

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y AMBIENTES DE AULA QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

PEDAGOGICAL PRACTICES AND CLASSROOM ENVIRONMENTS THAT PROMOTE SIGNIFICANT LEARNING.

José Jorge Hernández Lagos
Profesor de básica en Matemáticas
Aguachica, Cesar. Colombia
josejorgehernandezlagos@hotmail.com
Código ORCID: 0000-0002-9389-0385

RESUMEN

El estudio realizado surge de la preocupación e interés del autor por la búsqueda de estrategias que permitan el fortalecimiento del aprendizaje activo y significativo de los educandos del municipio de Pailitas, Cesar, en la Institución Nuestra Señora del Carmen. La investigación implementada fue la acción participativa, y el autor participó como actor en el estudio realizado. Como resultado, se evidenció que los docentes objeto de estudio, tienen conocimiento de la implementación del aprendizaje activo colaborativo como un aprendizaje dinámico y participativo. No obstante, el uso de ayudas pedagógicas como los videos de apoyo y las guías de trabajo no son utilizados sistemáticamente dentro de su quehacer. Los docentes tienen grandes fortalezas y conocimiento acerca de los procesos de aprendizajes activos colaborativos, sus falencias radican en que estos no son reflejados en la práctica frecuente dentro de su quehacer pedagógico como una alternativa; es por ello, que hubo de emprenderse acciones para promover la toma de conciencia y motivación de los docentes hacia la búsqueda de una función mediadora que represente garantía para el logro de aprendizajes significativos, en atención a la perspectiva constructivista que fundamenta la educación colombiana. Se evidenció que profundizar en el conocimiento de la realidad permitió a los participantes del estudio un incremento acerca de la relevancia asignada al aprendizaje activo significativo dentro del sistema educativo colombiano.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; aprendizaje activo colaborativo; estrategias; práctica Educativa

ABSTRACT

The study carried out arises from the author's concern and interest in the search for strategies that allow the strengthening of active and meaningful learning of the students of the municipality of Pailitas, Cesar, at the Institution Nuestra Señora del Carmen. The research implemented was participatory action, and the author participated as an actor in the study carried out. As a result, it was evidenced that the teachers under study have knowledge of the implementation of collaborative active learning as dynamic and participatory learning. However, the use of pedagogical aids such as support videos and work guides are not systematically used in their work. Teachers have great strengths and knowledge about collaborative active learning processes, their shortcomings are that they are not reflected in frequent practice within their pedagogical work as an alternative; For this reason, actions had to be taken to promote the awareness and motivation of teachers towards the search for a mediating function that represents a guarantee for the achievement of significant learning, in attention to the constructivist perspective that underpins Colombian education. It was evident that deepening the knowledge of reality allowed the study participants an increase in the relevance assigned to meaningful active learning within the Colombian educational system.

Key words: Meaningful learning; collaborative active learning; strategies; Educational practice

Introducción

El artículo se orientó en un enfoque cualitativo, como mencionan Chamorro, González y Gómez, (2008) este “permite rescatar las experiencias tanto de estudiantes como de profesores en función de la práctica pedagógica, campo dentro del cual se rescata el saber reflexionado del maestro para ponerlo al servicio de su quehacer cotidiano”. (p. 165)

El problema de investigación se centra en indagar sobre qué tipos de prácticas pedagógicas favorecen el trabajo colaborativo, el aprendizaje a partir del juego, el desarrollo de la confianza, autonomía y experiencia directa de los estudiantes en el aula de clase en los estudiantes de Básica Primaria de la institución educativa Nuestra Señora del Carmen del municipio de Pailitas, departamento del Cesar

Del cuestionamiento anterior se desprende que para construir conocimiento colectivo en el aula no toda forma pedagógica logra establecer este fin, por lo que se presume entonces que deben existir estrategias, técnicas, actitudes, valores, posturas políticas y percepciones, que permitan diferenciar unos tipos de práctica frente a otras y que estas deben ser analizadas por el educador teniendo en cuenta la población objeto de estudio. En otras palabras, una estrategia pedagógica exitosa implementada en un aula de clase no siempre alcanza replicarse, de igual forma en otro contexto, pues las situaciones del espacio, tiempo, clima, y las características socio antropológicas del nuevo grupo hacen imposible su replicación. Por ende, el docente debe aprender a flexibilizar sus estrategias y amoldarlas a cada situación particular basándose en sus propias experiencias de forma tal que aquellas estrategias que encuentra positivas para su enseñanza puedan ser adaptadas a los nuevos entornos que deba enfrentar en su labor docente.

Por tanto, el objetivo central de la investigación establecido fue buscar los mecanismos para implementar el aprendizaje activo y significativo en aras de fortalecer la práctica pedagógica y el ambiente de aula de los docentes vinculados al proyecto. Para ello, la teoría fundamentada y la recopilación de información de los agentes involucrados en el proyecto obtenida a partir de entrevistas y observaciones de los procesos de enseñanza permitieron

construir e implementar las categorías para fortalecer el aprendizaje activo y con ello dar respuesta a la interrogante que originó el presente estudio.

Fundamentos teóricos

Aprendizaje activo

Un problema común de los docentes en el ámbito académico radica en que los estudiantes no ven como las actividades que desarrollan en una asignatura tienen conexión con otras, y por tanto las experiencias de aprendizaje dejan de estar articuladas con su entorno de aprendizaje concentrándose en la actividad específica obviando los objetivos globales y efectivamente, no se invita a los estudiantes a realizar las cosas por sí mismos, de forma tal que se vean obligados a pensar, crear y/o resolver una situación o problema (Riddle, 2017).

Frente a la interrogante ¿Qué pueden hacer los maestros para apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes con miras al desarrollo de habilidades para el nuevo milenio? Para dar respuesta al anterior cuestionamiento deben tener en cuenta que la enseñanza del siglo XXI está basada en tres principios pedagógicos: Personalización, participación y productividad (McLoughlin y Lee, 2008).

Los seres humanos aprenden de diversas maneras, mediante diferentes mecanismos y a distinto tiempo. Que algunos conceptos de mayor o menor complejidad son contextualizados, procesados y asimilados en estructuras mentales de tan variada forma que hace casi imposible identificarlas plenamente en su totalidad. Este es el desafío que enfrenta el docente día a día en su labor, descubrir los enfoques que le ayuden a que sus estudiantes aprendan de forma eficaz es la meta que debe plantearse en su rol de enseñanza. Para ello debe descubrir las fortalezas y debilidades de su aprendiz para así escoger los métodos y la pedagogía que genere el mayor impacto positivo en el educando. No obstante, los trabajos en pedagogía muestran que existen algunos métodos que pueden tener más éxito que otros por lo que es cuestión del educador evaluar diversas estrategias para determinar la o mejores estrategias para el aprendizaje que imparte a sus estudiantes (Luna, 2015).

Es así que, en los últimos años, se ha vuelto popular la frase “aprendizaje activo” al interior de las instituciones educativas. Muchas personas desconocen el significado y el contexto al que esta expresión hace referencia y lo que es aún más importante no identifican los beneficios que trae sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se aplica.

Para que el aprendizaje activo logre apropiarse debe superar los enfoques conductistas del aprendizaje para dar paso a los enfoques constructivistas, donde el aprendizaje ya no es un simple cambio conductual, o una modificación de la conducta ocasionada por estímulos internos y externos, sino interviene la posibilidad de la autoconstrucción de un nuevo conocimiento significativo (Tünnerman, 2011).

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no puede ser una efímera copia de la realidad, sino un mecanismo en la construcción del ser humano. Esto quiere decir que para que un individuo construya su conocimiento debe recurrir a esquemas que ya posee, que relaciona con su entorno con el medio que lo rodea. Este proceso entonces requiere de dos aspectos claros y fundamentales: el primero partir de los conocimientos previos o la representación mental que se tenga de la nueva información, acción o actividad que requiera resolver y segundo de la actividad externa o interna que el constructor realice sobre el respecto. (Tünnerman, 2011).

Pérez, Díaz, González y Núñez, (2010) mencionan que uno de los factores primordiales del aprendizaje activo está enmarcado en la autorregulación en el comportamiento de estudio, es decir, “auto-motivarse por aprender, ajustar las propias conductas y actividades a las demandas de aprendizaje, y auto-evaluar este comportamiento” (p, 409). Este aspecto conlleva una implicación personal, con una postura proactiva y un alto grado de perseverancia en el desarrollo de las actividades de aprendizaje sin importar o juzgar en el proceso aciertos y errores pues en ello radica el avance del aprendizaje.

Pérez. (2010) mencionan que:

Las habilidades y capacidades de autorregulación posibilitan orientar y modular el propio trabajo mediante un conjunto de estrategias de disposición al estudio, cognitivas y metacognitivas, que conforman un aprendizaje activo. Cada comportamiento autorregulatorio, tal como el establecimiento de una meta, la aplicación de una

estrategia cognitiva o la auto-evaluación de la conducta de estudio, puede ser conocido, experimentado y reflexionado por los estudiantes. En el desarrollo de las tareas propias del currículum de su disciplina, los profesores pueden presentar procedimientos de estudio a sus alumnos y discutir con ellos la aplicación de estrategias de autorregulación a situaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje, facilitando que las conozcan, ejerciten y reflexionen (p.417).

El aprendizaje activo entonces describe aquellas estrategias de enseñanza que crean emoción y mejoran el aprendizaje de los estudiantes mediante la filosofía de hacer las cosas por sí mismo atendiendo al pensamiento lógico y pensante donde se entiende y comprende lo que se hace (Eison, 2010). En este sentido el aprendizaje activo es considerado una estrategia de enseñanza muy relevante y motivadora ya que esta propicia al sujeto el dialogo, el desarrollo en el momento de construir su propio conocimiento y ser responsable de su aprendizaje con la guía y la orientación del docente.

Los enfoques de aprendizaje activo también abarcan a menudo el trabajo colaborativo (grupos de aprendizaje) donde la interacción social y el conocimiento entrelazan resultados. Tal como lo afirma (Roseli, 2010), el trabajo cooperativo consiste en la aplicación, por parte del docente, de técnicas grupales dirigidas a mejorar la eficacia del aprendizaje; en este sentido, su uso es instrumental y complementario. La cooperación no es una ideología generalizada de toda la enseñanza; es una parte del proceso, donde se recurre a la cooperación entre pares como una manera de afianzar los logros de aprendizaje. (p. 179). A manera de síntesis, el aprendizaje activo incluye una serie de actividades que los estudiantes desarrollan para construir conocimiento, comprensión y llegar a un pensamiento de orden superior. Para ello, la metacognición, es decir, el pensamiento que hace el estudiante de su aprendizaje toma gran valor y estará enmarcado en la actividad propuesta para su aprendizaje por parte de su maestro, tutor u orientador (Brame, 2016).

Aprendizaje significativo

Ausubel (1963) menciona que el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento (p. 58). En este sentido, complejizarían

del aprendizaje significativo se da por la incorporación de nuevos elementos tomados de otras teorías del aprendizaje incluyendo la autorreflexión de la práctica educativa para innovar. Incorporar los principios del aprendizaje significativo en los procesos de enseñanza implica según abarcar tres aspectos: el primero conocer las estructuras de los conocimientos y las habilidades que poseen los estudiantes; segundo, penetrar en la estructura de los conocimientos y por último diseñar actividades que ayuden al aprendiz a establecer relaciones de significado entre lo que sabe su estructura cognoscitiva y lo que está aprendiendo su estructura específica del conocimiento (Ponce, 2004).

Diez de Tancredi (2009) menciona que los principios orientadores, para propiciar en los estudiantes un aprendizaje significativo crítico, se refieren a: enseñar/ aprender preguntas en lugar de respuestas, emplear diversos materiales de enseñanza y evitar el libro de texto como único material, considerar al estudiante como perceptor/ representador y no como receptor de conocimientos, considerar al conocimiento como lenguaje, considerar que el significado está en las personas y no en las cosas, tomar en cuenta, entre los elementos para aprender, al error, considerar a la asimilación como el mecanismo humano que permite adquirir nuevos significados, lo que lleva al profesor a considerar el desaprendizaje como un elemento importante cuando los conocimientos previos son obstáculos del aprendizaje, Considerar la incertidumbre del conocimiento, emplear diversidad de estrategias de enseñanza para facilitar entre los estudiantes aprendizajes significativos.

Por tanto, organizar la enseñanza considerando los principios anteriores puede favorecer que los estudiantes asuman un aprendizaje como un aspecto personal, individualizado y propio ajustado a las necesidades y capacidades de cada ser. De esta manera el aprendizaje significativo para Ponce requiere del alumno la capacidad de integrar en sus saberes el nuevo conocimiento a través de acciones como ordenar, clasificar, reformular, diferenciar, descubrir, ordenar, clasificar, jerarquizar, relacionar, integrar, resolver problemas, comprender un texto (Ponce, ob. cit).

En ese orden de ideas, el aprendizaje significativo es un elemento importante en los nuevos modelos de enseñanza y modelo a seguir en la presente investigación por los docentes

involucrados en el proyecto con miras al mejoramiento de su praxis y el ambiente de aula. Para que pueda darse un aprendizaje significativo Montilla y Arrieta (2015) sostienen que “es necesario que el material que va a ser aprendido sea potencialmente significativo, esto significa que pueda relacionarse con los conocimientos existentes en la estructura cognitiva del aprendiz” (pp. 66-79). Esto refiere que para que se de esta condición deben existir dos factores principales: la naturaleza propia del material en sí y la naturaleza cognitiva del aprendiz. El primer factor se refiere a que este debe tener características básicas para su comprensión es decir debe tener un significado lógico y estructurado, con ideas claras y facilite la capacidad humana de aprender. El segundo factor, como menciona Ausubel, en la estructura cognitiva deben existir elementos subyacentes específicos para que el nuevo material sea relacionable es decir que tenga significancia.

El ambiente en el aula

Duarte (2003) explica que el ambiente de aula o ambiente educativo puede definirse como los espacios de construcción diaria, reflexiva y singular al que se enfrentan los estudiantes con el fin de incrementar la diversidad y riqueza de sus aprendizajes. Estos espacios propicios para el aprendizaje impactan de manera directa en el sujeto, y ayudan a moldear y transformar su manera de pensar de tal forma que un ambiente de aula adecuado no solo influye en el aprendizaje del ser sino de la sociedad; por tanto, es importante que el educador, haga serias reflexiones sobre su praxis pedagógica y determine los mecanismos que ayuden a generar ambientes educativos adecuados para garantizar el aprendizaje de los educandos de manera tal que este se convierta en un personaje activo que aporte al desarrollo de la sociedad.

Entendiendo sus alcances, el ambiente de aula deja de ser un componente aislado y se convierte en un aspecto activo, dinámico, que trasciende e integra el currículo, que lo flexibiliza y pone al servicio de la escuela para que la labor del docente logre su fin e impacte de manera significativa en el aprendizaje de sus estudiantes. No se trata simplemente de la parte física o estructural de un aula o edificación, por el contrario, se trata de las interacciones docente-estudiante-ambiente-conocimiento que se puedan dar en durante los procesos de construcción del aprendizaje. Para esto, el papel del docente es vital, ya que es quien orienta

el proceso de aprendizaje y debe estructurar las formas y los mecanismos de enseñanza teniendo en cuenta las limitaciones de su espacio físico, su ambiente, sus estudiantes, sus habilidades y dificultades para así sacarle el máximo provecho al ambiente de aula.

Pero entonces ¿Qué aspectos debe tener en cuenta el maestro y las directivas para mejorar el ambiente de aula de sus instituciones educativas? Ante este cuestionamiento Castro y Morales (2015) mencionan algunos aspectos a tener en cuenta para lograr ambientes de aula propicios para el aprendizaje de nuestros educandos. Consideran que el aprendizaje es multifactorial y por tanto complejo, y que este demanda condiciones ambientales mínimas argumentando que el ambiente “enseña por sí mismo”. Observaron diversos salones de clase en diferentes instituciones educativas nacionales y concluyen que las diferencias y carencias existentes en el ambiente físico, emocional, metodológico y motivacional de los ambientes de aula son bastante complejos.

Aspectos como la temperatura, la ventilación, el estado y color de las paredes, iluminación afectan drásticamente los procesos de aprendizaje de los educandos. Decoraciones superfluas y sin sentido a veces poco acordes a la edad de desarrollo de los estudiantes. Limitados recursos y materiales precarios, en aulas que no manejan niveles de limpieza adecuada terminan por afectar las características socioemocionales de los estudiantes y aumentan la desmotivación por aprender, los brotes de indisciplina, el ruido y el escaso sentido de pertenencia y compromiso en el cuidado del aula. De igual forma, condiciones adversas en el ambiente del aula afectan la calidad de las relaciones interpersonales existentes y por tanto todos estos aspectos mencionados anteriormente evitan que el aprendizaje sea óptimo. Finalmente, el ambiente de aula se define como un sistema integrado por diversos elementos interrelacionados y estructurados entre sí que posibilitan generar circunstancias positivas y estimulantes para el aprendizaje de los niños. Estos elementos deben ser planeados, diseñados y puestos a disposición de los educandos de tal forma que afiance el conocimiento de manera contextualizada (García, 2014). En este sentido el ambiente de aula se considera un factor importante dentro del desarrollo de los educandos; el orden, el clima, la disciplina son elementos primordiales que promueven un aprendizaje eficaz en ellos y de mucha relevancia

dentro del proceso educativo, ya que favorecen a la construcción del conocimiento contribuyendo al éxito de situaciones personales, mejorando el desarrollo y potencial del educando.

Diseño metodológico

Tipo de investigación

Por tratarse de una investigación donde los sujetos analizados toman parte activa de la misma, el tipo de investigación empleado es el de investigación acción participativa. Se emplea este tipo, pues se busca mejorar situaciones colectivas para el mejoramiento del ambiente de aula, la práctica pedagógica y la implementación del aprendizaje activo y significativo. El diseño de estudio es de tipo cualitativo, ya que a través de las experiencias obtenidas se busca la presentación de resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas basándose en la investigación participativa de sus miembros.

La población objeto de estudio de las Instituciones Educativas Nuestra Señora del Carmen y Rosa Jaimes Barrera la conformaron el total de 9 docentes de la Básica Primaria (3 licenciados y 6 especialistas) 6 de ellos docentes de aulas y 3 directivos docentes que laboran en transición y en los grados de primeros a quintos del nivel educativo referido. De los 9 docentes 4 son mujeres y 5 hombres. Los datos ofrecidos representan el 100% de la población docente y sólo cubre la jornada de la tarde que es donde funciona la Básica Primaria.

Para fines de recolectar información requerida para el diagnóstico, de los estudiantes se tomaron dos grados, el de primero y el de tercero respectivamente.

Tabla 1.**Muestra objeto de estudio**

Docente	Institución educativa	Grado / Cantidad de estudiantes
Unice Mendieta	Rosa Jaimes Barrera	1° / 26
José Morrison	Nuestra Señora del Carmen	3° / 39
	TOTAL POBLACIÓN	65 estudiantes

Fuente: elaboración propia

Con los docentes se considera al total de la población debido a que la misma es de fácil manejo para los investigadores por corresponder a los docentes de la institución, por tanto, se incluyen a todos los docentes como fuente primaria para la recolección de la información.

Para la ejecución del proyecto se implementaron tres fases para evaluar las variables del estudio: 1. Praxis docente 2. Selección del área de mayor dificultad académica, 3. Diseño, aplicación y evaluación de una secuencia didáctica. La primera fase se realizó mediante una entrevista dirigida a los docentes de Básica Primaria de la institución educativa objeto de estudio para indagar sobre la percepción que tienen sobre la praxis docente. Para ello, la entrevista se dirigió a explorar diferentes aspectos sobre el trato del docente, su capacidad de enseñar y la forma de mantener un clima de aula adecuado para las clases.

En una segunda parte, se invitó a la población a reflexionar sobre las preferencias de las asignaturas que ven y además determinar cuál consideran la de mayor dificultad para aprender. Posteriormente y con base a los resultados tabulados y organizados, se procedió a realizar una secuencia didáctica como estrategia pedagógica en busca de incorporar el aprendizaje activo y significativo en el área que se detecte como la de mayor dificultad según la percepción de los estudiantes. Seguidamente se aplicó la secuencia didáctica en los grupos de estudios y se socializaron los alcances y dificultades con los jóvenes para luego dar un juicio valorativo de carácter cualitativo de la secuencia implementada.

Análisis de Resultados**Praxis docente**

Se presentan a continuación los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes:

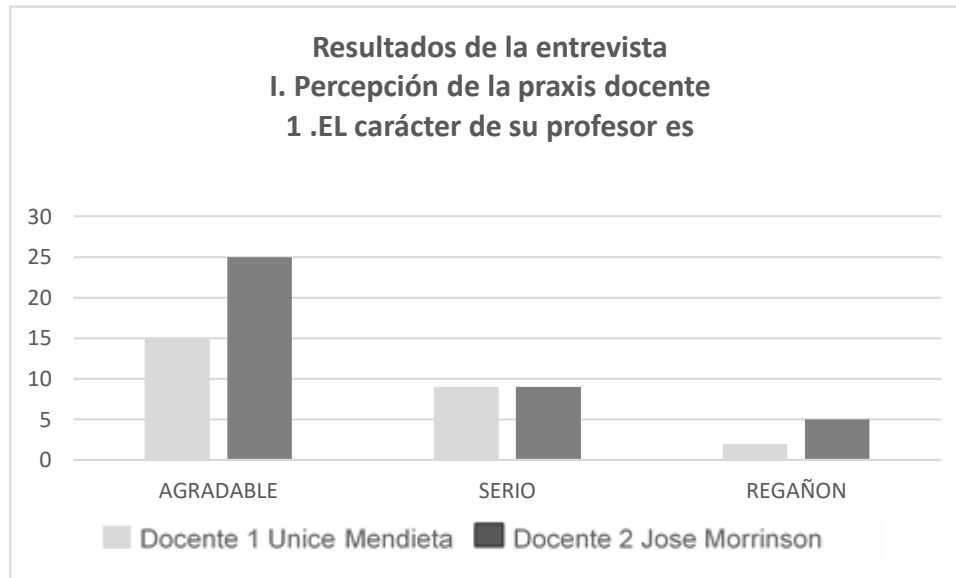


Figura 1. Resultado entrevista parte I pregunta 1

Con el fin de identificar las características de la praxis docente dentro del aula de clases y sus funciones pedagógicas por parte de los estudiantes, el 57,69% de primero primaria y el 64,10% de los estudiantes de tercero consideran que su profesor(a) muestra un carácter “agradable”, brindando un escenario propicio para el desarrollo de las clases generando en los estudiantes un ambiente ideal para adquirir conocimiento; seguido de “serio” en un 36% y 23,07% que manifiesta que en algunas ocasiones el carácter del docente no es el idóneo para el desarrollo de las clases no generando la confianza que se necesita para adquirir conocimiento y un bajo porcentaje manifiesta que el docente es “regañón” y que en pocas ocasiones no manifiesta un trato cordial y no brinda soluciones espontáneas en su práctica para el desarrollo de las clases 7,69% y 12,82% respectivamente.

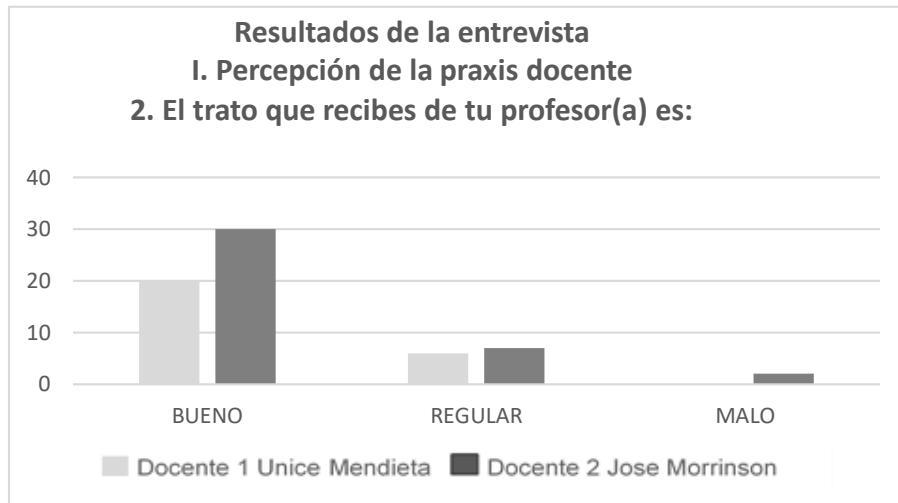


Figura 2. Resultado entrevista parte I pregunta 2

Con la intención de determinar el trato y la relación del docente con los estudiantes La figura 2 involucra el trato recibido de los niños por el docente en las categorías “bueno, regular o malo” a lo que los estudiantes respondieron para el caso del docente 1: 76,92% “bueno”, sintiéndose estos agradables con el profesionalismo del docente y satisfecho con la labor que desempeña el educador generando así un excelente ambiente de aula, 23,07% regular es un porcentaje considerable lo que invita al docente a revisar y reflexionar sobre el trato que mantiene y cómo se dirige hacia sus niños, y 5,12% “malo”. En este punto es de mucha relevancia, es necesario por parte del docente una revisión para corregir tópicos negativos con el fin de mejorar su actuar y que pueda ser más concebible su relación con los estudiantes.

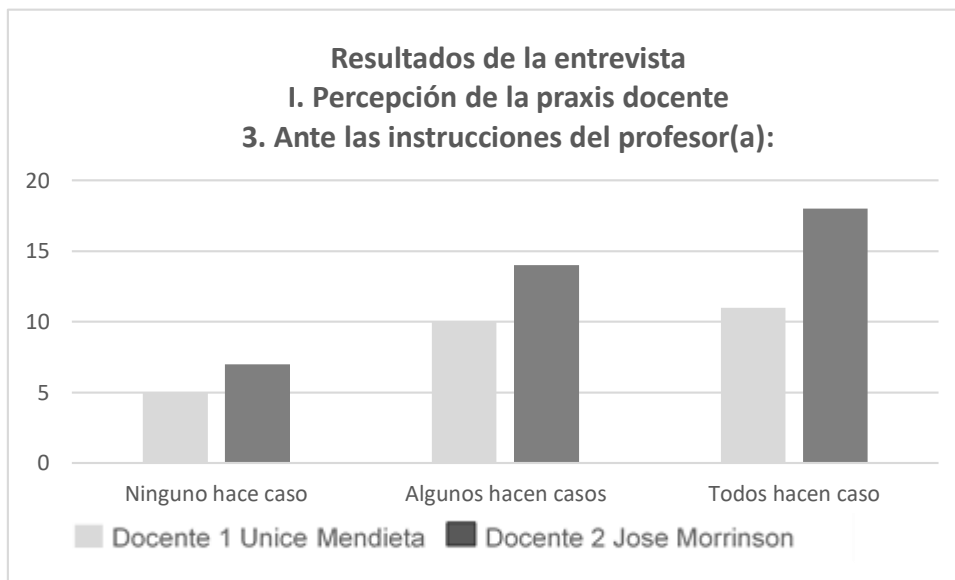


Figura 3. Resultado entrevista parte I pregunta 3

Con el interés de identificar las competencias profesionales del educador en la figura 3 “ante las instrucciones del profesor(a):” los estudiantes de primero respondieron que 19,23% no hacen caso, 38,46% a veces hacen caso y 42,30 “siempre hacen caso”. En caso de los estudiantes de tercero en relación al docente 2 respondieron: 17,94% “ninguno hace caso”, 35,89% “algunas veces hacen caso” y 46,15% aseguran que todos los estudiantes hacen caso ante las instrucciones dadas por el docente 2. En este sentido el docente debe ser un dinamizador u orientador, líder que genera un ambiente de aula propicio para que en ella exista una percepción de obediencia compromiso no sólo en lo educativo sino también en lo comunicativo para generar cambios que faciliten una acción de desarrollo lúdico y didáctico en los educandos.

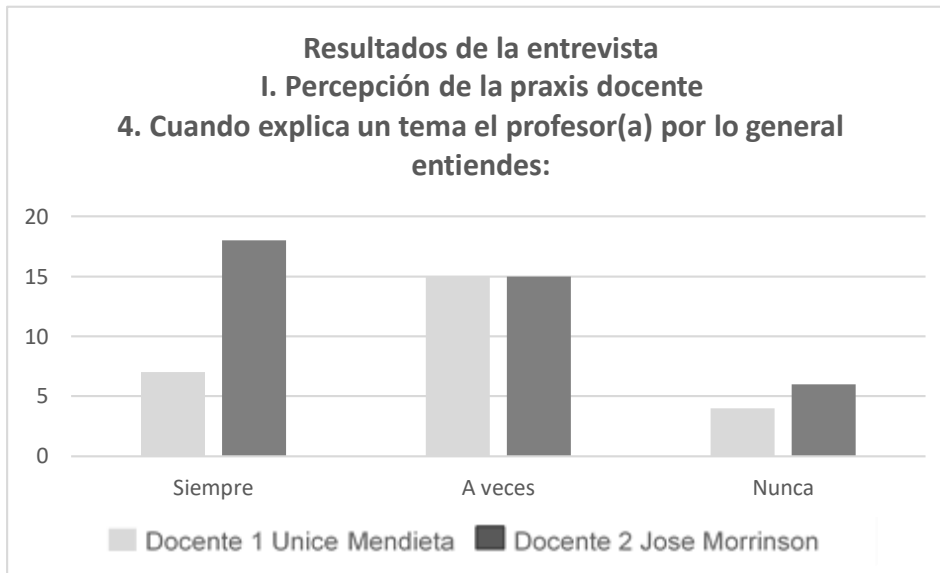


Figura 4. Resultado entrevista parte I pregunta 4

Con el fin de identificar las habilidades y competencias de la práctica docente hoy por hoy representa un reto muy significativo dentro de la sociedad, es una responsabilidad de mucha transcendencia en la institución es por ello que el docente no solo debe transmitir conceptos si no que debe ser claro en su enseñanza, buscar los métodos lúdico, didácticos para reforzar los conceptos vistos y poder llegarle con mayor facilidad a los estudiantes generando cambios significativos en ellos. La figura 7 encierra el cuestionamiento sobre la comprensión de las clases a lo cual los jóvenes encuestados manifestaron en el caso del docente 1: 26,92% siempre entienden las clases del profesor, 57,69% a veces entienden y 15,38% no entienden nunca las clases. Para el docente 2: 46,15% siempre entienden los temas, 38,46% a veces y 15,38 nunca entienden los temas dados por el docente.

En la fase siguiente del trabajo, seguido al diagnóstico, se produjo la recopilación bibliográfica y discusión grupal, por parte de los docentes sobre los tópicos implícitos lo que permitió a estos profundizar en los contenidos relacionados con la práctica pedagógica, los ambientes de aula, y el aprendizaje activo y significativo y con ello, poder incorporar dichos conceptos a la práctica. Luego de la lectura y recopilación de la información se implementó un modelo de secuencia didáctica para colocar en práctica con los estudiantes a cargo de los docentes, en los grados quinto y sexto, con el fin de evaluar si los conceptos de la literatura eran afianzados en su cotidianidad del trabajo docente.

Discusión

Un aspecto fundamental del presente estudio estuvo dado por la reflexión que los docentes lograron realizar acerca de sus prácticas pedagógicas, reconociendo las falencias y buscando mediante los fundamentos teóricos y prácticos la instalación de procesos de mejoramiento incrementando la motivación por el quehacer dando significancia a la labor de enseñanza. La motivación como mencionan Bennett, Power, Thomson, Mason y Bartleet, (2016), es pieza fundamental para aceptar los procesos de mejora en un ambiente reflexivo.

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes permitieron la reflexión de los docentes e identificar la percepción que tienen sus educandos sobre si y dio las pautas básicas para implementar las acciones de mejoramiento desde el aspecto humano como el profesional. Relaciones de cordialidad, buen trato y exigencia deben ser abordadas de manera equilibrada para lograr en el aula procesos de enseñanza activos donde la participación de los alumnos sea crucial. En ocasiones preparamos y diseñamos las clases bajo nuestros propios gustos y excluimos a los estudiantes de estos procesos. Al darles la oportunidad de expresarse, se reconocieron fallas en los procesos de enseñanza lo que permitió a los profesores autores de la investigación reflexionar y promover actitudes de cambio para fortalecer la práctica educativa.

El mejoramiento del quehacer docente es un proceso continuo, dinámico y reflexivo donde los maestros de manera consciente deben incorporar en su praxis y pedagogía estrategias

didácticas con el fin de crecer en sus habilidades y destrezas al momento de enseñar. Como menciona Avalos (2011) el desarrollo profesional de los docentes se estudia y se presenta en la literatura de muchas formas diferentes. Sin embargo, el centro de su desarrollo se enfoca en la comprensión de los mecanismos que les permitan a los docentes aprender a aprender y transformar sus conocimientos en práctica que trasciendan en benéfico de sus estudiantes.

La lectura y recopilación de la información constituyó una experiencia gratificante pues representó una oportunidad de reconocer que toda práctica se sustenta en una teoría y que clarificarla o refrescarla permite un accionar docente consciente. El modelo de secuencia didáctica implementada para colocar en práctica con los estudiantes a cargo de los docentes de los grados quinto y sexto ratificó que los conceptos de la literatura eran afianzados en su cotidianidad encontrando que, mediante el trabajo planeado, organizado y estructurado de las secuencias didácticas, la labor en el aula se facilita y se puede orientar de mejor manera.

Tal como menciona Pérez, (2005) “el profesor necesita adquirir nuevos elementos y dominios en su quehacer docente por lo que precisa de formación metodológica en estrategias y técnicas innovadoras” (pp. 153-155) y esto fue precisamente uno de los aspectos desarrollados en la investigación.

Como resultado, los jóvenes objeto de estudio de Básica Primaria de las instituciones Rosa Jaimes Barrera y Nuestra Señora del Carmen del municipio de Pailitas Cesar lograron vivenciar mediante la implementación del aprendizaje colaborativo un aprendizaje dinámico y participativo. La implementación de ayudas pedagógicas como los videos de apoyo y las guías de trabajo permitieron un mejor desarrollo de actividades y mostraron una mayor motivación a la hora de aprender mejorando el clima del aula trabajando responsablemente, siguiendo instrucciones y contrastando sus conocimientos previos aplicándolos a las nuevas situaciones formando así su nuevo conocimiento de forma significativa. Se aspira que la institucionalización en la práctica pedagógica del aprendizaje activo, significativo y colaborativo permita elevar la calidad de la educación que reciben los estudiantes y con ello se obtenga una mejor formación de los mismos.

Conclusiones

Como menciona Brame, (2016), el aprendizaje activo se define comúnmente como las actividades que los estudiantes hacen para construir conocimiento y comprensión. En este sentido el proyecto abordado permitió dar los primeros indicios de cambio en los modelos de enseñanza y aprendizaje que vienen desarrollando los docentes objeto de esta investigación en su labor docente.

La recopilación bibliográfica, así como, la estructuración del documento permitido evidenció un crecimiento personal y profesional cuyas mejores expresiones las constituyeron la reflexión de las debilidades expresadas en su praxis al igual que el reconocimiento de la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y ayudas educativas de manera planeada y organizada.

Fue opinión generalizada en los participantes que las secuencias didácticas permiten organizar el trabajo y promover el logro de los objetivos planteados de forma tal que el estudiante sea orientado en la búsqueda del conocimiento haciéndolo participe del mismo.

Finalmente, el desarrollo del proyecto constituyó una experiencia significativa que permitió que los docentes incorporen los aprendizajes teóricos en su quehacer docente de manera paulatina y con ello promover de manera sistemática y progresiva su mejoramiento profesional impactando de manera positiva sobre los procesos de enseñanza que dirigen potencializando el aprendizaje activo y significativo de sus educandos.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development *Education* over ten years. *Teaching and Teacher*. 27(1): 10–20 p.p. Consultado el 15 de mayo de 2017 en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001435>
- Bennett, D., Power, A., Thomson, C.; Mason, B. & Bartleet, B. (2016). *Reflection for learning, learning for reflection: Developing Indigenous competencies in higher education*, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(2) consultado el 16 de mayo de 2017 en: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1656&context=jutlp>
- Brame, C. (2016). *Active Learning*. Consultado el 12 de mayo de 2017 en: <https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/Active-Learning.pdf>
- Castro, M & Morales, M. (2015). *Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares*. *Revista Electrónica Educare*. 19, (3): 1-32. EISSN:1409-4258.
- Chamorro, Á., González, M., & Gómez, A. (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá*. Universidad de la Salle. Facultad de formación avanzada programa de maestría en docencia. Bogotá. 165 pp.
- Diez de Tancredi, D. (2009). *Aprendizaje significativo crítico*. *Revista de Investigación*, 33(68): 275 p. Consultado el 09 de mayo de 2017 en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000300013&lng=es&tlng=es.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. Consultado el 14 de mayo de 2017 en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007

- Eison, J. (2010). *Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning*. Department of Adult, Career & Higher Education University of South Florida 20 p.
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*.
- McLoughlin, C. & Lee, M. (2008). *The three p's of pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*.20 (1): 10-27 pp. Consultado el 12 de mayo de 2017 en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895221.pdf>
- Luna, C. (2015). *Education research and foresight. Working Papers. The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?* UNESCO. Consultado el 12 de mayo de 2017 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>
- Montilla, L., Arrieta, X. (2015). *Secuencia didáctica para el aprendizaje significativo del análisis volumétrico*. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. *Omnia*, 21(1): 66-79
- Pérez, M. (2005). *Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación al programa al EES. Humanismo y trabajo social*. 4. 153-155 p.p. Universidad de León. España
- Pérez, M., Díaz, A., González, J. & Núñez, J. (2010). *Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado*. *Revista Diálogo Educativo*, 10(30), 409-424 p.p. Pontificia Universidad Católica do Paraná Paraná, Brasil.
- Ponce, V. (2004). *El aprendizaje significativo en la investigación educativa en Jalisco*. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, febrero-Julio, 21-29.
- Roseli (2010). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones revista colombiana de ciencias sociales | vol. 2 | no. 2 | julio-diciembre | 2011

Riddle, R. (2017). *Connecting Class Activities with the Duke Experience*. Center for Instructional Technology Duke. Consultado el 14 de mayo de 2017 en: <https://cit.duke.edu/blog/2017/02/connecting-class-activities-duke-experience/>

Tünnerman, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Universidades. Consultado el 14 de mayo de 2017 en: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>



*Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional*