



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO



FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN BÁSICA

MODALIDAD PRESENCIAL

INFORME FINAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADA EN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

MENCIÓN: EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “AURORA ESTRADA Y AYALA DE RAMIREZ PÉREZ”, DEL CANTÓN BABAHOYO, PROVINCIA DE LOS RÍOS, 2017.

AUTOR:

NEIVA LILIANA BRIONES CUADRADO

TUTOR:

MSC. JOSE MARDOQUEO CÁRDENAS TAPIA

LECTORA:

MSC. ZOILA BAZANTES DE MORA

BABAHOYO - ECUADOR

2017



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
EDUCACIÓN BÁSICA
MODALIDAD PRESENCIAL



DEDICATORIA

Al finalizar mis estudios, agradezco principalmente en esta etapa de mi vida a mi Dios, por haberme dado la sabiduría y las fuerzas necesarias y el valor para realizar mis objetivos.

A mis padres que son el pilar fundamental de mi vida por haberme ayudado desde el primer día que empecé a recorrer esta meta de estudio.

A mis Maestros y Maestras por sus conocimientos impartidos y el apoyo brindado a lo largo de estos años; gracias a esas personas que fueron claves en este trabajo.

A la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, y a la Universidad Técnica de Babahoyo que se convirtió en mi fuente de conocimiento y casa del saber.

Neiva Liliana Briones Cuadrado



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
EDUCACIÓN BÁSICA
MODALIDAD PRESENCIAL



AGRADECIMIENTO

A Dios por brindarme la vida, por su infinita bondad, amor, y la oportunidad de haberme permitido culminar mi carrera y haberme dado salud para lograr mi objetivo: siendo un apoyo incondicional para lograrlo ya que sin Él no hubiera podido alcanzar mis logros.

A mis padres por haberme brindado el apoyo, su tiempo, y haber depositado en mí su entera confianza en cada reto que se me presenta sin dudar un solo momento en mi inteligencia y capacidad.

Neiva Liliana Briones Cuadrado



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
EDUCACIÓN BÁSICA
MODALIDAD PRESENCIAL



AUTORIZACIÓN DE LA AUTORÍA INTELECTUAL

Yo, **NEIVA LILIANA BRIONES CUADRADO**, portadora de la cédula de ciudadanía **1205960592**, en calidad de autor (a) del Informe Final del Proyecto de Investigación, previo a la Obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención **EDUCACIÓN BÁSICA**, declaro que soy autor (a) del presente trabajo de investigación, el mismo que es original, auténtico y personal, con el tema:

AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “AURORA ESTRADA Y AYALA DE RAMIREZ PÉREZ”, DEL CANTÓN BABAHOYO, PROVINCIA DE LOS RIOS, 2017.

Por la presente autorizo a la Universidad Técnica de Babahoyo, hacer uso de todos los contenidos que me pertenecen.

NEIVA LILIANA BRIONES CUADRADO

CI. 1205960592



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
EDUCACIÓN BÁSICA
MODALIDAD PRESENCIAL



**CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL TUTOR DEL INFORME
FINAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIA A LA
SUSTENCIÓN.**

Babahoyo, 16 de octubre del 2017

En mi calidad de Tutor del Informe Final del Proyecto de Investigación, designado por el Consejo Directivo con oficio **CCB-0035**, con **14 de julio 2017**, mediante resolución [N° de resolución], certifico que el Sr. (a) (ta) **NEIVA LILIANA BRIONES CUADRADO**, ha desarrollado el Informe Final del Proyecto titulado:

AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “AURORA ESTRADA Y AYALA DE RAMIREZ PÉREZ”, DEL CANTÓN BABAHOYO, PROVINCIA DE LOS RIOS, 2017.

Aplicando las disposiciones institucionales, metodológicas y técnicas, que regulan esta actividad académica, por lo que autorizo al egresado, reproduzca el documento definitivo del Informe Final del Proyecto de Investigación y lo entregue a la coordinación de la carrera de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación y se proceda a conformar el Tribunal de sustentación designado para la defensa del mismo.

MSc. José Mardoqueo Cárdenas Tapia
DOCENTE DE LA FCJSE.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
EDUCACIÓN BÁSICA
MODALIDAD PRESENCIAL



**CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL LECTOR DEL INFORME
FINAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIA A LA
SUSTENCIÓN.**

Babahoyo, 18 octubre del 2017

En mi calidad de Lector del Informe Final del Proyecto de Investigación, designado por el Consejo Directivo con oficio **CCB-0035**, con **14 de julio 2017**, mediante resolución **CDFAC.C.C.J.S.E.SE-006-RES-002-2017**, certifico que el Sr. (a) (ta) **NEIVA LILIANA BRIONES CUADRADO**, ha desarrollado el Informe Final del Proyecto de Investigación cumpliendo con la redacción gramatical, formatos, Normas APA y demás disposiciones establecidas:

**AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
ACTITUDINALES EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “AURORA
ESTRADA Y AYALA DE RAMIREZ PÉREZ”, DEL CANTÓN BABAHOYO,
PROVINCIA DE LOS RIOS, 2017.**

Por lo que autorizo al egresado, reproduzca el documento definitivo del Informe Final del Proyecto de Investigación y lo entregue a la coordinación de la carrera de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación y se proceda a conformar el Tribunal de sustentación designado para la defensa del mismo



Lcda. Zoila Bazantes de Mora
DOCENTE DE LA FCJSE.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
FACULTAD DE CIENCIA JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: EDUCACIÓN BÁSICA
MODALIDAD PRESENCIAL

RESULTADOS DEL TRABAJO DE GRADUACIÓN

EL TRIBUNAL EXAMINADOR DEL PRESENTE INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN, TITULADO: **AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA AURORA ESTRADA Y AYALA DE RAMÍREZ PÉREZ DEL CANTÓN BABAHOYO, PROVINCIA DE LOS RÍOS, 2017.**

PRESENTADO POR LA SRTA. BRIONES CUADRADO NEIVA LILIANA

OTORGA LA CALIFICACIÓN DE:

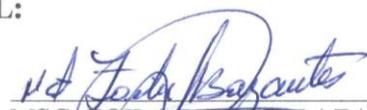
8,78

EQUIVALENTE A:

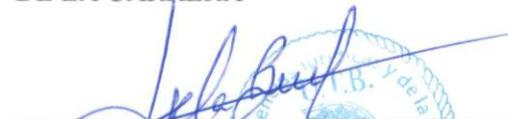
Muy Bueno

TRIBUNAL:


MSC. CÉSAR VIVERO QUINTERO
DELEGADA DEL DECANO


MSC. ZOILA PIEDAD BAZANTES
DELEGADA DE LA COORDINADORA
DE LA CARRERA


MSC. DINORA CARPIO VERA
DELEGADA DEL CIDE


AB. ISELA BERRUZ MOSQUERA
SECRETARIA DE LA FAC. CC. JJ. SS. EE.





UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
EDUCACIÓN BÁSICA
MODALIDAD PRESENCIAL



INFORME FINAL DEL SISTEMA DE URKUND

En mi calidad de Tutor del Informe Final del Proyecto de Investigación de la Sr. (a)(ta) **NEIVA LILIANA BRIONES CUADRADO**, cuyo tema es: **AMBIENTES DE APRENDIZAJES Y EL DESARROLLO DE COMPENTENCIAS ACTITUDINALES EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA “AURORA ESTRADA Y AYALA DE RAMIREZ PÉREZ”, DEL CANTÓN BABAHOYO, PROVINCIA DE LOS RÍOS, 2017**, certifico que este trabajo investigativo fue analizado por el Sistema Antiplagio Urkund, obteniendo como porcentaje de similitud de **[8%]**, resultados que evidenciaron las fuentes principales y secundarias que se deben considerar para ser citadas y referenciadas de acuerdo a las normas de redacción adoptadas por la institución.

Considerando que, en el Informe Final el porcentaje máximo permitido es el 10% de similitud, queda aprobado para su publicación.

URKUND	
Documento	LILIANA BRIONES CUADRADO.docx (D31473265)
Presentado	2017-10-19 12:25 (-05:00)
Presentado por	liliney1986@outlook.com
Recibido	afuentes.utb@analysis.urkund.com
Mensaje	REVISION URKUND Mostrar el mensaje completo
	8% de estas 25 páginas, se componen de texto presente en 6 fuentes.

Por lo que se adjunta una captura de pantalla donde se muestra el resultado del porcentaje indicado.

MSC. JOSE CARDENAS TAPIA
DOCENTE DE LA FCJSE



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
EDUCACIÓN BÁSICA
MODALIDAD PRESENCIAL



RESUMEN

El trabajo titulado ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias actitudinales en la Unidad Educativa Aurora Estrada y Ayala del cantón Babahoyo, provincia Los Ríos en el año 2017, recoge resultados diagnósticos que revelan la situación de los niños objeto de estudio en lo referido al desarrollo de las competencias actitudinales, además abarca la pertinencia de las actividades en los ambientes de aprendizaje que los docentes utilizan para su ello.

Para el desarrollo de la investigación programada, se utilizaron métodos del nivel teórico y del nivel empírico de la investigación científica, así como también métodos derivados de la matemática y la estadística. El resultado científico obtenido (elementos para la elaboración de una estrategia dirigida a potenciar el desarrollo de las competencias actitudinales), el cual representa una opción para aportar al desarrollo integral del grupo estudiado. Arribándose a conclusiones que debe, de tenerse en cuenta por las autoridades pertinentes, podrían contribuir en gran medida al proceso educativo y a la elevación de la calidad de la educación en la institución objeto de estudio.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO	iii
AUTORIZACIÓN DE LA AUTORÍA INTELECTUAL.....	iv
CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL TUTOR DEL INFORME FINAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIA A LA SUSTENCIÓN.....	v
CERTIFICADO DE APROBACIÓN DEL LECTOR DEL INFORME FINAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIA A LA SUSTENCIÓN.....	vi
INFORME FINAL DEL SISTEMA DE URKUND	viii
RESUMEN	ix
ÍNDICE GENERAL.....	x
INDICE DE TABLAS.....	xii
INDICE DE GRÁFICOS.....	xiii
INTRODUCCION.....	1
1 CAPÍTULO I.- DEL PROBLEMA	3
1.1 IDEA O TEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.2 MARCO CONTEXTUAL.....	3
1.2.1 Contexto Internacional	3
1.2.2 Contexto Nacional.....	7
1.2.3 Contexto Local	8
1.2.4 Contexto Institucional	9
1.3 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	9
1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.4.1 Problema General.....	10
1.4.2 Problemas Derivados.....	10
1.5 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.6 JUSTIFICACIÓN.....	11

1.7	OBJETIVOS.....	12
1.7.1	Objetivo General	12
1.7.2	Objetivo Específicos.....	13
2	CAPITULO II.- MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	14
2.1	MARCO TEÓRICO.....	14
2.1.1	Marco conceptual.	14
2.1.2	Marco referencial sobre la problemática de investigación.....	39
2.1.2.1	Antecedentes investigativos.	39
2.1.2.2	Categorías de análisis.	40
2.1.3	Postura teórica.	40
2.2	HIPÓTESIS.....	41
2.2.1	Hipótesis General	41
2.2.2	Sub hipótesis o derivadas	42
2.3	VARIABLES.....	42
3	CAPITULO III.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	43
3.1	RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
3.1.1	Pruebas estadísticas aplicadas en la verificación de la hipótesis.....	43
3.1.2	Análisis e interpretación de datos.....	44
3.2	CONCLUSIONES ESPECÍFICAS Y GENERALES.....	50
3.2.1	Conclusiones específicas.....	50
3.2.2	Conclusiones generales.	51
3.3	RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS Y GENERALES.	52
3.3.1	Recomendaciones específicas.	52
3.3.2	Recomendaciones generales.....	52
4	CAPÍTULO IV.- PROPUESTA TEORICA DE APLICACIÓN	53
4.1	PROPUESTA DE APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	53
4.1.1	Alternativa obtenida	53

4.1.2	Alcance de la alternativa.	53
4.1.3	Aspectos básicos de la alternativa.	53
4.1.3.1	Antecedentes	54
4.1.3.2	Justificación.....	55
4.1.4	Objetivos.	55
4.1.4.1	Objetivo general.	55
4.1.4.2	Objetivos específicos.....	56
4.1.5	Estructura general de la propuesta.....	57
4.1.6	Título.	58
4.1.6.1	Componentes.....	58
4.2.	RESULTADOS ESPERADOS DE LA ALTERNATIVA.	88
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA	89

INDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Aprendizaje de conceptos.....	32
Tabla 2:	Aprendizaje de procedimientos y procesos	33
Tabla 3:	Aprendizaje de actitudes y valores	34
Tabla 4:	Competencias básicas.....	35
Tabla 5:	Ambientes de aprendizaje	44
Tabla 6:	Dificultades en ambientes de aprendizaje	45
Tabla 7:	Uso de ambientes de aprendizaje	46
Tabla 8:	Uso de ambientes de aprendizaje	47
Tabla 9:	Tareas en casa.....	48
Tabla 10:	Actividades docente	49

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Variación del porcentaje en los niveles bajos y altos de competencia lectora desde 2000	4
Gráfico 2: Inversión y gasto corriente, presupuesto devengado (millones de dólares)	8
Gráfico 3: Ambiente de aprendizaje	16
Gráfico 4: Modelo para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje colaborativo.....	24
Gráfico 5: Ambientes de aprendizaje	44
Gráfico 6: Dificultades en ambientes de aprendizaje	45
Gráfico 7: Uso de ambientes de aprendizaje	46
Gráfico 8: Uso de ambientes de aprendizaje	47
Gráfico 9: Tareas en casa.....	48
Gráfico 10: Actividades docente	49

INTRODUCCION

En la necesidad de promover con una educación de calidad, propiciando ambientes de aprendizaje que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, concomitantemente con el desarrollo de competencias actitudinales donde los estudiantes adquieran capacidades intrínsecas que les permitan desenvolverse a nivel educativo y en la vida misma, es la esencia del presente proyecto de investigación, donde se ha considerado la necesidad que hoy en día tiene el sistema educativo, que si bien es cierto, en la última década ha realizado una inversión muy significativa en lo que se refiere a infraestructura, capacitación, talento humano y organización en las instituciones educativas públicas, sin embargo, no ha sido suficiente o no se olvidó el fomento del entorno, el medio y todo lo que involucra el diseño de ambientes de aprendizaje propicios donde el estudiante adquiera conocimientos de forma amena, colaborativa y participativa.

Al observar los comportamientos de los estudiantes al interior y exterior de las instituciones educativas, se puede evidenciar que, con el paso del tiempo siguen surgiendo nuevos problemas de índole social, que cada vez se adhiere con más frecuencia al sistema educativo, propagándose y prevaleciendo como costumbre de una educación sin valores éticos ni morales, llegando incluso a tildar o categorizar a las escuelas y colegios públicos y privados. En este contexto, los estudiantes son susceptibles a ser víctimas de hábitos mal infundados, que hoy en día hacen ver el aprendizaje como algo obligatorio que lo adquieren en ambientes hostiles, rígidos e inflexibles.

El proyecto de investigación tiene la finalidad de determinar la influencia de los ambientes de aprendizaje en el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes, tomando como población a los alumnos del octavo año de educación básica de la Escuela de Educación Básica Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos.

El estudio es un tipo de investigación cuantitativa – cualitativa, descriptiva y por el lugar de campo, utilizando el método inductivo – deductivo, a través del uso de técnicas como la observación y encuestas, se pretende recoger información que permita dar respuesta a las hipótesis planteadas.

En el Capítulo I se expone el problema tema de la investigación, marco contextual internacional, nacional y local e institucional, planteamiento del problema, delimitación de la investigación, su justificación y sus objetivos.

En el Capítulo II se describe el marco teórico donde hablamos de las dos variables ambientes de aprendizajes, desarrollo de las competencias actitudinales, la postura teórica sus hipótesis.

En el Capítulo III se encuentran los resultados de la aplicación, conclusiones específicas y generales sus recomendaciones específicas y generales y las recomendaciones.

En el Capítulo IV se desarrolla la propuesta teórica de aplicación, sus antecedentes, justificación, objetivos su título sus componentes y los resultados de la alternativa.

CAPÍTULO I.- DEL PROBLEMA

1.1 IDEA O TEMA DE INVESTIGACIÓN.

Ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias actitudinales en la escuela de educación básica “Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez”, del cantón Babahoyo, provincia de Los Ríos, en el periodo lectivo 2017.

1.2 MARCO CONTEXTUAL.

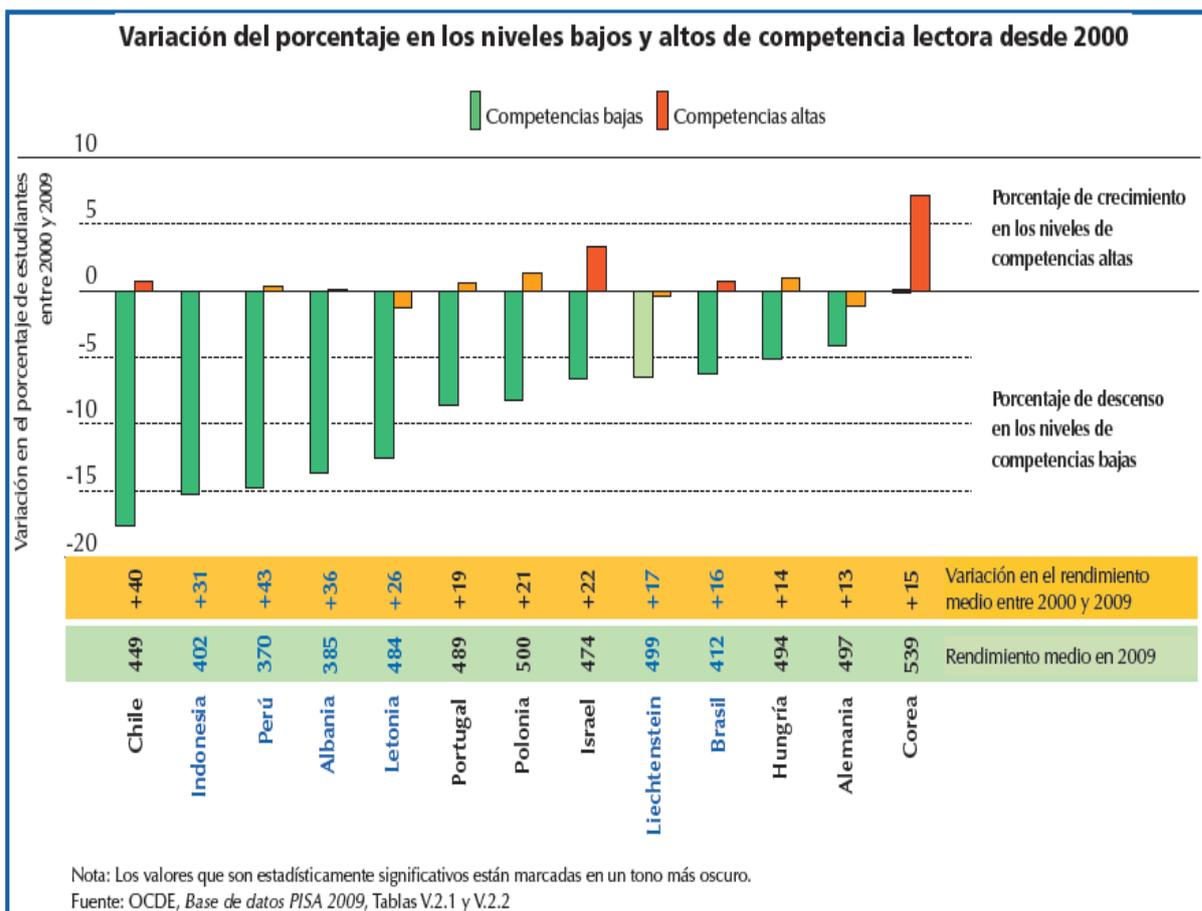
1.2.1 Contexto Internacional

Posiblemente una lección útil para los países como Chile, Perú, Brasil, entre otros de América Latina, es aprender cómo Finlandia enfrenta los cambios en el ámbito de la educación, donde la idea principal es que los alumnos permanezcan motivados y listos para aprender. La idea de un modelo innovador, porque los tiempos así lo requieren; con maestros altamente preparados y reconocidos como la clave de la calidad de la educación y padres comprometidos que mantengan una actitud positiva, son la clave de una educación motivada, pero es importante que se entienda que el modelo finlandés se empezó a construir en los 60 y 70, “cambiar un sistema educativo no es de la noche a la mañana, lleva décadas” (Toche, 2014, pp. 52).

Desde que se llevaron a cabo los estudios PISA de 2000 y 2009, se puede estudiar detalladamente el cambio de la competencia lectora de los alumnos a lo largo de ese periodo. Entre los 26 países de la OCDE que obtuvieron resultados comparables en ambas evaluaciones, Chile, Alemania, Hungría, Israel, Corea, Polonia, Portugal y los países asociados Albania, Brasil, Indonesia, Letonia, Liechtenstein y Perú muestran una mejora generalizada de la competencia lectora. Entre los 13 países que mostraron mejoras en la competencia lectora media desde 2000, la mayoría atribuye este hecho a grandes mejoras entre los alumnos con menor competencia lectora.

El estudio PISA (2011) observó en la mayoría de estos países, una disminución de la diferencia entre los resultados de lectura de los alumnos con mayor competencia y los de los alumnos con menor competencia y en algunos países el impacto del contexto socio-económico sobre los resultados disminuyó entre 2000 y 2009.

Gráfico 1: Variación del porcentaje en los niveles bajos y altos de competencia lectora desde 2000



A nivel mundial existen varios organismos que fomentan ambientes de aprendizajes innovadores como el Centro de Ambientes de Aprendizaje Efectivos (CELE) que es un foro internacional único que analiza cómo los ambientes de aprendizaje pueden apoyar las necesidades de la educación y de las comunidades. Su misión es ayudar a sus miembros a maximizar los beneficios de su inversión en instalaciones y equipos educativos en escuelas y universidades. Apoyando el desarrollo, aprendizaje y habilidades de innovación; información, medios de comunicación y habilidades en tecnología; vida y habilidades profesional en los futuros estudiantes

El trabajo en esta área explora el cómo la colaboración entre las autoridades escolares, los diseñadores y las comunidades pueden resultar en soluciones de diseño innovador e incluso en una transformación educativa.

Entre los países miembros del CELE están:

- Austria
- Corea
- Grecia
- Hungría
- Islandia
- Irlanda
- México
- Nueva Zelanda
- Portugal
- Reino Unido
- República de Eslovaquia
- República de Eslovenia

La UNESCO (2016) manifiesta que en un mundo globalizado, la educación está poniendo mayor énfasis en equipar a las personas desde una edad temprana y a lo largo de toda su vida, con los conocimientos, competencias, actitudes y comportamientos que se necesitan para ser ciudadanos informados, comprometidos y solidarios. Y con la creciente interconexión, por ejemplo, mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los medios sociales, las oportunidades de colaboración, cooperación, aprendizaje compartido y respuestas colectivas están aumentando.

Hay una añeja aceptación de la función de la educación como promotora de la paz, los derechos humanos, la igualdad, la tolerancia de la diversidad y el desarrollo sostenible. De Fiji a Francia, de las Bahamas a Botswana, de Ecuador a Estonia, estos conceptos han

sido empleados en modelos educativos. La ECM se basa en esta tradición, llevando la agenda un paso más allá al encapsular dentro de un modelo las aspiraciones de todos estos esfuerzos, subrayando cómo se interconectan y se apoyan el uno al otro. Aunque la ECM puede adoptar diferentes formas, presenta algunos elementos comunes, que incluyen fomentar en los alumnos las siguientes competencias:

- Una actitud apoyada por la comprensión de los múltiples niveles de identidad, y la posibilidad de una identidad colectiva que trascienda las diferencias culturales, religiosas, étnicas u otras (p. ej. el sentido de pertenencia a la humanidad, el respeto a la diversidad);
- Un profundo conocimiento de los problemas mundiales y de los valores universales como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto (p. ej. comprender el proceso de la globalización, la interdependencia/interconexión, los retos de la globalización que no pueden ser adecuadamente o únicamente resueltos por los estados-nación, la sostenibilidad como el concepto principal del futuro);
- Competencias cognoscitivas para pensar de forma crítica, creativa y sistemática, incluyendo la adopción de un enfoque con múltiples perspectivas, que reconoce las diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de los problemas (por ejemplo, competencias de razonamiento y de resolución de problemas sustentadas en un enfoque de múltiples perspectivas);
- Competencias no cognoscitivas, que comprenden aptitudes sociales como la empatía y la solución de conflictos, competencias de comunicación y aptitudes para el trabajo en red y la interacción con personas con diferentes historias, orígenes, culturas y perspectivas (p. ej. empatía mundial, sentido de solidaridad);
- Capacidades de comportamiento para actuar en forma colaborativa y responsable para encontrar soluciones globales a los problemas mundiales, y esforzarse por lograr el bien colectivo (sentido de compromiso, competencias para la toma de decisiones).

Existe abundante evidencia empírica sobre la relevancia del clima escolar para los logros de los alumnos en los países de América Latina y el Caribe. En el marco del Estudio SERCE-2006, el clima escolar aparece como una de las variables más relevantes y consistentes para explicar el rendimiento académico de los estudiantes de primaria entre los países de Latinoamérica y el Caribe. Además, como factores asociados con el clima escolar se destaca el manejo de los docentes de la conducta dentro del aula y el buen uso del tiempo lectivo, como lo que más influiría en los aprendizajes (Treviño, 2012), hallazgos que son consistentes con la literatura sobre escuelas efectivas.

La creciente importancia del clima escolar ha llevado a que se desarrollen políticas públicas en la región que integren esta dimensión como un tema central para el mejoramiento en los aprendizajes, especialmente dirigidos a los sectores desaventajados. Una tendencia desde comienzos de la década del 2000 ha sido la de propiciar la participación de los distintos actores involucrados en la educación, los directivos, docentes, familias y los mismos alumnos.

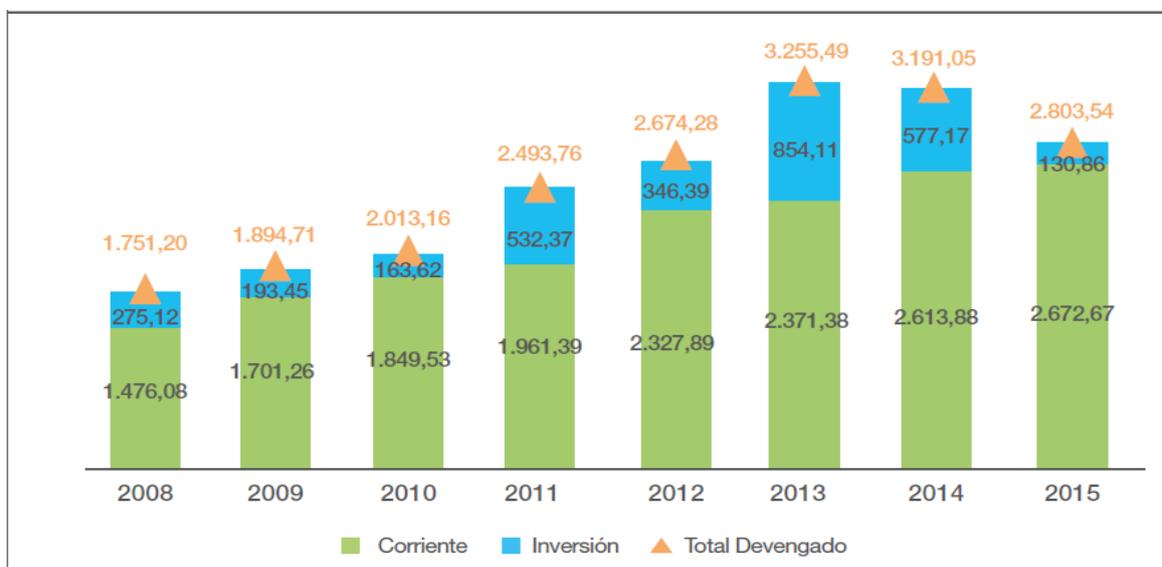
Por último, el estudio PISA (2009) también indagó sobre las relaciones entre el clima escolar y los logros de los alumnos en lectura, aunque en este caso, el clima escolar es definido más ampliamente como “ambiente para el aprendizaje”, e incluye además de la calidad de las relaciones en la escuela y la disciplina, el liderazgo del director, el estímulo de los docentes hacia los alumnos y la presión de las familias hacia la escuela en lo académico.

1.2.2 Contexto Nacional

El aprendizaje por competencias es uno de los principales objetivos del actual sistema educativo, debido a que está orientado al desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para un adecuado desenvolvimiento en la sociedad. La inversión en materia de educación ha tenido un crecimiento considerable desde el año 2008, el aumento del barril del petróleo influyó mucho, y el gobierno pudo realizar importantes cambios en el sistema educativo, entre éstos: el aumento de remuneraciones a los docentes, nuevas

infraestructuras modernas en todo el país, capacitación constante al personal docente, aumentó considerablemente el número de docentes, provisión de material didáctico, uniformes, desayuno y almuerzo escolar, entre otros.

Gráfico 2: Inversión y gasto corriente, presupuesto devengado (millones de dólares)



Fuente: e-SIGEF

1.2.3 Contexto Local

La provincia de Los Ríos, se encuentra localizada en la región litoral o costa del país, es una de las 24 provincias que conforma la República del Ecuador. El cantón con mayor extensión y población es Quevedo y su capital es la ciudad de Babahoyo.

Limita con las provincias de Guayas, Santo Domingo de los Tsáchilas, Manabí, Cotopaxi y Bolívar. Esta provincia se divide en 13 cantones entre los cuales están Babahoyo, Urdaneta, Montalvo, Pueblo Viejo, Mocache, Quevedo, Quinsaloma, Ventanas, Vinces, Palenque, Buena Fe, Baba y Valencia.

La investigación se desarrolla en la capital de la provincia de Los Ríos, Babahoyo, una ciudad netamente agrícola, cuyos productos más comercializados son: el arroz, banano, soya, cacao, maíz. El territorio se encuentra rodeado por los ríos San Pablo y Catarama, y posee alrededor de 250.000 habitantes.

1.2.4 Contexto Institucional

El estudio se desarrolla en la Escuela de Educación Básica Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, código AMIE 12H00118, ubicada en zona urbana, Av. Enrique Ponce Luque y calle Primero de Mayo, sostenida por el gobierno central, cuenta con una oferta educativa desde educación inicial, esto es, a partir de los 3 y 4 años de edad; educación general básica hasta el décimo año de educación.

Su funcionamiento lo realiza en doble jornada: matutina y vespertina, donde se educan alrededor de 1650 estudiantes: 868 hombres y 782 mujeres, en 49 paralelos. Laboran 57 docentes y 6 administrativos de acuerdo al Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE, 2017).

1.3 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

Los ambientes de aprendizaje deben proporcionar a los estudiantes, elementos esenciales, que propicien una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias actitudinales que prevalezcan para toda la vida. En los ambientes de aprendizajes, no solo se refiere a la infraestructura, materiales o recursos de apoyo, que de cierto modo son importantes, pero la esencia de éste dependerá de la iniciativa, creatividad, capacidad e interacción de la persona que dirija el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, las instituciones educativas atraviesan por una problemática social generalizada: drogadicción, violencia, embarazo precoz, bullying, entre otros, que afectan directamente a los estudiantes, quienes, por no haber desarrollado actitudes específicas, son víctimas de las mismas. En este contexto, los ambientes de aprendizaje, constituyen un espacio muy importante para el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes, para lo cual, el personal docente debe ser altamente capacitado en el uso de estrategias adecuadas para la implementación de nuevos ambientes de aprendizaje.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.4.1 Problema General

¿Cómo inciden los ambientes de aprendizaje en el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes de octavo año de educación básica de la Escuela de Educación Básica Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, durante el periodo lectivo 2017, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos?

1.4.2 Problemas Derivados

- ¿Cuáles son los ambientes de aprendizajes idóneos para el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes de octavo año de educación básica de la Escuela de Educación Básica Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez?
- ¿Cuáles son las competencias actitudinales que se desarrollan a través del fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje?
- ¿Cómo mejorar los ambientes de aprendizaje centrados en el conocimiento para el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes?

1.5 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Delimitación del contenido

Campo:	Educación
Área:	Pedagogía
Aspecto:	Ambientes de aprendizaje, desarrollo de competencias actitudinales

Líneas de investigación de la Universidad:

Educación y Desarrollo Social.

Líneas de investigación de la Facultad:

Talento Humano Educación y Docencia

Líneas de investigación de la carrera:

Procesos didácticos.

Sub-Línea de investigación:

Formación por competencias de los educandos

Delimitación espacial

La investigación se efectúa en la Escuela de Educación Básica Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, ubicada en la Avenida Dr. Camilo Ponce Enríquez y calle Primero de Mayo, en la ciudad de Babahoyo, provincia de Los Ríos.

Delimitación temporal

Como tiempo establecido para el desarrollo del estudio, se considera el periodo lectivo 2017.

1.6 JUSTIFICACIÓN.

La investigación se desarrolla en la necesidad de atender una problemática existente en las instituciones educativas como lo son los ambientes de aprendizaje, que prácticamente ha sido un tema poco tratado y propiciado en las instituciones educativas, desequilibrando el proceso de aprendizaje o volviéndolo más hostil, por lo que es importante dar un mayor valor a la parte esencial del proceso de enseñanza–aprendizaje, de

allí que el presente estudio busca proveer un aporte científico en torno a la temática de los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias actitudinales de los estudiantes de educación básica.

También tiene una significancia práctica, a través de la metodología utilizada se recabarán datos que permitan cumplir con los objetivos de la investigación y dar respuesta a las hipótesis planteadas sobre la influencia que tienen los ambientes de aprendizaje en el desarrollo de competencias actitudinales.

El estudio es viable, por cuanto corresponden a las áreas de conocimientos de interés de investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo. Es factible por cuanto la investigadora cuenta con los conocimientos que requiere este tipo de estudio, y el mismo no amerita recursos excesivos en cada una de sus etapas de desarrollo.

Los beneficiarios directos serán los estudiantes y docentes de la Escuela de Educación Básica Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos, además la institución tendrá un referente para potencializar los ambientes de aprendizaje dando lugar a la mejora significativa de la calidad de la educación en la prenombrada institución.

1.7 OBJETIVOS.

1.7.1 Objetivo General

Determinar la incidencia de los ambientes de aprendizaje en el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes de octavo año de educación básica de la Escuela de Educación Básica “Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez”, durante el periodo lectivo 2017 del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos.

1.7.2 Objetivo Específicos

- Identificar los ambientes de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes de octavo año de educación básica de la Escuela de Educación Básica “Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez”, durante el periodo lectivo 2017, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos.
- Analizar las competencias actitudinales que se desarrollan en los ambientes de aprendizaje.
- Diseñar una estrategia metodológica para los ambientes de aprendizaje que contribuyan al mejorar las competencias actitudinales en los estudiantes.

CAPITULO II.- MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 MARCO TEÓRICO.

2.1.1 Marco conceptual.

Ambiente:

“El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea” (Raichvarg, 2014). “Se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea” (DUARTE, 2003).

Conceptualización del ambiente de aprendizaje

Según Ospina (2009) “el ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación”.

De forma más general se puede definir el ambiente como:

Un todo disociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida (Iglesias, 2015, pp. 52).

González Rodríguez (2011), establece otra definición: “se entiende por ambiente de aprendizaje al conjunto de actividades, recursos, métodos que refleja una unidad de aprendizaje en el cual se puede dar la simulación de manera controlada” (pp. 51).

De acuerdo a lo expuesto por los autores, se puede inferir que el ambiente transmite una percepción a cada individuo, y no precisamente la misma, transmite sensaciones, da seguridad, evoca recuerdos, inquieta, pero nunca pasa desapercibido.

El espacio escolar visto desde una perspectiva de ambiente de aprendizaje

Iglesias (2015) realiza una consideración particular donde relaciona el espacio escolar percibido como ambiente de aprendizaje, de la siguiente manera:

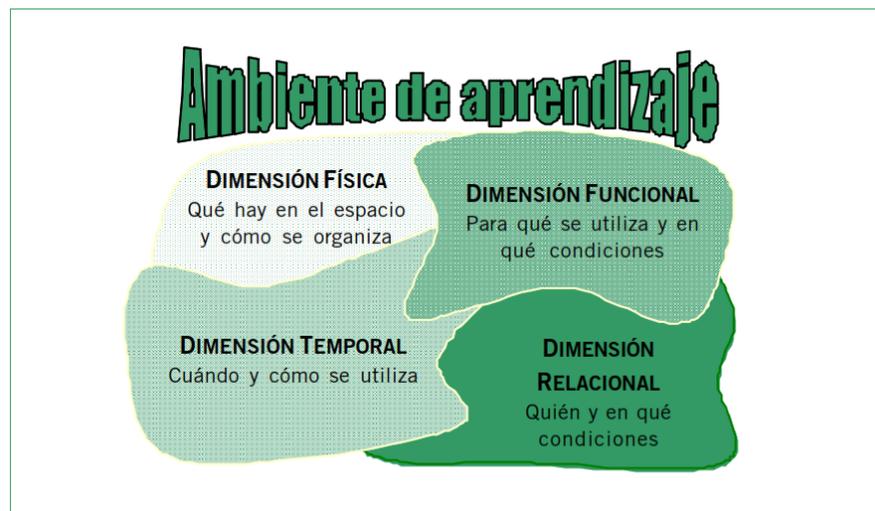
Cuando se observa por primera vez el hogar de alguien, se puede descubrir muchos aspectos de su personalidad y de su forma de vida, simplemente observando cómo es el lugar en el que vive. La decoración, el modelo de muebles, los libros, los cuadros, discos, y fotografías, los mínimos detalles que cuelgan en paredes o que se encuentran en el piso, todo lo que exista, evidencia varios aspectos de las personas, cómo es, qué le agrada, cómo vive. Por el entorno que está rodeado, se logra percibir una sensibilidad espiritual, estética, así como su modo de concebir la vida. El ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados (Iglesias, 2015, pp. 51).

El ejemplo anteriormente expuesto, puede aplicarse al ambiente de aprendizaje o ambiente escolar. En un centro educativo, el mobiliario, las paredes, su distribución, las áreas verdes, la decoración, las personas y en fin, todo se refiere al tipo de actividades que se desarrollan, de la comunicación entre los estudiantes y la comunidad educativa, de los intereses de estudiantes y docentes, de las relaciones con el entorno, entre otros.

Al momento de referirse al espacio de las aulas, existen dos términos que suelen ser utilizados de modo semejante: espacio y ambiente. Pero es necesario establecer una diferenciación entre éstos, debiendo tener en cuenta que están íntimamente relacionados. En primer lugar, el espacio físico, se refiere a los espacios para la actividad, caracterizados

por objetos, mobiliario, materiales didácticos y decoración. Mientras que, el término ambiente, se refiere al conjunto de los espacios físicos y a las relaciones que en él se establecen, por ejemplo: los afectos, las relaciones interpersonales entre los estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto. Desde el punto de vista escolar se puede dimensionar al ambiente en una estructura de cuatro ejes definidos claramente e interrelacionadas entre sí:

Gráfico 3: Ambiente de aprendizaje



Fuente: (Iglesias Forneiro, Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar, 2015)

Dimensión física:

Iglesias (2015) hace referencia al aspecto material del ambiente. “Es el espacio físico - el centro, el aula y los espacios anexos, etc., y sus condiciones estructurales - dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.”. También comprende los objetos del espacio - materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc., y su organización - distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio.

Dimensión funcional:

Iglesias (2015) manifiesta que está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico (por ejemplo, la alfombra es el lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las construcciones). Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así, hablamos de rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etcétera.

Dimensión temporal:

Iglesias (2015) la vincula a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas: el tiempo de jugar en los rincones, de comunicarse con los demás en la asamblea, del cuento, el tiempo del comedor, del recreo, del trabajo individual o en pequeños grupos, etc., o también el tiempo de la actividad libre y autónoma y el tiempo de la actividad planificada y dirigida. En todo caso, debemos tener presente que la organización del espacio debe ser coherente con nuestra organización del tiempo y a la inversa. Pero además, la dimensión temporal hace referencia también al ritmo, vertiginoso o moderado, con que se desenvuelve la clase, al tempo. Así, nos encontramos con clases con un tempo alegre vivaz y otras con un tempo andante. Este tempo, o velocidad con la que se ejecutan las distintas actividades, puede dar lugar a un ambiente estresante o, por el contrario, relajante y sosegado.

Dimensión relacional:

Está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios, libremente o por orden del maestro, etc., las normas y el modo en que se establecen, impuestas por el docente o consensuadas en el grupo, los distintos agrupamientos en la realización de las

actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños, sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc. Todas estas cuestiones, y otras más, son las que configuran una determinada dimensión relacional del ambiente del aula (Iglesias Forneiro, 2015).

Pero el ambiente no es algo estático o preexistente, y si bien todos los elementos que lo componen y que agrupamos en estas cuatro dimensiones pueden existir de forma independiente, el ambiente solo existe en la interrelación de todos ellos. Sin entidad material como el espacio físico, la existencia del ambiente se da en la medida en que los elementos que lo componen interactúan entre sí. Es por eso que cada persona lo percibe de modo distinto.

Teniendo en cuenta estas cuatro dimensiones el espacio escolar, entendido como ambiente de aprendizaje, ha de ser considerado como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa. Esto va a depender, entre otras cosas, del nivel de congruencia con el modelo educativo en el que nos movemos: los presupuestos teóricos que definen un determinado modelo educativo condicionan el diseño del ambiente de aprendizaje y el sentido con que se utiliza, dando lugar a que distintos modelos educativos configuren el ambiente de aprendizaje de modo diferente (Iglesias Forneiro, 2015).

Una concepción diferente enfocada como sujeto transformacional, es la que plantea Duarte (2013) sobre los ambientes de aprendizaje o también denominados ambientes educativos “induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma”; la escuela, la calle, la familia, los grupos de pares, el barrio, entre otros. Hacer una reflexión sobre ambientes de aprendizaje para el desarrollo de los individuos, conlleva a realizar una concepción de un gran tejido construido con el fin específico de educarse y aprender.

Parras (2017) establece otra de las nociones de ambiente educativo, remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio

y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores.

Para los realizadores de experiencias comunitarias dirigidas a generar ambientes educativos, se plantean dos componentes en todo ambiente educativo: los desafíos y las identidades. Los desafíos, entendidos como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por promotores, educadores y facilitadores, entre otros. Son desafíos en tanto son significativos para el grupo o la persona que los enfrenta, y con la menor intervención de agentes externos. Los desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores (Parras, 2017, pp. 52).

Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social.

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Chaparro, 2015).

Teniendo en cuenta estos aspectos, la pregunta por los ambientes educativos ya no resulta tan obvia y de sencilla respuesta. Actualmente, por ambiente educativo se entiende una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las

pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (Chaparro, 2015). A continuación se mencionan algunas necesidades, identificadas como la columna vertebral de la educación, y que aportan algunas pistas para pensar en los ambientes educativos, ellas son:

- Planteamiento de problemas, diseño y ejecución de soluciones.
- Capacidad analítica investigativa.
- Trabajo en equipo, toma de decisiones y planeación del trabajo.
- Habilidades y destrezas de lectura comprensiva y de expresión oral y escrita.
- Capacidad de razonamiento lógico-matemático.
- Capacidad de análisis del contexto social y político nacional e internacional.
- Manejo de la tecnología informática y del lenguaje digital.
- Conocimiento de idiomas extranjeros.
- Capacidad de resolver situaciones problemáticas.

A la hora de hablar de ambientes educativos y reconociendo que, no obstante que han tenido lugar transformaciones estructurales en la cultura contemporánea que le han sustraído a la escuela el monopolio que ejercía de lo educativo, la escuela todavía tiene una gran importancia y un gran peso social y cultural, y por ello merece caracterizarse y fundamentarse el problema de los ambientes desde ella (Chaparro, 2015).

La escuela y el medio

La escuela es concebida de diversas maneras y cada una define estilos diferentes de interacción. Pérgolis (2000), la concibe como un mediador fundamental de la cultura urbana, en tanto puede expresarse en tres dimensiones:

- a) La escuela como lugar de la ciudad: ¿es parte del barrio, es del barrio, está en el barrio? La escuela explica y propone sus fronteras y su localización. Por lo general ha estado asociada a una idea de lugar con fronteras duras y lejanas de la ciudad, como aislada en un gran territorio.
- b) La escuela como formación para la ciudad: la escuela aparece como lugar de significado. Independiente del territorio y la localización, la escuela se asume como lugar para el todo de la ciudad y ve a ésta como su proyecto. Es una ciudad en pequeño.
- c) La escuela como punto de encuentro: aquí la escuela opera para ser un foro en el que las diferentes versiones de ciudad se encuentren. Todos los sectores de la ciudad se reúnen y ponen en común sus propias comprensiones. Así, la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida.

Según Pégolis (2000), estas tres dimensiones pueden operar individualmente o cruzarse en diversas combinaciones. De esta manera los ambientes educativos pueden ser vistos como contenido, como proyecto o como construcción y fundamentalmente deben responder a una escuela donde predomina la complejidad; en donde cada institución educativa es reconocida desde sus particularidades. Sin embargo, estas complejas consideraciones declinan frente al carácter disciplinario y de control social que ha moldeado a la escuela y que todavía conserva.

Según Moreno & Molina (2013), en las escuelas actuales el ambiente educativo se mantiene inalterado: en cuanto al ordenamiento sigue siendo prescriptivo, en cuanto a las relaciones interpersonales es dominado por consideraciones asimétricas de autoridad "autoritarismo". En cuanto a la relación con el conocimiento está inmerso en concepciones transmisionistas y en lo referente a valores se halla sumido en una farsa, en donde lo que se hace está orientado más por la conveniencia que por consideraciones éticas, en donde se privilegia "el saber racionalista e instrumental" y se descuidan el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes.

Parece que en la sociedad occidental, afirman los autores, existe una actitud hacia la aceptación pasiva de los ordenamientos sociales y no hacia la transformación o a los cuestionamientos que conduzcan a convivencias sociales diferentes. Tradicionalmente la escuela ha sido leída como una organización cerrada y que en sí misma pareciera un conjunto de mundos individuales aislados entre sí. Se trata de un aislamiento que sobrepasa las dimensiones físicas, las aulas, y llega hasta el aislamiento psicosociológico en el que parecen convivir distintos sujetos. Los autores señalan como características de estos ambientes de aprendizaje (Moreno & Molina, 2013, pp. 12):

1. El trabajo del estudiante y la actividad profesional del maestro carecen de sentido y de posibilidad de autorrealización.
2. Como el conocimiento se considera posible sin la existencia de tensiones afectivas, del deseo del saber y de la voluntad del saber, el resultado es un conocimiento sin comprensión.
3. Las actividades y la organización escolar se fundan en normas que son ajenas a un proyecto ético, propio de estudiantes y maestros.

Redimensionar los ambientes educativos en la escuela implica, además de modificar el medio físico, los recursos y materiales con los que se trabaja, un replanteamiento de los proyectos educativos que en ella se desarrollan y particularmente los modos de interacciones de sus protagonistas, de manera que la escuela sea un verdadero sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres, directivos y comunidad en general. En este orden de ideas, la escuela "permeable" se caracteriza porque se concibe abierta, lo más arraigada posible a su medio, con fronteras no claramente delimitables y relaciones con el conocimiento y entre los individuos que buscan establecer vivencias culturales cruzadas por prácticas democráticas altamente participativa (Duarte, 2013).

Nuevos escenarios del aprendizaje

La aparición de nuevos ambientes de aprendizaje solo tiene sentido en el conjunto de cambios que afectan a todos los elementos del proceso educativo: objetivos, contenidos, profesores, estudiantes. Los cambios en educación, a cualquier escala, para que sean duraderos y puedan asentarse requieren que cualquier afectado por dicho cambio entienda y comparta la misma visión de cómo la innovación hará que mejore la educación: Profesores, administradores, padres y la comunidad educativa entera deben estar involucrados en la concepción y planificación del cambio desde el primer momento (Duarte, 2013).

La comprensión de lo que suponen estos cambios puede entenderse mejor mediante lo que Rhodes (2014) describe como construcción de escenarios. Un escenario viene a ser la descripción, en detalle, de lo que estamos concibiendo o imaginando y de lo que significaría, llevado a la realidad, para un grupo particular. En educación los escenarios suelen describir un día o una situación concreta de estudiante o de profesor en un contexto educativo del futuro, y el proceso de creación de estos escenarios ayuda a los implicados en la planificación del cambio a que tengan una mejor comprensión de todo el proceso.

Describir escenarios de aprendizaje propiciados por las nuevas tecnologías nos ayudará en el diseño y creación de ambientes de aprendizaje adecuados a las nuevas coordenadas espacio-temporales, a los nuevos objetivos educativos, etc., de tal forma que podamos comprender cómo los cambios afectan a los estudiantes, profesores, centros y a la comunidad (Salinas, 2017, pp. 4).

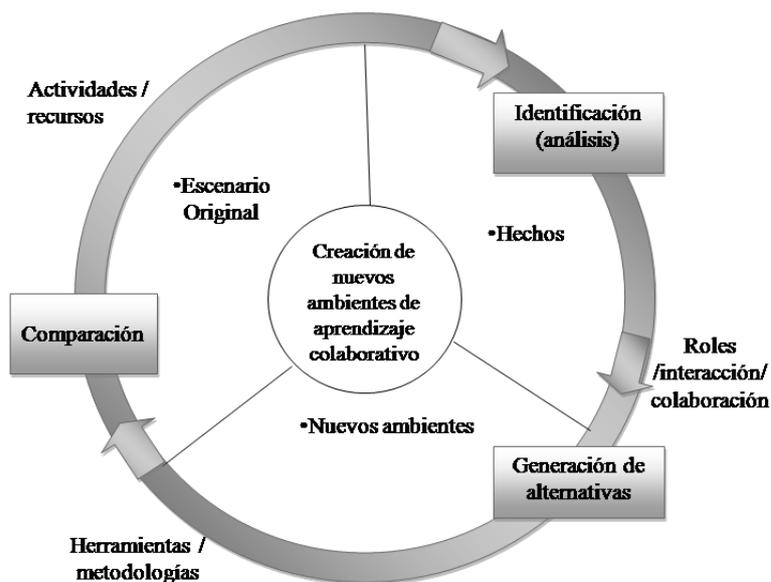
Diseño de Ambientes de Aprendizaje

El Concepto de diseño de ambientes de aprendizaje se refiere a la previsión de los mejores contextos para favorecer el aprendizaje dado una necesidad en un ámbito específico. El diseño de los ambientes de aprendizaje se fundamenta en una necesidad y considera los procesos y principios psicológicos generales del aprendizaje, las características específicas del grupo meta, así como la naturaleza de los contenidos y

procesos requeridos para su aprendizaje. En el diseño de ambientes de aprendizaje se planean y preparan las mejores condiciones que impacten positivamente al proceso aprendizaje (Martínez Sánchez, 2017). “Un diseño de ambientes de aprendizaje es aquel que permite “crear especificaciones detalladas para el diseño, desarrollo, implementación, evaluación y mantenimiento de situaciones que faciliten el aprendizaje” (Cázares González, 2010, pp. 266).

Según Tobón (2007) y Mortera (2012) Diseño instruccional es una “creación intencional de condiciones en el entorno de aprendizaje, a fin de facilitar el logro de determinados objetivos, para posteriormente ser evaluados como el saber hacer en un contexto específico” (pp. 11), menciona que diseño instruccional es una disciplina interesada en comprender y mejorar el proceso de instrucción. El propósito de cualquier actividad de diseño es señalar los medios óptimos para lograr los fines deseados. Así, la disciplina del diseño instruccional busca prescribir los métodos óptimos de instrucción creando los cambios deseados en el conocimiento y habilidades del estudiante.

Gráfico 4: Modelo para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje colaborativo



Fuente: Cázares (2010).

Ambientes de aprendizaje enfocados en la administración del conocimiento

De acuerdo a Carrillo (2012) el diseño de ambientes de aprendizaje es un elemento fundamental en los sistemas educativos de cualquier tipo, en el presente documento éste se ubica en una perspectiva de Administración de Conocimiento como un elemento clave en los procesos Capital Humano, específicamente en el de Desarrollo de Competencias según el modelo que sea desarrollado y aplicado.

El enfoque de la administración del conocimiento permite que a través del diseño de los ambientes de aprendizaje se asegure la congruencia y alineación entre los elementos estratégicos que determinan la competencia a desarrollar, y el resultado que se obtenga. En la perspectiva de las organizaciones sea cualquiera su giro, el diseño de ambientes de aprendizaje contempla la congruencia entre las necesidades reales de la organización derivadas de los elementos estratégicos y el proceso de aprendizaje que se propicia y el resultado que logra. Los ambientes de aprendizaje deben tener presente y enfocarse en los conocimientos y habilidades que se requieren para el desempeño adecuado de los estudiantes y docentes (Martínez Sánchez, 2017).

Ambientes de aprendizajes colaborativos

Para Cázares (2010) Un ambiente de aprendizaje colaborativo se refiere a “una situación de aprendizaje donde a través de definir roles, actividades, herramientas y recursos se promueve la colaboración”.

Ambientes de aprendizajes innovadores

Para Ferreiro (2015) un ambiente de aprendizaje innovador es “Una forma diferente de organizar la enseñanza y el aprendizaje presencial y a distancia que implica el empleo de tecnología”. En otras palabras, consiste en la creación de una situación educativa centrada en el alumno que fomenta su auto aprendizaje y el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo cooperativo y el empleo de tecnologías de punta e incluso de “no de punta”.

Para lograr un ambiente de aprendizaje que sea innovador se debe partir de la planeación o diseño didáctico, del proceso educativo, de la evaluación que realizará el docente tomando en cuenta el que es necesario el apoyo institucional y contar con la infraestructura suficiente. Es el que propicia una formación de calidad donde se desarrollan habilidades cognitivas y psicomotoras, afectivas y sociales al igual que actitudes y valores. A partir de los fines educativos se formulan los objetivos, teniendo muy claro los resultados esperados. Se estructuran así los contenidos. Con dicha estructura se seleccionan las estrategias de enseñanza y los recursos necesarios. Por último se formula un sistema de evaluación que permita recuperar a lo largo de todo el proceso una valoración del avance del alumno así como del desempeño del docente. Esto permite hacer ajustes oportunamente (Herrera, 2017).

En un ambiente de aprendizaje innovador tienen un papel primordial el docente junto con la gestión educativa y la infraestructura. También son importantes las condiciones físicas (espacio, mobiliario), las instalaciones así como las facilidades de préstamo y utilización de los recursos tecnológicos.

Según Moreno (2015) como gestor del proceso educativo, el docente debe estar atento a su trabajo de mediación en las distintas situaciones que se puedan darse como son

- a. Entre el estudiante y el objeto de estudio: buscando que lo que se va a aprender tenga sentido para la vida.
- b. En la materia de enseñanza o aprendizaje: cuando se modifica la presentación de lo que será aprendido para hacerlo más útil y atractivo (ej. hacerlo en video, carteles, multimedia, etc.)
- c. En apoyo de los procesos de aprendizaje: detectando los valores del estudiante, y así, favoreciendo que entienda y mejore sus modos de aprender.

- d. Propiciar ambientes de aprendizaje: considerando diferentes aspectos (físicos, tecnológicos, sociales, culturales y emocionales)
- e. Servir de vínculo entre quienes estudian y las instituciones (facilitar que se conozcan entre sí)

Herrera (2016) establece que tomando en cuenta este tipo de mediaciones se puede llegar a lograr interacciones realmente profundas y significativas en un ambiente de aprendizaje. Las nuevas TIC's no generan el aprendizaje por sí mismas. Depende más bien de la manera como se integran en la práctica pedagógica y de la forma como se emplean los recursos. Y al pensar en un ambiente de aprendizaje innovador, es necesario pensar en las características de dicho aprendizaje, el cual debe ser, como lo menciona Moreno (2005), un aprendizaje significativo - que tenga sentido para la vida-, autogestivo -regulado por el mismo sujeto que aprende-, participativo -aprende con los demás- y anticipatorio - desarrollo de habilidades que preparen al estudiante a lo incierto-.

El impacto sobre el entorno del estudiante

Herrera (2016) la consideración de estos nuevos escenarios implica nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje en las que se acentúa la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje; la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, y la flexibilidad de los estudiantes para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida.

Esto supone nuevos alumnos-usuarios de la formación participantes de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el énfasis se traslada de la enseñanza al aprendizaje y que se caracterizan por una nueva relación con el saber, por nuevas prácticas de aprendizaje y adaptables a situaciones educativas en permanente cambio.

Las implicaciones desde esta perspectiva sobre el rol del estudiante implican Herrera, (2016):

1. Acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje. Deben tener acceso a una variedad de recursos de información incluyendo bibliotecas, bases informáticas, programas de software, paquetes multimedia, expertos en contenido, y a otros sistemas de comunicación.
2. Control activo de los recursos de aprendizaje. El alumno debe poder manipular activamente la información, debe ser capaz de organizar información de distintas maneras, elaborar estructuras cognitivas más complejas que la simple respuesta a pantallas previamente diseñadas. En definitiva, poseer destrezas para usar las herramientas de información y poder acceder a las mismas.
3. Participación de los alumnos en experiencias de aprendizaje individualizadas. Basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos. Debe entenderse que instrucción individualizada no significa instrucción aislada, sino instrucción adaptada a las necesidades específicas de cada alumno.
4. Acceso a grupos de aprendizaje colaborativo, que permita al alumno trabajar con otros para alcanzar objetivos en común para maduración, éxito y satisfacción personal. Este tipo de actividades no deben limitarse a un aula concreta, centro o comunidad. A través de telecomunicaciones estos proyectos pueden incluir alumnos en distintas localidades y escuelas, proporcionando, así, una visión más universal e intercultural.
5. Experiencias en tareas de resolución de problemas (o mejor de resolución de dificultades emergentes mejor que problemas preestablecidos) que son relevantes para los puestos de trabajo contemporáneos y futuros.

Los retos que para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje ofrecen dichas implicaciones dependerán en gran medida del escenario de aprendizaje (el hogar, el puesto de trabajo o el centro de recursos de aprendizaje), es decir el marco espacio-

temporal en el que el usuario desarrolla actividades de aprendizaje. El apoyo y la orientación que recibirá en cada situación, así como la diferente disponibilidad tecnológica son elementos cruciales en la explotación de las TIC para actividades de formación en estos nuevos escenarios.

Otro elemento crucial lo constituyen los propósitos de los usuarios al decantarse por uno u otro de los escenarios o por una combinación de aquellos más idóneos. Conocer y proporcionar herramientas diversificadas que satisfagan estas demandas de tipo educativo en los usuarios constituye otro de los retos que las TIC ofrecen para la educación. Se hacen necesarios servicios lo suficientemente flexibles para canalizar desde los accesos aleatorios a la información hasta verdaderos proyectos de trabajo colaborativo. En este terreno adquieren creciente importancia todos aquellos servicios de orientación y herramientas de búsqueda de la información, los servicios que conducen a otros servicios, las bases de datos de servidores, etc. En definitiva, cada vez tendrán más importancia los servicios que gestionan, administran y ordenan la información, y la existencia de servicios de este tipo destinados al mundo educativo requiere atención privilegiada (Salinas, 2017).

Ambientes de aprendizaje centrado en el conocimiento

Implica tener claridad sobre qué enseñar. En este punto, la clave es identificar los contenidos fundamentales o estructurantes de la asignatura, es decir, los que permitan al alumno construir los demás contenidos del currículo, así como nuevos contenidos curriculares posteriores e, idealmente, un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida. Como los programas de estudio exceden el número de contenidos que es posible enseñar en el corto tiempo dado a las asignaturas y los libros de texto se extienden demasiado en su desarrollo y en los detalles, lo anterior representa un cambio de actuación del docente para desarrollar el currículo: realizar un ejercicio de planeación que dé entrada y ubique los contenidos fundamentales o estructurantes por bloque, unidad o tema, los vincule con algunos de otras asignaturas y diseñe secuencias didácticas que “usen” los libros de texto e incorporen materiales diversos en diferentes soportes: periódicos, revistas, Internet y discos, además de los libros de las bibliotecas escolar y de la localidad (Sánchez Martínez, 2013).

Acepciones relacionadas a la competencia

Se relaciona la competencia como capacitación, para destacar el grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de un sujeto como resultado del aprendizaje. Puede entenderse también la competencia como competición, resaltando la idea de competir en aquello que constituye un punto fuerte de una profesión, de una empresa. La idea de competencia como cualificación se refiere básicamente a la formación necesaria para poseer la competencia profesional que se desea. La competencia es el resultado del proceso de cualificación que permite "ser capaz de" y "estar capacitado para" (Barreira Arias, Sobrado Fernández , & Acampo Gómez, 2015).

Se puede aludir a la competencia como suficiencia, al fijar las especificaciones que se consideran mínimas o clave: realizaciones, resultados, logros, experiencias, etc. para el buen hacer competente y competitivo.

Por su parte Navío (2002), en relación con la última de las acepciones aportada por Prieto (1997), añade el significado de competencia como satisfactoriedad, dando idea de su individualidad. Se asume que el buen hacer competente está en cada persona, más allá de las especificaciones mínimas o clave que puedan ser consideradas para acceder o mantenerse en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad. De este modo, la suficiencia podría ser complementaria a la satisfactoriedad considerando lo social - suficiencia y lo individual - satisfactoriedad.

Entre las definiciones que sobre el término "competencia profesional" que aportan diversos autores se puede destacar las de Irigoín y Vargas (2002), Agudelo (2002), Navío (2002) y Perrenoud (2004).

Irigoín y Vargas (2002, pp. 47) la definen como "combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño

adecuado en un contexto dado. Más aún, se habla de un saber actuar movilizando todos los recursos”.

Navío (2002) la define como “El conjunto de elementos combinados: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, que se integran sobre la base de una serie de atributos personales”: capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas (pp. 2)

Para Perrenoud (2004) la competencia es la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, teniendo en cuenta que, las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos; dicha movilización sólo resulta pertinente en situación y esta es única, aunque se pueda tratar por analogía con otras ya conocidas; el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar una acción adaptada relativamente a la situación.

Según el Proyecto Tuning-América Latina, las competencias: “representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender - conocimiento teórico de un campo académico, y al saber cómo actuar” (Beneitone, y otros, 2007).

Tobón (2017), define a las competencias como: “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad”

Muñoz et al, (2017) expresa que una competencia es definida como “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación”.

Desarrollo de competencias

Monereo (2007) considera que ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido.

El autor también menciona que demostrar competencia en algún ámbito de la vida conlleva resolver problemas de cierta complejidad, encadenando una serie de estrategias de manera coordinada. Para ayudar al desarrollo de estas habilidades y destrezas se presenta una clasificación de los recursos educativos para el aprendizaje de conceptos, de procedimientos, y de actitudes. Estas describen los tipos de contenidos, relacionándolos a los tipos de recursos que los caracterizan, capacidades involucradas y tipos de actividades asociadas.

Tabla 1: Aprendizaje de conceptos

Datos y Conceptos	
Descripción	Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teoría, etc. relacionados con materias científicas o área profesional.
Capacidades relacionadas	Nombrar, definir, describir, examinar, citar, etc.
Tipos de recursos relacionados	Mapas conceptuales, organigramas, esquemas, etc.
Tipos de actividades	Refuerzo de conceptos (cuestionarios, glosarios, relación de una unidad y sus partes, resumen, etc.)

Fuente: Monereo (2007)

El aprendizaje de contenido de tipo conceptual implica objetivos dirigidos al conocimiento, memorización de datos y hechos, relación de elementos y sus partes, discriminar, listar, comparar, etc. Para conseguir estos objetivos, se recomiendan actividades de organización de la información, como por ejemplo: el uso de mapas conceptuales que ayuden a conocer la relación entre los elementos que conforman un concepto -ciclo del agua, partes del cuerpo humano, fases de la fotosíntesis, etc.-. Los organigramas y esquemas son otra forma efectiva de poder conocer los conceptos y sus relaciones en un orden jerárquico. Dentro de las actividades de evaluación, se pueden

utilizar glosarios que ayuden a aclarar las definiciones de los conceptos, cuestionarios para reforzarlos, mapas conceptuales, gráficos, etc.

Tabla 2: Aprendizaje de procedimientos y procesos

Procedimientos y procesos	
Descripción	Las habilidades se componen de un conjunto de acciones relacionadas. No se desarrollan aisladamente, se asocian a los conocimientos y a los valores y unos a los otros se refuerzan. Se desarrollan en secuencia, las básicas deben incrementarse antes que las habilidades avanzadas. Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional.
Capacidades relacionadas	Organizar, aplicar, manipular, diseñar, etc.
Tipos de recursos relacionados	Vídeos, Tutoriales, animaciones, simulaciones, juegos, etc.
Tipos de actividades	Estudio de casos, proyectos, talleres, creación de productos digitales, aprendizaje basado en problemas, caza del tesoro, WebQuest, etc.

Fuente: Monereo (2007)

El aprendizaje de procedimientos y procesos, está relacionado al “saber hacer”, por tanto, es un paso posterior a la adquisición de datos y conceptos. El saber hacer, requiere por lo general realizar una secuencia de pasos, o secuencia de acciones para lo cual se requiere la adquisición de las habilidades y destrezas necesarias, los elementos que intervienen y cómo trabajarlos. Dentro de los recursos más relacionados a este tipo de aprendizaje, se encuentran los vídeos, los programas tutoriales que utilizan imágenes, texto y/o movimiento, las simulaciones que representan una realidad, los juegos, etc.

Los tipos de actividades mencionadas en la tabla, tienen como denominador común el aplicar lo aprendido a situaciones diversas, que en algunas ocasiones no tienen una única respuesta.

Tabla 3: Aprendizaje de actitudes y valores

Actitudes y valores	
Descripción	Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.
Capacidades relacionadas	Justificar, criticar, recomendar, valorar, argumentar, etc.
Tipos de recursos relacionados	Caso de estudio, situación problemática, talleres, recreaciones, dramatizaciones, etc.
Tipos de actividades	Reflexión, decálogo, conclusión, comparación, etc.

Fuente: Monereo (2007)

Las actitudes y valores están en todo proceso de aprendizaje y suelen ser trabajadas de forma transversal. Una vez adquirido el aprendizaje de conceptos y procesos, permiten valorar la adecuada aplicación de habilidades y destrezas ante un determinado caso o problema, de esta manera se puede comprobar si los conocimientos adquiridos a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, han sido suficientes para alcanzar la competencia o sub-competencia (Morales Morgado, García Peñalvo, Campos Ortuño, & Astroza Hidalgo, 2013).

Considerando lo descrito por Quevedo (2010), se puede inferir que la competencia involucra a un conjunto de atributos como: habilidades, conocimientos, comprensión, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, pero todos ellos ligados a una acción. Es decir es competente aquel que puede desempeñarse con alta efectividad frente a una situación o problema complejo, aplicando conocimiento elaborado en cada una de sus actuaciones para abordarlo y sabiendo responder a las especificidades y demandas de su entorno. Si bien las competencias tienen diversos elementos: capacidades, habilidades, destrezas, conocimiento, estrategias, etc., sólo pueden calificarse como: competencias, si se manifiestan en los hechos y ante nuevas situaciones. Es decir, aunque los componentes de la competencia se puedan fragmentar, éstos por separado no la definen: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no solo de algunas de las partes.

En cuanto a la clasificación de las competencias, según Martínez Comeche, Mendo Carmona, Moreiro González, & Ramos Simón (2006) la más conocida es la que distingue

tres tipos de competencias: básicas, genéricas y específicas. Aquí las características que las distinguen:

Tabla 4: Competencias básicas

COMPETENCIAS BÁSICAS (esenciales para vivir y desenvolverse en sociedad)	Cognitivas de procesamiento de información
COMPETENCIAS GENÉRICAS (comunes a varias profesiones)	Gestión de recursos Trabajo en equipo Gestión de información Comprensión sistémica Resolución de problemas Planificación del trabajo
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (propias de una determinada profesión)	Poseen un alto grado de especialización
	Pueden ser obligatorias, optativas y adicionales

Fuente: (Martínez Comeche, Mendo Carmona, Moreiro González, & Ramos Simón, 2006).

Ambientes de aprendizaje para desarrollar competencias actitudinales

El desarrollo de competencias conlleva un fuerte trabajo colaborativo para resolver la situación problemática, ya sea como proyecto, estudio de caso o problema de contexto, y así generar un producto principal. Lo anterior implica organizar el trabajo en equipo para buscar y discernir la información que con fundamentos y relevancia permita resolver la situación, diseñar el producto y la estrategia para crearlo, así como la elaboración del mismo y su socialización en la forma que se determine en el grupo o por el profesor. Lograr esto requiere de ambientes armoniosos y colaborativos (Sánchez Martínez, 2013).

En lo que respecta a Torrado (2000), considera que la competencia es mucho más que un saber hacer en un determinado contexto pues es un conocimiento en acto, con un sujeto contextualizado desde lo social: La competencia, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, soportando en múltiples conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de la vida: es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que

poseemos lo que nos hace competentes frente a tareas específicas. En otras palabras, quien es competente lo es para una actividad determinada. Por ello el concepto de competencia es diferente de los conceptos de aptitud o capacidad mental, pues no se trata de una habilidad intelectual. (Torrado, 2000, pp. 49)

Que los ambientes de aprendizaje desarrollen competencias actitudinales, implica también que las clases sean activas y generen entusiasmo, Pastor (2006) manifiesta que se necesita planificar convenientemente, en donde se tenga en cuenta la unidad didáctica, los conocimientos previos de los estudiantes, el cómo se va a continuar el trabajo de esos conocimientos, qué actividades se van a realizar, qué objetivo se va a trazar, qué tiempo se va a requerir y el cómo se va a involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, entre otros.

Pero un elemento crucial en la planificación y que no pueden olvidar los docentes, es el cómo despertar el interés y la motivación de sus estudiantes, la cual es resumida en una palabra “variedad”:

Una adecuada combinación de destrezas, sin dar prioridad a unas sobre otras, sino alternándolas e integrándolas; diversas actividades, utilizando modalidades distintas y evitando repeticiones monótonas, como practicar cada contenido o destreza siempre del mismo modo; alternancia también en la manera de participar en clase, con trabajos en grupo, individuales o parejas; diversidad de los contenidos, mezclando la presentación de contenidos nuevos con la revisión de los ya estudiados; y variedad finalmente en los recursos, sin sobreexplotar uno solo de ellos, por atractivo que resulte. (Pastor Cesteros, 2016, pp. 275)

La enseñanza que procura desarrollar el saber hacer de los estudiantes implica transitar por situaciones que pongan en juego determinados tipos de procedimientos en forma repetida o frecuente. Sin embargo hay diferencias al aprender distintos tipos de

procedimientos; unos exigen repetición idéntica y otros requieren de frecuentes oportunidades de aplicación con importantes cambios en cada caso.

- Aprender una destreza exige repetición inalterada. Debe trabajarse sobre algo idéntico y realizado en las mismas condiciones una y otra vez con la intención de automatizarlo.
- Desarrollar una capacidad exige aprovechar repetidas oportunidades de poner en juego las destrezas disponibles en situaciones que requieran utilizarlas de modo estratégico cuidando de que existan aspectos diferentes y novedosos entre una y otra oportunidad.

Entre las condiciones que influyen fuertemente en el modo en que los estudiantes aprenden a utilizar sus conocimientos (de manera rutinaria o estratégica), una de las más importantes se relaciona con el tipo de tareas de enseñanza y de aprendizaje a las que han tenido que enfrentarse habitualmente.

Si casi todas las tareas que han realizado en la escuela han sido de carácter rutinario correspondiente a una práctica repetitiva de un procedimiento previamente enseñado, los estudiantes tenderán a aprender todo de modo repetitivo y a aplicar lo aprendido sin ningún control ni planificación. Esto sucede, por ejemplo, cuando se enseñan las leyes de Newton y luego se plantea una decena de ejercicios en los que se practica una y otra vez la rutina aprendida sin apenas modificaciones.

En cambio, cuando los estudiantes han sido enfrentados a tareas que tienden a desafiarlos variando aspectos relevantes, con cambios estimulantes, sorprendentes y en parte impredecibles, tareas que implican una práctica reflexiva, requiriendo que los estudiantes tengan que planificar, seleccionar y pensar sobre su propia actividad de aprendizaje, entonces se irán habituando a enfrentar ciertas tareas de un modo estratégico con lo que sus capacidades se desarrollarán en consecuencia (Petrosino, 2010).

Competencia:

Angulo & Rendón (2011) la define como la “habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones” (pp. 25).

Una competencia en el sentido técnico del capital humano organizativo, es un conjunto de atributos que una persona posee y le permiten desarrollar acción efectiva en determinado ámbito. Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea.

Una competencia en educación es: un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

Actitud:

Aineren (1968) la define como: “Una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o una situación, las cuales predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada” (pp. 18).

Rodríguez (2012) manifiesta que “Las actitudes son sentimientos a favor o en contra de personas y cosas que las rodea” (pp. 88).

Desarrollo:

Ventura (2016) lo define como el desarrollo como un “concepto histórico que ha ido evolucionando, por lo que no tiene una definición única. Aun así, se puede decir que desarrollar es el proceso por el cual una comunidad progresa y crece económica, social, cultural o políticamente” (pp. 77).

2.1.2 Marco referencial sobre la problemática de investigación.

2.1.2.1 Antecedentes investigativos.

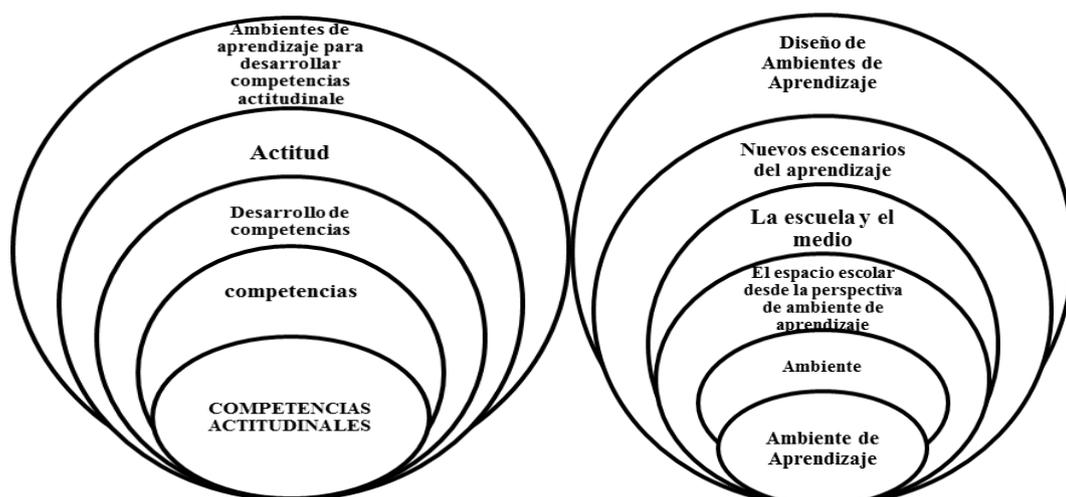
En Santiago de Chile, Gazmuri (2010) realizó un trabajo investigativo denominado: “Influencia del clima de la sala de clases en el rendimiento escolar”, cuyo propósito fue identificar y cuantificar aquellos factores, del clima en la sala de clases, promovidos por el profesor, que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos. Mediante un conjunto de observaciones y estudios de caso, la investigadora llegó a las siguientes conclusiones:

- El manejo de curso, al ser estadísticamente significativo y educacionalmente relevante, sugiere que es fundamental lograr dirigir el comportamiento del curso para lograr buenos aprendizajes en los alumnos.
- Es importante que las escuelas entiendan la importancia de este tema y empoderen a los profesores de modo de que puedan manejar el curso. Es importante no sólo el profesor específico de la asignatura, sino el ambiente de disciplina que se vive en todo el establecimiento educativo, por lo que es, en parte, roll de la escuela crear las condiciones para que el ambiente sea el adecuado para el aprendizaje (Gazmuri, 2010).

Aroca (2017), desarrolló una reciente investigación que guarda relación con el presente estudio, denominado: Ambientes de aprendizaje y desarrollo de la inteligencia emocional de los niños y niñas de educación básica media, de la Unidad Educativa “Ernesto Bucheli”, la investigación tuvo como objetivo “analizar la incidencia de los ambientes de aprendizaje en el desarrollo de la inteligencia emocional, en niños y niñas de la Unidad Educativa Ernesto Bucheli”, luego de realizar un trabajo de tipo descriptivo, exploratorio y correlacional, la investigadora llegó a las siguientes conclusiones:

- Los ambientes de aprendizaje si inciden en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños y niñas de la Unidad Educativa “Ernesto Bucheli” debido a que el ambiente de aprendizaje, compuesto por, material didáctico, organización espacial, metodología, comunicación asertiva, luz, ventilación, colorimetría, no satisface las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de la inteligencia emocional, esto causa el desinterés, desmotivación, falta de creatividad y emociones negativas, como la tristeza, miedo, enfado, disgusto, que conllevara al bajo rendimiento escolar e incluso a la deserción escolar.
- De acuerdo a la observación de campo se comprobó que, la Unidad Educativa “Ernesto Bucheli”, cuenta con seis ambientes, estos son: aulas de clase pintadas con colores opacos; iluminación artificial deficiente; biblioteca con libros desactualizados, en deterioro físico, por factores de humedad y polvo; comedor, que cuenta con escasos utensilios de cocina para su utilización y espacio reducido; áreas verdes descuidadas, con escasos juegos lúdicos; canchas sin señalización; laboratorios de cómputo con equipos tecnológicos obsoletos. En resumen, no están acorde al estándar de infraestructura, planteado por el Ministerio de Educación del Ecuador, porque el 90% de la Unidad Educativa está en precarias condiciones y no es apta para la educación de los niños (Aroca Pérez, 2017, pp. 72).

2.1.2.2 Categorías de análisis.



2.1.3 Postura teórica.

De acuerdo a lo expuesto por Iglesias (2015) es indispensable considerar las cuatro dimensiones establecidas: física, funcional, temporal y relacional. Se cree que los ambientes de aprendizaje representan, no sólo el espacio físico en el que se desarrollan las actividades educativas, sino también a todo lo que se percibe en dentro y fuera de éstos, así como a las relaciones interpersonales existentes.

Entonces se puede inferir que el ambiente de aprendizaje se convierte en un agente transformacional que actúa con el ser humano y lo transforma positivamente o negativamente, incluso cuando no existen cambios o innovaciones.

También se considera lo expuesto por Pastor (2016) que los ambientes de aprendizaje son factores decisivos al momento de adquirir conocimientos, así también lo son al momento de desarrollar competencias actitudinales. Que los ambientes de aprendizaje desarrollen competencias actitudinales, implica también que las clases sean activas y generen entusiasmo, tal como lo manifiesta el autor al indicar que se necesita planificar convenientemente, en donde se tenga en cuenta la unidad didáctica, los conocimientos previos de los estudiantes, el cómo se va a continuar el trabajo de esos conocimientos, qué actividades se van a realizar, qué objetivo se va a trazar, qué tiempo se va a requerir y el cómo se va a involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, entre otros.

2.2 HIPÓTESIS.

2.2.1 Hipótesis General

Los ambientes de aprendizajes contribuyen significativamente en el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes de octavo año de educación básica de la Escuela de Educación Básica Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez.

2.2.2 Sub hipótesis o derivadas

- Si se innovan los ambientes de aprendizajes, entonces se desarrollará la creatividad y la capacidad de organización en los estudiantes de octavo año de educación básica.
- El trabajo en equipo, la responsabilidad y la creatividad de los estudiantes, se desarrollan mediante el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje.
- El diseño de nuevos ambientes de aprendizaje centrados en el conocimiento contribuyen en el desarrollo de competencias actitudinales en los estudiantes.

2.3 VARIABLES.

Variable independiente: Ambientes de aprendizaje

Variable dependiente: Desarrollo de competencias actitudinales

CAPITULO III.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

3.1 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1.1 Pruebas estadísticas aplicadas en la verificación de la hipótesis.

Calculo porcentual.

Determinar el porciento existente para cada uno de los aspectos analizados en las encuestas y en la observación programada.

Media aritmética.

Este se escogió con el propósito de determinar el comportamiento de los resultados alcanzados alrededor del eje, sirviendo además como operación complementaria para la determinación del Coeficiente de Variación.

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_i = \frac{a_1 + a_2 + \cdots + a_n}{n}$$

3.1.2 Análisis e interpretación de datos.

Preguntas dirigidas a los padres de familia.

1. ¿Cómo considera los ambientes de aprendizaje en la institución educativa?

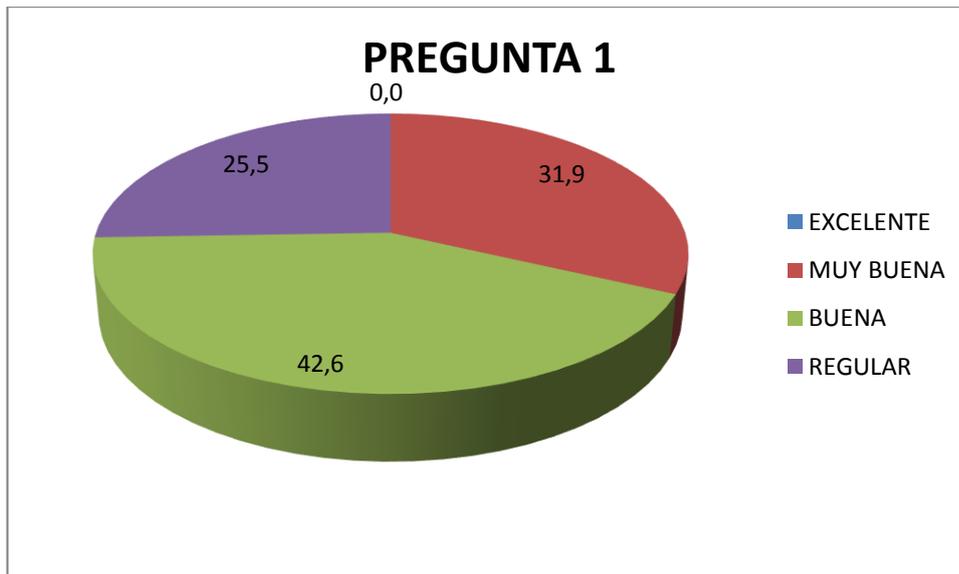
Tabla 5: Ambientes de aprendizaje

INDICADORES	VALOR	%
EXCELENTE	0	0,0
MUY BUENA	15	31,9
BUENA	20	42,6
REGULAR	12	25,5
TOTAL	47	100,0

Fuente: Encuestas a padres de familias

Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

Gráfico 5: Ambientes de aprendizaje



Fuente: Encuestas a padres de familias

Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

Como se puede evidenciar en los resultados los ambientes de aprendizaje en la institución educativa es favorable ya que considerando el 74,5 se encuentra reflejado entre las respuestas: Muy buena y Buena lo que nos deja claramente establecida la situación en cuanto a este aspecto.

2. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los ambientes de aprendizaje en la unidad educativa?

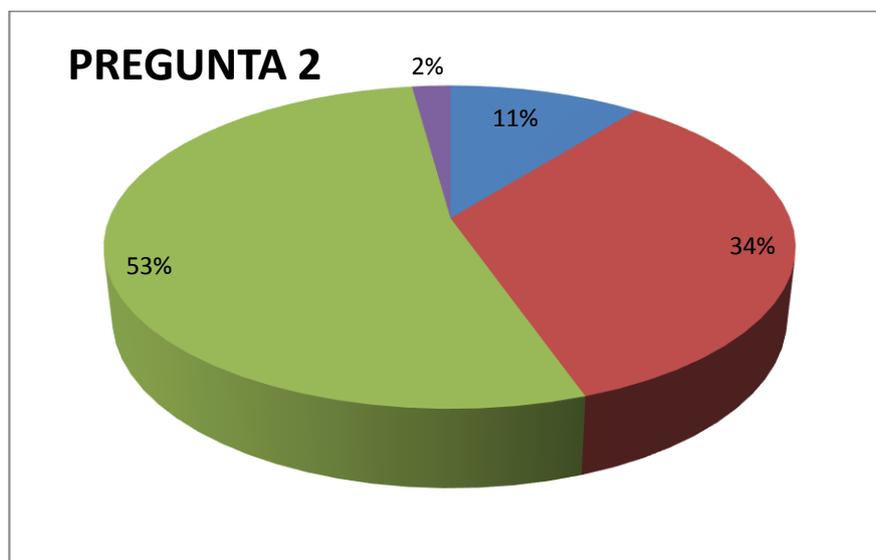
Tabla 6: Dificultades en ambientes de aprendizaje

INDICADORES	VALOR	%
Falta de mantenimiento	5	10,6
Falta de aseo	16	34,0
Difícil Acceso	25	53,2
Insuficiente espacio	1	2,1
TOTAL	47	100,0

Fuente: Encuestas a padres de familias

Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

Gráfico 6: Dificultades en ambientes de aprendizaje



Fuente: Encuestas a padres de familias

Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

Entre los problemas más comunes tenemos que el 53,2% es el más preponderante y corresponden a los problemas de accesibilidad y seguidos por la falta de aseo con 34%, lo que refleja las problemáticas principales en los ambientes de aprendizaje del grupo observado.

CUESTIONARIO DE ENCUESTA PARA LOS DOCENTES

1. ¿Cómo considera la utilización de los ambientes de aprendizaje en la institución educativa?

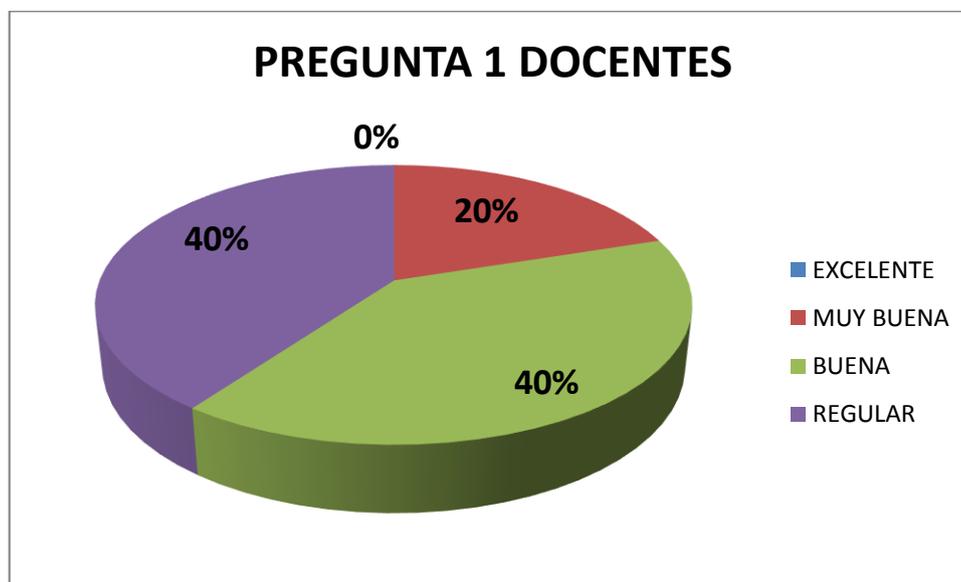
Tabla 7: Uso de ambientes de aprendizaje

INDICADORES	VALOR	%
EXCELENTE	0	0,0
MUY BUENA	1	20,0
BUENA	2	40,0
REGULAR	2	40,0
TOTAL	5	100,0

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

Gráfico 7: Uso de ambientes de aprendizaje



Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

Se puede observar que 80% se encuentra entre “Buena y Regular”, lo cual refleja que la utilización de los ambientes de aprendizaje en la institución educativa no es lo suficientemente buena para los docentes.

2. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los ambientes de aprendizaje en la unidad educativa?

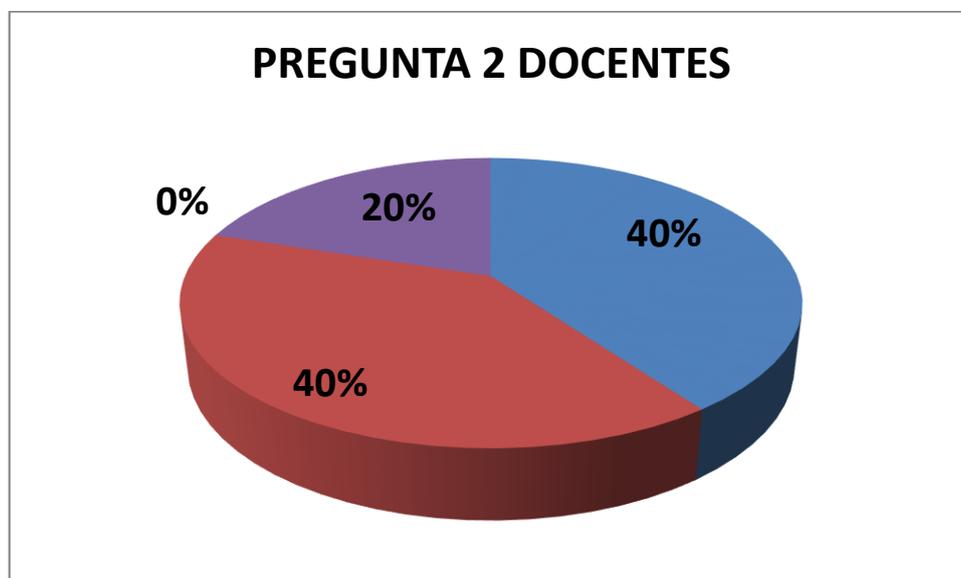
Tabla 8: Uso de ambientes de aprendizaje

INDICADORES	VALOR	%
Falta de mantenimiento	2	40,0
Falta de aseo	2	40,0
Difícil Acceso	0	0,0
Insuficiente espacio	1	20,0
TOTAL	5	100,0

Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

Gráfico 8: Uso de ambientes de aprendizaje



Fuente: Encuestas a docentes

Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

Entre los problemas más comunes tenemos que el 40% es el más preponderante y corresponden a los problemas de mantenimiento y aseo, lo que refleja las problemáticas principales en los ambientes de aprendizaje del grupo observado.

CUESTIONARIO DE ENCUESTA PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS

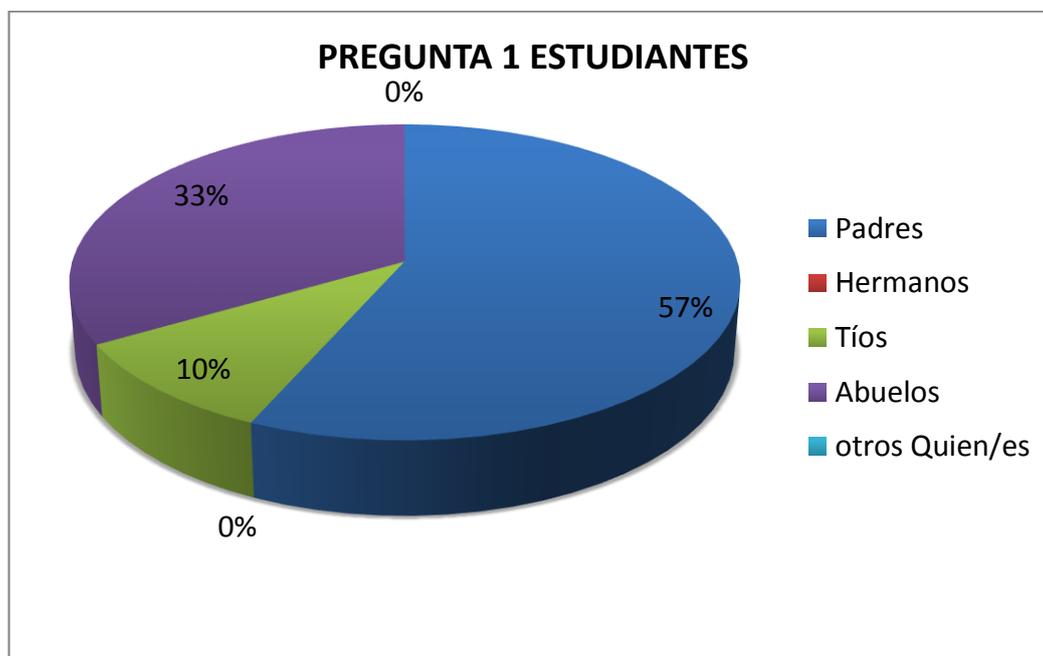
1. ¿Con quién realizas tus tareas en casa?

Tabla 9: Tareas en casa

INDICADORES	VALOR	%
Padres	17	57
Hermanos	0	0
Tíos	3	10
Abuelos	10	33
otros Quien/es	0	0
TOTAL	30	100

Fuente: Encuestas a estudiantes
Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

Gráfico 9: Tareas en casa



Fuente: Encuestas a estudiantes
Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

El 57% de los estudiantes indican que realizan sus tareas con sus padres, mientras que un considerable 33% dice que, con los abuelos, en algunos casos porque sus padres han emigrado y algunos trabajan fuera de la ciudad.

2. ¿Te gustan las actividades que realiza tu docente en la escuela?

Tabla 10: Actividades docente

INDICADORES	VALOR	%
SI	5	17
NO	25	83
TOTAL	30	100

Fuente: Encuestas a estudiantes

Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

Gráfico 10: Actividades docente



Fuente: Encuestas a estudiantes

Elaborado por: Liliana Briones Cuadrado

A la mayoría de los estudiantes, esto es el 83% no les gusta las actividades realizadas por los docentes, comentan que las encuentran aburridas, que es muy cansado, por lo que es poco motivante para ellos.

3.2 CONCLUSIONES ESPECÍFICAS Y GENERALES

3.2.1 Conclusiones específicas

El análisis de los resultados obtenidos permitió proporcionar las siguientes conclusiones.

- Los niños y niñas del octavo año de la Unidad Educativa, Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos, no están desarrollando suficientemente sus competencias actitudinales.
- Las actividades metodológicas aplicadas por las docentes de la Unidad Educativa, no consideran los ambientes de aprendizajes necesarios para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, consideración que demanda la utilización de otras vías y consideraciones metodológicas para el logro de dicha finalidad.
- Los elementos que se deben tener en cuenta para la realización de una estrategia debe integrarse a partir de dos elementos fundamentales, y los conceptos adecuados que permitan establecer el eficiente uso de los entornos de aprendizaje en función de las demandas de desarrollo de las competencias actitudinales.

3.2.2 Conclusiones generales.

Las presentes conclusiones generales, que de tenerse en cuenta pueden contribuir el nivel de preparación de los docentes para enfrentar la actividad pedagógica programada.

- Existen suficientes ambientes de aprendizajes para lograr el desarrollo de las competencias y satisfacer los requerimientos para el desarrollo de los estudiantes, de la unidad educativa objeto de estudio.
- En la unidad educativa elegida desarrollar las competencias actitudinales desde el proceso de aprendizaje y de esta forma satisfacer las necesidades de los niños y las demandas de los padres de familia.
- El nivel de capacitación de docentes y padres de familias no es el adecuado para enfrentar el proceso de formación e influir en el desarrollo de las competencias de los educandos objeto de estudios.

3.3 RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS Y GENERALES.

3.3.1 Recomendaciones específicas.

- Aplicar los fundamentos de esta tesis en otras instituciones que tenga entre sus contenidos, los ambientes de aprendizajes para el desarrollo de competencias.
- Programar la participación de los docentes estudiados, en cursos, talleres y seminarios que tengan como temática fundamental vías para desarrollar las competencias actitudinales.
- Continuar la línea investigativa que sustenta esta tesis mediante la aplicación de los elementos que se deben tener en cuenta para la realización de estrategia dirigida a potenciar el desarrollo de las competencias actitudinales.

3.3.2 Recomendaciones generales.

- Asesorar a los padres de familias, para que colaboren y motiven a sus hijos en el trabajo que se realiza en los ambientes de aprendizaje, para mejorar el desarrollo de sus competencias actitudinales.
- Lograr una utilización más eficiente de los ambientes de aprendizaje con que cuenta la institución educativa objeto de estudios en esta investigación

CAPÍTULO IV.- PROPUESTA TEORICA DE APLICACIÓN

4.1 PROPUESTA DE APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1.1 Alternativa obtenida

Elementos a tenerse en cuenta para la elaboración de estrategias dirigida a potenciar el desarrollo de las competencias actitudinales de los estudiantes de la Unidad Educativa, Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos.

4.1.2 Alcance de la alternativa.

Los elementos determinados pueden ser utilizados en todas las instituciones que quieran aprovechar sus ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias de sus estudiantes.

4.1.3 Aspectos básicos de la alternativa.

- Aparato metodológico para el uso de los ambientes de aprendizaje.
- Etapa de Diagnóstico.
- Etapa de Planificación y organización.
- Etapa de Implementación.
- Etapa de control.
- Aparato teórico cognitivo.
- Cuerpo legal (Principios y leyes).

4.1.3.1 Antecedentes

Los estudios realizados como parte de la investigación desarrollada develan que el desarrollo de las competencias actitudinales en diferentes grupos de edades ha sido estudiado por múltiples autores, entre ellos Milton Rockeach el cual expresa que es “una actitud es una organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción con respecto a un objeto o situación, siendo así que cada creencia tiene componentes cognitivos, afectivos y de conducta” (Piwrilly, 2015).

También Perrenoud indica que la “Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de reforzamiento” (Chao, 2013).

Los estudios realizados en esta investigación posibilitaron conocer que, en la Ciudad de Babahoyo, no existe suficiente información necesaria para tratar el desarrollo de las competencias actitudinales de niñas y niños en edad escolar, por lo que hay muy pocas aplicaciones metodológicas desde el la utilización de los ambientes de aprendizaje para mejorar las mencionadas competencias de este grupo objeto de estudio.

4.1.3.2 Justificación.

La selección del contenido que básicamente sustenta la presente obra científica, parte de la necesidad de precisar cómo ha incidido la utilización de los ambientes de aprendizaje en el proceso educativo, aplicadas por los docentes objeto de estudio, por lo que en base a la investigación ya realizada, se pretende mejorar la situación existente al respecto de las competencias actitudinales en la Unidad Educativa, Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos.

Lográndose como resultados científicos fundamentales, como se señaló anteriormente, un diagnóstico que refleja la situación que presentan tanto estudiantes como docentes al respecto, así como los elementos que deben tenerse en cuenta para la elaboración de una estrategia dirigida a sustentar las vías y metodologías a seguir para potenciar el desarrollo de las competencias de los niños estudiados, mediante la aplicación de un sistema de actividades metodológicas.

4.1.4 Objetivos.

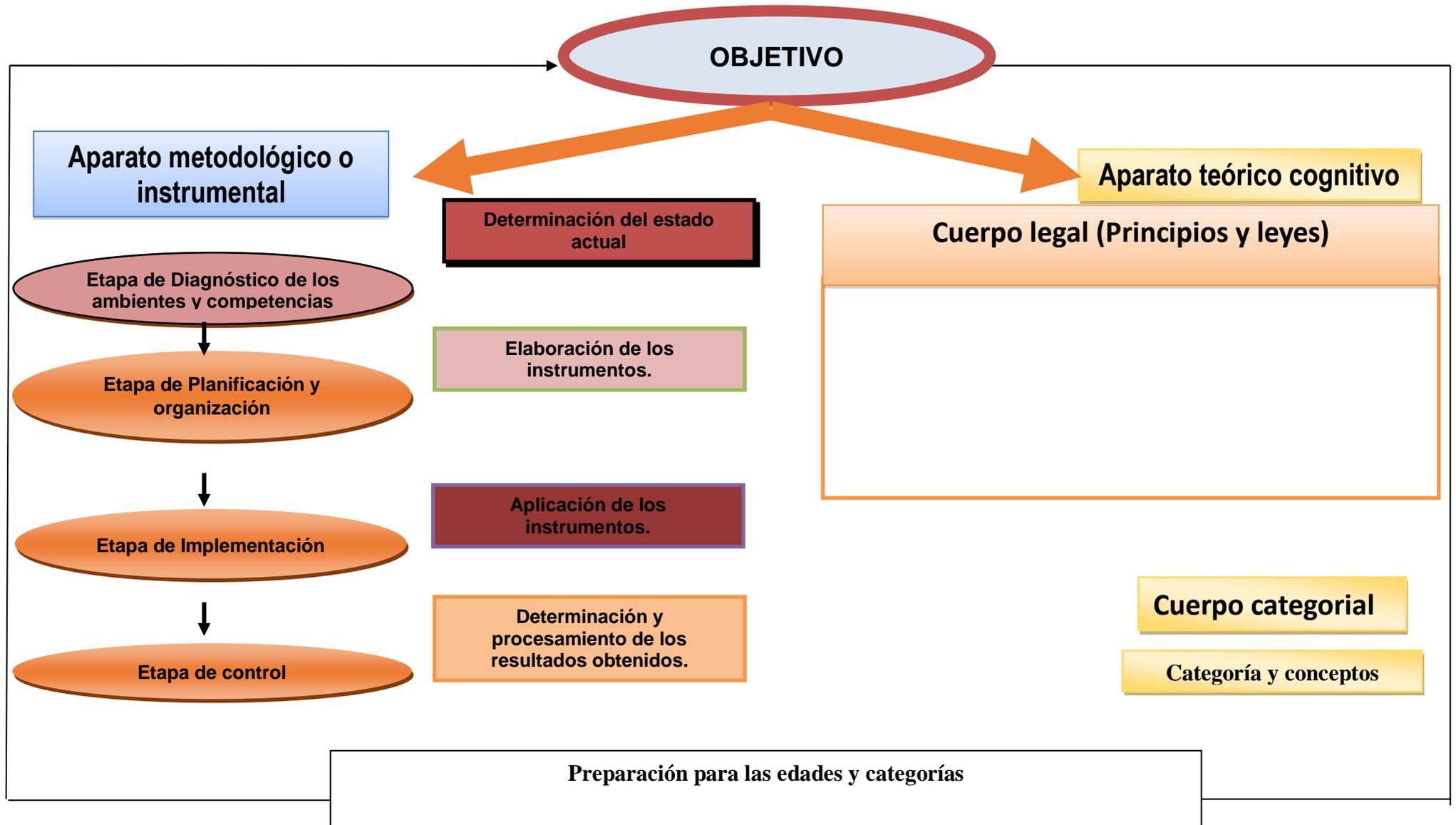
4.1.4.1 Objetivo general.

Proporcionar los elementos que garanticen la elaboración de una estrategia dirigida a la mejora de las competencias actitudinales de los estudiantes de la Unidad Educativa, Aurora Estrada y Ayala de Ramírez Pérez, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos.

4.1.4.2 Objetivos específicos.

- Seleccionar los elementos a tenerse en cuenta para la elaboración de una estrategia dirigida a la utilización eficiente de los ambientes de aprendizaje para el mejoramiento de las competencias actitudinales, de los estudiantes, de la Unidad Educativa, Aurora Estrada y Ayala, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos.
- Ordenar metodológicamente los elementos seleccionados para la mejora de las competencias de los estudiantes de la unidad educativa estudiada.

4.1.5 Estructura general de la propuesta



4.1.6 Título.

Elementos básicos para la elaboración de una estrategia dirigida a potenciar las competencias actitudinales de los estudiantes, de la Unidad Educativa, Aurora Estrada y Ayala, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos.

4.1.6.1 Componentes.

Los elementos que se deben tener en cuenta para la realización de una estrategia dirigida a potenciar el desarrollo psicomotor de niños capacidades diversas son los siguientes.

- Aparato metodológico instrumental.
- Etapa diagnóstica.
- Etapa de planificación y organización.
- Etapa de implementación.
- Etapa de control.
- Aparato teórico cognitivo.
- cuerpo legal.
- cuerpo categorial.
- Conceptos.

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

La concepción del aprendizaje desde el enfoque constructivista acentúa la importancia de comprender el proceso de construcción del conocimiento para que el alumno esté consciente de las influencias que moldean su pensamiento; esto les permitirá elegir, elaborar y defender posiciones de manera crítica a la vez que se muestran respetuosos de las posiciones de los demás.

Además, el docente es quien fomenta una interacción constructiva, concibiendo la construcción del saber cómo una relación de los acervos, experiencias y necesidades. Se encarga de guiar para relacionar el conocimiento con las aplicaciones y crea un clima para la libre expresión, sin creaciones, ni temor a equivocarse. En consecuencia, el uso de estrategias de enseñanza constructivista se organiza en torno a las siguientes ideas:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- El alumno construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirse en esta tarea.
- El alumno relaciona información nueva con los conocimientos previos, lo cual es esencial para la construcción del conocimiento.

Los conocimientos adquiridos en un área se ven potenciados cuando se establecen relaciones con otras tareas.

- El alumno da un significado a las informaciones que recibe.
- La actividad constructivista del alumno, se aplica a contenidos que ya están elaborados previamente, es decir, los contenidos son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
- Se necesita un apoyo (docente, compañero, padres, otros), para establecer el andamiaje que ayuda a construir conocimientos.

El profesor debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando al mismo tiempo, que la construcción del alumno se aproxime a la que se considera como conocimiento verdadero.

ACTIVIDAD # 1

➤ ESTRATEGIA FOCAL INTRODUCTORIA



Son el conjunto de estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o crear una apropiada situación de motivación inicial. Estrategias de intervención desde una perspectiva práctica:

- a. El docente antes de comenzar la clase entrega al alumno un texto de un tema. Al terminar la sesión de trabajo, pedir al alumno que escriba en un papel las ideas fundamentales desarrolladas en la sesión.
- b. Con un procedimiento que “traslade” a los alumnos desde sus intereses al nuevo momento de clase que se les va a presentar, la actividad de silencio del profesor ante la clase, escribir algo en el pizarrón, presentar un mapa o mural, es decir, algo que centre la atención.
- c. Ejercicios de relajación y de movimientos rítmicos para aquellos que los necesiten.
- d. Comenzar por tareas sencillas y agradables para los alumnos. Una vez lograda la atención, pasar a las más difíciles y complejas.

- e. Lograr que los alumnos reflexionen y valoren su propia capacidad de concentración. Para ello, puede utilizar el “cuestionario de atención en clase”.
- f. Variar los estímulos, por ejemplo, el tono de voz, o pasando de los orales a los visuales o a los escritos, para ello se pueden utilizar materiales como: música, ilustraciones, láminas, imágenes, colores, en los momentos de la transmisión de los mensajes.
- g. Que el docente se muestre ilusionado y entusiasta por el tema o idea que va a exponer para despertar el interés, admiración, atención y el entusiasmo en los alumnos.

ACTIVIDAD # 2

➤ DISCUSIÓN GUIADA



Este tipo de estrategia debe ser planificada con anterioridad, partiendo de los tres aspectos que deben considerarse para toda actividad que intente generar o crear información previa. Cooper, define a la discusión como: “...un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y alumno hablan acerca de un tema determinado” (Méndez Hinojosa, 2011) . En la aplicación de la estrategia desde el inicio los alumnos activan sus conocimientos previos, y gracias a los intercambios en la discusión el docente puede ir desarrollando y compartiendo con los otros, información previa que no poseían.

Entre los puntos fundamentales a considerar en la aplicación de la estrategia de discusión se tienen:

- Se deben tener claros los objetivos de discusión, así como hacia dónde quiere conducirla: activar y favorecer la compartición del conocimiento previo pertinente que sirva al aprendizaje de los nuevos contenidos.
- Inicie la discusión introduciendo de manera general la temática central del nuevo contenido de aprendizaje solicitando a los alumnos su participación sobre lo que ellos saben del tema. Anime a participar a la mayoría de los alumnos, de manera que todos escuchen y se involucren a participar activamente de la discusión.
- En la discusión, elabore preguntas abiertas que requieran muchas respuestas afirmativas o negativas. De tiempo para que los alumnos respondan.
- Participe en la discusión y modele la forma de hacer preguntas y dar respuestas.
- Maneje la discusión como un diálogo informal en un clima de respeto y apertura. Anime a que los alumnos también hagan preguntas sobre las respuestas de sus compañeros.
- La información previa pertinente que interesa activar y compartir si se desea, puede anotarse en el pizarrón a la vista de los alumnos.
- De un cierre a la discusión resumiendo lo esencial, anime a los alumnos a que participen en el resumen y que hagan comentarios finales.

ACTIVIDAD # 3

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA PRÁCTICA



El docente para saber cómo y cuándo van progresando los alumnos en sus aprendizajes, puede usar las preguntas elaboradas y la denominada técnica de “obtención mediante pistas”. Las preguntas más efectivas son aquellas que se hacen con el propósito de guiar los esfuerzos de construcción de los alumnos (preguntas tales como: ¿por qué hiciste...? explícame ¿cuál es la razón...? ¿Qué pasaría si...? Estas preguntas ayudan a que el alumno ponga atención sobre determinado aspecto de los contenidos o sobre acciones relacionadas con ellos, y a que se esfuerce yendo más allá de su comprensión inmediata.

La técnica de “obtención mediante pistas”, consiste en “conseguir” participaciones o respuestas de los alumnos (según sea el caso), por vía indirecta, mediante pistas visuales o no verbales. Las pistas son dadas por el docente de forma estratégica, buscando no decir la respuesta correcta sino sólo insinuándolas y los alumnos se apoyan en ella para dar con la respuesta o la idea que se está solicitando. Ejemplo: las adivinanzas.

Otras estrategias a utilizar serían: “intervenciones espontáneas” o “respuestas dadas” a las preguntas del docente, la confirmación de las respuestas: “lo que acaba de decir está bien dicho...”, “la repetición”, consiste en que el docente repite lo que ha dicho o

contestado un alumno con la finalidad de afirmar lo que le parece que se ha dicho correctamente y que a su juicio tiene un significado importante y relevante.

“La reformulación”, sirve para dar una visión más ordenada o estructurada de lo que los alumnos han opinado de manera imprecisa o deficiente. “La elaboración”, consiste en ampliar, extender o profundizar la opinión de los alumnos de aquellos puntos de vista que no han quedado suficientemente claros o que se han dicho de forma confusa.

ACTIVIDAD # 4

➤ ESTRATEGIA DE SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN.

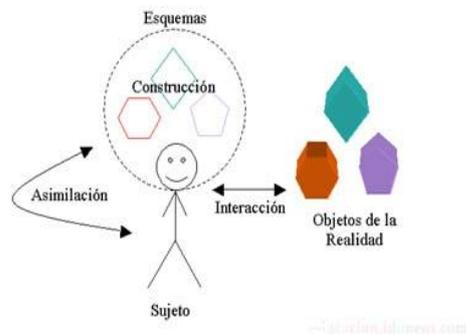


El alumno toma contacto en el proceso de aprendizaje en su contexto instruccional a través de sus cinco sentidos y obtiene respuestas a sus preguntas de acuerdo a cómo tenga dispuesto el aparato sensorial para detectar respuestas. Los sistemas que utilizan implican mirar, escuchar, sentir, olfatear, degustar y contactar. Habrá un sistema líder presente en cada individuo.

Una manera que el docente pueda lograr identificar el sistema de representación de sus alumnos es a través del uso de predicados, verbos, adverbios en las conversaciones de ellos.

ACTIVIDAD # 5

➤ EVALUACIÓN DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO



Hay que tener presente dos consideraciones para evaluar el proceso de construcción:

1. Es necesario tratar de valorar todo el proceso en su dinamismo; las evaluaciones que sólo toman en cuenta un momento determinado, resulta muy limitado, también conviene señalar la utilización de diversas estrategias y técnicas evaluativas que tratan de dar cuenta del proceso en su dimensión temporal, esto permitirá una descripción más objetiva y apropiada que una simple valoración aislada.
2. El proceso de construcción no puede explicarse en su totalidad partiendo exclusivamente de las acciones cognitivas y conductuales de los alumnos, de las acciones docentes en su más amplio sentido (actividades de planeación, de enseñanza y hasta las evaluativas) y de los factores contextuales del aula también desempeñan un papel importante y es decisivo para la toma de decisiones por parte del docente.
3. Por último, es necesario planificar y seleccionar de forma estratégica las tareas o instrumentos de evaluación pertinentes que permitan hacer emerger los indicadores que proporcionen información valiosa sobre la significatividad de lo aprendido.

RECOMENDACIONES ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

Para activar (generar) conocimientos previos y generar expectativas apropiadas. Las más efectivas son:

- La actividad focal introductoria
- La discusión guiada
- La actividad generadora de información previa.

Uso:

Antes de presentar la información por aprender, o antes de iniciar cualquier actividad de discusión, indagación o integración sobre el material de aprendizaje.

➤ ACTIVIDADES PRÁCTICAS.

ACTIVIDAD # 6

Taller de cocina: “Zumo de limón”



Llevo al aula los elementos que necesito para dicha actividad. Se los presento de uno en uno, y les pregunto: ¿qué es lo que tengo en la mano? De dicha pregunta obtengo varias respuestas, y les vuelvo a preguntar qué cómo lo saben y en qué se han fijado para saberlo.

A lo que obtengo nuevas respuestas con un significado muy amplio –porque sí, porque yo lo sé, porque lo he visto en mi casa...– Les vuelvo a preguntar qué hay en el paquete que me digan lo que es. Al final alguno de ellos llega a la conclusión de que es allí –señalando con el dedo para las letras– donde dice azúcar (aunque no diga exactamente esa palabra), ya que para ellos lo que está escrito es el nombre del producto.

Después con el limón les pregunto ¿qué tengo en las manos? ¿qué es? y, ¿para poder hacer zumo que hay que hacer? A lo que me contestan que es un limón y que hay que partirlo. Les vuelvo a preguntar cómo lo hago, y alguien dice: por la mitad. ¿Por la mitad? Sí, como lo hace mi madre.

Siguiendo esta línea constructivista hacen que lleguen ellos solos a las conclusiones de que las letras nos dicen cosas y son capaces de emplear conceptos matemáticos. Explico cómo se hace el zumo de limón. Escribo en la pizarra el material que necesitamos para hacerlo y luego lo leo.

En otro momento del día hacemos dicho taller con las madres.

Al día siguiente ellos en un folio dibujan a su manera el material que han utilizado para hacer el zumo de limón y escribirán debajo de cada dibujo, como ellos sepan, el nombre a cada material utilizado. De uno en uno les preguntaré qué han hecho y transcribiré debajo de sus letras lo que ellos “han escrito”.

Para finalizar les presento el trabajo realizado por cada uno.

ACTIVIDAD # 7

➤ LA MESA REDONDA



La mesa redonda es otra técnica muy interesante, donde se le plantea con anterioridad a un grupo una campaña, y cada integrante prepara un tema desde su perspectiva: en cuanto a estrategia, creatividad, planificación de medios, repercusión, etc. Luego lo exponen brevemente al resto de la clase, y así dan a conocer los distintos enfoques que se tienen sobre una misma comunicación.

Aplicación:

Una vez decidido el tema o cuestión que desea tratarse en la mesa redonda, el organizador (puede ser el profesor) debe seleccionar a los expositores (pueden ser de 3 a 6 personas) de los distintos puntos de vista, deben ser hábiles para exponer y defender sus posiciones con argumentos sólidos. Se hará una reunión previa con los alumnos con el objeto de coordinar el desarrollo, establecer el orden de exposición, tiempo, temas y subtemas por considerar, etc.

Los miembros de la mesa redonda deben estar ubicados en un sitio donde puedan ser vistos por todos. Generalmente el coordinador (debe ser un alumno) se sienta en el centro, detrás de una mesa amplia, y los expositores a su derecha e izquierda formando los respectivos "grupos" de opinión.

1. El coordinador abre la sesión con palabras iniciales, mencionando el tema por tratarse, explica el procedimiento que debe seguirse, hace la presentación de los expositores agradeciéndoles su cooperación, comunica al grupo que podrán hacer preguntas al final, y ofrece la palabra al primer expositor.

2. Cada expositor hará uso de la palabra durante 10 minutos aproximadamente. El coordinador cederá la palabra a los integrantes de la mesa redonda en forma sucesiva, y de manera que se alternen los puntos de vista opuestos o divergentes. Si un orador se excede en el uso de la palabra el coordinador se lo hace notar prudentemente.

3. Una vez finalizadas las exposiciones, el coordinador hace un breve resumen de las ideas principales de cada uno de ellos, y destaca las diferencias más notorias que se hayan planteado. Para ello habrá tomado notas durante las exposiciones.

4. Con el objeto de que cada expositor pueda aclarar, ampliar, especificar o concretar sus argumentos y rebatir los opuestos, el coordinador los invita a hablar nuevamente durante dos minutos cada uno. En esta etapa los expositores pueden dialogar si lo desean defendiendo sus puntos de vista.

5. Minutos antes de expirar el plazo previsto, el coordinador da por terminada la discusión y expone las conclusiones haciendo un resumen final que sintetice los puntos de coincidencia que pudieran permitir un acercamiento entre los diversos enfoques, y las diferencias que quedan en pie después de la discusión.

6. El coordinador invita al auditorio a hacer preguntas a los miembros de la mesa sobre las ideas expuestas. Estas preguntas tendrán sólo carácter ilustrativo, y no se establecerá discusión entre al auditorio y la mesa. Las personas del auditorio tendrán derecho a una sola intervención.

Sugerencias:

- El coordinador debe ser imparcial y objetivo en sus intervenciones, resúmenes y conclusiones. Tendrá que utilizar sus capacidades de agilidad mental y de síntesis, y será muy prudente en el tiempo que tome para su participación.
- El coordinador desalentará las intenciones polémicas de algún integrante del grupo. Insistirá en aclarar que las preguntas del público no deben convertirse a su vez en "exposiciones" sobre el tema, y que una vez contestadas no deben llevar a la discusión.
- Es conveniente que la mesa redonda no exceda los 50 minutos para dar oportunidad a las intervenciones del coordinador y a que el público formule preguntas.
- En grupos de alumnos muy jóvenes o inexpertos los expositores podrán trabajar y hacer sus presentaciones en parejas.

ACTIVIDAD # 8

➤ EL PANEL



En esta técnica un equipo de alumnos que fungen como expertos discute un tema en forma de diálogo o conversación ante el grupo.

Como en el caso de la mesa redonda y el simposio, en el panel se reúnen varias personas para exponer sus ideas sobre un determinado tema ante un auditorio. La diferencia, consiste en que en el panel los "expertos" no "exponen", no actúan como "oradores", sino

que dialogan, conversan, debaten entre sí el tema propuesto, desde sus particulares puntos de vista, cada uno se ha especializado en una parte del tema general.

En el panel, la conversación es básicamente informal, pero con todo, debe seguir un desarrollo coherente, razonado, objetivo, sin derivar en disquisiciones ajenas o alejadas del tema, ni en apreciaciones demasiado personales. Los integrantes del panel (de 4 a 6 personas) tratan de desarrollar a través de la conversación todos los aspectos posibles del tema, para que el grupo obtenga así una visión relativamente completa acerca del mismo.

Un coordinador o moderador cumple la función de presentar a los miembros del panel ante el auditorio, ordenar la conversación, intercalar algunas preguntas aclaratorias, controlar el tiempo, etc.

Una vez finalizado el panel (cuya duración puede ser de alrededor de una hora, según el caso) la conversación o debate del tema puede pasar al grupo, sin que sea requisito la presencia de los miembros del panel. El coordinador puede seguir conduciendo esta segunda parte de la actividad grupal, que se habrá convertido en un "foro".

La informalidad, la espontaneidad y el dinamismo son características de esta técnica de grupo.

APLICACIÓN:

De acuerdo con el tema elegido para el panel, el profesor o el organizador selecciona a los miembros del mismo, tratando de que sean personas:

- Capacitadas.
- Que puedan aportar ideas más o menos originales y diversas.
- Que enfoquen los distintos aspectos del tema.
- Qué posean facilidad de palabra.

- Qué posean juicio crítico y capacidad para el análisis tanto como para la síntesis.

Es conveniente una reunión previa del coordinador con todos los miembros que intervendrán en el panel, para cambiar ideas y establecer un plan aproximado del desarrollo de la sesión, compenetrarse con el tema, ordenar los subtemas y aspectos particulares, fijar tiempo de duración, etc.

Aunque el panel debe simular una conversación espontánea e improvisada, requiere para su éxito ciertos preparativos.

1. El coordinador o moderador inicia la sesión, presenta a los miembros del panel, y formula la primera pregunta acerca del tema que se va a tratar.
2. Uno de los miembros del panel inicia la conversación, aunque se puede prever quien lo hará, y se entabla el diálogo que se desarrollará según un plan flexible también previsto.
3. El coordinador interviene para hacer nuevas preguntas sobre el tema, orientar el dialogo hacia aspectos no tocados, centrar la conversación en el tema, superar una eventual situación de tensión que pudiera producirse, etc. Habrá de estimular el diálogo si éste decae, pero sin intervenir con sus propias opiniones.
4. Unos cinco minutos antes de que termine el diálogo, el coordinador invita a los miembros a que hagan un resumen muy breve de sus ideas.
5. Finalmente el propio coordinador, basándose en notas que habrá tomado, destacará las conclusiones más importantes.
6. Si así se desea y el tiempo lo permite, el coordinador puede invitar al auditorio a cambiar ideas sobre lo expuesto, de manera informal, igual que en el foro. En esta etapa no es indispensable la presencia de los miembros del panel, pero si éstos lo desean, pueden contestar preguntas del grupo, en cuyo caso el coordinador actuará como "canalizador" de dichas preguntas, derivándolas al miembro que corresponda.

Sugerencias:

Los miembros del panel y el coordinador deben estar ubicados de manera que puedan verse entre sí para dialogar, y a la vez ser vistos por el grupo. La ubicación semicircular suele ser la más conveniente, ya sea detrás de una mesa o sin ella.

Puede designarse un secretario para tomar notas de las ideas más importantes, las cuales pueden luego ser distribuidas entre el grupo.

Se aconseja tener especial cuidado en la elección de los miembros del Panel, pues una conversación de este tipo debe mantener despierto el interés de un grupo que permanece pasivo. Además del conocimiento sobre el tema, se requiere en los interlocutores capacidades de facilidad de palabra, claridad de exposición.

ACTIVIDAD # 9

➤ PROMOCIÓN DE IDEAS



Es una técnica informal para trabajo en equipo, que permite la discusión de un problema sin restringir la presentación de ideas.

Principales usos:

Brinda al equipo la oportunidad de considerar diversas alternativas.

Puede utilizarse en una sesión de clase específica para iniciar a los alumnos en el trabajo en equipos.

Ventajas:

- Esta técnica es útil para cohesionar al equipo, debido al fácil intercambio de ideas y opiniones. Además, puede servir para la búsqueda de nuevas posibilidades creativas y nuevos campos de acción.
- Permite conocer el problema a fondo y cerciorarse que ningún aspecto del mismo ha sido pasado por alto.
- La promoción de ideas sirve para encontrar nuevos caminos creativos.

Desventajas:

- Esta técnica debe utilizarse únicamente con grupos con experiencia previa de trabajo en equipo.
- Es preferible emplearla cuando los integrantes del grupo son relativamente maduros, creativos, capaces y con la facultad de trabajar sin reglas muy restrictivas.

APLICACIÓN:

1. Se reúne un grupo pequeño de alumnos que deseen trabajar un tema determinado.
2. Cada participante tiene la libertad de presentar cualquier idea relacionada con el tema que se trate en clase.
3. Las conclusiones son elaboradas en conjunto por todo el equipo.

ACTIVIDAD # 10

➤ PROYECTOS



Esta técnica enfrenta a los alumnos a situaciones que los lleven a comprender y aplicar lo que aprenden como una herramienta para resolver problemas. Estas experiencias en las que se ven involucrados hacen que aprendan a manejar y usar los recursos de los que disponen como el tiempo y los materiales, además de que desarrollan y perfeccionan habilidades académicas, sociales a través del trabajo escolar.

La técnica de proyectos se aboca a los conceptos fundamentales y principios de la disciplina del conocimiento y no a temas selectos.

La situación en que trabajan los estudiantes es, en lo posible, una simulación de investigaciones de la vida real, frecuentemente con dificultades reales por enfrentar y con una retroalimentación constante.

Principales usos:

Prácticamente en todo tema, unidad o asignatura puede trabajarse con esta técnica.

Ventajas:

- Se motiva el gusto por el aprendizaje, la responsabilidad y el esfuerzo.
- Los contenidos manejados en la técnica de proyectos son significativos y relevantes para el alumno ya que presentan situaciones y problemáticas reales.

- Las actividades permiten a los alumnos buscar información para resolver problemas, así como construir su propio conocimiento favoreciendo la retención y traslado a otras situaciones del mismo.
- Puede ser compatible con los estilos de aprendizaje de los alumnos, tales como aprender por sí mismos leyendo y revisando o aprender en grupo leyendo y discutiendo.
- Las condiciones en que se desarrollan los proyectos permiten al alumno desarrollar destrezas de colaboración y trabajo productivo, en lugar de competir ya que la interdependencia y la colaboración son cruciales para lograr que el proyecto funcione.
- Propicia que los alumnos prevengan y resuelvan conflictos interpersonales y crea unos ambientes favorables en el que estos adquieren la confianza para desarrollar sus propias habilidades.
- Provee medios para transferir la responsabilidad del aprendizaje de los maestros a los alumnos en forma completa o parcial.
- Promueve el aprendizaje autónomo.
- Invita a los estudiantes a explicar o defender su posición ante los demás en sus proyectos grupales, para que su aprendizaje sea personal y puedan valorarlo.
- Propicia el trabajo interdisciplinario.

Desventajas:

- Exige que el profesor haga una cuidadosa planeación y brinde orientación constante a los alumnos.
- Algunas veces los proyectos sólo cubren una parte mínima de los programas.
- No es recomendable en grupos sin experiencia previa en el trabajo en equipos.

APLICACIÓN:

1. El profesor-facilitador planea la colaboración entre los estudiantes con otros profesores y otras personas que se invite con el fin de que el conocimiento sea compartido y distribuido entre los miembros de una “comunidad de aprendizaje”.

Al planear el proyecto, el profesor necesita pensar el nivel de participación que tendrán los alumnos. Este puede ir desde una mínima colaboración en las decisiones hasta la misma selección de temas y objetivos de aprendizaje.

Los profesores previamente deben realizar una calendarización de actividades y productos esperados por los alumnos.

Enlace a cuadro guía para la planeación didáctica.

2. El profesor-facilitador diseña las preguntas guía, éstas dan coherencia a la poca o ninguna organización entre los problemas o actividades a las que se enfrentan los alumnos cuando realizan un proyecto. La cantidad de preguntas guía es proporcional a la complejidad del proyecto, no obstante sin importar la naturaleza del proyecto, las preguntas guía deben desarrollar altos niveles de pensamiento sintetizar, criticar y evaluar información.

Las preguntas-guía deben extraerse de situaciones o problemáticas reales que sean interesantes, motivando al análisis del mundo que los rodea y afecta a su comunidad y a la sociedad en general.

Es muy importante que sean realizables, tomando en cuenta las habilidades y conocimientos de los alumnos.

3. Una vez definidas las preguntas-guía es necesario hacer una lista con todas las posibles actividades.

Las actividades potenciales definen lo que los estudiantes deben hacer en la búsqueda de la respuesta a la pregunta-guía incluyendo presentaciones de los avances del proyecto. Todas las actividades deben ser calendarizadas y organizadas.

Enlace a cuadro guía de las actividades que pueden elaborarse.

4. El profesor-facilitador diseña los productos que desarrollarán los alumnos. Los productos son construcciones, presentaciones y exhibiciones realizadas durante el proyecto. Por ejemplo, un libro sobre el tema de estudio que se pueda editar económicamente por medio de la computadora, el “dossier” de una revista electrónica, etc.

Los proyectos pueden tener múltiples productos. Esto incluye productos preliminares y finales, así como productos realizados individualmente y en grupos. Los productos pueden ser organizados por etapas; éstas permiten establecer puntos específicos de control con los que tanto los alumnos como el maestro pueden valorar.

Para conocer el avance del proyecto el profesor puede:

- Pedir a los guías de grupo reportes informales del progreso de grupo.
- Asignar escritos rápidos al grupo.
- Entrevistar a estudiantes seleccionados o al azar.
- Monitorear el trabajo individual y en grupos.
- Calendarizar sesiones semanales de reflexión para los grupos.
- Revisar las listas de los estudiantes que incluyan los pasos terminados del proyecto.
- Escribir su propia bitácora en relación con cada proyecto.
- Sentarse a discutir los avances del proyecto con el grupo.
- Dirigir sesiones de información al término de actividades.

- El monitoreo de los avances del proyecto es fundamental para detectar problemas, cambiar de estrategias y revisar los logros obtenidos por el grupo.
- Es importante que casi inmediatamente después de terminar el proyecto, cuando aún se encuentre fresco en la mente, se reflexione acerca de los éxitos y fracasos del mismo. Tomar nota de lo que funcionó y de lo que no, permite pensar en nuevas estrategias y acciones a seguir en un próximo proyecto.

Sugerencias:

- El profesor deberá monitorear la aplicación en el salón de clase, observando qué funcionó y qué no.
- La evaluación se debe basar en el desempeño y no en los conocimientos adquiridos, siguiendo la técnica de evaluación específica para proyectos.
- Proveer la evaluación objetiva gradualmente conforme los alumnos adquieren capacidades. La guía, la práctica y la retroalimentación son necesarias para lograr calidad en el aprendizaje.
- La retroalimentación puede ser realizada por parte de los compañeros, maestros, expertos, etc. Es más efectiva cuando se realiza inmediatamente, cuando es específica y va ligada a la práctica.
- La figura del profesor debe pasar a un segundo plano, tanto como le sea posible. Debe verse a sí mismo como uno de los muchos guías en el proyecto, aceptar todas las ideas, no importa que tan diferentes sean a las que propone el resto del grupo, considerará todos los planes seriamente.

- El profesor debe incorporar la toma de decisiones en grupo a través de votaciones o consensos. Algunas decisiones deben ser tomadas por un comité que el grupo asigne.
- El trabajo se divide y es necesario que algunos estudiantes se especialicen en aprender algunas cosas mientras otros están trabajando en otras diferentes.
- El profesor puede esperar errores. Debe permitir a los estudiantes que lo hagan a su modo tanto como sea posible, aún y cuando piense que saldría mejor si él lo hiciera.

ACTIVIDAD # 11

➤ SIMPOSIO



Un equipo de expertos (en el aula puede ser un grupo de alumnos o profesores invitados) desarrolla diferentes aspectos de un tema o de un problema en forma sucesiva ante un grupo.

Los expertos exponen al auditorio sus ideas o conocimientos en forma sucesiva, integrando así un panorama lo más completo posible acerca de la cuestión de que se trate.

Es una técnica bastante formal, que tiene muchos puntos de contacto con las técnicas de la mesa redonda y con el panel. La diferencia estriba en que en la mesa redonda los expositores mantienen puntos de vista opuestos, y hay lugar para un breve debate entre ellos; y en el panel los integrantes conversan o debaten libremente entre sí. En el simposio,

en cambio, los integrantes exponen individualmente y en forma sucesiva durante 15 o 20 minutos; sus ideas pueden ser coincidentes o no serlo, lo importante es que cada uno de ellos ofrezca un aspecto particular del tema.

Principales usos:

El simposio es útil para obtener información autorizada y ordenada sobre los diversos aspectos de un mismo tema, puesto que los expositores no defienden "posiciones" (como en la mesa redonda), sino que "suman" información al aportar los conocimientos propios de su especialización.

Ventajas:

- Tiene las mismas ventajas que la mesa redonda.
- Desventajas:
- Presenta las mismas desventajas que la técnica mesa redonda.

APLICACIÓN:

El profesor organizador selecciona a los expositores más apropiados (que pueden ser de 3 a 6 personas) teniendo en cuenta que cada uno de ellos debe enfocar un aspecto particular que responda a su especialización.

1. El profesor coordinador inicia el acto, expone claramente el tema que se ha de tratar, así como los aspectos en que se le ha dividido, explica brevemente el procedimiento por seguir, y hace la presentación de los expositores al auditorio. Inmediatamente después cede la palabra al primer expositor, de acuerdo con el orden establecido en la reunión de inicio.

2. Una vez terminada cada exposición el coordinador cede la palabra sucesivamente a los restantes miembros del simposio. Si la presentación hecha al comienzo ha sido muy superficial, puede en cada caso referirse al currículum del expositor (es interesante que se lea el currículum del alumno expositor) cuando llega el momento de su participación. Lo

recomendable es que las exposiciones no excedan de 15 minutos, tiempo que variará según el número de alumnos, de modo que en total no se invierta más de una hora.

3. Finalizadas las exposiciones de los miembros del simposio, el coordinador puede hacer un breve resumen o síntesis de las principales ideas expuestas. O bien, si el tiempo y las circunstancias lo permiten, puede invitar a los expositores a intervenir nuevamente para hacer aclaraciones, agregados, comentarios, o para hacer algunas preguntas entre sí. También puede sugerir que el auditorio haga preguntas a los miembros del simposio, sin dar a lugar a discusión; o que el auditorio mismo discuta el tema a la manera de foro. Todas las variantes posibles dependen del criterio que desee aplicarse.

Sugerencias:

- Es conveniente realizar una reunión previa con los miembros del simposio, para intercambiar ideas, evitar reiteraciones en las exposiciones, delimitar los enfoques parciales, establecer el mejor orden de la participación, calcular el tiempo de cada expositor, etc.
- Además de esta reunión previa de planificación, los integrantes del simposio y el profesor organizador, así como los coordinadores si no lo es el mismo organizador, se reunirán unos momentos antes de dar comienzo para cerciorarse de que todo está en orden y ultimar los últimos detalles.

ACTIVIDAD # 12

TÉCNICAS DE CASO



Esta técnica fue desarrollada en 1880 por Christopher Langdell, en la Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard.

El profesor-facilitador señala los casos de estudio y propicia un ambiente favorable a la discusión del grupo; su objetivo es guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, sin intentar cubrir el tema "resolviéndolo". Por el contrario, ayuda a los estudiantes a descubrir por sí mismos las ideas más significativas, partiendo del informe de un caso.

Ventajas:

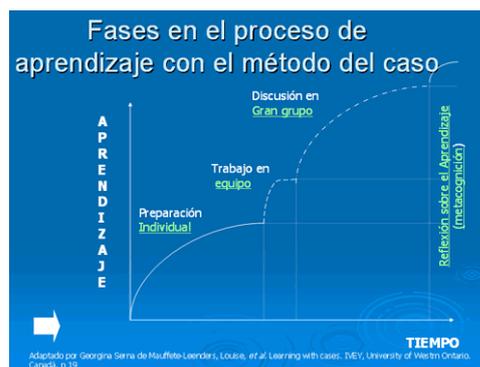
- Es útil para la mayoría de las materias.
- El objetivo principal es que los estudiantes aprendan por sí mismos, por procesos de pensamiento independiente.
- Ayuda a los alumnos a desarrollar su capacidad de usar conocimientos y desarrollar sus habilidades, ya que los conocimientos sin las habilidades necesarias no son útiles. Por otro lado, la habilidad que no es alentada continuamente con nuevos conocimientos se vuelve automática, se mecaniza.

Desventajas:

Requiere que el profesor adquiera un nuevo papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que sea el alumno el que construya el conocimiento. Esta es una tarea ardua para el docente.

ACTIVIDAD # 13

VARIANTE DE LA TÉCNICA DE CASOS



El profesor-facilitador da a los alumnos un documento que contiene toda la información relativa a un caso, puede ser muy útil para las Ciencias Sociales al proporcionar, por ejemplo, un hecho histórico, con el objeto de realizar un minucioso análisis y conclusiones significativas del mismo.

Principales usos:

Esta técnica se utiliza cuando los alumnos tienen información y un cierto grado de dominio sobre la materia.

Ventajas:

- Estimula el análisis y la reflexión de los alumnos.
- Permite conocer cierto grado de predicción del comportamiento de los alumnos frente a una situación determinada.

Sugerencias:

- Es importante que el profesor-facilitador no exprese sus opiniones personales de manera adelantada.
- Considerar que en algunos casos no existe una solución única.
- Señalar puntos débiles del análisis.
- Propiciar un ambiente adecuado para la discusión.
- Registrar comentarios y discusiones.
- Guiar el proceso de enseñanza con discusiones y preguntas dirigidas al objetivo.
- Evitar casos o hechos ficticios, muy simplificados o en su defecto, muy extensos.
- Puede hacerse la presentación del caso con videos o DVD extraídos de documentales o noticieros. Estas presentaciones suelen ser más atractivas para los alumnos.

ACTIVIDAD # 14

➤ TÉCNICA PROCESO INCIDENTE



El proceso incidente es una técnica de grupo desarrollada por el Dr. Paul Pigors del Massachusetts Institute of Technology.

Se define como un proceso continuo de aprendizaje a partir de casos que involucran a personas reales en situaciones reales, proporcionando a los alumnos en el ejercicio la posibilidad de desarrollar sus habilidades por medio de la práctica de decisiones simuladas.

Por lo general, esta técnica se aplica con estudiantes de nivel universitario y ha sido ampliamente probada. El profesor Pigors trabajó intensivamente con elementos provenientes de casos o sentencias judiciales referidas al fuero laboral, pero es posible trabajarla con diferentes materias.

Consiste en el análisis detallado de un hecho o incidente expuesto en forma muy escueta y objetiva. Esta técnica es adecuada para un grupo de 15 a 20 personas, y en ningún caso menos de 10. El desarrollo se hará aproximadamente en dos horas, con los tiempos parciales que se señalan para cada uno de los pasos.

Aplicación:

El profesor-facilitador del grupo elegirá el "incidente" o problema que se va a estudiar; reunirá toda la información concerniente al mismo para poder responder a las preguntas que se le hagan; preparará el enunciado del incidente por escrito para repartirlo entre los miembros del grupo.

1. Presentar el problema o "Incidente" (2 a 3 minutos). Luego de explicar al grupo el objetivo y el mecanismo de la tarea que se va a desarrollar, el profesor-facilitador distribuye los documentos que ha preparado con el enunciado del incidente que se va a tratar, acerca de una situación sobre la que es necesario tomar una decisión. El enunciado debe ser sumamente breve, de modo que pueda ser leído rápidamente, y sugiera una serie de preguntas en la mente de cada uno de los alumnos. (Ejemplo: "Un alumno expresó que el terrorismo internacional es solamente una excusa del Presidente Bush para poder actuar fuera de la Ley por lo que fue reprobado por su profesor calificándolo de revoltoso. ¿Qué debe hacer?").

2. Buscar las causas del hecho (30 a 35 minutos). Como el enunciado resultará insuficiente para comprender el caso, los alumnos pueden realizar todas las preguntas que deseen para obtener mayor información de parte del profesor-facilitador. Éste dispondrá de antemano de toda la información necesaria para resolver el problema. (Siguiendo con el ejemplo dado: "¿En qué situación el alumno dijo tal cosa? ¿A quién lo dijo? ¿De qué grupo era? ¿De qué se estaba hablando? etc.). Las preguntas deben ser oportunas y correctas, ya que el

profesor no hará observaciones sobre el valor de las preguntas, limitándose a contestarlas. Pedirá, además, que no se expresen opiniones, críticas, o manifestaciones que puedan influir sobre los demás.

3. Síntesis (5 minutos). Uno de los alumnos sintetiza para todo el grupo la información recogida durante el paso anterior.

4. Determinación del problema (10 a 15 minutos). El grupo debe ahora establecer cuál es el problema fundamental, lo cual no siempre resulta fácil. En función de la información sintetizada, el profesor-facilitador ayudará al grupo a lograr una visión amplia del problema y de los aspectos, que han de ser tenidos en cuenta antes de tomar una resolución.

5. Decisión individual (5 minutos). Cada uno de los miembros del grupo escribe en un papel su propia decisión acerca del incidente en estudio.

6. División en equipos (10 a 15 minutos). Cada uno de los miembros lee su propia decisión. Luego de conocidas todas las decisiones individuales, se procede a votar cuál es la mejor de las decisiones propuestas. Probablemente la votación se centrará en dos o tres de las proposiciones. Entonces el profesor dividirá al grupo total en sub-grupos de acuerdo con las preferencias expresadas en la votación hecha en público. Pedirá a cada sub-grupo que considere a fondo las razones que sostienen la decisión elegida, y que designen un miembro relator para que exponga luego la resolución final adoptada por el subgrupo. (En el caso de que la votación sea unánime hacia una de las decisiones propuestas, el profesor-facilitador seguirá directamente con el paso 8.

7. Debate (10 a 15 minutos). Se reúne nuevamente todo el grupo, y los relatores exponen sus conclusiones. Hecho esto, el profesor-facilitador promoverá el debate general sobre las conclusiones expuestas, orientándolo en lo posible hacia el logro de un consenso, probablemente sobre la base de una integración de puntos de vista.

8. Evaluación (10 a 15 minutos). El grupo cambiará ideas sobre las aprendizajes que ha dejado el caso estudiado; los miembros podrán exponer cómo resolverían el caso en la vida

real, de qué modo podría prevenirse, y cómo encararían situaciones semejantes que pudieran presentárseles.

9. Discusión final (5 minutos). Por lo general, ésta se desenvuelve no sobre el incidente en sí, sino principalmente sobre la técnica o procedimiento empleado y sus ventajas para lograr los objetivos deseados.

Sugerencias:

- El profesor-facilitador del grupo tendrá a la vista la relación de pasos y un reloj para el buen desarrollo del proceso.
- Debe preverse un lugar adecuado para el trabajo de los subgrupos, así como papel y lápices, pizarrón o portafolio para escribir las decisiones.
- Combinar la dramatización con la técnica de casos tiene la ventaja que, además de ser una técnica atractiva para los alumnos, ofrece la oportunidad de que los alumnos "experimenten" los sentimientos y emociones que se viven en un determinado caso. (La técnica sobre dramatización se ofrece más adelante).

4.2. RESULTADOS ESPERADOS DE LA ALTERNATIVA.

Mediante la aplicación del resultado científico propuesto, se espera que los docentes, cuenten con herramientas metodológicas, que les posibilite facilitar y potenciar su actividad laboral, así como una estructura que les dé la posibilidad de seleccionar adecuadamente las actividades a desarrollar en sus clases, para contribuir al desarrollo de las competencias actitudinales de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la Unidad Educativa, Aurora Estrada y Ayala, del cantón Babahoyo, Provincia de Los Ríos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Herrera Santi, P. (1999;). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el adolescente. *Rev Cubana Pediatr*, 71(1):39-42.
- A.C. CEP México, Parras. (1997). Los ambientes educativos. ¿Generadores de capital humano? *Revista Debate en Educación de Adultos, Centro de Educacion en Apoyo a la Produccion y al Medio Ambiente*, 15-18.
- A.C. CEP México, Parras. (2017). Los ambientes educativos. ¿Generadores de capital humano? *Revista Debate en Educación de Adultos, Centro de Educacion en Apoyo a la Produccion y al Medio Ambiente*, 15-18.
- Aignerren, M. (1968). NATURALEZA DE LAS ACTITUDES. *ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 15.
- AIGNERREN, M. (1968). NATURALEZA DE LAS ACTITUDES. *ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 15.
- Alarcon , G., Añorve, J., Sanchez, M., & Salgado , T. (2016). Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero / Psychosocial factors as impact on poor school performance of the students of the Autonomous University of Guerrero. *Mexico*, 107-125.
- AMIE. (2017). *Archivo Maestro de Instituciones Educativas*. Quito: MinEduc.
- Amy Allmann Orlando Brenes Roger Bryant Stacey Chapman Ellen Coleman, R. E. (2008). *FOUNDATION, MANUAL DE ENTRENAMIENTO DE FÚTBOL DE LA LA84*. LOS ANGELES, CALIFORNIA, ESTADOS UNIDOS: LA84 Foundation.
- Angulo, F., & Rendón, S. (2011). Competencias y Contenidos. *Estudios Pedagogicos*, 37(2), 281,289.
- Aroca Pérez, C. Y. (2017). *Ambientes de aprendizaje y desarrollo de la inteligencia emocional de los niños y niñas de educación básica media, de la Unidad Educativa Ernesto Bucheli*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- Barreira Arias, A. J., Sobrado Fernández , L. M., & Acampo Gómez, C. I. (2005). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas* 10, 126-143.

- Barreira Arias, A. J., Sobrado Fernández , L. M., & Acampo Gómez, C. I. (2015). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas* 10, 126-143.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, J., Siufi, G., & Weagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Tuning Project.
- Carrillo, F. (2002). Capital System: Implications for Knowledge Agenda,. *Journal of Knowledge Management*, 6(4), 11-23.
- Carrillo, F. (2012). Capital System: Implications for Knowledge Agenda,. *Journal of Knowledge Management*, 6(4), 11-23.
- Cázares González, Y. M. (2010). Factores clave en el diseño de ambientes de aprendizaje colaborativos. En J. V. Burgos Aguilar , & A. Lozano Rodríguez, *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración retos y realidades de innovación en el ambiente educativo* (págs. 265-295). México: Trillas.
- Cela Llumi, M. R. (2017). "LA COMUNICACIÓN DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL. Riobamba: Universidad Nacional del Chimborazo.
- Chao, M. M. (Junio de 2013). Las redes sociales virtuales y la adquisición de competencias: el caso de la ueg. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15.
- Chaparro, C. I. (1995). *El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales*. Tunja: CINDE-UPTC.
- Chaparro, C. I. (2015). *El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales*. Tunja: CINDE-UPTC.
- Coll S, C. (1984). *Accion, situacion y construccion del conocimiento en situaciones educativas*. Barcelona: Anuario de Psicología .
- Cuervo Martinez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 111-121.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. una aproximacion conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 97-113. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

- DUARTE, J. (2003). SCIELO. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0718-07052003000100007&lng=es&tlng=es
- Duarte, J. (2013). Ambientes de aprendizaje. una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 97-113. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Ferreiro, R. (1999). *Hacia nuevos ambientes de aprendizaje. Sistemas telemáticos para la educación continua*. México: Instituto Politécnico Nacional Secretaría Académica.
- Ferreiro, R. (2015). *Hacia nuevos ambientes de aprendizaje. Sistemas telemáticos para la educación continua*. México: Instituto Politécnico Nacional Secretaría Académica.
- Gagne, E. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. Mexico : Iberoamericana.
- Gardey., J. P. (Publicado: 2008. Actualizado: 2012.). *Definición de aprendizaje* (<http://definicion.de/aprendizaje/>). Definiciones .
- Gazmuri, C. (2010). *Influencia del clima de la sala de clases en el rendimiento escolar*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Godínez, G., Reyes, J., García, M. R., & Antúnez, T. (2016). Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Cuerpo Académico Educar para la sustentabilidad.*, CA-149.
- Gomez G. C, & Coll S,, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de pedagogía*.
- González Rodríguez, J. S. (2011). Uso de la tecnología en ambientes de aprendizaje e educación básica. *Universidad Virtual*, 1-198.
- Guerri, M. (2016). *La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura*. <https://www.psycoactiva.com/blog/la-teoria-del-aprendizaje-social-bandura/>.
- Herrera, A. (20 de agosto de 2017). *Los ambientes innovadores de aprendizaje y la formación docente en el IPN*. Obtenido de Los ambientes innovadores de aprendizaje y la formación docente en el IPN. XXII Simposio Internacional de Computación en la Educación SOMECE 2006: http://www.somece.org.mx/simposio06/memorias/contenido/grupo5/pdf/2_HerreraLagunaArcelia.pdf
- Hollander,, E. (1982). *Principios Metodos de la Psicología Social* .

- Iglesias Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49-70.
- Iglesias Forneiro, M. L. (2015). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49-70.
- Irigoin, M., & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. . Montevideo: Cinterfor/OIT-OPS.
- Marín Rios, L., Vallejo Gerena, S., Niño Camacho, L., & García Arbeláez, J. (2016). socioafectividad y desarrollo. *Horizontes* , 80.
- Martínez Comeche, J., Mendo Carmona, C., Moreiro González, J., & Ramos Simón, L. (2006). *El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez Ricardo, E. (2009). ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. *Revista Ciencias de la Educación* , 86.
- Martínez Sánchez, A. (20 de agosto de 2017). *Diseño de Ambientes de Aprendizaje*. Obtenido de knowledgesystems: http://www.knowledgesystems.org/Produccion_intelectual/notas_tecnicas/2003_PDF/csc2003-01.pdf
- MENDÉZ. (1994).
- Méndez Hinojosa, L. (2011). ESCALA DE ESTRATEGIAS DOCENTES PARA APRENDIZAJES. *Actualidades Investigativas en Educación* , 7.
- Morales Morgado, E., García Peñalvo, F., Campos Ortuño, R., & Astroza Hidalgo, C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*(36), 2-19. Obtenido de <http://www.um.es/ead/red/36/>
- Moreno, G., & Molina, A. (1993). *El ambiente Educativo. En: Planteamiento en educación. Intervención en planteamiento de planteamientos*. Santafé de Bogotá: Santafé.
- Moreno, G., & Molina, A. (2013). *El ambiente Educativo. En: Planteamiento en educación. Intervención en planteamiento de planteamientos*. Santafé de Bogotá: Santafé.

- Mortera, F. (2002). *Educación a distancia y diseño instruccional: Conceptos básicos, historia y relación mutua*. México, DF: Taller Abierto.
- Mortera, F. (2012). *Educación a distancia y diseño instruccional: Conceptos básicos, historia y relación mutua*. México, DF: Taller Abierto.
- Navío, A. (2002). Las competencias profesionales del formador. . *Grupo Cifo*, 1-32.
- Nieva, J. (2017). *Educación Tecnológica*. Quito .
- Organizacion , N. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*,. Ginebra.
- Osorio García, M., Mejía , S., Leobano, H., & Navarro Zavaleta, J. (2009). Factores psicosociales que influyen en el éxito o fracaso del aprovechamiento escolar. *Redalyc*, 276.
- Ospina, H. F. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ospina, H. F. (2009). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Palacios , J., Marchesi, A., & Cesar, C. (2014). *Desarrollo Psicologico y Educacion* . Mexico: Alianza Editorial.
- Pastor Cesteros, S. (2006). La Realidad del Aula. Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas. *Publicaciones Universidad de Alicante*, 269-297.
- Pastor Cesteros, S. (2016). La Realidad del Aula. Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas. *Publicaciones Universidad de Alicante*, 269-297.
- Pelayo, M., & Piña, A. (2016). *La relación del entorno familiar y su influencia en el desempeño escolar de los niños y niñas de 4to grado de la E.B. "Montalbán"*. Venezuela: www.mriuc.bc.uc.edu.ve.
- Pérgolis, J. C. (2000). *Relatos de ciudades posibles. Ciudad educadora y escuela: la práctica significativa*. Bogotá: Fundaurbana.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Petrosino, J. (2010). *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos - El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria*. Buenos Aires: UNICEF. Obtenido de http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1.pdf
- PISA. (2011). *Mejorar el rendimiento desde el nivel más bajo*. México: In Focus.

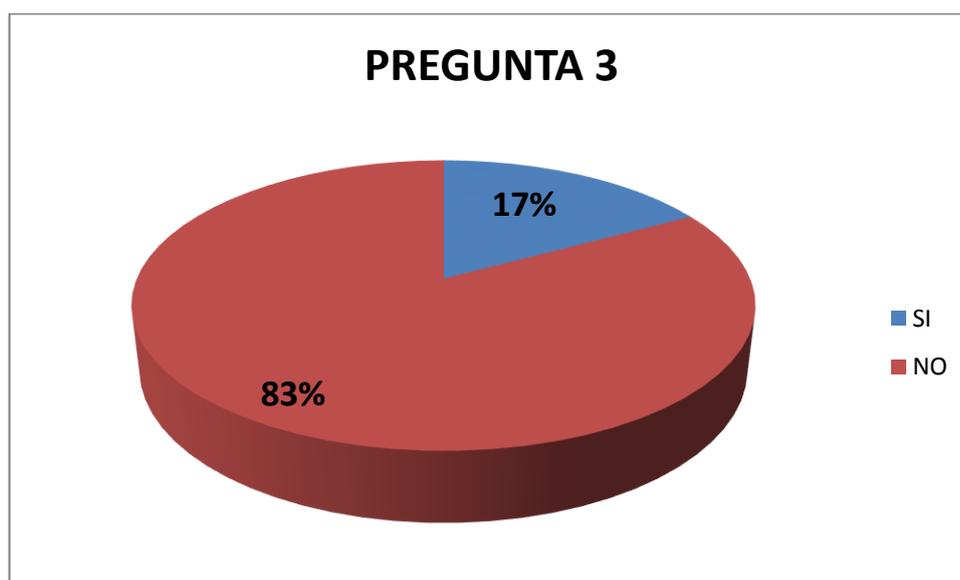
- Piwrilly. (2015). *scribd.com*. Obtenido de Actitudes-y-Competencias-Actitudinales: <https://www.scribd.com/doc/38530732/Actitudes-y-Competencias-Actitudinales>
- Quevedo Pacheco, N. L. (2010). Desarrollo de competencias: Enfoque para la gestión de la biblioteca universitaria. *Alexandria: revista de Ciencias de la Información*, IV(7), 55-62. Obtenido de http://www.uag.mx/curso_iglu/competencias.pdf
- Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*, 2-28. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2600767&pid=S0718-0705200300010000700022&lng=es
- Raichvarg, D. (2014). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*, 2-28. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2600767&pid=S0718-0705200300010000700022&lng=es
- Rhodes, D. (1994). Sharing the vision: Creating and Communicating Common Goals, and Understanding the Nature of Change in Education. En G. Kearsley, & W. Linch, *Educational Technology: Leadership perspectives. Educational Technology Pub* (págs. 29-38). Nueva Jersey: Englewood Clifs.
- Rhodes, D. (2014). Sharing the vision: Creating and Communicating Common Goals, and Understanding the Nature of Change in Education. En G. Kearsley, & W. Linch, *Educational Technology: Leadership perspectives. Educational Technology Pub* (págs. 29-38). Nueva Jersey: Englewood Clifs.
- RODRIGUEZ, A. (2012). *PSICOLOGIA SOCIAL*. BOGOTA: TRILLAS.
- Rodríguez, A. (2012). *PSICOLOGIA SOCIAL*. BOGOTA: TRILLAS.
- ROJAS, L. E. (2015). *INFLUENCIA DEL ENTORNO FAMILIAR EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE NIÑOS Y NIÑAS CON DIAGNOSTICO DE MALTRATO DE LA ESCUELA CALARCA DE IBAGUE*. PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. SANTAFE: FACULTAD DE MEDICINA.

- Sáiz Manzanares, M. C., Carbonero-Martín, M. A., & Flores Lucas, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas. *redalyc.org*, 773.
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Edupec*, 1-17.
- Salinas, J. (2017). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Edupec*, 1-17.
- Sánchez Martínez, A. (26 de noviembre de 2013). *Santillana*. Recuperado el 22 de agosto de 2017, de Ambientes de aprendizaje y el desarrollo de las competencias: <https://www.santillana.com.mx/articulos/34>
- Tobón Lindo, M. I. (2007). *Diseño Instruccional en un Entorno de Aprendizaje Abierto*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Tobón, S. (21 de agosto de 2017). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Obtenido de Universidad Autónoma de Guadalajara: http://www.uag.mx/curso_iglu/competencias.pdf
- Traver Martí, J. (2003). *APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL*. Castello: A. Sales Ciges.
- Trujillo, M., & Martín, S. (2010). *desarrollo socioafectivo*. Editex.
- UNESCO. (2016). EDUCACION PARA LA CIUDADANIA MUNDIAL.
- VENTURA, J. P. (2016). *EL ORDEN MUNDIAL EN EL S.XXI*. Obtenido de <http://elordenmundial.com/2015/01/09/introduccion-al-concepto-de-desarrollo/>
- Wikipedia. (2017). *Psicología cognitiva*. Obtenido de «<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Psicología&oldid=100278399>».

ANEXOS

1. ¿En la institución educativa la docente mantiene la organización de los ambientes de aprendizaje?

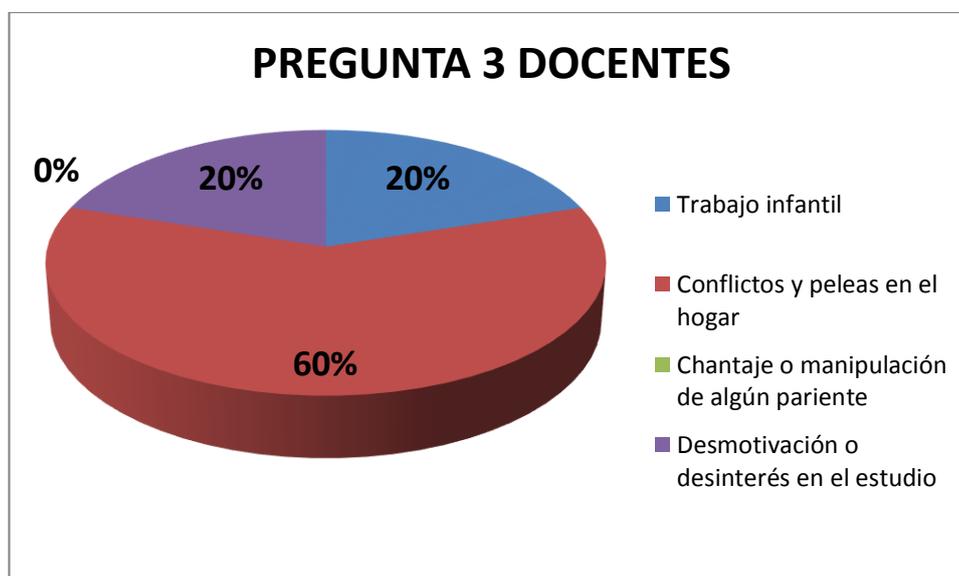
INDICADORES	VALOR	%
SI	8	17,0
NO	39	83,0
TOTAL	47	100,0



Claramente se puede observar que el 83% de los padres observan que la docente no mantiene la organización de los ambientes de aprendizaje en los que interactúan sus hijos con los demás compañeros.

1. ¿La asistencia de los niños a clases se ve reducida debido a alguna de las siguientes causas?

INDICADORES	VALOR	%
Trabajo infantil	1	20
Conflictos y peleas en el hogar	3	60
Chantaje o manipulación de algún pariente	0	0
Desmotivación o desinterés en el estudio	1	20
TOTAL	5	100



En este caso el 60% de los docentes considera que la asistencia de los niños se ve reducida principalmente a los conflictos y peleas en el hogar, lo que interrumpe la continuidad del desarrollo de sus competencias actitudinales de los estudiantes.

1. ¿Quién o quiénes te acompañan con tus tareas en casa?

INDICADORES	VALOR	%
Papá	10	34
Mamá	15	50
Hermanos	1	3
Tíos	3	10
Abuelos	1	3
otros Quien/es	0	0
TOTAL	30	100



En el mayor de los casos, esto es el 50% son las madres las que ayudan. Y un considerable 34% son los padres los que también colaboran, siendo estos dos grupos los más representativo.