

**El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula:
Una propuesta de intervención y modificación de los estilos de aprendizaje
-en un grupo de estudiantes de grado cuarto
de la I.E Santa María Goretti de Montenegro Quindío-**

Claudia Lorena García Zuluaga
Rubén Antonio Sáchica Navarro

Universidad Católica de Manizales
Maestría en Educación
Manizales Caldas
Enero de 2016

**El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula:
Una propuesta de intervención y modificación de los estilos de aprendizaje
-en un grupo de estudiantes de grado cuarto
de la I.E Santa María Goretti de Montenegro Quindío-**

Claudia Lorena García Zuluaga
Rubén Antonio Sachica Navarro

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en
Educación
Asesor
Mag. Edilberto Granados López

Universidad Católica de Manizales
Maestría en Educación
Manizales Caldas
Enero de 2016

Nota de Aceptación

Dedicatoria

A Dios, por concedernos la vida y por bendecirnos con nuestras familias –quienes, con su amor incondicional y sacrificio, nos motivaron y permitieron que saliéramos adelante con la realización de nuestra maestría-.

Claudia Lorena García Zuluaga
Rubén Antonio Sáchica Navarro

Resumen

Con la presente investigación, se buscó inferir si existían modificaciones o reforzamientos en los estilos predominantes de aprendizaje, en un grupo de cuarenta y nueve (49) estudiantes de grado cuarto, de la Institución Educativa Santa María Goretti de Montenegro, (Departamento del Quindío). Dichos estudiantes fueron intervenidos mediante la implementación de talleres, basados en el modelopropuesto por David Kolbde aprendizaje experiencial. Para dicho fin, se implementó el Cuestionario Honey-Alonso de Estrategias de Aprendizaje (CHAEA-Junior),en la versión adaptada por Juan Francisco Sotillo¹.

Metodológicamente, la investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo, privilegiando un diseño exploratorio de alcance descriptivo. Para la recolección de la información, se implementó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA-Junior. Este cuestionario se aplicó en una etapa inicial (i. e. pre-test) para identificar la preferencia de aprendizaje de los estudiantes.De acuerdo a los resultados de la primera aplicación, se procedió al diseño de talleres pensados para la movilidad de dichas preferencias, tomando como espacio académico la asignatura de lengua castellana. Después de un tiempo prudencial, se procedió a la segunda aplicación del test (i. e. post-test) para inferir si había ocurrido algún cambio.

Dentro de los resultados obtenidos del cruce de información pre y post-test, se encontró una modificación en el aprendizaje de los estudiantes, al ser intervenidos con un modelodistinto al que estaban habituados: se pudo comprobar, de acuerdo a las investigaciones realizadas en

¹Para la utilización e implementación del Cuestionario Honey-Alonso de Estrategias de Aprendizaje, se contó con el aval del Doctor Juan Francisco Sotillo y Domingo José Gallego, quienes compartieron información técnica de los instrumentos, -así como sugerencias sobre el uso y administración del mismo-.

torno a los estilos de aprendizaje, que el método reflexivo teórico se encuentra asociado a un modelo estandarizado de enseñanza y que no necesariamente es la preferida por los estudiantes.

Como conclusión final, y de acuerdo a los datos obtenidos, se pudo corroborar la eficacia del modelo de aprendizaje cíclico propuesto por Kolb (1984), además de poder generar una hipótesis para futuros trabajos. Ésta plantea la reiterada preferencia por el estilo de aprendizaje reflexivo, con ascendencia teórica, parecería estar relacionada no con la preferencia general de los estudiantes; sino con cierta forma de adaptación de éstos al sistema protocolario - que sustentan las instituciones educativas y que parecieran estar acuerdo con la experiencia que deja esta investigación-. La concientización de los procesos de aula llevó a los investigadores a ver cómo la educación está soportada en procesos de homogenización y estandarización del aprendizaje. De ahí que las preferencias reflexivas y teóricas no sean propias del ciclo del aprendizaje; sino que son un modelo que se impone como único factor de formación. Los aspectos alusivos a la pragmática de los aprendizajes, que tanto se predica en el enfoque por competencias y en el mismo enfoque de pedagogía conceptual, son cuestionables: ellas no estarían abonando el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes. Por el contrario, los estudiantes estarían siendo moldeados de acuerdo a un patrón de comportamiento de lo que se considera el “modelo ideal de enseñanza”, sin la posibilidad real de un auténtico aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, modelo de aprendizaje experiencial, estilos de aprendizaje.

Summary

With this research, it was sought to infer whether there are changes or reinforcements in the predominant learning styles in a group of forty-nine (49) students in fourth grade of School Santa Maria Goretti of Montenegro Quindío operated by implementing workshops based on learning styles according to the experiential learning model proposed by David Kolb. For this purpose the questionnaire Honey-Alonso Learning Strategies (CHAEA-Junior) was implemented in the adapted version by Juan Francisco Sotillo.

Regarding methodology, the research was approached from a quantitative approach, favoring an exploratory descriptive design scope. To collect information, Questionnaire Honey-Alonso from CHAEA-Junior Learning Styles was implemented. The questionnaire was applied in the initial (pre-test) stage to identify the preference of student learning.

According to the results of the first application, It was proceeded to design workshops intended for mobility of preferences taking the academic space in the subject of Spanish. After a reasonable time, it was proceeded to the second application of the test (post-test) to infer whether any changes had occurred.

Among the results obtained from the crossing of pre-test and post-test information, a change is found in the preference of student learning to be operated with a different model of learning to which they were accustomed. Similarly, it was found according to research conducted around learning styles, that reflective-theoretical preference is associated with a standardized teaching model that does not necessarily point to the preference of students learning.

As a final conclusion and according to the data obtained in the analysis thereof, the model of cyclic learning proposed by Kolb (1984) could be corroborated, in addition to generating a hypothesis for future work, which states that the repeated preference for the sort of reflective learning with theoretical descent seem to be related not to the general preference of students, but with a way to adapt these to the formal system that supports educational institutions and seems to be according to the experience that leaves this research and to the awareness of classroom processes to which led the researchers, that education is supported in the process of homogenization and standardization of learning, hence the frequent results in reflective and theoretical preferences may not own the learning cycle, but which are a model that prevails as the only factor training. That is why aspects alluding to the pragmatic of learning is predicated both on the approach by competencies and in the conceptual approach to teaching, they tend to be questionable since they would not be paying to the formation and development of cognitive abilities of students, but they would be modeling according to a pattern of what is considered the ideal model of teaching, but without the possibility of learning.

Keywords: learning, experiential learning model, learning styles.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Justificación.....	3
3. Planteamiento del Problema.....	5
4. Formulación del Problema.....	8
4.1 Preguntas adicionales derivadas de la formulación del problema.....	8
4.2 Hipótesis de Trabajo.....	8
5. Objetivo general.....	9
5.1 Objetivos específicos.....	9
6. Marco Teórico.....	10
6.1 Antecedentes de la Investigación.....	10
6.2 ¿Qué son los estilos de aprendizaje?.....	11
6.3 ¿Estilos cognitivos o estilos de aprendizaje?.....	12
6.4 Estilos de Aprendizaje.....	15
6.5 El Modelo de Aprendizaje de Kolb.....	16
6.6 Los estilos de aprendizaje en el ámbito escolar.....	18
6.7 El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula.....	19
6.7.1 Fase de encuadre o fase de generación de la necesidad de conocimiento...20	
6.7.2 Fase de enunciación.....	21

6.7.3 Fase de Acción.....	22
6.7.4 Fase de modelación.....	22
6.7.5 Fase de simulación.....	23
6.7.5.1 Acciones de simulación.....	23
6.7.6 Fase de Ejercitación.....	24
6.7.6.1. Acciones de ejercitación.....	24
6.7.7 Fase de demostración.....	25
6.7.7.1. Acciones de demostración.....	25
6.7.8 Fase de síntesis y conclusión.....	26
6.7.8.1 Acciones síntesis y conclusión.....	26
7. El modelo de Kolb y la necesidad de la implementación de los estilos de aprendizaje en el área de lengua castellana.....	27
7.1 el modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula.....	30
7.2 Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana desde los estilos de aprendizaje de acuerdo al enfoque CHAEA-Junior.....	31
7.2.1 Propósitos del periodo.....	33
7.3 Evaluación (indicadores de desempeño).....	36
7.4 Concepciones Didácticas.....	36

7.5 Recursos.....	36
7.6 Estructura una clase de acuerdo a los propósitos de formación y el contenido temático del plan de área.....	38
7.6.1 Insumo: la noticia.....	38
7.6.2 Caracterizaciones de los estilos de aprendizaje de acuerdo al Cuestionario Honey-Alonso de Estrategias de Aprendizaje.....	39
7.6.2.1 Estilo de aprendizaje de preferencia activa.....	41
7.6.2.2 Estilo de aprendizaje de preferencia reflexivo.....	42
7.6.2.3 Estilo de aprendizaje de preferencia teórico.....	43
7.6.2.4 Estilo de aprendizaje de preferencia pragmático.....	44
7.6.2.5. Esquema de la noticia.....	45
7.6.3. Ejemplo de una noticia.....	46
7.6.3.1 ¡A leer!.....	46
7.6.3.2 ¡A interpretar!.....	46
7.6.3.3 ¡A Argumentar!.....	48
7.6.3.4 Yo, ciudadano.....	48
7.7. Adecuación de los contenidos temáticos a los diferentes estilos de aprendizaje...	49
7.7.1 Grupo de estilo reflexivo.....	49
7.7.2 Grupo de estilo teórico.....	50

7.7.3 Grupo de estilo pragmático.....	50
8. Marco contextual.....	51
8.1 Reseña Histórica de la Institución Educativa Santa María Goretti de Montenegro Quindío.....	51
8.2 Estrato socio-económico.....	52
8.3 Empleo.....	52
8.4 Nivel socioeducativo y cultural de las familias.....	53
8. 4.1 Conformación de las familias.....	53
8.4.2 Problemas psicosociales.....	54
8.5 Reseña histórica.....	54
8.6 Misión y Visión.....	56
9. Metodología.....	57
9.1 Tipo de investigación y diseño metodológico.....	57
9.2 Población y muestra.....	57
9.3 Tipo de muestra.....	58
9.4 Instrumentos de recolección de información.....	58
9.5 Caracterización del instrumento.....	58
9.6 Aspectos éticos de la investigación.....	61
9.7 Fases o momentos del proyecto.....	62

10. Tipo de estadística usada.....	63
11. Discusión de resultados.....	63
11.1 Estadísticas de Fiabilidad.....	63
11.2 Alfa de Cronbach – Tabla de gráfico 1.....	64
11.3. Análisis descriptivo de los resultados – Tabla de gráfico 2.....	64
11. 4 Estadísticos descriptivos – Tabla de Gráfico 3.....	66
11.5 Análisis de caja y bigotes.....	67
11.5.1 Tabla de gráfico 4 - Análisis caja y bigotes.....	68
11.6 Análisis de Wilcoxon.....	69
11.6.1 Signos de Wilcoxon - Tabla de gráfico 5.....	69
11.6.2 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.....	70
11.6.3 Estadísticas de Prueba de Wilcoxon - Tabla de gráfico 6.....	71
12. Conclusiones.....	74
13. Bibliografía.....	76
14. Anexos.....	79

1. Introducción

La presente investigación se inscribe a la línea de “Pedagogía y Currículo”, desde la cual se piensan los problemas de aprendizaje en el aula. Desde esta misma línea se buscan las posibles alternativas para solucionar mencionados problemas. A partir de lo anterior, enfocamos la fundamentación teórica de nuestro ejercicio investigativo, hacia el modelo de aprendizaje experiencial, propuesto por David Kolb, e instrumentalizado por medio del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA-Junior, en la versión adaptada para poblaciones de nivel de primaria por Juan Francisco Sotillo.

Dentro de la búsqueda teórica, se encontró que la mayoría de las investigaciones sobre estilos de aprendizaje han tenido dos inconvenientes claramente identificables. En primer lugar, la mayoría de investigaciones se han ocupado de un ámbito muy reducido de interacción, al fijar su centro de atención en poblaciones adolescentes y adultas, como es el caso del modelo de estilos de aprendizaje de David Kolb (1984), los cuadrantes cerebrales propuestos por Ned Herrman (1978–1981), o los estilos de aprendizaje de Honey-Alonso (1994) -que surgen como una adaptación del arriba mencionado modelo de Kolb (1984)-. En segundo lugar, se han dado otras investigaciones que han dirigido su mirada hacia la forma en que los niños aprenden desde una perspectiva especializada, -como es el caso del test de figuras enmascaradas de Witkin (1971) o el estilo de aprendizaje preferente de Rita y Kenneth Dunn (1977) o el inventario sobre acercamiento inductivo y enriquecimiento grupal, propuesto por Renzulli, Smith y Rizza (2002)-. Estas últimas investigaciones exigen un dominio disciplinar específico, para poder acceder a su diagnóstico y utilización. De ahí la necesidad de buscar o bien un instrumento de acceso sencillo o una adaptación de uno ya conocido y validado, que pudiera servir tanto a especialistas como a docentes e investigadores, para caracterizar los estilos de aprendizajes de los estudiantes.

Es así como, desde en el año 2012, después de algunos años de estudio y revisión, el profesor Juan Francisco Sotillo, bajo la tutoría del Doctor Domingo José Gallego, expone, como fruto de su tesis doctoral, una adaptación de los modelos disponibles de estilos de aprendizaje, basada tanto en la propuesta de Kolb (1984, 1985, 2000), como en la revisión que hacen los doctores Peter Honey y Allan Munford (1986) y, posteriormente, Catalina Alonso(1992-93).

Esta adaptación resulta atractiva, toda vez que permite, de manera ágil y relativamente sencilla, diagnosticar el estilo predominante que los estudiantes utilizan para aprender. En consecuencia, el modelo propuesto por Sotillo (2012), si bien se desprende de otros modelos anteriores, tiene su ventaja en que buscó una aproximación a la naturaleza psicológica de la población infantil lo más sencilla y analíticamente posible. De manera semejante, el modelo de estilos de aprendizaje de Sotillo y Gallego (2012) establece la misma dinámica clásica del aprendizaje cíclico de Kolb, al contemplar el aprendizaje como un ciclo de preferencias cambiantes entre lo activo, lo reflexivo, lo teórico y lo pragmático.

La concepción cíclica del aprendizaje del modelo primario de Kolb (1984) permite no sólo una aproximación a las características psicológicas de los niños; también determina, en cierto grado, sus preferencias a la hora de aprender y diagnostica como intervenir prontamente, ante posibles dificultades de aprendizaje y/o problemas de enfoque curricular.

2. Justificación

Los procesos educativos representan cada vez más un desafío tanto para las instituciones como para los docentes. Ellos educan y, a la vez, deben ser líderes y gestores de proyección comunitaria. La educación, a lo largo del tiempo, ha servido como medio para lograr el desarrollo cultural y ciudadano. No obstante, su dinámica, como impulsora esencial del desarrollo económico y social del país, la ha reducido en parte del mecanismo de reproducción hegemónica, en la que los procesos mismos de ciudadanía y desarrollo cultural resultan cuestionables a todas luces.

Esto no solo resulta problemático para el futuro de las sociedades; también, para un contexto más inmediato: para los niños, adolescentes y docentes sobre los cuales recaen las consecuencias de las políticas del sistema educativo. Basta con echar un vistazo a los informes del Consejo Privado de Competitividad (CPC, 2013-2014), o los informes de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), o de la misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Para estos organismos, la educación se ha transformado en una importante plataforma para el sustento financiero y el despliegue económico del mundo contemporáneo.

Sin embargo, en el panorama local e inmediato, donde se dan las condiciones de transformación y gestión de ese conocimiento como capital cognitivo -y de allí, en capital financiero-, se dan otras lógicas de organización y alteración de contenidos. Las dinámicas de gestión deberían llevar eventualmente a un incremento del valor del capital cognitivo, reflejado en mejores condiciones de acceso a la cultura y, a la vez, al reconocimiento de los talentos y desempeños particulares de cada individuo o comunidad diversa. Empero, dicho presupuesto cae

bajo la creciente preocupación por estandarizar todos los procesos de formación y tecnificación del conocimiento: la política educativa actual no está en potenciar a cada individuo; sino en dar respuesta, de manera oportuna, a la capitalización masiva y univoca de los colegios, como vehículos del futuro sustento del desarrollo económico.

En consecuencia, esto convierte los modelos educativos, desde la perspectiva de la enseñanza, en verdaderas camisas de fuerza: todos los estudiantes, sin interesar cuáles sean sus niveles de desempeño o capacidad individual, deben alcanzar y cumplir con los indicadores de logro trazados por el currículo. Además, la mayoría de los docentes no han sido formados de manera disciplinar para hacer frente a tal desafío. Dicho panorama sirve de antesala para el objetivo que se ha trazado en la presente investigación.

En este trabajo se pretende determinar si hubo refuerzos o alteraciones en las preferencias de aprendizaje de un grupo de estudiantes de grado cuarto de la I.E Santa María Goretti de Montenegro, Quindío, por medio de la implementación del CHAEA-Junior, en el área de lengua castellana.

3. Planteamiento del problema

Para cualquier docente, que se desempeñe como formador en el ciclo de básica primaria, no resulta extraño enfrentarse a labores para las cuales su perfil profesional resulta insuficiente para la formación de sus estudiantes. Esto no se debe entender como una falencia del docente en sí mismo; sino del sistema.

Este sistema perfila como profesor idóneo a aquel que es capaz de hacer frente a un sinnúmero de compromisos de orden educativo, para los cuales su formación disciplinar no puede o debería dar cuenta. Pese a ello, el profesor perfilado asume los roles que le fueron asignados. De ahí que en el ámbito educativo se suelen encontrar profesionales o licenciados formando en las bases de disciplinas para las cuales sus títulos no dan cuenta. Docentes de educación artística debutando como docentes de biología y matemáticas, docentes de educación física enseñando religión o lenguaje: todas las mezclas y cruces que se puedan imaginar como posibles y asignables al rol docente. A pesar de que, en la mayoría de los casos, los docentes actúan de manera sobresaliente y terminan ajustados a los niveles de desempeño integral que les son solicitados para sus perfiles profesionales, en el caso de los estudiantes la historia parecería ir en otro sentido.

Para la mayoría de los docentes, el hecho de hacer frente metodológicamente a un número considerable de estudiantes representa muchas veces la necesidad no de pensar en cómo generar estrategias para potenciar, en cada uno de ellos, las diferentes posibilidades de aprendizaje. Se piensa, mejor, en cómo generar un método de enseñanza estandarizado que le permita al docente tener la mayor cobertura posible del plan curricular. ¡Ni qué decir de los métodos de evaluación! A pesar de lo dicho, debemos reconocer el esfuerzo pedagógico de los docentes para llevar a cabo el proceso evaluativo, como un proceso con carácter formativo. Esto contrasta con la premura de

los procesos y de estandarización: se repiten las fórmulas pre-elaboradas y se adoptan estrategias de masificación y concentración de evaluaciones de orden memorístico o de orden procedimental. Esto implica el triunfo del enfoque único sobre los talentos desperdiciados de los estudiantes. Esto niega el desarrollo cognitivo y emocional pleno de los estudiantes y privilegia sólo una mirada que muchas veces no corresponde con la realidad del estudiante.

En el contexto de la Institución Educativa Santa María Goretti, el panorama no es distinto: los grupos están conformados por más de 35 estudiantes -lo cual dificulta realizar prácticas pedagógicas y evaluativas en la que se privilegie el interés primordial o la necesidad formativa de cada estudiante-. De igual manera sucede con los procesos evaluativos: se implementan métodos evaluativos estandarizados con indicadores de logro definidos y normalizados para el alto número de estudiantes. Esta homogenización niega la posibilidad de que cada estudiante llegue, a lo largo de su vida escolar, a experimentar plenamente una modificación en el estilo de aprendizaje.

La imposición de modelos administrativos interrumpe las tendencias naturales de los alumnos. Se privilegia así la pedagogía conceptual, por medio de la cual los estudiantes emulan –mas no se comprenden ni se discuten- los contenidos temáticos desarrollados en el aula: se repite una determina información, sin capacidad crítica por parte de los estudiantes, siendo esto un problema mismo derivado de la estandarización y de la necesidad de cobertura del proceso de escolarización. Irónicamente, esto se da dentro de un modelo pensado, en un principio, para el afianzamiento del pensamiento lógico. A la vez, el mismo modelo fundamentado en la pedagogía conceptual no contempla las diferencias significativas que existe entre un estudiante y otro al momento de aprender: sólo se estima el desarrollo mental de tipo lógico-emulativo. Esto contradice las ideas de Kolb (1984) sobre el deber ser del proceso de aprendizaje: éste surge de un proceso natural y transitorio, en el que se involucran factores que no sólo obedecen a la forma

como se procesa la información, sino además de la manera en que el ambiente y el contexto mismo permite una apropiación de la misma para su posterior asimilación, como formas de conocimiento aprendidas. En consecuencia, el problema radica en que, por un lado, se tienen docentes cuya formación no obedece a la demanda de las necesidades formativas de los estudiantes y, por otro lado, un modelo que no permite la exploración y el desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en una sociedad que requiere sujetos dinámicos, con capacidad de adaptación y lectura no solo lógica del mundo; también sensible y estética.

De ahí la necesidad de pensar en una alternativa que permita una aproximación más comprensiva de la manera en cómo aprenden los estudiantes y que, al mismo tiempo, brinde herramientas para la evaluación de estas formas de aprendizaje que se pretenden desarrollar. En este sentido, la presente investigación se basa en la aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estrategias de Aprendizaje (CHAEA-Junior) en el área de lengua castellana, en un grupo de setenta (49) estudiantes de grado cuarto de la I.E Santa María Goretti de Montenegro, Quindío. Esto para el posterior diseño y administración de talleres de preferencias cambiantes -y así corroborar si existe un cambio o no con relación a los datos obtenidos-. En consecuencia con lo anterior, se busca no solo indagar por la predominancia de los estilos que cada estudiante tiene para aprender; también inferir cómo esa preferencia podría verse o no alterada, según un cambio en la forma habitual en que aprenden. La investigación buscó inferir si la implementación de talleres basados en el modelo de estilos de aprendizaje contribuye a reforzar o alterar las preferencias pedagógicas de un grupo de setenta (49) estudiantes de grado cuarto de la I.E Santa María Goretti de Montenegro, Quindío.

4. Formulación del problema

¿La predominancia de aprendizaje puede estar sujeta a una intervención sistemática e intencional en el aula, por parte del docente?

4.1 Preguntas adicionales derivadas de la formulación del problema

De no existir ninguna alteración en los estilos de aprendizaje, a partir de la implementación de los talleres, ¿se podría decir que las preferencias no pueden ser modificables o requerirían más tiempo de intervención?

De existir un cambio, aunque fuese mínimo, ¿se podría corroborar que el modelo de aprendizaje, basado en el uso preferencial del estudiante de acuerdo a su necesidad y experiencia propuesto por David Kolb, resulta cierto y útil para pensar en formas de intervención estratégica de las creencias mantenidas en la manera como los estudiantes aprenden?

4.2 Hipótesis de Trabajo

La predominancia de aprendizaje puede estar sujeta a una intervención sistemática e intencional en el aula por parte del docente.

5. Objetivo general

Inferir si la predominancia de aprendizaje en los estudiantes de grado cuarto (4°) de la I.E Santa María Goretti puede modificarse o no, a partir de una intervención en el aula por parte del docente.

5.1 Objetivos específicos

- Identificar el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Santa María Goretti, por medio de la administración del Cuestionario Honey-Alonso de Estrategias de Aprendizaje CHAEA-Junior.
- Diseñar talleres que privilegien las preferencias de aprendizaje tanto dominantes como no dominantes, de acuerdo al cronograma de plan de área de lengua castellana para grado cuarto (4°)
- Determinar el impacto que los talleres tienen sobre estilos preferentes de aprendizaje en los estudiantes de grado cuarto, por medio de la aplicación post-test del Cuestionarios sobre Estrategias de Aprendizaje CHAEA-Junior.

6. Marco teórico

6.1 Antecedentes de la investigación

La pregunta por los estilos de aprendizaje -o por las formas de cómo los individuos hacen uso de estrategias y preferencias de orden cognitivo, para interactuar y articular de manera cohesiva sus dinámicas de aprendizaje- no es algo nuevo. A principios del siglo XIX, en los países de Bélgica y Holanda surgió una fuerte preocupación por los trastornos de aprendizaje hasta extenderse a otros países del mundo y tomar su forma definitiva en Chicago, en el año de 1963, cuando se consolida un grupo destinado al estudio, intervención y tratamiento de niños con problemas de aprendizaje denominado “Asociación de niños con problemas de aprendizaje”(ACLD por sus siglas en inglés).

Si bien los antecedentes que tratan por las formas de aprendizaje no son recientes, para el objetivo del presente estudio solo se hará referencia a los estudios que hayan utilizado la aplicación del cuestionario sobre estilos de aprendizaje CHAEA y CHAEA-Junior. El presente estudio intenta una aproximación a la manera preferente de aprendizaje de un grupo de estudiantes. La búsqueda, por tanto, se ciñe solo a la implementación del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje.

Los profesores Domingo Gallego y Catalina Alonso realizaron una investigación, en el año 2005, titulado “proyecto de investigación sobre estilos de aprendizaje” llevada a cabo en España, Alemania, Francia e Italia con estudiantes de historia. En dicho proyecto, se buscó realizar una caracterización de los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus ascendentes preferenciales. Dentro de los resultados obtenidos, se encontró que el estilo preferente es el reflexivo, con un puntaje promedio de 15,5; seguido del pragmático, quedando en último lugar la preferencia por el estilo teórico. Como conclusión se estableció que es marcada la influencia que tiene el docente y el sistema de enseñanza sobre las preferencias de aprendizajes de los estudiantes. En países indagados, el estilo reflexivo siempre puntúa como el preferente.

6.2 Qué son los estilos de aprendizaje.

Dentro de las definiciones que mejor justicia hacen a lo que se puede entender como “estilos de aprendizaje”, se encuentra la que diera James Keefe (1982). Esta alude a los estilos de aprendizaje como “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que operan como posibles indicadores de cómo un individuo promedio percibe, apropia e interactúa o responde a una determinada información”.

En dicha definición Keefe, logra condensar los principales aspectos que dan sentido y base a los estilos de aprendizaje, aspectos de orden cognitivo que aluden a la relación de carácter racional que mantiene un determinado sujeto con su entorno. No agotándose en ese carácter, la definición incluye lo motivacional presente, en aquellas manifestaciones y disposiciones que presenta un sujeto frente a una determinada situación –el cual amerita un dominio o aprehensión específica de información-.

De igual manera, el rasgo fisiológico se refiere a la manera preferente en la que un individuo interactúa con la información; no desde un enfoque cognitivo o motivacional, sino eminentemente físico.

El carácter fisiológico indaga por las condiciones físicas que presenta un individuo, para atender, en tiempo y esfuerzo, a una determinada demanda académica. Esto es lo que se conoce como el “ciclo del aprendizaje” en Kolb (1976, 1984). En este ciclo, un individuo pasa por una serie de fases: de una fase activa que lleva a una fase reflexiva y, después, hacia una teórica para, finalmente, descansar en una pragmática.

Sin embargo, las fases mencionadas no son lineales ni se dan de manera consecutiva; sino, como el mismo Kolb lo planteaba (1984), como partes de un ciclo en el que el individuo, de acuerdo a su entorno, va generando una preferencia específica. Esta se ve influida, en parte, por los ambientes condicionantes de aprendizaje-así como por el desarrollo de sus propias capacidades-.

La definición de Keefe es rica, no solo al mostrarla esencia de los estilos de aprendizaje, sino, además, porque condensa los desarrollos históricos de la evolución conceptual de los propios estilos de aprendizaje. Miremos por qué:

6.3 ¿Estilos cognitivo o estilos de aprendizaje?

Desde la perspectiva histórica de los estilos de aprendizaje, éstos tienen sus antecedentes en el campo de la psicología. 1950 fue el año cuando los psicólogos cognitivos dieron forma a la investigación dirigida a los problemas de aprendizaje -en especial, al problema de los “estilos cognitivos” como los llamaría H. Witkin en 1954-. Para esa época Witkin (1977) entendía los

estilos cognitivos como las formas particulares en la que los individuos perciben y procesan la información. Otros psicólogos pronto siguieron esa línea de interés.

Si bien el auge de los estilos cognitivos se inicia como una preocupación genuina de la psicología, su impacto en el estudio del aprendizaje llevaría pronto a que se incluyera como parte de los análisis del estudio de la pedagogía en los Estados Unidos, como un fenómeno psicológico y cognitivo. El interés por incluir el enfoque cognitivo en la reflexión pedagógica se centró en un intento por llevar a buen término la reforma curricular. Ella pretendía dar un giro cualitativo a las metodologías tradicionales del proceso de aprendizaje.

El cambio del estilo cognitivo al estilo de aprendizaje vino como consecuencia del enfoque psicológico dentro de los estudios del aprendizaje. De acuerdo a la perspectiva educativa, hablar de estilo de aprendizaje refleja de mejor manera el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar.

El auge de los estilos de aprendizaje, y su comprensión desde una mirada más cercana al espacio de aula escolar, pronto contó con entusiastas. A partir de sus experiencias e investigaciones, ellos contribuyeron a definir los recién llamados “estilos de aprendizaje”, desde diversas perspectivas

Tal es el caso de los trabajos realizados por Dunn, R, Dunn, K y Price, G, (1979), investigadores para los cuales, los estilos de aprendizaje reflejan la manera en que una serie de estímulos básicos afectan la habilidad de una persona para percibir y retener información. Por su parte, Hunt (1979) plantea los estilos de aprendizaje como factores “que describen las condiciones bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o que determina qué estructura necesita para aprender y adaptarse mejor a un ambiente de aprendizaje” (p. 67).

Para autores como Schmeck (1982), un “estilo de aprendizaje” es sólo otra manera de llamar al estilo cognitivo. Según lo anterior, se denomina con dos nombres un mismo fenómeno: el individuo se da a conocer, cuando se enfrenta a una tarea o ejercicio de aprendizaje específico. Schmeck plantea los estilos de aprendizaje como las estrategias preferidas de las que se vale un estudiante para aprender.

En su lugar, Gregorc (1979) define los “estilos de aprendizaje” como “las condiciones bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor” (P. 27). Por su parte, Claxton (1982) define un “estilo de aprendizaje” como una forma consistente de responder a los estímulos, dentro de un contexto de aprendizaje. A su vez, Riechmann (1979) comprende por “estilo de aprendizaje” al conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionadas con el contexto de aprendizaje.

Para Butler (1982), los estilos de aprendizaje sirven como indicadores o señaladores del significado natural por el que una persona aprende más fácil. También lo define como la manera más efectiva y eficiente por la que un individuo llega a comprenderse a sí mismo, a comprender el espacio que habita y la manera como articula y actúa en ambos.

Por lo tanto, los estilos de aprendizaje son los rasgos tanto cognitivos como psicosociales que le permiten a una persona referirse sobre cómo aprende y cómo le resultaría más sencillo interactuar con un determinado ambiente de aprendizaje. En el caso de autores como Smith (1988), los estilos de aprendizaje deben ser entendidos desde las características por las que un individuo procesa una determinada información, al tiempo que se siente y asume un determinado comportamiento en una situación específica de aprendizaje.

Finalmente, en cuanto a la idea de estilos de aprendizaje, Alonso (1994) plantea que la definición que mejor se ajusta a la globalidad y al alcance que los estilos de aprendizaje pretenden alcanzar es la abonada por Keefe. Esta es la definición que se inició el presente apartado y que resulta de la mezcla y maduración de todas las definiciones anteriores.

6.4 Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje suelen ser estudiados desde las investigaciones que realizaron David Kolb (1984) y Peter Honey (1986). Tanto la investigación de Kolb como la de Honey siguen una misma línea u objeto de estudio, por lo que se podría decir que son en cierta medida estudios complementarios.

En sus orígenes, la teoría del aprendizaje experiencial no es propiamente un modelo desarrollado por Kolb (1984). Él se basa en los aportes de las teorías sobre el aprendizaje de autores como Dewey, Piaget y Lewin. No obstante, uno de los principales aportes de Kolb estuvo en hacer una re-lectura de estas teorías y llevarlas a una tipología del aprendizaje de manera individual. Esta tipología trató de estructurar la manera en que un individuo en particular aprende. Posterior a los desarrollos teórico/prácticos de Kolb, otros investigadores se sumaron a la iniciativa de indagar por los estilos de aprendizaje. Dentro de los investigadores, que en la época se sumaron a esta iniciativa, se encuentran Peter Honey y Allan Mumford (1986).

Estos investigadores trabajaron a partir del modelo propuesto por Kolb (1984). Su principal aporte estuvo en elaborar fichas para el fortalecimiento de los estilos de aprendizaje que puntuaran con menor frecuencia que otros, dentro de la aplicación del instrumento (CHAEA).

6.5 El modelo de aprendizaje de Kolb

Las adaptaciones que hace Kolb de las teorías constructivistas, para formular y proponer su modelo de aprendizaje cíclico-experiencial, están basadas en dos dimensiones estructurales.

La primera dimensión de Kolb la consideró como un estudio de la percepción del contenido que un determinado individuo debe aprender (dimensión aprehensiva). La segunda dimensión está relacionada con el procesamiento de la información resultante de dicha percepción, para lo cual, Kolb denominó como “dimensión de procesamiento o transformación”. De acuerdo a la primera dimensión, que obedecería de acuerdo al modelo de Kolb a los estilos activos y reflexivos, la percepción que un individuo tiene para con los contenidos se realiza a través de la experiencia concreta. Es decir, esta dimensión se desarrolla en virtud de los acontecimientos a los que está sujeto un determinado individuo; aunque, para Kold, la percepción también podría estar vinculada a los procesos de conceptualización de las mismas percepciones. No obstante, siempre se partiría de la percepción como condición operante para que se pudiera dar la dimensión de aprehensión. En todo caso, la percepción, de acuerdo a lo que plantea Kolb (1984-1986), está enfocada en las vías de la experimentación activa o directa y en la vía de la observación reflexiva o perceptiva sobre dicha experimentación. Esto lleva a que el individuo realice un ciclo constante entre lo que ve, como lo ve y las ideas que de ello puede generar.

De las dimensiones anteriores, Kolb propondrá para su modelo de estilos preferentes cuatro fases las cuales se clasifican en:

- 1) Observación reflexiva: esta fase se caracteriza por la manera preferente en que un determinado individuo aprende a través de sus sentidos de la visión y la audición.

2) Conceptualización: durante esta fase, un individuo puede aprender reflexionando sobre el entorno y la información que extrae del mismo.

3) Fase activa o “de rendimiento”: esta fase se caracteriza por ser individuos que aprenden actuando.

Finalmente, Kolb propone una última fase, o preferencia de aprendizaje, y la caracteriza por aquellos individuos que presentan una tendencia hacia el aprendizaje de manera concreta y haciendo uso de sus sentidos del tacto.

De acuerdo al modelo propuesto por Kolb, los estilos de aprendizaje, si bien para su identificación se toman por separado, en el plano concreto de su investigación no deben asumirse de manera desarticulada. De acuerdo a lo que plantea este modelo, el fenómeno del aprendizaje es complejo y, en el mundo más allá de la teoría, los individuos operan con más de un estilo a la hora de enfrentarse a un proceso de aprendizaje. Si bien es necesario partir de cómo los individuos privilegian cierta clase de aprendizaje, ésta no debería tomarse por separado; sino de acuerdo a una escala de ascendencia en relación con los otros estilos.

De ahí, que puedan surgir individuos con tipologías en su aprendizaje que presenten asociaciones típicas tales como teórico/reflexivo, teórico/pragmático, pragmático/activo o activo/teórico (el cual se da en muy pocos casos). O atípicos como reflexivos/activos y pragmático/reflexivo.

Finalmente, el modelo de aprendizaje experiencial y cíclico de Kolb plantea que los estilos de aprendizaje varían de acuerdo al lugar, las demandas de las tareas y las necesidades educativas específicas. De ahí que las preferencias sean cíclicas y dependientes no solo del desarrollo cognitivo del individuo; sino a las condiciones inmediatas en el que éste se desarrolla.

6.6 Los estilos de aprendizaje en el ámbito escolar

Un día un grupo de animales decidió crear una escuela. Tras agotadoras jornadas se fueron perfilando líneas y actividades. La idea de que todos los alumnos hicieran y supieran de todo iba ganando terreno. “Hoy día es necesario saber de todo. La formación integral es lo importante”, decían. Finalmente decidieron diseñar un currículum único, con cuatro áreas de conocimientos: Les enseñarían a volar, a correr, a nadar y a trepar. Todos recibirían una formación completa. Nadie sin escuela. ¡Nunca más la incultura! Todos, profesores y estudiantes, comenzaron con ilusión y motivación. La cabra llegó a decir “voy a aprender todo aunque me descuerne...”. Sin embargo pronto aparecieron las dificultades y los problemas y la acumulación de trabajo en los servicios médicos de la escuela. El pato se pasaba el día en la enfermería recuperándose de las heridas que se hacía al trepar. La tortuga estaba deprimida porque era la siempre la última en la carrera y afirmaba “que no servía para nada”, necesitaba antidepresivos y psicoterapia de apoyo. El conejo tenía varias fracturas por sus intentos de volar... y así podíamos seguir refiriendo los resultados de cada estudiante.

Tomado del texto “ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago?” De
Domingo J. Gallego

Parecería que al hablar en la actualidad del sistema escolar se aludiera a un entecuyo modelo de acción parece hacer parte de un antiguo ideal. Las condiciones actuales reclaman su poca pertinencia, su necesaria adaptación y oportuna respuesta. Desde la década de 1950, cuando las teorías tradicionales basadas en la expansión pedagógica mostraron su ineficacia en el ámbito escolar -y en especial, como alternativa para llevar a cabo la formación y desarrollo de los individuo- se ha dado un paradigma competitivo, que llevaría a hablar de la necesidad de incluir dentro de las agendas curriculares de las instituciones educativas un enfoque de orden psicopedagógico, con el que se buscaba posibilitar en el individuo una aproximación y relación con el aprendizaje de tipo constructivo.

No obstante, y pese al enfoque psicopedagógico, lo cierto es que, al día de hoy, la escuela pareciera seguir reproduciendo patrones y modelos que en ningún aspecto han privilegiado dicho enfoque. Tal como se enuncia en el epígrafe del presente apartado, lo máximo que pueden

ofertar, es un modelo estandarizado con el que se pretende resolver la difícil problemática de la formación e instrucción de los individuos.

En contraposición a la idea de un currículo unificado y estandarizado, como solución a las necesidades formativas de los estudiantes, se ofrece la alternativa de “aprender a aprender”. Con ella se espera poder abanderar el cambio y la movilidad social y económica de los países. La base de “aprender a aprender” está en la necesidad de un tipo específico de individuo que reclama el medio económico y social. Dicho individuo debe estar ser consciente de sus capacidades reflexivas y analíticas y con un notable desarrollo de la autonomía. Además, debe ser crítico y creativo, tanto para el manejo de información como para la generación de estrategias que le permitan una gestión de sus propios aprendizajes, a lo largo de toda su existencia. De ahí la idea de poder implementar estrategias como programas que privilegien no la estandarización; sino la individualización de la preferencia de aprendizaje presente en cada individuo o grupo de individuos, que pueda llevar a potenciar sus posibilidades reales de desarrollo cognitivo.

6.7 El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb en el aula

Los programas educativos por lo general, y de acuerdo al MEN (1998), se visibilizan o toman su forma a partir de los lineamientos curriculares. Estos se entienden como las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares definidas por el MEN, con el apoyo de la comunidad académica educativa, con el fin de apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales, definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

Lo anterior da sentido y forma al proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales–PEI- y a sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas. Los

lineamientos curriculares se constituyen así en referentes que apoyan y orientan la labor educativa, en conjunto con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes por medio de su experiencia, formación e investigación.

Para el caso de la institución educativa Santa María Goretti, del municipio de Montenegro, Quindío, los lineamientos curriculares se entienden desde el enfoque de la pedagogía conceptual. En cuanto al modelo pedagógico institucional, se estima la implementación y programación de los contenidos programáticos contenidos en el plan curricular de acuerdo a ocho (8) fases o estadios. A través de estos, un estudiante debe pasar para poder hacer uso autónomo de la información ofrecida en el aula. De acuerdo al modelo de la pedagogía conceptual, las fases se caracterizan en:

6.7.1 Fase de encuadre o fase de generación de la necesidad de conocimiento

Esta primera fase tiene como propósito central la vinculación del estudiante con el aprendizaje desde una dimensión afectiva. Para esto, como la misma fase se nomina, se busca que el estudiante genere la necesidad por adquirir información diversa y práctica. Esto se hace a partir de colocar al estudiante en una situación tal que le lleve a generar la necesidad de hacer uso adecuado de la información. Esto lleva implícito el hecho de la motivación como un factor determinante tanto del manejo de la información, así como de la pertinencia en dicho manejo.

Esta fase se subdivide en consecuencia en cinco sub-fases así:

Propósito: la cual busca, como se advirtió, vincular al estudiante con el aprendizaje afectivo, argumentando la necesidad de poderlo utilizar dicha información a futuro.

Necesidad pedagógica: Valorar y proyectar la utilidad de la competencia.

Enseñanzas: Necesidad de la destreza (argumentos) y propósito.

Roles: Vendedor afectivo / Comprador crítico.

Meta: Estudiantes comprometidos con el aprendizaje porque reconocen las consecuencias negativas y positivas de adquirirlo o no.

6.7.2 Fase de enunciación

Propósito: Explicar y apropiar a los estudiantes de los instrumentos de conocimiento necesarios para la competencia.

Necesidad pedagógica: El estudiante debe explicar y ejemplificar las enseñanzas dadas en el aula

Enseñanzas: Instrumentos de conocimiento que respaldan la estrategia.

Roles: Ingeniero/ Constructor.

Metas: Estudiantes que comprenden los instrumentos de conocimiento, porque están en la capacidad de ejemplificarlos.

6.7.3 Fase de Acción.

Esta fase se concibe desde el planteamiento de preguntas para evaluar pre-saberes de los estudiantes. Así mismo, se debe poder planificar la explicación de las definiciones y de los pasos

del procedimiento, aclarando términos desconocidos y ejemplificando. Se le solicita al estudiante ejemplos o argumentaciones, como manifestaciones de lo interiorizado por medio de la clase. Las preguntas, en esta fase, son fundamentales para verificar el contenido comprendido.

6.7.4 Fase de modelación

Propósito: Lograr que los estudiantes comprendan y aprendan la forma de realizar la competencia.

Necesidad pedagógica: Que el estudiante sea capaz de explicar las acciones que garantizan una óptima aplicación de la competencia y evaluar cómo la manera de desarrollar el procedimiento garantiza el óptimo resultado.

Enseñanzas: Procedimientos aplicados a una situación.

Roles: Actor meta cognitivo / Espectador crítico.

Meta: Los estudiantes comprenderán el procedimiento y las características del producto que obtendrán.

Dentro de las acciones de modelación está plantear la presentación del procedimiento, haciendo énfasis en el producto esperado y en los insumos para obtenerlo.

6.7.5 Fase de simulación

Propósito: Concientizar a los estudiantes de sus aciertos y errores en la aplicación de la estrategia para facilitar el desarrollo de la misma.

Necesidad pedagógica: Inducir a los estudiantes a que hagan conciencia sobre la calidad de la aplicación del procedimiento.

Enseñanzas: Consejos de calidad en la aplicación de la estrategia.

Roles: Mentor / Discípulo.

Meta: Estudiantes que monitorean su desempeño porque reconocen los errores cometidos, al aplicar el procedimiento. Ellos saben cómo corregirlos.

6.7..5.1 Acciones de simulación:

- Resolver los ejercicios, verificar las respuestas, exigir su explicación, -conducir las respuestas hacia aclaraciones pertinentes, durante un tiempo prudente-.
- Seleccionar al menos dos ejercicios.
- Planear preguntas para el estudiante acerca de cuál es su respuesta y cómo la obtuvo, como llegó a la solución, para así concientizarlo de sus aciertos y errores al aplicar el procedimiento.
- Anticipar escenarios para retroalimentar los resultados de los estudiantes, ayudándoles a identificar qué aciertos y errores cometió y cómo fortalecerlos, corregirlos y prevenirlos
- Plantear conclusiones y recomendaciones, a partir de las posibles respuestas dadas por los estudiantes.

6.7.6 Fase de Ejercitación

Propósito: Generar y regular un ambiente que facilite el desarrollo autónomo de la estrategia.

Necesidad pedagógica: Garantizar que el aprendizaje del estudiante sobreviva al espacio de la sesión y del colegio.

Enseñanzas: Consejos de mejoramiento sobre la calidad del producto.

Roles: Entrenador / Deportista autoexigente.

Meta: Estudiantes que aplican correctamente la competencia.

6.7.6.1. Acciones de ejercitación:

- Solucionar los ejercicios antes de dar la clase, identificando si son claros y qué nivel de dificultad tienen, para estipular tiempos e instrucciones.
- Determinar qué estrategia es la más eficiente para motivar a los estudiantes a dar su mayor rendimiento, justificando la importancia de ejercitar.
- Posibilitar un espacio de lectura previa de los ejercicios, por parte de sus estudiantes, clarificando los enunciados y palabras oscuras y verificando que las comprendan según las instrucciones dadas.
- Plantear preguntas para hacer que sus estudiantes argumenten su respuesta.
- Planear la síntesis de los resultados, mostrando aciertos, errores y otras situaciones en las cuales se puede aplicar el procedimiento.

6.7.7 Fase de demostración

Propósito: Generar y regular un ambiente que facilite el desarrollo autónomo, pero concienzudo, de la estrategia, asumiendo una actitud de auto exigencia y rigor.

Necesidad pedagógica: Conciencia de nivel de desempeño.

Enseñanzas: Reconocimiento de variables que determinaron el nivel de desempeños esperado y ajustes para superarlo.

Roles: Auditor significativo / Experto operacional.

Meta: Estudiantes que reconocen las situaciones en las que deben aplicar la competencia y lo hacen de manera acertada.

6.7.7.1. Acciones de demostración:

- Solucionar previamente los ejercicios (en contexto o prueba de desempeño), utilizando el procedimiento e identificando si son claros para verificar tiempos, instrucciones y respuesta.
- Planear motivación de sus estudiantes hacia el logro, con actitud seria y autoexigente.
- Anticipar escenarios para retroalimentar las evaluaciones de los estudiantes de manera meritocrática, estimulando la constancia para obtener buenos resultados o corregir las fallas detectadas.

6.7.8 Fase de síntesis y conclusión

Propósito: Sintetizar las actitudes y acciones que determinaron la utilización de las enseñanzas, evaluando la calidad del producto para garantizar la transferencia.

Necesidad pedagógica: Meta cognición - Meta afectividad.

Enseñanzas:Resumen del procedimiento, conclusiones.

Roles: Puntualizador/Exponente experiencial.

Metas: Estudiantes que puedan sintetizar las enseñanzas de la sesión.

6.7.8.1 Acciones síntesis y conclusión

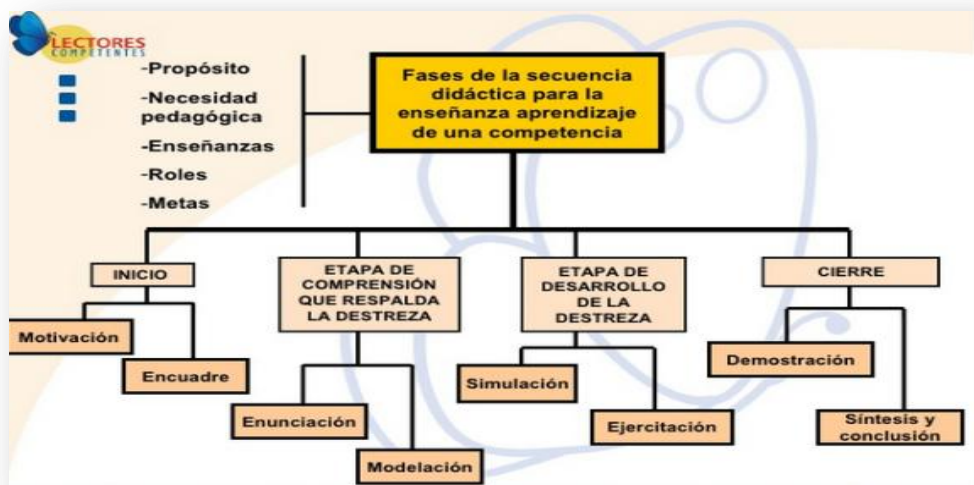
- Planear preguntas retomando el procedimiento y las preguntas iniciales.
- Formular los indicadores del nivel alcanzado.
- A partir de los resultados,se determinan las conclusiones y las recomendaciones claves que cierran la fase de aprendizaje.
- Ubicar a los estudiantes en el desarrollo de la matriz de logros, mostrando el avance logrado y comprometiendo frente a las enseñanzas posteriores.

7.El modelo de Kolb y la necesidad de la implementación de los estilos de aprendizaje en el área de lengua castellana.

El propósito de la fase alusiva a la ejercitación consiste en garantizar que los estudiantes desarrollen la destreza de poder llevar la información aprendida, a un nivel práctico. Esto resulta fundamental, toda vez que parte del fundamento del enfoque del modelo basado en la pedagogía conceptual. El estudiante debe ser llevado de manera secuencial hacia la apropiación y el manejo práctico de la información. Esto es importante para el posterior desarrollo del criterio y del pensamiento crítico. Por lo tanto, en esta fase, los estudiantes deben desarrollar la solución a los problemas de manera autónoma, poniendo en práctica la guía y observaciones realizadas por el profesor en las fases preparatorias 1, 2, 3, 4, y 5.

Dentro de esta fase, se da un espacio privilegiado al docente, para que éste pueda establecer metodologías, reglas, tiempos y grado de dificultad, acorde a la complejidad de la información. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el docente solo desempeña un rol de observador, limitándose a evaluar el desempeño de sus estudiantes, de acuerdo a una concepción de la ejercitación. Dicha ejercitación está reducida al desarrollo de la capacidad repetitiva del estudiante, lo cual se convierte en un indicador dentro del enfoque de la pedagogía conceptual de destreza y habilidad que no pareciera superar el modelo tradicional memorístico. Por ende, la necesidad de instruir al estudiante, a partir de un solo enfoque de aprendizaje, resulta insuficiente.

A continuación se relaciona una gráfica, en la que se ilustra de mejor manera cada una de las fases del modelo de la pedagogía conceptual:



Tomado del PEI institucional.

El enfoque basado en la pedagogía conceptual pareciera apuntar a las necesidades académicas y demandas institucionales. No obstante, siguen prevaleciendo vacíos, en cuanto a la necesidad de un enfoque formativo en el que no se asuma al estudiante sólo como un ente racional y relacional. De acuerdo a las fases de este modelo, y a lo que se puede hacer evidente en el gráfico expuesto, el estudiante es asumido como un autómeta de la información, pues todas las fases del modelo finalmente terminan justificando la repetición imitativa del modelo de información propuesto por el docente. Esto deja por fuera la posibilidad de reconocer otros modos, tiempos, ritmos y estilos preferentes de aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera, al basar toda su estructura pedagógica en la demostración de un modelo adquirido por la imitación, se está dejando de lado variables tales como las emotivas y las fisiológicas, para dar solo peso a la variable cognitiva de tipo relacional. Así se hable de un

enfoque racional, la razón sólo opera en este modelo como un mecanismo o instrumento que facilita la fase cíclica de la decodificación-codificación de la información.

Por su lado, en las teorías contemporáneas del aprendizaje, en las cuales, el aprendizaje no se ve solo como una consecuencia de la enseñanza –tal como lo argumentaron Piaget (1969) o Feuerstein (2011)-se está hablando cada vez más de la necesidad de pensar la calidad del aprendizaje; no como una consecuencia derivada de un determinado modelo pedagógico, sino como una forma de advertir la transformación de un individuo. Él hace parte de un proceso en el que resulta necesario y casi obligatorio el reconocimiento de las formas preferentes de aprendizaje de cada estudiante y la del docente mismo: de ello dependerá en buena medida la posibilidad de generar un verdadero impacto en el desarrollo tanto cognitivo como afectivo y psicosocial del estudiante.

En consecuencia, los estilos de aprendizaje juegan un papel fundamental al momento de hablar de una educación que pueda llegar cambiar estratégicamente cómo los estudiantes se relacionan y adquieren conocimientos derivados de la información que se les transmite en el aula. De ahí que –según Moreno (2001) -no sólo se trate de implementar un modelo que les lleve a imitar; sino que les permita desarrollar estrategias de aprendizaje, permitiéndoles estructurar cómo reciben y decodifican la información.

Enfocar el proceso educativo, desde la perspectiva de los estilos preferentes de aprendizaje, resulta ventajoso: el estudiante se acerca desde sus propias condiciones y posibilidades, dándose un desarrollo preferente del manejo de la información. El procesamiento de ésta es más próximo a sus experiencias, lo que a su vez los lleva a hacer consciente la transformación de los estímulos propios de aprendizaje. Se logra así un uso de la información más pertinente y duradera.

7.1 el modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula

La respuesta a este interrogante podría desprenderse desde los propios estilos de aprendizaje. Estos se presentan en los estudiantes como estructuras relativamente estables y , a la vez determinantes de la manera particular como cada uno percibe, conceptualiza y organiza la información. Wittrock (1991).

De ahí que, ineludiblemente, al hablar de aprendizaje se hable de un fenómeno de orden comportamental, pues en últimas, y de acuerdo a las definiciones dadas con anterioridad sobre lo que implica hablar de estilos de aprendizaje, se puede plantear que éstos obedecen a la manera de patrones tanto cognitivos como afectivos y fisiológicos, de los que se vale un determinado individuo o un grupo humano, para interactuar con el ambiente Keefe (1982), Kolb (1984), Dunn, Dunn y Price (1979). Ambiente que resulta estimular lo que desde el enfoque constructivista se concibe como “aprendizaje”- Feuerstein (2011).

En este sentido, al hablar de aprendizaje se debe pensar en que cada individuo opera de manera distinta al entorno. Pese a compartir los mismos códigos de realidad en el aula, esto en consecuencia lleva a que, si bien todos comparten el mismo espacio de interacción para que se dé el aprendizaje, no todos responden de igual manera ni desarrollan un uso preferente por un solo modelo de aprender, derivado de los planes de estandarización curricular. De ahí que se deba pensar que cada estudiante debe ser intervenido de acuerdo a sus posibilidades cognitivas, afectivas y fisiológicas, para poder aprovechar al máximo su potencial de aprendizaje.

7.2 Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana desde los estilos de aprendizaje de acuerdo al enfoque CHAEA-Junior

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006) han sido la guía para los docentes, en cuanto a la construcción del currículo y demás actividades pedagógicas llevadas a cabo dentro del aula. Los estándares apuntan a lo que el estudiante “debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo”.

Para la lengua castellana, la comprensión es un factor demasiado importante en el proceso del lenguaje, sin importar el nivel o grado educativo donde se encuentre el estudiante. Por ello, y a pesar de estar trabajando con los estándares referentes a grado cuarto de básica primaria, se han tomado referencias de otros niveles, ya que aquí se maneja un concepto macro denominado *comprensión e interpretación textual*, donde el enunciado identificador para el nivel de cuarto es: “Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.” Los estándares están agrupados por grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización como lo son:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación”

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas. Para lo cual:

- Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
- Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.
- Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.
- Elaboro un plan para organizar mis ideas.
- Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana”. (MEN, 2006).

De acuerdo a estos estándares, se puede notar cómo se busca desarrollar en los estudiantes estrategias de aprendizaje que les permita llevar a buen término un propósito comunicativo. Sin embargo, esto no será posible si el enfoque privilegiado se basa solo en la implementación de un modelo transmisionista, basado en el aspecto repetitivo, en el que el estudiante deba, como meta, emular las condiciones de la información dadas por el docente en el aula -y de acuerdo a las fases del desarrollo del aprendizaje, propuesto desde el modelo de pedagogía conceptual-.

En consecuencia, la necesidad de revisar el plan del área de lengua castellana -no desde sus contenidos, sino desde la manera de transmitirlos en el aula- representa una posibilidad para pensar en la implementación de un enfoque de enseñanza que privilegie los estilos de aprendizaje de los

estudiantes. De acuerdo con esto, se pasara a continuación a detallar los contenidos del plan de área en lengua castellana para el grado cuarto (4°) de nivel básico.

De acuerdo a lo consignado en el plan de área para lengua castellana, los propósitos del periodo académico contemplan tres aspectos: un propósito afectivo, uno cognitivo y uno expresivo.

7.2.1 Propósitos del periodo

7.2.1.1 Afectivo: que los estudiantes muestren su máximo interés al realizar los procesos de comprensión e interpretación de textos con diferentes formatos, para que comprendan los aspectos formales y conceptuales al interior de cada uno.

7.2.1.2 Cognitivo: que aprendan qué es comprender e interpretar, los pasos para hacerlo y tengan claridad cognitiva acerca de los textos con diferentes formatos.

7.2.1.3 Expresivo: que comprendan e interpreten textos con diferentes formatos, siguiendo los procedimientos indicados.

De acuerdo a estos tres ejes o propósitos de formación del periodo, se dan unos contenidos temáticos los cuales, se mostrarán a continuación:

Criterios de Evaluación en Lengua Castellana

<p>Autoevaluación :</p> <ol style="list-style-type: none">1. asistencia y puntualidad.2. disciplina.3. Uniforme-4. participacion en clase-5. Soporte académico6. compañerismo y buen trato –7. colaboración-8. responsabilidad-9. sentido de pertenencia-10 trabajos	<p>20%</p>
<p>Pruebas saber</p>	<p>20%</p>
<p>Conocimiento elemental</p> <p>(Tareas y preguntas en clase. todas serán</p> <p>revisadas, un 50% no</p> <p>que son apoyo y</p> <p>aprendizaje; el otro 50% se tendrá en</p>	<p>Tomado del plan de área de lengua castellana I.E, Santa María Goretti.</p>

cuenta para la calificación del periodo).	
Participación básica (Trabajos, talleres, exposiciones, se realizaran entre dos y cinco). En este aspecto se tendrá en cuenta, la actitud, la disposición y el compromiso para el desarrollo de las actividades.	20%
Participación avanzada (evaluaciones orales y escritas por cada unidad vista), con el fin de medir el nivel de competencias desarrolladas en los estudiantes.	25%
Desempeño total	100%
Los estudiantes presentarán evaluaciones constantemente con el fin de detectar deficiencias y poder buscar la superación de las mismas en un corto tiempo. Los trabajos y talleres que se reciban un día después de la fecha pactada, serán calificados por debajo de cuatro con cinco y los presentados dos días después por debajo de cuatro y así sucesivamente.	

7.3 Evaluación (indicadores de desempeño)

1. comprendo e interpreto diversos tipos de textos narrativos como: mitos, leyendas, fábulas y cuentos, para establecer sus relaciones internas y sus subgéneros literarios, aplicando el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones.

7.4 Concepciones Didácticas

- didácticas: constructivista - anti constructivista - comprensiva – expresiva.

7.5 Recursos

- Logísticos: salón, tablero, marcadores, carteleras. Recursos humanos.
- Audiovisuales: video-beam, sala de internet, diapositivas, videos, grabadoras.

Temáticas del periodo	
unidad 1: formas de comunicación	Lenguaje verbal como medio de comunicación. Lenguaje no verbal
Características de los textos narrativos	El cuento El mito. La fábula.

	La leyenda.
Producción textual Ortografía	Los topónimos La coma Usos de la g y la j Narración de historias Escritura de leyendas
Comprensión e interpretación textual	Textos informativos
Ética de la comunicación	Las funciones del lenguaje
Unidad 2: Producción textual Ortografía	Los gentilicios Usos de la c, la s y la z El punto y los 2 puntos La noticia La oración Oraciones compuestas.
Ciencia, tecnología y sociedad	La evolución de los juegos.
Unidad 3: Literatura Ortografía	El cuento. Los temas del cuento, la descripción de personajes. Las comillas, signos de admiración e interrogación.

Producción textual	<p>La polisemia</p> <p>Las palabras agudas y esdrújulas.</p> <p>La exposición oral.</p> <p>Escritura e interpretación de cuentos.</p>
Ética de la comunicación	El lenguaje y la comunicación.

Tomado del plan de área de lengua castellana I.E, Santa María Goretti.

7.6 Estructura una clase de acuerdo a los propósitos de formación y el contenido temático del plan de área.

7.6.1 Insumo: la noticia.

7.6.1.1 Actividades de motivación.



7.6.1.2 Propósito expresivo: Interpreto y confronto los elementos de la comunicación con una noticia, utilizando algunos aspectos gramaticales (tiempos verbales, pronombres, artículos, signos de puntuación) aplicando:

- La competencia ciudadana: **participación y responsabilidad democrática -comunicativa**
- La competencia laboral: **trabajo en equipo.**

7.6.1.3 Indicador(es) de desempeño.

1. produzco textos, teniendo presente la estructura semántica y sintáctica de la lengua, escuchando respetuosamente los de los demás miembros del grupo.
2. comprendo e interpreto textos, teniendo presente las reglas de entonación, contextualización, escuchando respetuosamente los de los demás miembros del grupo.

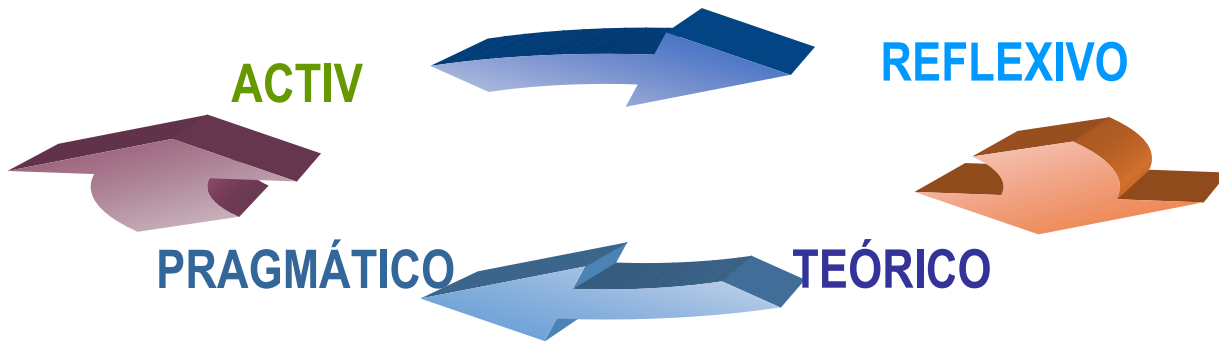
7.6.2 caracterizaciones de los estilos de aprendizaje de acuerdo al Cuestionario Honey-Alonso de Estrategias de Aprendizaje

De acuerdo a Kolb (1984), los estilos preferentes de aprendizaje se pueden contemplar como un ciclo que parte del estilo activo, pasa por el reflexivo, continúa hacia el teórico y reposa en el pragmático, para de ahí iniciar nuevamente el ciclo a partir de un estímulo del entorno.

En consecuencia, en dicho ciclo los estilos de aprendizaje, si bien se pueden identificar en Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, estas preferencias resultan modificables en la medida en que se den los estímulos y las necesidades de adaptación, interacción y respuesta a las demandas del entorno.

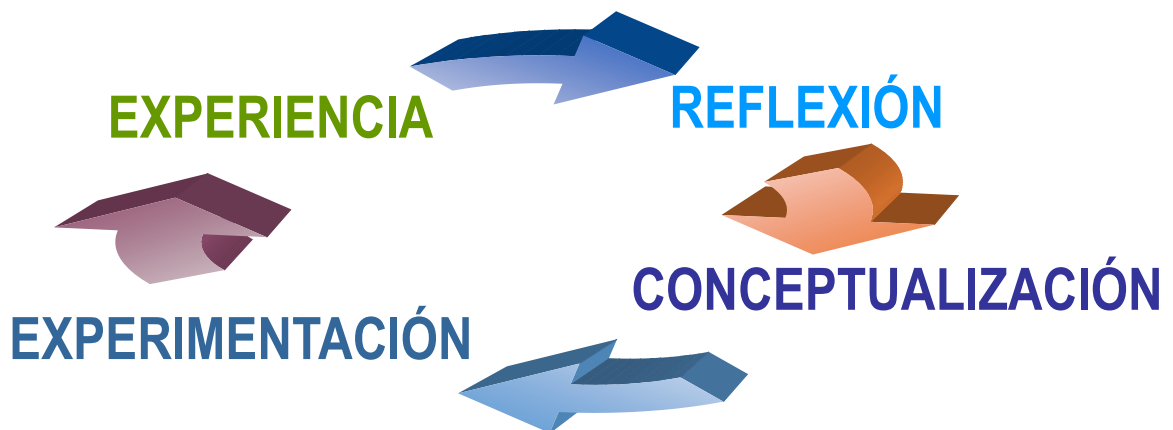
Para los fines que se persigue en la presente investigación, se partirá sólo de la descripción del ciclo de Kolb (1984), la cual contempla una caracterización de los estilos en

general. A continuación se partirá de describir el estilo activo y, secuencialmente, se irá exponiendo cada uno, de acuerdo a sus cualidades.



Elaboración propia

En el esquema anterior, se muestra de manera general el ciclo de aprendizaje experiencial que da sentido al desarrollo de los principales estilos de aprendizaje. Para el caso del modelo propuesto por Kolb, el gráfico quedaría como sigue:



7.6.2.1 Estilo de aprendizaje de preferencia activa

De acuerdo a lo que predomina en este estilo de aprendizaje, se puede encontrar estudiantes que tengan una preferencia por involucrarse en experiencias nuevas, disfrutando del presente y dejándose llevar por los acontecimientos.

Las personas con una preferencia de aprendizaje hacia el estilo activo tienden por lo general a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y, tan pronto disminuye el encanto de una de ellas, se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse en planes a largo plazo y consolidar proyectos que involucren un desgaste de tiempo considerable. Les gusta trabajar rodeados de gente. Son personas por lo general, creativas, aventureras, conversadoras, curiosas, extrovertidas, cambiantes. En cuanto al momento de aprender prefieren hacer el tipo de preguntas que indaguen por el cómo. Dentro de las dificultades que los sujetos con preferencia activa presentan, se encuentran problemas asociados a:

- Exponer temas muy teóricos
- Analizar e interpretar datos poco claros
- Estudiar y escribir solo
- Estar pasivo: como es el caso de conferencias, clases magistrales o exposiciones. Y se les dificulta en gran medida, el manejo del error.

7.6.2.2 Estilo de aprendizaje de preferencia reflexivo

Los sujetos con estilos de aprendizaje reflexivo se caracterizan por buscar experiencias desde muchas perspectivas distintas. Esto lo hacen, para recoger datos y analizarlos detalladamente, antes de llegar a emitir algún juicio o conclusión sobre algún tema en particular.

De acuerdo a esa lógica de interpretación de la información, los sujetos con estilos reflexivos procuran posponer las conclusiones todo lo que puedan, pues prefieren escuchar todos los puntos de vista antes de emitir el propio.

Los sujetos con este tipo de preferencia de aprendizaje se caracterizan, generalmente, por ser precavidos y analíticos y buscan tener todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. De ahí que en las reuniones se les puede notar como sujetos pasivos, que gustan de observar y escuchar antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. Esto hace que sean personas receptivas, analíticas, observadoras, investigadoras, distantes, prudentes y detallistas.

En el ámbito del aprendizaje, muestran una preferencia por el tipo de preguntas que permitan encontrar una explicación al por qué suceden las cosas. Esto hace que se les dificulte no contar con suficiente tiempo para pensar y actuar: encuentran dificultades en las actividades en las que se vean obligados a improvisar, así como a enfrentarse a evaluaciones de tipo oral.

7.6.2.3 Estilo de aprendizaje de preferencia teórico

Adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas.

Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes.

Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad.

Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara.

Son personas metódicas, disciplinadas, estructuradas, ordenadas, reservadas, con buenos hábitos de lectura.

Pregunta que quieren responder: ¿Qué es?

Obstáculos en el aprendizaje:

- Hacer algo sin finalidad clara.
- Participar en actividades donde predominan las emociones.
- Tener que actuar o decidir sin conocer previamente toda la información.
- Tener dudas sobre el sustento metodológico de algo que debe hacer.
- Considerar el tema trivial.

7.6.2.4 Estilo de aprendizaje de preferencia pragmático

Les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas: comprobar si funcionan en la práctica.

Prefieren buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente. Les aburren e impacientan las largas discusiones.

Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas.

Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.

Son personas: Prácticas, directas, técnicas, planificadoras, seguras de sí mismas, organizadas.

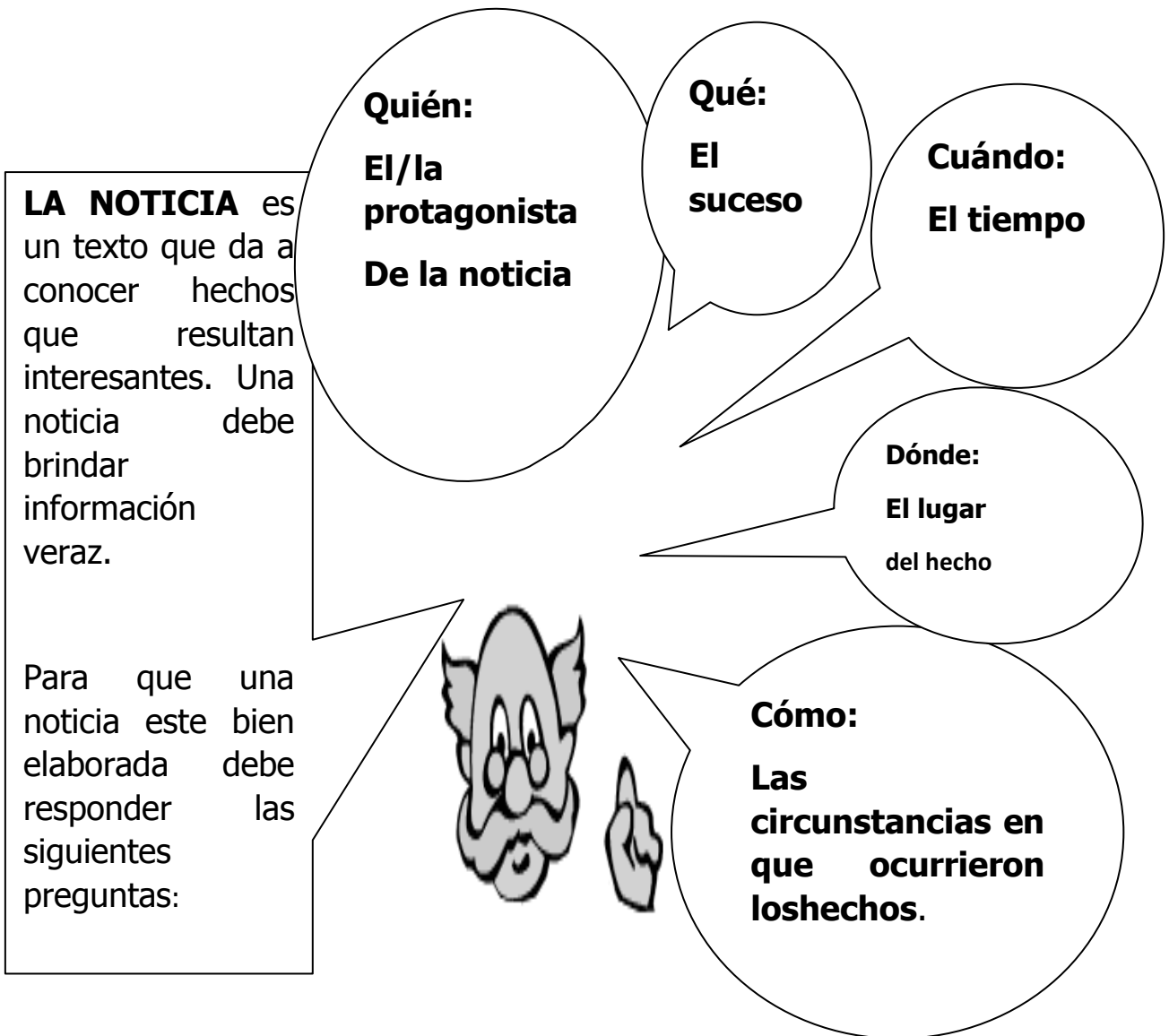
Pregunta que quieren responder: ¿Qué pasaría si...?

Obstáculos en el aprendizaje:

- Aprender lo que está distante de la realidad.
- Aprender teorías o principios generales.
- Comprobar que no existen procedimientos para hacer las cosas.
- Trabajar sin instrucciones claras.

7.6.2.5. Esquema de la noticia.

PRODUCE UNA NOTICIA



Elaboración propia

7.6.3 EJEMPLO DE UNA NOTICIA

7.6.3.1; A LEER!

Villa Mercedes: un cigarrillo causó una tragedia

¿Dónde?

San Luis, 26 de Octubre de 2007

¿Cuándo?

¿Quién?

¿Qué?



Un anciano de 70 años falleció al incendiarse la cama en la que dormía. El drama ocurrió en un lavadero. Los bomberos suponen que la víctima se durmió con un cigarrillo en la mano. Los empleados, con las hidrolavadoras, intentaron apagar el fuego. Pero era tarde.

7.6.3.2; A INTERPRETAR!

EL NOTICIERO

Cali
15 de Julio de 2013

Leónidas, el león, fue encontrado en el Parque de las Leyendas. Al ser descubierto, no opuso resistencia y, manso como un cordero, nos contó lo sucedido.

Leónidas dijo que extrañaba mucho a su familia, a sus amigos y a su querida selva. Por eso, como estaba cerca del parque de las Leyendas, decidió visitar a otros animales.

Antes de regresar al circo, Leónidas pidió que les diéramos a los hombres un mensaje:



Leónidas, el león, dio declaraciones a los medios sobre su fuga.

1. En el texto la expresión “manso cordero” significa:

- a. que Leónidas era un cordero.
- b. que Leónidas no era agresivo.
- c. que Leónidas se convirtió en un cordero.

2. **sinonimia**: encierro la palabra que signifique lo mismo que la destacada en cada oración.

- ayer **escapó** un león del circo saltimbanqui.
- más, si nos **fastidian**.
- “es muy triste para los animales vivir en jaulas. **Más**, si nos fastidian y nos tiran cosas cuando nos visitan”.

Pero

Y

Sobre todo

3. completo la ficha en el cuaderno de acuerdo con el texto.

¿Qué pasó?

¿A quién?

¿Cuándo?

7.6.3.3. ¡A ARGUMENTAR!

4. ¿te gusto el texto? ¿por qué?
5. ¿Has visto o escuchado una noticia acerca de lo que sucede con los animales salvajes ¿que permanecen en cautiverio?

7.6.3.4;YO CIUDADANO!



Mi opinión: Por qué debo cuidar de mi mascota.

7.7. Adecuación de los contenidos temáticos a los diferentes estilos de aprendizaje

Lo anterior ilustra de manera gráfica la preparación e implementación de una clase en lengua castellana, de acuerdo a los propósitos de formación y al desarrollo de los contenidos temáticos. A continuación se pasará a mostrar, de acuerdo a cada uno de los estilos de aprendizaje que se detectaron en los estudiantes, cómo se adecuó los contenidos temáticos a cada uno de las preferencias identificadas.

7.7.1 Grupo de estilo reflexivo

Este grupo, que resultó ser el más predominante, fue dividido en subgrupos.

Con un periódico que cada uno de ellos trajo previamente, bajo solicitud del docente, buscaron las noticias. Para esto se les pidió que pensarán muy bien antes de actuar, escucharán las opiniones de los demás, reflexionarán y organizarán las noticias que fueran encontrando de acuerdo a un rango de pertinencia, teniendo en cuenta las características de las noticias que habían llamado su atención. Posteriormente, debían pasar a escribir todas las características de las noticias encontradas y, de ser posible, exponerlas frente a los demás, para, finalmente, entregar los resultados a la profesora.

El enfoque reflexivo, por tener una tendencia hacia la abstracción y el análisis, se buscó con el ejercicio, fue enfocado a nivel pragmático a los estudiantes de este estilo de aprendizaje. El ciclo del aprendizaje de Kolb (1984) es pertinente en este caso. (Ver anexo)

7.7.2 Grupo de estilo teórico:

El estilo teórico tiene una preferencia por un tipo de aprendizaje analítico y tendiente a la independencia de campo. El ejercicio con la noticia fue sugerido desde una actividad que potenciara un estilo de aprendizaje activo. Para esto se dispuso al grupo para que preparara una noticia, por medio de la consulta de varias fuentes. Posterior a la búsqueda, pasaron a resumir lo leído en palabras propias. Una vez comprendida la noticia, pasaron a la emulación de la misma, designando roles para dramatizar la noticia de acuerdo a la información obtenida con anterioridad. (Ver anexo).

7.7.3 Grupo de estilo pragmático:

A los estudiantes con este tipo preferente de aprendizaje se les recordó las características a tener en cuenta en una noticia como lo son: quién es el protagonista, cuál es el suceso, cuándo, en dónde y cómo ocurrieron los hechos. Posterior a esto, se les indicó que debían buscar noticias y elaborar una pequeña cartelera para que la expusieran ante la clase. Al estilo pragmático se le sumaron los estilos activos, ya que, por tener una preferencia por un tipo de aprendizaje, basado en la práctica, deberían hacer uso de técnicas que les permitiera un aprovechamiento de la información, de una forma distinta a la que comúnmente estaban enseñados hacerlo.

8. Marco contextual

8.1 Reseña Histórica de la Institución Educativa Santa María Goretti de Montenegro Quindío.

El Departamento de Quindío está ubicado en la parte centro - occidental del país, localizado entre los **04°04'41''** y **04°43'18''** de latitud norte y entre los **75°23'41''** y **75°53'56''** de longitud oeste. Cuenta con una superficie de 1.845 km², lo que representa el 0.16% del territorio nacional. Limita por el Norte con los departamentos del Valle del Cauca y Risaralda, por el Este con el departamento del Tolima, por el Sur con los departamentos de Tolima y Valle del Cauca y por el Oeste con el departamento del Valle del Cauca.

El departamento del Quindío está dividido en 12 municipios :Armenia, Buenavista, Calarcá, Circasia, Córdoba, Filandia, Génova, La Tebaida, Montenegro, Pijao, Quimbaya y Salento.

La Institución Educativa Santa María Goretti se encuentra ubicado en el municipio de Montenegro, en el Departamento del Quindío, entre los barrios Comuneros y Ciudadela Compartir, cuya población oscila entre los 4.856 habitantes aproximadamente, ubicados en el nivel socioeconómico 1, cubiertos en su mayoría por el régimen subsidiado de salud del estado SISBEN. Estos barrios, que corresponden al sector de la influencia del Centro Educativo, conformaron parte de la reubicación originada por el terremoto de 1999 y están caracterizados en el mapa de pobreza del municipio, ya que en su mayoría los adultos responsables de las familias, se dedican a las labores del campo: recolectar café, habichuela, plátano, cítricos y yuca. Unos

pocos trabajan de forma independiente, como vendedores de dulces, frutas, manufacturas, arepas, entre otros, siendo sus ingresos mensuales por debajo del salario mínimo mensual. Con estos ingresos deben sostener sus familias en un promedio de 6 a 8 integrantes.

El siguiente es un consolidado de la institución en general, donde se destacan diversos aspectos que abarcan el quehacer y el sentir de la comunidad. Con base en él, se agruparon varios ítems, basados además en diarios de campo cotidianos de nuestra institución:

8.2 Estrato socio-económico:

Nuestra comunidad se encuentra en estratos 1 y 2. La institución recibe usuarios de los barrios Alaska, Comuneros, Soledad, Centenario, en menor proporción, de la parte central del municipio, donde estaba ubicada la institución anteriormente. Con grandes dificultades económicas, los estudiantes asisten diariamente a clases, encontrándose, no obstante, que ellos cumplen con los requisitos mínimos exigidos (uniformes, útiles escolares), con muy pocos casos fuera de la normatividad. En última instancia, las carencias son cubiertas por campañas de acción social, bien sean estatales, en su defecto, institucionales.

8.3 Empleo:

Los padres cabeza de hogar sufren los problemas del desempleo. Un alto porcentaje de ellos están sin trabajo, otros trabajan en la informalidad discontinua y una minoría tiene trabajo estable.

Lo anterior agrava la situación en los hogares, reflejándose en la actitud de nuestros estudiantes, dado que no pueden suplir las necesidades mínimas básicas. El servicio del restaurante escolar entra a suplir en gran proporción las necesidades alimenticias de algunos

estudiantes, para que puedan asistir diariamente a clases sin mayores contratiempos. En muchos hogares éste representa la única o mejor fuente de alimentos.

8.4 Nivel socioeducativo y cultural de las familias:

Los núcleos familiares de nuestra comunidad se encuentran estratificados en un nivel educativo bajo. Gran parte de ellos (papá, mamá...) no tienen la básica primaria completa. Otro gran porcentaje carece de la básica secundaria y pocos casos son profesionales, lo que avoca a que la asesoría académica que ellos deben brindar a sus hijos sea escasa y deficiente.

La mayoría de las familias son oriundas de la región; pero últimamente se ha dado el caso que, por efectos del conflicto social en nuestro país, unas pocas familias han llegado de otros lugares. El más representativo ocurrió por efectos post-terremoto, dado que un buen número de ellas llegaron del Valle del Cauca: unas en busca de trabajo y otras de donación de vivienda, originando un encuentro transcultural.

8. 4.1 Conformación de las familias:

Un gran porcentaje de ellas se encuentran en hogares disueltos (padres separados), donde nuestros educandos conviven con mamá o con papá. Esto agrava la situación, puesto que muchos de ellos deben salir a buscar trabajo, lo que origina que sus hijos permanezcan solos gran parte del día, viéndose abocados a todos los riesgos físicos y sociales (sexo, alcohol, delincuencia y otros) que la soledad y la situación causan. Algunos de ellos permanecen solos hasta altas horas de la noche (abandono por sus padres); otros viven con los abuelos, ya que sus padres están en el exterior,

originándose un vacío grande de autoridad. Esto no garantiza una adecuada crianza, exteriorizada por ellos con rebeldía y/o dificultad para adaptarse al cumplimiento de normas.

En general muchos de nuestro estudiantes crecen sin horizonte definido, carentes de buenos hábitos, con baja autoestima. La escuela entra a suplir dichas carencias.

8.4.2 Problemas psicosociales:

Nuestros estudiantes no están ajenos a la problemática de la sociedad actual (sexo, alcohol, drogas...). Aunque se han presentado embarazos en algunas de nuestras estudiantes, estas representan un mínimo porcentaje; y se han manejado con respeto y acordes a las leyes educativas vigentes. En lo referente al consumo de sustancias psicoactivas, no se detectan casos frecuentes; pese a que nuestras sedes se encuentran ubicadas en zonas de alto riesgo al consumo y venta de estupefacientes.

8.5 Reseña histórica

El reverendo párroco Rosendo Chica es el promotor de ésta fundación, preocupado por levantar un colegio para educar a la juventud femenina de Montenegro, según los principios religiosos y de estricta moral. Su entusiasmo por la labor docente lo llevó a conocer a los misioneros Claretianos de Manizales. Por medio de ellos se contactó con la madre superiora de Manizales. El obispo mostró interés para que las claretianas regentaran ésta Institución.

Establecidas las bases y presentadas al gobierno general, fueron aceptadas, ordenando a la reverenda madre visitadora, residente en Cuba, que pasara a Colombia para llevar a cabo dicha

fundación. El 7 de febrero de 1952 salieron en avión de Cuba y llegaron a Barranquilla. Al día siguiente continuaron su ruta a Medellín y Manizales y, después de cambiar impresiones con el reverendo Padre Superior de los misioneros de Manizales, convino en pasar un telegrama al párroco de Montenegro, Rosendo Chica, anunciándole la llegada de las religiosas para el día 13 de febrero. Ellas se desplazaron en ferrocarril a Montenegro: la madre visitadora, María Monserrat Estrada de San Pedro como superiora, y las jóvenes profesoras Ana María Santa, María de San Pablo, Corazón de María de San Antonio María Claret y Cecilia de San Juan y dos Postulantes, Orfilia Uribe y Luz Mota.

El 24 de febrero se celebró una misa, se bendijo el colegio y el patio de la Institución (Colegio, Iglesia, Casa). Las 230 alumnas escucharon la misa con agrado y optimismo. Este plantel de María Inmaculada se puso bajo el patrocinio de aquella jovencita mártir del servicio y el perdón, Santa María Goretti.

La Institución Educativa Santa María Goretti estuvo orientada por las religiosas de María Inmaculada, Misioneras Claretianas hasta principios del 2005, cuando la hermana Luz Ester Mesa Meneses entregó la rectoría a la Secretaria de Educación Departamental. A partir de este momento la institución quedó a la deriva; pero la responsabilidad, identidad y profesionalismo del grupo de docentes hizo que no decayera y que su funcionamiento siguiera siendo basado en valores y con el mismo dinamismo, entrega y responsabilidad de toda la comunidad educativa.

El primer semestre del 2005, la Institución estuvo representada por el personal encargado de la misma Institución, hasta el mes de Julio que llegó como rector el Licenciado Jesús Alberto

Álzate, quién permaneció en la Institución hasta Julio del 2006, fecha en la cual toma la Orientación el Ingeniero Químico John Ever Oyuela, hasta Diciembre 3 de 2007.

8.6 Misión y Visión

La Institución Educativa Santa María Goretti de Montenegro, Quindío, de carácter oficial, forma integralmente a los estudiantes de transición, básica y media académica, potenciando su ser en el saber y en el hacer, con un currículo flexible e inclusivo, con un fortalecimiento al desarrollo de competencias en inglés (inmersión énfasis), apoyado en las TIC, por medio de proyectos y de metodología conceptuales, preparándolos para la participación en un mundo globalizado.

9. Metodología

9.1 Tipo de investigación y diseño metodológico

La presente investigación privilegió un enfoque cuantitativo, basado en un diseño de alcance descriptivo, el cual se establece como aquel que busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, como las tendencias de un grupo.

9.2 Población y muestra

La población estuvo comprendida por estudiantes de Cuarto de básica primaria, de los cuales se sacó una muestra al azar de 49 discentes. A ellos se les administró el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA-Junior en dos momentos. En una primera instancia, a manera de pre-test, -esto con el fin de hacer una caracterización de los estilos de aprendizaje preferente-. Y una segunda aplicación a manera de pos-test, para verificar si las preferencias en los estilos de aprendizaje habían sido modificadas, después de la implementación de los contenidos que soportan el modelo planteado en el CHAEA-Junior, en la asignatura de lengua castellana, por medio de talleres.

9.3 Tipo de muestra

Muestra probabilística calculada para una población de setenta (70) estudiantes, con un error relativo $\pm 5\%$.

9.4 Instrumentos de recolección de información

Como instrumento único de recolección de datos se privilegió el uso del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA-Junior, el cual fue sugerido por los doctores Juan Francisco Sotillo y Domingo José Gallego. Ellos, por medio de correo electrónico, brindaron ayuda y soporte técnico sobre la administración y análisis de los reactivos del cuestionario.

9.5 Caracterización del instrumento

El Cuestionario Honey-Alonso (1994) de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) fue adaptado y validado por los doctores Peter Honey y Catalina Alonso, conservando la base teórica de la versión original propuesta por Kolb (1984, 1985 y 2000) y Honey y Mumford (1986). El cuestionario en su versión original, está constituido por 80 ítems distribuidos de forma aleatoria en cuatro escalas de 20 ítems cada una.

De acuerdo al cuestionario CHAEA, las escalas hacen referencia a un modo específico y preferente con el que cada individuo asume su proceso de aprendizaje. Así pues, esta escala propone cuatro estilos que van del activo, pasando por el reflexivo, el teórico, hasta llegar al pragmático. La escala está diseñada de acuerdo a un uso preferente que lleva al testado a

identificarse o no con un determinado enunciado, de ahí que las respuestas posibles sean más (+) si el testado se identifica, o menos (-) si no se identifica.

En cuanto a la valoración de la escala, ésta se hace a partir de una tabla de baremos que permite ubicar cada una de las respuestas en cuatro columnas, con un número de veinte casillas por columna. De acuerdo al protocolo de respuesta, en cada casilla se debe colocar tanto más (+) como menos (-), según hayan surgido en las respuestas. Al final, sólo se tienen en cuenta las respuestas positivas, las cuales se suman y se llevan a la tabla de baremos, para cotejar que tan alta o baja es la preferencia del estilo de aprendizaje identificado con el cuestionario.

En cuanto a la tabla de baremos como tal, éstase distribuye de acuerdo al modelo de aprendizaje de Kolb (1984) empezando por el estilo activo, después con el reflexivo, para seguir con el teórico y terminar con el pragmático.

Estas escalas son valoradas de acuerdo a una preferencia muy baja, hasta otra muy alta. Así mismo, la tabla de baremos discrimina, de acuerdo a cada estilo, un rango de preferencia. Así, para el estilo activo los rangos son: Preferencia muy baja (0-6), preferencia baja (7-8) preferencia moderada (9-12) preferencia alta (13-14) y preferencia muy alta (15-20,) estando la media para este estilo en 10,7.

Para el estilo reflexivo los rangos en la tabla son: preferencia muy baja (0-10), preferencia baja (11-13) preferencia moderada (14-17) preferencia alta (18-19), preferencia muy alta (20), estando la media para este estilo en 15,37.

En el caso del estilo teórico, los rangos acotados por la tabla son: preferencia muy baja (0-6), preferencia baja (7-9) preferencia moderada (10-13) preferencia alta (14-15), preferencia muy alta (16-20), estando la media para este estilo en 11,3.

Finalmente, para el estilo pragmático los rangos son: preferencia muy baja (0-8), preferencia baja (9-10) preferencia moderada (11-13) preferencia alta (14-15), preferencia muy alta (16-20) estando la media para este estilo en 12,1.

Para el caso del cuestionario usado en la presente investigación, las valoraciones varían por tratarse de una población infantil.

Así pues, el CHAEA-Junior consta de 44 ítems, distribuidos aleatoriamente, formando un conjunto con los cuatro grupos de 11 ítems, correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) de acuerdo a la valoración. Para esta versión del cuestionario, se obtiene, de acuerdo a cada estilo, un valor máximo de 11 obtenido de la suma directa de las respuestas.

Los valores obtenidos se contrastan con un único valor de rango de (0-11). El valor que resulte mayor será la preferencia dominante y el que resulte inmediatamente superior, después del dominante, será el ascendente. (Ver cuestionario en anexos).

9.6 Aspectos éticos de la investigación

En cuanto al aspecto ético de la investigación, se contó con el aval de la directora de la institución, mediante comunicado oficial con firma y sello previo a la realización del trabajo de campo. De igual manera, se hizo una reunión de información y sensibilización con los padres de familia en la que se les informó sobre las actividades a realizar con sus hijos. Dicha actividad fue abalada por la totalidad de los padres. (Ver anexos).

9.7 Fases o momentos del proyecto

La investigación se consolidó a partir de cuatro momentos o fases de realización.

9.7.1 Primera fase: aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estrategias de Aprendizaje a 70 estudiantes de cuarto grado, para identificar y caracterizar sus estilos preferentes de aprendizaje.

9.7.2 Segunda fase: Diseño de talleres, de acuerdo a los contenidos temáticos de la asignatura de lengua castellana (ver anexo de talleres por preferencia), las preferencias dominantes y no dominantes identificadas y las caracterizadas a partir de la administración de CHAEA-Junior.

9.7.3 Tercera fase: Aplicación de los talleres y administración, una vez terminado los talleres del CHAEA-Junior, para verificar si hubo o no una movilidad en las preferencias de aprendizaje. Estos talleres se realizaron durante un trimestre.

9.7.4 Cuarta fase: Se realizaron análisis de acuerdo a los datos obtenidos (estadísticos descriptivos) de acuerdo a la aplicación pre y pos. Para ello, y buscando una mayor asertividad en los resultados, se hicieron pruebas no paramétricas de acuerdo a una muestra aleatoria de la población total ($N= 70/n=49$). Sobre la muestra aleatoria (49 estudiantes) se realizaron todas las pruebas de fiabilidad, estadísticos descriptivos y pruebas de hipótesis, con el fin de determinar el alcance de la investigación.

9.7.5 Análisis de los datos

Se aplicó una estadística descriptiva para la identificación y caracterización de las preferencias de aprendizaje, predominantes en los estudiantes. Para esto se realizó una prueba estadística no paramétrica utilizada en muestras pareadas (prueba de los signos), para verificar las diferencias significativas entre estilos de aprendizaje mediados por la intervención. Asimismo, se describió, mediante un diagrama radial, la valoración por categorías resultantes de los estilos de aprendizaje.

10. Tipo de estadística usada

Análisis exploratorio, inferencia estadística no paramétrica y representación a través de diagrama radial.

11. Discusión de resultados

Los resultados, al igual que la discusión, se pensó de acuerdo a la información obtenida, como se pasará a mostrar de manera detallada a continuación.

11.1 Estadísticas de Fiabilidad

Una vez realizado la administración del cuestionario CHAEA-Junior (pre y post) se procedió a generar la base de datos para su análisis, haciendo uso del Software IBM-SPSS (versión “22 licenciado”). La base de datos se formó tanto con los datos pre como post de la aplicación del cuestionario. Para el análisis, se tomó de la población total una muestra aleatoria.

A esta nueva base de datos conformada por 49 estudiantes, se le aplicó la prueba de fiabilidad de Alfa de Cronbach, prueba en la que se obtuvo un resultado significativo de (0.835), dato que muestra el comportamiento de fiabilidad de las cuatro variables analizadas, de acuerdo a la composición de los 11 reactivos que constituyen el cuestionario y cada uno de sus constructos. A continuación, se ilustra mediante la gráfica los resultados obtenidos en la prueba de fiabilidad.

11.2 Alfa de Cronbach – Tabla de gráfico 1

Alfa de Cronbach	N de elementos
,835	4

11.3. Análisis descriptivo de los resultados – Tabla de gráfico 2

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles
						25
ACTIVOS(pre)	49	15,4802	5,80656	3,85	29,03	10,7100
REFLEXIVOS(pre)	49	32,9596	4,13299	25,81	42,31	29,6300
TEÓRICOS(pre)	49	28,3690	3,38700	21,88	34,78	25,7600
PRAGMÁTICOS(pre)	49	23,1912	3,38572	16,13	32,00	21,4300
ACTIVOS(post)	49	18,7871	6,08880	8,00	32,14	13,5600
REFLEXIVOS(post)	49	30,3508	6,28905	8,70	40,74	27,1300
TEÓRICOS(post)	49	28,0014	4,47928	18,52	43,48	24,6200
PRAGMÁTICOS(post)	49	22,8600	4,38242	12,00	33,33	20,6900

De acuerdo a los resultados obtenidos en el pre-test, se pudo establecer una preferencia marcada hacia el estilo reflexivo, con una media de 32,95, seguido del estilo teórico, con una media de 28,00. De igual manera, en percentiles se reitera la preferencia hacia el estilo reflexivo, con una mediana de 32,26, seguido del estilo teórico con una mediana de 30,77.

Mientras que, para el estilo pragmático se obtuvo una media de 23,19 y una mediana de 23,33; para el estilo activo fue una media de 15,48 y una mediana de 20,00.

De acuerdo a éstos resultados, se pudo establecer que el estilo preferente, arrojado en el pre-test, para el caso de los estudiantes de grado 4° de básica primaria de la institución educativa Santa María Goretti del municipio de Montenegro, se encuentra nivelado hacia el estilo de aprendizaje reflexivo, con tendencia al estilo teórico. De igual manera, los resultados demuestran que la posible influencia de los procesos de escolarización estandarizados podrían ser los responsables de la marcada preferencia por un estilo de aprendizaje en particular.

Otra posible explicación a la alta tendencia de los estilos reflexivos y teóricos está en la base genética que soporta el sistema de escolarización: este se concibió en pleno corazón del paradigma de la revolución ilustrada, la cual prevalece hasta nuestros días por medio de modelos de enseñanza basados en la repetición, la memorización y desarrollo reflexivo no crítico sobre los contenidos. Esto explicaría por qué, en todos los estudios, se hace evidente una marcada tendencia hacia la preferencia reflexivo/teórica en el estilo de aprendizaje.

Para el caso de los estudiantes de 4° de básica primaria, la preferencia manifiesta en los estilos de aprendizaje podría interpretarse como resultado de un proceso de estandarización y homogenización del aprendizaje: de acuerdo al ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb (1984), la preferencia en la etapa inicial de aprendizaje debería mostrar una tendencia hacia el estilo

activo-reflexivo, con inclinación hacia el estilo pragmático, y no reflexivo-teórico, como es el resultado habitual al hacer este tipo de inventario, sobre estilos de aprendizaje -tanto en niños como en jóvenes en proceso de formación-.

11. 4 Estadísticos descriptivos – Tabla de Gráfico 3

	Percentiles	
	50 (Mediana)	75
ACTIVOS(pre)	15,6300	20,0000
REFLEXIVOS(pre)	32,2600	35,8550
TEÓRICOS(pre)	28,5700	30,7700
PRAGMÁTICOS(pre)	23,3300	25,7100
ACTIVOS(pos)	17,3900	23,9750
REFLEXIVOS(pos)	29,6300	35,1300
TEÓRICOS(pos)	28,1300	30,0000
PRAGMÁTICOS(pos)	22,5800	25,0000

La tabla anterior muestra la relación entre la aplicación inicial del cuestionario CHAEA-Junior, y la aplicación después de la intervención con los talleres.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede apreciar una movilidad para los estilos preferenciales reflexivo y activo, los cuales pasaron del pre para el caso del estilo reflexivo de (32,26) a (29, 63) y, para el estilo activo, de (15,63) a (17,39). Para los otros dos estilos, los cambios fueron poco significativos, por lo que se podría estimar que no hubo movilidad y se mantuvo el estilo preferente inicial.

De acuerdo a estos resultados, se puede plantear, que la movilidad del estilo reflexivo y del estilo activo obedecen a que estos estilos podrían haber estado influenciados por un agente externo (el profesor, la dinámica de clase, los compañeros etc.) Ellos influían sobre los resultados del mismo, pero, una vez puestos bajo una dinámica distinta, llevaron a que aflorara el estilo preferente real en el estudiante.

Con el fin de corroborar estos datos, se procedió al análisis de caja y bigotes, para establecer el comportamiento de los datos, de acuerdo a los resultados anteriores y fijar, si se daba una variación o una confirmación en los datos.

11.5 Análisis de caja y bigotes

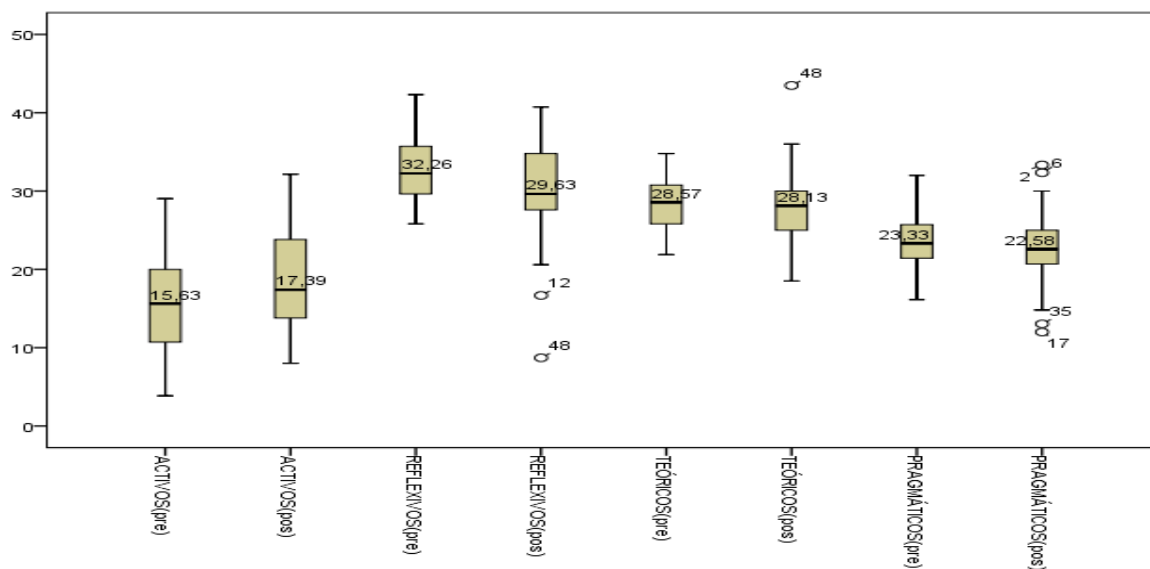
De acuerdo al análisis por cuartiles se pudo evidenciar cómo la preferencia reflexiva se encontraba en 32,26. Para la post-aplicación del cuestionario CHAEA, se redujo considerablemente a 29.63. La preferencia teórica, que se encontraba en la aplicación de cuestionario en 28,57, pasó 28.13.

Si bien el desplazamiento parece insignificante, no podría tomarse como tal, pues se trata de una alteración de la preferencia de aprendizaje que, por baja que parezca, representa un indicador a

favor de la teoría del aprendizaje cíclico propuesto por Kolb (1984). El solo hecho de que se pueda comprobar una movilidad en una preferencia ya es suficiente para validar dicha teoría.

En cuanto a las preferencias que resultaron fortalecidas, se encuentra, de acuerdo a lo arrojado por el análisis de cuartiles, que el estilo de aprendizaje activo que en la aplicación pre-cuestionario puntuó en 15,63, para el pos aplicación, subió a 17,39. Un cambio significativo que tiende afectar toda la muestra entorno al comportamiento general del estilo preferente de tipo reflexivo. A continuación se relaciona la gráfica relativa al análisis de caja y bigotes.

11.5.1 Tabla de gráfico 4 - Análisis caja y bigotes



Una vez realizado los análisis estadísticos descriptivos, y teniendo un panorama de posible comprobación de la hipótesis de trabajo planteada, se procedió a hacer pruebas específicas, con el fin de corroborar si los datos obtenidos resultaban contundentes al momento de explicar el comportamiento, la movilidad y el fortalecimiento de las preferencias y dominancias en los estilos de aprendizaje.

11.6 Análisis de Wilcoxon

De acuerdo a esto, la primera prueba realizada fue la prueba de signos de Wilcoxon, la cual se relaciona a continuación:

11.6.1 Signos de Wilcoxon - Tabla de gráfico 5

		N	Rango promedio	Suma de rangos
ACTIVOS(pos) - ACTIVOS(pre)	Rangos negativos	15 ^a	21,53	323,00
	Rangos positivos	33 ^b	25,85	853,00
	Empates	1 ^c		
	Total	49		
REFLEXIVOS(pos) - REFLEXIVOS(pre)	Rangos negativos	31 ^d	27,95	866,50
	Rangos positivos	18 ^e	19,92	358,50
	Empates	0 ^f		
	Total	49		

TEÓRICOS(pos) - TEÓRICOS(pre)	Rangos negativos	23 ^g	25,93	596,50
	Rangos positivos	24 ^h	22,15	531,50
	Empates	2 ⁱ		
	Total	49		
	PRAGMÁTICOS(pos) - PRAGMÁTICOS(pre)	Rangos negativos	26 ^j	25,71
	Rangos positivos	22 ^k	23,07	507,50
	Empates	1 ^l		
	Total	49		

11.6.2 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

- a. $\text{ACTIVOS}(\text{pos}) < \text{ACTIVOS}(\text{pre})$
- b. $\text{ACTIVOS}(\text{pos}) > \text{ACTIVOS}(\text{pre})$
- c. $\text{ACTIVOS}(\text{pos}) = \text{ACTIVOS}(\text{pre})$
- d. $\text{REFLEXIVOS}(\text{pos}) < \text{REFLEXIVOS}(\text{pre})$
- e. $\text{REFLEXIVOS}(\text{pos}) > \text{REFLEXIVOS}(\text{pre})$

f. REFLEXIVOS(pos) = REFLEXIVOS(pre)

g. TEÓRICOS(pos) < TEÓRICOS(pre)

h. TEÓRICOS(pos) > TEÓRICOS(pre)

i. TEÓRICOS(pos) = TEÓRICOS(pre)

j. PRAGMÁTICOS(pos) < PRAGMÁTICOS(pre)

k. PRAGMÁTICOS(pos) > PRAGMÁTICOS(pre)

l. PRAGMÁTICOS(pos) = PRAGMÁTICOS(pre)

Los resultados de la prueba para confirmación de hipótesis de Wilcoxon se pueden apreciar de mejor manera en la siguiente tabla:

11.6.3 Estadísticas de Prueba de Wilcoxon - Tabla de gráfico 6

	ACTIVOS (pos) – ACTIVOS (pre)	REFLEXIVOS (pos) – REFLEXIVOS (pre)	TEÓRICOS(pos) - TEÓRICOS(pre)	PRAGMÁTICOS(pos) - PRAGMÁTICOS(pre)
Z	-2,718 ^b	-2,527 ^c	-,344 ^c	-,826 ^c
Sig. asintótica (bilateral)	,007	,012	,731	,409

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

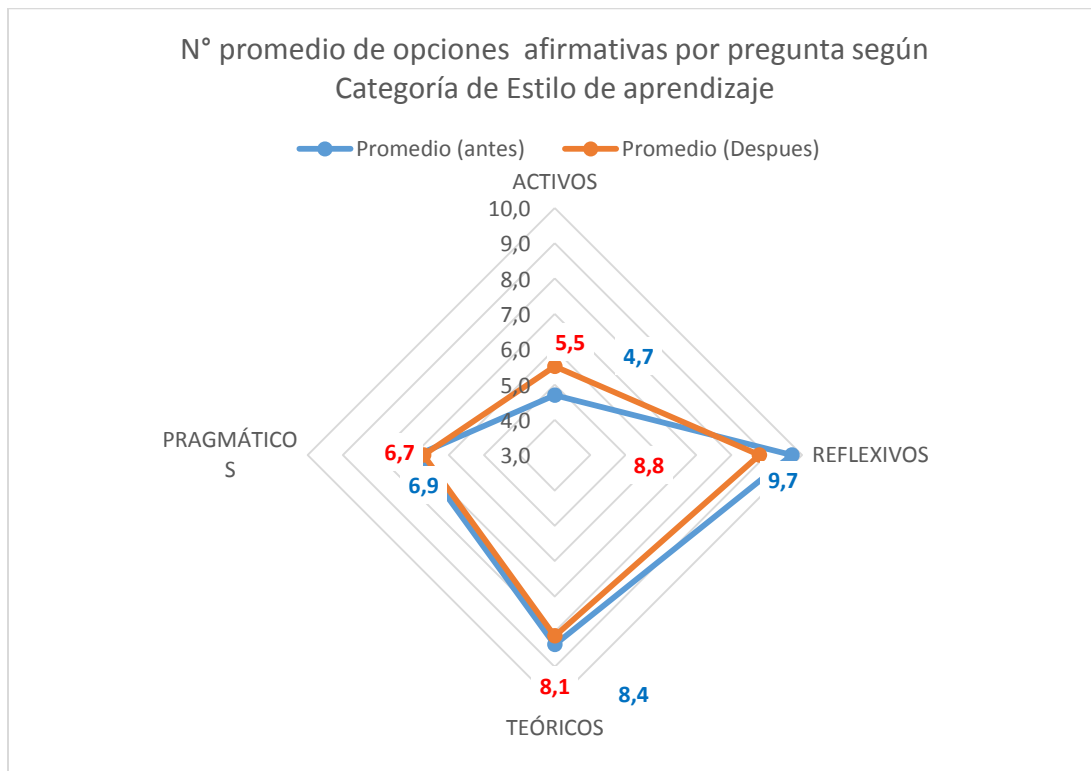
c. Se basa en rangos positivos.

De acuerdo al último objetivo de la presente investigación, el cual trataba de determinar el impacto que los talleres tienen sobre estilos preferentes de aprendizaje en los estudiantes de grado cuarto a través de la aplicación (post-test) del Cuestionarios sobre Estrategias de Aprendizaje CHAEA-Junior, y en relación a la prueba de hipótesis por rangos de Wilcoxon, se puede decir

que **sí existe una movilidad en los estilos preferentes de aprendizaje**; pero dicha movilidad corrobora no solo la hipótesis de trabajo planteado, sino, además, la teoría misma del aprendizaje cíclico de Kolb (1984).

En consecuencia a los resultados, se observa que, de acuerdo a la relación de valor de 0.05, los únicos estilos que sufren un cambio significativo de acuerdo al valor negativo de medición fueron el activo con (0.007) y el reflexivo, con (0.012), no existiendo una variación relativa para los estilos pragmático y teórico.

El siguiente diagrama radial da una mejor idea de la movilidad obtenida con la intervención del grupo de estudiantes, a partir de talleres diseñados bajo el enfoque basado en los estilos preferentes de aprendizaje. A continuación se pasa a relacionar la gráfica con los datos pre y post aplicación del cuestionario CHAEA-Junior.



De acuerdo a los resultados, se puede hacer evidente una movilidad en la proporcionalidad manifiesta en los estilos preferentes de aprendizaje. Los resultados obtenidos de selección aleatoria muestran cómo hubo una modificación en la preferencia de aprendizaje de los estudiantes, lo cual corrobora el modelo de Kolb (1984). Este plantea que la preferencia de aprendizaje de un individuo es dependiente del estímulo o ambiente en el que éste se encuentre, lo que llevaría a explicar porqué se dio la movilidad en los estudiantes de sus preferencias de aprendizaje que no eran de la dominancia de los estudiantes, mientras otros sí se mantuvieron.

12. Conclusiones

De acuerdo a los datos obtenidos, y a lo arrojado en el análisis de los mismos, se puede concluir que es posible evidenciar, a partir de procesos de aula, una corroboración del modelo de aprendizaje cíclico propuesto por Kolb (1984). Además, la reiterada preferencia por el estilo de aprendizaje reflexivo, con ascendencia teórica, parecería estar relacionada no con la preferencia general de los estudiantes; sino con cierta forma de adaptación de éstos al sistema protocolario que sustentan las instituciones educativas y que parecieran de acuerdo a la experiencia que deja esta investigación. La concientización de los procesos de aula llevo a los investigadores a pensar que la educación está soportada en procesos de homogenización y estandarización del aprendizaje. Los resultados frecuentes en preferencias reflexiva y teóricas no son propias del ciclo del aprendizaje, sino que son un modelo que se impone como único factor de formación, razón por la cual los aspectos alusivos a la pragmática de los aprendizajes, que tanto se predica en el enfoque por competencias y en el mismo enfoque de pedagogía conceptual, tienden a ser cuestionables: ellos no estarían abonando a la formación y desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino que les estarían modelando, de acuerdo a un patrón de comportamiento de lo que se considera el modelo ideal de enseñanza, sin posibilidad de un verdadero aprendizaje.

En consecuencia, la presente investigación deja varios interrogantes abiertos a sus investigadores, pues son cada vez mayores las propuestas de intervención de los modelos propuestos para mejorar los ritmos y formas de aprendizaje. Sin embargo, cuando se da una mirada por las aulas,

se puede ver que se termina redundado en las formas tradicionales de asumir al educando como parte de un modelo y no como un individuo.

Otro aspecto que deja abierto a los investigadores es la pregunta por cómo se está pensando la formación y el desarrollo de capacidades, en el enfoque de la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Se habla de potenciar las facultades de los individuos; pero lo que se vive en el aula es una estandarización del modo práctico y técnico del conocimiento que, como se demostró en la presente investigación, no reflejan la naturaleza misma del aprendizaje de los individuos, inmersos en procesos de formación escolar.

13. Bibliografía

13.1 Referencias bibliográficas

Alonso, C. & Gallego, J. (1994). Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones en la conducta vocacional. En: Rivas, F. (ed.), *Manual de Asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.

Butler, K. (1982). *Learning and teaching style in theory and practice*. Columbia: The learners Dimensions.

Claxton C. S. y Ralston Y. (1982). Learning styles. En: Claxton C. S. y Ralston Y. (eds). *Learning styles: their impact on teaching and administration*. Washington: American Association for Higher Education.

Domino, G. (1979). *Efectos interactivos de orientación al logro y estilo de enseñanza en el logro académico*. Informe de Investigación de ACT, 39, 1-9.

Dunn, RS, y Dunn, KJ (1979). *Aprender estilos / estilos de enseñanza: ¿El caso de ellos pueden ser emparejado?* En: *Liderazgo para la Educación*, 36, P. 238-244

Dunn, R., Dunn, K., & Price, GE (1979). *La productividad ambiental* Lawrence, KS: Precio Systems.

Gregorc, AF (1979). El aprendizaje/enseñanza de estilos: su naturaleza y efectos. En JW Keefe (Ed.), *Estudiante estilos de aprendizaje: El diagnóstico y la prescripción programas* (pp. 19-26). Reston, VA: Asociación Nacional de Secundaria Directores de Escuelas

Gregorc, AF (1979). Estilos de aprendizaje/enseñanza: fuerzas potentes detrás ellos. En: *Liderazgo para la Educación*, 36, 234-236.

Honey, P. & Mumford, A. (1986). *Using our learning styles*. Reino Unido, The Open University

Instituto Politécnico Nacional (2000). *Materiales para la reforma académica del instituto*. México: IPN

Hunt, DE (1979). Estilo y el aprendizaje del estudiante necesita: Una introducción a nivel conceptual. En JW Keefe (Ed.), *Estudiante estilos de aprendizaje: El diagnóstico y la prescripción de programas* (pp. 27-38). Reston, VA: Nacional Asociación de Directores de Escuelas Secundarias.

Keefe, JW (1979). Estilo de aprendizaje: Una visión general. En JW Keefe (Ed.), *Estilos de aprendizaje del estudiante: El diagnóstico y la prescripción de programas* (17.01.). Reston, VA: Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias.

Keefe, JW (Ed.). . (1979) *Estudiante estilos de aprendizaje: El diagnóstico y prescribir programas de Reston*. México: Asociación Nacional de Secundaria Directores de Escuelas.

_____ (Ed.). . (1982) *Estudiante estilos y comportamiento cerebral aprendizaje: Programas, la instrumentación, la investigación*. Reston, México: Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias

Kolb, DA (1976). *El inventario de estilo de aprendizaje*. Boston: McBer.

_____ (1984). *El aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Martínez B, A (1999). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Foro nacional por Colombia y Tercer Milenio. Santafé de Bogotá, Colombia.

Moreno, J. F,(2001). Recursos didácticos para mejorar la percepción de la obra musical. En: *VI seminario provincial de experiencias de innovación en educación*. Huesca: dirección provincial de educación y ciencia.

Piaget, J. (1969). *La psicología del niño*. Nueva York: Basic Books.

Riechmann, S. W.; Grasha, A.F. (1974). *A rational approach to developing and assessing the validity of student learning styles instrument*. *Journal of Psychology*, 87, P. 213-223.

Schmeck, RR (1982). *Mejorar el aprendizaje mediante la mejora de pensamiento*. Liderazgo para la Educación, 38, P. 384-385. Schmeck, RR, y Grove, E. (1979). *El logro académico e individual las diferencias en los procesos de aprendizaje*. Applied Psychological Measurement, 3, P. 43-49.

Smith, R. M. (1988). *Learning how to learn*. Milton Keynes: Open University.

Sotillo, J. F. 2012. *El cuestionario CHAEA-JUNIOR o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en los alumnos de primaria y secundaria*. Journal of learning styles Vol 7 No 13, P. 182-201.

Witkin, HA (1976). *Estilo cognitivo en el rendimiento académico y en las relaciones profesor-alumno*. En: S. Messick & Associates (Eds.), *Individualizando el aprendizaje* P. 38-72. San Francisco: Jossey-Bass.

Witkin, HA, Moore, CA, Goodenough, DR, y Cox, PW (1977). *Campo estilos cognitivos dependientes e independientes de campo y su educación implicaciones*. Revisión de la Investigación Educativa, 47, P. 1-64.

Witkin, HA, Moore, CA, Oltman, P., Goodenough, DR, Friedman, F. Owen, DR, y Raskin, E. (1977). *Papel de campo dependiente y campo estilos cognitivos independientes en la evolución académica*. Journal of Psicología de la Educación, 69, P. 197-211

Witrock, M. C. (1991). *Generative teaching of comprehension*. Elem. School J., 92, P. 167-182

13.2 Páginas Web Citadas

Conciencia Educativa. 2011. Reuven Feuerstein : Teoría de la Modificabilidad Cognitiva. En:

<http://concienciaeducativaatorred.blogspot.com.co/2011/11/reuven-feuerstein-teoria-de-la.html>

14. ANEXOS

Clases diseñadas en forma tradicional y de acuerdo al modelo de Kolb

CLASE TRADICIONAL

TEMA: LA NOTICIA

ESTANDAR: PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria

INDICADOR DE LOGRO:

Escribe notas informativas siguiendo el esquema básico de un texto informativo.

Reconocen aspectos relevantes de un texto informativo mientras, lo leen y lo producen.

MOTIVACION: Se realizará por medio de una noticia de actualidad, y se les formularán preguntas de lo leído. Por medio de estas se llegará a que deduzcan por qué son importantes las noticias.

ENCUADRE: Se les dará las normas de la clase: levantar la mano para pedir la palabra, respetar la opinión de los demás, escuchar en silencio, no utilizar celulares durante las clases y tener siempre sus materiales escolares para no interrumpir el compañero.

ENUNCIACION:

Se les dará el concepto de noticia.

Todo texto lingüístico tiene como finalidad informar, conmover o persuadir desde el tratamiento de un tema o hecho.

Es el relato de un acontecimiento de actualidad y de interés público. El lector recibe la información sin ningún tipo de valoración personal u opinión del periodista que ha redactado la noticia.

La noticia es un tipo de texto periodístico que se compone básicamente de tres partes:

- 1.-**El “lead” o entrada:** en que se preservan los datos relevantes de la noticia.
- 2.-**El cuerpo:** que contiene la explicación del cómo se llevaron a cabo los hechos.
- 3.-**El cierre:** que suele presentar ideas complementarias.

MODELACION:

La modelación se realizará por medio del análisis de una noticia.

NIÑOS NO PUEDEN ESTUDIAR PORQUE MARETAZO DESTRUYÓ SU COLEGIO

Fenómeno ocurrió el año pasado, pero hasta el momento nadie les da ayuda”

El jueves 01 de abril, en todos los colegios estatales del país se iniciaba el año escolar. Sin embargo, en el colegio 88006, República de Francia, los rostros de los niños reflejaban una comprensible desazón. La razón es sencilla: la madrugada del 14 de junio del año pasado, las fuertes olas del mar derribaron la pared posterior de este modesto plantel ubicado en la manzana F del pueblo joven Miramar Bajo.

Desde entonces, los alumnos, sus padres y profesores buscaron un ambiente para reanudar las clases y no perder el año.

Ante esta emergencia, la comunidad parroquial Virgen de la Puerta, ubicada a tres cuadras del plantel, prestó sus instalaciones. Sin embargo, la situación de los alumnos no es la más óptima. Es necesario que las autoridades del Estado tomen cartas en el asunto por el bienestar de estos niños y jóvenes estudiantes.(14 de mayo -2004-Diario el Comercio)

Responderemos entre todos respetando la palabra, las siguientes preguntas sobre la noticia leída:

- ¿Qué? De qué se trata la noticia
- ¿Quién? A quien o a quienes les ocurren los hechos

- ¿Dónde? El sitio donde ocurrieron los hechos
- ¿Cuándo? Cuando ocurrió el evento

SIMULACION:

Cada uno leerá la siguiente noticia y luego responderá las preguntas de la misma manera que el ejemplo anterior.

Las universidades de Pekín darán clases de amor a los estudiantes

Pekín, 19 abr (EFE).- Las autoridades educativas de Pekín están preparando una asignatura para impartir en las universidades de la capital china que incluirá lecciones sobre cómo amar y mantener relaciones sentimentales, un hecho que ha causado estupor entre los estudiantes, informó hoy la prensa local.

¿Pero qué está pasando? ¿Incluso para amar necesitamos lecciones? ¿Es que el control social se entromete hasta nuestros sentimientos, debajo de nuestras sábanas? La verdad que no sé, la intención, por lo visto, es ayudar. Dicen que hay muchos suicidios por amor en las universidades... ¿Será ésta la solución o sólo otro medicamento para tapar síntomas?

Que no me olvide, hablamos de China donde el Estado y el control social están hasta en el aire que respiran los pobres chinos. Pero, ¿tanto les preocupa los suicidios de los estudiantes? Si es el Estado chino el mismo que los mata en las cárceles, los tortura, los desaparece. ¿No se les ocurre tal vez dar clases de Derecho Humanos? Que la boca se me haga a un lado.

Pero volvamos nuevamente a las clases de amor, esto me divierte. Es cierto, yo también "morí" muchas veces de amor en mi juventud, también mis amigas. Pero acá estamos, la mayoría vivitas y coleando, cambiando pañales y amando a maridos que nos aman también (bueno, eso creo). Y

pongamos que de todas maneras, pensara que estas clases pueden ayudarnos a sobrellevar la tormenta de emociones que nos abarcan en la adolescencia, yo me pregunto ¿Quién está capacitado para dar lecciones de cómo amar? ¿Quién lo sabe? ¡Que me lo digan ya! ¡Quiero saber!

Dicen que quieren enseñar a comprender el "significado del amor." Que presumidos, todopoderosos, si uno se pasa la vida entera en busca de la respuesta en su interior, es lo que le da sentido mismo de la vida. Ellos quieren dar a los jóvenes la respuesta tan pronto...que pena ¿qué gusto le quedará a la vida? Es China, no te olvides, impondrán una perspectiva oficial y única sobre el amor. Amor robótico. Amor de Estado.

Una pregunta profesor ¿Cuál es mi nota en esta asignatura? ¿Amé bien? Que suerte que hay alguien ahora que me lo diga. En fin, "el amor, el amor" al parecer un nuevo arma de coerción. Qué pena.

Trabajo en clase

1. ¿Qué piensan de la nota?
2. ¿Creen que es posible "enseñar a amar"?
3. Los jóvenes de hoy ¿Sufren más/menos de amor?¿Por qué?
4. ¿Qué pasa en tu país con respecto a este tema?

5. Imaginen nuevas asignaturas como esta para la sociedad moderna, por ejemplo: "Clases de cómo relacionarse con los padres", "Talleres para aprender a dormir", "lecciones para mantener amistades en la web", etc

En este momento se realizarán entre todos las correcciones y las dudas de los estudiantes. Éstas se resolverán, para poder dar paso a la ejercitación que es donde ellos ya deben practicar el tema visto

EJERCITACION:

Los estudiantes por grupos de tres personas buscarán una noticia en el periódico y responderán las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo?

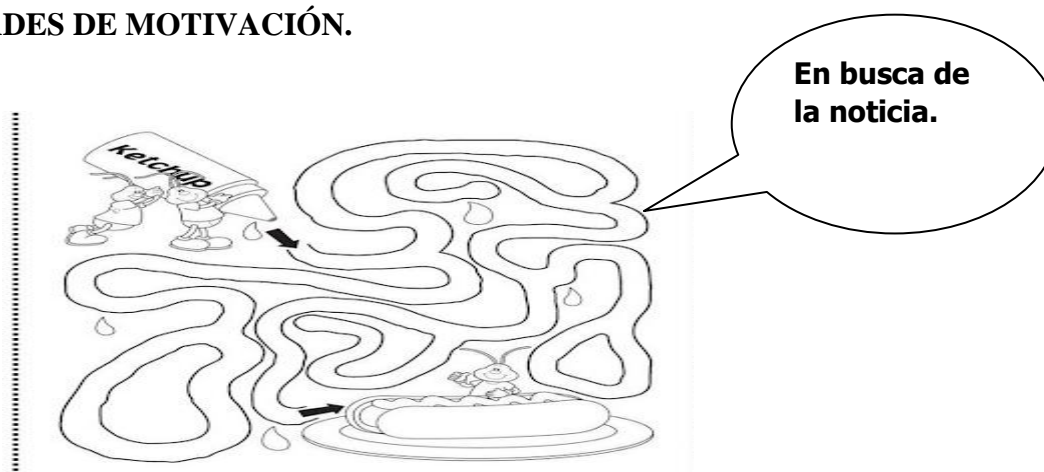
SINTESIS: Cada uno de los grupos expondrá su noticia y responderá las preguntas claves, realizará la síntesis de su trabajo y de lo que es la noticia y como está conformada.

EVALUACION: Se realiza durante la clase con las actividades realizadas por los estudiantes y al final del periodo con la prueba tipo "Saber".

CLASE APLICANDO LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

INSUMO: LA NOTICIA.

ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN.



Se les dirá por qué es importante lo que se va a aprender.

Lo importante para nosotros sobre las noticias es que a través de ellas nos damos cuenta que sucede a nuestro alrededor, qué pasa en nuestro municipio, departamento, país y en todo el mundo. Por medio de ellas podemos darnos cuenta de los avances tecnológicos, saber más acerca de temas de nuestro interés y que nos pueden ayudar en algún momento determinado de nuestra vida.

PROPÓSITO EXPRESIVO: que yo interprete y confronte los elementos de la comunicación con una noticia, utilizando algunos aspectos gramaticales (tiempos verbales, pronombres, artículos, signos de puntuación) aplicando:

- LA COMPETENCIA CIUDADANA: PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA-COMUNICATIVA
- LA COMPETENCIA LABORAL: TRABAJO EN EQUIPO

INDICADOR(ES) DE DESEMPEÑO

1. Produzco textos, teniendo presente la estructura semántica y sintáctica de la lengua y escuchando respetuosamente los de los demás miembros del grupo.
2. Reconozco aspectos relevantes de un texto informativo, mientras es leído y producido.
3. Comprendo e interpreto textos, teniendo presente las reglas de entonación, contextualización y escuchando respetuosamente los de los demás miembros del grupo.

ENCUADRE: Es en este momento es cuando dejamos claro las reglas de la clase:

- Llegar puntual a clase.

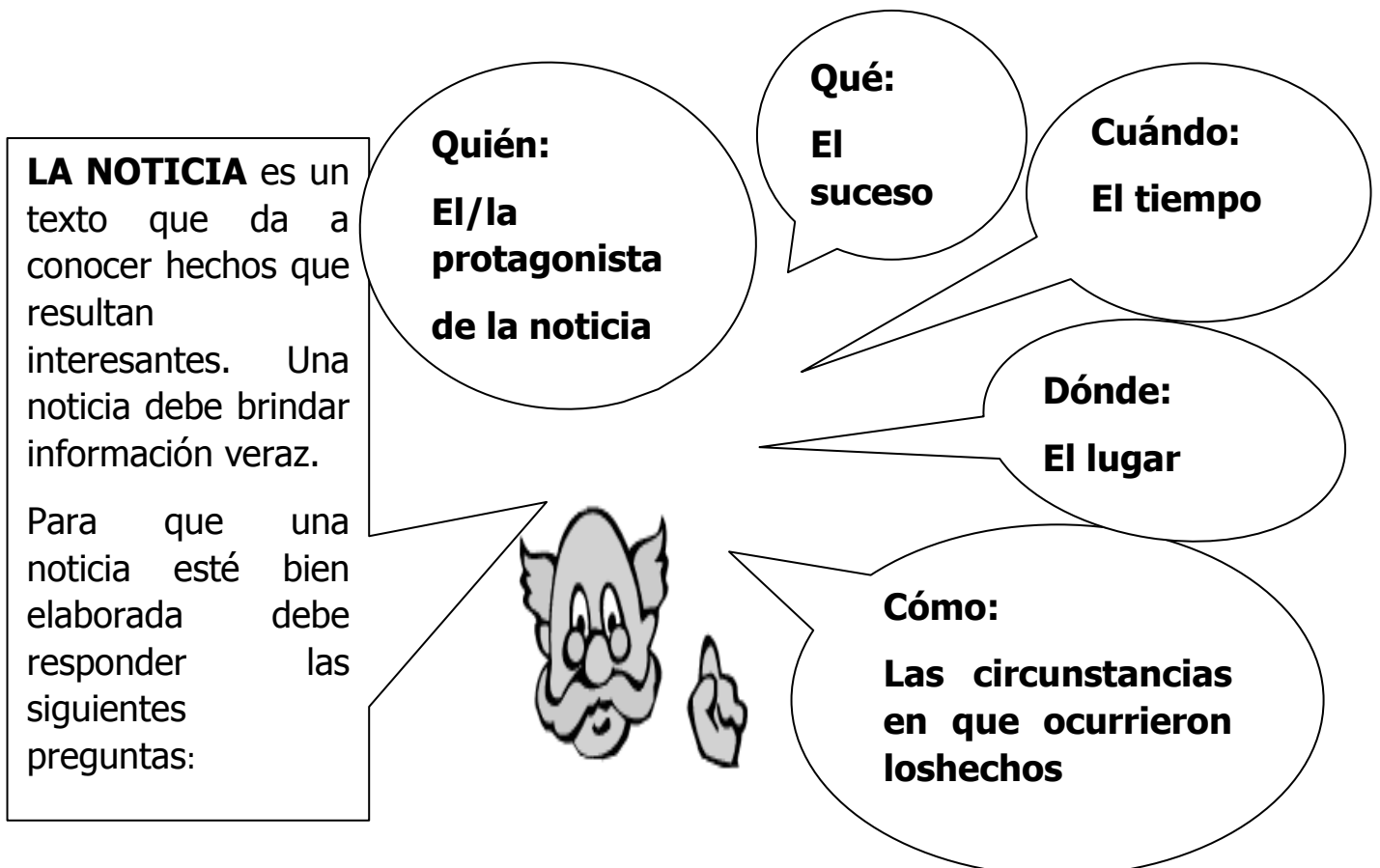
- Apagamos celulares y guardamos equipos.
- Pedimos la palabra, levantando la mano.
- Nos dirigimos respetuosamente a nuestros compañeros y docente.
- No salimos del salón durante la clase.
- Respetamos la opinión del otro.
- Los invito a disfrutar de la clase y a participar de manera exigente y muy organizada

ENUNCIACION: Se les dirá que lo esperad no es que aprendan temas de memoria; sino habilidades útiles.

Para empezar, voy a explicar algunas definiciones y luego les mostraré como se puede analizar una noticia. Luego cada uno se irá involucrando más, dentro de la clase.

Aprendamos más y más.

PRODUCE UNA NOTICIA



MODELACIÓN


En esta etapa se observará cuáles son los pasos que deben seguir para adquirir la competencia los estudiantes:

Villa Mercedes: un cigarrillo causó una tragedia

¿Dónde? San Luis, 26 de Octubre de 2007

¿Cuándo?

¿Quién? ¿Qué?



Un anciano de 70 años falleció al incendiarse la cama en
¿Dónde?
la que dormía. El drama ocurrió en un lavadero. Los bom-
¿Por qué?
beros suponen que la víctima se durmió con un cigarrillo
en la mano. Los empleados, con las hidrolavadoras,
intentaron apagar el fuego. Pero era tarde.

Se les mostrará, por medio de éste ejercicio, como podemos analizar una noticia y tener en cuenta los elementos de ella.

SIMULACION:

En esta etapa, cada uno leerá la siguiente noticia y luego responderá las preguntas de la misma manera que el ejemplo anterior. El estudiante deberá saber cómo está realizando el ejercicio.

EL NOTICIERO

Cali
15 de Julio de 2013

Leónidas, el león, fue encontrado en el Parque de las Leyendas. Al ser descubierto, no opuso resistencia y, manso como un cordero, nos contó lo sucedido.

Leónidas dijo que extrañaba mucho a su familia, a sus amigos y a su querida selva. Por eso, como estaba cerca del parque de las Leyendas, decidió visitar a otros animales.

**Leónidas, el león,
dio declaraciones a
los medios sobre su
fuga.**



¡A INTERPRETAR!

1. Marco con una (X) la respuesta correcta. En el texto, la experiencia ... **“manso como un cordero**, significa:

- d. Que Leónidas era un cordero.
- e. Que Leónidas no era agresivo.
- f. Que Leónidas se convirtió en un cordero.

2. Subraya la expresión que puede reemplazar la palabra destacada.

“Es muy triste para los animales vivir en jaulas. **Más**, si nos fastidian y nos tiran cosas cuando nos visitan”.

Pero

y

Sobre todo

3. Completo la ficha en el cuaderno de acuerdo con el texto.

¿Qué pasó?

¿A quién?

¿Cuándo?

4. ¿Te gusto el texto? ¿por qué?

5. Has visto o escuchado una noticia acerca de lo que sucede con los animales salvajes que permanecen en cautiverio?



YO CIUDADANO: MI REFLEXIÓN...

Mi opinión:

“Por qué debo cuidar de mi mascota...”

Posterior a esto se realizará, una especie de retroalimentación para saber cómo están poniendo en práctica el procedimiento enseñado: qué fallas o equivocaciones tienen cada uno en el procedimiento, qué falencias están teniendo en su aplicación y darles instrucciones claras para corregirlos, antes de continuar con la otra fase que sería la de ejercitación -que es ya del desarrollo de la destreza-.

EJERICIACION: En esta fase, los estudiantes deben estar en la capacidad de poner en práctica la competencia sin la supervisión constante de la docente.

Esta fase se realizará reuniendo por grupos a los estudiantes, por predominancia de estilo, luego del resultado obtenido del pre-test

GRUPO DE ESTILO REFLEXIVO

Este grupo, al ser el predominante, será dividido por varios subgrupos; pero todos realizarán la misma actividad.

Con periódico que cada uno de ellos trajo previamente, buscarán y observarán muy bien las noticias que encuentren, pensarán muy bien antes de actuar, escucharán las opiniones de los demás, reflexionarán y organizarán lo leído de acuerdo a un rango de pertinencia, tendrán en cuenta las características que trae una noticia, la escribirán y, si están de acuerdo y quieren exponerlas frente a los demás, lo podrán hacer. Si no lo desean lo podrán dejar así; pero deben entregar los resultados a la profesora.



GRUPO DE ESTILO TEORICO: Este grupo deberá preparar una noticia, consultando varias de estas, resumirán lo leído en palabras propias -pero será realizada en modo de entrevista, donde unos realizaran preguntas interesantes y otros las responderán-.Esta noticia tendrá que ser analizada, teniendo en cuenta sus características, para señalar por qué se realizó de esa forma, lo que pudo haberse hecho distinto y en qué momento pudo ser pertinente.



GRUPO DE ESTILO PRAGMATICO: Les daré indicaciones a este grupo, les recordare las características a tener en cuenta en una noticia: quién es el protagonista, cuál es el suceso, cuándo, en dónde y cómo ocurrieron los hechos. Posterior a esto buscarán noticias, elaborarán una pequeña cartelera para que la expongan ante los demás. Algunos podrán asesorar y retroalimentar la actividad realizada y como se puede mejorar y, si lo desean, pueden experimentar inventando noticias con sus características y exponerlas.





GRUPO DE ESTILO ACTIVO

Con este grupo se realizará una noticia; pero utilizando técnicas de representación de roles y que planteen la resolución de problemas que estén relacionado con el concepto general (noticia) de forma individual y grupal. Ellos decidieron realizar un programa de televisión, en el cual cada uno informa sobre una noticia distinta.



DEMOSTRACION

Se realizará por medio de una actividad que permita evidenciar como los estudiantes transfieren la habilidad a problemas reales:

- 1 Selecciono un tema de interés para escribir una noticia. Puedo elegir uno de los siguientes.

=El maltrato a los animales en el circo.

= Las actividades preferidas de mis compañeros en la hora del descanso

=La nutrición infantil en el colegio.

- 2 Reúno los datos fundamentales de mi noticia. Para ello completo el siguiente cuadro

Que ocurrió	Donde ocurrió
Cuando ocurrió	Quienes participaron en los hechos

3 Organizo la información. Tengo en cuenta las partes de una noticia.

SINTESIS Y CONCLUSION

Se dialogará sobre las ideas que consolidan el avance de la sesión, se realiza el resumen del procedimiento sobre el tema visto en la clase y cuáles fueron las conclusiones.

**CLASES ADICIONALES EN LAS QUE SE INCLUYÓ EL MODELO DE KOLB
TRADICIONAL**

TEMA: FRACCIONES Y TERMINOS DE UNA FRACCION

ESTANDAR:

Interpreto las fracciones en diferentes contextos: situaciones de medición, relaciones parte todo, cociente, razones y proporciones.

INDICADOR DE LOGRO:

Identificar y representar números fraccionarios.

MOTIVACION: Se realizará por medio de un dialogo con los estudiantes. ¿Ustedes conocen qué es un fraccionario?

Los fraccionarios, para nuestra vida diaria, son importantes porque, al seguir instrucciones de una receta de cocina, fraccionamos los ingredientes.

Cuando vamos al supermercado y queremos adquirir algún alimento, como por ejemplo: medio litro de jugo ($1/2$), un cuarto de kilo de café($1/4$), tres cuartos de kilo de queso($3/4$). En esos casos, estamos utilizando la noción de fracción.

ENCUADRE: Se les dará las normas de la clase. Levantar la mano para pedir la palabra, respetar la opinión de los demás, escuchar en silencio, no utilizar celulares durante las clases, tener siempre sus materiales escolares para no interrumpir el compañero.

ENUNCIACION:

Se les dará el concepto de fracción.

El concepto matemático de fracción corresponde a la idea de dividir una totalidad en partes iguales, como cuando hablamos, por ejemplo, de un cuarto de hora, de la mitad de un pastel, o de las dos terceras partes de un depósito de gasolina. Tres cuartos de hora no son, evidentemente, la misma cosa que las tres cuartas partes de un pastel; pero se “calculan” de la misma manera: dividiendo la totalidad (una hora, o el pastel) en cuatro partes iguales y tomando luego tres de esas partes. Por esta razón, en ambos casos, se habla de **dividir dicha unidad** (una hora, un pastel, etc.) en 4 partes iguales y tomar luego 3 de dichas partes.

Una fracción se representa matemáticamente por números que están escritos uno sobre otro y que se hallan separados por una línea recta horizontal llamada “raya fraccionaria”.

La fracción está formada por dos términos: el **numerador** y el **denominador**. El numerador es el número que está sobre la raya fraccionaria y el denominador es el que está bajo la raya fraccionaria.

TÉRMINOS DE UNA FRACCIÓN

A - Numerador

B - Denominador

El **Numerador** indica el número de partes iguales que se han tomado o considerado de un entero. El **Denominador** indica el número de partes iguales en que se ha dividido un entero.

Por ejemplo, la fracción $3 / 4$ (se lee “tres cuartos”) tiene como numerador al 3 y como denominador al 4. El 3 significa que se han considerado 3 partes de un total de 4 partes en que se dividió el entero o el todo.

La fracción $1 / 7$ (se lee “un séptimo”) tiene como numerador al 1 y como denominador al 7. El numerador indica que se ha considerado al 1 parte de un total de 7 (el denominador indica que el entero se dividió en 7 partes iguales).

Los términos de una fracción son el numerador y el denominador.

Para nombrar las fracciones se lee primero el número del numerador y después se expresa el denominador como se indica a continuación:

2 medios

3 tercios

4 cuartos

5 quintos

6 sextos

7 séptimo

8 octavos

9 novenos

10 décimos

$5/6$ se lee “cinco sextos”

MODELACION:

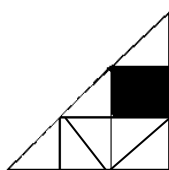
La modelación se realizará por medio de unos ejemplos, de cómo se representa gráfica y numéricamente.

$$\frac{1}{3}$$



Les preguntaré:

¿La fracción del área del triángulo que está sombreada es?



A. $1/4$

B. $2/9$

C. $1/6$

D. $2/7$

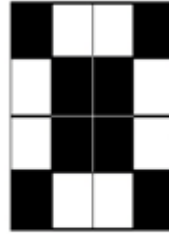
Analizaremos la situación y entre todos encontraremos la respuesta.

SIMULACION:

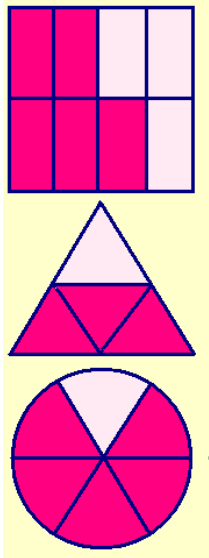
En esta etapa, cada uno leerá la siguiente fracción y luego responderá las preguntas, de la misma manera que en el ejemplo anterior. En esta etapa, el estudiante sabrá cómo está realizando el ejercicio y qué se debe corregir

1. ¿Qué fracción representa la porción sombreada?

- a. $\frac{1}{16}$ b. $\frac{8}{16}$ c. $\frac{9}{8}$ d. $\frac{8}{8}$



De la siguiente representación gráfica completa, como se escribe, cual es el numerador, cual es el denominador y como se lee.



EJERCITACION:

1. Escribe las siguientes fracciones:

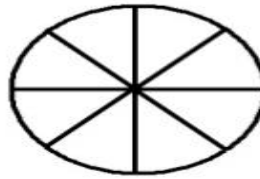
Dos
quintos
Tres
octavos
Cuatro
medios
Cinco
sextos
Seis
tercios
Siete
décimos

Ocho
cuartos
Nueve
séptimos
Diez
quinceavos
Once
novenos
Cinco
doceavos
Ocho
tercios

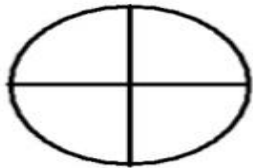
2. Colorea para representar las fracciones



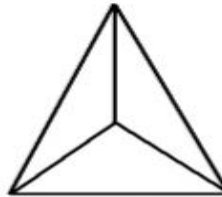
$$\frac{1}{3}$$



$$\frac{5}{8}$$



$$\frac{4}{4}$$



$$\frac{2}{3}$$



SINTESIS Y CONCLUSION

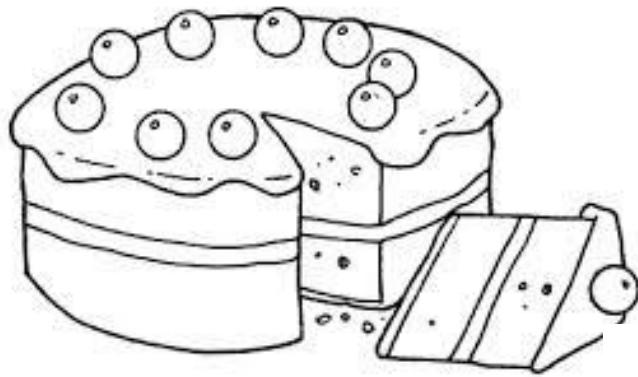
Se realizará una retroalimentación del tema y a las conclusiones que se llegaron.

CLASE APLICANDO LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

INSUMO: NÚMEROS FRACCIONARIOS

MOTIVACION:

Camila compró un pastel para celebrarle el cumpleaños a la Coordinadora Sandra, partió la torta en 30 partes iguales y la repartió en el salón. Como la profesora es la homenajeada, le regaló 2 pedazos (es decir dos treintavos).



El resto de la torta
se la dio a los
compañeros de la clase.

Ahora adivina la fracción a que hace referencia:



Soy una fracción, si compras un jamón y me utilizas, podrán comer dos. ¿Qué fracción soy? _____

Con esta fracción, José partió una rica pizza, dos pedazos se comió y el otro lo guardo. ¿Qué fracción se comió José?

Por medio de estos ejemplos ambientamos la clase para la motivación y el propósito de las fracciones, cuan importantes y útiles son en nuestra vida diaria. Otros ejemplos de la importancia son:

Al repartir alimentos como pizza, tortas, pan, chocolate, ponqués, seguimos fraccionando.

Cuando vamos al supermercado y queremos adquirir algún alimento, como por ejemplo: medio litro de jugo ($1/2$), un cuarto de kilo de café($1/4$), tres cuartos de kilo de queso ($3/4$), estamos utilizando la noción de fracción.

También cuando queremos comprar telas la adquirimos utilizando nuestros conocimientos acerca de las fracciones.

PROPÓSITO EXPRESIVO: Que yo represente fracciones con números y gráficos, en situaciones matemáticas, siguiendo instrucciones dadas.

Aplicando la competencia ciudadana: Participación y Responsabilidad Democrática-Comunicativa

INDICADOR DE DESEMPEÑO: Resuelvo problemas matemáticos de la vida cotidiana, aplicando las relaciones y operaciones básicas con números fraccionarios, siguiendo instrucciones dadas y expresando, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales.

ENCUADRE:

Es en este momento donde dejamos claro las reglas de la clase.

Llegar puntual a clase.

Apagamos celulares y guardamos equipos.

Pedimos la palabra, levantando la mano.

Nos dirigimos respetuosamente a nuestros compañeros y docente.

No salimos del salón durante la clase.

Respetamos la opinión del otro.

Los invito a disfrutar de la clase y a participar de manera exigente y muy organizada.

ENUNCIACION:

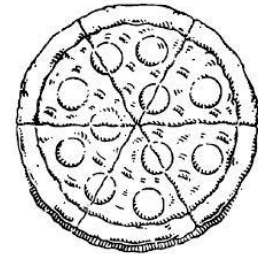
Se les dirá que lo esperado no es que aprendan temas de memoria; sino habilidades útiles.

Iniciando les voy a explicar algunas definiciones y luego les mostraré como se pueden desarrollar los ejercicios.

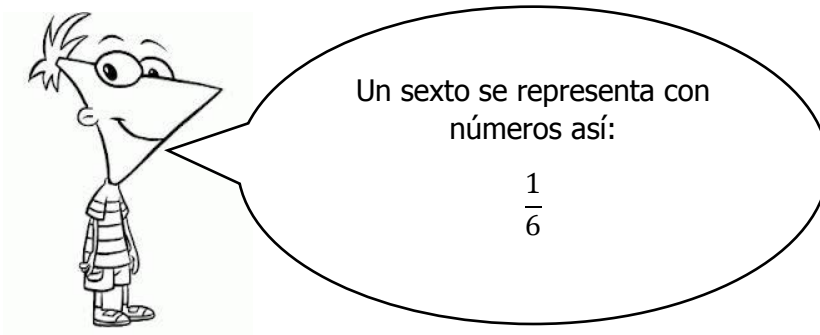
FASE COGNITIVA

Muchas veces necesitamos dividir algo, por ejemplo: cuando compramos una pizza nos preguntamos qué número representa cada pedazo. Veamos:

Martin, compro una pizza partida en seis pedazos iguales, cada pedazo representa:



Un sexto



El número que está arriba (1) se llama numerador, el de abajo (6) denominador y la rayita que los separa se llama vínculo.

En una fracción el denominador (número que está abajo) se nombra así:

Si está el dos (2): medio

Si está el tres (3): tercios

Si está el cuatro (4): cuarto

Si está el cinco (5): quinto

Si está el seis (6): sexto

Si está el siete (7): séptimo

Si está el ocho (8): octavo

Si está el nueve (9): noveno

Si está el diez (10): décimos

Así sucesivamente...

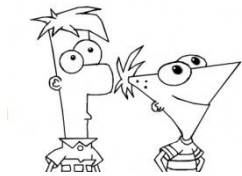
MODELACION:

Se realizarán ejemplos para que ellos observen cuales son los pasos que deben seguir para adquirir la competencia

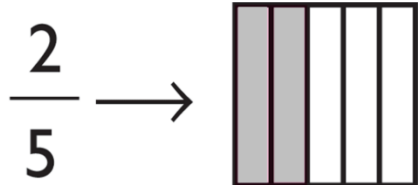
$\frac{1}{4}$ Un cuarto

$\frac{5}{2}$ Cinco medios

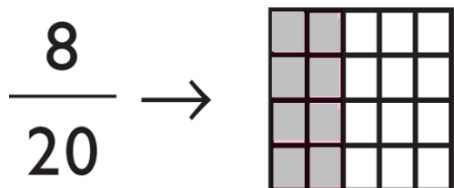
$\frac{2}{3}$ Dos tercios



A su vez, estas fracciones se pueden representar con gráficos:



Por ejemplo: Se lee dos quintos



Se lee ocho veinteavos

Como podemos observar, para la lectura de las fracciones hay que tener cuidado: las fracciones cuyo denominador es mayor a 10, se nombran terminadas en (avos).

$$\frac{1}{11}$$

$$\frac{1}{12}$$

$$\frac{1}{13}$$

$$\frac{1}{14}$$

$$\frac{1}{15}$$

Un onceavo

Un
doceavo

Un
treceavo



Hay que tener claro algo muy importante: **La unidad**

La unidad es aquello que tú necesitas repartir, es decir: la unidad puede ser un pastel, una pizza, una hoja de block, un borrador, etc., lo que tú debes hacer es tomar la unidad y repartirla en varias **partes iguales** para saber que fracción vas a tener.

SIMULACION

En esta etapa el estudiante sabrá cómo está realizando el ejercicio, para entrar a corregir lo inadecuado del proceso.

1. Escribo al frente la fracción a que hace referencia cada enunciado:

Tres cuartos _____

Cinco séptimos _____

Cinco octavos _____

Un decimo _____

2. Con una línea uno la fracción y su nombre:

$$\frac{7}{2}$$

Un tercio

$$\frac{2}{7}$$

Cuatro tercios

$$\frac{1}{3}$$

Siete medios

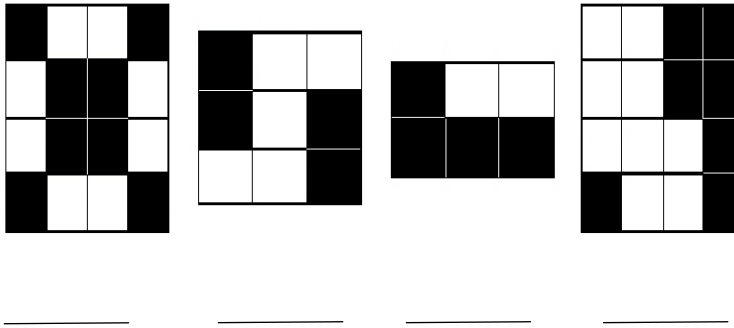
$$\frac{4}{3}$$

Un quinto

$$\frac{1}{5}$$

Dos séptimos

3. Escribo abajo de cada figura la fracción que representa la zona sombreada:



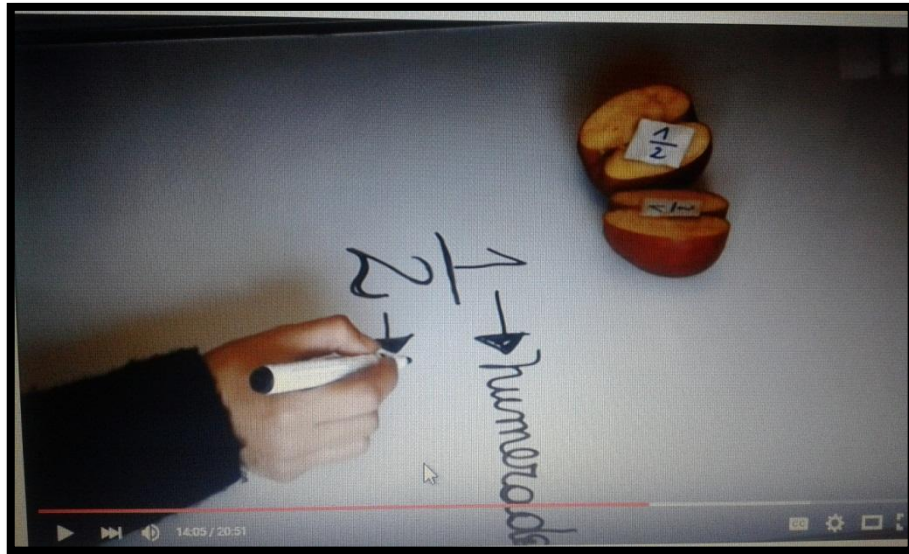
EJERCITACIÓN:

En esta fase, los estudiantes deben estar en la capacidad de poner en práctica la competencia, sin la supervisión constante de la docente.

En esta ocasión se realizará aplicando para todos los estudiantes el estilo Activo, reuniendo por grupos a los estudiantes para realizar las siguientes actividades que son más prácticas, ya que se involucran en experiencias nuevas, disfrutan el presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Y disfrutan de trabajar rodeados de gente.

Para lo cual se realizarán las siguientes variadas y prácticas.

Se les mostrara un video práctico sobre las fracciones. En internet se encuentra como (Ensayo Video Material Fracciones Youtube)



1.1 BINGO DE FRACCIONES

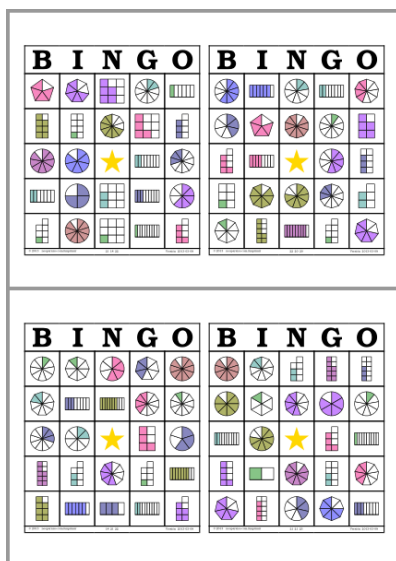
Para que los estudiantes practiquen el tema de las fracciones, jugaremos un bingo de fracciones. Crearé tarjetas de bingo con fracciones en cada cuadrado, en lugar de colocar números comunes, incluiré fracciones tales como $\frac{1}{2}$ y $\frac{1}{3}$.

Distribuyo una tarjeta para cada alumno, junto con algunos dulces para colocar en los cuadrados. Diré en voz alta las fracciones escritas en pedazos de papel que he colocado previamente dentro de una bolsa. Me aseguraré de nombrar cada una de las fracciones como "un medio" o "un tercio". Esto les enseñará a mis estudiantes como se ve una fracción, y además como se la enuncia. El ganador o ganadores serán denominados "Campeón del bingo de fracciones". Antes

de que confirme al ganador, me aseguraré de revisar que todas las fracciones que mis alumnos han cubierto en sus cartones son las que yo



nombre. Luego, al final del juego, permitiré que los estudiantes coman las piezas de dulces del juego.



1.2



1.3 JUEGO EN EQUIPOS

Para empezar, dividiré la clase en equipos, con cuatro alumnos por equipo, les daré unos minutos para que inventen un nombre para sus equipos, escribiré los nombres en la pizarra y el conteo de puntos ganados por cada equipo.

Entonces, les diré que tomen un lápiz y un cuaderno, les explicaré que voy a dictarles una fracción, que deben escribirla con su numerador y denominador en representación gráfica y como

se lee la fracción ganará el turno. Para demostrar que un equipo tiene una de las respuestas, todos los miembros del equipo deben ponerse de pie. Una vez que el equipo se ponga de pie, el juego se detiene mientras compruebas la respuesta. Si es correcta, ese equipo ganará un punto. Antes de retomar el juego, dales unos minutos para que inventen un nombre para sus equipos. Al final del juego, el equipo que consiguió más puntos ganará un pase libre para los deberes o 10 minutos adicionales en el recreo

GOLOSA EN FRACCIONARIOS

Por equipos de 4 jugadores, saldrán a jugar la golosa de fraccionarios. Cada estudiante lanza una ficha y debe iniciar el juego: en cada cuadro que pone sus pies, debe decir el número del fraccionario. Ejemplo: tres cuartos y los demás equipos observarán si el fraccionario expresado por el equipo quedó de manera correcta. Cada uno pasará realizando el ejercicio.



DEMOSTRACION:

En esta fase el estudiante dará muestras de haber aprendido la competencia.

Cada uno resolverá el siguiente ejercicio.

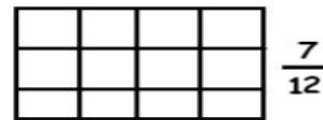
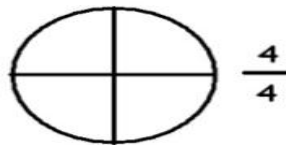
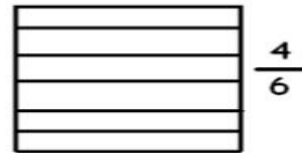
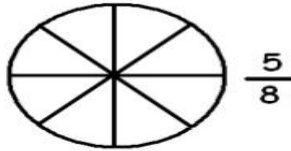
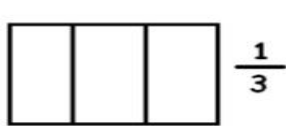
1. Escribe las siguientes fracciones:

Dos quintos
Tres octavos
Cuatro medios
Cinco sextos
Seis tercios
Siete décimos

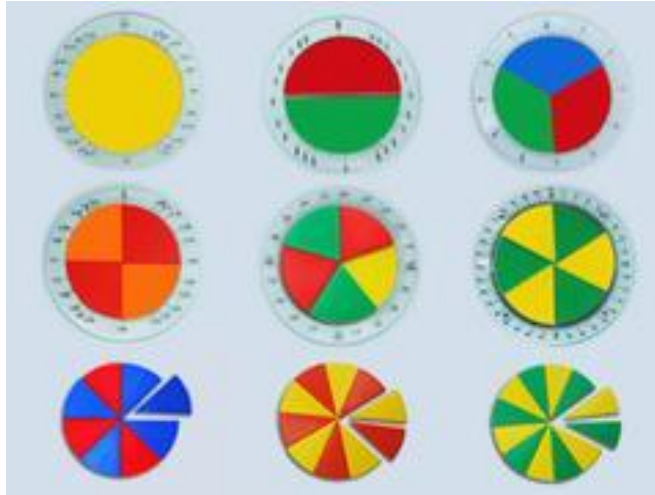
Ocho cuartos
Nueve séptimos
Diez quinceavos
Once novenos
Cinco doceavos
Ocho tercios

Trece medios
Quince cuartos
Seis sextos
Diez quintos
Cuatro sextos
Nueve octavos

2. Colorea para representar las fracciones siguientes:



Escribe de las siguientes representaciones para cada una: como se escribe, cuál es su numerador, cuál es su denominador, y como se lee.



SINTESIS Y CONCLUSION:

Se realizará el resumen del procedimiento y cuáles fueron las conclusiones.

Para corroborar que los estudiantes realmente hayan apreendido el concepto, se tienen en cuenta todas las actividades realizadas por cada uno de ellos; y al final del periodo, por medio de la evaluación tipo prueba “Saber”.

ACTIVIDAD PARA REALIZAR EN CASA:

YO CIUDADANO: MI REFLEXIÓN

Voy por la calle comiendo un paquete de papitas, al terminarlo veo que no hay donde depositar la basura, ¿Qué haría?

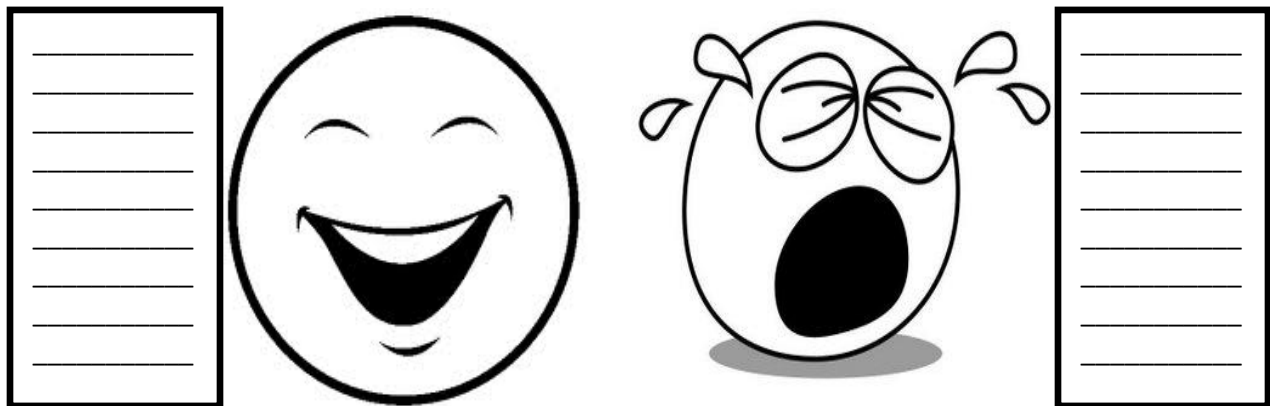
Reflexiono sobre las basuras en la calle, qué consecuencias negativas trae a todos.

**CLASE DE ETICA Y VALORES CON EL PROGRAMA DE ESTILOS DE
APRENDIZAJE**

INSUMO:Emociones

ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN:

Escribe al lado de cada imagen dos momentos en los que te sentiste de esa manera y porque.



Se les dirá que el propósito de esta enseñanza es que podamos aprender a identificar nuestras emociones, porque estas nos ayudan a relacionarnos y adaptarnos al mundo que nos rodea. Debemos aprender a manejarlas, para que no nos controlen, comprender para que nos sirven y saber qué hacer con ellas.

PROPÓSITO EXPRESIVO:

Que yo logre identificar las emociones propias del ser humano y las relaciono con lo experimentado diariamente en mi entorno cercano, apoyado en procesos de lecto-escritura propios de pedagogía conceptual.

- Aplicando la competencia Ciudadana: **CONVIVENCIA Y PAZ: EMOCIONAL**
- Y competencia laboral general: **PERSONAL**
-

INDICADOR(ES) DE DESEMPEÑO:

Sigo instrucciones y utilizo diferentes procedimientos en flujogramas lineales, a través de la búsqueda y procesamiento de información para regular emociones y sentimientos.

ENCUADRE: Es en este momento es cuando dejamos claro las reglas de la clase.

Llegar puntual a clase.

Apagamos celulares y guardamos equipos.

Pedimos la palabra, levantando la mano.

Nos dirigimos respetuosamente a nuestros compañeros y docente.

No salimos del salón durante la clase.

Respetamos la opinión del otro.

Los invito a disfrutar de la clase y a participar de manera exigente y muy organizada

ENUNCIACION:

En esta fase los estudiantes comprenderán los instrumentos de conocimiento necesarios para la competencia

FASE COGNITIVA.

Las emociones son reacciones que se activan cuando el organismo detecta peligro, amenaza o desequilibrio, con el fin de poner en marcha recursos para controlar la situación.

Las emociones se clasifican en positivas y negativas, en función de su contribución al bienestar o al malestar. Algunas de ellas son:

MIEDO: Lo sentimos ante un peligro (real o imaginario). Permite evitar un peligro y actuar con precaución.

SORPRESA: Sentimos sobresalto o asombro ante un ruido fuerte o ante una situación inesperada. Es un sentimiento que nos ayuda a orientarnos ante una situación nueva.

AVERSIÓN: Sentimos disgusto o asco hacia aquello que tenemos delante. Nos produce rechazo y solemos alejarnos.

IRA: Aparece cuando las cosas no salen como queremos o nos sentimos amenazados por algo o alguien. Resulta de utilidad cuando impulsa a hacer algo para resolver un problema o cambiar una situación difícil.

ALEGRÍA: La sentimos cuando conseguimos algún deseo o vemos cumplida alguna ilusión. Proporciona una agradable sensación de bienestar, de seguridad y energía.

TRISTEZA: Aparece ante la pérdida de algo importante o cuando nos han decepcionado. Nos motiva a pedir ayudar.

Proposición general: Las emociones, que son las reacciones de nuestro organismo frente a peligros o amenazas se manifiestan comúnmente con comportamientos como: miedo, sorpresa, aversión, ira, alegría o tristeza, según el psicólogo estadounidense Daniel Goleman.

MODELACION

Se realizará por medio de un cuento que habla sobre las emociones y esta permite aprender a identificar las emociones a través de la narración de un cuento.

EL CUENTO DE LAS EMOCIONES

“Érase una vez dos hermanitos, Sara y Pedro, que se querían mucho y pasaban todo el día juntos. Sara tenía tres años y Pedro cuatro. Se acercaba el cumpleaños de Sara y entre todos empezaron a preparar una gran fiesta para celebrarlo. Los padres de Sara y Pedro prepararon invitaciones para los amiguitos de Sara. Iban a ir muchos niños porque Sara era muy simpática y agradable con todo el mundo y tenía muchos amigos: todos los niños de su clase y todos los vecinos de su edad. Todo el mundo ayudaba en algo para la fiesta, y Pedro empezaba a estar un poco cansado porque no se hablaba de otra cosa durante todo el día y no le hacían mucho caso a él. Además, esa no era su fiesta. El día del cumpleaños de Sara, sus padres se levantaron pronto para decorar toda la casa. Había un gran cartel que decía: “Muchas felicidades, Sara”. Cuando llegó la hora de levantarse, los padres de Pedro y Sara fueron a la habitación de Sara para despertarla y felicitarla. Sara estaba contentísima, porque además le habían llevado un gran regalo envuelto en un papel de muchos colores, con una gran cinta roja alrededor.

Lo desarrolló con cuidado: ¡Era un oso de peluche enorme! Estaba muy alegre y no paraba de dar las gracias a sus padres por ese regalo tan bonito. Sara preguntó por Pedro, que se tenía que haber despertado con todo el ruido; pero no había ido a felicitarla todavía. Así era: Pedro lo estaba escuchando todo; pero él también quería regalos y no le apetecía ir a darle a Sara el suyo, pero fueron sus padres a despertarle y a decirle que debía ir a felicitar a su hermana. Así lo hizo; pero Sara, aunque no dijo nada, se dio cuenta de que no lo hacía de corazón como solía hacerlo. Desayunaron todos juntos; aunque Pedro no estaba alegre como solía estar el resto de las mañanas. Se fueron al colegio.

Todo el mundo felicitaba a Sara y en su clase le cantaron “Cumpleaños feliz”. Después de las clases de la tarde, a la salida del colegio, todos los compañeros de Sara la acompañaron a su casa. Poco tiempo después fueron llegando todos sus vecinos. Fue una fiesta genial, pero Pedro estaba enfadado porque nadie le hacía caso. Todo el mundo estaba pendiente de Sara, le daban muchos regalos y estaba tan contenta y ocupada con todos sus amigos que no le hacía caso. Estaba tan enfadado que se fue a otra habitación. Pero Sara sí que estaba pendiente de su hermano y se puso muy triste de verle enfadado con ella. Ya no le importaban los regalos, ni la torta con las velas, ni las canciones ni nada, porque ella quería mucho a su hermanito y él estaba enfadado con ella. Entonces decidió ir a hablar con él.

Al principio Pedro hacía como si no la escuchara; pero en realidad estaba muy contento de que Sara hubiera ido a hablar con él. Sara le dijo que no se enfadara, que le daba todo lo que le habían regalado con tal de que estuviera él contento. En ese momento Pedro se dio cuenta de lo buena que era su hermanita y de lo que le quería.

Él no tenía ningún motivo para enfadarse: era el cumpleaños de su hermana y tenían que estar todos contentos por ella. Así que le pidió disculpas por su comportamiento y se fueron los dos juntos con el resto de sus amigos para apagar las velas de la torta. FIN.

SIMULACION

En esta etapa se inducirá a los estudiantes a que hagan conciencia sobre la calidad de la aplicación del procedimiento.

Le haré preguntas directas a cada niño sobre lo que piensan de las emociones vistas en el cuento:

¿Por qué estaba contenta Sara? ¿Por qué motivo se enfadó Pedro? ¿Por qué se puso triste Sara? ¿Cómo termino la historia? ¿Crees que estuvo bien el comportamiento de su hermano o estás de acuerdo con lo ocurrido?

EJERCITACION

Esta fase será trabajada con los 4 estilos de aprendizaje, para que los estudiantes sean permeados en un tema por los cuatro estilos.

En esta fase se ejercita al estudiante para que logre la destreza en la competencia y se realizará inicialmente con el estilo reflexivo.

ESTILO REFLEXIVO

Esta fase será abordada inicialmente para todos los estudiantes, por medio de la película “Intensa-Mente” (“Inside Out”), producida por Pixar Animation Studios y distribuida por Walt Disney Pictures.

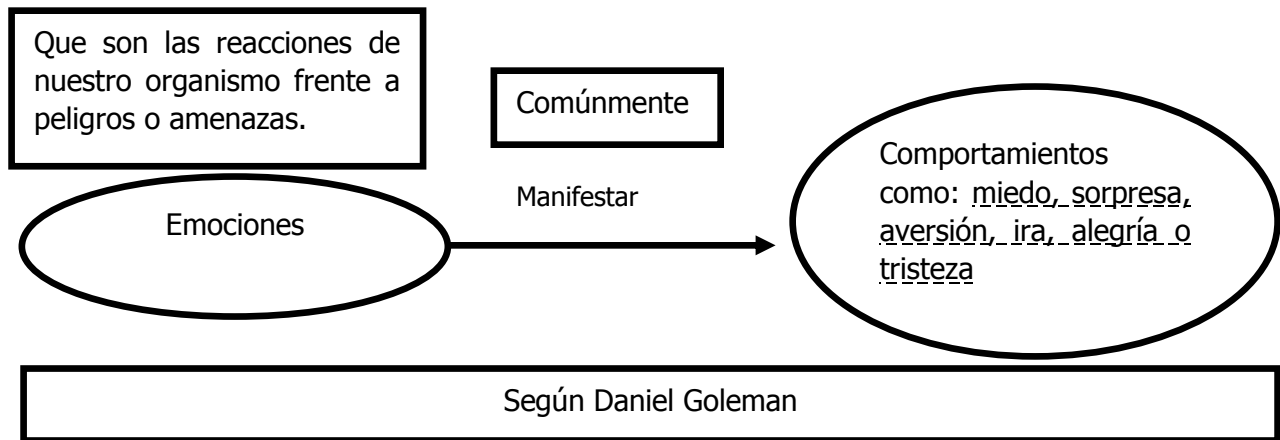
Se trabajará esta producción, por la relación que tiene con el tema y porque este estilo tiende a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. De ahí que se puedan ofrecer observaciones y analizar la situación.

La película consiste en que Alegría, Tristeza, Ira, Miedo y Asco son las cinco emociones que habitan en el interior de Riley, una niña que transita hacia la adolescencia y vive mil situaciones nuevas después de mudarse a San Francisco: colegio, casa, amigos... Sus emociones deberán lidiar con ellas y, a la vez, intentar conservar sus recuerdos.

Una vez vista la película, nos adentraremos a ella por medio del análisis que cada uno realice: expresarán lo que más les impactó y se realizará preguntas alrededor del tema, hasta que entre todos podamos deducir que la enseñanza de la película es la importancia de cada una de las emociones y a reconocer cuando "toma el control" alguna de ellas. A partir de esto, lo importante es que sepan por qué se produce ese estado de ánimo en ellos y que aprendan a sortear las nuevas situaciones, las frustraciones y los temores que bloquean su desarrollo.

ESTILO TEORICO

Este estilo será abordado de manera muy rápida. Los estudiantes, en base a lo visto en la parte conceptual sobre las emociones, deberán realizar un pequeño mentefacto proposicional sobre lo visto, con base a lo dicho por el psicólogo estadounidense Daniel Goleman, quedando como resultado de esta manera:



Realizarán este mentefacto y se trabajara desde las ideas de Daniel Goleman. Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en sistemas complejos y bien fundamentados lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad.

ESTILO PRAGMATICO

A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente y les aburren e impacientan las largas discusiones discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y

resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas.

Es por esta razón que les diré que, en base a lo dicho por Goleman, por grupos se reunirán e inventarán una historia que dé cuenta de lo visto en la parte conceptual sobre las emociones y la esquematicen en papel.



ESTILO ACTIVO

Se realizará por medio de una actividad práctica, donde lo característico de este estilo es tener una actitud abierta abierta. Aquí no hay escepticismo, al momento de trabajar en nuevas tareas. Gente del aquí y ahora que les encanta vivir nuevas experiencias. Días llenos de actividad.

Son personas muy sociables que se involucran en los asuntos de los demás y se centran a su alrededor todas las actividades.

Es para esta fase que se articulará con la actividad inmediatamente anterior sobre la invención de la historia, porque en este estilo deberán por los mismos grupos representar, por medio de una obra de títeres, la historia creada por cada grupo y deberán mostrarla para la próxima clase a sus compañeros.



DEMOSTRACION: Esta fase será trabajada por medio de una fábula y cada estudiante la resolverá de manera individual.

FÁBULA DE LA AVISPA AHOGADA

Tina era una avispa que mantenía bravísima.

El día era hermoso, la brisa era liviana, la tierra estaba cubierta de flores y mil pájaros cruzaban en el aire. Mientras pasaba, las flores y los pájaros la saludaban; pero por ir ensimismada y furiosa, no los escuchó. Por ir llena de rabia, de repente se quedó encerrada en una casa abandonada y en vez de serenarse y con calma buscar la salida, se puso más brava.



Furiosa cabeceaba en los vidrios y no se dio cuenta que cerca habían puertas y ventanas abiertas, ya veía poco y por volar como loca sin saber lo que hacía cayó en un vaso con agua.

Era un vaso tan pequeño que hasta un mosquito nadando podría salvarse, pero nuestra avispa estaba más brava cuando se vio mojada y en vez de ganar la orilla batiendo sus alas, se puso a decir groserías y malas palabras; entonces, poco a poco se fue cansando, hasta que emparamada y furiosa, nuestra amiga avispa, ¡Se ahogó!

1. ¿Por qué la avispa se mantenía enojada?:

- a. Quería que todos le temieran.
- b. Quería hacerse famosa.
- c. Quería ser la reina del lugar.
- d. Quería ser ignorada.

2. ¿En qué trampas cayó la avispa?:

- a. En una bolsa y en una casa.
- b. En una casa y en un vaso.
- c. En un vaso y en una casa.

d. En un vaso y en una bolsa.

3. Escribo 5 consejos para nuestra amiga avispa.

4. La palabra “Furiosa” puede cambiarse en el texto sin cambiar el sentido por:

- a. Deseosa.
- b. Enojada,
- c. Ansiosa.
- d. Confundida.

5. ¿Cuál es el final de la avispa?:

- a. Acorralada.
- b. Atrapada.
- c. Ahogada.
- d. Enojada.

6. ¿Cuál sería la moraleja?

SINTESIS Y CONCLUSION

Se realizará el resumen del procedimiento y cuáles fueron las conclusiones.

Realizaremos una socialización de todas las actividades y experiencias vividas alrededor de las emociones y, para corroborar que los estudiantes realmente hayan aprehendido el concepto, se podrá comprobar por medio de todas las actividades realizadas por cada uno de ellos, al final del periodo, por medio de la evaluación tipo prueba “Saber”.

ACTIVIDAD PARA TRABAJAR EN CASA

UN PROBLEMA ACTUAL DE AFECTIVIDAD

Escuchamos una noticia cruel, por T.V.: “Una niña pobre de 12 años se quitó la vida porque **nadie la quería**, les había dicho a los compañeritos del colegio que se sentía triste. ¡*Qué horror!* La falta de afecto nos hace mucho daño, ¿verdad? Pero como ya lo dijimos, no sólo debemos esperar que nos quieran, debemos amar también.

Reflexiono y escribo mis aportes en el cuaderno:

1. ¿Cómo crees que se sentía esta niña para tomar la decisión?
2. ¿Piensas que la niña tomó la decisión correcta? ¿por qué?
3. Si tú estuvieras en la misma situación que la niña de la noticia, ¿qué solución darías a esta dificultad?

Elabora un collage con imágenes relacionadas con las emociones.

- 1.1 AVERIGUOCANCIAS QUE HABLEN SOBRE EL AMOR, EL ODIO, LA AMISTAD Y EL RENCOR, CONSIGNO EN MI CUADERNO MÍNIMO DOS APARTES QUE SE REFIERAN A CADA UNO DE LOS SENTIMIENTOS.

CLASE CON ESTILO DE APRENDIZAJE

INSUMO: CLIMA Y RELIEVE COLOMBIANOS

ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN: la motivación se realizará por medio de las siguientes alternativas de sensibilización: cortas reflexiones, anécdotas acordes con la enseñanza, gimnasia cerebral

Se les dirá porque es importante lo que se va a aprender y cuál es el propósito de este tema

PROPÓSITO EXPRESIVO:

Que yo desarrolle el pensamiento a través de la proposición y sus operaciones intelectuales, acerca de aspectos geofísicos de Colombia, identificando los elementos y condiciones que caracterizan el clima y el relieve colombiano, aplicando: competencia ciudadana- participación y responsabilidad democrática- y competencia laboral general –inteligencia emocional y orientación ética-.

INDICADOR DE DESEMPEÑO:

Desarrollo el pensamiento a través de los instrumentos de conocimiento, especialmente la proposición y el concepto, con sus respectivas operaciones intelectuales, para identificar y clasificar aspectos geofísicos de Colombia y precisar la importancia en la economía que ellos representan para nuestro país

ENCUADRE: Es en este momento cuando dejamos claro las reglas de la clase.

Llegar puntual a clase.

Apagamos celulares y guardamos equipos.

Pedimos la palabra, levantando la mano.

Nos dirigimos respetuosamente a nuestros compañeros y docente.

No salimos del salón durante la clase.

Respetamos la opinión del otro.

Los invito a disfrutar de la clase y a participar de manera exigente y muy organizada

ENUNCIACION:

Esta fase será trabajada con el Estilo Pragmático.

Se les dirá que lo esperado no es que aprendan temas de memoria; sino habilidades útiles.

Iniciando les voy a explicar algunas definiciones sobre el relieve.

FASE COGNITIVA:

LOS CLIMAS DE MI PAÍS

Los climas de nuestro país se deben, por un lado, a la posición de Colombia en la **zona tropical**, y, por otro, a las **cordilleras andinas**. Si estas no existieran, el clima de todo el

país sería cálido. Por su posición en la Tierra, es decir, por la **latitud** de Colombia tiene clima tropical de selva, de sabana y de montaña. Por la altura de las montañas respecto al nivel del mar, es decir, por la **altitud**, Colombia tiene diferentes pisos térmicos: cálido, templado, frío, páramos y nieves.

Según la latitud en Colombia, se encuentra la selva, la sabana y la montaña. La selva presenta un clima húmedo por la abundancia de las lluvias. Su temperatura va desde los 24 a los 30 grados centígrados. Las selvas de la Amazonía y del Chocó poseen este clima. Son regiones poco habitadas, por la dificultad para construir vías de comunicación.

En la Sabana, el clima se distingue por un periodo de lluvias y otro de sequías. Mantiene una temperatura anual de 24 grados centígrados. Los Llanos orientales, la llanura del Caribe y los valles de los ríos Magdalena y Cauca poseen este clima. La vegetación es de sabana, de pastos altos, aptos para la ganadería. El clima de montaña, se encuentra determinado por la altura sobre el nivel del mar. Este clima se encuentra en toda la región de las cordilleras andinas y en la Sierra Nevada de Santa Marta, presenta tipos térmicos.

Se denomina relieve las diferentes formas e irregularidades que presenta la superficie terrestre. El relieve va cambiando lentamente con el paso del tiempo: algunas veces se presentan cambios muy bruscos debido a terremotos, maremotos y erupciones volcánicas.

Algunas de las formas del relieve son:

- Elevaciones de altura como montañas, nevados, cordilleras, volcán.

- Elevaciones menores como llanuras, mesetas, valles.

MODELACION

En esta etapa se observará cuáles son los pasos que deben seguir para adquirir la competencia los estudiantes.

Se observará un video sobre el relieve colombiano y luego socializaremos las impresiones de cada uno, obtenidas luego de observar el video.

SIMULACION:

Se realizará por medio de esta actividad:

Escribo en el espacio la palabra que se encuentra entre el paréntesis, de acuerdo al concepto dado:

(Relieve periférico, sistema montañoso, tierras planas y llanuras)

a. _____ está conformado por sistema de cuatro cordilleras, que hacen parte de la cordillera de los Andes. Estas son: en orden de antigüedad de su formación, la cordillera Central, la cordillera Occidental, la cordillera Oriental y una cuarta cordillera aún en formación, que conocemos con el nombre de serranía del Baudó.

b. _____ son macizos montañosos independientes de _____ es la parte de la placa Suramericana y corresponde a las regiones de la Amazonia y la Orinoquia, en donde se encuentran los llanos orientales.

EJERICACION: En esta fase, los estudiantes deben estar en la capacidad de poner en práctica la competencia sin la supervisión constante de la docente.

Esta fase se realizará con el estilo de aprendizaje Pragmático.

A los alumnos pragmáticos les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones, son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas, aprenden mejor con actividades que relacionen la teoría y la práctica, cuando ven a los demás hacer algo, cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.

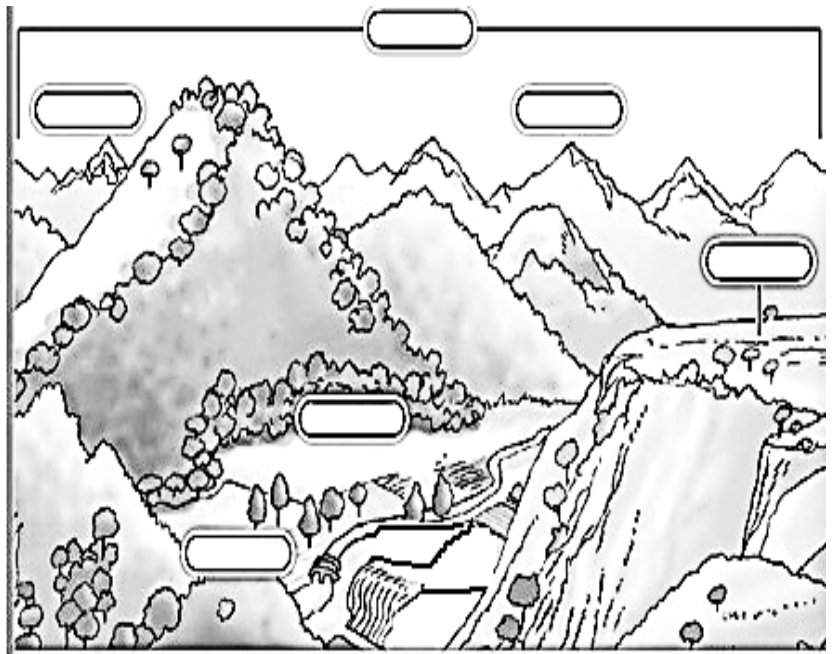
Leo detenidamente el texto y respondo en el cuaderno las siguientes preguntas. ANTES DE RESPONDER LAS PREGUNTAS RESALTO EN EL TEXTO LAS ORACIONES QUE ME DAN RESPUESTA A ELLAS (tengo en cuenta las palabras claves subrayadas).

1. ¿A qué se deben los climas en nuestro país?
2. ¿Qué pasaría si en nuestro país no existieran las cordilleras Andinas?
3. ¿A qué se deben los pisos térmicos en nuestro país?
4. ¿Cuáles son los pisos térmicos?
5. ¿Por qué las selvas del Amazonas y del Chocó son poco habitadas?

AHORA ¡A ESCRIBIR!

1. Con la ayuda de un buen diccionario o de internet escribo el significado de las palabras subrayadas en el texto. **Utilizo micuaderno.**

2. Escribo algunas de las formas del relieve que se observan en esta lámina:



Respondo en el cuaderno las siguientes preguntas:



Observo la imagen y respondo:

1. ¿Por qué el clima es más frío en la parte alta de la montaña que en la parte baja?, argumenta tu respuesta.
2. ¿Es posible que podamos encontrar una planta de Frailejón en el clima cálido?, argumenta tu respuesta.

DEMOSTRACION

Se realizará, por medio de una actividad que permita evidenciar como los estudiantes transfieren la habilidad a problemas reales.

Para este momento de la clase, por los estudiantes se reúnen por grupos y con los materiales previamente trajeron de casa construirán unas maquetas con el relieve colombiano.



SINTESIS Y CONCLUSION

Se dialogara sobre las ideas que consolidan el avance de la sesión. Se realiza el resumen del procedimiento sobre el tema visto en la clase y cuáles fueron las conclusiones luego de ver el video, de las actividades en el cuaderno y de la experiencia de construir un pequeño relieve colombiano.

ACTIVIDAD EN CASA

Explico la importancia del campesino en nuestro país.

¡A ARGUMENTAR!

Recorto y pego algunos de los productos agrícolas que se cultivan en nuestro país.

Carta aval institución y padres de familia. (Disponible solo en la versión física del documento)

Instrumento de recolección de datos. Cuestionario CHAEA-Junior

Más(+)	Menos(-)	Ítem
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	1. La gente opina de mí que digo las cosas como las pienso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2. Distingo claramente lo bueno de lo malo, lo que está bien y de lo que está mal.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3. Casi siempre actúo sin mirar lo que pueda pasarme a mí o a otros.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4. Me interesa saber cómo piensan los demás y por qué piensan así.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5. Es más importante para mí un regalo que sirva para algo, que uno que no me sirve.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6. Me gusta saber lo que pasa a mí alrededor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7. Disfruto si tengo tiempo para preparar mi trabajo y hacerlo lo mejor posible.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8. Me gusta ser ordenado, en las comidas, en los estudios y hacer ejercicio físico con regularidad.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9. Prefiero las ideas nuevas aunque no sirvan para algo concreto.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10. Me comporto bien sólo si eso me sirve para ganarme algo que me gusta.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11. Me gusta escuchar y hablar poco.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12. Siempre ordeno mi cuarto y evito el desorden.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13. Antes de hacer algo miro con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14. En las actividades escolares pongo más interés cuando hago algo nuevo y diferente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	15. En una discusión me gusta decir claramente lo que pienso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16. Si juego, dejo los sentimientos por mis amigos a un lado, pues en el juego es importante ganar.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17. Me siento a gusto con las personas graciosas y divertidas aunque a veces me den problemas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18. Expreso abiertamente como me siento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19. En las reuniones y fiestas suelo ser el más chistoso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20. Me gusta pensar mucho las cosas para lograr una respuesta.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21. Prefiero las ideas que sirven para algo, y no mucho las que parezcan sueños o fantasías.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22. Tengo cuidado y pienso las cosas bien antes de decir algo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23. Intento hacer las cosas para que me queden perfectas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24. Prefiero oír cómo piensan los demás antes de hablar yo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25. cuando estoy con mis compañeros me gusta mirar lo que hacen, sin decir nada.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26. Me disgusta estar con personas calladas y que piensan mucho todas las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27. Me confundo si me piden hacer las cosas rápido o para el mismo día.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28. Me gusta opinar y proponer cosas cuando estoy con mis amigos en clase.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29. casi siempre prefiero no hacer caso, que hacer lo que me dicen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30. Cuando estoy con mis amigos, me gusta hablar y casi no pongo cuidado a lo que me dicen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31. Creo que, siempre, deben hacerse las cosas con lógica y de forma razonada.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32. Me disgusta que digan cosas sin importancia o locas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33. Me gusta saber si las cosas funcionan realmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34. Rechazo las ideas nuevas si veo que no sirven para nada.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35. casi siempre pienso en lo que puede pasar y eso como me afectará en mí futuro.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36. casi siempre, si quiero algo, no importa hacer lo que sea tenerlo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37. Me molestan los compañeros y personas que hacen las cosas a lo loco.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38. casi siempre pienso sobre las cosas y los problemas que me pasan a mí y a otros.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39. casi siempre soy el o la que animo las fiestas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40. Mis amigos creen que soy de sentimientos duros y no me da pesar de nada.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41. casi siempre hago las tareas y estudio para los exámenes sin dejarme coger de la tarde.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	42. Cuando hago tareas con mis compañeros escucho lo que dicen y piensan los demás.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43. Me molesta que la gente no sea poco seria para las cosas y se hagan los chistosos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44. cuando hago tareas, estudio o juego encuentro muchas formas de hacer las cosas más rápido.