas palabras en lengua materna.

Lógico Matemática. El grupo de 3° grado está trabajando la noción de unidades de

millar con el material multibase, bajo el monitoreo de una niña de 4° grado.

Comunicación Integral. El grupo de 4° grado está realizando una lectura del libro

Tsonkiri; luego trabajará una ficha que ha preparado el profesor.

28

c) Actividades diferenciadas por capacidades

A veces los niños necesitan desarrollar algunas capacidades más que otras. Podemos estar trabajando la misma área curricular con todos, pero sabemos que hay que poner más énfasis en algunas capacidades con ciertos niños.

Con esta estrategia por capacidades se puede atender mejor las necesidades de aprendizaje específicas de cada grupo de alumnos o de cada alumno.

Esto nos lleva a diferenciar las actividades por las capacidades que buscamos desarrollar en cada grupo de alumnos. Un caso típico de esta situación se presenta en la enseñanza de la segunda lengua.

En un aula con alumnos del primer ciclo, el docente trabaja la capacidad de expresión oral en castellano con los de 1° grado, mientras que con los de 2° grado trabaja la capacidad de producción de textos en castellano.

La opción por este trabajo se puede presentar en cualquier área curricular. Así, por ejemplo, en Lógico Matemática algunos necesitarán reforzar más la capacidad de estimación, otros, la de cálculo mental y, otros, la de cálculo escrito.

C. La combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente. Es decir, la necesidad de que el maestro varíe de manera continua y sistemática la atención directa e indirecta que da a los alumnos.

Como profesores de escuelas multigrado, es importante que en la práctica pedagógica combinemos las formas de atención para garantizar que toda la clase trabaje en forma simultánea haciendo un uso óptimo del tiempo efectivo de aprendizaje. Para ello será necesario que se utilicen las formas de atención directa e indirecta. De esta manera, el docente es en ciertos momentos el eje que dinamiza las actividades del aula, de un grupo o de un alumno (atención directa) y en otros momentos ejerce más bien una función de asesoramiento, monitoreo y acompañamiento (atención indirecta) de lo que hacen los grupos y alumnos individualmente.

Los profesores de escuelas multigrado deben prestar atención a todos los grados o grupos de alumnos simultáneamente, de modo que sólo pueden usar parte de su tiempo de la sesión o del día para hacer enseñanza directa. Además, dado lo valiosas que son para los alumnos las experiencias de autoaprendizaje y de interaprendizaje, también es bueno realizar la atención indirecta.

Variaciones en la atención directa e indirecta del docente con apoyo de un

Sector pedagógico

D. La combinación y alternancia de los modos de trabajo del alumno. Es decir, la necesidad de que los alumnos varíen de manera continua y sistemática sus formas de trabajo grupal o interaprendizaje y de trabajo individual o auto aprendizaje.

En las aulas multigrado también es necesario combinar y alternar las formas de trabajo del alumno.

Debemos proponer actividades y experiencias de aprendizaje que faciliten tanto el trabajo individual como el trabajo grupal y colectivo con todos los alumnos de la clase.

Podrían combinarse con bastante facilidad, por ejemplo, si un día se hace el trabajo colectivo con todo el salón, otro día se trabaja de manera grupal y luego de manera individual.

Supuestamente así se estaría cumpliendo con la variación, pero sólo estaríamos utilizando parte de la estrategia multigrado.

A esa combinación es necesario darle movimiento y dinamismo: usar las diferentes formas de trabajo de los niños de manera alternada, utilizando las diferentes formas de trabajo de los alumnos en un mismo bloque, en un mismo día, en una misma jornada.

Las formas de combinar y alternar más comunes y que responden a las formas de atención de los docentes son, por ejemplo:

- 1° Todos juntos para organizar el trabajo.
- 2° Trabajo individual de búsqueda de información.
- 3° En grupos homogéneos o heterogéneos confrontan lo aprendido.
- 4° Todos juntos para hacer la síntesis.
- 1° Trabajo individual en sectores.
- 2° Trabajo grupal con fichas.

- 3° Trabajo colectivo de síntesis del docente.
- 1° Trabajo grupal en sectores.
- 2° Todos juntos sobre el tema.
- 3° Trabajo grupal de práctica utilizando cuadernos de trabajo o fichas.
- 4° Trabajo individual de complementación.

Hay muchas experiencias de aprendizaje que se prestan para el trabajo individual y por grupos, según el tipo de capacidad, habilidad o actitud que buscamos se aprenda.

Algunas de las muchas actividades de trabajo individual que pueden realizarse son:

- Lectura personal.
- Producción de textos, composiciones e informes.
- Resolución de prácticas, ejercicios, tareas, evaluaciones.
- Observaciones, descripciones, comparaciones, deducciones.
- Creaciones: libros, cuentos, relatos, historias.
- Búsqueda de información.
- Pinturas, dibujos, collage, modelado.

Algunas de las muchas actividades de trabajo grupales que se pueden combinar y alternar son:

- Investigaciones grupales.
- Teatralizaciones, socio dramas, representaciones, danzas, banda de música.

- Construcción de objetos, materiales, cuadernos, libros, álbumes.
- Resolución de prácticas y problemas.
- Juegos colectivos.
- Prácticas de campo: biohuerto, granjas, siembra, cosecha, tejidos, alfarería, fiestas comunales.
- Producciones colectivas de relatos, historias, informes.
- Visitas, paseos, excursiones, entrevistas.
- Exposiciones de trabajos, experimentos, maquetas.

Las actividades comunes

Hay casos en los que una misma actividad es útil para todos y es realizada por todos sin hacer ninguna diferenciación según el grado, la edad o el nivel de los aprendizajes del alumnado. Y aunque parezca más propio del trabajo de aulas con un solo grado, los niños de diferentes edades, de diferentes grados, de diferentes capacidades, pueden aprovechar muy bien las actividades comunes.

En la escuela hay muchas cosas que los niños de diferentes grados pueden aprender sin tener que separarse. Muchas más cosas de las que nos podemos imaginar. Por eso no hay que temer hacerlo. Es posible. Es deseable. Es enriquecedor por las diferentes maneras en que los niños se aproximan a la actividad: los pequeños tendrán preguntas o apreciaciones distintas de las de los mayores; los que saben más acerca de algún aspecto aportarán su propia visión.

Al final, estas diferencias permiten que cada niño extraiga una conclusión personal más rica que la que hubiera obtenido de sólo haber accedido a un único punto de vista.

Algunas de las muchas actividades comunes que pueden realizarse son:

- La planificación de los proyectos de aprendizaje.
- La narración de cuentos, historias, leyendas, noticias, eventos, fiestas.
- Las exposiciones participativas en torno de diversos temas de las unidades didácticas.
- Las investigaciones sobre temas o aspectos comunes como Ciencia y Ambiente o Personal Social.
- La elaboración de materiales propios como fichas, álbumes, herbarios, revistas, folletos, carpetas personales, diarios.
- Las visitas fuera de la escuela.
- La atención prestada a las personas que visitan la escuela.
- La participación en actividades productivas de la comunidad.
- Las actividades de arte: dibujo, pintura, plegado, modelado, collage.
- La resolución de ejercicios, prácticas, problemas, evaluaciones.
- La realización de juegos, dramatizaciones, teatro, títeres.

Cuando hay variados puntos de vista, el aprendizaje se enriquece.

Variaciones en la forma de trabajo de los alumnos

Para recordar

La estrategia de trabajo multigrado no es una varita mágica que, al ser aplicada, va a transformar casi milagrosamente nuestra labor. No es así. La incorporación de la estrategia en nuestro trabajo requiere de tiempo. Tiempo para que nosotros mismos nos familiaricemos con ella a través de la práctica y podamos manejarla con seguridad y eficacia. Tiempo para que nuestros niños aprendan a trabajar de una manera diferente

Formas de trabajo del alumno. ¿cómo trabaja el alumno?

El trabajo individual supone el desempeño autónomo del alumno. Requiere que el niño adquiera y desarrolle hábitos de estudio personales:

- Que sepa organizarse y manejar su tiempo.
- Que sepa hacer lo que se le encarga.
- Que tenga iniciativa para avanzar.
- Que se sienta seguro de sus conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar por su cuenta.

El trabajo individual propicia el autoaprendizaje.

Actividades de trabajo individual

Son actividades y momentos en los que, por ejemplo, el niño:

- Consulta libros, revisa y maneja la biblioteca de aula.
- Lee un texto.
- Realiza tareas en su cuaderno personal.
- Resuelve los ejercicios de su cuaderno de trabajo.
- Resuelve prácticas individuales.
- Realiza entrevistas solo.
- Observa el medio.
- Analiza lo que aprende, busca explicaciones, infiere.
- Se plantea preguntas.
- Busca sus propias respuestas.

El modo como se introduce el trabajo individual para favorecer el autoaprendizaje en la secuencia de la clase puede variar:

En algunos casos, una nueva unidad puede comenzar por una aproximación individual (autoaprendizaje) al tema por parte de los alumnos para luego continuar con un trabajo colectivo (con todos) o grupal. Por ejemplo: el docente encarga a los niños que observen, describan, recojan información o elaboren un texto de manera individual. Sobre esta base hará un comentario y, a partir del conjunto de resultados y aportes individuales, hará un resumen o una sistematización, o señalará nuevos elementos para que sean desarrollados en grupo.

- En otros casos, el proceso puede ser inverso; luego de motivar, presentar, explicar, ofrecer información o plantear preguntas, el profesor propondrá ejercicios prácticos para que cada alumno aplique o amplíe lo aprendido. Para facilitar el trabajo individual del alumno el docente debe:
- Asignar tareas —preparadas con anticipación o seleccionadas de los cuadernos de trabajo— para que sean resueltas por cada niño, según su nivel.
- Brindar indicaciones y pautas precisas y claras que el estudiante pueda seguir.
- Apoyar y acompañar los aprendizajes; orientar, aconsejar y supervisar para que todos avancen.

Ayudan a la realización del trabajo individual:

La comprensión lectora temprana.

• La disponibilidad y uso de materiales específicos.

El trabajo cooperativo en grupos

Los grupos de trabajo constituyen un recurso de gran utilidad para facilitar los procesos

de aprendizaje en el aula multigrado. A partir de los trabajos en grupo, se puede realizar

actividades simultáneas y diversas.

El trabajo cooperativo exige de cada alumno una actitud de colaboración con sus

compañeros; que los escuche, que trate de entenderlos, que los ayude en lo que esté a su

alcance, que discuta sus discrepancias y que busque lograr acuerdos.

En la interacción cooperativa se produce el interprendizaje. El alumno comunica sus

conocimientos y actitudes y se beneficia de los del resto para enriquecerse.

Los grupos pueden ser de tamaño diverso y estar organizados según criterios distintos.

El tamaño del grupo

Se define en función de lo que resulte más práctico para la actividad que van a realizar:

Pares: es la forma grupal más pequeña.

Grupos mayores: conformados por más de dos alumnos o alumnas. Se estima que

cinco o seis integrantes es un buen número, salvo que la actividad requiera de más

participantes.

37

Evidencias exitosas en la enseñanza multigrado

Los informes sobre las evaluaciones a los programas aplicados a escuelas de enseñanza multigrado en países de mayor trayectoria en la innovación pedagógica orientada a mejorar la calidad de la educación rural, reflejan que el éxito educativo no se atribuye en un 100% únicamente a la utilización de las guías de autoaprendizaje, pero SI se concede especial importancia a estas, porque al estar articuladas con los otros componentes curriculares, producen resultados efectivos en el aprendizaje; de ahí que son definidas como textos interactivos que rompen los esquemas de textos tradicionales. Entre las evidencias exitosas se encuentra como el caso más sobresaliente el de la Escuela Nueva de Colombia, donde varias evaluaciones científicas, desde 1982 hasta 1999, han confirmado que los niños de Escuela Nueva obtienen mejores logros académicos y autoestima (Colbert, 2003).

Algunas de estas evaluaciones son las siguientes:

La realizada por Colciencias (1982), bajo la responsabilidad de José Rodríguez, evaluación en la que se determina "Mejores rendimientos en lenguaje y matemática grado tercero y quinto

La evaluación aplicada por El Instituto SER (1987), con la cual se demostró la reducción en deserción y puntajes mayores en español y en matemáticas en tercer grado. El Banco Mundial (1992) realizó una evaluación en la que participaron como investigadores: Psacharopoulos, Velez y Rojas. En esta se confirman los resultados de la Evaluación realizada por el Instituto SER en cuanto a la reducción de la deserción y mayores puntajes en español y en matemáticas en tercero.

• En el estudio internacional comparativo de la UNESCO, sobre lenguaje y matemática, laboratorio latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación, 1998, de las pruebas aplicadas a 11 naciones se concluye que Colombia es el único país donde la escuela rural tiene mejores resultados que la urbana, exceptuando las mega ciudades.

Con un nuevo concepto de guías de aprendizaje o textos interactivos, Colombia ha sido capaz de proveer una educación primaria completa y mejorar su calidad en regiones de bajo nivel socioeconómico.

Un logro sumamente importante es que el conocimiento y manejo de las guías de autoaprendizaje por los niños y niñas, han permitido que el proceso pedagógico se mantenga y sea implementado adecuadamente. Muchos nifios y ninas han sido capaces de orientar a los nuevos maestros que han llegado a las escuelas sin ningun entrenamiento previo.

Estos resultados han servido de base para que la mayoría de paises de la región (República Dominicana, Brasil, Guatemala, Honduras, México, Costa Rica, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Panamá, Nicaragua, Argentina y Chile) desarrollen adaptaciones de Escuela Nueva, con la asesoría de profesionales colombianos.

Guatemala es el primer país que incorporo, en forma de proyecto, la estrategia de
Escuela Nueva en 1000 escuelas, obteniendo grandes logros según las
evaluaciones internacionales, incluyendo indicadores de comportamiento
democrático en los niños.

En el caso de la escuela Nueva Unitaria de Guatemala, los maestros de primaria son autores del material a diferencia de la mayoria de cartillas, textos y guias para los maestros del Tercer Mundo.

"En la NEU fueron los propios maestros de primaria quienes prepararon los materiales y no "expertos" nombrados por el Ministerio o por las Universidades, o maestros de secundaria que poseen poco o ningún conocimiento sobre el aprendizaje, crecimiento y desarrollo de los niños. Las guías para los maestros son cortas y orientadas hacia el proceso de aprendizaje" (Kraft, 2001).

 En estas cartillas de la NEU donde se proponen una mayor cantidad de actividades que le proporcionan al estudiante la oportunidad de solucionar los problemas en una forma más creativa de lo que podría ocurrir en un 99% de las aulas de clase tradicionales.

Otra experiencia de las guías de autoaprendizaje fue la adaptación de estas a dos casos en Chile, a los que se considera exitosos. En la elaboración de estas guías se tomó en cuenta: la utilización del conocimiento previo del alumno, la opción de oportunidades para trabajar en pequeños grupos, la estimulación a la lectura comprensiva, escritos del alumno en forma libre, uso del contexto en el que está el alumno y la escuela, autoevaluación del alumno, sugerir contactos sistemáticos con el alumno (Schiefelbein, Colbert, & Sotomayor, 2000).

Se destaca entre los resultados de la utilización de las guías de aprendizaje que: los maestros podían usar el tiempo en la clase de manera diferenciada, no surgieron problemas de disciplina en la clase y los niños trabajaron solos de manera productiva, el desarrollo de la capacidad de comunicar por escrito impresiones, características de objetos, relaciones, cuentos, actividades y resultados de ellas. Es un éxito que los niños de la región escriban todos los días algunas frases propias.

Rosa Maria Torres (1992), en el documento "Alternativas para la educación formal: Escuela Nueva"; coincide en los resultados presentados, sin embargo, manifiesta que las guías requieren una revisión a fondo tanto a nivel de contenidos como de didáctica, particularmente las de Matemáticas y Lenguaje. Muchos contenidos y actividades no parecen adaptados a la realidad y necesidades de un niño rural. Por otro lado, el mecanismo de adaptación introducido en las Gulas, si bien muy sugerente e interesante, no está siendo aprovechado por buena parte de los maestros. Hay aún un trecho que recorrer en cuanto al desafío instruccional, todavía demasiado formal y rígido para las necesidades de un material auto formativo como es el de las guías,

• Las investigaciones concluyen que en países como Colombia, Guatemala y Chile; en los que se ha incursionado en propuestas por el mejoramiento de la educación rural y en donde las guías de autoaprendizaje se constituyen en una herramienta fundamental para el trabajo, se ha logrado éxitos en los aprendizajes principalmente en las áreas de lenguaje y matemática, así como también el desarrollo de destrezas para resolver problemas en forma creativa, mejor uso del tiempo y manejo de la disciplina en la clase, trabajo autónomo de los niños de manera productiva. Sin embargo persiste la necesidad de una permanente capacitación docente en cuanto a la utilización del material autoinstruccional y a la aplicación de metodologías que potencien el trabajo autónomo en niños/as, Christopher y Shaw (1992), manifiestan que el logro de los estudiantes puede caerse si los programas no son apoyados por los recursos requeridos y maestros propiamente entrenados. Estos dos factores son identificados como claves.

En cuanto al diseño de las guías, para que estas sean funcionales, sus contenidos deben responder a la realidad de la población rural sin desvincularse de los contenidos del currículo nacional.

Mejoramiento de los aprendizajes

Aprendizaje desde una visión constructivista

Cabe indicar que, según el autor (Pérez, 2002), el constructivismo sostiene que aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado, se puede decir, entonces, que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias según Abbott(1999, citado por Pérez, 2002)

La aplicación del modelo Constructivista al aprendizaje también implica el reconocimiento que cada persona aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, y que propician un alumno que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

¿Qué entendemos por educación de calidad?

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1995) define la educación de calidad como aquella que "asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta".

Otra definición: es la de Mortimore, J, (2009).que dice: "La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo.

Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. Existe cierto consenso respecto que las reformas educativas no han logrado transformar de forma sustantiva la cultura de las escuelas y las prácticas educativas. Pero también existen evidencias que muestran que las escuelas pueden marcar la diferencia, por lo que es importante hacer estudios que muestren las condiciones y procesos que contribuyen a la mejora educativa. La investigación sobre escuelas eficaces, de amplia tradición e influencia en el mundo, tiene su acento en aspectos pedagógicos, no tiene nada que ver con teorías economicistas.

Esta propuesta detalla tres características:

- Valor añadido como operacionalización de la eficacia.
- Equidad como un elemento básico en el concepto de eficacia.
- Desarrollo integral de los alumnos como un objetivo irrenunciable de todo sistema educativo.

Este planteamiento, por tanto, encaja en la definición de educación de calidad antes propuesto. Así, para que una escuela sea de calidad, es necesario que además de la eficacia y la eficiencia, cumpla los requisitos de relevancia, pertinencia y equidad. Y es complementario al de eficiencia. En todo caso, la investigación sobre eficacia escolar es una importante fuente de información que nos ayudará, sin duda, a proporcionar una educación de calidad para todos (Mosquera M ,2008).

Una educación de calidad es aquella que logra resultados útiles en los aprendizajes de las niñas/os. Esto es un conjunto de herramientas, Habilidades y destrezas, valores, prácticas y contenidos relevantes para la vida de las personas.

Una educación de calidad es aquella que hace posible satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que plantea una sociedad.ⁱ

Para alcanzar la calidad educativa un criterio clave es la equidad, es decir la igualdad, Educación inclusiva y especial de oportunidades, la posibilidad real para el acceso de todas las personas a servicios educativos que garanticen aprendizajes necesarios, así como su permanencia y culminación en ellas.

A pesar de estos avances la educación del país afronta retos en cuanto al acceso y la permanencia de los estudiantes con desventajas económicas, de áreas rurales, de etnias minoritarias o con discapacidad.

Los retos para avanzar hacia una educación de calidad.

1. Mejorar la calidad de la educación básica

En la conferencia mundial de educación para todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, todos los gobiernos del mundo reiteraron su compromiso de asegurar la educación básica para todos los niños /as de nuestro planeta. La importancia de la educación básica fue reconocida puesto que constituye la base para alcanzar un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países puedan construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación (MEC, 2000).

En el marco de este compromiso mundial, nuestro país estableció como estrategia fundamental para la presente década el mejoramiento de la calidad de la educación básica.

2. Mejorar la calidad de las escuelas más carentes

El país ha tenido dificultades para ofrecer respuestas eficaces de mejoramiento a las escuelas unidocentes, las mismas que presentan graves problemas en la calidad de su enseñanza y de los aprendizajes. Las escuelas pluridocentes no escapan a semejantes condiciones .Como algunos han señalado , esta realidad constituye una **lacra social** que se presenta al país como un gran reto.

¿Qué hacer,entonces,para mejorar la calidad de la educación en las escuelas uni y pluridocentes?

3. Asegurar las herramientas esenciales

La citada conferencia señalo que una educación básica de calidad debe contribuir a que las niñas y niños adquieran "las herramientas esenciales para el aprendizaje y los contenidos básicos necesarios para que, como seres humanos , puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo de su país, mejorar la calidad de su vida ,tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo". ¿Cómo hacerlo?

4. Definir unos objetivos básicos

Dado que nuestros países difícilmente podrán alcanzar esta gran meta en un corto plazo, se requiere establecer las prioridades y trazar las etapas de un camino que haga posible llegar a esas grandes metas. Las recomendaciones señalan que el desafío consiste en definir aquello que es posible enseñar realmente y que los alumnos requieren como herramientas básicas para aprender y aplicar más tarde en su vida. Es necesario, por tanto, definir unos objetivos básicos para mejorar la calidad. Al respecto se ha establecido un acuerdo que propone como metas básicas de mejoramiento de la calidad, el que los niños y niñas puedan:

- Comprender lo que leen,
- Comunicarse en forma escrita y oral,
- Manejar operaciones de matemática fundamental,
- Adquirir comportamientos democráticos(aprender a exigir sus derechos y asumir sus obligaciones),
- Observar y aprender de su propia realidad,
- Resolver problemas de su vida diaria,
- Cuidar el entorno. (Adaptado de "Hacia una Escuela para el Siglo XXI". EDIRH-UNICEF.Bogotá,1996)

Posteriormente en el Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar 2000, se reafirma la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de

seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término; una educación que comprenda el aprender como asimilar conocimientos, hacer, vivir con los demás y ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y a desarrollar la personalidad del educando, con el objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

Además, tuvo como propósito presentar los resultados globales de la década "Educación para todos" y elaborar un nuevo marco de acción. Los países se comprometieron con la educación de calidad para todos y con la necesidad de adoptar medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja.

Existe evidencia a nivel mundial que los países que cuentan con estándares tienden a mejorar la calidad de sus sistemas educativos. Hasta ahora, nuestro país no había tenido definiciones explícitas y difundidas acerca de qué es una educación de calidad y cómo lograrla. A partir de la implementación de los estándares, contaremos con descripciones claras de lo que queremos lograr, y podremos trabajar colectivamente en el mejoramiento del sistema educativo. Tenemos los Estándares de Aprendizaje, de Desempeño Profesional, de Gestión Escolar, y de Infraestructura, con el objetivo de asegurar que los estudiantes logren los aprendizajes deseados (ME, 2012).

Factores que favorecen el mejoramiento de los aprendizajes y el logro de una practica pedagógica eficaz en el aula

Cambios en el aula

Hay un reconocimiento muy difundido: se debe tomar a la escuela como unidad fundamental de transformación educativa y para ello es esencial realizar cambios en las prácticas de enseñanza y del aprendizaje al nivel del aula.

El mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula, requiere de una revisión profunda de la educación básica a la luz de un nuevo paradigma educativo, el cual centra al niño como sujeto activo participativo en su propio proceso de aprendizaje (MEC, 2000).

La escuela muestra gran falta de flexibilidad, puesto que el método frontal- tradicional no permite dar una respuesta educativa adecuada al amplio abanico de edades y culturas, y a la pluralidad lingüística. Es por esto que los elementos innovadores tienen que basarse en métodos de enseñanza renovados, que integren al aprendizaje personalizado y el trabajo grupal.

Es necesario pasar de la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad. El grupo de niños, niñas y/o adolescentes constituye un conjunto de individualidades, diversos tanto en sus capacidades como en sus motivaciones, intereses y necesidades. Esto demanda un complejo reto que requiere flexibilidad, pluralidad organizativa, metodológica, recursos variados, entre otros. Se debe plantear propuestas educativas acordes a la diversidad de los estudiantes, a efectos de que todos ellos alcancen los objetivos para que sean partícipes y promotores de una sociedad inclusiva

Es importante recabar que actualmente contamos con el plan decenal asi como los estándares de calidad, entonces todos los actores del sistema educativo debemos cumplir nuestras responsabilidades ya sea como docente, como estudiante, como directivos, como padres de familia, como Autoridades y el Estado en el cumplimiento de políticas educativas para lograr la educación de calidad, más atención a las escuelas rurales, especialmente a las escuelas unidocentes que se encuentran ubicadas en lugares lejanos de difícil acceso, dotándoles de material e infraestructura necesario y capacitándoles permanentemente a los maestros que laboran en este tipo de escuelas en las que el docente debe manejar una metodología de trabajo cooperativo.

¿Que implica mejorar las prácticas educativas?

El documento de trabajo preparado por la UNESCO para la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, celebrada en Kingston, Jamaica, en el mes de mayo de 1996, planteó también la necesidad de avanzar hacia un nuevo paradigma de la educación que promueva el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula(identificadas como el centro del problema) lo cual implica, entre otras cosas:

- 1. Cambiar el rol del maestro para reducir el tiempo que dedica a clases frontales;
- Proporcionar guías de aprendizaje para que los alumnos realicen experiencias de aprendizaje pertinentes;
- 3. Dotar de bibliotecas y rincones de aula que los alumnos puedan utilizar libremente
- 4. Organizar trabajos cooperativos en grupos pequeños;
- 5. Promover un acercamiento crítico a los medios masivos de información;
- 6. Ampliar el tiempo anual disponible para aprender;
- 7. Ofrecer educación bilingüe e intercultural para aquellos cuya lengua materna sea diferente del idioma oficial;

- 8. Extender las oportunidades de educación inicial;
- Organizar talleres de capacitación en servicio, para mejorar la formación de los docentes, especialmente en técnicas de lectura y escritura (MEC, 2000).

Las prácticas docentes contemporáneas, el aprendizaje cooperativo, y el trabajo con estudiantes de distintos niveles de habilidad en la misma aula, tienen fuertes cimientos teóricos y numerosas evidencias que los apoyan. En el otro sentido la practica educativa también influye en la teoría, las primeras teorías del procesamiento de información no eran directamente aplicables al aprendizaje en las escuelas porque no consideraban otros factores que los relacionados con el procesamiento de los contenidos que influían en la forma de asimilación de los estudiantes. Solo hasta hace poco los psicológos de la cognición han comenzado a estudiar los contenidos académicos, lo que ha llevado a revisar las teorías.

5. **Aprendizaje autónomo.**

Es un constante aprender a aprender, lo que significa aprender a utilizar la memoria, a leer, a escuchar, a escribir, actuar por sí mismo; lo que implica tener habilidad para utilizar las herramientas que sirvan para la construcción y reconstrucción del conocimiento y actitud necesaria o predisposición individual para el aprendizaje. Esto requiere de un espacio adecuado donde el alumno/a tenga la posibilidad de hacer uso de los materiales que necesita para la construcción del conocimiento y donde tenga la oportunidad de recibir atención del profesor/a para reforzar el conocimiento. Es decir espacios donde el/la estudiante debe descubrir y aprender y donde el docente acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje buscando que este desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje, enseñándole a aprender (Aebli, 1991).

En este proceso de aprender a aprender, donde los estudiantes son aprendices autónomos esmerados en construir, redescubrir y ampliar los conocimientos, desarrollar destrezas, actitudes, etc.; LAS GUÍAS DE AUTO APRENDIZAJE CUMPLEN UN ROL FUNDAMENTAL, pues a través de consignas u órdenes escritas, permite que el alumno/a trabaje en actividades del conocimiento en forma individual y, haciéndolo gestor de su propio aprendizaje.

Tal como señalan, Pozo, J y Gómez, M (2006) ".aprender a aprender, constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer el sistema educativo" (p. 29).

La enseñanza de instrumentos o técnicas para que los estudiantes aprendan a aprender, es de suma importancia en el proceso educativo, tal como lo expresara Don Simón Rodríguez, "El título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es al que enseña a aprender; no al que manda aprender o indica lo que se ha de aprender, ni al que aconseja que se aprenda. El maestro que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñado virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseñó a aprender". Este pensamiento del Maestro de América Simón Rodríguez, pone de manifiesto la importancia en lograr que las personas puedan conseguir sus objetivos por sí mismos.

Pero enseñar a aprender o enseñar a pensar no es una tarea fácil; para hacerlo se necesita orientación sobre cómo abordar la trasmisión de estrategias, cómo integrar las estrategias en las distintas áreas curriculares y cómo enseñar a utilizarlas. Es decir, que se debe adoptar la concepción pedagógica de enseñar a pensar o enseñar a aprender. Pozo, J y Gómez, M (2006) puntualizan "...Las formas de aprender y enseñar son una parte más de la cultura que todos debemos aprender y cambiar con la propia evolución de la educación y de los conocimientos que deben ser.

¿Qué significa Aprender a Aprender?

Es enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender a aprender.

Esto implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adoptan a nuevas situaciones.

Las niñas que aprenden de manera autónoma han desarrollado la habilidad que les permite "aprender a aprender".

El auto aprendizaje o aprendizaje autónomo en el proceso pedagógico.

El auto aprendizaje se define como la capacidad de aprender a aprender, cuando un estudiante ha aprendido a aprender por sí mismo y no necesita de mayor intervención del maestro/a, se dice que es un aprendiz autónomo.

En el auto aprendizaje el/la estudiante tiene un papel activo en el proceso pedagógico, tiene la capacidad de elegir la manera de resolver situaciones planteadas, hace uso de su tiempo y de su espacio; para lo cual cuenta con medios y materiales necesarios, así como la mediación del profesor/a si la requiere.

Hans Aebli (1991), expone cinco DESTREZAS que deben desarrollar los alumnos/as para que suceda un aprendizaje autónomo, estas son:

Establecer contacto, por si mismos, con cosas e ideas: leer y observar. Comprender por si mismos fenómenos y textos.

Planear por si mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos.

Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente.

Mantener por si mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

Es posible que estas destrezas se desarrollen en un alumno/a, sin embargo no es tan obvio que aprendan a lograrlo de manera autónoma, en la mayor parte de las escuelas se dan bajo la dirección del maestro/a. El aprendizaje autónomo no significa necesariamente un aprendizaje aislado, al contrario la persona se prepara para formar parte de un trabajo en grupo, por lo tanto es un aprendizaje social.

A más de las destrezas que debe desarrollar el alumno/a Aebli (1991) considera tres componentes como pilares fundamentales de aprendizaje autónomo: saber, saber hacer y querer.

El componente de saber: conocer el aprendizaje propio, tener una idea clara de los procesos de aprendizaje correctos... El componente de saber hacer: aplicar prácticamente procedimientos de aprendizaje... El componente del querer: estar convencido de la utilidad del procedimiento de aprendizaje y querer aplicarlo.

a. Técnicas y estrategias para" aprender a aprender"

En su búsqueda pedagógica, Antonio Ontoria (doctor en Ciencias de la Educación y catedrático de Didáctica General de la Universidad de Córdoba, España), empezó por la metodología participativa, pero pronto se vio envuelto por la cartografía del pensamiento, mapas conceptuales y mentales fueron poblando su itinerario de explorador de la psicología del aprendizaje y la neurociencia y, a no mucho, devino en autor de varios libros y artículos sobre aprendizaje como Mapas conceptuales, una técnica para aprender; Aprender con mapas mentales

Una estrategia para pensar y estudiar, y Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Su principal preocupación es hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje una experiencia gratificante y ampliar el horizonte de la labor docente en términos de ilusión y expectativa.

¿Cómo podemos contextualizar, en tanto estrategias pedagógicas, los mapas conceptuales y los mapas mentales?

Antonio Ontoria: Estas dos estrategias corresponden a tentativas de cambio en el proceso de aprendizaje y si bien, por una parte coinciden, también, por otra, tienen entre sí diferencias fundamentales.

El mapa conceptual, más bien responde a una línea dentro del cognitivismo y la construcción del conocimiento, y fue concebido por Novak para tener una forma concreta de aplicar el aprendizaje significativo. Se dedica prioritariamente al pensamiento como proceso.

Mapa cognitivo de sol

Características

Diagrama o esquema en forma de sol que:

- 1. En la parte central (sol) se anota el nombre del tema a
- 2. En las líneas o rayos se añaden ideas obtenidas sobre el tema a tratar.

¿Para qué sirve? Para introducir u organizar un tema, se colocan las ideas que se tienen respecto a un tema o concepto

Los mapas mentales, por su parte, tratan de integrar la inteligencia racional y la inteligencia emocional, en un sentido de equidad y armonía. Se crean teniendo presente el funcionamiento del cerebro y tratando de compaginar las funciones de los dos hemisferios. Los mapas mentales tienen en cuenta, además, el aspecto afectivo, pues está comprobado que casi el 60% del rendimiento exitoso en el aprendizaje proviene del buen ambiente emocional que tiene la persona.

¿Qué es el mapa conceptual?

El mapa conceptual es una técnica o estrategia que tiende a crear estructuras de conocimiento, es decir, ideas bien organizadas sobre una temática cualquiera. Es a esta estructuración de ideas, a lo que se llama la construcción del conocimiento, que luego tendrá una representación externa a través de una gráfica que tiene un desarrollo vertical en el que las ideas van jerarquizadas de arriba abajo en el desarrollo del pensamiento.

¿Qué es el mapa mental? El mapa mental también es una estrategia que tiende a crear estructuras de conocimiento, pero en sintonía con el funcionamiento cerebral y fundamentalmente tratando de explotar mucho más la imaginación y la creatividad. También organiza las ideas desde lo más importante hasta lo más secundario, pero partiendo en su definición gráfica del centro hacia el exterior. Por eso se habla de pensamiento irradiante: el núcleo central se abre en todas direcciones.

¿Cuáles son sus dinámicas y usos? En relación con las ideas y el pensamiento, los dos tipos de mapa tienen bastantes coincidencias porque, en el fondo, en uno y otro es prioritaria la comprensión de la información de la que se dispone. En ambos casos se trata de detectar y descubrir las ideas fundamentales y secundarias que existen en un documento y darles una organización.

Los mapas se utilizan de muchas maneras: como técnicas de estudio y como construcción de conocimiento propiamente dicho. Como técnicas de estudio, permiten trabajar la comprensión, identificar las ideas principales y las secundarias y darles una organización. El manejo del color, la imagen y los símbolos implicados en la representación gráfica, por su parte, contribuyen altamente a la retención y a la asimilación comprensiva. Este uso tiene un gran valor.

Sin embargo, ese no es el principal objetivo de estas técnicas. El objetivo fundamental es, por una parte, que la persona se dé cuenta de los procesos que vive al pensar y al aprender a pensar (con lo cual ya estaríamos hablando de meta cognición). Y por otra, que construya sus propias ideas que, puestas luego en interrelación con informaciones de libros, periódicos, revistas, Internet, lo que sea, le permitan construir su propio conocimiento. En este proceso el sujeto toma las ideas externas, las somete a juicio y si las aprueba, las asume como propias.

Ahora bien, el mapa revela cómo piensa el sujeto aquí y ahora sobre determinado tema.

A lo mejor mañana se enriquece con nuevas ideas y cambia. Ese es el auténtico sentido de estas estrategias.

¿Cuáles son los elementos básicos de estas estrategias desde el punto de vista formal, y cómo se desarrolla el conocimiento mediante el uso intencionado de cada una de ellas?

En este sentido, hay bastante diferencia entre los mapas conceptuales y los mentales. El conceptual es muy sencillo: utiliza como elementos técnicos la elipse, dentro de la cual hay un concepto (que puede ser expresado mediante un sustantivo, un adjetivo o un verbo en infinitivo sustantivado), y una línea que une dos elipses. Algunos utilizan el rectángulo en vez de la elipse. Se puede aceptar porque no es sustancial, pero es preferible la elipse porque la vista se centra más en el objeto contenido, mientras que el rectángulo llama la atención hacia los extremos.

La idea en el mapa conceptual es construir frases: el sujeto está en una elipse, el predicado en otra, y ambas están unidas por una línea sobre la cual se escriben palabrasenlace.

Este esquema se repite a lo largo de una estructuración mental que cobra un sentido vertical determinado por un término de inclusión: el tema se despliega en partes, cada una de las cuales es una línea de desarrollo contenida en la inmediatamente superior. Así pues, se entiende que cuando haces un mapa conceptual, estás desarrollando un tema, no estás creando nada nuevo, pues todo lo que se dice está contenido en el título.

Este término de inclusión es muy importante en la medida en que ayuda a aclarar el pensamiento en cuanto a cuál es el elemento más general y cuál el más específico de un tema. El que es más general, va por encima de los otros.

Hay otro elemento de desarrollo del mapa que es muy importante para generar el pensamiento: las relaciones cruzadas. En éstas se utiliza la flecha para establecer quién es el sujeto y quién el predicado, y el vínculo ya no es jerárquico. Hay un desarrollo horizontal en el que la relación puede ser de cualquier tipo. Ahí sí que se crean ideas, y viene la personalización del mapa conceptual. Por eso, de cara al trabajo con los alumnos en el aprender a pensar, además del desarrollo vertical, que es relativamente fácil, es importante trabajar el horizontal por lo menos como práctica.

El desarrollo horizontal, ayuda además a desarrollar la competencia lingüística, pues obliga a crear nuevos conceptos dentro del esquema mental superando la instancia de la inclusión.

El mapa mental, por su parte, tiene una estructuración gráfica que va de adentro hacia fuera ubicando en el centro lo más importante. La importancia se destaca además por el color, por el tamaño o por el uso de imágenes, teniendo siempre presente que lo más importante se debe destacar más y lo menos, menos. Estos elementos de jerarquización unidos al color, a la imagen, a los símbolos, enfatizan la capacidad de asimilación y hacen que la capacidad de recordación sea mucho más fuerte.

¿Es en este sentido que se vinculan las funciones de los dos hemisferios cerebrales? Sí. Por una parte, hay un orden y una secuenciación en el desarrollo que están asociados al hemisferio izquierdo, y por otra, el color, la imagen, son componentes creativos relacionados con el hemisferio derecho. Mientras el mapa conceptual es bastante homogéneo en los elementos que utiliza, el mapa mental es muy propio y original porque refleja de manera más explícita la manera de pensar. Por eso mismo, es imposible que haya dos mapas mentales iguales.

¿Qué tan ampliamente se puede desarrollar un tema mediante los mapas?

Bueno, tanto como se quiera. Pero hay que tener en cuenta que a la hora de hacer el mapa no conviene que haya muchos conceptos porque se corre el riesgo de perder la claridad: si se generan muchas frases subordinadas, la mente se cansa tratando de seguir la línea del pensamiento. Lo aconsejable es un promedio de 30 ó 35 conceptos. Si es necesario, es mejor hacer varios mapas.

¿Cuál es la diferencia entre mapa conceptual y red conceptual?

Básicamente la diferencia radica en que la red conceptual no tiene jerarquización de los conceptos. Simplemente se los relaciona según se considere oportuno. Tampoco hay palabras-enlace. El recurso gráfico para denotar la relación es la flecha. Pero en cuanto a la disposición, no hay ningún criterio más allá del que la propia persona establezca con miras a procurar cierta claridad.

¿Se pueden relacionar en un mismo proceso de desarrollo del pensamiento los dos tipos de mapa?

Sí. No hay razón por la cual se desaconseje esta práctica. Perfectamente se puede desarrollar una parte del tema con el modelo conceptual y otra con el mental, e incluso así se genera una dinámica muy interesante, se incorpora una lógica semejante a la del hipervínculo.

¿Cómo contribuyen estos modelos a un aprendizaje significativo?

Con estas técnicas, si se las aplica como debe ser y no meramente como recursos mnemotécnicos, el alumno se tiene que implicar en el aprendizaje porque él es quien lo tiene que construir, y al implicarse, pues no hay otro que lo haga por él, tiene que trabajar en las capacidades de comprensión, síntesis, análisis, organización y estructuración, lo cual le permite desarrollar el tema sobre la base capital de lo que ya ha aprendido. Pero adicionalmente, estas estrategias favorecen la autoestima, pues el alumno descubre que es capaz de aprender, de crear ideas y confía a partir de entonces en ello. Esa es la parte emotiva que acompaña y complementa la cognición.

Quien aprende es la persona, que es a su vez pensamiento, experiencia y afectividad.

¿Cuál es el papel del profesor cuando decide incorporar estas estrategias en su proceso pedagógico?

El profesor tiene que pasar por un gran cambio de mentalidad frente a la dinámica de la clase. Estas estrategias no son compatibles con el modelo expositivo de la enseñanza. Al implementar estas estrategias, el alumno se convierte en el centro, puesto que es él quien aprende trabajando. El maestro entonces debe, por una parte, enseñarle a usar la técnica, y, por otra, asesorarle en sus procesos, requiriéndole la incorporación progresiva de más ideas.

Así mismo, el profesor puede coordinar la elaboración de mapas consensuados, o sea elaborados en grupo. Propiciar esa dinámica enriquece enormemente al individuo, pues promueve otra serie de valores y destrezas: por una parte, valores sociales de intercambio, de relaciones interpersonales, de respeto por las ideas ajenas y de toma de decisiones. Por otra, destrezas argumentativas, porque a la hora de la verdad, si hay que hacer un mapa, hay que elegir qué se pone y qué no y en qué orden, por eso cada uno debe poder hacer ver a los demás por qué su concepto es importante. En este ejercicio el papel del profesor es facilitar las cosas y centrar al grupo, no en términos de competitividad, sino de colaboración, pero cuidando el trabajo individual.

La evaluación también cambia de foco, por cuanto se pasa de la concepción de la respuesta única, del pensamiento uniforme, a la apertura y la flexibilidad mental y a un trabajo casi permanente de cambio. Lo que importa cuando se usan los mapas, es que el alumno sepa discernir qué es lo fundamental y qué es secundario. De ahí en adelante el conocimiento es cuestión de posibilidad y en este sentido la principal tarea del profesor es hacer que el aprendizaje sea estimulante.

Consideraciones que deben tomarse en cuenta para que los niños/as desarrollen un aprendizaje autónomo

- Haber desarrollado que les permita trabajar solos o con ayuda del grupo, la mayoría del tiempo.
- Saber dónde se encuentran los materiales y cómo utilizarlos.
- Debe haber una ambientación apropiada del aula ya que contribuye a crear condiciones para que niños /as aprendan con agrado y alegría.
- La organización de materiales en rincones permite dirigir, sin dificultad, el aprendizaje de varios grados a la vez.

Las guias de autoaprendizaje.

- "Las guías de autoaprendizaje" se presentan como la herramienta idónea y de significativa importancia en el desarrollo del clima pedagógico autónomo, A través de estas guías o planes de estudio modular que los/as estudiantes cumplen a su propio ritmo, se promueve la eficiencia, se reduce la repetición y el abandono en las escuelas unidocentes. (Thomas y Shaw -1992)
- Es imperativo en este tipo de instituciones formar aprendices autónomos; que avancen a su propio ritmo, que aprendan a aprender para no hacer imprescindible la presencia del docente en el proceso de aprendizaje. Esta es la finalidad implícita en las guías de autoaprendizaje "el aprender por si mismo". Para Mirtha Raimondo (2003), las guías cumplen la función de una mediación instrumental y al maestro/a corresponde la mediación docente.

En el Ecuador, la propuesta de las guías de autoaprendizaje, constituye uno de los componentes curriculares del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas unidocentes; están orientadas a desarrollar en niños/as destrezas, mejoramiento de la lectoescritura, y valores sociales de convivencia. Las guías, llamadas también de aprendizaje autónomo, facilitan el desarrollo de un proceso de aprendizaje centrado en el alumno/a quienes aprenden a observar, experimentar razonar, y construir los conocimientos; desarrollan la capacidad de aprender autónomamente a través de situaciones problematizadoras.

Neumas (1 980) citado por Crespo (2 001)11; define a las guías de autoaprendizaje como textos interactivos, adaptados a una realidad particular; son textos que promueven la construcción colectiva de conocimientos por parte de los niños y facilitan el trabajo individual o en equipos con estrategias de ayuda de niño a niño; son organizadas secuencialmente, y desarrollan los temas fundamentales de los programas de estudio.

Las guías tienen como función ser mediadoras instrumentales de procesos de construcción de conocimientos para lo cual es muy importante destacar que la mediación docente es irremplazable (MEC, 2002).

Las guías de autoaprendizaje, son parte de la metodología de aprendizaje autónomo, en las que el alumno/a una vez desarrolladas las destrezas de comprensión lectora recibe guías e instrucciones escritas que va dominando poco a poco; estos textos combinan un integro currículo nacional con posibilidades regionales y locales de cambio o adaptación hecha por los/as docentes. Los costos de dotación con estos textos interactivos son muchos más bajos que la dotación con textos convencionales, ya que son utilizados por dos o más niños, y no son desechados sino que quedan en la escuela para ser utilizados en los siguientes periodos lectivos.

La elaboración de las guías de autoaprendizaje, tiene una trayectoria histórica, surgen como reemplazo a las fichas de enseñanza y su aplicación está dando buenos resultados en América Latina y otras partes del mundo"

En el documento de la Propuesta Pedagógica para las escuelas unidocentes en el Ecuador elaborado por Carlos Crespo, se señala que las guías de autoaprendizaje constituyen un recurso eficaz para mejorar los aprendizajes y las practicas pedagógicas de los niños y niñas de las escuelas del área rural, particularmente de aquellas de enseñanza multigrado.

Estas guías centran los procesos de aprendizajes en el alumno/a y están organizadas en base a una secuencia didáctica de actividades grupales e individuales, mediante el uso de consignas escritas que promueven el aprendizaje autónomo. Incluyen tanto contenidos como procesos, aunque privilegiando mayormente los procesos al dar instrucciones paso a paso. Estos textos interactivos permiten la operativización del plan de estudios, constituyen una herramienta diaria del docente multigrado.

En cuanto a las estrategias de trabajo contenidas en las guías, se priorizan actividades que los alumnos deben desarrollar en interacción con sus compañeros, con lo cual se da gran importancia al trabajo grupal y al aprendizaje cooperativo. El espacio educativo no se limita al aula de clase sino que va más alla.

• Al referirse a las guías de autoaprendizaje, Rosa María Torres (1992) comparte criterios expuestos anteriormente, al señalar que están diseñadas como un material autoinstruccional, con actividades y ejercicios graduados e indicaciones detalladas sobre como hacerlos, de modo que los alumnos puedan trabajar en buena medida solos, apoyándose entre ellos. De esta manera, se busca liberar el tiempo y facilitar la tarea del profesor, reducir las exigencias de calificación docente, y permitir que los alumnos avancen a su propio ritmo.

Las guías de autoaprendizaje, cumplen función en relación al maestro/a, al proceso pedagógico y a los alumnos/as. En cuanto al maestro/a constituyen un apoyo para mejorar la práctica pedagógica en el aula, facilitan la planeación de clases y definen su rol como orientador y evaluador del aprendizaje.

En relación al proceso pedagógico, integran contenido, proceso y practica pedagógicas; facilitan la adaptación de contenidos al contexto; articulan y dinamizan la utilización de otros recursos, articulan el texto y la metodología utilizada por el docente.

En lo que respecta a alumnos/as, promueven aprendizajes significativos que los alumnos/as aplican en la vida diaria, desarrollan habilidades de pensamiento, la comprensión lectora y la producción de textos escritos, equilibran el trabajo 14. 43 personalizado y el trabajo cooperativo, parten de los conocimientos y experiencia del alumno/a, permiten un mejor aprovechamiento del tiempo en aprendizaje efectivo.

El uso del tiempo en el aula, es uno de los aspectos más importantes a tomarse en cuenta para determinar aprendizajes efectivos. El tiempo académico se define como los segmentos de tiempo de clase que el maestro/a y el alumno/a dedican a enseñar y a aprender respectivamente.

En el estudio realizado sobre el uso del tiempo en el aula en la escuela básica ecuatoriana, una de las reflexiones que realizan los autores (Naranjo Marcelo y otros 1996) y que consideran como aspecto positivo, es el hecho de que en las escuelas unidocentes observadas, los alumnos desde muy pequeños, se acostumbran al trabajo autónomo.

Al establecer una comparación con las escuelas completas, manifiestan que en la mayoría de los casos, en estos establecimientos la presencia del docente es una condición necesaria para que los niños/as realicen sus trabajos. Por esa razón cualquier situación en la que el docente deba ausentarse de su espacio se convierte en una interrupción que en definitiva es una pérdida de tiempo.

En cambio en el caso de la escuela unidocente, cuando el maestro/a se encuentra en otro espacio, los niños/as aunque se levanten y caminen por el aula, saben que deben realizar su tarea Los alumnos/as de mejor rendimiento, por su propia iniciativa, ayudan a los que tienen dificultades. El proceso continua a pesar de la ausencia física del docente y eso posibilita la realización de actividades simultáneas lo que permite una mejor utilización del tiempo.

En el Ecuador el contenido, las estrategias y actividades contenidas en las guías de autoaprendizaje, así como la función de estas en relación al maestro, al proceso pedagógico y los alumnos/as; ha sido adoptado de la propuesta de la Escuela Nueva, estas guías fueron elaboradas para la fase piloto del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas unidocentes durante los años 95-96, y se validaron en provincias de Chimborazo, Cañar, El Oro y Napo. Fueron diseñadas específicamente para el área de ciencias naturales en un número de 14 guías, distribuidas en tres tomos y cuyos contenidos se articulan con actividades de lenguaje y comunicación y entono social. Estas guías de autoaprendizaje son las que están vigentes hasta la fecha y sobre las cuales ha recibido capacitación el/la maestro/a unidocente.

Rincones de trabajo

Para facilitar un aprendizaje autónomo y el trabajo de los grupos , es necesario organizar los rincones de trabajo. No se necesitan materiales sofisticados, sino los recursos básicos que solicitan las guías.

Recuerde que los rincones son espacios diferenciados por áreas, y que los materiales deben estar al alcance de niñas y niños.

Rincones por áreas de trabajo

El rincón de lenguaje cuenta con:

Textos de lenguaje, cuentos, títeres, tarjeteros con palabras, papeles, periódicos, revistas, pinturas, hojas de papel bond, abecedarios, casetes y pasacasetes.

El rincón de ciencias naturales cuenta con:

Textos de ciencias naturales, frascos, si es posible una lupa, una balanza, materiales de observación en relación con los temas tratados.

El rincón de Estudios Sociales cuenta con:

Libros de estudios sociales, mapas, fichas, recortes de periódicos con noticias del área, maquetas.

El rincón de Matemáticas cuenta con:

Libros de matemáticas, ábacos, taptanas, cuerpos geométricos, instrumentos de medición (regla, escuadra, compás, graduador) y materiales concretos, organizados en frascos, canastas o tarrinas.

Los rincones de trabajo son esenciales en una metodología activa porque:

- Permiten una amplia participación de niñas y niños tanto en forma individual como grupal. Se posibilitan así, el desarrollo de la responsabilidad y el aprendizaje de acuerdo a ritmos personales.
- Proporcionan la oportunidad de aprender a través de la observación, manipulación y experimentación de los materiales que componen cada rincón.
- Estimulan a las niñas y niños para que lleguen al conocimiento, a través de sus propios recursos intelectuales.
- Facilitan que niñas y niños investiguen a su propio ritmo, no solamente los temas tratados en las guias sino aquellos que más les interesen.
- Tienen un alto contenido significativo porque las niñas y los niños incluyen sus producciones y materiales en los rincones.
- Los rincones están muy integrados con las guías de aprendizaje . Son dos componentes que actúan juntos y estimulan el aprendizaje autónomo.
- Las guías estimulan el uso de rincones para ampliar, completar, profundizar, aplicar, comprobar los aprendizajes.
- Las guías estimulan a las niñas y niños a la elaboración y/o recolección de materiales que van integrándose a los rincones. (Raimondo, 1997)Recuerde que:

La escuela activa es la que permite una gran participación corporal de las niñas y niños y una significativa movilización mental. Son las alumnas y alumnos "los que hacen y aprenden" y no el maestro que "dicta con alumnos quietos, sentados".

6. El aprendizaje cooperativo

Concepto.

El proceso de aprender en equipo; es aquel aprendizaje que se da entre alumnos o Iguales que parten de un principio de que "el mejor maestro de un niño es otro niño" (Ferreiro, 2003, p 36). El aprendizaje cooperativo implica agrupar a los alumnos en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de las demás miembros del equipo.

El aprendizaje cooperativo por lo tanto intensifica la interacción entre los estudiantes miembros del grupo, con el profesor y los restantes equipos, de manera que cada uno aprende el contenido asignado y a su vez, se agrega que todos los integrantes del grupo los aprendan también, planteando una forma diferente de relacionarse maestro alumno en el proceso de enseñar y aprender (Ferreiro, 2003).

El aprendizaje cooperativo, según (Velázquez y Colab, 2010), es una metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Es importante destacar que, a diferencia del trabajo en grupo, en el aprendizaje cooperativo cada uno es responsable también de sus compañeros y no sólo de sí mismo.

De la misma manera (Pulojas, 2001), en cuanto al aprendizaje cooperativo manifiesta que es "un uso didáctico de equipos reducidos de escolares (entre tres y cinco) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el fin de que cada uno aprenda hasta el límite de sus capacidades y aprenda, además, a trabajar en equipo".

La reforma educativa ecuatoriana actual enfatiza los procedimientos, valores y actitudes que constituyen el currículo y la intervención educativa. Según éste lenguaje e impulso, el trabajo en grupo, la formación de equipos de aprendizaje, el desarrollo de actitudes de cooperación, etc., constituyen una variable importante de formación básica en la Enseñanza, de cara a una eficaz integración de los estudiantes en el ámbito laboral.

Es por esto por lo que consideramos fundamental el conocimiento y utilización de otras técnicas o estratégicas metodológicas que aseguren el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que el alumno ha de ser el eje fundamental, en torno al cual gire el diseño de los currículos de cada plan de estudios. Por el contrario, a través de los métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo, se trata de lograr según Johnson y Johnson cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y el procesamiento grupal autónomo ((Johnson, Johnson, &Smith, 1998, págs. 26-35).

El aprendizaje cooperativo hace referencia a un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se han de provocar en un proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

Es decir, se trata con su implementación de superar determinadas "lagunas" generadas con la aplicación exclusiva de técnicas tradicionales de aprendizaje grupal, interesadas más por resultados, por rendimientos, responsabilidades grupales más que individuales, grupos homogéneos más que heterogéneos, líderes únicos en vez de liderazgos compartidos, etc.

Las ventajas del uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo en educación, contrastadas en numerosos trabajos de investigación anteriores, y que alientan a seguir mejorando y evaluando sus consecuencias y trascendencia real en el aprendizaje, han sido resumidas por (García, Traver, & Candela, 2001).

De acuerdo a, mi experiencia como docente, el aprendizaje cooperativo es aquel que se lo realiza en grupos pero donde todos se apoyan mutuamente, tienen metas comunes y trabajan juntos para un mismo fin, muy valioso para trabajar en este tipo de escuelas donde se aprovecha la diversidad y la interacción, los más grandes apoyan a los más pequeños con tutores y asi el maestro se libera del tiempo para dedicar a los pequeños o los que tienen dificultades de aprendizaje.

Pasos para implementar el aprendizaje cooperativo.

1. **Decisiones previas.**

La selección de materiales y objetivos didácticos

Los Materiales Didácticos

Al planificar una clase, el docente debe decidir qué materiales serán necesarios para que los alumnos trabajen en forma cooperativa. Básicamente, el aprendizaje cooperativo requiere los mismos materiales curriculares que el competitivo o el individualista, pero hay ciertas variaciones en el modo de distribuir esos materiales que pueden incrementar la cooperación entre los estudiantes.

Cuando los alumnos trabajan en grupos, el docente puede optar por entregarle a cada uno de ellos un juego completo de materiales didácticos. Por ejemplo, cada miembro del grupo podría contar con una copia de un texto determinado, para leerlo, releerlo y consultarlo al responder preguntas y formular interpretaciones sobre su contenido. Otra opción posible es darle un solo juego de materiales a todo el grupo.

Los **objetivos conceptuales**, determinan los contenidos que van a aprender los estudiantes, y también objetivos actitudinales, que establecen las conductas interpersonales y grupales que aprenderán los alumnos para cooperar eficazmente unos con otros.

Los objetivos actitudinales

Para establecer objetivos actitudinales, referidos a las prácticas sociales, el docente tiene varias alternativas:

- O Supervisar los grupos de aprendizaje y diagnosticar problemas concretos que tengan los alumnos para trabajar en forma colectiva, y luego enseñarles una práctica social que puedan emplear para resolver esos problemas.
- O Preguntar a los alumnos qué prácticas sociales les servirían para mejorar su trabajo en equipo y luego enseñarles una de las que ellos propusieron.
- Llevar una lista de las prácticas sociales que el docente quiere enseñar a toda la clase. (Algunas clases requieren determinadas conductas como parte de la tarea a cumplir. En esos casos, se puede variar el orden en el que se enseñan las prácticas sociales)

Antes de presentar una clase, el docente puede hacer un diagrama (véase la figura) de las maneras como los grupos pueden ejecutar la tarea y maximizar el aprendizaje de cada miembro. El diagrama es una herramienta visual simple pero eficaz para mostrar todos los pasos de una tarea determinada, que puede incluir o requerir ciertas prácticas sociales.

• La conformación de los grupos

No existe ninguna dimensión ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo. La cantidad conveniente de miembros dependerá de los objetivos de la clase, de las edades de los alumnos y su experiencia en el trabajo en equipo, de los materiales y equipos á utilizar y del tiempo disponible para la clase. Los grupos de aprendizaje cooperativo suelen tener de dos a cuatro miembros. La regla empírica a aplicar es: "cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor".

La productividad de un grupo está determinada por la capacidad de sus miembros para trabajar en equipo. El tiempo invertido en capacitar a los alumnos para que trabajen juntos es más productivo que el dedicado a tratar de juntar a determinados alumnos en un mismo grupo. Una vez que los alumnos han aprendido a trabajar juntos, hay varias maneras de distribuirlos en grupos. Al formar los grupos, los alumnos pueden distribuirse al azar o en forma estratificada. Los grupos pueden ser establecidos por el docente o por los alumnos. Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos.

• La disposición del aula

La disposición y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan casi todas las conductas de los alumnos y del docente, y pueden facilitar o bien obstruir el aprendizaje. El modo en que el docente arregla su aula es importante por muchas razones.

Al disponer el aula para el trabajo en grupos, el docente debe tener presentes las siguientes pautas (véase también D. W Johnson, 1979):

- O Los miembros de un grupo de aprendizaje deben sentarse juntos y de forma tal que puedan mirarse a la cara. Deben estar lo bastante cerca como para poder compartir los materiales, verse a los ojos, hablar entre ellos sin molestar a los demás grupos e intercambiar ideas y materiales con comodidad.
- Los alumnos tienden a compartir los materiales con los compañeros que están sentados a su lado y a interactuar más frecuentemente con los que están frente a ellos.
- O Todos los alumnos deben estar en condiciones de ver al docente al frente del aula sin tener que retorcerse en sus sillas o adoptar una posición incómoda.
- Los distintos grupos deben estar lo bastante separados como para que no interfieran unos con otros y para que el docente tenga despejado el camino hacia cada grupo.
- o La circulación es el flujo de movimiento de entrada, de salida y dentro del aula.
- El docente determina qué ven los alumnos, cuándo lo ven y con quién interactúan a través de la forma en que dispone la circulación en el aula. Para emplear con eficacia el aprendizaje cooperativo, hay que arreglar el aula de modo que los alumnos tengan un fácil acceso a los demás, al docente y a los materiales que necesitan para ejecutar las tareas asignadas.

o El arreglo del aula debe permitirles a los alumnos cambiar la composición de los grupos con rapidez y en silencio. Durante una clase, el docente necesitará que los alumnos pasen de formar grupos de tres (o cuatro) a trabajar de a pares, y luego volver a reunirse en tríos; esto requiere que la disposición del aula sea flexible.

La asignación de roles

Al planificar una clase, el docente tiene que considerar qué acciones deberán realizarse para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Los roles indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por lo tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos. A veces, los alumnos se niegan a participar en un grupo cooperativo o no saben cómo contribuir al buen desarrollo del trabajo en grupo. El docente puede ayudar a resolver y prevenir ese problema otorgándole a cada miembro un rol concreto que deberá desempeñar dentro del grupo.

La asignación de roles tiene varias ventajas:

- Reduce la probabilidad de que algunos alumnos adopten una actitud pasiva, o bien dominante, en el grupo.
- Garantiza que el grupo utilice las técnicas grupales básicas y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas.
- Crea una interdependencia entre los miembros del grupo. Esta interdependencia se da cuando a los miembros se les asignan roles complementarios e interconectados.
- Asignar roles a los alumnos es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros del grupo trabajen juntos sin tropiezos y en forma productiva.

2. Ejecución de tareas y el trabajo en equipo.

La explicación de la tarea académica

Una vez que el docente seleccionó los objetivos conceptuales, tomó las decisiones previas y efectuó los preparativos necesarios, ha llegado el momento de que les explique a los alumnos qué deben hacer para cumplir la tarea asignada y cuál es la mejor manera de hacerlo. Debe explicarles la tarea de modo que entiendan claramente el carácter y los objetivos de la clase. La tarea asignada debe ser clara y mensurable, para que los alumnos sepan qué se espera que hagan y para que el docente pueda evaluar si lo han hecho o no. Es conveniente especificar el resultado esperado de la tarea, para que los alumnos se concentren en los conceptos y la información pertinentes durante el transcurso de la clase.

Después de explicar la tarea y los objetivos, hay que mencionar los conceptos, principios y estrategias que deberán emplear los alumnos, y relacionarlos con su experiencia y aprendizaje previos. Para ello, el docente definirá los conceptos pertinentes, responderá cualquier pregunta que puedan formular los alumnos acerca de los conceptos o hechos que van a aprender o a aplicar durante la clase y ofrecerá ejemplos que los ayuden a entender qué van a aprender y a hacer al ejecutar la tarea.

Al explicarles a los alumnos la tarea a realizar, el docente también debe indicarles qué nivel de rendimiento espera que alcancen. El aprendizaje cooperativo requiere una evaluación basada en criterios. Este tipo de evaluación implica adoptar una serie de estándares y juzgar el rendimiento de cada alumno en función de esos estándares.

La interdependencia positiva

Tras explicarles la tarea a los alumnos, el docente debe crear un clima de cooperación entre ellos a través de la implementación de una interdependencia positiva dentro de la clase. La interdependencia positiva vincula a los alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan. Cuando los estudiantes comprenden con claridad qué es la interdependencia positiva, se dan cuenta de que el trabajo de cada miembro es indispensable para que el grupo logre sus objetivos (es decir, que nadie puede aprovecharse de los demás) y que cada uno de ellos tiene algo exclusivo que aportar al esfuerzo conjunto debido a la información con que cuenta, al rol que desempeña y a su responsabilidad en la tarea (es decir, que no pueden distraerse y perder el tiempo).

Los dos pasos necesarios para implementar la interdependencia positiva en los grupos de aprendizaje son:

- 1. Formular metas que apunten a establecer una interdependencia positiva.
- Suplementar y reforzar la interdependencia positiva respecto de las metas, incorporando formas adicionales de interdependencia (respecto de los materiales, los premios o festejos; los roles, las identidades y otras).

Las conductas deseables

La Responsabilidad Individual

En los grupos de aprendizaje cooperativo, los miembros comparten la responsabilidad por el resultado global obtenido. Cada miembro se hace personalmente responsable, de contribuir a lograr los objetivos del grupo y de ayudar a los demás miembros a que también lo hagan. Cuanto mayor es la interdependencia positiva dentro de un grupo de aprendizaje cooperativo, más responsables se sentirán los alumnos. La responsabilidad compartida agrega el concepto de "hay que" a la motivación de los miembros: hay que hacer las cosas y cumplir con lo que a uno le corresponde. También hace que cada miembro del grupo asuma una responsabilidad personal frente a los demás integrantes del grupo. Los alumnos se dan cuenta de que si no hacen lo que les toca, perjudican a sus compañeros de grupo, además de perjudicarse a sí mismos.

La responsabilidad individual es la clave para garantizar que todos los miembros del grupo se fortalezcan al aprender cooperativamente.

El propósito de los grupos cooperativos, después de todo, es hacer de cada alumno un individuo más fuerte. Durante el aprendizaje cooperativo, los alumnos aprenden conocimientos, destrezas, estrategias o procedimientos dentro de un grupo, y luego los aplican por sí solos para demostrar su dominio personal del material aprendido. Los alumnos aprenden juntos cómo desempeñarse aún mejor individualmente.

3. La clase cooperativa

La puesta en práctica de la clase cooperativa

Para llevar a cabo una tarea, los alumnos generalmente deben tomar notas precisas y detalladas, resumir periódicamente lo que están aprendiendo en el curso de la clase, leer el material asignado y escribir redacciones. Con el fin de que realicen todas estas actividades en forma cooperativa, el docente puede emplear el método del rompecabezas, comentada al final, así como también los siguientes métodos:

- Tomar notas en pares.
- Hacer resúmenes junto con el compañero.
- Leer y explicar en pares.
- Redactar y corregir en pares.
- Ejercitar/repasar la lección en pares.
- Resolver problemas matemáticos en pares.
- Debates escolares.

La supervisión de la conducta de los alumnos

La tarea más ardua del docente comienza cuando los grupos de aprendizaje cooperativo se ponen en funcionamiento. Mientras los alumnos trabajan juntos, el docente debe circular entre los grupos para supervisar sistemáticamente la interacción entre los miembros y así evaluar el progreso escolar de los alumnos y su empleo de las destrezas interpersonales y grupales. El docente debe escuchar lo que se habla en cada grupo y

recoger datos sobre la interacción entre los miembros. También puede pedirles a algunos estudiantes que trabajen con él como observadores. Sobre la base de estas observaciones, el docente podrá intervenir para mejorar el aprendizaje de los alumnos en cuanto a la materia estudiada y al trabajo de equipo.

La supervisión tiene cuatro etapas:

- Prepararse para observar a los grupos de aprendizaje: decidir si algún alumno, y
 en ese caso, cuál de ellos, ayudará a observar y elegir qué formas de observación
 se van a emplear.
- Observar para evaluar el grado de cooperación que se da en los grupos de aprendizaje.
- Intervenir cuando sea necesario para mejorar la ejecución de la tarea o el trabajo en equipo de un grupo.
- Hacer que los alumnos evalúen la calidad de su propia participación en los grupos de aprendizaje para fomentar la autosupervisión.

El cierre de la clase

- En cierto momento, los alumnos deben darle cierre a lo que están aprendiendo.

 Sabemos varias cosas acerca del cierre de una lección.
- Sólo los alumnos pueden dar por terminada la clase. El cierre ocurre internamente,
 y no externamente.
- o El cierre es un proceso activo.

El cierre es más eficaz cuando los alumnos pueden explicarle directamente a otra persona lo que han aprendido. Para ello, deben formular, organizar conceptualmente y resumir lo aprendido, explicándoselo en voz alta a un compañero de grupo.

O Los docentes sólo pueden estructurar y facilitar el cierre; no pueden imponérselo a los alumnos. El cierre de la clase se favorece a través de la discusión grupal centralizada, los trabajos escritos en pares y la actividad de tomar notas en pares.

Actividades posteriores a la clase

La evaluación de la calidad y la cantidad del aprendizaje

Antes de cada clase, el docente debe decidir qué criterios empleará para evaluar el desempeño de los alumnos y cómo recogerá la información que necesita para hacer la evaluación.

También tendrá que definir el proceso de aprendizaje a través del cual los alumnos habrán de cumplir los criterios establecidos.

Durante la clase, el docente evalúa el aprendizaje observando e interrogando a los alumnos (véase el capítulo 10 para obtener información sobre cómo hacer observaciones). No todos los resultados del aprendizaje (por ejemplo, el nivel de razonamiento, el dominio de los procedimientos para resolver problemas, el pensamiento meta cognitivo) pueden evaluarse por medio de las tareas domiciliarias o las pruebas escritas.

Estos importantes resultados sólo se evalúan observando a los alumnos "pensar en voz alta". Como vimos en el capítulo 10, los grupos de aprendizaje cooperativo son "ventanas abiertas a las mentes de los alumnos", y observar a estos grupos en acción le permite al docente diagnosticar con precisión el trabajo y la comprensión de los alumnos.

Los grupos de aprendizaje cooperativo brindan una oportunidad excepcional para hacer un diagnóstico inmediato del aprendizaje de los alumnos, para obtener una retroalimentación inmediata de parte de los pares y para corregir al instante los problemas de comprensión de los estudiantes. Sobre la base de la información recogida durante los diagnósticos, los alumnos establecen objetivos para mejorar su rendimiento y festejan el trabajo realizado, mientras que el docente asigna calificaciones. (JOHNSON, 2001).

Estrategias de aprendizaje cooperativo

Aprender Juntos. David y Roger Johnson desarrollaron, en la Universidad de Minnesota, el modelo de aprendizaje cooperativo Aprender Juntos (Johnson y Johnson, 1987; Johnson, Johnson y Smith, 1991). En estos métodos, los alumnos trabajan en grupos heterogéneos de 4 o 5 integrantes con hoias de actividades. Cada grupo entrega un solo trabajo y recibe elogios y recompensas sobre-la base del trabajo grupal. Para mayor información sobre estos métodos

Investigación grupal. La Investigación Grupal, desarrollada por Shlomo y Yael Sharan en la Universidad de Tel Aviv, es un plan de organización general del aula según el cual los alumnos trabajan en grupos pequeños usando cuestionarios cooperativos, discusión grupal y planificación y proyectos cooperativos (Sharan y Sharan, 1992). En este método, los alumnos forman sus propios .grupos de entre 2 y 6 integrantes. Los grupos eligen temas de una unidad que toda la clase está estudiando, los dividen en tareas individuales y realizan las actividades necesarias para preparar informes grupales. Luego, cada grupo presenta o expone sus hallazgos ante toda la clase.

Co-op Cop-op (Kagan)

- Diseño de experiencias iniciales y discusiones en clase (curiosidad)
- Conformación de grupos heterogéneos.
- Integración grupal: manejo de habilidades de cooperación y de comunicación dentro del grupo.
- Selección del tema.
- Selección de subtemas
- Preparación y organización Individual de los subtemas.
- Presentación de subtemas en rondas de alumnos al interior del equipo
- Presentación de la representación de los equipos.
- Evaluación por parte de los compañeros del equipo de clase o grupo.

El diagrama en cadena

Cuando el docente quiera que los alumnos registren los pasos seguidos en un procedimiento, o las etapas de un proceso, puede proporcionarles un diagrama en cadena. Les mostrará, por ejemplo, los pasos utilizados para enseñar una destreza.

Luego les presentará una serie de conductas y les pedirá que las clasifiquen según el paso al que corresponden.

Las etapas de la vida, los pasos que se dan para hacer una torta, el procedimiento de golpear una pelota de golf y muchas otras actividades, pueden ser ubicadas en un diagrama en cadena para brindarles a los alumnos un organizador visual de lo que están aprendiendo.

Figura

Técnicas y recursos del aprendizaje cooperativo

a. La técnica de lluvia de ideas

Woolfolk. (1998:131) señala que "esta técnica ayuda a alentar la creatividad mediante las interacciones que ocurren dentro de un salón de clase". Además esta facilita a que el alumno participe en forma activa en el desarrollo de un tema o de una crítica desarrollando habilidades cognitivas.

Barriga y Hernández (2002:126-127) propone una serie de pasos y reglas a seguir para el uso de esta técnica.

- El grupo se plantea un problema a resolver.- Dicho problema puede ser desde muy
 específico hasta muy abstracto; pero debe ser susceptible de múltiples opciones de
 solución. Los estudiantes deben prepararse para poder participar y poder delimitar
 el problema a discutir.
- Los miembros del grupo generan tantas soluciones como sea posible.
 Existen lineamientos generales:
- No se permite la evaluación.- se debe evitar toda forma de descalificación o censura a las ideas de un grupo.
- Cuando más ideas se generan mejor.-se debe fomentar la participación activa de todos.
- Debe promoverse la innovación.-Los grupos deben tener ideas diferentes.
- Los integrantes pueden modificar o completar las ideas de los otros.
- Todas las ideas se registran para que el grupo pueda verlos.- El conductor o el secretario de grupo consigna las ideas generadas a fin de que el grupo los repase y para que se pueda integrar en la discusión de la sesión de clase.
- Todas las ideas se evalúan en una sesión diferente.- Se fomenta el pensamiento crítico orientado a examinar las soluciones o ideas planteadas con el propósito de decidir su viabilidad, sustento, aceptación, efectividad, etc., puede darse que el mismo grupo que los generó los evalúe pero es conveniente realizar una evaluación en una plenaria para que se discuta el tema que se trabajó.

b. El mapa conceptual

Novak y Gowin (1988:19): Lo presenta como "estrategia, método y recurso esquemático".

El uso del mapa conceptual como técnica de enseñanza-aprendizaje tiene importantes repercusiones en el ámbito efectivo- relacional de la persona , ya que da protagonismo al alumno y favorece la atención y aceptación ayudando al aumento de su éxito en el aprendizaje y el desarrollo de la autoestima; su uso mejora las habilidades cognitivas y sociales acordes en el trabajo en equipo. Además ayuda aprender significativamente y de manera ordenada, jerárquica. Un mapa conceptual ,gráficamente está constituido por elipses o rectángulos y un conjunto de líneas.

c. La red conceptual

Galagovski citado por Ontoria A. Y otros (2002:143): define a la red conceptual como un instrumento o recurso que facilita la estructuración de los conceptos e ideas principales de un tema y también como medio para establecer el consenso y compartir significados. Esta técnica ayuda a consensuar codificaciones y estimula la síntesis al momento que el equipo presenta el resultado de su trabajo.

Las redes son instrumentos precisos a partir de los cuales se puede trabajar en equipo.

e. Los mapas semánticos

Heimlich y Pittelman citado por Ontoria y otros (2002:117), definen los mapas semánticos como "métodos que se activa y construye sobre la base del conocimiento previo de un estudiante". En ese sentido los mapas semánticos vienen a ser diagramas que ayudad a un grupo o a un estudiante a esquematizar, resumir, analizar o seleccionar la información ayudando así la organización semántica del texto más que la jerarquización en función de la relevancia de los conceptos.

Se agrega, además que es un método eficaz para el aprendizaje de contenidos, porque proporciona a los estudiantes la oportunidad de memorizar, evocar, organizar y seleccionar para representar la información relevante de un texto que se lee.

f. El resumen

Barriga y Hernández (2002:178) definen el resumen como una versión breve del contenido donde hay que aprender los puntos más importantes de la información. El resumen más que una técnica es una estrategia que cuyo uso facilita el recuerdo y la comprensión de la información presentada o discutida facilitando así el aprendizaje del contenido que se lee.

f. La ficha de contenido

Son materiales que están compuestos por información tomada de las fuentes que nos llevan a través de la palabra escrita que permiten despertar el interés de los alumnos, por la lectura. La ficha de contenido según **Uría** (1998:18), tiene una función activadora y estimuladora para el trabajo en equipo o cooperativo.

g. El subrayado

Esta técnica permite que en equipo seleccione las ideas principales de un párrafo para que lo pueda transformar en conceptos que los pueda explicar con sus propias palabras.

h. La elaboración de textos

La elaboración de un texto permite que el alumno desarrolle habilidades cognitivas como la de selección y creatividad al momento de elaborar un texto. **Gallego** (2011:122) señala que: cuando el estudiante elabora la materia de aprendizaje logra que ésta se consolide en su memoria a largo plazo y es más fácil la recuperación de esa adquisición, su conexión y relación con otros materiales.

i. La composición de textos

Barriga y Hernández(2002:311) señala que la composición escrita es un recurso que consiste en un proceso cognitivo complejo, es decir traducir el lenguaje representado: ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones que posee un sujeto. Además componen un texto por parte de un estudiante o equipo es un producto comunicativo donde se visualizan: creatividad y organización de la información que se quiere presentar.

j. Las ilustraciones

Barriga y Hernández (2002:164), las consideran como una estrategia que se puede utilizar como recurso para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo. Esto quiere decir que en las ilustraciones el énfasis se ubica en reproducir o representar objetos, procedimientos o procesos cuando no se tiene la oportunidad de tenerlos en su forma real.

e. MATERIALES Y MÉTODOS

Materiales.

Los materiales utilizados para el desarrollo de la investigación de campo son: Radiograbadora, cámara fotográfica, CD. memory flash, computadora, impresora, material de escritorio y servicios de internet; así también bibliografía, reproducción de material para aplicación de encuestas a docentes, estudiantes y padres de familia.

Métodos para el desarrollo de la Investigación

Para el desarrollo del presente proyecto de investigación, luego de plantear los objetivos e hipótesis de trabajo, se utilizaron los siguientes métodos:

Deductivo, para la construcción del marco teórico con el objeto de partir de aspectos generales de la investigación para llegar a situaciones particulares.

Inductivo-deductivo, estos métodos ayudaron a analizar el problema, recopilar y clasificar minuciosamente la bibliografía necesaria con la finalidad de elaborar el marco referencial.

Método deductivo- inductivo, que ayudaron a partir de conocimientos básicos obtenidos de otros trabajos realizados de factibilidad recabando información útil para la investigación.

Posteriormente se utilizó el **método descriptico- analítico** que permitió analizar el problema planteado descomponiendo en sus partes cada uno de los elementos que intervienen para poder comprobar las hipótesis.

Técnicas e instrumentos utilizados

Se aplicó encuestas a los docentes, estudiantes y padres de familia del cuarto, quinto, sexto y séptimo año de Educación Básica de las cinco escuelas investigadas

La encuesta aplicada a los docentes evidenció las estrategias didácticas que aplican los docentes para promover el aprendizaje autónomo y cooperativo

La encuesta aplicada a los estudiantes permitió contrastar los resultados y verificar con las respuestas de los docentes, también para conocer el tipo de estrategias que se aplican en el establecimiento educativo para fomentar el aprender a aprender.

La aplicación de la encuesta a padres de familia permitió recabar información referente a la utilización de estrategias didácticas que utilizan sus hijos para mejorar el aprendizaje autónomo y cooperativo.

La técnica de la estadística descriptiva sirve de herramienta o instrumento para describir, resumir o reducir las propiedades de un conjunto de datos para que se puedan manejar; se la utilizó para clasificar las preguntas de la encuesta según la hipótesis a la que respondían. Se procesó la información en cuadros y gráficos estadísticos. El título del cuadro y gráfico están en relación con la pregunta formulada y permiten tener una visión clara de la información extraída.

Población y Muestra

En la investigación se trabajó con todos los estudiantes de cuarto, quinto, sexto y séptimo año de Educación Básica de cada escuela , total 25 estudiantes , 18 padres de familia, y 05 docentes de las escuelas unidocentes de las parroquias El Tablón, Urdaneta y Cumbe, del cantón Saraguro, datos expresos en el siguiente

Cuadro:

Unidades de	DOCENTES	ESTUDIANTES DE	PADRES DE
Investigación		4° A 7° AÑO DE	FAMILIA DEL 4°
		E.G.B.	AL 7° AÑO DE
Nombre de			E.G.B.
La Institución			
Educ.			
Escuela Faustino	1	5	5
Romero Ordoñez			
Escuela	1	5	4
Hna. Rosa Elvira Espejo			
Sigcho			
Escuela	1	5	4
Manuel Aurelio			
Espinoza			
Escuela	1	5	3
María Ricarda de			
Chalán			
Sin Nombre.	1	5	2
TOTAL.	5	25	18

Fuente: Registro de matrícula de las escuelas Elaboración: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

Proceso utilizado en la aplicación de instrumentos

La obtención de la información empírica demandó la necesidad de identificar y seleccionar las unidades de investigación, luego se procedió a diseñar los instrumentos de recolección de la información.

Respecto al procedimiento para establecer su cuantificación, se debe aclarar que se trabajó con todos los docentes de las escuelas unidocentes de las parroquias El Tablón, Urdaneta y Cumbe, padres de familia, y estudiantes del cuarto al séptimo año de educación básica del año lectivo 2010-2011.

Se visitó las instituciones en donde se dialogó con el docente y se solicitó la autorización respectiva para la aplicación de los instrumentos como son encuestas para docentes, estudiantes y padres de familia ubicándose a los estudiantes informantes en su aula, igualmente al docente, y posteriormente a los padres de familia, en una sesión de padres de familia, previo a una convocatoria respectiva por parte del maestro, lográndose la colaboración necesaria para llevar adelante la respectiva investigación.

Proceso utilizado en la interpretación de resultados

Cumplidos los procesos de recolección y procesamiento de la información, cada uno de los elementos se analizó e interpretó cuantitativamente.

Los ejes de análisis fueron las variables de estudio presentes en los objetivos y las hipótesis, se consideró las frecuencias o porcentajes mayores, para ser comparados entre si y establecer conclusiones y, se elaboró los lineamientos propositivos, tomando como insumo los resultados de la investigación.

Proceso utilizado en la comprobación de las hipótesis y construcción de conclusiones

Con la información obtenida, se contrasto cada hipótesis con el marco teórico, se realizó la relación con la información empírica, retomando las variables de cada una de las hipótesis, lo que permitió comprobarlas para estructurar las conclusiones.

Proceso utilizado en la elaboración de conclusiones

Una vez concluido el trabajo de investigación se expone el cumplimiento de los objetivos del trabajo al enunciar los resultados principales obtenidos en nuestra investigación, los alcances y limitaciones encontradas que permiten ser retomados en los lineamientos alternativos.

Proceso utilizado en la elaboración de Lineamientos Propositivos

En base a los resultados obtenidos en la investigación y las conclusiones, se desarrolló el proceso participativo, un diálogo amplio y franco, comunicación fluida, con, el docente, estudiantes y padres de familia, reuniones de docentes y demás instancias, lo que permitió llegar a consensos para concretar los lineamientos que se proponen y así superar las problemáticas detectadas.

f. **RESULTADOS**

Hipótesis Específica 1

Las estrategias didácticas que los docentes aplican no son adecuadas para promover el aprendizaje autónomo.

1. ¿La estrategia didáctica que más aplica el docente en su práctica pedagógica es el mapa conceptual?

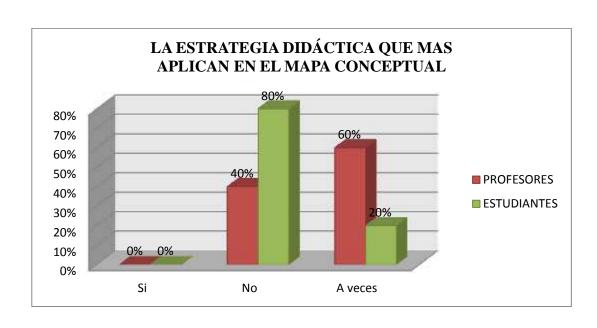
CUADRO 1

INDICADOR	ESTUDIANTES		PROFE	SORES
	f	%	f	%
Si	0	0	0	0
No	20	80	2	40
A veces	5	20	3	60
TOTAL	25	100	5	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes y docentes.

Elaborado: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 1



Análisis e interpretación

Estrategias didácticas se define al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica (Bixio, 1998).

Las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas. Por su parte las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Díaz & Henández, 1999).

Mapa conceptual en particular, le sirven al docente para presentarle al aprendiz el significado conceptual de los contenidos curriculares que éste aprenderá, está aprendiendo o ya ha aprendido. Así, el docente puede utilizarlas, según lo requiera, como estrategias pre, co o posinstruccionales

Analizando los resultados, del cuadro se desprende que el 80 % de estudiantes encuestados contestan que los docentes no aplican la estrategia didáctica de mapa conceptual, contraponiéndose a la respuesta dada por los maestros, por lo que se deduce que los estudiantes desconocen estas estrategias por lo que no han logrado motivarse para desarrollar el trabajo autónomo, siendo urgente aplicar variedad de estrategias didácticas, que conlleve a lograr que los estudiantes sientan necesidad de trabajar por si solos.

Frente a la misma pregunta, el 60 % de docentes encuestados contestan que a veces aplican la estrategia del mapa conceptual en sus prácticas pedagógicas, lo que da la medida de que apenas tiene leves conocimientos sobre este tipo de estrategias siendo insuficiente para promover el trabajo autónomo, debiendo actualizarse en esta y otras estrategias que potencien y motiven al autoaprendizaje, considerando la diversidad de estudiantes y el nivel de aprendizaje para poder aplicarlas de forma didáctica.

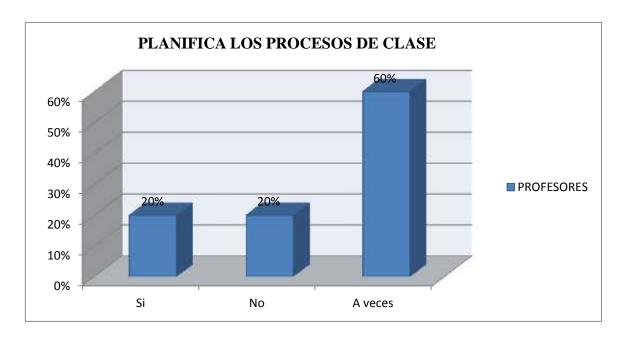
2. ¿Para desarrollar los aprendizajes en sus estudiantes planifica los procesos de clase?

CUADRO 2

INDICADOR	F	%
Si	1	20
No	1	20
A veces	3	60
TOTAL	5	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes. **Elaborado**: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 2



Análisis e interpretación

La planificación de los procesos de clase, es la capacidad para organizar y programar las actividades de la clase, de acuerdo a los objetivos de la asignatura.

La planificación le permitirá reflexionar y tomar decisiones oportunas, tener claro que necesidades de aprendizaje tienen los estudiantes, que se debe llevar al aula y como se puede organizar las estrategias metodológicas, proyectos y procesos para que el aprendizaje sea adquirido por todos los estudiantes y por ello una opción de planificación para las escuelas unidocentes y pluridocentes es el plan de trabajo simultaneo que está diseñado para dar atención a la diversidad de estudiantes por grado que se han agrupado por ciclo (ME, 2013).

Los datos demuestran que el 60 % de docentes encuestados contesta que a veces planifica los procesos de clase, resultados que nos permite inferir que el maestro improvisa sus clases lo que no conlleva a lograr aprendizajes significativos y por lo tanto es necesario plasmar el plan de clase con sus respectivas estrategias a aplicarse, es una preparación especial y compleja, pues se debe prever y preparar cada una de las actividades de aprendizaje con sus respectivas estrategias a ser desarrolladas, de manera diferenciada, por estudiantes de distintos grados a la vez.

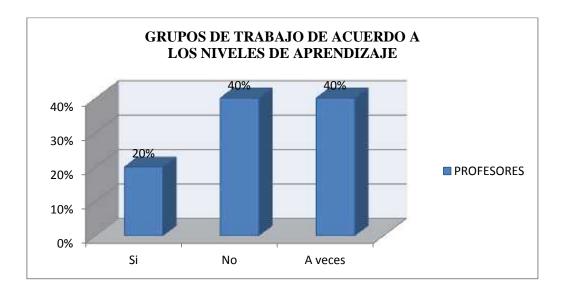
3. ¿Conforma grupos de trabajo de acuerdo a los niveles de aprendizaje de los estudiantes?

CUADRO 3

INDICADOR	f	%
Si	1	20
No	2	40
A veces	2	40
TOTAL	5	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes. **Elaborado**: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 3



Análisis e interpretación

Conformar grupos de trabajo de acuerdo a los niveles de aprendizaje de los estudiantes es de las agrupaciones flexibles en las escuelas unidocentes. Constituyen una estrategia organizativa y curricular para tratar de adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje, a las necesidades, a los intereses y a las características individuales de los alumnos evitando, por una parte, una deficiente adquisición de los conocimientos relacionados con materias instrumentales básicas y un fracaso escolar muy prematuro y, por otra parte, el freno que supone para los estudiantes mejor dotados trabajar en una estructura rígida e igualitarista como es la organización graduada (Martínez, Yáñez e Iglesias, 2011).

Los agrupamientos flexibles se estructuran tomando el ciclo como unidad de programación, actuación y evaluación, secuencializando los contenidos y objetivos curriculares en coherencia y continuidad con el desarrollo de los aprendizajes del alumnado; permitiendo que el trabajo de cada alumno se realice en diferentes niveles,

según su situación en cada una de las áreas de que se trate, pudiendo reagruparse en cualquier momento en función de los criterios adoptados por el departamento docente de cada área y de la actuación de los alumnos. Por tanto desde la perspectiva organizativa no sólo afecta a la agrupación de alumnos sino también a la programación curricular (Agelet, J., 2001).

Los niveles de aprendizaje son indicadores del grado de destreza que tiene o debe tener un niño en relación a una determinada capacidad y que se encuentra determinados en los estándares de aprendizaje.

Un considerable porcentaje de docentes encuestados (40 %) contestan que no conforman grupos de trabajo de acuerdo a los niveles de aprendizaje de los alumnos, otro 40 % contestan que a veces y tan solo el 20% indica que si , lo que significa que realizan grupos de trabajo sin ningún criterio y sin ninguna planificación, siendo de gran importancia los grupos heterogéneos y los grupos flexibles en las aulas multigrado con actividades diferenciadas de acuerdo a los niveles en que se encuentren los estudiantes .

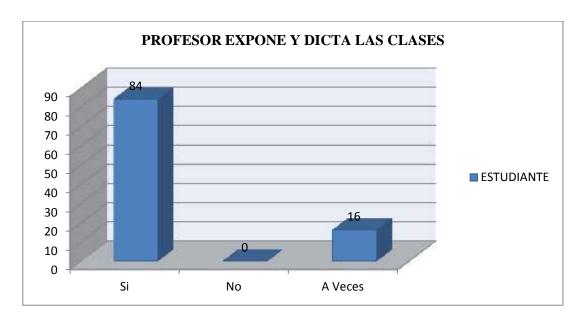
4. ¿El profesor expone y dicta las clases?

CUADRO 4

INDICADOR.	f	%
Si	21	84
No	0	0
A veces	4	16
Total	25	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes **Elaborado**: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 4



Exposición de la clase o de la materia es un método de la pedagogía tradicional y el dictado es una forma de trabajo del docente donde el alumno se reduce a copiar textos sin derecho a opinar, el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar. La acción del alumno está limitada a la palabra que se fija y repite, conformando una personalidad pasiva y dependiente.

El profesor al emplear su metodología de dictado y exposición está demostrando un metodología tradicional, en la que utiliza la exposición de clases como el método principal de enseñanza, donde los niños y las niñas copian un texto sin decir una sola palabra durante la clase, sin motivar discusiones o argumentaciones, donde se trabaja casi siempre en forma individual, homogéneamente y con pocas posibilidades de trabajo cooperativo (Mogollon & Solan, 2011). El estudiante es visto como una página en blanco, un mármol al que hay que modelar, un vaso vacío o una alcancía que hay que llenar.

De la investigación realizada el 84% de estudiantes encuestados manifiestan que el profesor expone y dicta las clases en las diferentes áreas, lo que permite confirmar que los maestros manejan metodologías tradicionales con escaso conocimiento en metodologías innovadoras, debiendo aplicar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje considerando que el docente es el facilitador del aprendizaje y mediador de los procesos pedagógicos, que guía, innova, apoya los procesos de aprendizaje por lo tanto debe garantizar la enseñanza a través de la orientación en equipos de interacción y en los casos que lo amerita de forma individual .

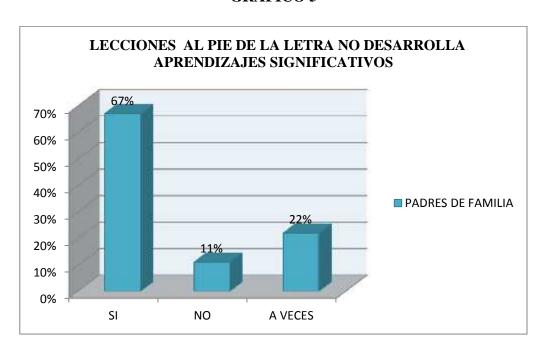
5. ¿Su hijo estudia las lecciones al pie de la letra y no desarrolla aprendizajes significativos?

CUADRO 5

INDICADOR	f	%
Si	12	67
No	2	11
A veces	4	22
TOTAL	18	100

Fuente: Encuesta realizada a los padres de familia. **Elaborado:** Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 5



Estudiar lecciones al pie de la letra es un aprendizaje memorístico mecánico, consiste en repetir literalmente el material que se ha de memorizar, sin comprender el contenido de lo que se estudia, puede dificultar y perjudicar el desarrollo de las facultades mentales. Hay que evitar, por tanto, el memorizar de forma mecánica las lecciones.

Los aprendizajes por repetición son entidades aisladas, desconectadas y dispersas en la mente del alumnado, por lo que no permiten establecer relaciones en su estructura cognoscitiva. Estos aprendizajes son de rápido olvido y, aunque permiten una repetición inmediata o próxima en el tiempo, no son un aprendizaje real ni significativo.

Fermín M. González, F.C. Ibáñez, J. Casalí, J.J. López y Joseph D. Novak nos muestran cómo el aprendizaje basado en la repetición tiende a inhibir un nuevo aprendizaje, mientras que el aprendizaje significativo facilita el nuevo aprendizaje relacionado. Por otra parte los materiales aprendidos significativamente pueden ser retenidos durante un periodo relativamente largo de tiempo, meses incluso años mientras que la retención del conocimiento después de un aprendizaje memorístico por repetición mecánica es de un intervalo corto de tiempo medido en horas o días. (GONZÁLEZ et al., 2000)4

Los aprendizajes por repetición tienen poco valor de transferencia, (utilizar conceptos aprendidos y extrapolarlos a otras situaciones; se trata por tanto de la capacidad de que una información aprendida de manera coherente permita la extrapolación a otra situación de la realidad). Según los autores de la teoría constructivista, incorporar ideas claras, conectadas, estables e integradoras es la manera más eficaz de fomentar la transferencia. (AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN, 1978)7

Del cuadro se desprende que el 67% de padres de familia encuestados contestan que su hijo estudia las lecciones al pie de la letra, lo que no permite que el niño desarrolle su espíritu crítico y creativo, y pueda lograr aprendizajes significativos, duraderos .que le permita pensar, extrapolar la información aprendida a otra situación o contexto diferentes .

6. ¿Necesitas la ayuda de tu Profesor para desarrollar las actividades en clase?

CUADRO 6

INDICADOR	f	%
Si	20	80
No	1	4
A veces	4	16
TOTAL	25	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes **Elaborado**: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 6



Análisis e interpretación

Los estudiantes necesitan la ayuda del Profesor para desarrollar las actividades en clase, mediante la atención directa individual, el maestro trata de manera personal con el alumno que lo solicite o lo necesite. Se utiliza para actividades de aprendizaje en las que el niño requiere una asesoría especial para lo que está produciendo (MEP, 2002).

Es un recurso importante para reforzar, explicar o apoyar a aquellos niños que según percibe el docente no pueden seguir las actividades del grupo o de la clase en su conjunto. En las aulas rurales multigrado esta forma de atención se convierte en una necesidad, ya que muchos niños faltan a clases por ayudar en las labores domésticas o productivas (siembra, cosecha, caza, pesca, tejido, alfarería) y requerirán de una atención especial para nivelarse en sus aprendizajes. Por ejemplo: el maestro podría preparar un breve programa de estudio para que los alumnos avancen en casa con sus cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática y no corran el riesgo de perder todo el año escolar y abandonar los estudios con el tiempo.

La mayoría de estudiantes encuestados el (80%) contestan que necesitan de la ayuda de su Profesor para desarrollar los actividades en clase, cuyos resultados reflejan que los alumnos no han desarrollado destrezas cognitivas, que le permitan el aprendizaje autónomo, ya que necesitan la participación directa del maestro, los cuales deberán encontrar formas y procedimientos que faciliten el auto aprendizaje de los y las escolares y facilitar la orientación de niño a niño y, el aprovechamiento de los monitores; niños grandes ayudando a los niños o niñas pequeños.

7. ¿Lleva un registro o ficha de control de destrezas desarrolladas por sus estudiantes?

CUADRO 7

INDICADOR	f	%
Si	0	0
No	4	80
A veces	1	20
TOTAL	5	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes. **Elaborado**: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 7



Análisis e interpretación

Registro o ficha de control, anotación que lleva a cabo el docente y/o tutor donde se indica la fecha, la actividad realizada, las destrezas consideradas y la forma de valoración de su desarrollo.

En las Instituciones educativas se manejan diversos instrumentos de evaluación como lista de cotejo, registro anecdótico, etc. En éste se registra el control de progreso de cada una de las destrezas desarrolladas. Este control de progresos sirve para obtener la nota final de cada alumno o alumna, y es presentado a los padres y madres de familia.

De los datos se puede evidenciar que el (80 %) de docentes encuestados contestan que no llevan un registro o ficha de control de destrezas desarrolladas por sus estudiantes evidenciándose que les interesa transmitir contenidos, confirmándose una vez más la improvisación y el modelo tradicional aplicado.

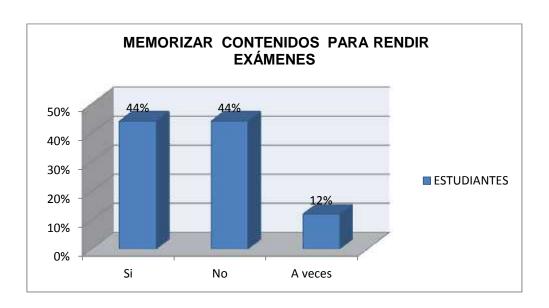
8. ¿Debes memorizar los contenidos aprendidos para rendir exámenes?

CUADRO 8

INDICADOR	f	%
Si	11	44
No	11	44
A veces	3	12
TOTAL	25	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes **Elaborado**: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 8



Análisis e interpretación

Memorizar los contenidos aprendidos para rendir exámenes es una práctica evaluativa que apunta a los resultados, basada en la pedagogía tradicional y que tiene un carácter reproductivo. El refuerzo de aprendizaje es en general negativo (en forma de castigos, notas bajas, llamado a los padres).

Según Salinas (2002), la evaluación es un sistema donde todo va entrelazado, es mucho más que los instrumentos o recursos utilizados; más bien son los principios que sustentan el uso de los instrumentos. Por lo tanto, un sistema de evaluación del docente se justifica con su propio sistema de enseñanza, es decir, tiene que existir coherencia entre uno y otro.

Un porcentaje significativo de estudiantes encuestados el (44 %), contestan que deben memorizar los contenidos aprendidos para rendir exámenes, otro 44 %, no deben memorizar los contenidos aprendidos para rendir exámenes, el 12 % restantes contestan que a veces tienen que memorizar para los exámenes, lo que evidencia que el docente desconoce el proceso de evaluación y solo se limita a la repetición de contenidos, y por lo tanto no logra el objetivo mismo de la evaluación se mantiene en el modelo tradicional, no propicia los momentos de reflexión y dialogo para hacer del estudiante un ente crítico, se evalúa sin saber con certeza por qué y para qué, en tanto que la mayoría de las veces la evaluación se lleva a cabo sólo desde un punto de vista normativo-institucional, enfatizando la calificación, la certificación o la acreditación no desde una óptica más pedagógica que permita tomar decisiones en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje.

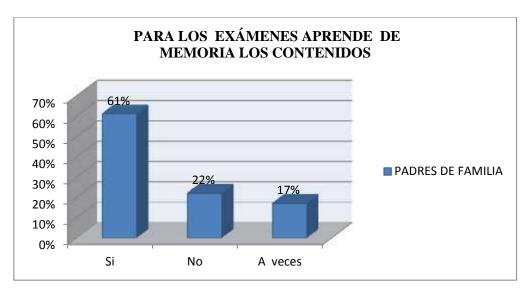
9. ¿Para los exámenes su representado debe aprender de memoria los contenidos?

CUADRO 9

INDICADOR	f	%
Si	11	61
No	4	22
A veces	3	17
TOTAL	18	100

Fuente: Encuesta realizada a los padres de familia. **Elaborado:** Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 9



Memorizar los contenidos para los exámenes, es una práctica que se basa en la pedagogía tradicional.

Tiene el énfasis puesto en la repetición de conceptos expuestos o fórmulas, apunta a disciplinar la mente y formar hábitos. El conocimiento se selecciona de modo empírico, por lo que hay un desarrollo del pensamiento teórico del estudiante (Acosta, 2005).

Las limitaciones de los exámenes constituyen la principal contribución al problema de la motivación de los estudiantes en el momento de elegir entre aprender significativamente y no mecánicamente.

El aprendizaje memorístico puede tener una recompensa relativamente rápida y fácil; es a más largo plazo o cuando se precisan los conocimientos de problemas o entornos nuevos cuando el aprendizaje significativo se hace notablemente más valioso.

Los métodos de aprendizaje memorístico son comparativamente nulos para conseguir nada de valor duradero (NOVAK, 1989).

De la investigación realizada, los datos indican que el 61% de los padres de familia encuestados contestan que para las pruebas y exámenes sus representados aprenden de memoria los contenidos, demostrando el modelo tradicional con el que trabaja el docente, que prioriza los contenidos, y no las destrezas, además exige la memorización, ocasionando aprendizajes no significativos, solo se está estudiando para el momento o por una nota más no porque realmente le interese al estudiante. Existen diferentes formas de evaluar y diferentes instrumentos pero es necesario cambiar la concepción de lo que es la evaluación aplicar de acuerdo a la normativa vigente.

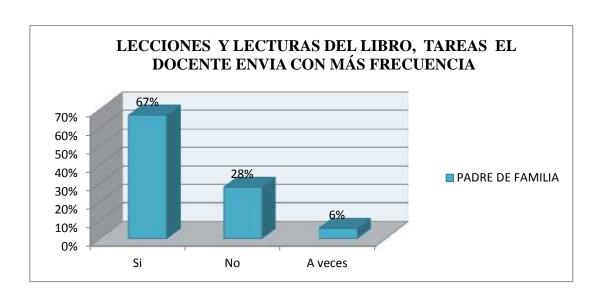
10. Las lecciones y lecturas de libro son tareas que los docentes envian con más frecuencia?.

CUADRO 10

INDICADOR	f	%
Si	12	67
No	5	28
A veces	1	6
TOTAL	18	100

Fuente: Encuesta realizada a los padres de familia. **Elaborado:** Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 10



Lección es parte de una asignatura o materia que el alumno debe tener estudiada, conjunto de conocimientos que cada vez da el maestro a sus discipulos o les señala para que lo estudien.

La lectura es un medio para lograr autonomía porque permite decidir que es lo qué queremos aprender, en qué momento y en cuales circunstancias (Alonso & González, 1992)

En la investigación realizada el 67% de padres de familia encuestados contestan que las tareas que los docentes envían a casa con más frecuencia son y lecciones y lecturas de libro ,descuidando actividades tan importantes como realizar mapas conceptuales, cognitivos, matriz de clasificación, entre otras estrategias meta cognitivas aprender a aprender lo cual es una alternativa para mejorar los procesos de aprendizaje, debiendo los padres de familia en su hogar apoyar a fin de que sus hijos realicen las actividades en forma autónoma y conversar con los maestros para que en conjunto se incentive al estudiante a descubrir y redescubrir el conocimiento a través de tareas que fomenten el aprender a aprender desechando el memorismo.

HIPÓTESIS 2

La utilización de estrategias didácticas de los niños y niñas de las escuelas unidocentes de las Parroquias de Tablón, Urdaneta y Cumbe no fomenta el aprender a aprender.

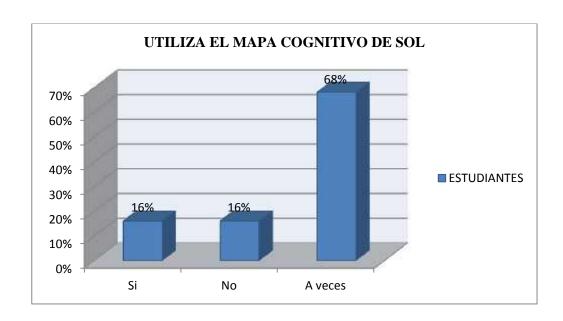
11. ¿Utilizas la estrategia del mapa cognitivo de sol para fomentar el aprender a aprender?

CUADRO 11

INDICADOR	f	%
Si	4	16%
No	4	16%
A veces	17	68%
TOTAL	25	100%

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes. **Elaborado:** Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 11



Análisis e interpretación

"Las estrategias que fomentan el aprender a aprender hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan diversos procesos de aprendizaje escolar, A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener, y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido

por las demandas de la tarea" (Beltrán 1993 p 50; cp Poggioli1998) "Pozo(1989) expresa que las estrategias están constituidas por otros elementos más simples, que son la técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas y habilidades.

El mapa cognitivo de sol sirve para introducir u organizar un tema, se colocan las ideas que se tienen respecto a un tema o concepto

En la parte central (sol) se anota el nombre del tema a tratar y en las líneas o rayos se añaden ideas obtenidas sobre el tema (Pimienta, 2013).

En esta perspectiva el 68% de estudiantes encuestados, confirman que a veces utilizan la estrategia, del mapa cognitivo de sol, desestimando las ventajas que trae el utilizar este tipo de estrategias que fomentan el aprender a aprender, , tomando en cuenta que se debe propender que los estudiantes generen aprendizajes significativos por si solos.

12. La destreza lectora que más ha desarrollado el estudiante es la de comprender órdenes sencillas y que pueda ejecutarlas.

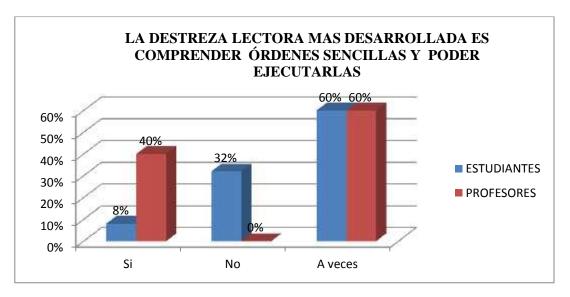
CUADRO 12

INDICADOR	ESTUDIANTES	PROFESORES		
	f	%	F	%
Si	2	8	2	40
No	8	32		0
A veces	15	60	3	60
TOTAL	25	100	5	100

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes. Y docentes.

Elaborado: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 12



Se entiende por destreza lectora aquellas habilidades que los individuos adquieren al practicar la lectura de acuerdo a los niveles lectores, como por ejemplo, comprender órdenes sencillas y que pueda ejecutarlas, establecer, seguir y ordenar las secuencias de un texto, expresar conceptos y definiciones sencillas entre otras.

Las guías dirigen la acción de los niños a través de órdenes que les indican como ejecutar las actividades solicitadas., por ello se hace indispensable que los niños comprendan las órdenes escritas y adquieran la capacidad de ejecutarlas por sus propios medios. Comprender órdenes escritas y tener capacidad de ejecutarlas son dos habilidades cuyo dominio abre al niño al aprendizaje autónomo (MEC, 1997).

Los datos demuestran que el 60% de estudiantes encuestados a veces comprenden órdenes sencillas y que pueden ejecutarlas, lo cual .es preocupante que no se haya desarrollado significativamente esta destreza tan importante para el trabajo con guías siendo posiblemente uno de los motivos por lo cual los estudiantes no hayan logrado desarrollar un aprendizaje autónomo eficaz.

Esto se corrobora con la respuesta de los docentes encuestados (60%) quienes confirman que los estudiantes igualmente a veces comprenden órdenes sencillas y pueden ejecutarlas, siendo indispensable mejorar esta capacidad para trabajar exitosamente en las guías de autoaprendizaje, textos o cuadernos de trabajo.

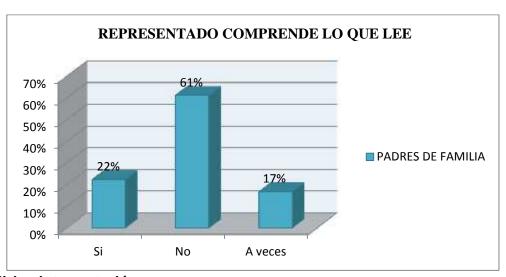
13. ¿Su representado comprende lo que lee?

CUADRO 13

INDICADOR	f	%
Si	4	22%
No	11	61%
A veces	3	17%
TOTAL	18	100%

Fuente: Encuesta realizada a los Padres de Familia.. **Elaborado:** Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 13



Análisis e interpretación

Comprensión lectora *es* la capacidad para entender lo que se lee, es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen, es el proceso a través del cual el autor interactúa con el texto.

Quien sabe leer comprensivamente posee el arma de autoaprendizaje más eficaz.

A través de la lectura los niños reciben órdenes, obtienen información y adquieren

conocimientos. Para que los estudiantes tengan éxito en el manejo de guías de

autoaprendizaje es necesario el dominio de una lectura comprensiva de parte de niños

/as, este es el requisito básico, la herramienta que les permitirá desarrollar otras

capacidades relacionadas con la adquisición de destrezas y conocimientos (MEC, 1997).

Según los datos de este cuadro se puede apreciar que el 61% de padres de familia

contestan que sus hijos no comprenden lo que leen, lo que evidencia que los niños

necesitan desarrollar las destrezas de comprensión lectora, siendo la familia y la

escuela fundamentales en la construcción de esta habilidad tan necesaria para trabajar en

forma autónoma.

14. ¿Consideras importante conocer el manejo de las guías del auto aprendizaje?

CUADRO 14

 INDICADOR
 f
 %

 Si
 21
 84

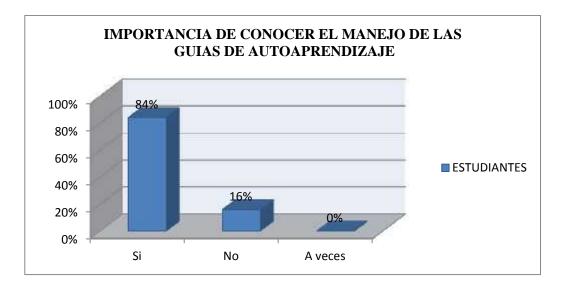
 No
 4
 16

 A Veces
 0
 0

 TOTAL
 25
 100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes **Elaborado**: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 14



Es importante conocer y comprender el funcionamiento y manejo de las guías de autoaprendizaje, por eso es necesario primeramente tener claro lo que significa autoaprendizaje. El autoaprendizaje se define como la capacidad de aprender a aprender, cuando el estudiante ha aprendido a aprender, por sí mismo y no necesita de mayor intervención del maestro/a se dice que es un aprendiz autónomo.

El trabajo con guías de autoaprendizaje debe darse dentro de un contexto de interacción: entre alumnos, con diversas fuentes de información y con el docente, cuya presencia es insustituible. Sólo a través de la combinación de estos aspectos se podrán potenciar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje cuyo objetivo fundamental es desarrollar una mayor autonomía en los alumnos. Hay ejercicios de todo tipo: para resolver en equipos, individualmente, con la familia, mediante la consulta a diversas fuentes de información, a la comunidad.

El objetivo es promover e incitar a la interacción, desde el trabajo autónomo.

Del cuadro se desprende que el 84 % de estudiantes encuestados consideran importante conocer el manejo de las guías del auto aprendizaje, esto es significativamente positivo en el desarrollo del clima pedagógico autónomo, ya que desarrollan su potencial creador con la ayuda de recursos interactivos, que le permite potenciar su ingenio y creatividad.

15. ¿Copias del libro las tareas, y las ejecutas?

CUADRO 15

INDICADOR	f	%
SI	24	96
NO	0	0
A VECES	1	4
TOTAL	25	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes **Elaborado**: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 15



Copiar las tareas del libro y ejecutarlas es importante que el estudiante realice, ya que al estudiar en una escuela unidocente implica utilizar una metodología diferente que fortalezca la autonomía, por eso trabajar con las guías de autoaprendizaje, es una buena estrategia. Ya que en ellas vienen las tareas bien definidas que debe realizar el niño, hay ejercicios de todo tipo: para resolver en equipos, individualmente, con la familia, mediante la consulta a diversas fuentes de información, a la comunidad. El objetivo es promover e incitar a la interacción, desde el trabajo autónomo.

Los datos muestran que el 96 % de estudiantes encuestados copian del libro las tareas, Esta situación se da por que trabajan apoyados en los textos escolares, en donde vienen dadas las actividades a realizarse, lo que potenciará sus capacidades, el trabajo autónomo, elevará el sentido de responsabilidad por el aprendizaje, y el gusto por los estudios.

16. ¿En tu aula organizan los rincones de trabajo?

CUADRO 16

INDICADOR	ESTUDIANTES		PROFESORES	
	f	%	f	%
Si	20	80	1	20
No	4	16	3	60
A veces	1	4	1	20
TOTAL	25	100	5	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes **Elaborado:** Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 16



Los rincones de trabajo se organizan con la imaginación y la creatividad de los y las docentes, los y las estudiantes y, con la participación de los padres y madres de familia, para facilitar un aprendizaje autónomo y el trabajo de los grupos.

Se organizan rincones de aprendizaje de Matemáticas, lenguaje, Estudios sociales, Ciencias Naturales, y otros. Los materiales que se incluyen en cada rincón son diversos y están al alcance de los y las escolares, entre ellos: cajas con letras, números, gráficas, figuras, mapas, esquemas, fotografías, recortes de prensa, materiales de reciclaje, leyendas, cantos etc.

Los rincones no son exhibidores de materiales, son espacios pedagógicos con vida, donde se propicia el trabajo activo de los niños y las niñas. Mucho s objetos con que cuenta la comunidad y la escuela sirven como materiales útiles de aprendizaje (MEC, 1997)

En las Instituciones investigadas el 80% de estudiantes encuestados contestan que si organizan los rincones de trabajo en la escuela, lo cual es ventajoso ya que el niño participa activamente en la construcción de su aprendizaje adquiriendo mayor protagonismo en ellos y fortaleciendo la autonomía y creatividad, siempre y cuando los materiales estén a la disposición y sean continuamente incrementados de acuerdo a las necesidades e intereses del niño.

Lo que se contrapone con la opinión de los docentes encuestados el 60 % contestan que no han conformado espacios de aprendizaje, lo que se puede deducir que quizá los maestros, no consideran a los rincones de trabajo como espacios de aprendizaje, sino solo algo decorativo y no trabajan en ellos, no dimensionan las ventajas que tiene estos espacios pedagógicos, que fortalecen la autonomía de los estudiantes y propician el desarrollo de valores logrando mejores ambientes de convivencia, apoyo mutuo e interacción social y deberían darles el valor que se merecen así como ocupar otros espacios de la institución para el aprendizaje. Ej. Jardín como laboratorio de CCNN. Etc.

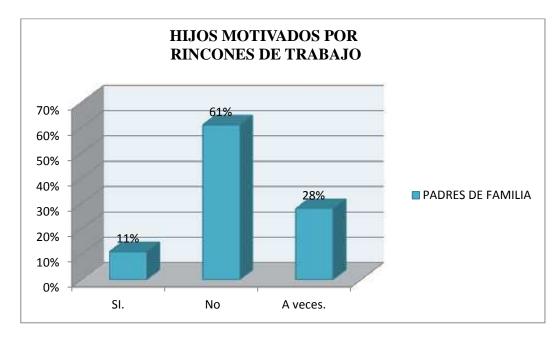
17. Su hijo se encuentra motivado con los rincones de trabajo que hay en el aula?

CUADRO 17

INDICADOR	f	0/0
SI.	2	11
No	11	61
A veces.	5	28
TOTAL	18	100

Fuente: Encuesta realizada a los padres de familia. Elaborado: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 17



Los rincones de trabajo son esenciales en una metodologia activa porque estimulan y motivan a las niñas/os para que lleguen al conocimiento, a través de sus propios recursos intelectuales, porque proporcionan la oportunidad de aprender a través de la observación manipulación y experimentación de los materiales que componen cada rincón y pueden investigar a su propio ritmo temas que mas les interesan y especialmente tienen un alto contenido significativo porque las niñas y los niños incluyen sus producciones y materiales en los rincones (MEC, 1997).

Los resultados de la investigación evidencian que sus hijos no se encuentran motivados con esta estrategia de aprendizaje ya que el 61 %, de PPFF asi lo indican, seguramente no trabajan en estos espacios tan importantes que propician el aprendizaje y probablemente el material no se adapta a las necesidades de los estudiantes y tampoco los renovan con frecuencia, por lo que no les llama la atención .

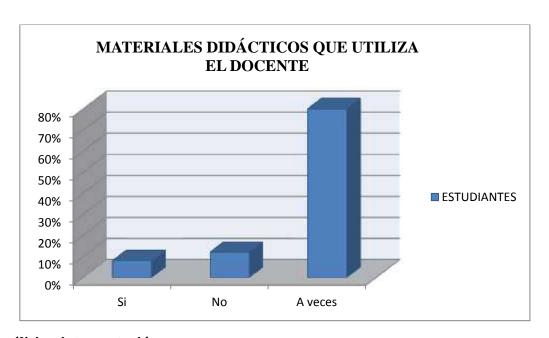
18. ¿Tú profesor (a) utiliza materiales didácticos cuando enseña los temas de clase?

CUADRO 18

INDICADOR	f	%
Si	2	8
No	3	12
A veces	20	80
TOTAL	25	100

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes Elaborado: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 18



Análisis e interpretación

Material didáctico: Son aquellos recursos, instrumentos, herramientas que facilita el proceso enseñanza-aprendizaje, utilizados por el alumno, maestro. Permiten la adquisición de habilidades, destrezas del alumno, consolida los aprendizajes previos y estimulan la fusión de los sentidos.

Los materiales atractivos y que atraigan la atención crean interés y facilitan el trabajo en el aula. Los materiales confeccionados por el propio alumnado y el uso de materiales variados y originales, con colores y de diferentes texturas eleva la motivación. Del cuadro se desprende que el 80 % de estudiantes encuestados contestan que el profesor a veces utiliza materiales didácticos cuando enseña los temas de clase, lo que permite inferir que quizá el material didáctico que poseen las escuelas unidocentes investigadas no es utilizado frecuentemente porque desconocen su uso, lo mantienen guardado, o solo lo exponen en los rincones de trabajo, por obligación, solo para cumplir.

Hipótesis Específica 3

El diseño y la implementación de estrategias didácticas, determina el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas unidocentes, de las Parroquias de Tablón, Urdaneta y Cumbe, favoreciendo el trabajo cooperativo.

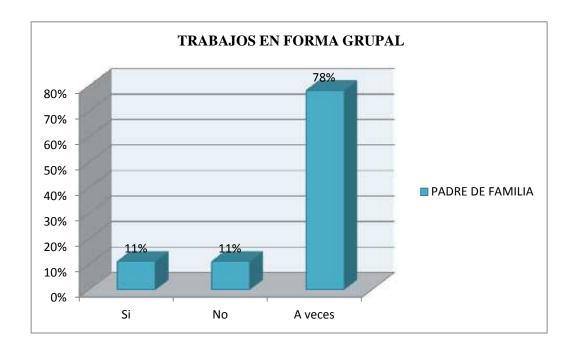
19. Su hijo realiza trabajos en forma grupal

CUADRO 19

INDICADOR	f	%
SI	2	11%
NO	2	11%
A VECES	14	78%
TOTAL	18	100%

Fuente: Encuesta realizada a los padres de familia. **Elaborado:** Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 19



El trabajo en grupo permite que los alumnos se unan, se apoyen mutuamente, que tengan mayor voluntad, consiguiendo crear más y cansándose menos ya que los esfuerzos individuales articulados en un grupo cooperativo cobran más fuerza.

Vygotsky, el aprendizaje cooperativo requiere de grupos de estudios y trabajo, ya que es en el trabajo en grupo donde los docentes y los alumnos pueden cooperar con los menos favorecidos en su desarrollo cognitivo.

En la investigación realizada, el 78% de padres de familia encuestados contestan que sus hijos a veces realizan trabajos grupales por lo que se deduce que el docente poco utiliza estrategias que fomenten el trabajo cooperativo lo cual es desventajoso pues con el aprendizaje cooperativo se pueden desarrollar un ambiente agradable, placentero para el aprendizaje donde no solo fijaríamos conceptos sino que ayudaríamos a los estudiantes a desarrollar otras áreas y funciones que como seres humanos necesitamos para relacionarnos el medio y las personas que nos rodean.

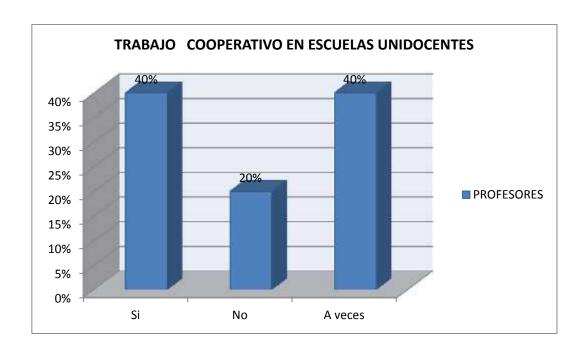
20. ¿En las escuelas unidocentes funciona el trabajo cooperativo?

CUADRO 20

INDICADOR	f	%
Si	2	40
No	1	20
A veces	2	40
TOTAL	5	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes. **Elaborado**: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 20



Análisis e interpretación

El trabajo cooperativo funciona satisfactoriamente en las escuelas unidocentes multigrado, exige de cada alumno una actitud de colaboración con sus compañeros; que los escuche, que trate de entenderlos, que los ayude en lo que esté a su alcance, que discuta sus discrepancias y que busque lograr acuerdos (Montero, 2002).

En la interacción cooperativa se produce el interprendizaje. El alumno comunica sus conocimientos y actitudes y se beneficia de los del resto para enriquecerse.

Los grupos de trabajo constituyen un recurso de gran utilidad para facilitar los procesos de aprendizaje en el aula multigrado. A partir de los trabajos en grupo, se puede realizar actividades simultáneas y diversas.

Los datos demuestran que un 40% de docentes contestan que si funciona el trabajo cooperativo en las escuelas unidocentes, el 20% contesta que no funciona, el 40 % a veces funciona el trabajo cooperativo. Lo que permite deducir que los docentes están conscientes de los beneficios de esta estrategia sin embargo poco la aplican en el aula, minimizando la importancia de las estrategias cooperativas para este tipo de escuelas, siendo quizá esta una de las causas para que no se lleve adecuadamente el trabajo en una aula unidocente o multigrado donde se está a cargo de todos los años de Educación Básica, tomando en cuenta que es en el aula donde se comparte experiencias y conocimientos y se llega a consensos. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, que procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo y las tareas a realizar, en este contexto surgen oportunidades y compromisos para que las instituciones educativas estimulen el trabajo cooperativo de los estudiantes, con miras a la construcción de conocimientos y al desarrollo de habilidades y destrezas.

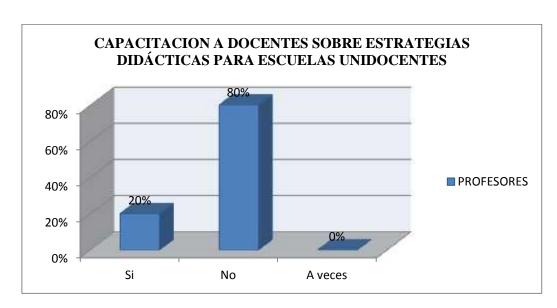
21. En su Institución educativa como docentes han recibido capacitación específica en estrategias didácticas para escuelas unidocentes?

CUADRO 21

INDICADOR	f	%
Si	1	20
No	4	80
A veces	0	0
TOTAL	5	100

Fuente: Encuesta aplicada a los docentes. **Elaborado**: Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 21



Análisis e interpretación

Dentro del Programa de mejoramiento de escuelas unidocentes que ejecutó el MEC en convenio con el UNICEF, estuvo el componente de la Capacitación docente sobre estrategias para la enseñanza multigrado en la que el maestro se preparaba para el uso y manejo de guías de autoaprendizaje autónomo de niños y niñas, en el manejo de estrategias para la enseñanza multigrado que permiten atender varios grados simultáneamente, sin desmejorar la calidad de los aprendizajes.

Las y los docentes seleccionados participaron de estos talleres de capacitación del programa y luego preparaban un plan de trabajo con las actividades de aplicación y seguimiento. Los maestros /as de una misma zona conformaban un microcentro de formación pedagógica (MEC, 1997).

Hoy los/las docentes aparecen más dispuestos a asistir a cursos de capacitación, ya que éstos se han ofrecido de manera más amplia y abierta que en años anteriores (Ames, 2001).

Se confirma que el 80% de los docentes encuestados, contestan que no han recibido capacitación sobre estrategias didácticas para escuelas unidocentes, resultados que permiten inferir que en primer lugar las capacitaciones docentes en la actualidad en su mayoría son diseñados sobre la base del modelo mono grado, las estrategias actividades y ejemplos prácticos propuestos usan para escuelas que tienen un docente para cada grado, como escenario usual para la enseñanza.

En segundo lugar, por ser maestros contratados se cambian permanentemente y en tercer lugar son maestros nuevos con escaso conocimiento en este tipo de escuelas, siendo entonces esta falta de capacitación una de las causas para que los docentes no mejoren en cuanto a la calidad de los aprendizajes , por lo tanto para que puedan trabajar exitosamente en aulas multigrado los maestros deben actualizarse especialmente sobre aprendizaje en grupo, planeación y elaboración de currículos integrados adecuados y metodologías innovadoras para escuelas unidocentes.

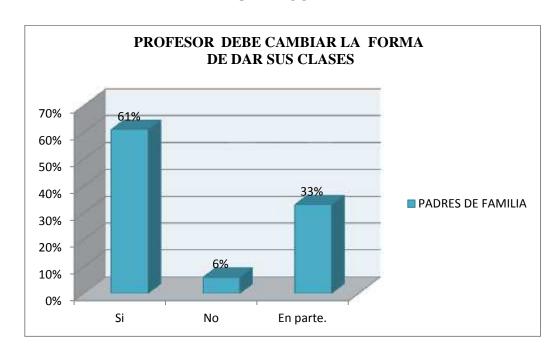
22. ¿Cree que el profesor debe cambiar la forma de dar sus clases?

CUADRO 22

INDICADOR	f	%
Si	11	61
No	1	6
En parte	6	33
TOTAL	18	100

Fuente: Encuesta realizada a los padres de familia. **Elaborado:** Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde

GRÁFICO 22



Análisis e interpretación

El profesor debe cambiar la forma de dar sus clases, abandonar metodologías tradicionales, aplicar el modelo constructivista y enriquecerse en las concepciones de la pedagogía crítica.

Un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país (ME, 2012).

Los estándares de Desempeño Profesional Docente nos permiten establecer las características y prácticas de un docente de calidad, quien, además de tener dominio del área que enseña, evidencia otras características que fortalecen su desempeño, tales como el uso de pedagogía variada, la actualización permanente, la buena relación con los alumnos y padres de familia, una sólida ética profesional, entre otras. Estos estándares se refieren a todos estos elementos y permiten al docente enmarcar su desempeño dentro de parámetros claros.

EL 61% de padres de familia encuestados responden que los maestros deben cambiar la forma de dar sus clases, si se relaciona esta respuesta con la señalada en el cuadro y gráfico 13 está manifestando indirectamente que sus hijos tienen dificultad para el dominio del área de lengua y que es necesario un cambio en la metodología. Habrá que pensar entonces en mejorar el desempeño docente para que emprendan en formas de trabajo más efectivas, que generen aprendizajes significativos y tiendan a un alto desarrollo de los procesos intelectivos básicos.

g. DISCUSIÓN

Discusión de resultados de la hipótesis específica 1

Las estrategias didácticas que los docentes aplican no son adecuadas para promover el aprendizaje autónomo.

Los argumentos que se consideran para la verificación de esta hipótesis, está la aseveración que los estudiantes poco conocen sobre el uso de estrategias que el docente aplica para promover el aprendizaje autónomo, que a criterio de las respuestas de los estudiantes a las interrogantes uno, cuatro, seis, y ocho, se puede indicar que contestan en la primera el (80%) que los docentes no aplican la estrategia didáctica de mapa conceptual, el (84%) que el profesor expone y dicta las clases en las diferentes áreas, el (80%) que necesitan de la ayuda de su Profesor para desarrollar los actividades en clase, el (44 %) que deben memorizar los contenidos aprendidos para rendir exámenes, otro 44 % que no deben memorizar los contenidos aprendidos para rendir exámenes, y el 12 % restantes contestan que a veces tienen que memorizar para los exámenes, lo que evidencia que el docente desconoce el proceso de evaluación y solo se limita a la repetición de contenidos, y por lo tanto no logra el objetivo mismo de la evaluación se mantiene en el modelo tradicional, no propicia los momentos de reflexión y dialogo para hacer del estudiante un ente crítico.

Por su parte en relación a las respuestas de los docentes, en las interrogantes uno, dos, tres y siete se evidencia que en la primera (60%) se considera que los docentes a veces aplican la estrategia del mapa conceptual en sus prácticas pedagógicas, la segunda interrogante (60%) contesta que a veces planifican los procesos de clase, lo que deduce que no están cumpliendo con sus obligaciones en cuanto a la planificación, como lo

señala la LOEI ni cumple los estándares establecidos de desempeño profesional docente referente a esta actividad, la tercera interrogante (40 %) de docentes contestan que no conforman grupos de trabajo de acuerdo a los niveles de aprendizaje de los alumnos, otro 40 % contestan que a veces y tan solo el 20% indica que si, y en la cuarta interrogante el (80 %) de docentes contestan que no llevan un registro o ficha de control de destrezas desarrolladas por sus estudiantes.

Mientras que los padres de familia, en las preguntas cinco, nueve, y diez, se menciona en la primera que (67%) contestan que su hijo estudia las lecciones al pie de la letra, en la segunda (67%) que las tareas que envian a casa con más frecuencia son lecciones y lecturas del libro, y en la tercera, el 61% de los padres de familia encuestados, contestan que para los exámenes sus representados aprenden de memoria los contenidos.

En conclusión tomando en cuenta que el número de estrategias didácticas que los docentes aplican en forma inadecuada es superior al numero de estrategias didacticas adecuadas lo cual dificulta el aprendizaje autónomo, como así se demuestra, ya que los docentes en su mayoría solamente a veces aplican la estrategia del mapa conceptual en sus prácticas pedagógicas, el profesor expone y dicta las clases en las diferentes áreas, los estudiantes necesitan de la ayuda del Profesor para desarrollar los actividades en clase, estudia las lecciones al pie de la letra, algunas veces los docentes planifican los procesos de clase, no conforman grupos de trabajo de acuerdo a los niveles de aprendizaje de los alumnos, aunque a veces si lo hacen, no llevan un registro o ficha de control de destrezas, las tareas que envian a casa con más frecuencia son lecciones y lecturas del libro, para los exámenes los estudiantes aprenden de memoria los

contenidos. Siendo preocupante ya que los maestros deben ser capaces de manejar metodologías didácticas para establecer puentes cognitivos sólidos, entre el conocimiento y los intereses de los alumnos, lo que se logrará aplicando estrategias de enseñanza que faciliten la praxis educativa. Por lo antes señalado se verifica lo planteado en el primer objetivo específico y la hipotesis 1 que orientó la actividad investigativa.

Discusión de resultados de la hipótesis específica 2

La utilización de estrategias didácticas de los niños y niñas de las escuelas unidocentes de las Parroquias de Tablón, Urdaneta y Cumbe no fomenta el aprender a aprender.

Se determina que una de las estrategias didácticas que promueven el mejoramiento de los aprendizajes y que fomentar el aprender a aprender son los mapas cognitivos, la utilización correcta de las guías de autoaprendizaje, textos escolares o cuadernos de trabajo, la conformación y uso de rincones de trabajo, y el desarrollo de destrezas lectoras influyen mucho en el niño/a para un aprendizaje autónomo eficaz, lo cual de acuerdo a las respuestas dadas por los docentes, estudiantes y padres de familia se deduce que las estrategias didácticas que utilizan los niños y niñas de las escuelas unidocentes de las Parroquias de Tablón, Urdaneta y Cumbe no fomenta el aprender a aprender, esta inferencia se corrobora porque el 68% de estudiantes encuestados contesta que a veces utiliza el mapa cognitivo de sol, el 80% de estudiantes encuestados contestan que si organizan los rincones de trabajo en la escuela, el 80% de estudiantes encuestados contestan que el profesor a veces utiliza material didáctico en sus clases, el

84% de estudiantes encuestados consideran importante conocer el manejo de las guías de autoaprendizaje, el 96 % de estudiantes encuestados copian del libro las tareas porque se apoyan en guías o textos escolares o cuadernos de trabajo, en donde vienen dadas las actividades a realizarse, el 60% de estudiantes encuestados a veces comprenden órdenes sencillas y pueden ejecutarlas.

En cuanto a las interrogantes aplicadas a los docentes, estos indican que el 60 % contestan que no han conformado espacios de aprendizaje, el (60%) de los docentes encuestados corroboran que los estudiantes a veces comprenden órdenes sencillas y pueden ejecutarlas.

Mientras que el 61% de padres de familia contestan que sus hijos no comprenden lo que leen, un 61% de padres de familia contestan que sus hijos no se encuentran motivados con la construcción de los rincones de trabajo.

Tomando en cuenta lo planteado en el segundo objetivo específico y lo que determina la hipótesis 2 queda demostrada, por cuanto las estrategias que utilizan los estudiantes para fomentar el aprender a aprender es mínimo, puesto que los estudiantes a veces utilizan los mapas cognitivos de sol, no han logrado desarrollar destrezas de comprensión lectora que posibiliten el uso correcto de las guias de autoaprendizaje, textos escolares o cuadernos de trabajo, a veces comprenden lo que leen y pueden ejecutar órdenes, tampoco los docentes utilizan los rincones de trabajo como espacios de interacción para propíciar el aprendizaje autónomo, la poca utilizacion de materia didactico que potencien el aprender a aprender, lo cual no ha permitido motivar al estudiante para que se sienta seguro de sus conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar por su cuenta.

Hipótesis 3

El diseño y la implementación de estrategias didácticas, determina el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas unidocentes, de las Parroquias de Tablón, Urdaneta y Cumbe, favoreciendo el trabajo cooperativo.

Para la comprobación de la hipótesis planteada en la investigación nos fundamentamos en los resultados obtenidos sobre la aplicación y análisis de las estrategias didácticas que favorezcan el trabajo cooperativo, se toman en cuenta los datos arrojados de las interrogantes expuestas a las muestras poblacionales en la que se puede determinar el 40% de docentes creen que si funciona el trabajo cooperativo en las escuelas unidocentes, el 20% contesta que no funciona, el 40 % a veces funciona el trabajo cooperativo, el 60 % de docentes manifiestan que no han recibido capacitación en estrategias didácticas para escuelas unidocentes, siendo quizá esta una de las causas para que no se lleve adecuadamente el trabajo en una aula unidocente o multigrado.

En cuanto a las interrogantes aplicadas a los padres de familia, éstos indicaron que, un 78% contestan que sus hijos a veces realizan trabajos grupales, el 61% de padres de familia encuestados responden que los maestros deben cambiar la forma de dar sus clases, si se relaciona esta respuesta con la señalada en el cuadro y gráfico 13 está manifestando indirectamente que sus hijos tienen dificultad para el dominio del área de lengua y que es necesario un cambio en la metodología. Habrá que pensar entonces en mejorar el desempeño docente para que emprendan en formas de trabajo más efectivas, que generen aprendizajes significativos y tiendan a un alto desarrollo de los procesos intelectivos básicos

Tomando en cuenta los resultados de la investigación, se evidencia considerablemente que el diseño y la implementación de estrategias didácticas, que los docentes aplican, poco favorece el aprendizaje cooperativo ya que aún cuando los maestros conocen las bondades de esta metodología, apenas las han aplicado, lo que es corroborado por los padres de familia que confirman que también sus hijos solo algunas veces realizan estas actividades grupales, lo que se infiere el bajo conocimiento de estrategias que fomenten el trabajo cooperativo, debido a que escasamente han recibido capacitación sobre estrategias didácticas para trabajar en escuelas unidocentes, que le ayude al profesor a cambiar su metodología y acompañarle al estudiante en su proceso de aprendizaje, así como la formación de valores, la cooperación y la solidaridad, tomando conciencia que podemos aprender mejor en grupo. Por consiguiente se demuestra parcialmente la hipótesis 3,

h. CONCLUSIONES

Después de haber realizado la investigación y discutido acerca de las estrategias didácticas así como su influencia en el mejoramiento de los aprendizajes, se llegó a las siguientes conclusiones:

- 1. La única estrategia didáctica que utilizan la mayoría de docentes (60%) para fomentar el aprendizaje autónomo, son los mapas conceptuales, lo que se ejecuta solamente algunas veces y con conocimientos básicos.
- 2. La mayoría de los estudiantes (84%) indica que lo que más utiliza el docente, es la exposición, el dictado en las diferentes áreas, la memorización de lecciones, prácticas de la pedagogía tradicional, lo cual retrasa el logro de aprendizajes significativos en forma autónoma, por lo que se necesita de una orientación específica de estrategias variadas para aplicarlas de una manera didáctica con actividades grupales cooperativas, atractivas y lúdicas.
- 3. La estrategia didáctica que a veces utiliza la mayoría de los estudiantes (68%) para promover el aprender a aprender son los mapas cognitivos (sol) notándose escasez de actividades que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento por parte de los alumnos.
- 4. El (60%) de maestros no consideran los rincones de trabajo como espacios de aprendizaje y no le dan la importancia necesaria para consolidar aprendizajes significativos pues la poca utilización de los rincones de trabajo minimiza el aprendizaje autónomo de los alumnos ya que no es aprovechado por ellos siendo que son espacios muy enriquecedores donde fluye la interacción

- 5. El (60 %) de docentes, a veces planifican los procesos de clase, lo que evidencia poco comprometimiento con sus obligaciones como docente incumpliendo con los estándares establecidos de desempeño profesional en lo que respecta a la planificación lo que hace que improvise sus clases.
- 6. El 60% de estudiantes tienen una débil preparación en cuanto a las destrezas de comprensión lectora porque a veces comprenden órdenes sencillas y pueden ejecutarlas, las mismas que son fundamentales para trabajar con guías, textos, cuadernos de trabajo o fichas de aprendizaje, Igualmente se evidencia escasa participación de los padres de familia en el desarrollo de la comprensión lectora ya que el 61% indican que sus hijos no comprenden lo que leen.
- 7. Las actividades de trabajo grupal se realizan a veces porque necesitan orientaciones didácticas para aplicarlas. lo afirman el 40% de docentes, Lo cual es corroborado por el 78% de los padres de familia.
- 8. El (60%) de docentes no han recibido capacitación sobre estrategias específicas para trabajar en escuelas unidocentes.

Por lo tanto para que puedan trabajar exitosamente en estas aulas multigrado los maestros deben recibir capacitación especial sobre metodologías innovadoras especialmente de estrategias de aprendizaje cooperativo por lo que elaboramos lineamientos alternativos, los mismos que pretenden ser una herramienta de apoyo, viable para satisfacer las necesidades de las escuelas unidocentes de las parroquias El Tablón, Urdaneta y Cumbe del cantón Saraguro, provincia de Loja y que la presentamos a continuación.

i. RECOMENDACIONES

Una vez planteadas las conclusiones emanadas del trabajo investigativo, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Los maestros utilicen los lineamientos alternativos propuestos como un medio de apoyo para su buen desempeño dentro de su quehacer educativo
- Motivar e implementar el uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje autónomo, y aplicarlas adecuadamente tanto el docente como el estudiante.
- Aplicar metodologías innovadoras que nos permita atender a la diversidad y potenciar la interacción de las escuelas unidocentes.
- Organizar con abundante material los rincones de trabajo y utilizarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje, para consolidar los aprendizajes.
- Planificar los procesos de clase, seleccionando las estrategias didácticas a utilizarse, evitando caer en la improvisación y la rutina.
- Capacitación permanente en estrategias específicas para escuelas unidocentes a través de actividades grupales que favorezcan el aprendizaje cooperativo.
- Que las instancias de formación profesional articulen metodologías para trabajo en escuelas unidocentes donde los maestros desarrollen habilidades para manejar el aula multigrado.

Lineamientos Alternativos.

Sí yo aprendo, tú aprendes y todos aprendemos





Título

Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo

Presentación

Una vez conocidos los resultados de la investigación y extraídas las conclusiones pertinentes se propone como Lineamiento Alternativos la realización de un Seminario – Taller sobre Estrategias didácticas de aprendizaje cooperativo para potenciar el trabajo autónomo. Este seminario permitirá reforzar los conocimientos de las personas que ya manejan la temática y actualizar a aquellos que no la conocen. Especialmente permitirá sistematizar de una manera científica, técnica y didáctica la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo que incida en el mejoramiento de los aprendizajes.

La metodología que se implementará en el desarrollo del taller será el ciclo del aprendizaje (Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación), trabajos en equipo, técnicas vivenciales, activas. Esta metodología propone partir de las experiencias de los participantes para lograr una reflexión sobre la forma como se ha venido trabajando. A continuación se conceptualiza la información de una forma teórica para finalmente aplicarla en diferentes situaciones.

Las temáticas que se desarrollarán en el taller son: El aprendizaje Cooperativo concepto, diferencias entre trabajo en equipo y trabajo grupal, elementos esenciales para un aprendizaje cooperativo, la preparación de los alumnos para un trabajo cooperativo, estrategias de aprendizaje cooperativo.

OBJETIVOS

Objetivo General

Desarrollar las capacidades de autoaprendizaje mediante el conocimiento y aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Objetivos Específicos:

Incentivar al trabajo autónomo a través de actividades grupales cooperativas.

Potenciar la capacidad de observación, de atención, de concentración y desarrollo de la creatividad mediante actividades recreativas que fomenten el aprender a aprender.

Lograr que los maestros conozcan y apliquen estrategias de aprendizaje cooperativo

CONTENIDOS

1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

- Concepto
- Diferencias entre aprendizaje en equipo y aprendizaje en grupo.

2. Elementos esenciales para un aprendizaje cooperativo

- Interdependencia Positiva
- Responsabilidad individual y grupal.
- Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara
- Enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles.
- Evaluación grupal.

3. La preparación de los alumnos para un trabajo cooperativo.

4. Estrategias de aprendizaje cooperativo.

- Periódico mural
- Mapa metal
- Rompecabezas
- Juego de roles
- Cabezas numeradas etc.

1. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

Concepto

En la construcción del concepto del aprendizaje cooperativo se han dado conceptos que lo confunden con el trabajo de grupo. En este sentido para esta investigación se tomó el concepto de "aprendizaje cooperativo" que es equivalente al trabajo en equipo de Ferreiro Grave (2003-36). El mencionado autor lo define como: El proceso de aprender en equipo es decir aquel aprendizaje que se da entre alumnos o iguales que parten de un principio de que el mejor maestro de un niño es otro niño.

Mientras el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada, el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios.

• DIFERENCIAS ENTRE APRENDIZAJE EN EQUIPO Y APRENDIZAJE EN GRUPO

APRENDIZAJE EN EQUIPO	APRENDIZAJE EN GRUPO
Interdependencia positiva	No hay interdependencia
Valoración por cada uno de los miembros	No hay valoración individual
Formación de equipos, es heterogéneos	Se trabaja con equipos homogéneos.
Liderazgo compartido	Existencia de un solo líder
Responsabilidad por todos	Responsabilidad por sí solo
Se desarrollan habilidades sociales y	Se ignoran todo tipo de habilidades
cognitivas	El profesor ignora los grupos, asume, una
El profesor observa e interviene	función que es la de facilitador.
cumpliendo su rol mediador.	

Fuente: Barriga y Hernández (2002)

2. ELEMENTOS ESENCIALES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase:

El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva. El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación.

El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y grupal. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.

El tercer elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.

El cuarto componente del aprendizaje cooperativo consiste en enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares. Dado que la cooperación guarda relación con el conflicto (véase D. W Johnson y R. Johnson, 1991, 1992), los procedimientos y las técnicas requeridas para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje. (Para más información sobre procedimientos y estrategias para enseñar a los alumnos prácticas de la integración social, véanse Johnson [1991, 1993] D. W. Johnson y R. Johnson [1994].)

El quinto elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal. Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo.

3. LA PREPARACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA UN TRABAJO COOPERATIVO.

Durante las primeras semanas de clase, el maestro debe invertir mucho tiempo en establecer un ambiente potencializador y crear una comunidad justa. Además debe incluirse muchas dinámicas para que todos los alumnos vayan conociéndose y vayan creándose un sentimiento de pertenencia a la clase. "Jeanne Gibbs" sugiere que durante estas primeras semanas se hagan actividades en plenaria y también en grupos pequeños de 4 o 5 alumnos. Estos grupos no son fijos. Se pueden cambiar con cada actividad de grupo o con cada 2 o 3 actividades. De esta forma, los alumnos van conociéndose mejor y empiezan a aprender y practicar como trabajar en grupos cooperativos. Mientras tanto, el maestro aprovecha esta oportunidad para observar a los alumnos e ir definiendo los posibles grupos que podrían formarse como grupos cooperativos permanentes.

Después de varias semanas, cuando siente que los alumnos ya se conocen, entienden y generalmente respetan las normas de la clase y están a aprendiendo a trabajar en grupos, la maestra forma los grupos cooperativos permanentes. Es importante tomar en cuenta los siguientes lineamientos al formar los grupos permanentes.

- Equilibrar el número de niños y niñas en cada grupo.
- Distribuir los líderes naturales entre todos los grupos.
- Distribuir los niños tímidos entre todos los grupos
- Tratar de que cada alumno tenga por lo menos un amigo en su grupo.

Una vez formados los grupos permanentes, debe mantenerlos juntos por un buen tiempo dos meses o más. Esto les dará el tiempo necesario para construir un verdadero sentimiento de unidad e interdependencia entre si y de aprender a trabajar juntos eficazmente.

Al formar los grupos, es una buena idea informar a los alumnos que estos grupos se mantendrán juntos como mínimo, por un mes sin cambio alguno. Esto evita o, por lo menos disminuyen los comentarios que suelen hacer los alumnos sobre las otras personas que quisieran tener en su grupo.

Normalmente al cabo de un mes, los alumnos en cada grupo ya tienen un sentimiento de confianza entre sí y no quieren cambiar de grupo.

4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Ferreiro (2003), las estrategias de Aprendizaje Cooperativo: son las acciones y operaciones que guían y orientan la actividad psíquica del alumno en equipos

Cooperativos, para que éstos aprendan significativamente; manifiesta además que son los procedimientos empleados por el maestro que hacen que los alumnos en grupos cooperativos: organicen, codifiquen, decodifiquen, analicen, resuman, integren y elaboren óptimamente la información para su respectiva aplicación y empleo.

A continuación ponemos a consideración las siguientes estrategias didácticas de trabajo



una



Mapas mentales

Son una forma gráfica de expresar los pensamientos en función de los conocimientos que han sido almacenados en el cerebro. Su aplicación permite expresar los aprendizajes y asociar más fácilmente nuestras ideas.

Características

- El asunto o concepto que es motivo de nuestra atención o interés se expresa en una imagen central.
- Los principales temas del asunto o concepto irradian la imagen central de forma ramificada.
- Las ramas tienen una imagen y/o palabra clave impresa sobre la línea asociada.
- Los puntos menos importantes también se representan como ramas
- Adheridas a las ramas de nivel superior.

Técnicas a seguir

I. Énfasis

- Usar siempre una imagen central
- Usar imágenes en toda la extensión del mapa
- Usar tres o más colores por cada imagen central
- Emplear la tercera dimensión en imágenes o palabras
- Variar el tamaño de las letras, líneas e imágenes.
- Organizar bien el espacio.

II. Asociación

- Utilizar flechas cuando se quiere conectar diferentes secciones del mapa.
- Emplear colores y códigos

III. Claridad

- Emplear una palabra clave por línea.
- Escribir todas las palabras con letra script.
- Anotar las palabras clave sobre las líneas.
- La longitud de la línea debe ser igual al de las palabras
- Unir las líneas entre sí y las ramas mayores con la imagen central.
- Las líneas centrales deben ser más gruesas y con forma orgánica (natural)
- Conseguir que los límites enlacen con la rama de la palabra clave.
- Procurar tener claridad en las imágenes.
- No girar la hoja al momento de hacer el mapa.

El rompecabezas (Pere Pujolás Maset)



Rompecabezas. Esta técnica es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser "fragmentados" en diferentes partes (por ejemplo: literatura, historia, ciencias experimentales...). En síntesis esta técnica consiste en los siguientes pasos:

Dividimos la clase en grupos heterogéneos de 4 ó 5 miembros cada uno.

- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema que, en su conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros para preparar su propio "subtema".
- Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o la que él ha podido buscar.

- Después, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un "grupo de expertos", donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.; podríamos decir que llegan a ser expertos de su sección.
- A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven "obligados" a cooperar, porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado.

La estrategia del rompecabezas resulta muy eficaz ya que fomenta en el equipo el interés para aprender la selección de ideas relevantes el análisis la síntesis el resumen y la interpretación de datos importantes así como la elaboración de conceptos. Todo esto es favorable para promover el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos.

LA ESTRATEGIA DEL DESEMPEÑO DE ROLES (Pere Pujolás Maset)

"El desempeño de roles" consiste en la representación de una situación típica de la vida real; esta se realiza por dos o más personas, asumiendo los roles del caso con el objeto de que pueda ser mejor comprendida, más visible y vivido para el grupo". Los que desempeñan los roles se colocan en el lugar de aquellas personas que vivieron en realidad. Se revive dramáticamente la situación, por un acto de comprensión íntima de los actores reales. Rosa (2003: pp. 162–164).

La técnica o estrategia no sólo permite la participación de los "actores" sino que compromete a todo el equipo que participa en la escenificación transmitiéndoles.

Esta estrategia es importante porque facilita el desarrollo de habilidades cognitivas de procesamiento de la información (selección de ideas, análisis, síntesis, organización y elaboración de textos) y sobre todo habilidades de percepción (atención, concentración, memorización) favoreciendo de este modo la mejor comprensión de las situaciones de hechos históricos y sociales seleccionando los datos más importantes para su posterior representación.

Cooperación guiada o estructurada (o'donnell y dansereau):

- Se forman díadas (grupos de dos).
- Ambos compañeros leen la primera sección del texto.
- El participante A repite la información sin ver la lectura.
- El participante B le da retroalimentación sin ver el texto.
- Ambos trabajan la información.
- Ambos leen la segunda sección del texto.
- Los dos intercambian los roles para la segunda sección.
- A y B continúan de esta manera hasta completar el texto.

La mesa redonda

Objetivo: Realizar una aportación verbal respetando los turnos de palabra para conseguir una participación equitativa de todos los miembros del equipo.

Descripción:

Se nombra un/a secretario/a. Cada miembro del equipo habla por turnos mientras el/la secretario/a toma nota de las distintas aportaciones. Un miembro del equipo se responsabiliza de que se respeten los turnos de palabra y de que todos tengan su oportunidad de intervenir.

Si todos los equipos están trabajando sobre un mismo tema, es imprescindible que todos los alumnos hablen en voz baja. Se puede nombrar un responsable del ruido. Si se trabaja sobre unidades temáticas formando equipos de expertos, entonces, los miembros del equipo que tiene el turno de palabra, intervendrán de forma que los demás oigan sin problemas sus intervenciones También será de vital importancia que el resto de los equipos escuche atentamente.

Aplicaciones:

- 1. Series de matemáticas.
- 2. Discusión de problemas del aula y aportación de soluciones.
- Completar una categoría de conceptos para activar los conocimientos previos o repasar un tema trabajado.
- 4. Creación de historias encadenadas.
- 5. Revisión de procesos de la naturaleza.

Variaciones: Cada miembro del equipo tiene una serie de "fichas parlantes" que tiene que situar sobre la mesa cada vez que aporta una idea. Cuando se quedan sin fichas ya no pueden intervenir.

Cada alumno puede intervenir un minuto como máximo y todos deben consumir su

minuto antes de volver a repetir.

Nivel: Todos.

Tipo de actividad: Proceso de participación inicial (Ideas previas y detectar intereses)

(Roundrobin en inglés)

Principios básicos que trabaja: Participación equitativa, responsabilidad individual y de

equipo.

El folio giratorio

Objetivo: Realizar una aportación por turnos de forma escrita entre los miembros de un

equipo de trabajo.

Descripción: Consiste en pasar un folio (DIN-3 o DIN-4) o cualquier soporte de papel

(cuaderno, cartulina...) para que lo rellene el alumnado de un equipo de trabajo. El

responsable cuida de que se respeten los turnos.

Aplicaciones:

Definir el tipo de clase que queremos tener y elegir las normas. 1.

2. Descubrir las expectativas y creencias de los niños sobre el tema que vamos a

introducir.

3. Descubrir sus capacidades.

4. Activar esquemas: Partimos de sus conocimientos previos

5. Crear historias encadenadas.

6. Revisar y repasar: Mapas conceptuales

7. Realizar series (números, dibujos...)

8. Crear Arte: dibujos de equipo.

9. Solucionar problemas en el aula: Análisis de las causas y búsqueda de soluciones.

10. Las reglas de aplicación de esta estructura se pueden adaptar según el tipo de

actividad que hayamos diseñado.

Variaciones:

Más de un folio girando con diferentes encabezamientos (por ejemplo: adjetivos,

nombres, verbos...)

Para el dibujo encadenado se puede pedir a los niños que no hablen y que sólo

deduzcan o imaginen lo que su compañero ha dibujado. Esta regla de silencio

sirve también cuando hay algún/a alumno/a más dominante que impone sus ideas

al resto. Para otras actividades puede haber un debate mientras se rellena el folio.

Si los niños utilizan rotuladores de diferentes colores sabremos de un vistazo

quién ha escrito qué.

Nivel: Todos para los dibujos y Primaria y ESO para la escritura.

Tipo de actividad: Proceso de participación (Roundrobin)

Principios básicos que trabaja: Interdependencia positiva y participación equilibrada

Cabezas numeradas (creada por Johnson & Johnson, 1989)

Objetivo: Conseguir que todo el grupo asuma los mismos objetivos y que todos

conozcan en igual media los aprendizajes concretos y sencillos que se quieran aprender.

Descripción: Después de trabajar sobre un tema concreto, una pregunta, un problema,

una operación, el equipo llega a una respuesta y debe trabajar para que todos los

miembros del mismo tengan la capacidad de explicar correctamente la respuesta. Cada

miembro del grupo está numerado y al azar se saca un número que debe explicar a todo

el grupo-clase la respuesta de clase. Si lo consigue adecuadamente la recompensa es

para todo el equipo.

Aplicaciones:

1. Es ideal para preguntas cortas en que tengan que investigar las respuestas.

2. Resolución de problemas.

3. Lectura comprensiva de un texto complejo.

Nivel: Todos

Tipo de actividad: Construir equipo (Teambuilding) Evaluación cooperativa.

Principios básicos que trabaja: Interdependencia positiva y responsabilidad individual.

Grupo nominal

Objetivo: Detectar los intereses del grupo clase.

Descripción: Para tomar una decisión supone los siguientes pasos: cada estudiante

puntúa, por orden de preferencia, los aspectos que más le interesan, poniendo un 1 al

aspecto que más le interesa, un 2 al que le interesaría en segundo lugar, etcétera.

Se ponen en común estas puntuaciones y el aspecto que obtiene una puntuación más

baja es el que más interesa a toda la clase; las puntuaciones, para que el procedimiento

sea más ágil, pueden acordarse por equipos-base.

Aplicaciones: Ideas previas y motivantes.

Variaciones: Anotar las ideas que conocen mejor y las que conocen peor.

Nivel: Primaria y ESO.

Tipo de actividad: Inicio del proceso de aprendizaje.

Principios básicos que trabaja: Interdependencia positiva, responsabilidad individual y

participación equilibrada.

Los pares discuten

Objetivo: Poner en debate la solución a una pregunta buscando una solución común

teniendo dos diferentes fuentes de información.

Descripción:

El/la profesorado plantea una pregunta y los miembros de la pareja buscan en dos

fuentes diferentes la solución. A la señal del profesorado debaten durante el tiempo

fijado (en función de la dificultad del tema) y exponen la solución mutua al resto del

equipo.

Aplicaciones:

1. Cualquier área donde haya que investigar la respuesta a una pregunta. Es

importante que todo lo trabajado se realice desde una idea de buscar información e

investigar.

2. El resultado de las preguntas de los dos pares de cada equipo puede plasmarse en

el cuaderno de equipo.

Variaciones:

Enfrentarse con dos perspectivas de un problema y llegar a un acuerdo común (en la

ESO).

Nivel: Primaria y ESO.

Tipo de actividad: Relaciones de pares.

Principios básicos que trabaja: Interacción simultánea, participación equilibrada e

interdependencia positiva.

El giro de la reunión

Objetivo: Conseguir que todos los miembros del grupo realicen funciones diferentes

para llegar a un objetivo común.

Descripción: Consiste en elaborar en equipo de cuatro un trabajo en el que se tengan

que realizar cuatro funciones diferentes: anotar todas las soluciones posibles a un

problema o cuestión, buscar información en un libro, buscar información en Internet y

hacer ilustraciones relacionadas con el tema Se van haciendo rotaciones de las funciones

en periodos de 1, 2 ó minutos según la dificultad del tema. Cuando todos hayan pasado

por todas las funciones (una, dos o tres veces), se reúne el grupo y sacan las

conclusiones elaborando una respuesta escrita.

Aplicaciones:

Manejo de diversas fuentes de información. Cambio en la tipología de actividades

en clase.

Resolver un problema: Anotas los datos y las preguntas. Dibujar o esquematizar el

problema. Realizar las operaciones. Poner las unidades del resultado.

Variaciones: No se conocen.

Nivel: Tercer Ciclo de Primaria y ESO.

Tipo de actividad: Proceso de participación. (Rallyrobin)

Principios básicos que trabaja: Participación equitativa, interacción simultánea y

responsabilidad individual.

Encontrar alguien que.

Objetivo: Conseguir que las personas que saben determinadas preguntas las transmitan

a los que no las saben para que estos aprendan.

Descripción: Se reparte una hoja con diversas preguntas. Se pide al equipo que escriba

el nombre de quienes sepan la respuesta a cada pregunta. Cuando todas las preguntas

tengan a alguien que sabe las respuestas se pasa a la segunda fase en la que se expone la

contestación a las preguntas por parte de las personas mencionadas en el escrito hasta

que todo el grupo las conozca. Es importante contrastar que las respuestas dadas no son

incorrectas.

Después se puede utilizar la estructura de cabezas numeradas para evaluar si el equipo

ha aprendido.

Aplicaciones:

• Repaso de actividades dadas para centrar la atención en los temas importantes.

• El resultado de las preguntas puede escribirse en el cuaderno de equipo.

Variaciones:

1. No se conocen.

2. Nivel: Todos

3. Tipo de actividad:

4. Revisión

Principios básicos que trabaja: Interdependencia positiva.

Al conocer las respuestas, no debemos criticar el que no sean completamente correctas,

sólo debemos corregir aquello que no es adecuado. Deben descubrir lo correcto entre

todos.

1 - 2 - 4

Objetivo: Conseguir crear una dinámica de equipo que parte de lo individual y

termine en el grupo.

Descripción: Dentro del equipo-base, cada alumno/a piensa cuál es la respuesta correcta

a una pregunta planteada. Posteriormente, se ponen de dos en dos, intercambian sus

respuestas y las comentan, llegando a conclusiones comunes. Finalmente todo el equipo

ha de decidir cual es la respuesta más adecuada y completa por escrito la pregunta que

se ha planteado.

Aplicaciones: Revisión de alguna cuestión que se quiera afianzar en la clase. Aclarar

entre todos antes de responder.

Variaciones: No se conocen

Nivel: Infantil, Primaria y ESO.

Tipo de actividad: Revisión

Principios básicos que trabaja: Responsabilidad Individual, Participación equilibrada e

interdependencia positiva.

Parada de tres minutos

Objetivo: Implicar a todo el alumnado en preguntas que les motiven, preguntar sobre lo

que se está tratando y constatar que el alumnado va integrando en alguna medida lo

explicado.

Descripción: Cuando El/la profesor/a o profesora hacen una explicación a todo el grupo

clase, de vez en cuando hace una pequeña parada de tres minutos para que cada equipo-

base piense y reflexione sobre lo que les ha explicado hasta aquel momento, y elabore

tres preguntas sobre el tema en cuestión, que después deberán plantear. Una vez

transcurridos estos tres minutos cada equipo plantea una pregunta -de las tres que ha

pensado-, una por equipo en cada vuelta. Si una pregunta -u otra muy parecida- ya ha

sido planteada por otro equipo-base, se la saltan.

Cuando ya se han planteado todas las preguntas, El/la profesor/a o la profesora prosigue

la explicación, hasta que haga una nueva parada de tres minutos.

Aplicaciones:

Motivación e implicación en las explicaciones.

Variaciones:

Se pueden dedicar más o menos minutos en función de la dificultad y la complejidad del

tema que se explica. Es muy importante que los periodos de corte se ajusten a aspectos

globales de aprendizaje.

Nivel: Primaria y ESO.

Tipo de actividad: Proceso de aprendizaje.

Principios básicos que trabaja: Interacción simultánea. Responsabilidad individual.

Mapa conceptual a cuatro bandas

Objetivo: Resumir entre todos en un mapa conceptual o esquema todo lo aprendido de

un determinado tema.

Descripción:

Al acabar un tema, como síntesis final, cada equipo puede elaborar un mapa conceptual

o un esquema que resuma todo lo que se ha trabajado en clase al respecto.

El/la profesor/a o la profesora guiará a los estudiantes a la hora de decidir entre todos

qué apartados deberán incluirse en el mapa o esquema. Dentro de cada equipo-base se

repartirán las distintas partes del mapa o esquema, de modo que cada estudiante deberá

traer pensado de su casa (o hará en clase de forma individual o por parejas) la parte que

le ha tocado. Después pondrán en común la parte que ha preparado cada uno, y

repasarán la coherencia del mapa o del esquema que resulte; si es necesario, lo retocarán

antes de darlo por bueno y, finalmente harán una copia para cada uno, para que les sirva

como material de estudio.

Aplicaciones:

Resumen final de un tema.

Variaciones:

Si el tema lo permite, por su amplitud, cada equipo puede hacer un resumen —en forma

de mapa conceptual o de esquema- de una parte del tema que se ha trabajado en clase.

Dentro de cada equipo, se repartirán luego la parte que les ha tocado a ellos (haciendo

cada uno, o por parejas, una fracción del fragmento del tema que les ha sido asignado).

Más tarde, cada equipo-base expone al resto de la clase "su" parte del mapa conceptual.

La suma de los mapas conceptuales de todos los equipos-base representa una síntesis

final de todo el tema estudiado.

El trabajo final de cada grupo puede plasmarse en el cuaderno de equipo.

El resultado de toda la clase se puede colocar en el tablón de corcho o la pared.

Nivel: Primaria y ESO.

Tipo de actividad: Cierre del tema

Principios básicos que trabaja: Interacción mutua, responsabilidad individual e

interdependencia positiva.

LOS/AS CUATRO SABIOS/AS

Objetivo: Conseguir que se produzca una interacción mutua entre todo el alumnado que

mejore las posibilidades de aprendizaje y generalice los aprendizajes en todo el grupo.

Descripción: El/La profesor/a selecciona 4 estudiantes de la clase que dominen un

determinado tema, habilidad o procedimiento (que son "sabios/as" en una determinada

cosa). Se les pide que se preparen bien, puesto que deberán enseñar lo que saben a sus

compañeros de clase. Un día se organiza una sesión, en cuya primera fase un miembro

de cada equipo-base (que están formados por 4 estudiantes) deberá acudir a uno de los

"4 sabios" para que le explique o le enseñe lo que después, en una segunda fase, él

deberá explicar o enseñar al resto de sus compañeros del equipo-base. De esta manera,

en cada equipo-base se intercambia lo que cada miembro, por separado, ha aprendido

del "sabio" correspondiente.

Es importante que se vayan haciendo en actividades muy simples y se vaya

complicando el nivel de dificultad.

Aplicaciones:

Cualquier aprendizaje que no se haya asimilado por la mayoría del alumnado.

Variaciones:

Hacer que cada miembro del grupo sea el sabio de una pregunta, constituyendo así una

variación simple del Puzzle Cooperativo.

Nivel: Primaria y ESO.

Tipo de actividad: Revisión y afianzamiento de aprendizajes.

Principios básicos que trabaja: Interacción mutua y responsabilidad individual.

Lápices al centro

Objetivo: Propiciar el debate para la realización de un ejercicio que permita concretar

enana respuesta escrita por parte de todo propiciando la atención.

Descripción: El/la profesor/a da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios

sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base

(generalmente cuatro). Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio:

debe leerlo en voz alta, asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y

expresan su opinión y comprobar que todos saben y entienden la respuesta.

Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta "su"

pregunta o ejercicio, entre todos hablan de cómo se hace y deciden cual es la respuesta

correcta. Mientras tanto, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para

indicar que en aquellos momentos sólo se puede hablar y escuchar y no se puede

escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio,

cada uno coge su lápiz y escriben o hacen en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En

este momento, no se puede hablar, sólo escribir.

A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del

mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno.

Aplicaciones:

Realización de todo tipo de tareas de análisis de cualquier tema.

Variaciones:

Esta dinámica puede combinarse con la que lleva por título Cabezas numeradas):

Cuando todos los equipos han hecho todos los ejercicios El/la profesor/a o la profesora

escoge un número del 1 al 4 y sale un estudiante a hacer el ejercicio delante de todos. Si

lo hace bien consigue un punto para su equipo de base.

Nivel: Todos.

Tipo de actividad: Proceso de aprendizaje.

Principios básicos que trabaja: Interacción mutua, responsabilidad individual,

participación equilibrada e interdependencia positiva.

El juego de las palabras

Objetivo: Propiciar la capacidad de análisis partiendo de una palabra a nivel de equipo-

base.

Descripción: El/la profesor/a escribe en la pizarra unas cuantas palabras-clave sobre el

tema que están trabajando o acaban de finalizar. En cada uno de los equipos-base los

estudiantes deben formular una frase con estas palabras, explicar su significado...

Aplicaciones:

Desarrollo del vocabulario y desarrollo de las ideas-clave de los temas tratados.

Variaciones:

Las palabras-clave pueden ser las mismas para todos los equipos o cada equipo-base

tener una lista diferente. Las frases o las ideas construidas con las palabras-clave de

cada equipo, que se ponen en común, representan una síntesis de todo el tema trabajado.

Se puede combinar con la mesa redonda para que intervengan todos los miembros del

equipo y con el de cabezas numeradas.

Nivel: Infantil, Primaria y ESO:

Tipo de actividad: Proceso de aprendizaje.

Principios básicos que trabaja: Responsabilidad individual, interacción mutua,

interdependencia positiva y participación equilibrada.

Mapa conceptual "mudo" (1)

Objetivo: Completar un mapa conceptual aportado por el/la profesor/a con materiales

de investigación y preguntas muy simples.

Descripción: Al empezar un tema nuevo, como actividad inicial, se puede pedir a los

estudiantes que, en cada equipo-base, determinen qué les gustaría saber o en qué

aspectos del tema más o menos conocidos por ellos les interesaría a profundizar.

Después lo ponen en común y deciden los cuatro aspectos o cuestiones que interesan

más a toda la clase. Se puede utilizar la técnica de Grupo Nominal.

En la primera parte de la siguiente sesión de clase de aquella materia, el/la profesor/a

reparte a cada miembro de los equipos-base una cartulina con el nombre de uno de los

cuatro aspectos que se escogieron en la sesión anterior, teniendo en cuenta el grado de

dificultad de la tarea y la capacidad del estudiante. A continuación, los estudiantes se

reúnen en equipos más homogéneos según la cartulina que les ha sido entregada y se

ponen a trabajar a partir del material que les facilita el/la profesor/a. Finalmente, en la

segunda parte de la sesión, cada estudiante retorna a su equipo-base y con la

información que aporta cada uno han de completar un mapa conceptual "mudo" 1 sobre

lo trabajado, y que el/la profesor/a hace entrega a cada equipo.

Aplicaciones:

Inicio de un trabajo e investigaciones sencillas de preguntas concretas.

Variaciones:

Se trata de una variación simple del puzzle cooperativo.

Nivel: Primaria y ESO

Tipo de actividad: Investigación

Principios básicos que trabaja: Interacción mutua, responsabilidad individual e

interdependencia positiva.

Lectura compartida

Objetivo: Realizar lecturas comprensivas colectivas desarrollando el resumen oral

de los textos.

Descripción:

En el momento de leer un texto – por ejemplo, la introducción de una unidad didáctica,

una parte del tema - se puede hacer de forma compartida, en equipo.

Un miembro del equipo lee el primer párrafo. Los demás deben estar muy atentos,

puesto que el que viene a continuación (siguiendo, por ejemplo, el sentido de las agujas

del reloj), después que su compañero haya leído el primer párrafo, deberá explicar lo

que acaba de leer su compañero o deberá hacer un resumen, y los otros dos deben decir

si es correcto o no y si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo. El

estudiante que viene a continuación (el segundo) - el que ha hecho el resumen del

primer párrafo- leerá seguidamente el segundo párrafo, y el siguiente (el tercero) deberá

hacer un resumen del mismo, mientras que los otros dos (el cuarto y el primero) deberán

decir si el resumen es correcto o no; y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el

texto.

Si en el texto aparece una expresión o una palabra que nadie del equipo sabe qué

significa, ni tan sólo después de haber consultado el diccionario, el portavoz del equipo

lo comunica al profesora o a la profesora y éste pide a los demás equipos – que también

están leyendo el mismo texto- si hay alguien que lo sepa y les puede ayudar. Si es así, lo

explican en voz alta, añadiendo cómo han descubierto el sentido de aquella palabra o

expresión.

Aplicaciones:

Lecturas de todo tipo.

Variaciones:

Pueden escribir en el cuaderno de equipo el resumen que han hecho entre todos los

miembros del grupo.

Nivel: Primaria y ESO.

Tipo de actividad: Proceso de aprendizaje.

Principios básicos que trabaja:

Interacción mutua y participación equilibrada.

Las páginas amarillas

Objetivo: Propiciar la interacciones de unos con otros compartiendo lo que saben hacer.

Descripción: En las Páginas Amarillas de la Compañía telefónica se encuentran listas de

personas o empresas que prestan un servicio (restaurantes, transportistas, imprentas,

tiendas de muebles, etc.). Esta dinámica consiste en confeccionar una especie de

"Páginas Amarillas" de la clase, donde cada estudiante pone un anuncio sobre algo que

puede enseñar a sus compañeros. Puede tratarse de procedimientos o de aprendizajes

más lúdicos (canciones, juegos, adivinanzas, bailes, habilidad especial, trucos de magia,

poesías, cuentos...).

Una vez decidido el contenido de su "anuncio", cada estudiante deberá confeccionarlo

con los datos siguientes:

El título del servicio que ofrece

Una descripción de este servicio

Un pequeño dibujo o ilustración

El nombre del estudiante que ofrece el servicio.

Con estos pequeños anuncios ordenados alfabéticamente se confeccionará una especie

de Guía de Servicios de la clase. El/la profesor/a podrá reservar una sesión de clase, de

vez en cuando, para que los alumnos pidan a algún/a compañero/a uno de los servicios

que ofrecen en la guía.

Aplicaciones:

Interacción del grupo clase.

Variaciones:

Hacer una oferta de servicios relacionados con los contenidos tratados en clase.

Nivel: Infantil, Primaria y ESO.

Tipo de actividad:

Construir clase (Classbuilding)

Principios básicos que trabaja:

Interdependencia positiva e interacción mutua.

ENTREVISTA EN TRES PASOS

Objetivo: Que cada persona tome conciencia de lo que sabe y lo que no sabe y pueda

transmitirlo a otras personas.

Descripción: El equipo-base se divide en dos parejas, trabajando en tres fases:

1ª fase: Uno de la pareja pregunta al otro lo que, él mismo, no sabe sobre el tema. Anota

lo que ha aprendido de su compañero/a y lo que no sabe contestar.

2ª fase: El otro pregunta al primero todo lo que no sabe sobre el tema. Debe observar

que lo que el compañero o compañera le ha preguntado y él no ha sabido no es

necesario preguntarlo.

3ª fase: Se une el equipo base y se hace el mismo proceso, según el resultado de las

parejas. El resultado grupal se expone al resto del grupo clase.

Aplicaciones: Para hacer el resumen de cualquier tema que se quiera tratar.

Preparar una prueba individual.

Variaciones:

Nivel: Primaria y ESO

Tipo de actividad: Revisión del aprendizaje.

Principios básicos que trabaja:

Interdependencia positiva, responsabilidad individual e interacción mutua.

CONOCEMOS PALABRAS JUNTOS

Objetivo: Aumentar el vocabulario de forma cooperativa.

Descripción: Se dan varias palabras de vocabulario. Cada miembro del equipo, de forma

rotatoria, explica su significado. En aquellas palabras que conocen llegan a un consenso

como grupo. Exponen a toda la clase las palabras que conocen con la Estructura de

Cabezas Numeradas y señalando las palabras que desconocen. Se hace una segunda

ronda buscando el significado en el diccionario y compartiendo todo el grupo las

palabras. Finalmente, se escribe el resultado en el cuaderno de equipo.

Aplicaciones:

Vocabulario

Variaciones:

Se pueden construir frases con las palabras descubiertas. Si ligamos las frases en

su significado escribir párrafos y si marcamos un tema y una línea argumental

podemos construir textos entre toda la clase.

Se pueden clasificar las palabras por familias en base a un Cuaderno de familias

de palabras de la clase.

Se puede jugar, de forma más sencilla, con palabras conocidas para repasar su

significado o para ordenarlas alfabéticamente.

Nivel: Educación Básica.

Tipo de actividad: Proceso de aprendizaje.

Principios básicos que trabaja:

Interdependencia Positiva, Interacción mutua y responsabilidad individual.

¿En qué nos parecemos?

Objetivo: Construir grupo clase buscando la comunicación con el alumnado que siente

en determinados aspectos lo mismo que nosotros.

Descripción: Se plantea un tema o pregunta con varias opciones de elección (dos, tres,

cuatro, cinco, seis,..). Podemos buscar cualquier tema: la música que nos gusta,

deportes, área de clase, dilemas éticos con diversas opciones (Manuel Segura), varios

párrafos a elegir uno...

Se forman los grupos en función de la opción elegida. Los grupos no tienen por qué ser

equiparables en número. En cada grupo se hace la Estructura nº 2 del Folio Giratorio,

escribiendo cada persona una frase explicativa del porqué ha elegido esa opción. Se leen

todas y se eligen los argumentos que convencen a la mayoría de las personas del grupo.

El responsable del grupo expone sus razones a los otros grupos y así se va pasando por

todas las diferentes opciones con el fin de que podamos escuchar las razones que los

grupos han dado a su elección. Debemos trabajar la idea de que todas las opiniones son

respetables.

Aplicaciones:

Análisis y reflexión de las opciones elegidas. Debates reflexivos controlando la

impulsividad individual.

Variaciones:

En niveles más altos se pueden hacer debates de determinados temas. Se plantean dos

opciones y cada grupo trabaja sus argumentos. Se hace otra ronda para plantear las

contrarréplicas de forma sencilla y concreta, sin entrar en debates personales. Esta

variedad es más enriquecedora, pudiendo plantear para intervenir la estructura de las

cabezas numeradas.

Nivel: Primaria y ESO.

Tipo de actividad: Construir Clase.

Principios básicos que trabaja:

Interacción mutua, responsabilidad individual y participación equilibrada.

Mesa rápida

Objetivo: Repasar lo que estamos trabajando y propiciar que el grupo conozca lo que

vamos aprendiendo con la ayuda de los compañeros y compañeras.

Descripción: Cada miembro del equipo debe decir lo que sabe de la pregunta que

queremos indagar. En el centro de la mesa se coloca la respuesta correcta boca abajo.

Previamente pueden elaborarse tarjetas de pregunta-respuesta.

Cada miembro del grupo debe ir diciendo la respuesta a la cuestión de forma rápida. Si

no se sabe nada, se dice "paso". Se hacen dos, tres o cuatro rondas según la dificultad de

la pregunta y cada uno debe repetir lo dicho por el anterior si cree que es correcto.

Cuando alguien cree que no es adecuado lo planteado por su compañero o compañera,

debe decir "levanto respuesta". Se lee lo correcto, se vuelve a tapar y se comienzan los

ciclos de intervenciones. Después, con la estructura de Cabezas Numeradas se expone la

respuesta correcta al resto del grupo.

Aplicaciones:

Repasar el trabajo que vamos haciendo y los conceptos que vamos aprendiendo.

Cálculo mental.

Variaciones:

Nivel: Primaria y ESO

Tipo de actividad:

Repaso y agilización del trabajo mental.

Principios básicos que trabaja:

• Interacción mutua, Interdependencia Positiva, Responsabilidad Individual y

Participación Equilibrada.

Todos respondemos

Objetivo: Revisar lo que conoce el alumnado y ayudar a mejorar su proceso en

preguntas concretas.

Descripción:

Cada alumno o alumna tiene una pizarra o un trozo de papel donde escribe la mejor

respuesta a la pregunta que hace el/la profesor/a. Cuando han terminado, levantan la

mano de modo que cuando todo el equipo ha terminado se ponen de acuerdo para

escribir la mejor respuesta a la pregunta, que es aceptada y aprendida por todos los

miembros del grupo. Con las estrategias de Cabezas Numeradas se expone oralmente la

solución de cada equipo. Se analiza si la respuesta expresada es igual que la que escribió

en el papelito y se expresa el motivo del cambio.

Aplicaciones:

Revisión de un trabajo dado.

Variaciones:

Se puede hacer en el grupo clase de modo que tres o cuatro expongan su respuesta y

entre toda la clase se llegue a la solución más adecuada en caso de duda. Es importante

que observemos y expresemos cuál es el motivo del cambio.

Nivel: Primaria y ESO.

Tipo de actividad:

Revisión de aprendizajes.

Principios básicos que trabaja:

Responsabilidad individual e interacción mutua.

Construir un problema

Objetivo: Desarrollar la capacidad de elaborar el enunciado de un problema y exponer

la solución en función de ese enunciado.

Descripción:

profesor/a da unas operaciones al alumnado y cada uno con un papel o pizarra elabora

su enunciado. Cuando se tiene, se comparte con el grupo para sacar la mejor opción. Se

analizan las causas de los cambios que se realicen. Con la estructura de Cabezas

Numeradas se expone el problema del grupo y los motivos por lo que se ha elegido

entre todos los realizados por los miembros del equipo. Se valora si ha sido elaborado

por una sola persona o si es una mezcla de varios, y se explica el porqué.

Aplicaciones:

Resolución de problemas matemáticos.

Variaciones:

Se puede aplicar a cualquier problema social, físico,...

Nivel: Primaria y ESO.

Tipo de actividad: Proceso y revisión de aprendizajes.

Principios básicos que trabaja: Interdependencia positiva, responsabilidad individual e

interacción mutua.

La línea del tiempo

Objetivo: Conocer y situar la cronología histórica.

Descripción:

Se reparten cuatro momentos históricos entre los miembros del equipo. Deben

ordenarlos cronológicamente y explicar el proceso que se ha realizado a lo largo de la

historia. Para la exposición del resultado se puede hacer con la estructura de Cabezas

Numeradas.

Aplicaciones:

Estudio de la historia.

Variaciones:

Se puede hacer por temas: vestidos, viviendas, trabajo, organización, moneda...

Nivel: Primaria.

Tipo de actividad: Proceso de aprendizaje y revisión.

Principios básicos que trabaja: Interdependencia Positiva e Interacción Mutua.

Te ayudo, me ayudas (corrección en parejas)

Objetivo: Fomento de la ayuda mutua. Aprendizaje del rol de ayuda. Coevaluación.

Descripción:

En grupos de cuatro se forman dos parejas. En cada pareja un alumno comienza

resolviendo un problema y el otro lo observa, lo ayuda si es necesario, lo anima y lo

alaba cuando acaba. Se intercambian los roles y se resuelve otro problema.

Posteriormente, las dos parejas se intercambian las soluciones para corregirlas y se

debate para llegar a un consenso sobre la corrección del ejercicio.

Aplicaciones: Resolución de cuestiones o problemas.

Variaciones:

Nivel: Primaria y secundaria

Tipo de actividad: Proceso de aprendizaje y revisión.

Principios básicos que trabaja: Interdependencia Positiva e Interacción Mutua.

Participación equilibrada.

Pensando en parejas

Objetivo: Fomento de la ayuda mutua en la resolución y respuesta a cuestiones o

problemas.

Descripción:

El alumnado piensa en silencio sobre una pregunta planteada por el profesor, después

cada uno se gira hacia el compañero que está a su lado para debatirla. Al final, el

profesor selecciona a algún alumnado para debatir las ideas con la clase.

Aplicaciones:

Resolución de cuestiones o problemas.

Variaciones:

Una variación que puede añadir profundidad, precisión y reflexión es pedir que cada

alumno/a escriba lo pensado antes de hablarlo con su pareja.

Nivel: Primaria y secundaria

Tipo de actividad: Proceso de aprendizaje y revisión.

Principios básicos que trabaja: Responsabilidad individual. Interdependencia Positiva e

Interacción Mutua.

MATRIZ DE LA OPERATIVIZACION DE LA PROPUESTA

DATOS INFORMATIVOS:

NOMBRE DEL SEMINARIO- TALLER: ESTRATEGIAS DIDACTICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

LUGAR: ESCUELA FISCAL MIXTA ESCUELA HNA. ROSA ELVIRA ESPEJO SIGCHO

FECHA: 8, 9, y 10 de Julio de 2015

OBJETIVO: Desarrollar las capacidades de autoaprendizaje mediante el conocimiento y aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Día 8

HORA	OBJETIVO	CONTENIDO	METODOLOGIA	RESPONSABLES	RECURSOS	PRESUPUESTO	LOGRO
13h00-	Crear un clima de confianza	Comunidad de	Saludo y presentación	Dr. Braulio Sarango	Dinámica "Los	\$ 10	Maestros
13h30	e integración entre	Aprendizaje	del facilitador y		corazones "		familiarizados
	participantes.		participantes.				y predispuestos
			Dinámica de integración		Corazones		para el trabajo
			Presentación de los		recortados en		
			objetivos del taller .		papel brillante		
			Contrato Psicológico.				
13h30-	Conocer sobre los	Fundamentos	Dinámica la telaraña	Dr. Braulio Sarango	Dinámica la	\$30	Conocen los
15h30	fundamentos teóricos sobre	teóricos sobre el	Los maestros dialogan		telaraña	\$50	fundamentos
	el aprendizaje cooperativo:	aprendizaje	sobre el aprendizaje		Copias del		teóricos sobre
	concepto, diferencia entre	cooperativo.	cooperativo, estrategias		documento		el aprendizaje
	un equipo de trabajo y	concepto,	didácticas que aplican		infocus		cooperativo-
	trabajo grupal.	diferencia entre un	para favorecer el trabajo		computadora		estrategias
		equipo de trabajo y	cooperativo.				didácticas de
		trabajo grupal.					aprendizaje
							cooperativo.

			Entrega de material de apoyo Lectura comentada en				
			pareja y luego en el grupo clase.				
15h30- 16h00		ı	l	RECESO	ı		
16h00-	Determinar los pasos de	La preparación de	Dinámica para formar	Braulio Sarango	Grabadora	\$ 100	Los docentes
17h30	preparación para un trabajo	los alumnos para	grupos de trabajo con		Infocus		determinan los
	cooperativo, elementos para	un trabajo	música	Maestros	Computadora		pasos de
	un aprendizajes cooperativo	cooperativo y	Análisis del documento		papelotes		preparación
		elementos para un	de apoyo		Documento de		para un trabajo
		aprendizaje			apoyo		cooperativo y
		cooperativo	PLENARIA				los elementos
							esenciales para
							un aprendizaje
							cooperativo.
17h30	Recordar paso a paso lo	Reconstrucción de	Lluvia de ideas	Dr. Braulio Sarango.	Organizador		Los maestros y
18h00	estudiado	la jornada	En un organizador		gráfico		facilitador
			gráfico ir				reconstruyen la
			reconstruyendo la clase.				clase.
			Cierre.				

Día 9

HORA	OBJETIVO	CONTENIDO	METODOLOGIA	RESPONSABLES	RECURSOS	PRESUPUESTO	LOGRO
13h00-	Retroalimentar sobre la	Retroalimentación	Dinámica la pelota	Dr. Braulio Sarango	Papel con	\$ 10	Los docentes
13h30	jornada del día anterior		preguntona para		preguntas		recuerdan y
			reforzar los		Peganol		fortalecen los
			conocimientos del día		periódico		conocimientos del
			anterior				día anterior.
					Corazones		
					recortados en		
					papel brillante		
13h30-	Conocer y Aplicar la	Periódico mural y	Con la técnica lluvia de	Dr. Braulio Sarango	Dinámica la	\$30	Conocen y aplican
15h30	estrategia del periódico	mapa mental	ideas conocer las		telaraña	\$50	las estrategias de
	mural y mapa mental		estrategias que los		Copias del		periódico mural y
			docentes aplican a sus		documento		mapa mental en
			alumnos.		Infocus		grupo.
			Dinámica para formar		computadora		
			grupos				
			Determinar las				
			actividades a desarrollar				
			por cada equipo				
			referente a las				
			estrategias				
			seleccionadas.				
			Atención a cada grupo				
			por el facilitador				
			1				

15h30-	RECESO						
16h00							
16h00-	Consensuar los criterios	Socialización de		Braulio Sarango	Material para el	\$ 60	Los docentes
17h30	sobre las estrategias	los diferentes	PLENARIA		periódico mural		unifican criterios
	utilizadas	grupos	Cierre. Refuerzo por		Infocus		un sobre
			el facilitador.		Computadora		estrategias de
					papelotes		aprendizaje
					Documento de		cooperativo
					apoyo		utilizadas.
17h30	Recordar paso a paso lo	Reconstruccion de	Mediante un	Dr. Braulio	Organizador		El
18h00	estudiado	la jornada	organizador gráfico ir reconstruyendo la clase anterior . Cierre.	Sarango	gráfico		facilitador y maestros reconstruyen
							la clase.

Día 10

HORA	OBJETIVO	CONTENIDO	METODOLOGIA	RESPONSABLES	RECURSOS	PRESUPUESTO	LOGRO
13h00- 13h30	Consolidar los conocimientos sobre la jornada del día anterior.	Retroalimentación	Saludo del facilitador y participantes. Dinámica de ambientación y retroalimentación. Esta es la llama de mi tía Clemencia	Dr. Braulio Sarango y maestros.	Vela, fósforos, preguntas, papelotes, marcadores	\$ 10	Maestros refuerzan la clase anterior y predispuestos para el trabajo
13h30- 15h30	Conocer y aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo seleccionadas	Estrategias de aprendizaje cooperativo	Análisis práctica de la estrategia del mapa mental reforzando la clase del día anterior En forma individual y en parejas y luego todos los docentes analizan el documento de apoyo .TRABAJO GRUPAL Seleccionar y aplicar la estrategia .de aprendizaje cooperativo.	Dr. Braulio Sarango	Papelotes Marcadores. Grabadora Infocus Computadora papelotes documento de apoyo	\$50	Conocen y aplican estrategias de aprendizaje cooperativas
15h30- 16h00				RECESO			
16h00- 17h30	Consensuar los criterios sobre las estrategias aplicadas.	Socialización de los diferentes grupos.	PLENARIA	Docentes	Tarjetas Peganol Tijeras revistas etc.	\$ 20	Los docentes unifican criterios sobre las estrategias de aprendizaje cooperativo utilizadas.
17h30 18h00	Recordar paso a paso lo estudiado	Reconstrucción de la jornada	Mediante un organizador gráfico se reconstruye la jornada de trabajo	Dr. Braulio Sarango y docentes	Papelote Marcadores Organizador gráfico.	\$20	Maestros reconstruyen la clase.

j. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M. (2005). Pedagogía tradicional y el enfoque histótico-cultural. Análisis comparativo.
- Aebli, H. (1991). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autonomo. Madrid: NARCEA. S.A.
- Alonso, M., & González, A. (1992). *Hacia una nueva pedagogía de la lectura*. Buenos Aires.
- Bixio, C. (1998). Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens.
- Colbert, V. (2003). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre, el caso de la Escuela Nueva de Colombia.
- Díaz, F., & Henández, G. (1999). Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista. México: McGrawhill Interamericana, S.A.
- JOHNSON, D. (2001). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires.
- Kraft, R. (2001). Escuela Nueva Unitaria de Guatemala. Guatemala.
- ME. (2012). Estándares de calidad educativa.
- ME. (2013). Adaptaciones a la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica para trabajo de aula en escuelas pluridocentes . Quito.
- MEC. (1997). Programa de mejoramiento de escuelas unidocentes. Guías de formación docente. Manual 1.
- MEC. (1997). Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas unidocentes. Quintilipi. Manual 2. Quito.
- MEC. (Septiembre de 2000). Programa de Mejoramiento de la calidad de las escuelas unidocentes. 2000. pg 50. Quito, Ecuador.
- MEC. (2002). Propuesta pedagógica para escuela unidocente Ecuador 2002. ¿Cómo enseñar con guías de autoaprendizaje? Zona educativa.
- MEP. (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Lima.
- Mogollon, O., & Solan, M. (2011). Escuela activa: apuesta para mejorar la calidad educativa.

- Montero, C. (2002). Propuesto Metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado.
- NOVAK, J. (1989). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. *Investigación y experiencias didácticas*.
- Pimienta, J. (2013). Estrategias para aprender a aprender. Constructivismo.
- Raimondo, M. (1997). Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas unidocentes. Quito.
- Schiefelbein, E., Colbert, V., & Sotomayor, C. (2000). Adaptación de Guías de Aprendizaje: dos casos exitosos. UNESCO UNICEF TACRO CIDE.
- Albericio, J.J (1997). Las agrupaciones flexibles. EDEBÉ: Barcelona.
- Pujol, María Antonia (2006) Los Rincones, una forma de organizar el aula.Revista Virtual EDUCREA. Consultado el 29 de junio del 2008 en: MEC –Consejo Nacional de Educación
- Asubel, david p. novak, j.d., hanesian, h. (1978) Educational Psychology. A Cognitive View (2° ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston. Reimpreso. New York: Werbel &Peck.1986. Edición en español: Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo (1983) México: TRILLAS 623pág.
- Monereo, c. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje . Barcelona: Graó
- Monereo, C; Solé, I (1999). El asesoramiento sicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, A. y Barreno, C. (2006). *Modelo Pedagógico de la Escuela Multigrado, Ministerio de Educación*.
- John D. Bransford, Ann L. Brown y Rodney R. Cocking (2007). (eds. La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela.
- Ames, Patricia (1999) «El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas.»En: Tanaka, M. (comp) El poder visto desde abajo: educación,

- democracia y ciudadanía en espacios locales . Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Johnson, D., & Johnson, R. "Aprendizaje Cooperativo." [En línea] Obtenido 15 de octubre de 001http://www.clcrc.com/pages/cl.html [Enlaces].
- Antúnez, Serafín y Joaquín Gairín (1996). La organización escolar. Práctica y Fundamentos Serie Pedagogía. Barcelona: GRAO.
- Ferreiro R. (2007) "Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo". México. Ed.Trillas.
- Monereo, Carles (coord.) (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: for-mación del profesorado y aplicación en la escuela Barcelona: Graó

Enlaces Electrónicos

Estrategias de matemáticas

- *ninoska viloria: doctora en ciencias de la administración. actualmente es profesora de la upel-impm, núcleo boconó. venezuela (upel-impm) nvc26@hotmail.com
- **gloribet godoy. especialista en planificación educativa egresada de la upel. actualmente se desempeña como docente en el grupo escolar bolivariana "máximo saavedra". glorigudi@hotmail.com
- http://www.educrea.cl/documentacion/articulos/educacion_parvularia/02_rincones_for ma_organizar_aula.html

estrategias de aprendizaje.

http://www.terras.edu.ar/cursos/119/biblio/79las-estrategias-de-aprendizaje.pdf estrategias de aprendizaje

http://ww2.educarchile.cl/portal.base/web/vercontenido.aspx?id=137140

http://scholar.google.com.ec/scholar?q=monereo,+c.+(1994).+estrategias+de+ense%c3%b1anza+y+aprendizaje+.+barcelona:+gra%c3%b3&h1=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=x&ei=n8hxvajfaykensofgfgh&ved=0cbkqgqmwaa

estrategias para aprender a aprender.

http://diplomado.universidaddelaltiplano.com/documentos/constructivismo_estrategias_para_aprender_a_aprender_juliopimienta.pdf

técnicas grupales en el aula multigrado presenta: lep. nancy elizabeth tovar crispín 26 de noviembre de 2012

definición de práctica docente - qué es, significado y concepto http://definicion.de/practica-docente/#ixzz3cwzqyyx8

http://www.educando.edu.do/files/3713/2309/3200/asesoramiento_psicopedaggico_pers pectiva_constructivista.pdf

http://www.monografias.com/trabajos74/enfoque-constructivista-roles-componentes-evaluacion/enfoque-constructivista-roles-componentes-evaluacion2.shtml#ixzz3cwxczxml http://www.red-ler.org/escuelas-unidocente-multigrado-guatemala.pdf http://www.monografias.com/trabajos30/estrategias-matematica/estrategias-matematica.shtml#ixzz3b7fqfmff

http://www.monografias.com/trabajos30/estrategias-matematica/estrategias-matematica.shtml#ixzz3b7kpl6nk

http://www.red-ler.org/propuesta_metod_mejoramiento_rural_multigrado_peru.pdf mapas cognitivos.

/investigar1.files.wordpress.com/2010/05/mapas-cognitivosimportante-bibiliografia.pdf. http://diplomado.universidaddelaltiplano.com/documentos/constructivismo_estrategias_para_aprender_a_aprender_juliopimienta.pdf

escuelas multigrado ¿cómo funcionan? reflexion a partir de la experiencia evaluativa del proyecto escuelas multigrado innovadas tahira vargas.

http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf
http://eaprendizajecooperat.wix.com/esac video youtube
las tareas escolares en los actores educativos de la institución educativa municipal san juan bosco, sede madre caridad en el municipio de pasto –adriana maribel diaz www.calameo.com/books/0023257662f834f8f8cdc

tesis "estrategias didácticas para la enseñanza –aprendizaje de la psicología evolutiva en la licenciatura en psicología". psic. susana alejandrina armenta jiménez.

http://www.utan.edu.mx/~tequis/images/tesis_biblioteca/enero2012/027.pdf estrategias didácticas apoyadas en tecnología. tipos de estrategias http://www.camposc.net/0repositorio/libros/estrategias/m2tiposdeestrategias.htm http://acogidayel2.blogspot.com.es/p/estrategias-par-ala-atencion-la.html

organización – trabajo – aula multigrado.

http://www.red-ler.org/organizacion-trabajo-aula-multigrado.pdf
dw johnson, rt johnson, ej holubec, g vitale - 1999 - ecaths1.s3.amazonaws.com
ht leer más: http://www.monografias.com/trabajos75/enfoque-constructivista/enfoque-constructivista.shtml#ixzz3gf1dmtws

tp://ww2.educarchile.cl/portal.base/web/vercontenido.aspx?id=137140 oei, declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. jomtien, tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. editado en 2000. [consulta: julio 2011], disponible en: http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA ÁREA DE LA EDUCACIÓN, ARTE Y LA COMUNICACIÓN

NIVEL DE POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

STATE OF THE PROPERTY.

TEMA

"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE COADYUVAN AL MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS: EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE DEL CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, PERÍODO 2010-2011. LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS"

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE MAGISTER EN DOCENCIA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA.

AUTOR

Dr. Braulio Sixto Sarango Elizalde.

LOJA-ECUADOR 2011

a. TEMA

"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE COADYUVAN AL MEJORAMIENTO
DEL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LAS ESCUELAS
UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS: EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE,
DEL CANTÓN SARAGURO, PROVINCIA DE LOJA, PERÍODO 2010 – 2011.
LINEAMIENTOS ALTERNATIVOS".

b. PROBLEMÁTICA

Marco contextual

Las estadísticas educativas demuestran que de las escuelas públicas del Ecuador, una de cada tres es unidocentes. Según los datos iníciales del SINEC del año lectivo 2001-2002, el número de planteles primarios del país era de 17.261, de los cuales 6.289 eran unidocentes; los cuales representan el 36.43 % del total de los establecimientos primarios del país; constituyéndose en un numero representativo dentro de la educación primaria a nivel nacional.

Las condiciones físicas que presentan estos planteles educativos para desarrollar aprendizajes, en comparación con las escuelas completas, los planteles unidocentes se encuentran en situación de mayor carencia de recursos, mobiliario e infraestructura, así como de otros servicio básicos, con un profesor para todos los años de básica y con niños que cursan ciclos y grado diferentes.

De esta realidad no se escapan las escuelas unidocentes del cantón Saraguro, el mismo que se encuentra ubicado al norte de la ciudad de Loja compuesta por 11 parroquias de las cuales 1 es Parroquia urbana y 10 son rurales, siendo la Parroquias de el Tablón, Urdaneta, y Cumbe, en donde se encuentran ubicadas las escuelas unidocentes donde centraré la investigación.

Las Escuelas son las siguientes:

- Faustino Romero Ordoñez, del barrio San José.
- ➤ Hna. Rosa Elvira Espejo Sigcho del Barrio Potrerillos.
- Escuela Manuel Aurelio Espinoza del barrio Tuchin.
- María Ricarda de Chalá del barrio Shadapamba
- Sin Nombre del barrio Zapotepamba

La parroquia El Tablón se encuentra ubicado al Sur del Ecuador, al Norte de la Provincia de Loja y del Cantón Saraguro.

Al norte, con el Cantón Oña perteneciente a la Provincia del Azuay siendo su límite el puente sobre el río León donde nacen las quebradas de Angohuaico y el Jorupe. Al Sur: con las Parroquias de Urdaneta y Cumbe siendo su límite el sector del Coposo. Al Este: con el río San Felipe de Oña y el río Quingueado con la Provincia de Zamora Chinchipe, y Al Oeste: con el barrio Zapote Pamba perteneciente a la Parroquia de Cumbe, siendo su límite el río Santa Rosa.

Los barrios pertenecientes a esta parroquia son: Tuchin, Potrerillos, Cachipamba, San José y la Cabecera parroquial El Tablón.

San José, Potrerillos y Tuchin son comunidades que se asemejan sus necesidades. Estas instituciones son unidocentes, y, no disponen de mobiliario adecuado para este tipo de escuelas tienen textos que les proporciona el Ministerio de Educación.

ESCUELA "FAUSTINO ROMERO ORDÓÑEZ" BARRIO "SAN JOSÉ"





El barrio San José y sede exacta de la escuela se encuentra ubicado a unos 15Km aproximadamente de la parroquia. Es un sector caracterizado por su productividad agrícola y ganadera. Su gente es muy amable y bondadosa puesto que brinda a propios y extraños lo mejor de cada uno de ellos.

En el barrio se levanta una institución educativa la cual es muestra del empuje y el deseo de superación de sus habitantes y de la cual presentaremos los datos históricos podidos investigar hasta el momento.

La creación de la escuela se da principalmente por la necesidad de los habitantes del sector, puesto que se encontraban alejados de los centros educativos existentes.

Cuenta la historia que por el año 1988 un líder comunitario llamado Faustino Romero Ordoñez, preocupado por lo antes expuesto, es quien se pone frente a este nuevo proyecto y quien realiza personalmente las gestiones necesarias ante las autoridades pertinentes, esto es en el ministerio de educación y cultura en la ciudad de Quito y luego ante las autoridades de educación provinciales, para que este sector haga realidad su anhelo.

En respuesta a dichas gestiones en días posteriores el director provincial de educación designa a la Lcda. Gloria Ochoa para que realice la inspección pertinente en el sector y cuyo pronunciamiento es positivo abriendo así las puertas al logro de tan ansiado objetivo.

Al empezar un nuevo año lectivo es designado como maestro al Sr. Luis Pardo quien conjuntamente con los primeros padres de familia y niños, el 5 de noviembre de 1989, en una choza de paja prestada por el Sr. Armando Romero se inaugura el año lectivo de la escuela sin nombre del barrio San José, entonando por primera vez las sagradas notas de nuestro himno nacional con gran fervor cívico. Vale recalcar que las condiciones con las que iniciaron el año lectivo fueron muy precarias, puesto que no contaban con los implementos adecuados, lo tuvieron que hacer sentados en adobes y piedras.

El señor Faustino Romero Ordoñez, conmovido ante tal escena realiza las gestiones ante la recién creada institución del Plan Internacional, pidiendo ayuda para la construcción de una aula, dicho pedido fue acogido favorablemente por el presidente de aquel entonces Sr. Samuel Ortega.

Uno de los requisitos indispensables para el plan internacional era el de contar con un terreno propio el cual en forma generosa fue donado por el señor Hugo Armijos, dando paso de esta manera a la construcción de una aula y la vivienda para el maestro.

Para el periodo académico del año 2000, luego del cambio obtenido por el maestro Luis Pardo, es designado como nuevo profesor al Lic. Desiderio Gonzales con quién la institución en el año 2001 pasa a formar parte de las recientemente creadas redes amigas, en este caso de la Red Rural de Urdaneta.

Es en el año 2003 previo a las gestiones realizadas por los padres de familia y el docente de la institución que se designa por parte de las autoridades educativas el nombre de la escuela como Faustino Romero Ordóñez, siendo esto un reconocimiento al esfuerzo y perseverancia de su fundador.

La escuela "hna. Rosa Elvira espejo Sigcho"

Barrio "potrerillos"

La escuela "hna. Rosa Elvira espejo Sigcho" del barrio Potrerillos, parroquia "El Tablón, cantón Saraguro, ha sido creada aproximadamente hace unos 55 años con 20 niños; en ese entonces ha sido profesora la Srta. Ernestina Pachar, funcionaba en la casa del señor Segundo Santos, ya que no ha habido en ese entonces escuela. En vista de que era imposible trabajar con los niños dona un pedazo de terreno el Sr. Manuel Coronel para que se hiciera la escuela que tenía 12 metros de largo por 8 metros de ancho. La escuela existe hasta la actualidad funcionando el proyecto "Creciendo con nuestros hijos" (FODI), en ese entonces cada padre de familia donó adobe, teja y madera para que se construyera la escuela, con el tiempo crece el número de niños que eran 50 porque venían a estudiar los niños de Tuchín y en ese entonces no tenía nombre la escuela y funcionó más o menos unos 10 años. No había escritura, sólo existía un papel de constancia.

En el año 1980 en vista de que había exceso de alumnos piden otro profesor a la Dirección de Educación y consiguen la partida, la escuela funcionaba con 2 profesores y 50 niños Filomena Armijos y Manuel Bustán; Después de un tiempo se crea la escuela en Tuchín y baja el número de alumnos, va con cambio la profesora Filomena y queda como profesor Manuel Bustán en la escuela antigua.

El profesor Manuel Bustán en sesión de padres de familia, manifiesta que en la escuela donde trabaja está en malas condiciones y por este motivo acuden a Plan Internacional para que les ayuden con el financiamiento para construir otra aula y la que tienen quedaría como vivienda del profesor; esta escuela ha sido construida más o menos hace unos 18

años. Con presencia del Prof. Manuel Bustán ponen el nombre a la escuela "Hna. Rosa Elvira Espejo Sigcho", lleva ese nombre la escuela en memoria a una monjita que ha hecho labor comunitaria en la comunidad. Sale el compañero Bustán y pasa a prestar servicios en la escuela el profesor César Tene en el año de 1990.

En este nuevo año cuenta con 14 niños de segundo a séptimo año. En el año 2010, en vista de que la escuela no tenía fecha de creación hice las gestiones en la Dirección de Educación y con un acta de los moradores del barrio Potrerillos se llevó a la fecha de creación que es el 25 de mayo de 1960.

ESCUELA "MANUEL AURELIO ESPINOZA" BARRIO "TUCHIN"

La escuela "Manuel Aurelio Espinoza" del barrio "Tuchin", parroquia "ElTablón", cantón Saraguro. Fue creada el 15 de octubre de 1984 con un número de 30 niños y niñas. Con la partida de la profesora Nancy Yolanda Cruz Sarango, quien tenía partida fiscal y era pagada por el Ministerio de Educación y laboraba en el aula construida por los moradores.



Con el señor Alfonso Armijos, en ese entonces, presidente de padres de familia comenzaron a gestionar para construir un aula más grande y lo pudieron lograr este objetivo en el año lectivo 1984-1985, luego obtuvo el cambio la profesora Nancy Yolanda Cruz Sarango por el período 1985 – 1986 quien fue reemplazada por el profesor Edgar Porfirio Panamito Becerra, que trabajó con un número de 35 niñas y niños, quien conjuntamente con los padres y moradores del barrio, viendo que el número de alumnos iba en aumento, se vieron en la necesidad de construir un aula más grande.

En vista de que la escuela no tenía escrituras, la profesora y el comité de padres de familia y moradores del barrio Tuchín realizan las escrituras el 1ro de agosto del 2002 y por gestión de la profesora Rosa Solórzano consigue mediante Acuerdo Ministerial se le ponga el nombre a la escuela de "Manuel Aurelio Espinoza" en honor al donador del terreno, que gracias al Sr. Manuel A. Espinoza, la escuela cuenta con 6.300 metros cuadrados.

Finalmente, cabe señalar que en este nuevo año escolar se está trabajando con 16 niños y niños de segundo a séptimo año de Educación Básica.

LA ESCUELA FISCAL MIXTA "MARÍA RICARDA DE CHALÁN"

La escuela Fiscal Mixta María Ricarda de Chalán, fue creada el 25 de abril de 1983, por parte de la Dirección Bilingüe con 10 alumnos por no poseer local propio los señores moradores y padres de familia prestan su contingente prestando sus viviendas a los señores profesores. Laura Quihzpe y Antonio Vacacela los compañeros con toda su

iniciativa realizan gestiones en compañía con el Señor. Miguel Morocho, Luis Ávila y Víctor Sarango realizan las gestiones necesarias para la adquisición de un terreno para la construcción de local escolar fue entonces la decisión patriótica de los hijos de la extinta matrona María Ricarda de Chalán los que donan el terreno para la escuela, por lo que la comunidad y la Dirección de Educación Bilingüe en reconocimiento a esta doble labor, designa a la escuela con el nombre de María Ricarda de Chalán" luego de contar con el terreno, se continua las gestiones para la construcción de local y gracias al plan internacional se logra construir el local durante los años 1992 y 1993.

El primer Director de la escuela es el Señor Profesor. Antonio Vacacela, un profesional dedicado al servicio de la niñez y comunidad el mismo que coordinó todo su accionar con el comité de padres de familia presidido por el Señor. Miguel Morocho Presidente e integrado por Víctor Sarango Vicepresidente y Antonio Ávila como Tesorero.

Las clases vienen funcionando con normalidad hasta 1995, pero por desacuerdos entre las autoridades educativas y la comunidad se suspenden por el lapso de 2 años. Pero por constantes reclamos de los padres de familia se logra reabrir las clases en el año de 1997, en donde la Dirección Provincial de Educación Bilingüe cede la partida a la dirección provincial de Educación Hispana como antecedentes la Señora Profesora. Miriam Silva es nombrada profesora del lugar obteniendo el nombramiento de la Dirección provincial de Educación Hispana, quien reabre las clases en 1997 cumpliendo sus funciones hasta la actualidad.

Adentrándonos a conocer su problemática podemos deducir que de acuerdo a la investigación realizada a estas instituciones unidocentes el 60% de docentes indican que si ponen en práctica innovaciones pedagógicas en el aula, esto no se evidencia en su práctica pedagógica ya que la mayoría de los alumnos (84%) indican que el profesor expone y dicta las clases en las diferentes áreas, empleando metodologías tradicionales, poco participativas.

El 44% de estudiantes indican que deben memorizar los contenidos aprendidos para rendir exámenes mientras que el otro 44 % no, existiendo contradicción y se reafirma el modelo tradicionalista que emplea los docentes ya que le interesan los contenidos y no las destrezas.

Esto es corroborado con el 80% de docentes encuestados que contestan que no llevan un registro o ficha de control de destrezas desarrolladas por sus estudiantes.

Sólo el 40% contestan que si funciona el aprendizaje cooperativo en las escuelas unidocentes, la mayoría, cree que no funciona, evidenciándose el poco conocimiento estrategias didácticas.

El 80% de docentes, indican que **no** han recibido capacitación sobre estrategias didácticas para escuelas unidocentes.

El 100% de docentes indican que para desarrollan aprendizajes significativos en los estudiantes si acuden a los conocimientos previos, esto es digno de resaltar, pero es preocupante cuando indican que a veces planifica los procesos de clase, porque de esta manera se tornaría una improvisación y no obtendríamos aprendizajes significativos.

Los Docentes indican que el 60 % no han conformado los espacios de aprendizajes en su institución educativa, mientras que los alumnos indican que si organizan los rincones de trabajo, notándose cierta contradicción en las dos partes.

EL 40% indican que no conforman grupos de trabajo de acuerdo a los niveles de aprendizaje de los alumnos, y el 40% contestan que a veces, esto nos indica que los Docentes no conocen las estrategias para escuelas unidocentes en el cual se toma en cuenta estas características.

En estas instituciones educativas se ha podido evidenciar que hay un docente que atiende a cada escuela con un promedio de 10 a 20 alumnos entre todos los años de educación básica y desarrollando un currículo que tiene que ver con las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Cultura Física y Cultura Estética.

Con este tipo de escuelas los maestros y maestras se encuentran preocupados porque tienen dificultad atender en una aula todos los alumnos del 2do al 7mo año de Educación Básica. Utilizando métodos tradicionales con temas expositivos enfatizando la memorización antes que la comprensión del mundo rural donde lo cotidiano de la vida campesina pasa a constituir elemento importantísimo para el desarrollo del conocimiento.

A pesar de sus esfuerzos, es difícil que el docente mantenga un aprendizaje efectivo a la totalidad de niños de todos los grados de manera simultánea.

Las escuelas unidocentes se caracterizan por la diversidad de alumnos que congregan a niños y niñas que cursan los diferentes años de Educación Básica con diversos niveles de capacidades y habilidades; con edades diferentes y con experiencias distintas de vida familiar.

En este contexto se plantea el siguiente problema de investigación.

¿CÚAL ES LA INCIDENCIA DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS, EN EL MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE DEL CANTÓN SARAGURO?

Subpreguntas

- 1. ¿Qué estrategias didácticas utilizan los docentes para potenciar el aprendizaje autónomo del estudiante?
- 2. Cuáles son las estrategias didácticas que promueven el mejoramiento de los aprendizajes fomentando el "APRENDER A APRENDER "
- **3.** ¿Cuáles son las estrategias didácticas de aprendizaje que sirven para lograr aprendizajes cooperativos?

c. JUSTIFICACIÓN

Se ha escogido este problema de investigación, por conocer de cerca las instituciones educativas, debido a la labor supervisiva desplegada en este sector y tener bajo la responsabilidad como zonas de visita a los establecimientos fiscales: completas, pluridocentes y unidocentes en las parroquias antes mencionadas.

No está por demás señalar que este problema es muy sentido dentro de los Maestros de las escuelas Unidocentes y Pluridocentes de las parroquias El tablón y Urdaneta del cantón Saraguro .Debo indicar que el laborar en calidad de supervisor constituye un aval para poder demostrar que conocemos de cerca el problema, y sobre todo que la labor de recolección de datos tiene ya la aceptación de los docentes, alumnos y padres de familia de las escuelas involucradas para llevar a cabo la investigación.

Este trabajo investigativo sobre estrategias didácticas y mejoramiento de los aprendizajes será de gran importancia:

Porque las Maestras (os) requieren urgente de una fundamentación sólida en estrategias didácticas, que potencialicen el aprendizaje autónomo en las escuelas unidocentes.

Por la preocupación de padres y madres de familia así como de la comunidad que ven como sus hijos van desmejorando en la adquisición de sus conocimientos y egresan de las escuelas sin tener bases sólidas para continuar sus estudios en el nivel medio.

El trabajo a realizarse será de utilidad ya que como investigador del problema existe la gran responsabilidad de construir una propuesta pedagógica para que a través de la implementación de estrategias didácticas, eficientes y eficaces mejoren los procesos metodológicos y prácticas docentes, asegurando mejores aprendizajes de decenas de niños y niñas que se educan en las escuelas rurales unidocentes.

También será de utilidad para autoridades, profesores y padres de familia de los diferentes establecimientos y comunidades donde se aplicará la investigación con el fin de que conozcan la situación actual de las escuelas unidocentes donde reciben educación sus representados.

Será trascendente porque las estrategias didácticas favorecen el aprender a aprender para atender el aula multigrado lo cual redundará en el mejoramiento de los aprendizajes de los niños/as de las escuelas unidocentes.

Esto hace, que el problema que trata, algo tan antiguo como es el de las estrategias didácticas para escuelas unidocentes y los procesos curriculares, se vuelva novedoso porque se repite a través de muchos años lectivos con la impresión de que nunca mejorarán.

Se considera que este desmejoramiento de la calidad de la enseñanza detectada en las escuelas donde labora un solo profesor puede traer como consecuencia que los niños (as) adquieran conocimientos académicos muy pobres en calidad, debido a que el Ministerio de Educación en la actualidad no apoya con guías de autoaprendizaje tan necesarias para desarrollar el aprendizaje autónomo.

Esta situación que se presenta me compromete, para que, a través de la investigación que la considero desafiante ya que sobre la base del análisis de las encuestas realizadas a docentes y niños/as, me permite buscar alternativas de solución para cambiar el rumbo y orientar, para mejorar las prácticas en el aula y potenciar el aprendizaje de nuestros niños (as), queremos aprovechar su compromiso, su creatividad, las ganas de cambiar y las grandes capacidades y experiencias de ustedes docentes, enriqueciéndolos con el aporte de algunas estrategias didácticas, para la enseñanza multigrado que permiten atender con calidad varios grados al mismo tiempo.

La Maestra (o) rural generalmente se encuentra aislada en su labor, sin respaldo ni apoyo para atender la carencia de infraestructura, mobiliario y la falta de materiales adecuados, así como para resolver las dificultades de enseñanza que se presentan por la diferencia de edad de niños y niñas que llegan a la escuela, y por la necesidad de atender varios grados simultáneamente.

Como contribución al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de los aprendizajes en las escuelas unidocentes, las más vulnerables del sistema educativo ecuatoriano, pongo a consideración lineamientos propositivos con estrategias que potencien el aprendizaje.

d. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Determinar la incidencia de la aplicación de estrategias didácticas, en el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas unidocentes de la parroquia El Tablón, Urdaneta y Cumbe del cantón Saraguro, provincia de Loja periodo 2010 – 2011.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para potenciar el trabajo autónomo del estudiante

Determinar las estrategias didácticas que promueven el mejoramiento de los aprendizajes fomentando el "APRENDER A APRENDER "

Proponer las estrategias didácticas de aprendizaje que favorezcan el trabajo cooperativo.

e. MARCO TEÓRICO

Aplicación de estrategias didácticas y mejoramiento de los aprendizajes en las escuelas unidocentes

Estrategias didácticas

DEFINICIÓN -Entendemos por estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica².

Las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Algunas características de una estrategia didáctica constructivista.

Presenta escenarios de aprendizaje agradables y diversificados que permitan a las y los estudiantes hacer uso de todos los medios posibles para aprender.

Rescata y valora la experiencia previa de las y los estudiante como muy importante en los logros futuros de aprendizaje. Por ese motivo, identifica el contexto cultural y natural del cual procede la persona que aprende, para buscarle significado al contenido educativo.

Crea condiciones que permiten a las y los estudiantes "actuar" y reflexionar sobre lo actuado, poniéndose en contacto directo (interactuando) con los objetos de conocimiento o con otras personas que disponen de ciertos conocimientos.

² Bitio, Cecilia. Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza - aprendizaje, Edic. Homo Sapiens, Rosario, 1998.

Permite a las y los estudiantes aplicar sus capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores en la elaboración de los productos simbólicos. O concretos que representan el conocimiento interiorizado.

Le da una gran importancia al error como una fuente para identificar las limitaciones en los procesos de aprendizaje por parte de las y los estudiantes, las carencias de

la enseñanza de la educadora o el educador y logra contextualizar y hacer asequible los contenidos e intenciones curriculares.

Ofrece opciones para la atención personalizada de las y los estudiantes: estilos, ritmos de aprendizaje, "inteligencias diversas", otros.

Se le da tratamiento al contenido educativo en las tres dimensiones: conceptos (saber – saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser).

Estimula tanto el trabajo individual de la y el estudiante, como el cooperativo y solidario. Aprovecha las potencialidades que ofrece el aprendizaje entre iguales para propiciar el aprendizaje colaborativo.

Propicia la vivencia de relaciones docente-estudiante, estudiante-estudiante como un procedimiento para aprender por el ejemplo y orientados por la experiencia de personas adultas o de compañeras y compañeros más avanzados.

Estimula la convergencia, la divergencia, el enfrentamiento crítico y la integración de las expresiones de la cultura cotidiana, con las expresiones de la cultura sistematizada, en vez de proponer el memorismo rutinario.

Aspectos a tener en cuenta al seleccionar estrategias didácticas

No existe una única estrategia didáctica para la multiplicidad de situaciones de aprendizaje. La misma dependerá del contexto en el cual se desarrolle la clase, el "contenido" que se quiera enseñar, el "propósito" docente. El docente deberá tener una batería de estrategias didácticas para ser utilizadas según lo requiera la situación.

Debe existir coherencia entre las estrategias didácticas seleccionadas y los contenidos que se proponen.

Todos los alumnos no son iguales, ni los grupos. Habrá posibilidades de aplicar estrategias cada vez más autónomas, cuando se haya logrado el conocimiento del grupo, la aceptación de propuestas de trabajo solidario, el respeto y el cuidado de los otros, etc. Por supuesto que lograr la autonomía en un grupo, no es laisser faire, ni se lleva a cabo de un día para otro. Implica un trabajo progresivo y seguimiento por parte del docente, que requiere en las primeras instancias de una observación permanente y un acompañamiento que garantice el progreso. Para ello el tipo de comunicación que se establezca con el grupo, el vínculo puede llegar a ser condicionante de los logros. Por otro lado establecer criterios de evaluación que permitan ver el horizonte en las tareas cotidianas.

El proyecto educativo institucional mediatiza las propuestas didácticas en la clase. No sólo se intentará ser coherente con las estrategias didácticas que plantearemos en la clase, sino también con el propósito que la institución otorga como mandato a la comunidad educativa.

Las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas.

Estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información³

Estrategias para escuelas unidocentes multigrado

Escuelas unidocentes.

En el Ecuador, la denominación de escuela unidocentes, corresponde a un modelo de escuela cuya característica principal es contar con un solo/a docente para atender de manera simultánea a todos los niños y niñas de los diversos años de educación primaria (de segundo a séptimo año de educación básica) y que comprenden edades entre seis y catorce años.

En la escuela unidocente, los estudiantes compartan un mismo espacio y, por lo tanto, las relaciones entre ellos han de ser de trabajo compartido, respeto, cooperación, autonomía. De estas buenas relaciones, depende el funcionamiento de la clase y facilitan el trabajo de nuevos conocimientos.

Las posibilidades de aprender con otros, es una muy buena estrategia. En estas escuelas unidocentes, un docente conduce los procesos de enseñanza con niños de los seis grados y, adicionalmente, ejerce la dirección del centro educativo.

³ Díaz Hernández,1999.Volúmen 9, Número 2, Año 2009,ISSN 1409-4703

El aula multigrado, es aquella en la cual un maestro o maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria la denominación escuela multigrado esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas. Básicamente se distingue dos tipos de escuelas multigrado. La escuela Unidocente y la escuela polidocente multigrado que cuenta con dos o más docentes, pero que no son suficientes para atender a cada grado individualmente.

Estrategias de aprendizaje en escuelas unidocentes multigrado

Uno de los elementos centrales del cambio pedagógico actual se refiere a la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje. Un enfoque pedagógico como el actual, basado en el constructivismo, implica estrategias eficaces que pueden resultar de gran utilidad en la escuela UNIDOCENTE.

¿De qué manera? En primer lugar encontramos que el reconocimiento de la interacción con los compañeros de clase como un recurso para el aprendizaje permite el uso de estrategias didácticas como son:

El aprendizaje entre pares, como el trabajo cooperativo en grupo, ya sea entre niños del mismo o diferente grado, o incluso la figura de monitores, niños de grados superiores o con habilidades más desarrolladas que puedan actuar como una suerte de tutores con sus compañeros más pequeños, permitiendo al docente concentrarse en el trabajo con otros alumnos.

En segundo lugar, el énfasis en el aprendizaje activo permite una mayor flexibilidad en el tipo y variedad de actividades de aprendizaje que realizan los niños.

Hay mayores oportunidades para el diseño de diversas actividades de aprendizaje que salgan del molde rígido del dictado y el copiado o de las actividades que todos deben realizar a la vez.

En tercer lugar, colocar al niño como centro del proceso de aprendizaje permite también el DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE AUTOAPRENDIZAJE O APRENDIZAJE AUTÓNOMO, es decir, actividades que lo estimulen a trabajar de modo independiente (como, por ejemplo, desarrollar una ficha de trabajo haciendo uso de los textos de la biblioteca de aula, investigando, leyendo, etc.)

Todas estas estrategias (aprendizaje entre pares, trabajo en grupo, flexibilidad y variedad de actividades y autoaprendizaje) son altamente recomendadas para lograr una metodología multigrado efectiva.

Ellas permiten no sólo que el niño se vea estimulado de distintas formas en su proceso de aprendizaje o que la clase resulte más dinámica, sino también liberan en gran medida el tiempo del docente durante la clase, permitiéndole trabajar contenidos o necesidades específicas de un grupo en particular, mientras otros estudiantes desarrollan un trabajo en equipo, completan una actividad individual o son asesorados por un monitor en la realización de un ejercicio.

El problema, sin embargo, lo encontramos en la falta de orientación que experimentan los y las docentes multigrado para reconocer y usar las potencialidades de estas estrategias en el aula, ya que tanto la capacitación como la formación inicial se centran en la situación mono- grado.

Ejes de la estrategia de trabajo multigrado

Con el propósito de orientar a los docentes a que hagan de las aulas multigrado espacios estimulantes para el aprendizaje de los niños, en este trabajo investigativo se presentan los ejes de la estrategia multigrado de trabajo en aula. Estos ejes, son los siguientes:

- a) La simultaneidad de actividades de aprendizaje, es decir, el reconocimiento de que los alumnos deben estar todos trabajando al mismo tiempo en actividades iguales o diferentes.
- La participación diferenciada, es decir, el reconocimiento de que la participación de los alumnos es heterogénea según sus características.
- c) La combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente, es decir, la necesidad de que el maestro varíe de manera continua y sistemática la atención directa e indirecta que da a los alumnos.
- d) La combinación y alternancia de los modos de trabajo del alumno, es decir, la necesidad de que los alumnos varíen de manera continua y sistemática sus formas de trabajo grupal o interaprendizaje y de trabajo individual o auto aprendizaje.

Estrategias específicas para atender las aulas unidocentes.

La Propuesta alternativa que se trata de desarrollar en los procesos de aprendizaje en la

escuela Unidocente y multigrado, por sus características complejas, de alta dispersión

de edades, extra edad, niveles de maduración y los factores socioculturales, es la

FORMA CONCÉNTRICA.

Propuesta: una forma concéntrica

Las principales razones de la posibilidad y necesidad del uso de una forma concéntrica,

son:

Las destrezas no corresponden a una edad específica del alumno, valen para todas las

edades, solo que conforme avanza en su desarrollo, el nivel que alcanza va siendo

mayor.

Las destrezas tampoco corresponden a un área específica, valen para todas las áreas. Es

decir importa los niveles de logro.

Los valores se adquieren practicándolos. Es bueno trabajar un valor común en toda el

aula, porque permite mayor comprensión y consistencia en su práctica.

El desarrollo de los mismos contenidos con todos los grados, no lleva a establecer mejor

secuencia y graduación, que ayuda a conseguir una mejor asimilación y comprensión.

218

Proce	edimiento que debemos seguir para organizar el círculo concéntrico.
Paso	s a seguir:
1-	Priorizar las destrezas básicas a desarrollar. Entre ellos:
La ex	apresión oral
La ex	xpresión escrita
La co	omprensión lectora
El pe	nsamiento lógico matemático y,
La in	serción en el medio o socialización
2-	Priorizar los valores a desarrollar. Tener en cuenta los valores culturales locales. Entre ellos:
•	Responsabilidad
•	Respeto
•	Honestidad
•	Tolerancia
•	Solidaridad
•	Identidad
3-	Priorizar los contenidos más relevantes, significativos y efectivos , que nos ayuden a desarrollar destrezas y valores. De ser posible, integrarlos o
	globalizarlos desde esta fase, atravesando áreas, y ordenarlos para su operatividad.

Posibilidades de organizar a los alumnos.

Al mirar la diversidad de alumnos que caracteriza un aula multigrado es necesario disponer de una variedad de formas en las que podemos distribuir a los alumnos sin dejar de lado que todas favorezcan la adquisición de aprendizajes.

No existe una forma única de distribución que sea mejor que otras. Esta será óptima en la medida que facilite a los alumnos realizar una actividad. El criterio para distribuir a los niños dependerá del tipo de organización requerida en función a la actividad por realizar.

Montero (2002:41) nos propone una gama de distribuciones que dependen del tipo de actividad que realizan los niños, las que señalaremos a continuación:

Todos juntos: Cuando la actividad a realizar es común para todos. Al interior del aula los niños pueden ubicarse formando una "U" o en semicírculo. Otra forma puede ser una distribución adecuada formando filas similares (niños o niñas iguales) o combinadas (niños o niñas diferentes).

En parejas: Podemos encontrar parejas combinadas (un niño con una niña, un mayor con un menor, uno hábil en un área con otro hábil en otra área); parejas similares (niño con niño, niña con niña, mayor con mayor, menor con menor).

En grupos: En este caso es necesario que los niños se sienten juntos y puedan mirarse para organizarse, intercambiar ideas y realizar la actividad encomendada. La disposición del mobiliario se hará bajo estas condiciones.

Solos: Para actividades específicas individuales. Pueden ubicarse formando filas, en grupo, en su silla y mesa mirando al centro o la pared.

Distribución mixta: En este caso se combinan diversas formas de agrupación. Unos niños trabajan solo, otros en parejas.

El aprendizaje

El aprendizaje en las escuelas unidocentes se torna un tanto difícil por la diversidad de alumnos que congregan. Ahí se encuentra a niños que cursan ciclos y grados diferentes, con diversos niveles de capacidades, habilidades e información; los niños cuentan, además, con edades diferentes y con experiencias distintas de vida familiar.

Si se trata de una zona muy pobre, es probable que muchos niños hayan tardado en iniciar sus estudios y quizá hasta hayan sufrido algún retraso por repetición o interrupción de estos. Por razones de este tipo, las edades de los niños tienen un rango más amplio aun cuando estén cursando el mismo grado.

Esta diversidad de los alumnos, esta heterogeneidad de los niños que estudian en una misma aula, hace que su participación e intervención en las clases no pueda ser igual sino diferenciada, de acuerdo con los niveles, capacidades, habilidades y experiencias de cada cual. La diversidad existente en el aula requiere del docente una atención diferenciada, que permita a los alumnos avanzar en sus aprendizajes según sus propias características desde el nivel en que se encuentran.

Los maestros del Ecuador, formados y capacitados para trabajar con alumnos de un mismo grado, sienten que es difícil desempeñarse en un aula multigrado.

En la práctica, los docentes inventan estrategias para que los niños no pierdan tanto su tiempo: dirigen las sesiones de clase asignando tareas comunes a alumnos de diversos grados, los agrupan por ciclos, mantienen "ocupados" a los más pequeños dándoles indicaciones para hacer planas.

A pesar de sus esfuerzos, es difícil que el docente mantenga en situación de aprendizaje efectivo a la totalidad de niños de todos los grados de manera simultánea. En otras palabras, es difícil lograr que los alumnos de todos los grados realicen, al mismo tiempo, actividades de aprendizaje iguales o diferentes.

Por ello, para atender esta situación de diversidad, para que todos los niños trabajen simultáneamente y aprendan según sus propias características, es preciso combinar y alternar los modos de trabajo del docente y las formas de trabajo de los alumnos para aprender. Dicho de otra manera, se requiere combinar y alternar la atención directa con la atención indirecta así como el trabajo grupal con el individual.

El auto aprendizaje o aprendizaje autónomo en el proceso pedagógico.

El auto aprendizaje se define como la capacidad de aprender a aprender, cuando un estudiante ha aprendido a aprender por sí mismo y no necesita de mayor intervención del maestro/a, se dice que es un aprendiz autónomo.

En el auto aprendizaje el/la estudiante tiene un papel activo en el proceso pedagógico, tiene la capacidad de elegir la manera de resolver situaciones planteadas, hace uso de su tiempo y de su espacio; para lo cual cuenta con medios y materiales necesarios, así como la mediación del profesor/a si la requiere.

Hans Aebli (1991), expone cinco DESTREZAS que deben desarrollar los alumnos/as para que suceda un aprendizaje autónomo, estas son:

- Establecer contacto, por si mismos, con cosas e ideas: leer y observar.
- Comprender por si mismos fenómenos y textos.
- Planear por si mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos.
- Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente.
- Mantener por si mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

Es posible que estas destrezas se desarrollen en un alumno/a, sin embargo no es tan obvio que aprendan a lograrlo de manera autónoma, en la mayor parte de las escuelas se dan bajo la dirección del maestro/a. El aprendizaje autónomo no significa necesariamente un aprendizaje aislado, al contrario la persona se prepara para formar parte de un trabajo en grupo, por lo tanto es un aprendizaje social.

A más de las destrezas que debe desarrollar el alumno/a, Aebli⁴ considera tres componentes como pilares fundamentales de aprendizaje autónomo: saber, saber hacer y querer.

⁴ Aebli Hans, Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo, NARCEA, S.A. DE Ediciones, Madrid, 1991, Pág., 153

El componente de saber: conocer el aprendizaje propio, tener una idea clara de los procesos de aprendizaje correctos... El componente de saber hacer: aplicar prácticamente procedimientos de aprendizaje... El componente del querer: estar convencido de la utilidad del procedimiento de aprendizaje y querer aplicarlo.

APRENDIZAJE AUTÓNOMO es un constante aprender a aprender, lo que significa aprender a utilizar la memoria, a leer, a escuchar, a escribir, actuar por sí mismo; lo que implica tener habilidad para utilizar las herramientas que sirvan para la construcción y reconstrucción del conocimiento y actitud necesaria o predisposición individual para el aprendizaje. Esto requiere de un espacio adecuado donde el alumno/a tenga la posibilidad de hacer uso de los materiales que necesita para la construcción del conocimiento y donde tenga la oportunidad de recibir atención del profesor/a para reforzar el conocimiento. Es decir espacios donde el/la estudiante debe descubrir y aprender y donde el docente acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje buscando que este desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje, enseñándole a aprender. ⁵

En este proceso de aprender a aprender, donde los estudiantes son aprendices autónomos esmerados en construir, redescubrir y ampliar los conocimientos, desarrollar destrezas, actitudes, etc.; LAS GUÍAS DE AUTO APRENDIZAJE CUMPLEN UN ROL FUNDAMENTAL, pues a través de consignas u órdenes escritas, permite que el alumno/a trabaje en actividades del conocimiento en forma individual y, haciéndolo gestor de su propio aprendizaje.

⁵ Aebli, Gp. Cit, Pag. 157 7 Garza Rosa María y Leventhal Susana, Aprender como aprender, Editorial Trillas, México, 2000, Pagina 29.

Tal como señalan, Pozo, J y Gómez, M (2006) ".aprender a aprender, constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer el sistema educativo" (p. 29).

La enseñanza de instrumentos o técnicas para que los estudiantes aprendan a aprender, es de suma importancia en el proceso educativo, tal como lo expresara Don Simón Rodríguez, "El título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es al que enseña a aprender; no al que manda aprender o indica lo que se ha de aprender, ni al que aconseja que se aprenda. El maestro que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñado virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseñó a aprender". Este pensamiento del Maestro de América Simón Rodríguez, pone de manifiesto la importancia en lograr que las personas puedan conseguir sus objetivos por sí mismos.

Pero enseñar a aprender o enseñar a pensar no es una tarea fácil; para hacerlo se necesita orientación sobre cómo abordar la trasmisión de estrategias, cómo integrar las estrategias en las distintas áreas curriculares y cómo enseñar a utilizarlas. Es decir, que se debe adoptar la concepción pedagógica de enseñar a pensar o enseñar a aprender. Pozo, J y Gómez, M (2006) puntualizan "... Las formas de aprender y enseñar son una parte más de la cultura que todos debemos aprender y cambiar con la propia evolución de la educación y de los conocimientos que deben ser.

¿Qué significa Aprender a Aprender?

Es enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender a aprender.

Esto implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adoptan a nuevas situaciones.

Las niñas que aprenden de manera autónoma han desarrollado la habilidad que les permite "aprender a aprender".

Técnicas y estrategias para" aprender a aprender"

En su búsqueda pedagógica, Antonio Ontoria (doctor en Ciencias de la Educación y catedrático de Didáctica General de la Universidad de Córdoba, España), empezó por la metodología participativa, pero pronto se vio envuelto por la cartografía del pensamiento, mapas conceptuales y mentales fueron poblando su itinerario de explorador de la psicología del aprendizaje y la neurociencia y, a no mucho, devino en autor de varios libros y artículos sobre aprendizaje como Mapas conceptuales, una técnica para aprender; Aprender con mapas mentales

Una estrategia para pensar y estudiar, y potenciar la capacidad de aprender y pensar. Su principal preocupación es hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje una ^{experiencia} gratificante y ampliar el horizonte de la labor docente en términos de ilusión y expectativa.

¿Cómo podemos contextualizar, en tanto estrategias pedagógicas, los mapas conceptuales y los mapas mentales?

Antonio Ontoria: Estas dos estrategias corresponden a tentativas de cambio en el proceso de aprendizaje y si bien, por una parte coinciden, también, por otra, tienen entre sí diferencias fundamentales.

El mapa conceptual, más bien responde a una línea dentro del cognitivismo y la construcción del conocimiento, y fue concebido por Novak para tener una forma concreta de aplicar el aprendizaje significativo. Se dedica prioritariamente al pensamiento como proceso.

Los mapas mentales, por su parte, tratan de integrar la inteligencia racional y la inteligencia emocional, en un sentido de equidad y armonía. Se crean teniendo presente el funcionamiento del cerebro y tratando de compaginar las funciones de los dos hemisferios. Los mapas mentales tienen en cuenta, además, el aspecto afectivo, pues está comprobado que casi el 60% del rendimiento exitoso en el aprendizaje proviene del buen ambiente emocional que tiene la persona.

¿Qué es el mapa conceptual?

El mapa conceptual es una técnica o estrategia que tiende a crear estructuras de conocimiento, es decir, ideas bien organizadas sobre una temática cualquiera. Es a esta estructuración de ideas, a lo que se llama la construcción del conocimiento, que luego tendrá una representación externa a través de una gráfica que tiene un desarrollo vertical en el que las ideas van jerarquizadas de arriba abajo en el desarrollo del pensamiento.

¿Qué es el mapa mental?

El mapa mental también es una estrategia que tiende a crear estructuras de conocimiento, pero en sintonía con el funcionamiento cerebral y fundamentalmente tratando de explotar mucho más la imaginación y la creatividad. También organiza las ideas desde lo más importante hasta lo más secundario, pero partiendo en su definición gráfica del centro hacia el exterior. Por eso se habla de pensamiento irradiante: el núcleo central se abre en todas direcciones.

¿Cuáles son sus dinámicas y usos?

En relación con las ideas y el pensamiento, los dos tipos de mapa tienen bastantes coincidencias porque, en el fondo, en uno y otro es prioritaria la comprensión de la información de la que se dispone. En ambos casos se trata de detectar y descubrir las ideas fundamentales y secundarias que existen en un documento y darles una organización.

Los mapas se utilizan de muchas maneras: como técnicas de estudio y como construcción de conocimiento propiamente dicho. Como técnicas de estudio, permiten trabajar la comprensión, identificar las ideas principales y las secundarias y darles una organización. El manejo del color, la imagen y los símbolos implicados en la representación gráfica, por su parte, contribuyen altamente a la retención y a la asimilación comprensiva. Este uso tiene un gran valor.

Sin embargo, ese no es el principal objetivo de estas técnicas. El objetivo fundamental es, por una parte, que la persona se dé cuenta de los procesos que vive al pensar y al aprender a pensar (con lo cual ya estaríamos hablando de meta cognición). Y por otra, que construya sus propias ideas que, puestas luego en interrelación con informaciones de libros, periódicos, revistas, Internet, lo que sea, le permitan construir su propio conocimiento. En este proceso el sujeto toma las ideas externas, las somete a juicio y si las aprueba, las asume como propias.

Ahora bien, el mapa revela cómo piensa el sujeto aquí y ahora sobre determinado tema. A lo mejor mañana se enriquece con nuevas ideas y cambia. Ese es el auténtico sentido de estas estrategias.

¿Cuáles son los elementos básicos de estas estrategias desde el punto de vista formal, y cómo se desarrolla el conocimiento mediante el uso intencionado de cada una de ellas?.

En este sentido, hay bastante diferencia entre los mapas conceptuales y los mentales. El conceptual es muy sencillo: utiliza como elementos técnicos la elipse, dentro de la cual hay un concepto (que puede ser expresado mediante un sustantivo, un adjetivo o un verbo en infinitivo sustantivado), y una línea que une dos elipses. Algunos utilizan el rectángulo en vez de la elipse. Se puede aceptar porque no es sustancial, pero es preferible la elipse porque la vista se centra más en el objeto contenido, mientras que el rectángulo llama la atención hacia los extremos.

La idea en el MAPA CONCEPTUAL es construir frases: el sujeto está en una elipse, el predicado en otra, y ambas están unidas por una línea sobre la cual se escriben palabras-enlace. Este esquema se repite a lo largo de una estructuración mental que cobra un sentido vertical determinado por un término de inclusión: el tema se despliega en partes, cada una de las cuales es una línea de desarrollo contenida en la inmediatamente superior.

Así pues, se entiende que cuando haces un mapa conceptual, estás desarrollando un tema, no estás creando nada nuevo, pues todo lo que se dice está contenido en el título.

Este término de inclusión es muy importante en la medida en que ayuda a aclarar el pensamiento en cuanto a cuál es el elemento más general y cuál el más específico de un tema. El que es más general, va por encima de los otros.

Hay otro elemento de desarrollo del mapa que es muy importante para generar el pensamiento: las relaciones cruzadas. En éstas se utiliza la flecha para establecer quién es el sujeto y quién el predicado, y el vínculo ya no es jerárquico. Hay un desarrollo horizontal en el que la relación puede ser de cualquier tipo. Ahí sí que se crean ideas, y viene la personalización del mapa conceptual. Por eso, de cara al trabajo con los alumnos en el aprender a pensar, además del desarrollo vertical, que es relativamente fácil, es importante trabajar el horizontal por lo menos como práctica. El desarrollo horizontal, ayuda además a desarrollar la competencia lingüística, pues obliga a crear nuevos conceptos dentro del esquema mental superando la instancia de la inclusión.

EL MAPA MENTAL, por su parte, tiene una estructuración gráfica que va de adentro hacia fuera ubicando en el centro lo más importante. La importancia se destaca además por el color, por el tamaño o por el uso de imágenes, teniendo siempre presente que lo más importante se debe destacar más y lo menos, menos. Estos elementos de jerarquización unidos al color, a la imagen, a los símbolos, enfatizan la capacidad de asimilación y hacen que la capacidad de recordación sea mucho más fuerte.

¿Es en este sentido que se vinculan las funciones de los dos hemisferios cerebrales? Sí. Por una parte, hay un orden y una secuenciación en el desarrollo que están asociados al hemisferio izquierdo, y por otra, el color, la imagen, son componentes creativos relacionados con el hemisferio derecho. Mientras el mapa conceptual es bastante homogéneo en los elementos que utiliza, el mapa mental es muy propio y original porque refleja de manera más explícita la manera de pensar. Por eso mismo, es imposible que haya dos mapas mentales iguales.

¿Qué tan ampliamente se puede desarrollar un tema mediante los mapas?

Bueno, tanto como se quiera. Pero hay que tener en cuenta que a la hora de hacer el mapa no conviene que haya muchos conceptos porque se corre el riesgo de perder la claridad: si se generan muchas frases subordinadas, la mente se cansa tratando de seguir la línea del pensamiento. Lo aconsejable es un promedio de 30 ó 35 conceptos. Si es necesario, es mejor hacer varios mapas.

¿Cuál es la diferencia entre mapa conceptual y red conceptual?

Básicamente la diferencia radica en que la red conceptual no tiene jerarquización de los conceptos. Simplemente se los relaciona según se considere oportuno. Tampoco hay palabras-enlace. El recurso gráfico para denotar la relación es la flecha. Pero en cuanto a la disposición, no hay ningún criterio más allá del que la propia persona establezca con miras a procurar cierta claridad.

¿Se pueden relacionar en un mismo proceso de desarrollo del pensamiento los dos tipos de mapa?

Sí. No hay razón por la cual se desaconseje esta práctica. Perfectamente se puede desarrollar una parte del tema con el modelo conceptual y otra con el mental, e incluso así se genera una dinámica muy interesante, se incorpora una lógica semejante a la del hipervínculo.

¿Cómo contribuyen estos modelos a un aprendizaje significativo?

Con estas técnicas, si se las aplica como debe ser y no meramente como recursos mnemotécnicos, el alumno se tiene que implicar en el aprendizaje porque él es quien lo tiene que construir, y al implicarse, pues no hay otro que lo haga por él, tiene que trabajar en las capacidades de comprensión, síntesis, análisis, organización y estructuración, lo cual le permite desarrollar el tema sobre la base capital de lo que ya ha aprendido.

Pero adicionalmente, estas estrategias favorecen la autoestima, pues el alumno descubre que es capaz de aprender, de crear ideas y confía a partir de entonces en ello. Esa es la parte emotiva que acompaña y complementa la cognición. Quien aprende es la persona, que es a su vez pensamiento, experiencia y afectividad.

¿Cuál es el papel del profesor cuando decide incorporar estas estrategias en su proceso pedagógico?

El profesor tiene que pasar por un gran cambio de mentalidad frente a la dinámica de la clase. Estas estrategias no son compatibles con el modelo expositivo de la enseñanza. Al implementar estas estrategias, el alumno se convierte en el centro, puesto que es él quien aprende trabajando. El maestro entonces debe, por una parte, enseñarle a usar la técnica, y, por otra, asesorarle en sus procesos, requiriéndole la incorporación progresiva de más ideas.

Así mismo, el profesor puede coordinar la elaboración de mapas consensuados, o sea elaborados en grupo. Propiciar esa dinámica enriquece enormemente al individuo, pues promueve otra serie de valores y destrezas: por una parte, valores sociales de intercambio,

de relaciones interpersonales, de respeto por las ideas ajenas y de toma de decisiones. Por otra, destrezas argumentativas, porque a la hora de la verdad, si hay que hacer un mapa, hay que elegir qué se pone y qué no y en qué orden, por eso cada uno debe poder hacer ver a los demás por qué su concepto es importante. En este ejercicio el papel del profesor es facilitar las cosas y centrar al grupo, no en términos de competitividad, sino de colaboración, pero cuidando el trabajo individual.

La evaluación también cambia de foco, por cuanto se pasa de la concepción de la respuesta única, del pensamiento uniforme, a la apertura y la flexibilidad mental y a un trabajo casi permanente de cambio. Lo que importa cuando se usan los mapas, es que el alumno sepa discernir qué es lo fundamental y qué es secundario. De ahí en adelante el conocimiento es cuestión de posibilidad y en este sentido la principal tarea del profesor es hacer que el aprendizaje sea estimulante.

Consideraciones que deben tomarse en cuenta para que los niños/as desarrollen un aprendizaje autónomo

- Haber desarrollado que les permita trabajar solos o con ayuda del grupo, la mayoría del tiempo.
- Saber dónde se encuentran los materiales y cómo utilizarlos.
- Debe haber una ambientación apropiada del aula ya que contribuye a crear condiciones para que niños /as aprendan con agrado y alegría.
- La organización de materiales en rincones permite dirigir, sin dificultad, el aprendizaje de varios grados a la vez.

Aprendizaje cooperativo

¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

Concepto.-En la construcción del concepto del aprendizaje cooperativo se han dado conceptos que lo confunden con el trabajo de grupo. En este sentido para esta investigación se tomó el concepto de "aprendizaje cooperativo" que es equivalente al trabajo en equipo de Ferreiro Grave (2003-36). El mencionado autor lo define como: El proceso de aprender en equipo es decir aquel aprendizaje que se da entre alumnos o iguales que parten de un principio de que el mejor maestro de un niño es otro niño.

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal. Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe seguir los siguientes pasos: (a) especificar los objetivos de la clase, (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

Con estos argumentos me planteo una hipótesis que responde a mi investigación.

Hipótesis general

La aplicación de estrategias didácticas, no inciden en el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas unidocentes ubicadas en las parroquias Tablón, Urdaneta, y Cumbe del cantón Saraguro durante el año: 2010 – 2011

Hipótesis específica 1

Las estrategias didácticas que los docentes aplican no son adecuadas para promover el aprendizaje autónomo.

Hipótesis específica 2

La utilización de estrategias didácticas de los niños y niñas de las escuelas unidocentes de las Parroquias de Tablón, Urdaneta, y Cumbe no fomenta el aprender a aprender.

Hipótesis específica 3

El diseño y la implementación de estrategias didácticas, determina el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas unidocentes, de las Parroquias de Tablón, Urdaneta, y Cumbe, favoreciendo el trabajo cooperativo.

f. METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente proyecto de investigación, luego de plantear los objetivos e hipótesis de trabajo, se utilizó el método deductivo, para el proceso de recolección de datos. Así mismo se hará uso del método inductivo-deductivo para determinar cómo aporta la información obtenida al desarrollo del proyecto de investigación y el método deductivo – inductivo que ayudará a partir de conocimientos básicos obtenidos de otros trabajos realizados de factibilidad recabando información útil para la investigación.

Posteriormente utilizando el método descriptivo –analítico que es más conveniente ya que se utilizarán encuestas, a los docentes, estudiantes y PPFF. De las escuelas unidocentes de la parroquias El Tablón, Urdaneta, Cumbe, cantón Saraguro.

Instrumentos a aplicarse en la investigación

Encuesta a los docentes (Ver anexo 1)

Se aplicará a los maestros/as unidocentes con la finalidad de establecer las estrategias que aplican en el proceso de enseñanza aprendizaje, conocer la formación y experiencia en la conducción de procesos pedagógicos, y las guías de auto aprendizaje.

Encuesta a los estudiantes (anexo 2)

La encuesta aplicada a los alumnos permitirá contrastar los resultados y verificar con las respuestas de los docentes, también para conocer el tipo de estrategias que se aplican en las escuelas unidocentes para fomentar el aprendizaje autónomo.

Las encuestas aplicadas a los alumnos nos permitirán determinar, el nivel de calidad de aprendizajes de los niños de las escuelas unidocentes.

Encuesta a PPFF (Ver anexo 3)

Con temas generales relacionados con la escuela unidocente, la practica pedagógica en estas escuelas. Con esta herramienta se logrará obtener aproximaciones sobre la temática en estudio y los lineamientos para construir y diseñar estrategias didácticas, para promover el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas unidocentes.

La población a la que se realizará la investigación consta de 5 profesores, 18 PPFF. 25 alumnos de las escuelas unidocentes de las Parroquias El Tablón, Urdaneta, Cumbe.

g. CRONOGRAMA

Tiempo		2010-2011							AI	MPLIA	CIÓ	N 20	12-20	15											
		M	ES 1			M	ES 2			ME	ES 3		ME	S 4	MES	S 5	ľ	MES	6		ME	S 7		ME	S 8
Actividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	1	2	1	2	3	1	2	3	4	1	2
FASE PRE-EJECUTIVA	X	X																							
Formulación del Proyecto			X	X																					
Revisión y aprobación Proyecto.					X	X																			
FASE EJECUTIVA							X	X																	
Prueba y ajuste de instrumentos.									X	X															
Recopilación de datos											X	X													
Tabul. y organiz. de datos													X	X											
Análisis e interpreta. resultados															X	X									
Redacción de la propuesta.																	X	X							
FASE Post-ejecutiva																		X	X						
Revisión y aprob. Informe																				X	X	X			
Publicación y difusión																							X		
Sustentación e Incorporación																								X	

h. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO

Recursos

***** Humanos:

- Asesor(es) asignado(s): Dr. Lizardo Tusa.
- Investigador(es): Dr. Braulio Sarango.
- Universo
- Docentes de las Escuelas Unidocentes de la Parroquias: El Tablón, Urdaneta, y Cumbe.
- Alumnos del establecimiento

❖ Tecnológicos:

- Programas de computación
- Word. Excel
- Equipos y maquinaria.
- Computador
- Cámara Fotográfica
- Grabadora y CD.

Recursos materiales y económicos.

INSUMOS	CANTIDAD	VALOR UNITARIO	TOTAL
Movilización y transporte	2	50	100
Útiles de escritorio	20		20
Encuestas	100	0,03	30
Fotografías y CD	5	3	15
Grabadora	1	190	190
Material de Apoyo	20	3	60
Bibliografía especializada	10	15	150
T. C. Z.:	20	0.50	10
Informáticos	20	0,50	10
Levantamiento de Texto	100	0,10	10
Anillado o empastado	2	5	10
Imprevistos (10% del subtotal)			50
TOTAL		TOTAL	645

Financiamiento

Todos los gastos que se ocasionen durante el desarrollo de la investigación, serán asumidos por el investigador con sus propios recursos económicos.

i. BIBLIOGRAFÍA

BERNARDO CARRASCO, J. Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizajes. Rialp. Madrid, 1995.

BIXIO, Cecilia. 1998 Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina

CASTILLO, S, y PEREZ, M. Enseñar a Estudiar. Procedimientos y técnicas de Estudio. Textos de educación permanente. Programa de formación del profesorado. UNED. Madrid, 1998.

DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1997). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

EGGEN, Paul y DONALD Kauchak (2000). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México: Fondo de Cultura Económica.

GOOD, T. y BROPHY, J. Psicología educativa contemporánea. McGraw-Hill. México, 1995.

JONES, F., PALINCSAR, A., et al. Estrategias para enseñar a aprender. AIQUE. Buenos Aires. 1995.

JUSTICIA, F. y CANO, F. Los procesos y las estrategias de aprendizaje. En psicología de la instrucción. Vol. 2: componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar. EUB. Barcelona, 1996.

MEC, Plan Social de Emergencia en Educación, 2000-2002 .Programa Nacional de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes, Quito, 2002, pag.16

MONEREO, C. et al. Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Grao. Barcelona, 1994.

MEC-UNICEF, Textos de apoyo y reflexión, Programa de Mejoramiento de las Escuelas Unidocentes, Quito, 2 002, pag.2

NARANJO Marcelo, Montoya Luis y Enríquez M" Elena, Uso del tiempo en el aula, EBPRODEC, Quito, 1996

NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. Estrategias de aprendizaje. Santillana. Siglo XXI Madrid, 1987.

POZO, J.I. Estrategias de aprendizaje. En COLL, C., PALACIOS, J y MARCHESI, A. En desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación Alianza psicológica. Madrid, 1993.

POZO, J.I. Aprendices y maestros. Alianza Editorial. Madrid, 1996

RODRÍGUEZ, Roxana Cabrera, Esteban, Salvador Casado, César Alberto Master (2007). Escuelas unidocentes y multigrado a Escala Nacional en Centroamérica.

Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Utrecht y Plan Internacional. Guatemala.

SIISE, Versión 3,5 Censo de población y vivienda INEC-año 2001. Definición de pobreza aplicada a los censos de población y vivienda.

"El aprendizaje cooperativo en el aula" D. Johnson, J. Johnson y E. Holubec Paidós 1999. Síntesis del D.O. del IES "Cinco Villas" Ejea. 2011.

SELMES, I. La mejora de las habilidades para el estudio. Paídos. Madrid, 1988Instituto Superior Pedagógico Privado

Torres, Nancy y Zamora, Juan Carlos. (2007), Estudio sobre La Escuelas Multigrado y unidocente en Costa Rica: semillero de la educación rural. Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Utrecht y Plan Internacional. Heredia, Costa Rica.

Enlaces Electrónicos

- http://www.google.com/cse?cx=partner-pub-3257863066920841%3A3530071123&ie=ISO-8859-1&q=estrategias+didacticas+y+calidad+de+los+aprendizajes+en+escuelas+unido centes&hl=en&sa=Search
- http://sepiensa.org.mx/contenidos/2007/d_estrategias/estrategias1.html

Señor: (a)

Profesor (a)

respuestas serán de mucha utilidad.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA MAESTRÍA EN DOCENCIA Y EVALUACIÓN

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS PROFESORES QUE LABORAN EN LAS

ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS EL TABLÓN, URDANETA Y CUMBE, CANTÓN SARAGURO.

Solicito a usted responder con toda sinceridad el siguiente cuestionario, cuyo objetivo es identificar qué estrategias ponen en juego los profesores unidocentes en su práctica pedagógica y su incidencia en el aula, por lo que sus

	Marque con una X en	el cuadro según corresponda.	
A INFORMA	CIÓN GENERAL:		
1 DATOS DE	IDENTIFICACIÓN	DEL CENTRO EDUCATIVO	
AFINANC	IAMIENTO: Fiscal	l() Municipal() Particular	()
BUBICAC	IÓN: Urbana (() Rural ().	
2 DATOS DE	IDENTIFICACIÓN I	DE LOS PROFESORES	
A NIVEL	DE INSTRUCCIÓN	: Bachiller () Pregrado () Postgra	ado ()
B EDAD E	EN AÑOS	···	
Tiempo de se	ervicio en el Magister	rio	
BCUESTIONA	ARIO		
1 Lea la pregu	nta y seleccione la re	spuesta correcta	
¿Pone en práctic	ea innovaciones pedag	gógicas en el aula?	
Si ()	No ()	A veces ()	
2 ¿Para desarr conocimientos p		gnificativos en los estudiantes acudimos	a los

Si	()	No ()	A veces ()
		Educativa como do para escuelas unic	ocentes han recibido capacitación específica de locentes?
Si	()	No ()	A veces ()
· ·		ora que más ha d pueda ejecutarlas	esarrollado el estudiante, es la de comprender s?
Si	()	No ()	A veces ()
	estrategia didá conceptual?	áctica que más ap	plica el docente en su práctica pedagógica es
Si	()	NO()	A veces ()
6 ¿En la	as escuelas	unidocentes func	iona el aprendizaje cooperativo?
Si	()	No()	A veces ()
7 ¿Para	desarrollar lo	s aprendizajes en	sus estudiantes, planifica los
procesos	de clase?		
Si	()	No ()	A veces ()
8 ¿Ha o	conformado lo	os espacios de apr	rendizajes en su institución educativa?
Si	()	No ()	A veces ()
9 ¿Conf	forma grupos	de trabajo de acue	erdo a los niveles de aprendizaje de los
estudiant	es?		
Si	()	No ()	A veces ()
10 ¿Lle	va un registro	o ficha de control	l de destrezas desarrolladas por sus
estudiant	es?		
Si	()	No ()	A veces ()

GRACIAS.

ANEXO N° 3



MAESTRÍA EN DOCENCIA Y EVALUACIÓN

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES

Fstimado	estudiante:
Estilliauo	estudiante.

Solicito a usted responder con toda sinceridad el siguiente cuestionario, cuyo objetivo es conocer cómo influyen las estrategias docentes aplicadas en los planteles unidocentes y su influencia en la calidad de los aprendizajes que reciben los estudiantes, por lo que sus respuestas serán de mucha utilidad.

A.- INFORMACIÓN GENERAL:

1 DATOS DE IDENTIF	ICACIO	ÓN D	EL (CENTRO ED	UCA	TIVO	
AFINANCIAMIEN	ΓO: Fis	cal ()	Municipal	()	Particula	r ()
BUBICACIÓN:	barr	io	• • • • •			••••	
2 DATOS DE IDENTIF	ICACIO	ÓN DI	E LC	S ESTUDIA	NTE	S	
A AÑO DE BÁSICA	ι:	()				
B EDAD EN AÑOS							
BCUESTIONARIO							
1 ¿En tu aula organizan	los rinc	ones d	le tra	bajo?			
Si ()	No	())		A	veces ()

2 ¿Tú profesor (a) utiliza materiales didácticos cuando enseña los temas de							
clase?							
Si ()	No ()	A veces ()					
3 ¿Copias del libro las tare	eas y lecciones de clase?						
Si ()	No ()	A veces ()					
4 ¿Conoces la importancia	a del manejo de las guías de au	to aprendizaje?					
Si ()	No ()	A veces ()					
5 ¿La estrategia didáctica mapa conceptual?	que aplica el docente en su p	oráctica pedagógica es la de					
Si()	No ()	A veces ()					
6 ¿El profesor expone y d	ictas las clases?						
Si ()	No ()	A veces ()					
7 ¿Utilizas la estrategia aprender?	del mapa cognitivo de sol	para fomentar el aprender a					
Si ()	No ()	A veces ()					
•	8¿La destreza lectora que más ha desarrollado el estudiante, es la de comprender órdenes sencillas y que pueda ejecutarlas?						
Si()	No ()	A veces ()					
9 ¿Necesitas de la ayuda de tu profesor (a) para desarrollar las actividades en clase?							
Si()	No()	A veces ()					
10 ¿Debes memorizar los	10 ¿Debes memorizar los contenidos aprendidos para rendir exámenes?						
Si ()	No ()	A veces ()					

GRACIAS



ENCUESTA DIRIGIDA A LOS PADRES D E FAMILIA DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES DE LAS PARROQUIAS, CANTÓN SARAGURO.

Solicito a usted responder con toda sinceridad el siguiente

Estimado Madre o Padres de Familia :

	cuestionario, cuyo objet familia acerca de los apri parte de los docentes. Por	endizaje	s que rec	iben sus r	representados po	r
A INF	FORMACIÓN GENERA	L:				
l DAT	ΓOS DE IDENTIFICACIĆ	N DEI	L CENTR	O EDUC	ATIVO	
AF	FINANCIAMIENTO: Fisca	al ()	Munic	ipal ()	Particular ()
BU	JBICACIÓN: Barrio)			••••	
2 DAT	ΓOS DE IDENTIFICACIĆ	N DE I	LOS PAD	RES DE	FAMILIA	
A A	AÑO DE BÁSICA DE SU	REPRI	ESENTAI	00:()		
3 CUE	ESTIONARIO					
l¿Los	s Profesores (as) le informa	an a ust	ed acerca	de las act	ividades que	
ealizan	n para mejorar la calidad ed	lucativa	1?			
Si ()	No ()	A vece	es ()	
2 Los p	profesores (as) hacen reun	iones s	ólo para i	nformarle	es	
acerca d	de las calificaciones de sus	represe	entados.			
Si ()) N	(o()		A veces (()	

3 ¿Las lecciones y frecuencia?	lecturas de libro son	tareas que los docentes envían con má
Si ()	No ()	A veces ()
4 ¿Su hijo(a) se encue	ntra motivado(a) con l	os rincones de trabajo que hay en el aula?
Si()	No ()	A veces ()
5 ¿Cree que el Maest	ro debe cambiar su for	ma de dar las clases?
Si()	No ()	A veces ()
6 ¿Su representado c	omprende lo que lee?	
Si ()	No ()	A veces ()
7 ¿Su hijo estudia li significativos?	las lecciones al pie	de la letra y no desarrolla aprendizaje
Si ()	No ()	A veces ()
8 ¿Para las pruebas y	exámenes su represent	ado debe aprender de
memoria los contenidos	s?	
Si ()	No ()	A veces ()
9 ¿Su hijo realiza trab	pajos en forma grupal?	
Si()	No ()	A veces ()
10¿Usted como padre	de familia calificaría	el trabajo del docente de satisfactorio?
Si()	No ()	A veces ()

GRACIAS.

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS.

HIPÓTESIS 1	CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR
HIPÓTESIS			 Significado del termino
ESPECÍFICA 1	ESTRATEGIAS		➤ Características de una estrategia didáctica
La aplicación de	DIDÁCTICAS.		constructivista
estrategias didácticas,			> Aspectos a tener en cuenta al seleccionar
no inciden en el			estrategias didácticas
mejoramiento de los		ESTRATEGIAS DE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
aprendizajes de los		APRENDIZAJE	> Ensayo
niños y niñas de las			> Elaboración
escuelas unidocentes			Organización
ubicadas en las			Comprensión
parroquias Tablón,			> Apoyo
Urdaneta, y Cumbe del		ESTRATEGIAS DE	
cantón Saraguro		ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
durante el año: 2010 -			
2011			Pre instruccional
			Co-instruccional
			Pos-instruccional
			 Estrategias para organizar información

ESTRATEGIAS PARA ESCUELAS UNIDOCENTES MULTIGRADO	 Estrategias para apoyar la conexión entre los conocimientos previos con los nuevos. El aprendizaje entre pares, Énfasis en el aprendizaje activo Estrategias de Autoaprendizaje (aprendizaje autónomo).
	 EJES DE LA ESTRATEGIA MULTIGRADO La simultaneidad de actividades de aprendizaje. La participación diferenciada Formas de trabajo en la escuela multigrado La combinación y alternancia de los modos de trabajo en la escuela multigrado La combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente. Los modos de trabajo del alumno

	MEJORAMIENTO D	E ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA ATENDER
	LOS APRENDIZAJES	LAS AULAS UNIDOCENTES.
		 Priorizar la s destrezas básicas a desarrollar
		 Priorizar los valores a desarrollar
		 Priorizar los contenidos mas relevantes,
		significativos y efectivos.
APRENDIZAJE		LOS RETOS PARA AVANZAR HACIA UNA
		EDUCACIÓN DE CALIDAD.
		Mejorar la calidad de la educación básica.
		 Mejorar la calidad en las escuelas más carentes.
		 Asegurar las herramientas esenciales
		 Definir unos objetivos básicos
		FACTORES QUE FAVORECEN EL
		MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES
		Cambios en el aula.
		¿Qué implica mejorar las prácticas educativas?

HIPÓTESIS	A	TÉCNICAS	Y	EL AUTO APRENDIZAJE O APRENDIZAJE
ESPECÍFICA 2		ESTRATEGIAS	DE	AUTÓNOMO
El nivel de estrategias	PRENDIZAJE	TRABAJO	DE	El mapa conceptual
didácticas de los niños	AUTÓNOMO	APRENDER	A	➤ El mapa mental
y niñas de las escuelas	(Aprender a	APRENDER.		➢ ¿Cuáles son sus dinámicas y usos ?
unidocentes de las	aprender)			 Consideraciones que deben tomarse en cuenta
Parroquias de Tablón,				para que los niños/as desarrollen un aprendizaje
Urdaneta, y Cumbe no				autónomo
fomenta el aprender a				Mapas cognitivos.
aprender				
				➤ Las guías de auto aprendizaje y la función del
				docente en la creación de un clima pedagógico
				autónomo.
				Rincones de trabajo

HIPÓTESIS	APRENDIZAJE	PASOS PARA	➤ La selección de materiales y objetivos didácticos
ESPECÍFICA 3	COOPERATIVO	IMPLEMENTAR EL	La conformación de los grupos.
El diseño y la		APRENDIZAJE	 La disposición de los grupos ene l aula La puesta en práctica de la clase cooperativa
implementación de		COOPERATIVO	
estrategias didácticas,			Aprender juntos.
determina el			Investigación grupal
			Co-op Co-op
mejoramiento de los			
aprendizajes de los		ESTRATEGIAS Y	Técnica lluvia de ideas
niños y niñas de las		TÉCNICAS DEL	➤ El mapa conceptual
escuelas unidocentes,		APRENDIZAJE	La red conceptual Manas soménticos
de las Parroquias de		COOPERATIVO	Mapas semánticosEl resumen
_		COOLERATIVO	La ficha de contenido
Tablón, Urdaneta, y			El subrayado
Cumbe, favoreciendo el			➤ La elaboración de textos
trabajo cooperativo.			La composición de textos
			Las ilustraciones.

ÍNDICE

Preliminares	PÁG.
Portada	i
Certificación	ii
Autoría	iii
Carta de autorización	iv
Agradecimiento	v
Dedicatoria	vi
Matriz de Ámbito Geográfico	vii
Esquema de tesis	ix
Título	1
Resumen	2
Summary	3
Introducción	4
Revisión de Literatura	10
Estrategias didácticas	10
Algunas características de una estrategia didáctica	12
Estrategias de aprendizaje	14
Tipos de estrategias de aprendizaje	16
Estrategias de enseñanzas	18
Estrategias de aprendizajes en escuela unidocentes	21
Ejes de la estrategia multigrado	23
Evidencias exitosas en la enseñanza multigrado	38
Mejoramientos de los aprendizajes	42
Los retos para avanzar hacia una educación de calidad	44
El mapa conceptual	54
Las guías de autoaprendizaje	62
Rincones de trabajo	66
El aprendizaje cooperativo	69
Los objetivos actitudinales	72
Ejecución de tareas y el trabajo en equipo	76
Materiales y Métodos	89

Resultados	94
Discusión	131
Conclusiones	137
Recomendaciones	139
Lineamientos Alternativos	140
Bibliografía	189
Anexo (Portada Del Proyecto)	194
Tema	195
Problemática	196
Justificación	207
Objetivos	210
Marco teórico	211
Metodología	236
Cronograma	238
Presupuesto y Financiamiento	239
Bibliografía (Proyecto)	240
Anexo 2	242
Anexo 3	244
Anexo 4	246
Operacionalización De Las Hipótesis	248