
**LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE EN NIÑOS DE SEGUNDO AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SECTOR SUR DE LA CIUDAD DE
GUAYAQUIL.**

***Autores:* Soc. Christian Plaza Carrillo¹**

Lcda. Elizabeth Corder²

Lcda. María Fernanda Vargas³

***Institución:* Escuelas de la Cooperativa Santiaguito de Roldós**

RESUMEN

La presente ponencia aspira socializar la experiencia de investigación en dos escuelas de la Cooperativa Santiaguito de Roldós, en el Sur de la ciudad de Guayaquil. El objetivo general es conocer las condiciones que permitan a los niños de segundo año de educación básica desarrollar una gradual autonomía en su aprendizaje. El tipo de investigación es explicativo, por intentar medir el impacto que tiene la variable autonomía en la variable aprendizaje; el diseño de investigación es experimental, con un grupo de control, escuela fiscal Aurelio Espinoza y un grupo de intervención, escuela Inés María Balda. Las dimensiones principales que se disgregan de la variable autonomía y que fueron objeto de medición son el ambiente propicio para desarrollar la pregunta, la transferencia de habilidades de resolución de problemas y desarrollar la consciencia de la metacognición. Los resultados plantean la posibilidad de una presunta relación positiva entre las variables involucradas en términos cualitativos, tomando en cuenta los matices que eso implica; cuantitativamente, sin embargo, el análisis de los resultados sugiere una repetición de la aplicación de los instrumentos por detectarse fallas metodológicas en el proceso.

INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida escolar son la base de la construcción de hábitos de aprendizaje autónomo que le permitirán al niño en los años subsiguientes ir desarrollando gradualmente aprendizajes que mayores grados de dificultad, tanto a nivel de conocimientos, su esfera valorativa, su pensamiento crítico, sus habilidades sociales.

El desconocimiento y/o la falta de coordinación entre la institución familiar y la institución escolar no permiten que se dé un desarrollo gradual de la autonomía y en muchos de los casos se haga al niño dependiente de sus propios procesos de aprendizaje o en su efecto se exija a los niños, sin sentido de proceso y desde una mirada adulto centrista, exigencias que aún no corresponden a su fase de desarrollo o crecimiento.

La presente investigación permitirá ahondar, desde enfoques socioculturales y constructivistas, la etapa de desarrollo que se encuentra un niño en el rango de edad de 7 y 8 años, permitiendo conocer descriptivamente su nivel de desarrollo, sobretodo, intelectual y social. La investigación expondrá, desde la relación entre desarrollo y aprendizaje, una propuesta para generar un aprendizaje autónomo que permita al niño generar sus propias situaciones de aprendizaje.

La pregunta general que se pretende responder en la investigación es conocer ¿Cuál es la relación que hay entre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los niños de 2do año de educación básica? De esta pregunta principal se deriva la hipótesis principal que se definiría en términos de: El desarrollo de la autonomía influye positivamente en la calidad del aprendizaje.

La metodología utilizada fue el experimento para lo cual se elaboró una prueba con su correspondiente guía de aplicación. La guía y el instrumento fueron validados mediante una prueba aunque la forma en que fueron aplicados afectó sustancialmente el proceso de verificación de hipótesis, instancia decisiva para determinar el estado de la decisión.

El enfoque teórico de la investigación se basa en los criterios del constructivismo, entendida como una corriente con distintas ramificaciones, de las cuales las más pertinentes para la presente investigación fueron las cognitivistas y socioculturales; en consecuencia, para efecto de explicar el desarrollo de la variables autonomía y aprendizaje es importante destacar las nociones de círculo en espiral de Jerome Brunner, la relación entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo de Lev Vigotsky, los aportes del actual currículo de educación general básica en términos que plantea el descubrimiento gradual de la propia vocación, a partir del descubrimiento de las propias habilidades y destrezas; sugiere, adicionalmente, apoyarse en la pedagogía crítica para que el estudiante se conozca, conociendo y comprendiendo su entorno. Finalmente, a nivel teórico, una consolidación gradual de la autonomía implica, desde el currículo, una articulación entre procesos de pensamiento, aprendizaje y un considerable componente ético-axiológico-teleológico sintetizado en términos de justicia, innovación y solidaridad.

DESARROLLO

En primer lugar, es oportuno iniciar presentando algunos elementos de diagnóstico de la problemática, asociada con el bajo nivel de autonomía del aprendizaje de los niños. Los docentes de las escuelas fiscales Inés María Balda y Aurelio Espinoza Polit manifiestan que hay un total desinterés por parte de los padres de familia para poner atención sobre los asuntos relacionados a la educación de sus hijos. De manera consecuente hay en los niños cierto desinterés por sus actividades escolares.

Desde el rol de la enseñanza se nota que los docentes no aplican metodologías activas y lúdicas que puedan desarrollar la autonomía en el aprendizaje de sus estudiantes.

A continuación, algunos descriptores de heteronomía en el aprendizaje:

La mayoría de los niños que asisten no traen sus materiales escolares completos para el aprendizaje. Según los docentes algunos padres de familia no cuentan con los recursos para adquirir los útiles, en otros casos es simple descuido de los padres de familia. Independientemente de las razones que expliquen el por qué el niño no trae sus útiles escolares, lo cierto es que esta situación expone a los niños a depender frente a la posibilidad de que alguien pudiera prestarle los recursos. Por otro lado, muchos de los niños no han desarrollado el hábito de revisar sus útiles escolares antes de venir a clase. Los docentes mencionan que la mayoría de los estudiantes no traen sus libros, y que esto se debe al no seguimiento del horario de clases.

Se nota que los niños realizan pocas preguntas en ambiente de clase es poco propicio para este fin. El espacio para las preguntas es factor de ejercicio de la autonomía y de confrontación entre el aprendizaje previo y el nuevo contenido que el niño quiere asimilar. Este ambiente también se refuerza en el hogar, donde, por lo general, existe poca atención en las conversaciones de los niños, y la comunicación tiende a tornarse unidireccional y con estilo aleccionador. Los niños mencionan que sus padres dialogan poco con ellos y se sienten poco escuchados en sus inquietudes.

Los docentes utilizan de forma excesiva la técnica de copiado a sus estudiantes. Sin desmerecer las finalidades positivas que esta técnica del copiado puede lograr en ciertos espacios (desarrollo de la motricidad, desarrollo de la atención –especialmente para niños de atención dispersa-, disciplina de grupo), en términos de desarrollar un pensamiento autónomo es contraproducente. La técnica del copiado tiende a incrementarse por el hábito de los estudiantes de no traer sus libros.

Los niños tienen un aprendizaje tardío de la lecto-escritura. Se percibe a nivel general que hay un retraso en la adquisición y desarrollo de esta habilidad. El hecho que el niño no lea ni tenga facilidades para la escritura, constituirá en el niño un factor de riesgo y estancamiento para la adquisición de su autonomía debido que esta habilidad es base para todas las asignaturas. En este sentido los docentes y los niños comentan que sus padres no se “sientan” con ellos para hacer sesiones en casa de escritura y lectura de fonemas y frases de forma motivacional. La adquisición gradual del hábito de la lectura requiere en el segundo año de educación básica un mayor acompañamiento desde la enseñanza docente pero sobre todo desde la asistencia de los padres de familia. En otras ocasiones, son las técnicas, recursos y contenidos de lectura, utilizados por los padres y docentes, los que no contribuyen a la motivación por la lectura. Los docentes mencionan que no hay un modelado de lectura en casa y

que esto incide considerablemente en la motivación y adquisición del hábito a la lectura de los niños. El no saber escribir ni escribir de acuerdo a lo esperado curricularmente provoca dependencia en el aprendizaje.

En resumen, se nota que tanto la práctica docente y el acompañamiento de los padres de familia no logran desarrollar condiciones necesarias para una adquisición gradual de la autonomía en el aprendizaje del estudiante de segundo año de educación básica. Esto es provocado por un sistema de creencias y patrones arraigados en la cultura donde el niño se desenvuelve y por las situaciones sociales e institucionales que refuerzan la dependencia. Los maestros mencionan que dan orientaciones a los padres, con relación al acompañamiento que deberían realizar a sus hijos, sin embargo, ellos no cumplen con los acuerdos. No obstante, la razón más significativa la constituye el marco legal. Este aspecto ha distorsionado la responsabilidad que tienen los padres en dicho acompañamiento, reforzando y transfiriendo exclusivamente la responsabilidad de la educación formal de los niños a los docentes, desde el punto de vista de estos últimos.

Con respecto a la gradualidad que implica la adquisición de la autonomía en el aprendizaje, los padres de familia notan que los cambios de profesor de una año lectivo a otro generan dificultades. Al parecer las transiciones de profesor a profesor no son debidamente coordinadas. Estas transiciones no debidamente “calibradas” generan tiempos adicionales de readaptación para los niños y docentes.

En cuanto a la comunicación y articulación hogar-escuela el grado tiene definido la atención a padres de familia los días miércoles de 13:00 a 14:00, espacio en el que se agendan atenciones particulares y reuniones generales. La docente del curso menciona que siempre son un minúsculo grupo de padres los que asisten a estos espacios, siendo los representantes de los estudiantes con mayores problemáticas los ausentes. El acompañamiento de los padres se dificulta porque el docente no siempre revisa si los niños han copiado las consignas de las tareas que deben realizarse en casa.

Para una observación gráfica de lo que ha sido este diagnóstico se puede observar el árbol de problemas en el anexo 1. Se propone como elementos que pudieran mejorar la situación del estado actual de los niños, intervenir en 3 ejes:

1. Crear las condiciones para acondicionar un ambiente de aprendizaje favorable para ejercer la facultad de la interrogación. Esta estimulación está orientada en doble vía, es decir, tanto para modelar por parte del docente el ejercicio de

- dicha facultad como para propiciar que los niños desarrollen la capacidad de formular sus propias preguntas a partir una mediación progresiva y pertinente.
2. Transferencia de habilidades gestionarias para la resolución de problemas. El objetivo de este tipo de habilidades es permitir al niño reflexionar sobre procedimientos, acciones de aprendizaje más convenientes para la resolución de problemas relacionados al aprendizaje, con un enfoque ético y basado en valores. Esto último es importante explicitarlo porque se puede desarrollar un perfil inteligencia operativa; lo cual no implica una orientación ética de estas resoluciones. Resolver inteligentemente y éticamente problemas cotidianos relacionados al aprendizaje es uno de los criterios a tomar en cuenta desde el punto de vista del marco teórico plantado en la introducción.
 3. Desarrollar la autoevaluación y coevaluación como estrategias que permitan incrementar el grado de autonomía, tomando como criterio que estas modalidades de evaluación estimulan el conocimiento metacognitivo.

Estos tres ejes de intervención se ejecutaron en el contexto de un modelo de investigación experimental; que incluía dos grupos, un grupo de control y un grupo de intervención; dos momentos, pre-test y post-test. El grupo de control no recibió el estímulo o la propuesta; mientras que el grupo de intervención si lo recibió.

A propósito de los tres puntos mencionados arriba, se podría decir, del primer punto que antes de enseñar cualquier contenido es necesario enseñar a preguntar. La recuperación de la pregunta constituirá la recuperación de aspectos motivacionales como la curiosidad, la confianza en sí mismo, la comprensión de duda como valor, la búsqueda de respuestas más precisas o matizadas desde el contexto.

La pregunta es un medio para que el estudiante logre el aprendizaje; representando este aprendizaje un producto de la conquista personal. Mediante la pregunta el niño ejerce un rol activo en la dinámica de clase. La pregunta enriquece el hilo conductor de la enseñanza, unas veces exigiendo la profundización de algún punto, otras provocando

Sugestivas digresiones, otras retando los principios teóricos con la experiencia concreta. Permitir a los niños la posibilidad de preguntar es delegarles poder en el curso que pueda tener la clase. La auténtica pregunta debe originarse del asombro, para no convertirse en un formalismo.

Con respecto al segundo punto la Universidad de Barcelona (2014), menciona que hay un proceso en la resolución de problemas que es importante tomar en cuenta para

desarrollar esta destreza (Universitat de Barcelona, 2014): Actitud hacia los problemas, definición y resolución del problema, generación de soluciones alternativas, toma de decisión, aplicación de la solución y comprobación de su utilidad.

Con respecto al tercer punto, la autoevaluación es el espacio que facilita al niño obtener información sobre aptitudes, actitudes así como de procesos metacognitivos implícitos que permitan el análisis y toma de decisiones por parte de los estudiantes sobre sus propios procesos educativos. Por lo general, la evaluación es un espacio muy restringido por el docente, limitando al estudiante el acceso a información y retroalimentación que facilite adquirir responsabilidad. El supuesto de que el estudiante al autoevaluarse lo hace con criterios sesgados de conveniencia, son veraces en la medida en que no se de una formación orientada hacia comprender los beneficios formativos de la autoevaluación.

Rueda Beltrán (2010), menciona algunos beneficios de la autoevaluación de las instituciones educativas que son aplicables a los procesos de autoevaluación con niños como el conocimiento personal, conocimiento de las fortalezas y limitaciones de los estudiantes, promueve pensar en estrategias aplicadas y las que permitan superar las limitaciones, desarrolla el sentido ético de los actores, propicia el compromiso del actor con su propio desarrollo, desarrolla el sentido crítico aplicado hacia uno mismo (Rueda Beltran, 2010).

A continuación, se socializa la información cuantitativa consolidada que se obtuvo a partir de la aplicación del modelo experimental de investigación. Se presenta de manera simultánea las hipótesis específicas que se correlacionan con cada segmento de resultados.

Hipótesis específica: El desarrollo de la capacidad de responder y formular preguntas desarrollará la autonomía en el aprendizaje.

Tabla 1 Formula Expresión oral

Grupo	Momento	Contestar pregunta	Formular preguntas	Lenguaje no verbal pertinente
Grupo de control	Pre-test	9,41	7,52	8,64
	Post-test	9,30	6,4	8,03
Grupo de intervención	Pre-test	9,57	4,82	7,43
	Post-test	9,23	4,69	6,05

Elaboración propia

Hipótesis específica: La transferencia de habilidades en la resolución de problemas permitirá el desarrollo del aprendizaje

Tabla 2 Resolución de problemas

Grupo	Momento	Razonamiento	Actitud	Solución
Grupo de control	Pre-test	9,08	8,66	9,92
	Post-test	8,42	8,09	9,22
Grupo de intervención	Pre-test	8,66	8,81	8,31
	Post-test	7,97	7,34	8,69

Elaboración propia

Hipótesis específica: El conocimiento de las habilidades metacognitivas de los niños contribuirá al aprendizaje.

Tabla 3 Habilidades Cognitivas

Grupo	Momento	Habilidades metacognitivas
Grupo de control	Pre-test	6,66
	Post-test	3,75
Grupo de intervención	Pre-test	6,06
	Post-test	3,75

Elaboración propia

Las hipótesis específicas están relacionadas con cada matriz de resultados consolidados. Como análisis de los datos podemos mencionar que los pre-test tienen mayor calificación que los post-test en ambas escuelas. En un primer momento esto nos permite concluir que ni la estrategia de preguntar, ni la habilidad de resolución de problemas, ni el conocimiento de los procesos metacognitivos; en calidad de dimensiones de la variable autonomía, son causa directa de un mejoramiento en el aprendizaje (variable dependiente) y que por tanto las tres hipótesis específicas quedarían invalidadas. Sin descartar ni un ápice de que esto sea efectivamente así, es de igual manera honesto reconocer otra posibilidad.

En este sentido, algunos problemas metodológicos relacionados a la aplicación de los instrumentos de investigación estarían planteando la necesidad de una repetición de las pruebas, para garantizar una validez mayor de los resultados. Es necesario distinguir entre errores que fueron superados en el proceso metodológico y errores metodológicos que no fueron superados. Así los errores que no fueron superados son: no tomar en cuenta la fase de validez de los instrumentos a través de una prueba piloto, la realización de varias guías técnicas para la aplicación de los instrumentos, la ambigüedad y vaguedad de varios ítem que constituían unidades de observación muy imprecisas.

El error metodológico no superado fue: la insuficiente capacitación al personal encargado de la aplicación que provocó un sesgo en la asignación de calificaciones de los test que comprometió irreversiblemente el proceso de verificación de hipótesis.

Todos estos elementos permiten concluir que más que afirmar una desaprobación de las hipótesis se trataría de optar por mejorar el proceso de aplicación de los instrumentos de investigación de campo a partir de la superación de los errores metodológicos identificados. Independientemente de los resultados cuantitativos, que deberán ajustarse a una nueva prueba, podemos rescatar algunas observaciones no estructuradas que aportan algunos criterios con relación a los planteamientos hipotéticos:

Con respecto al primer componente de la investigación, formular y contestar preguntas, se puede observar; en el contexto de las clases impartidas y que constituían el estímulo al grupo de intervención, que los niños participan mucho a partir de estímulos atrayentes como el cuento, análisis de imágenes. Se puede constatar que tan importante es estimular la expresión oral como lograr que el grupo se autorregule. Esta incapacidad de autorregulación se puede deducir por una escasa

cultura de diálogo desarrollada, que no les permite ubicarse en el contexto de una conversación.

Los procesos de razonamiento y de búsqueda de soluciones a partir de diversos problemas se dificultan al estar asociado a las matemáticas, asignatura que no cuenta con la aceptación de un grupo considerable de los niños, aunque estos problemas se los realice de manera contextualiza. Se les dificulta a los niños seguir secuencias de razonamiento a partir de un problema de la vida cotidiana que implican operaciones de suma o resta. No obstante se evidencia un mayor desempeño en los procesos de razonamiento realizados de forma individual y que incluyeran la mediación de formatos didácticos que impliquen pintar e interactuar (encerrando en un círculo). La utilización de material concreto no prestó las garantías de bioseguridad.

Finalmente, los niños carecen de habilidades sociales para trabajar en grupo, lo que dificultó aplicar el estímulo que implicaba la participación en espacios para desarrollar habilidades metacognitivas, los cuales pretendían desarrollar la conciencia de las propias fortalezas y obstáculos relacionados al desempeño escolar a partir del trabajo grupal con formatos de estadística amigable. Sin embargo, los niños logran autoevaluar sus destrezas y aspectos actitudinales de manera individual. En esto último la mayoría de los niños logran una mayor concentración, mientras piensan y pintan los dibujos del formato de autoevaluación.

CONCLUSIONES

La problemática queda validada en entrevistas grupales, tanto con padres como con docentes, en las cuales se identifican factores de heteronomía infantil relacionada con el aprendizaje. Los rasgos o descriptores de heteronomía o dependencia en el aprendizaje están vinculados al escaso desarrollo del hábito de preparar su mochila de materiales el día previo a clases, a la poca capacidad de formular y contestar preguntas en el contexto de la clase, a la no utilización de metodologías activas por parte de la docencia y los desfases considerables en lecto- escritura.

A partir de la bibliografía consultada se definen los tres componentes de solución: estimular la capacidad para preguntar y formular preguntas ligado al problema de la no utilización de metodologías activas de enseñanza; el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas relacionado a la poca capacidad para “leer –no solo textos- sino situaciones y el desarrollo de habilidades metacognitivas concomitante a la problemática del poco espacio a la modalidades de autoevaluación, coevaluación y a un predominio de la heteroevaluación.

Aunque hubo un primer intento de validación cuantitativa, los datos no son válidos por haberse presentado errores metodológicos, en torno a la aplicación de los instrumentos; sin embargo, se obtuvieron observaciones concernientes a la propuesta de la investigación que se dieron en el marco de las clases-estímulo impartidas al grupo de intervención.

Estas observaciones arrojan una relación positiva entre el desarrollo de la expresión oral, dimensión de la autonomía, con el desarrollo del aprendizaje. No obstante se observa que el cambio brusco entre una metodología centrada en la docencia y otra más activa amerita una transición en términos de precautelar la disciplina. Así surge lo que podemos denominar el fenómeno “de las voces ávidas”.

En el caso de la habilidad de resolución de problemas se nota una dificultad para seguir secuencias. Un imaginario negativo de las matemáticas, asignatura que se asocia preponderantemente a este componente, dificulta la creación de un entorno favorable; no obstante se constata un desempeño y concentración mayor de los niños en circunstancias en que se trabaja individualmente con apoyo de formatos.

BIBLIOGRAFÍA

Rueda Beltran, M. (2010). *Redalyc*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992001>

Universitat de Barcelona. (2 de junio de 2014). *diposit.ub.edu*. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54764/1/Resoluci%C3%B3n%20problemas.pdf>

ANEXO

Árbol de problema

