



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

Importancia de los rincones de aprendizaje para promover un aprendizaje significativo en las escuelas multigrado

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Educación General Básica.

Autoras:

Mónica Alexandra Bermeo Sinchi CI. 0107315814

Correo electrónico: monicaber1998@hotmail.com

Karla Jimena Jara Jara CI. 1016267313

Correo electrónico: jimenajara9812@gmail.com

Tutora:

Lcda. María Eugenia Verdugo Guamán, Mgst.

C.I: 0102394608

Cuenca- Ecuador

5 de agosto de 2021



RESUMEN

Las escuelas multigrado son instituciones educativas en donde niños de diferentes grados y edades comparten una misma aula y están a cargo de un solo profesor; la presencia de estas escuelas son una realidad latente en el contexto ecuatoriano. Sin embargo, según investigaciones dentro de la formación inicial de los futuros docentes no se aborda a profundidad la dinámica existente en estas escuelas y las estrategias didácticas que se pueden usar en este contexto educativo para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Bajo este antecedente, surge la presente investigación monográfica que tiene por objetivo argumentar sobre las potencialidades de la estrategia didáctica: rincones de aprendizajes y sobre la importancia de su incorporación en el entorno de las escuelas multigrado, como una posibilidad para procurar el desarrollo de un aprendizaje significativo. Para alcanzar el objetivo planteado se ha realizado una lectura crítica de diferentes fuentes bibliográficas, la información obtenida está organizada en tres capítulos. En el primer capítulo se aborda el tema del aprendizaje significativo basado en la propuesta de Ausubel y otros autores latinoamericanos y europeos, luego en el capítulo dos se caracteriza a los rincones de aprendizaje y se realiza una aproximación a las escuelas multigrado. Finalmente, en base a los capítulos anteriores se argumenta sobre la posibilidad de implementar los rincones de aprendizaje dentro de las escuelas multigrado para procurar el desarrollo de un aprendizaje significativo. La investigación llevó a concluir que el recurso rincones de aprendizaje pueden ser usados como una estrategia didáctica que fomenta el desarrollo de un aprendizaje significativo en la medida en que el docente organiza esos rincones con materiales potencialmente significativos que permitan desarrollar actividades en donde los estudiantes relacionen los subsumidores con la nueva información para modificar la estructura cognitiva de los estudiantes y que al final del proceso ellos puedan aplicar el conocimiento adquirido en diferentes situaciones, es decir que el aprendizaje se vuelva funcional.

Palabras claves: Aprendizaje significativo. Rincones de aprendizaje. Escuela multigrado



ABSTRACT

Multigrade schools are educational institutions where children of different grades and ages share the same classroom and they are in charge of a single teacher; the presence of these schools is a latent reality in the Ecuadorian context. However, according to research within the initial training of future teachers the dynamics in these schools are not addressed in depth and the didactic strategies that can be used in this educational context to develop the teaching learning process. Under this antecedent, the present monographic investigation arises that has as objective argue about the potentialities of the didactic strategy: learning corners and on the importance of its incorporation into the environment of multigrade schools, as a possibility to ensure the development of meaningful learning. To achieve the objective raised it has been done a critical reading of different bibliographical sources, the information obtained is organized into three chapters. In the first chapter the topic of meaningful learning is addressed based on Ausubel's proposal and other Latin American and European authors, later in chapter two the learning corners are characterized and an approximation is made to multigrade schools. Finally, based on the previous chapters it is argued about the possibility of implementing learning corners within multigrade schools to ensure the development of meaningful learning. The investigation led to conclude that the learning corners resource can be used as a didactic strategy that encourages the development of meaningful learning to the extent that the teacher organizes these corners with potentially significant materials that allow the development of activities where students match subsumers to new information to modify the cognitive structure of students and that at the end of the process they can apply the knowledge acquired in different situations, that is learning becomes functional.

Keywords: Meaningful learning. Learning corners. Multigrade school



ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	2
CLÁUSULAS.....	8
AGRADECIMIENTO.....	12
DEDICATORIA.....	14
INTRODUCCIÓN.....	16
CAPÍTULO I.....	18
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	18
1.1. Definición.....	18
1.2. Características del Aprendizaje Significativo.....	21
1.3. Tipos de aprendizaje significativo.....	24
1.3.1. Según el objeto de estudio.....	24
1.3.2. Según el criterio de organización jerárquica de la estructura cognitiva.....	25
1.4. Rol del docente.....	27
1.5. Rol del estudiante.....	29
1.6. Fases del Aprendizaje Significativo.....	31
1.6.1. Fase inicial.....	31
1.6.2. Fase intermedia.....	32
1.6.3. Fase terminal.....	32
CAPÍTULO II.....	33
RINCONES DE APRENDIZAJE.....	33
2.1. Ambientes de aprendizaje.....	33
2.2. Los rincones de aprendizaje como parte de los ambientes de aprendizaje.....	35
2.3. Características de los rincones de aprendizaje.....	37
2.4. Los rincones de aprendizaje como una estrategia para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.....	38



2.5. Clasificación de los rincones de aprendizaje	39
2.5.1. Clasificación de acuerdo al tipo de trabajo que propicia	39
2.5.2. Clasificación de acuerdo a la temática abordada	40
2.5.3. Clasificación de acuerdo a las destrezas a ser abordadas	40
2.5.4. Clasificación de acuerdo a las áreas de aprendizaje	41
2.6. Elaboración de los materiales para los rincones de aprendizaje	42
2.7. Rol del docente dentro de los rincones de aprendizaje	44
2.8. Rol del estudiante dentro de los rincones de aprendizaje	45
2.9. Ventajas del uso de los rincones de aprendizaje	46
2.10. Desventajas del uso de los rincones de aprendizaje.....	47
ESCUELA MULTIGRADO	48
2.11. Definición	48
2.12. Características de la escuela multigrado.....	50
CAPÍTULO III	53
LOS RINCONES DE APRENDIZAJE PARA PROMOVER UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ENTORNO DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO.....	53
3.1. Ambientes de aprendizaje dentro de las escuelas multigrado.....	53
3.2. Los rincones de aprendizaje como una estrategia didáctica dentro de la escuela multigrado para fomentar el desarrollo de un aprendizaje significativo	54
3.3. Aproximación a la realidad: una propuesta de la implementación de los rincones de aprendizaje en las escuelas multigrado	59
3.3.1. Rincón de Ciencias Naturales	59
3.3.2. Rincón de Ciencias Sociales	60
3.3.3. Rincón Lógico-matemático	61
3.3.4. Rincón de Lengua y Literatura	62
3.3.5. Rincón de arte	64



3.4. Propuesta de planificaciones a partir del uso de los rincones de aprendizaje para promover un aprendizaje significativo en el entorno de las escuelas multigrado.....	65
3.5. Análisis de las planificaciones a la luz de la teoría abordada	79
CONCLUSIONES.....	81
RECOMENDACIONES	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS	94
Anexos de la planificación de Ciencias Naturales	94
<i>Anexo 2: Objetos opacos, lúcidos y traslúcidos.....</i>	<i>94</i>
<i>Anexo 2: Preguntas generadoras sobre los objetos transparentes, traslúcidos y opacos</i>	<i>95</i>
<i>Anexo 3: Tabla de doble entrada</i>	<i>96</i>
<i>Anexo 4: Reflexión y refracción de la luz</i>	<i>96</i>
<i>Anexo 5: Circuitos eléctricos</i>	<i>98</i>
<i>Anexo 6: Pasos para construir los circuitos</i>	<i>100</i>
Anexos de la planificación de Lengua y Literatura	102
<i>Anexo 1: Información para los niños de básica elemental sobre la oración y sus tipos (exclamativas, interrogativas, imperativas y enunciativas).....</i>	<i>102</i>
<i>Anexo 2: Imágenes para los niños de básica elemental.....</i>	<i>104</i>
<i>Anexo 3: Tarjetas con palabras para los niños de básica elemental.....</i>	<i>106</i>
<i>Anexo 4: Información sobre el artículo y sustantivo para los niños de básica media.</i>	<i>107</i>
<i>Anexo 5: Imágenes para los niños de básica media.</i>	<i>108</i>
<i>Anexo 6: Oraciones para los niños de básica media.</i>	<i>110</i>



Índice de tablas

Tabla 1: Materiales a utilizarse en el rincón de Ciencias Naturales o Naturaleza viva.....	59
Tabla 2: Materiales que se pueden usar en el rincón de Ciencias Sociales	61
Tabla 3: Materiales y juegos para el rincón de lógico-matemático.....	62
Tabla 4: Materiales a utilizarse en el rincón de Lengua y Literatura	63
Tabla 5: Materiales a utilizarse en el rincón de Arte.....	64



CLÁUSULAS

Cláusula de Propiedad Intelectual

Mónica Alexandra Bermeo Sinchi, autora del trabajo de titulación “Importancia de los rincones de aprendizaje para promover un aprendizaje significativo en las escuelas multigrado” certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 5 de agosto del 2021

Mónica Alexandra Bermeo Sinchi

C.I: 0107315814



Cláusula de Propiedad Intelectual

Karla Jimena Jara Jara, autora del trabajo de titulación "Importancia de los rincones de aprendizaje para promover un aprendizaje significativo en las escuelas multigrado", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 5 de agosto de 2021

Karla Jimena Jara Jara

C.I: 0106267313



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Mónica Alexandra Bermeo Sinchi, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Importancia de los rincones de aprendizaje para promover un aprendizaje significativo en las escuelas multigrado", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 5 de agosto del 2021

Mónica Alexandra Bermeo Sinchi

C.I: 0107315814



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Karla Jimena Jara Jara en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Importancia de los rincones de aprendizaje para promover un aprendizaje significativo en las escuelas multigrado", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 5 de agosto de 2021

Karla Jimena Jara Jara

C.I: 0106267313



AGRADECIMIENTO

Al terminar con esta etapa hermosa, quiero dar gracias primeramente a Dios y a la Virgen por haberme permitido cumplir con el gran sueño de mi vida, por guiarme e iluminarme en todo momento permitiendo que jamás me dé por vencida y brindarme la perseverancia y sabiduría. De igual manera, quiero agradecer a mi familia, en especial a mis padres Zoila y Manuel y abuelitos, quienes siempre me brindaron sus consejos, apoyo incondicional, amor y constancia. Así mismo, mi más sincero agradecimiento para los docentes de la carrera Educación General Básica por otórgame todos los conocimientos necesarios para hoy en día poder graduarme y en el futuro poder desempeñarme como docente, también para mi tutora Magister María Eugenia Verdugo por habernos guiado en la realización de la monografía.

Por último, agradezco a mi compañera y amiga Karla Jimena Jara por haber compartido conmigo buenos y malos momentos, de los cuales juntas siempre salíamos adelante, gracias por su amistad y entrega para la realización de la monografía.

Mónica Alexandra Bermeo Sinchi



AGRADECIMIENTO

Al terminar este trabajo monográfico quiero agradecer en primer lugar a Dios y la Virgen por todas las bendiciones, la vocación y la misión que me encomendaron misma que me condujo a estudiar esta carrera universitaria. A mis padres Juan y María por todo el apoyo brindado a pesar de la distancia. Así mismo, a mis abuelitos Alfonso y María y a mi tía Gloria porque sin ustedes esto jamás hubiese sido posible.

A mi querida hermana Rosana gracias por todos sus consejos, ánimos, energía que me transmitía y por haber estado a mi lado siempre, que suerte tener por hermana a un ser extraordinario que me ilumina cada día.

De igual manera quiero agradecer a los docentes de la carrera de Educación General Básica quienes compartieron conmigo sus conocimientos durante mi formación, de manera especial agradezco a mi tutora la Magister María Eugenia Verdugo, gracias por toda su paciencia, carisma, los conocimientos y la pasión por la docencia que compartió con nosotras durante toda la carrera y durante la realización de esta monografía.

Finalmente, agradezco a Mónica Alexandra Bermeo, mi compañera y amiga con quien compartí experiencias únicas e inolvidables durante mi vida universitaria y por toda su dedicación durante la realización de esta monografía, han sido meses de esfuerzo y grandes aprendizajes. Estoy segura que será una excelente profesional.

Karla Jimena Jara Jara



DEDICATORIA

Dedico este trabajo monográfico a Dios y a la Virgen por haber derramado sobre mí todas sus bendiciones y por haberme guiado al logro de esta meta maravillosa en mi vida. De igual manera, a mis padres Zoila y Manuel y abuelitos por su interminable apoyo y preocupación para que yo alcance esta meta, también por su amor, paciencia, comprensión, sacrificio que han realizado por mí, por sus palabras alentadoras y sobre todo porque siempre creyeron en mí y me brindaron ánimos.

Mónica Alexandra Bermeo Sinchi



DEDICATORIA

Dedico este trabajo monográfico a Dios y la Virgen por el don de la vida y todas las bendiciones que han derramado en mi persona para que pueda llegar a cumplir esta meta. A mis padres Juan y María, mis abuelitos Alfonso y María, mi tía Gloria y mi hermana Rosana porque sin el apoyo incondicional, el amor y su confianza esto no hubiese sido posible, ustedes me enseñaron que puedo llegar tan lejos como me lo proponga.

Karla Jimena Jara Jara



INTRODUCCIÓN

Las escuelas multigrado son una realidad latente en el sistema educativo ecuatoriano aunque tienden a ser desvaloradas dejando de lado las excelentes ventajas que tienen, por ejemplo para Torres (1995) la escuela multigrado es una excelente alternativa pedagógica que permite que los niños desarrollen valores y actitudes de cooperación, responsabilidad y autonomía. Sin embargo, durante la formación inicial docente no se ha estudiado a profundidad la dinámica de las escuelas multigrado y las estrategias didácticas que el docente puede usar para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje provocando que cuando los docentes lleguen a estas escuelas se enfrenten a ciertas dudas, temores y desafíos.

Este antecedente motiva el desarrollo de este trabajo monográfico que parte de la convicción que las escuelas multigrado son un espacio en donde se pueden promover el desarrollo de aprendizajes significativos. Una estrategia didáctica que se puede usar para aprovechar al máximo las ventajas de la escuela multigrado son los rincones de aprendizaje porque optimiza el tiempo, el espacio y a su vez permite que el docente pueda atender a la diversidad existente en el aula de clases. Así mismo, posibilita el desarrollo de actividades en donde los estudiantes aprenden a través de la manipulación, experimentación y el juego.

La monografía tiene como objetivo general: argumentar sobre las potencialidades de la estrategia didáctica: rincones de aprendizaje y sobre la importancia de su incorporación en el entorno de las escuelas multigrado, como una posibilidad para procurar el desarrollo de un aprendizaje significativo. Para la alcanzar este objetivo general se han planteado tres objetivos específicos que son: (1) Investigar sobre los fundamentos pedagógicos que sustentan el aprendizaje significativo, (2) indagar sobre los rincones de aprendizaje y deducir su impacto en el desarrollo de un aprendizaje significativo, y (3) argumentar sobre la importancia de la incorporación de los rincones de aprendizaje dentro de la dinámica pedagógica de las escuelas multigrado como una posibilidad para promover el aprendizaje significativo.

La bibliografía revisada se ha organizado en tres capítulos. En el capítulo 1 se aborda lo referente al aprendizaje significativo: definición, características y tipos, además



se describe el rol del docente y del estudiante y finaliza con las fases que tiene el aprendizaje significativo.

El capítulo 2 está dividido en dos secciones, en la primera se aborda la temática de los rincones de aprendizaje y para ello se parte de una conceptualización de los ambientes de aprendizaje, luego se realiza una caracterización de los rincones de aprendizaje y las posibilidades de su uso para el desarrollo del proceso educativo. Además, se expone la clasificación de los mismos, desde diversos criterios y se describen los materiales a ser usados en estos entornos, el rol del docente, el rol del estudiante, ventajas y desventajas de su uso. En la segunda sección se realiza una aproximación a la escuelas multigrado desde su conceptualización y caracterización.

En el capítulo 3, se relacionan las variables: aprendizaje significativo, rincones de aprendizaje y escuelas multigrado como base de la argumentación sobre la utilización de los rincones de aprendizaje para desarrollo de un aprendizaje significativo en el marco del método simultáneo y finalmente se proponen dos planificaciones para el área de Lengua y literatura y Ciencias Naturales en las que confluyen la teoría abordada en los capítulos anteriores.

El desarrollo de este trabajo monográfico finaliza con el planteamiento de conclusiones y recomendaciones, producto de la presente investigación.



CAPÍTULO I

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1.1. Definición

Muchos investigadores coinciden en afirmar que un proceso de enseñanza aprendizaje debe partir de las experiencias de los estudiantes porque si estas no se toman en cuenta, el proceso educativo será abstracto y carecerá de sentido, por consiguiente el aprendizaje no será significativo (Díaz Barriga, 2003 y Paladines, 2007), en consecuencia, se considera importante iniciar este capítulo con la presentación de varias definiciones sobre aprendizaje significativo, recopiladas del aporte de diferentes investigadores.

En una primera instancia, se cita el aporte de David Paul Ausubel (1983, citado por Moreira, 1997) quien plantea que el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera **no arbitraria** y **sustantiva**, es decir, no literal con la estructura cognitiva del estudiante, “el aprendizaje significativo es considerado como un mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” (Moreira, 1997, p.2) por esta razón el autor resalta la importancia de las características antes mencionadas.

Cuando Ausubel (1963, citado por Moreira, 1997) habla de no-arbitrariedad se refiere a que el material potencialmente significativo, se relacione de manera voluntaria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del estudiante. A estos conocimientos relevantes Ausubel los llama subsumidores (conocimientos que pueden ser componentes de otro) y sirven de soporte para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos que se anclarán sobre los preexistentes. En consecuencia, para Ausubel las nuevas ideas, conceptos, proposiciones, pueden aprenderse significativamente (y retenerse) en la medida en que conocimientos previos relevantes e inclusivos estén presentes en la estructura cognitiva del estudiante, estos se utilizan como punto de anclaje para el nuevo conocimiento (Moreira, 1997).

Por otra parte, la sustantividad según Ausubel (1983, citado por Moreira, 1997) significa que lo que el estudiante incorpora en su estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, es decir, se queda solamente con lo más importante de las nuevas



ideas, conceptos, proposiciones, conocimientos y no con las palabras textuales con las que se presentó la nueva información ya que el mismo concepto, idea o proposición pueden expresarse de diferentes maneras a través de distintos signos o grupos de signos, equivalentes en términos de significados.

Joseph Novak (1977, 1981, citado por Moreira, 1997, 2017) desde sus aportes otorga al aprendizaje significativo una concepción nueva, al integrar positivamente pensamientos, sentimientos y acciones que promueve el engrandecimiento humano y permite que el estudiante tenga una predisposición para aprender, no obstante el autor asegura que esta integración puede ser positiva, negativa o matizada. Además, el aprendizaje significativo se produce con mayor facilidad cuando los nuevos conocimientos se engloban bajo otros conocimientos más amplios e inclusivos (Novak et al., 1988). Finalmente, en el aprendizaje significativo desde la perspectiva de Novak existe una interdependencia entre estudiante, profesor, conocimiento, medio social y evaluación (Moreira, 2017).

Por su parte, César Coll (1990, como se cita en Guerrero y Lara Ragel, 2004) siguiendo la línea de Ausubel menciona que para referirse a un aprendizaje significativo es necesario poner énfasis en el proceso de construcción de significados es por ello que ratifica que el aprendizaje adquiere significatividad en la medida en la que se establecen relaciones no arbitrarias y sustantivas entre lo que se aprende y lo que ya se conoce como lo plantea Ausubel y alerta, que no se puede hablar de un aprendizaje significativo en su totalidad, pues la significatividad del aprendizaje se visualiza en grados, porque no todos los estudiantes atribuirán un mismo sentido a la situación de aprendizaje.

Además, Coll (1988) invita a proponer aprendizajes potencialmente significativos en donde el contenido sujeto a conocimiento esté estructurado internamente y se presente de una forma atractiva y que el estudiante tenga una actitud favorable para aprender. El autor antes mencionado resalta que un aprendizaje significativo requiere de una memorización comprensiva y el almacenamiento en una red de significados que le dan valor y que convierten al aprendizaje en funcional en la medida en que posibilita su utilización para la realización de nuevos significados.



En otro orden de ideas, si bien los aportes de Piaget no giran en torno al aprendizaje significativo, resulta interesante las analogías planteadas por Moreira (1997) y Coll (1988) que permiten relacionar la teoría del aprendizaje significativo descrita por Ausubel con la teoría del desarrollo cognoscitivo de esquemas mentales planteada por Piaget. Es preciso entonces recordar que para Piaget el desarrollo cognoscitivo es posible a partir de esquemas mentales que se reconstruye constantemente a partir de estadios de desarrollo, en esta teoría los conceptos claves que se utilizan son: asimilación, acomodación, adaptación y equilibrio (Moreira, 1997).

Moreira (1997) desde la analogía mencionada indica que para hablar del aprendizaje significativo desde un enfoque piagetiano se puede establecer una semejanza entre el proceso de asimilación y el esquema subsumidor, de esta manera dependiendo de la forma en como los nuevos conocimientos se anclan a los conocimientos relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva se podrá relacionar con los procesos de asimilación, acomodación, adaptación o equilibrio mencionados por Piaget. Por tanto, en el proceso de enseñanza aprendizaje es primordial provocar un desequilibrio cognitivo para que el estudiante busque el reequilibrio, se reestructure cognitivamente y aprenda significativamente (Moreira, 1997).

Bajo esta misma perspectiva, Coll (1988) argumenta que el aprendizaje significativo desde términos piagetianos es posible cuando se integra o asimila el nuevo conocimiento a los esquemas mentales preexistentes y existe un espacio para la acomodación porque cuando se relacionan los conocimientos previos con lo que se está aprendiendo los esquemas mentales se modifican y adquieren nuevas potencialidades que permite atribuir un significado al nuevo conocimiento.

Para Díaz Barriga (2003) desde la enseñanza situada indica, que es posible alcanzar un aprendizaje significativo cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se centra en prácticas educativas auténticas, coherentes, significativas y propositivas, en donde exista la disponibilidad del estudiante para aprender significativamente, el papel del docente como mediador y la forma en cómo se planteen los materiales y las experiencias educativas posibiliten el desarrollo de actividades en donde se aprenda haciendo porque como afirma Dewey (citado por Díaz Barriga, 2003) “toda educación auténtica se efectúa mediante la



experiencia” (p. 7). En otras palabras, el aprendizaje experiencial y situado permite construir conocimientos significativos en contextos reales y propicia el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico para que los estudiantes usen el conocimiento para resolver situaciones académicas y cotidianas (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2015 y Díaz Barriga, 2003).

En tanto que los autores que defienden un aprendizaje significativo crítico plantean la importancia de una enseñanza en la que prevalece la interacción entre el niño y el profesor intercambiando preguntas y respuestas. El aprendizaje significativo crítico permite detectar, por ejemplo, las falsas verdades, dicotomías y las causalidades ingenuas (Moreira, 2005), en este sentido Freire (2013, citado por Moreira, 2005) resalta la importancia de que el educando y el educador tengan una postura dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, mientras hablan y escuchan, por tanto, el docente como el estudiante deben ser epistemológicamente curiosos (p. 89). Para Freire (1997) “saber enseñar no significa transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47).

En síntesis, el desarrollo del aprendizaje significativo desde el punto de vista de los autores anteriormente citados es posible cuando el estudiante construye sus propios conocimientos con la mediación del docente, asimismo en este proceso es importante tomar en cuenta el conjunto de conocimientos que el estudiante trae consigo en su estructura cognitiva, porque estos conocimientos previos sirven de andamiaje con el nuevo conocimiento, lo que permite que el estudiante atribuya un sentido a la situación de aprendizaje.

1.2. Características del Aprendizaje Significativo

Primero, para que el aprendizaje significativo sea posible, resulta primordial reconocer la posición que tiene el docente frente a la educación y cómo concibe a los estudiantes porque en base a esto “el docente crea las condiciones para que se pueda aprender” (Freire, 1997, p.28). Por lo tanto, se iniciará este apartado resaltando ciertas características que debería tener un docente para posibilitar el desarrollo de un aprendizaje significativo y para ello se acude a los valiosos aportes del maestro Paulo Freire.



Freire (1997) en su libro *Pedagogía de la Autonomía*, asegura que un docente tiene que prepararse conscientemente recordando que “ser profesor” conlleva una gran responsabilidad porque el rol del docente no se limita solo en enseñar; un docente crítico no está seguro de sus certezas y por ende investiga constantemente, reconoce las realidades de su contexto para adaptarse, intervenir y transformar, examina sus convicciones y sus limitaciones pero se esfuerza en superarlas, conoce el trasfondo de su profesión, es curioso y reflexiona sobre su práctica.

Bajo esta perspectiva, el docente considera a los estudiantes como sujetos que tienen sus propias inquietudes y los motiva para escuchar y ser escuchados, invitándolos a que refinen su curiosidad para que sean creativos (Freire, 1997). Además, el autor antes citado considera que el aprendizaje es una aventura creadora en la que construye, reconstruye o cambian algunos conceptos razón por la cual en el proceso de enseñanza aprendizaje hay que tener en cuenta los conocimientos previos y conversar sobre la importancia de los saberes.

Para establecer esos lazos de comunicación Freire y Faundez (2013) aseguran que es fundamental planificar y ejecutar las clases desde una pedagogía de la pregunta puesto que la curiosidad, la creatividad y el aprendizaje comienzan con preguntas que conducen a una relación dinámica entre las palabras y la acción. Igualmente, los autores Freire y Faundez (2013) recalcan que “no existen preguntas tontas, ni respuestas definitivas” (p. 72) porque una educación basada en las preguntas estimula la capacidad humana de asombrarse sin temer a equivocarse ya que el error permite avanzar al conocimiento.

Así mismo, Freire (1997) afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47), para crear estas posibilidades para la construcción del conocimiento los docentes cumplen el rol de mediadores; según Escobar (2011) la mediación consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de una forma dinámica, atractiva, creativa y relevante, de tal manera que se capte el interés de los estudiantes para que trabajen activamente en la producción del conocimiento. Sin embargo, a más de la intervención positiva del docente existen otros factores que influyen en el desarrollo de un aprendizaje significativo: la potencialidad



significativa de los materiales, la intencionalidad de quien aprende y las situaciones de aprendizaje (Díaz Barriga, 2003; Garcés Cobos et al., 2018 y Moreira, 2017).

Los materiales potencialmente significativos son aquellos que permiten que el estudiante relacione la nueva información de manera sustancial y no arbitraria con las ideas o conceptos existentes en la estructura cognitiva (Moreira, 1997). Para Ausubel (1983, como se cita en Garcés Cobos et al., 2018) un material potencialmente significativo tiene una significatividad lógica, que se refiere a la forma en cómo se presentan los contenidos a partir de una secuencia.

Además, los materiales adquieren una significatividad psicológica cuando a partir de ellos el estudiante puede conectar de manera sólida los conocimientos previos con la nueva información, esto permite que exista un proceso de asimilación y almacenamiento de los conocimientos en la estructura cognitiva (Garcés Cobos et al., 2018). Este significado psicológico solo es posible cuando existe una negociación de significados, una interacción verbal que genere consensos y la posibilidad de analizar los materiales desde distintas perspectivas, es decir que los estudiantes trabajen significativamente para atribuir los significados (Rodríguez et al., 2008).

Así mismo, la intencionalidad o predisposición para aprender por parte de los estudiantes es una condición básica para que el aprendizaje significativo sea posible porque cuando el estudiante está motivado y predispuesto a aprender puede apropiarse con éxito de los conocimientos (Garcés Cobos et al., 2018); en la disposición por aprender es posible visualizar la importancia del componente afectivo dentro del aprendizaje significativo. Para Novak (como se cita en (Moreira, 1997) la predisposición por aprender y el aprendizaje significativo están estrechamente relacionados: el aprendizaje significativo requiere una predisposición para aprender y a su vez genera una experiencia afectiva porque los sentimientos y pensamientos positivos respecto al aprendizaje echan raíces en el aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva de Ausubel facilitar el aprendizaje significativo dentro del aula de clases consiste en “la manipulación deliberada de atributos relevantes de la estructura cognitiva con fines pedagógicos” (Moreira, 1997, p.18), esta “manipulación” se puede realizar de forma sustantiva o programática (Moreira, 1997). En la forma sustantiva



Ausubel asegura que para facilitar el aprendizaje significativo hay que prestar atención al contenido y a la estructura cognitiva, procurando hacer un análisis conceptual del contenido para no recargar de información a los estudiantes; la idea es identificar los contenidos más relevantes para relacionar con los conocimientos previos de la estructura cognitiva (Moreira, 1997). Este proceso modifica la estructura cognitiva lenta y progresivamente a partir de la resolución de situaciones (Rodríguez et al., 2008).

En cuanto a la estructura cognitiva la condición básica para el aprendizaje significativo es la presencia de subsumidores. Es necesario recordar que la estructura cognitiva se organiza de forma jerárquica partiendo de niveles de abstracción, generalidad e exclusividad de los contenidos, como anteriormente se ha mencionado los subsumidores referidos a las ideas o conceptos previos del estudiante se relacionan con el nuevo conocimiento posibilitando el aprendizaje significativo (Moreira, 1997). Cuando no existen los subsumidores previos o están obliterados (Ausubel, 1968, citado Moreira, 1997) sugiere usar unos organizadores previos para reactivar los significados de las ideas o conceptos de la estructura cognitiva para posteriormente dar significado a los nuevos materiales de aprendizaje. No obstante, en la programación del contenido es necesario que exista un espacio para explorar las relaciones existentes para focalizar en las diferencias y semejanzas relevantes con el objetivo de reconciliar las inconsistencias (Moreira, 1997).

Los dos procesos antes mencionados pertenecen a la dinámica de la estructura cognitiva (Moreira, 2017). En la organización secuencial se organizan los tópicos de estudio coherentemente para ello se toma en cuenta los dos principios anteriores (Moreira, 1997). Finalmente, la consolidación destaca la necesidad de realizar tareas en contextos diferentes para que sea posible la generalización e interiorización efectiva y significativa de los contenidos (Moreira, 1997, 2017 y Rodríguez et al., 2008).

1.3. Tipos de aprendizaje significativo

1.3.1. Según el objeto de estudio

Desde este criterio los tipos de aprendizaje significativo son: aprendizaje representacional, aprendizaje conceptual y aprendizaje preposicional (Garcés Cobos et al.,



2018; Moreira, 1997, 2017 y Rodríguez et al., 2008). En el aprendizaje representacional el estudiante aprende las palabras que representan a los objetos conocidos para él, en otras palabras este aprendizaje tiene una función identificativa porque se establecen una serie de correspondencias entre símbolos y sus referentes (Garcés Cobos et al., 2018 y Rodríguez et al., 2008).

Por su parte en aprendizaje conceptual se establecen significados unitarios que son producto de la relación que se instaura entre el símbolo y los atributos que lo definen (Rodríguez et al., 2008). Además, las representaciones que se realizan en el aprendizaje conceptual son genéricas y categoriales porque se identifica una diferencia entre “aprender qué concepto está representado por una palabra dada y aprender el significado del concepto”(Moreira, 1997, p.3), también, el estudiante aprende que las palabras se pueden usar en diferentes contextos (Garcés Cobos et al., 2018). Finalmente, en aprendizaje preposicional el objetivo es aprender el significado de un grupo de palabras que por lo general se presentan en conceptos y están combinadas en preposiciones (Moreira, 1997, 2017 y Rodríguez et al., 2008).

1.3.2. Según el criterio de organización jerárquica de la estructura cognitiva

En esta clasificación se encuentra: el aprendizaje significativo subordinado, aprendizaje significativo superordinado, aprendizaje significativo combinatorio, aprendizaje significativo derivativo y aprendizaje significativo correlativo (Moreira, 1997).

1.3.2.1. Aprendizaje significativo subordinado

Según Ausubel (citado por Moreira, 1997) el aprendizaje significativo subordinado se da cuando los conceptos o ideas son subsumidos por ideas más abstractas, generales e inclusivos denominados “subsumidores”. Es decir, en los subsumidores que encuentran conceptos generales a los que se adhieren los nuevos conocimientos que son más específicos o están dentro del concepto general presente en la estructura cognitiva del estudiante.



1.3.2.2. Aprendizaje significativo superordinado

El aprendizaje significativo superordinado hace referencia a la idea o concepto que al incorporarse en la estructura cognitiva subordina a una idea preexistente (M. Rodríguez et al., 2008). En otras palabras, en los conocimientos previos del estudiante se encuentran ideas específicas que al relacionarse con la nueva información permite generar un concepto global que termina subordinado a las ideas específicas preexistentes.

1.3.2.3. Aprendizaje significativo derivativo

En el aprendizaje significativo derivativo el nuevo material solo corrobora de forma inclusiva alguna idea preexistente en la estructura cognitiva del estudiante. Es decir, la nueva información presenta nuevas características de un concepto ya conocido, de esta manera este concepto se fortalece y amplía pero no se cambia sustancialmente.

1.3.2.4. Aprendizaje significativo correlativo

El aprendizaje significativo correlativo se da cuando el nuevo conocimiento es una extensión o modificación de la idea o concepto preexistente en la estructura (Moreira, 1997). Cabe recalcar que el aprendizaje correlativo parte de una subsunción derivada misma que es relacionada con una nueva información para seguir ampliando el nuevo conocimiento.

1.3.2.5. Aprendizaje significativo combinatorio

Por último, en el aprendizaje significativo combinatorio se establecen conexiones de manera general entre el nuevo conocimiento con las ideas preexistentes en la estructura cognitiva superordinada, pero no existe subordinación ni superordenación (M. Rodríguez et al., 2008). Por lo tanto, la nueva idea no es más general ni más específica que el concepto preexistente en la estructura cognitiva, esta al mismo nivel.



1.4. Rol del docente

Desde la propuesta de Ausubel dentro del aprendizaje significativo el docente tiene un rol fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje porque en el primer momento de la clase el docente tiene que realizar una exposición inicial de las ideas principales que se aprenderán, esta exposición se puede realizar de forma verbal o usando otros materiales que sean potencialmente significativos (Castejón et al., 2010). Según los autores antes citados la enseñanza para la obtención de aprendizajes significativos debe ser deductiva porque el docente es el encargado de presentar las ideas generales y luego acompaña en el proceso de aprendizaje los conocimientos más específicos.

No obstante, como se afirmó anteriormente dentro del aprendizaje significativo se busca que los estudiantes sean los sujetos activos del proceso de enseñanza aprendizaje y para que esto sea posible es necesario que el docente tenga una posición positiva frente al proceso de enseñanza aprendizaje reconociendo que la labor principal del maestro es entender que el proceso educativo es bidireccional, es decir, que al enseñar él también aprende (Freire y Faundez, 2013).

Además, el maestro debe considerar que las situaciones presentadas a diario en el desarrollo del proceso educativo no son comportamientos que se dan siempre de la misma manera sino como un conjunto de posibilidades, donde se entretujan la acción docente y los planteamientos de enseñanza (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2015). Según los autores antes citados el educador debe tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno ya trae antecedentes, en otras palabras los llamados conocimientos previos, este reconocimiento es crucial para el docente, pues Ausubel piensa que es a partir del mismo que debe planearse la enseñanza, además aseguran que es indispensable que el docente conozca en primer lugar el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, segundo las interrelaciones que éstos guardan entre sí, y por último que ayude a los estudiantes a entender ese tejido conceptual existente en la asignatura que enseña.

Igualmente, según Quintar (2006) el maestro debe procurar procesos de enseñanza ligados no solo a los conocimientos y contenidos a enseñar sino también debe tomar en cuenta los procesos históricos de los estudiantes desde el rescate de los símbolos, signos y significados tanto individuales como colectivos, la interpretación crítica del consiente e



inconsciente de manera colectiva de los procesos subjetivos y sociales y el reconocimiento de autorreferencias históricas, sociales y contextuales. Todo esto con el fin de que el docente trabaje en la enseñanza como una ruptura de pensamientos y parámetros de tal modo que el contexto sea percibido como un sistema de cambios constantes, en donde la escuela sea vista como un espacio de construcción de autonomía y tome cuenta la conciencia de sí, del mundo y la educación como una práctica para la liberación desde la conciencia (Zemelman y Quintar, 2007).

Para que el maestro genere enseñanza no basta enseñar conocimientos acerca del mundo, ni decir lo que hay que hacer, no basta actualizar conocimientos disciplinares porque la posibilidad transformativa de los seres humanos y sus organizaciones se basan en símbolos, signos y códigos individuales que naturalizan al mundo de determinada manera, el desafío más grande del docente es desnaturalizar lo que se vive para generar un acto educativo consciente fundamentados en la ciencia y promover la libertad como capacidad de elección (Quintar, 2006). La educación que promueve la libertad de sus estudiantes invita a los maestros y a la sociedad a ver la educación como un modelo de transformación y ruptura, de búsqueda constante, a creer en el inacabamiento del aprendizaje, de la vida y de la existencia (Freire, 1982).

De igual manera, según Quintar (2006) el docente “debe reconstruir y construir un modo de mirar y de accionar que humanice los procesos educativos como procesos de personas por procesos casi exclusiva y excluyentemente de erudición” (p. 42) y debe promover la enseñanza desde la perspectiva de posibilitar procesos de aprendizajes transformativos a través de la promoción del deseo de saber de sí y del mundo en el que vive y de expresar ese saber en la recreación constante del proyecto que corporice sueños y proyecte lo subjetivo (Quintar, 2006).

La labor del docente dentro de las aulas de clases debe basarse básicamente en lo que Freire y Faundez (2013) manifiestan “los profesores deben tomar las inquietudes de los estudiantes, sus dudas, su curiosidad y su relativa ignorancia como desafíos (...), vivir la pregunta, la indagación, la curiosidad, y demostrárselo a los estudiantes” (p. 72) para llegar a la reflexión que es iluminadora y enriquecedora para ambos y también debe estimular a los estudiantes a ser curiosos y expresivos para realizar cuestionamientos al docente ya que



esto lo situara en un ángulo diferente, desde el cual podrá profundizar más tarde para realizar una reflexión más crítica junto a los educandos. Según estos autores, el profesor debe crear en los estudiantes el hábito de preguntar y de admirarse, resaltando que “para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas” (p. 72).

Por otra parte, el rol del docente en el desarrollo de un proceso de enseñanza orientado al logro de aprendizajes significativos en los estudiantes es el de mediar el conocimiento, guiando a los estudiantes a diferentes situaciones de aprendizaje con diferentes grados de complejidad para que desarrolle nuevas habilidades, así mismo, el docente tiene que atender a la diversidad de alumnos con los que trabaja, es decir, dar a todos la misma atención, pero a su vez respetar su individualidad, promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos, con el manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo y diseñar situaciones que interesen a cada uno para que puedan apropiarse del conocimiento (M. González, 2015).

Por último, según Aronowitz y Giroux (1987) el docente debe ser una persona creativa capaz que trascender el método para evaluar críticamente, estimular a sus estudiantes para que ellos por sí mismos reflexionen sobre quiénes son y que deberían hacer en las aulas, cuáles serán sus responsabilidades, deben ser capaces de lograr que sus alumnos desarrollen un pensamiento crítico, la creatividad, indagar y comunicar el contenido ideológico de forma eficaz, es decir, el pensamiento conceptual. Según los autores citados todo lo mencionado anteriormente se logrará a través de la participación activa del maestro tanto en el aula y en la producción de materiales contextualizados a la realidad de sus estudiantes, es decir, a los contextos culturales y sociales en los que se enseña, por tanto es importante que el docente tome en cuenta la historicidad de los educandos ya que provienen de diversas historias, representan distintas experiencias, prácticas lingüísticas, culturas y talentos.

1.5. Rol del estudiante

Según Tünnermann (2011) el aprendizaje significativo implica un proceso constructivo interno y autoestructurante, en este sentido, es subjetivo y personal, es por ello



que el principal responsable en llevar a cabo dicho proceso educativo es el estudiante. El papel del escolar en el desarrollo de aprendizajes significativos es actuar como un aprendiz activo mediante la participación en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, igualmente éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros y ser un sujeto autónomo (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2015).

Así mismo, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2015) afirman que “el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, él es quien construye o más bien reconstruye los saberes de su grupo cultural” (p. 13). En otras palabras, el estudiante debe ser curioso y arriesgado para realizar las preguntas sin temor a equivocarse ya que el hecho de equivocarse es lo que le permitirá avanzar en el conocimiento, en este sentido Freire y Faundez (2013) manifiesta que los estudiantes “deben ser osados ante el riesgo, provocarlo como única forma de avanzar en el conocimiento, de aprender verdaderamente” (p. 77).

El aprendizaje significativo tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas, las cuales pueden ser logradas solamente por el estudiante (Tünnermann, 2011). Además, autores como García Monroy et al., (2020) y Tünnermann (2011) aseguran que el estudiante tiene que desarrollar ciertas habilidades cognitivas que le permitan adquirir y usar el nuevo conocimiento en diferentes situaciones cotidianas, este proceso se conoce como meta cognición.

También es importante que el estudiante establezca relaciones sociales con sus compañeros, ya que esto produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual, es decir, el intercambio de información provoca una modificación en los esquemas cognitivos del estudiante (Tünnermann, 2011). Por lo tanto, es necesario que el estudiante disfrute de lo que hace, trabaje en equipo y autónomamente, muestre seguridad, ponga atención a lo que hace, participe con interés y desafíe sus habilidades al poner en flote su imaginación y creatividad (Rivera, 2004).



En síntesis, el alumno debe participar activamente en las actividades propuestas, analizar las ideas de los demás y defender sus propias ideas, tiene que desarrollar la capacidad para preguntar y proponer soluciones, esto con la finalidad de comprender y clarificar las dudas, así podrá adquirir aprendizajes significativos los cuales pueden llegar a ser útiles para aplicarlos en su vida cotidiana (Tünnermann, 2011). Además, es importante el desarrollo integral de los estudiantes, al respecto Bolívar (2009) afirma que mediante el proceso de enseñanza aprendizaje los estudiantes tienen que estar motivados para mejorar el auto concepto y el rendimiento dentro del grado.

1.6. Fases del Aprendizaje Significativo

Según Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010) “es importante considerar que el aprendizaje debe verse como un continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que inmediata; de hecho, en determinados momentos durante una tarea de aprendizaje, podrán ocurrir sobre posicionamientos entre ellas” (p. 38-39). Para Shell (1990, como se cita en Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010 y Rivera, 2004) el aprendizaje significativo consta de tres fases primordiales para que el estudiante logre la obtención de enseñanzas (o aprendizajes) que sean valiosas para el desarrollo de su vida en la sociedad.

1.6.1. Fase inicial

En esta fase el estudiante considera que la información es un conjunto de piezas aisladas, tiende a memorizar o a interpretar en lo más posible estas piezas para ello hace uso del conocimiento esquemático, el procedimiento de la información es global y se basa en escaso conocimiento sobre el contenido a aprender, se hace uso de estrategias generales independientes de dominio, el estudiante hace uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010 y Rivera, 2004). La información que se aprende en esta fase es concreta y contextualizada, además se hace uso de estrategias predominantes de repaso para aprender el contenido y construye gradualmente un panorama global del contenido o material que va a aprender establece analogías y construye suposiciones basadas en sus experiencias previas (Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010).



1.6.2. Fase intermedia

Aquí el estudiante ya empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes o piezas anteriormente consideradas como aisladas y llega a construir esquemas y mapas cognitivos (Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010 y Rivera, 2004). Sin embargo, estos esquemas no permiten aún que el estudiante se conduzca en forma automática o autónoma, el estudiante va realizando de manera paulatina un procedimiento más profundo del material y el conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos, en esta fase el estudiante tiene más oportunidades de reflexionar acerca de la situación, material y el conocimiento que va adquiriendo, se usan estrategias organizativas o elaborativas como mapas conceptuales, redes semánticas y se hace uso de la información para desarrollar o resolver problemas o tareas (Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010)

1.6.3. Fase terminal

Los conocimientos que al inicio era considerados como piezas aisladas llegan a ser más integrados y funcionan con mayor autonomía, es por ello que las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente, las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias del dominio para la realización de tareas tales como solución de problemas y respuestas a preguntas, en esta fase se da mayor énfasis en la ejecución que en el contenido, es decir, en la práctica antes que en la teoría y el aprendizaje que ocurre en esta fase consiste en la acumulación de información a los esquemas preexistentes y aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas (Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010 y Rivera, 2004).



CAPÍTULO II

RINCONES DE APRENDIZAJE

2.1. Ambientes de aprendizaje

Cuando se ingresa a un aula de clases la primera impresión que se recibe viene dada por el espacio y las relaciones interpersonales que los actores educativos viven o que un agente externo puede percibir y es que según Iglesias Forneiro (2008) “el ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados”. Por este motivo se iniciará este capítulo realizando un acercamiento conceptual a los ambientes de aprendizaje para después analizar los rincones de aprendizaje como parte de dichos ambientes.

El ambiente de aprendizaje es un conjunto de diversos factores como el espacio físico, las condiciones organizativas y las relaciones sociales que ahí se establecen (Balongo González y Mérida Serrano, 2016 y Iglesias Forneiro, 2008). Autores como Flórez Romero et al. (2017) concuerdan con los autores antes citados y afirman que en el ambiente de aprendizaje convergen factores internos, externos y psicosociales que pueden favorecer o dificultar la interacción de los miembros de la comunidad educativa. En relación con lo expuesto Iglesias Forneiro (2008) agrega que los ambientes transmiten sensaciones y que son percibidos de diferentes formas, por tanto, es imprescindible que se organice el espacio de varias maneras para estimular el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje y fortalecer las relaciones interpersonales.

Como se afirmó anteriormente, el ambiente de aprendizaje está constituido por diversos factores como el espacio y las relaciones sociales. A continuación, se presentan los componentes del ambiente de aprendizaje desde la perspectiva de diversos autores. Según Flórez Romero et al. (2017) los componentes del ambiente de aprendizaje son: espacio, interacción, currículo, contexto y recursos. (E. González y Mérida, 2016), agrupan los componentes antes expuestos en una dimensión estructural y afectiva. Por su parte, Romo (2012, citado por Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015) asegura que los elementos que conforman el ambiente de aprendizaje están constituidos por:

- 1) Espacios éticos, estéticos, seguros, cómodos, luminosos, sonoros, adaptados a las discapacidades, con una unidad de color y forma, armónicos, mediadores de



pensamientos y relaciones sociales, lúdicos, expresivos, libres, diversos, respetuosos; con recursos culturales y naturales.

- 2) Con una comunicación dialogante, analógica, respetuosa y horizontal.
- 3) Que atienda la diversidad de inteligencias y estilos de los estudiantes.
- 4) Un objetivo educativo claro, compartido, retador y motivante. (pp. 4-5)

Por su parte Iglesias Forneiro (2008) agrupa los componentes del ambiente de aprendizaje en cuatro dimensiones: física, funcional, temporal y relacional; la dimensión física, está relacionada con el mobiliario y la forma en cómo se organiza el espacio para crear escenarios de aprendizaje, si estos escenarios están organizados únicamente con los pupitres y sin una delimitación clara de la superficie se conoce como espacio. Sin embargo para la autora antes citada cuando los espacios de trabajo están delimitadas se conoce como zona y si hay carteles en la pared que divina las zonas de trabajo se conoce como puntos.

En cuanto a la dimensión funcional, aquí se profundiza el para qué de los espacios o zonas del aprendizaje y la clasificación de los mismos depende de la actividad que propician y la polivalencia de las zonas; la polivalencia hace referencia a las posibilidades de actividades que se puedan realizar en la zona, así hay zonas con una función única y otras que pueden ser usadas con diferentes funciones (Iglesias Forneiro, 2008). Finalmente, según la autora en la dimensión temporal se responde a preguntas como ¿cuándo se utiliza las zonas de trabajo?, ¿cómo se utilizan las zonas? y en la dimensión relacional se profundiza en las actitudes de quienes participan en las zonas de aprendizaje y las condiciones en las que se da esta participación. En la misma línea, Flórez Romero et al. (2017) agrega que desde una visión curricular en el proceso de interrelación los ambientes de aprendizaje deben “potenciar el saber, el saber hacer y el querer hacer” (p.79).

Ahora bien, autores como Flórez Romero et al., 2017; Iglesias Forneiro, 2008 y Riera et al. (2014) concuerdan en que el fin último de los ambientes es crear un escenario en donde los estudiantes puedan aprender, por esta razón es necesario que los ambientes generen las condiciones adecuadas para que se pueda desarrollar el proceso de aprendizaje y esto será viable en la medida en que se posibilite las relaciones interpersonales y constantemente se evalúen los ambientes ya sea para cambiar o mantener ciertos aspectos positivos. Un proceso a seguir para evaluar los ambientes consiste en identificar las



variables a analizar (zonas, tipo de actividades, materiales, etc.), el segundo paso radica en reflexionar sobre la forma en como estas variables influyen en la dinámica de trabajo para en un tercer momento intervenir en busca de mejoras (Iglesias Forneiro, 2008).

Como se ha expuesto, los ambientes de aprendizaje no están constituidos solo por el espacio físico sino al contrario se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias, actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los objetivos que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Duarte, 2003).

Sin embargo, según los autores antes citados el espacio es parte del ambiente de aprendizaje razón por la cual es necesario que se analice esta variable a profundidad. Al respecto Riera et al. (2014) asegura que el espacio tiene que ser considerado como un ámbito y un lugar de encuentro, en otras palabras, el espacio debe ser visto como un lugar dinámico e interrelacional que estimule a los estudiantes para que trabajen con libertad y autonomía. Para Otálora (2014, citado por Riera et al., 2014) las condiciones para que el ambiente de aprendizaje se convierta en un espacio significativo son:

- 1) Estructurada, alrededor de objetivos centrales y metas específicas.
- 2) Intensiva, que exija la resolución de problemas relacionados con metas de la cultura.
- 3) Extensiva, que permita manipular la complejidad de las metas en el tiempo.
- 4) Que favorezca contextos complejos de interacción.
- 5) Generativa, que exija el uso de variadas competencias. (p. 25)

2.2. Los rincones de aprendizaje como parte de los ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje hacen uso de los rincones de aprendizaje que según Del Carmen y Viera (2000) son espacios organizados dentro del aula de clases que tienen por finalidad fomentar la autonomía y responder a las necesidades e intereses de los estudiantes. Riera et al. (2014) concuerdan con las autoras antes citadas y afirman que los



rincones de aprendizaje son áreas delimitadas dentro del aula y en ocasiones fuera de la misma, en donde los estudiantes realizan diferentes actividades de acuerdo a sus ritmos y estilos de aprendizaje, estas actividades las ejecutan de forma individual o grupal y el docente no siempre está presente durante el tiempo de trabajo

Según Del Carmen y Viera (2000) los rincones de aprendizaje fomentan la autonomía porque son los niños quienes eligen las actividades a realizar de acuerdo a sus necesidades e intereses (Del Carmen y Viera, 2000). Por esta razón, Ibáñez (2010, como se cita en Martínez Pérez et al., 2017) afirma que en los rincones son los estudiantes quienes gestionan y organizan su trabajo. Bajo esta perspectiva, autores como Martínez Pérez et al. (2017) ratifican que el uso de los rincones de aprendizaje posibilita que los estudiantes tomen conciencia de sus habilidades, limitaciones, retos, progresos y errores fortaleciendo los deseos de aprender y superar las dificultades. Además, los rincones de aprendizaje aportan a la calidad de la enseñanza y el desarrollo integral de los estudiantes (García y Vegas, 2019), porque mediante los rincones se satisfacen las necesidades físicas, afectivas y de socialización de los estudiantes (Ezquerro, 2005).

Es preciso recalcar que los rincones de aprendizaje tienen una larga tradición en la escuela, autores que pertenecen al movimiento de la escuela activa como Dewey, Pestalozzi y Freinet, han hecho aportes importantes al respecto (Fernández, 2009), por tanto, se considera necesario realizar un acercamiento a los postulados de estos tres autores.

Primero, Dewey en sus postulados afirma que el aprendizaje es una reconstrucción constante de las experiencias y se basa en la democracia y la experimentación, en donde los estudiantes aprenden haciendo, en contacto con el medio físico, toman sus propias decisiones y a su vez trabajan en grupo (J. González, 2001).

Por su parte, Freinet propone la pedagogía popular a través de la cual se busca emancipar a los sujetos creando una nueva dinámica de participación basada en una educación funcional en donde se aprenda a través de la experimentación (Errico, 2014). Para Freinet, la escuela a más de fomentar un aprendizaje funcional y significativo debe ser un lugar de encuentro en donde se fomente una actitud crítica, la comunicación, la creatividad, la autonomía y el respeto al medio ambiente (Errico, 2014).



Finalmente, Pestalozzi propone una pedagogía basada en el desarrollo natural del niño que aprende desde sus propias experiencias; la finalidad de la educación es que la formación del estudiante sea integral para ello el autor partía de la noción de “cabeza, corazón y mano” términos que no son analizados de forma aislada sino como un “todo” (Horlacher, 2019). Entonces desde la perspectiva de Pestalozzi en el proceso de enseñanza aprendizaje hay que poner al estudiante en contacto con la información para que construya su propio conocimiento a partir de la resignificación constante de los saberes adquiridos (García, 2013).

2.3. Características de los rincones de aprendizaje

El trabajo por medio de rincones de aprendizaje posibilita al docente organizar de una mejor manera los procesos a ser llevados a cabo para el logro de los objetivos y destrezas propuestas por parte del maestro, una de las características primordiales de los rincones es que permiten atender a la variedad de alumnos existentes dentro del aula ya que cada uno es un ser único con sus propias metas, intereses, necesidades, motivaciones, ritmos, estilos de aprendizaje y sobre todo vienen de distintos entornos familiares (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014 y Fernández, 2009).

Así mismo, otra cualidad de los rincones de aprendizaje es que posibilita trabajar individualmente o en grupos pequeños de dos a cinco niños y niñas fomentando el trabajo colaborativo y la interacción entre pares (García y Vegas, 2019) y a su vez favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales (Martínez Pérez et al., 2017). Para que esto sea posible es necesario que cada rincón tenga un espacio fijo, bien delimitado y fácil de identificar, por un rótulo o distintivo, contengan un punto de luz ya sea una lámpara o una bombilla y el tiempo de duración de las sesiones estará en función de la edad de los niños y niñas pero no puede ser por un periodo mayor a una hora y media (Fernández, 2009).

Además, los rincones de aprendizaje se caracterizan por brindar a los escolares la oportunidad de aprender jugando o manipulando objetos, dentro de los rincones los materiales cumplen un papel fundamental, convirtiéndose en mediadores del aprendizaje porque sugieren e inspiran el juego y la manipulación (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014). Por ejemplo, los rincones de aprendizaje deben ser organizados de una



forma innovadora y llamativa para que se conviertan en un ambiente que acoja, motive y genere experiencias en donde los estudiantes aprendan constantemente (Riera et al., 2014).

Con respecto a los contenidos, cada rincón de aprendizaje debe diferenciarse de forma disciplinar y depende, en gran medida, de los materiales que se propongan en cada uno de ellos y estos pueden ponerse en práctica, ya sea como complemento de la actividad del aula, esto quiere decir, que no modifica ni la organización ni el horario del aula o como contenido específico, en efecto supone una organización horaria y mecanismos organizados por el docente, igualmente los rincones de aprendizaje se caracterizan porque permiten que el alumno participe activamente en el proceso educativo (J. Rodríguez, 2011).

En conclusión, según Del Carmen y Viera (2000) los rincones de aprendizaje, se caracterizan especialmente por tener muy en cuenta la diversidad del grupo de clase, responder a esa diversidad cuidando de manera especial el ambiente escolar, creando un clima de confianza y seguridad que permita a los estudiantes realizar sus actividades de una manera armónica, autónoma o grupal.

2.4. Los rincones de aprendizaje como una estrategia para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje

Como se ha descrito anteriormente los rincones de aprendizaje son espacios organizados dentro del aula que se pueden convertir en una estrategia didáctica en donde se fomente el desarrollo de actividades organizadas de acuerdo a una estructura secuencial y lógica para que esto sea posible Del Carmen y Viera (2000) proponen que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se aborden tres espacios esenciales: la asamblea, el trabajo por rincones y la puesta en común. En la asamblea la docente presenta el plan de trabajo en donde se especificará las actividades a realizar en cada rincón, los materiales que se utilizarán, se les recordará las normas establecidas tales como mantener en orden los materiales, tiempos de trabajo en cada rincón y los estudiantes deciden por qué rincón empezarán a trabajar, cabe recalcar que no todos tiene que iniciar por el mismo rincón (Del Carmen y Viera, 2000).

El segundo momento está destinado para el trabajo en los rincones de aprendizaje en donde uno de los objetivos es que los estudiantes aprendan a organizar su tiempo y sus



actividades (Del Carmen y Viera, 2000). Finalmente, en el espacio de puesta en común los estudiantes podrán compartir con los compañeros las actividades que realizaron, los conflictos o dificultades que surgieron, etc. (Del Carmen y Viera, 2000). Esta es una propuesta de trabajo a partir de los rincones de aprendizaje, sin embargo dependerá de la creatividad del docente para que este recurso cumpla con los objetivos para los que ha sido creado.

Por ejemplo, dentro de los objetivos del uso de los rincones de aprendizaje está el propiciar un trabajo abierto y flexible que parta de la necesidades de los estudiantes (Márquez, 2010) y facilite la interacción entre estudiantes y con el docente, esta interacción permite desarrollar habilidades sociales, afectivas y emocionales (Martínez Pérez et al., 2017). Además, mediante el uso de los rincones de aprendizaje se busca satisfacer las necesidades básicas de los niños, potenciar el diálogo entre pares y fomentar el desarrollo de valores como el respeto y la asimilación de normas (García y Vegas, 2019).

2.5. Clasificación de los rincones de aprendizaje

Son diversas los criterios que se toman en cuenta para clasificar los rincones de aprendizaje, por lo tanto se presentará una clasificación de los rincones pedagógicos en base a los siguientes criterios: tipo de trabajo que propicia, temática abordada, destrezas que se desarrollan y las áreas de aprendizaje. Cabe recalcar, que se ha organizado de esta manera con fines explicativos.

2.5.1. Clasificación de acuerdo al tipo de trabajo que propicia

Rincones individuales y colectivos

Según Márquez (2010) este tipo de rincones permiten ir relacionando el trabajo organizado con el trabajo libre, es decir, el estudiante tendrá un espacio para cumplir con algunas actividades que le solicita el docente y también podrá ampliar sus conocimientos de manera significativa porque en estos rincones interactuará con su entorno a partir de sus propias experiencias y se respeta los ritmos individuales lo que motiva el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. Por otra parte, según el autor antes citado en los rincones



colectivos los estudiantes trabajan en equipo, aprenden a compartir experiencias, amplían su conocimiento en el encuentro con el otro, desarrollan valores como el respeto, la responsabilidad y valoran la diferencia (Márquez, 2010).

2.5.2. Clasificación de acuerdo a la temática abordada

Rincón de juego simbólico

En este rincón resulta imprescindible la relación con el medio y el trabajo entre pares porque esto permitirá desarrollar una serie de habilidades (Del Carmen y Viera, 2000) y está relacionado con el juego libre y experiencias guiadas (Del Carmen y Viera, 2000 y Fernández, 2009) todo dependerá de los objetivos específicos que se plantee el docente; por ejemplo, en este rincón mediante juegos populares se puede desarrollar procesos de cálculo (Márquez, 2010).

Rincón de la asamblea

Este rincón está destinado para los procesos de socialización de cronogramas, actividades, exposiciones y normas de comunicación (Márquez, 2010), esta es la zona más amplia de la clase en la que se reúnen todos los estudiantes (Fernández, 2009).

Rincón de reciclado

Este espacio estará dedicado para el reciclaje y la clasificación de desechos como el plástico, papel, pilas, etc. (Márquez, 2010). Cabe recalcar que es fundamental fomentar en los estudiantes el hábito del reciclaje porque de esta manera desarrollarán una conciencia ambiental, misma que permitirá que los estudiantes sean agentes activos del cambio, así como reflexivos y críticos ante el uso del poder y el cuidado del medio ambiente (Díaz Encinas y Fuentes Navarro, 2018).

2.5.3. Clasificación de acuerdo a las destrezas a ser abordadas

Rincón de expresión lingüística



Este rincón está destinado a desarrollar las cuatro macro destrezas hablar, escuchar, leer y escribir para ello se sugiere que se organice el material de una forma adecuada y que se planteen actividades atractivas (Fernández, 2009).

Rincón de nuevas tecnologías

En este rincón es necesario que existan computadoras o pizarras digitales y las actividades que se realicen en un primer momento deben estar guiadas por el docente y después se puede generar un trabajo autónomo (García y Vegas, 2019). Por otro lado, esto permitirá desarrollar la coordinación viso motriz recordando que en la actualidad es imprescindible que los estudiantes aprendan a manejar este tipo de herramientas (García y Vegas, 2019).

Rincón de arte

Este rincón está dedicado a la estimulación de la creatividad, la imaginación, el ingenio y el desarrollo artístico de los estudiantes, para ello se propone que se realicen actividades como pintura, danza, música, teatro, etc. (García y Vegas, 2019).

Rincón de experiencias

Tiene por objetivo fomentar la experimentación en los estudiantes mediante procesos de observación, manipulación, etc. (Fernández, 2009). Por lo tanto, se debe proponer actividades y el material necesario para que los estudiantes investiguen y descubran cómo funcionan las cosas (García y Vegas, 2019); por ejemplo, mediante la experimentación pueden descubrir las características físicas y químicas de los objetos (Fernández, 2009).

2.5.4. Clasificación de acuerdo a las áreas de aprendizaje

Rincón de lectura



Busca que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras y mejoren su vocabulario y ortografía, para ello se propone que este rincón esté organizado con libros, cuentos, tarjetas de vocabulario, trabalenguas, bingos o adivinanzas (García y Vegas, 2019).

Rincón de lógico-matemática

En este rincón se proponen actividades del área de matemáticas (comparar, discriminar, asociar conjuntos, ordenar, seriar, medir o separar cantidades) mismas que son abordadas desde una metodología del juego, por tanto este rincón se organiza con balanzas, metros, reglas, dinero de simulación o productos para vender, etc. (Del Carmen y Viera, 2000; Fernández, 2009; García y Vegas, 2019).

Rincón de naturaleza viva

Autores como García y Vegas (2019) proponen que este rincón se sitúe en un espacio al aire libre en donde los estudiantes puedan tener un contacto directo con los animales o las plantas, con la finalidad de que los estudiantes conozcan el entorno natural y mediante el contacto y trabajo en este rincón sientan la satisfacción de cuidar y amar la naturaleza (Fernández, 2009; García y Vegas, 2019; Márquez, 2010)

2.6. Elaboración de los materiales para los rincones de aprendizaje

Los materiales didácticos son una fuente muy valiosa para la organización del aula pero sobre todo de los rincones de aprendizaje porque son incorporados para el desarrollo del proceso educativo, ya que en los rincones los niños deben encontrar todo tipo de materiales para que puedan manipular, investigar y actuar sobre ellos (Pinto, 2017). Según el autor antes citado es muy importante tomar en cuenta que los materiales no solo deben elaborados para promover en los educandos la obtención de ciertos contenidos escolares sino también deben ser estimuladores de todas las áreas potenciales del estudiante tales como el área motriz, el área manipulativa, el área sensorial, el área psicosocial, entre otras.

Además, los materiales deberán ser atractivos para que capten la atención del estudiante. Estos irán desde juegos de mesa, peceras, libros de todo tipo, lápices, mecedoras (para el rincón de biblioteca), etc., según Márquez (2010) los materiales deben ser capaces



de provocar interrogantes, experimentos y descubrimientos en los niños, lo que se busca es promover la investigación, la exploración, la manipulación y el desarrollo de la creatividad (A. Rodríguez et al., 2020), ya que aquí se presenta y se convive con condiciones, circunstancias, objetos, factores, que rodean al individuo y a la comunidad, desarrollándose simultáneamente destrezas, habilidades, conocimientos y saberes (Briceño, 2009).

Por ello, los materiales didácticos a ser utilizados en los rincones pedagógicos según Pinto (2017) pueden ser de distinta procedencia ya sea los educativos o no educativos pero que fueron adaptados para ser utilizados en los rincones pedagógicos para que cumplan con un objetivo planteado o aquellos que tienen una función concreta, es decir, única como los materiales que permiten la construcción de conocimientos simbólicos en el niño.

Los materiales pueden ser construidos en casa por el profesorado, alumnos y familiares pero el encargado básicamente de elaborar, seleccionar y presentar los materiales que serán utilizados en los rincones por los niños es el docente, éste debe seleccionar cuidadosamente los materiales didácticos de modo que no distraigan y sirva de apoyo y estimulante, de la misma manera debe encargarse de que estén organizados en los rincones de aprendizaje y según su elaboración pueden ser según las áreas de estimulación (auditivos, cognitivos, sensoriales, psicosocial); según la finalidad de su creación (didácticos y juegos); según el que construyó el material (profesor, familia, alumno); según la temática (expresión matemática, expresión verbal, expresión corporal, etc.) y por último según el tipo de aprendizaje que propicia (material concreto y material simbólico) (Pinto, 2017).

Al planear la construcción de los materiales es importante ubicarse en el contexto ya que tienen que estar en relación a la vida cotidiana de los estudiantes y al contexto de la comunidad a la que pertenecen, y se debe buscar siempre el desarrollo de las competencias de los niños tomando en cuenta las actividades lúdicas, propiciando un clima escolar de confianza, que conduzca al aprendizaje y creando espacios más allá del salón de clases que contribuyan a que los alumnos reflexionen y pongan en práctica sus conocimientos en la vida real para obtener el desarrollo holístico de los estudiantes (Rodríguez, s.f.).



Así mismo, según el Ministerio de Educación de Ecuador (2014) y Fernández (2009) cada rincón debe tener el material necesario, es decir, ni demasiados objetos que aturdan o confundan a los niños, ni muy pocos que limiten el juego o generen peleas; el material debe ser accesible a los niños, esto quiere decir que debe estar colocado de modo que ellos puedan cogerlo por sí mismos y luego dejarlos en su lugar; presentar el material de manera ordenada, fácilmente identificable; los recursos deben ser siempre mantenidos en buen estado para que cumplan con el objetivo de aprendizaje y no causen daño al niño, el objeto debe ser estéticamente vistoso y agradable y por último, es muy importante incluir materiales que sean relevantes en el contexto, en otras palabras, contextualizados.

En síntesis, los materiales didácticos deben ser elaborados en función de los objetivos y destrezas planteados por el docente, su construcción está en manos de los maestros quienes deben elaborarlos en función de las necesidades e intereses de su grupo de estudiantes y deben mantener en orden cada uno de los materiales en sus respectivos rincones pedagógicos, no deben ser muchos objetos que aturdan sino los suficientes o necesarios para que motiven a los niños. La función como docentes cambia ya que tienen que generar recursos didácticos innovadores y propiciar un ambiente en donde no solo el aula sea el medio donde se dé el aprendizaje sino también otras áreas de la escuela (Rodríguez, s.f.).

2.7. Rol del docente dentro de los rincones de aprendizaje

Según Riera et al. (2014) dentro de los rincones o ambientes de aprendizaje el profesor tiene cuatro tareas esenciales “organización espacial, dotación para el aprendizaje, disposición de los materiales y organización para propósitos especiales” (p. 24). Otros autores afirman que los docentes cumplen un papel fundamental dentro de los rincones de aprendizaje ya que realizan diferentes actividades como la organización de los rincones, dotándoles de los materiales necesarios para que sean llamativos, tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes, permitan desarrollar una serie de habilidades, destrezas, valores, la creatividad y la autonomía (García y Vegas, 2019).



Fernández (2009) asegura que el docente debe partir por reconocer al grupo de estudiantes con los que trabajará, analizar los objetivos a alcanzar y asegurarse que los materiales sean adecuados a la realidad de los estudiantes porque esto permitirá que ellos se involucren y participen activamente en los procesos. Según Martínez Pérez (2017) el papel del maestro dentro de los rincones de aprendizaje consiste básicamente en proporcionarle al estudiante las herramientas necesarias para que sea el quien resuelva de manera autónoma los conflictos que surjan cuando interactúa en los rincones asignados, esto permitirá que los niños aprendan a trabajar en grupos o autónomamente y establezcan lazos de comunicación para solucionar conflictos y reconocer que hay más de un punto de vista.

Además, cuando los estudiantes están trabajando en los rincones de aprendizaje el docente cumple un rol de mediador para generar situaciones de aprendizaje, interacción y comunicación entre pares y con el material, de igual manera dependiendo del rincón en el que se encuentren los estudiantes el docente tendrá que mediar ciertas actividades u observar el comportamiento de los estudiantes cuando estén trabajando autónomamente, esto para intervenir en caso de que existan dudas, preguntas o se generen conflictos (Fernández, 2009; Márquez, 2010 y Martínez Pérez et al., 2017). En síntesis, mientras los estudiantes recorren cada uno de los rincones de aprendizaje los docentes tienen la posibilidad para trabajar de manera personalizada con los estudiantes que más lo necesiten, por ende, atender a la diversidad respetando los ritmos individuales y colectivos (Herrera, 2009).

2.8. Rol del estudiante dentro de los rincones de aprendizaje

El estudiante dentro de los rincones de aprendizaje tiene un rol activo, por tanto es el protagonista de su formación porque tiene la posibilidad de autogestionar su conocimiento (García y Vegas, 2019). Además, cuando los estudiantes trabajan en los rincones de aprendizaje abordan distintos escenarios en los que se enfrentan a situaciones casi reales y problemáticas que ellos tendrán que resolver con cierta autonomía e iniciativa personal, ponen en juego sus habilidades creativas, aprenden a aprender y en la interacción con los demás aprenden a respetar ciertas reglas y a ser empáticos (González, 2014).



De igual forma, el estudiante desarrolla la capacidad para actuar con autonomía y tomar la iniciativa para establecer vínculos de afecto y empatía con sus compañeros en caso de que le toque trabajar en grupo (Fernández, 2009 y Martínez Pérez et al., 2017). Además, Fernández (2009) y Márquez (2010) agregan que los estudiantes como sujetos activos del proceso de enseñanza aprendizaje realizan diversas actividades para construir su conocimiento, por ejemplo exploran, observan, manipulan e investigan. Por tanto, se busca que los estudiantes generen procesos cognoscitivos y procedimentales que permitan construir el conocimiento a partir de la interacción social (Mendoza y Rodríguez, 2020). Sin embargo, para que esto sea posible los estudiantes deben tener un autoconcepto positivo y confianza en sí mismos ya que esto les dará la capacidad para enfrentarse a diversas situaciones que se presenten dentro del proceso educativo (Escolano Pérez y Herrero Nivelá, 2012).

2.9. Ventajas del uso de los rincones de aprendizaje

El uso de los rincones de aprendizaje dentro del proceso de enseñanza aprendizaje tiene algunas ventajas como:

- El estudiante obtiene hábitos que le lleva a ser más organizado tanto en su vida cotidiana como en su vida escolar y regule su comportamiento (Márquez, 2010).
- Favorece a la socialización de los niños porque en la medida en que interactúan con sus compañeros intercambian ideas posibilitando un aprendizaje entre pares (Briceño, 2009; Fernández, 2009; Martínez Pérez et al., 2017; Márquez, 2010 y Rodríguez et al., 2020).
- Los rincones de aprendizaje posibilitan el desarrollo de actividades en donde se toma en cuenta lo conocimientos previos., ritmos, necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes, por ende, se atiende a la diversidad (Márquez, 2010).
- Fomenta la participación activa del estudiante dentro del proceso educativo y permite que aprenda a través de los sentidos y la manipulación (Márquez, 2010 y Torio, 1997).



- Esta estrategia didáctica potencia la necesidad y deseos de adquirir conocimientos nuevos en los estudiantes, les ayuda a ser conscientes de sus posibilidades, a dar valor a sus progresos, a aceptar los errores y a no rendirse ante las dificultades (Fernández, 2009 y Martínez Pérez et al., 2017).
- Permite que los docentes identifiquen y actúen sobre situaciones o acciones que los niños realizan y que están afectando a su entorno, mientras están jugando (Martínez Pérez et al., 2017).
- Los rincones hacen que los niños y niñas puedan ir progresando y realizando aprendizajes significativos dentro de la función cognitiva (Piatek, 2009).

2.10. Desventajas del uso de los rincones de aprendizaje

Según Briceño (2009) los rincones de aprendizaje poseen algunas desventajas como:

- Los niños en los rincones de aprendizaje al trabajar ya sea individualmente o en grupos quieren terminar lo más rápido posible y no pretenden cometer errores, ya que si fallan o cometen faltas afecta la autoestima y disminuye la motivación en el aprendiz, haciéndole sentirse incapaz de superar las equivocaciones o errores cometidos.
- El fracaso dentro de los rincones de aprendizaje al no poder realizar una actividad puede provocar que el niño se desanime y por lo tanto pierda el interés en seguir participando en las actividades propuestas en los ambientes de trabajo.
- La organización para el trabajo en los rincones pedagógicos puede generar pérdida de tiempo y puede ser muy complicada.
- Requiere de una planificación muy cuidadosa en la que se tome en cuenta todos los detalles.
- Dado que el docente no puede acompañar en todos los rincones al mismo tiempo puede suceder que algunos estudiantes no den el verdadero sentido a los materiales del rincón.
- Muchas de las veces las aulas no pueden estar preparadas para utilizar la metodología de trabajo por rincones ya sea por el espacio que requieren, por los materiales, por las actitudes de los niños, etc. (pp. 17-22).



ESCUELA MULTIGRADO

2.11. Definición

Los procesos de educación formal se desarrollan bajo diversas modalidades como la educación presencial, a distancia o virtual. En el contexto ecuatoriano según el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación existen tres modalidades educativas: presencial, semipresencial y a distancia (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014). Dentro de la educación presencial en Ecuador se pueden diferenciar dos modalidades: escuela graduada, en donde un docente está a cargo de un grado y la escuela multigrado, cuya peculiaridad es que un docente está a cargo de varios grados. En la presente investigación se abordará a mayor profundidad la dinámica de las escuelas multigrado.

La escuela multigrado es la modalidad a través de la cual niños de diferentes grados y edades comparten el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de un mismo espacio físico (Buscá et al., 2018 y Mejía et al., 2016). Por tanto, dentro de la escuela multigrado el docente enfrenta la responsabilidad de dar respuesta a una gran cantidad de demandas curriculares con la finalidad de atender a la diversidad que existe en el aula (Boix, 2011). Al respecto, Buscá et al. (2018) afirman que en estas escuelas las prácticas educativas apuestan por atender a la heterogeneidad existente.

Además, en las escuelas multigrado los niños tienen diferentes niveles de desarrollo, competencias y habilidades comunicativas (Peña et al. (2017), en consecuencia la actividad del docente se intensifica porque desde su práctica pedagógica tiene que atender a la diversidad de necesidades, ritmos, estilos e intereses de los estudiantes y además tiene que cumplir con funciones administrativas (Hernández, 2011). Por esta razón, los docentes de una escuela multigrado tienen que usar una serie de estrategias metodológicas y recursos que les permitan optimizar el tiempo y el espacio que son dos condiciones básicas en estos contextos educativos (Bustos, 2013).

En el contexto ecuatoriano la mayoría de escuelas multigrado están presentes en zonas rurales en donde existe una dispersión de la población, por tanto la tasa de matriculación es baja. Sin embargo, viene bien recalcar que en otros contextos se usa la multigraduación como una posibilidad pedagógica y no tanto por la ubicación geográfica (Weiss, 2000) porque como Boix (2011) afirma este tipo de escuelas permite que los niños



desarrollen habilidades para trabajar autónomamente o en grupos. En la misma línea, para Santos (2011) la heterogeneidad presente en las escuelas multigrado estimula la circulación de un cúmulo de información al alcance de los niños que cursan diferentes grados, situación que para el autor citado, provoca lo que se denomina aprendizaje por contagio.

Para Santos (2011) la riqueza del aprendizaje por contagio radica en que el proceso se da de forma natural en la relación entre estudiantes de grados inferiores con los de grados superiores y generalmente se sitúa en el momento en el que se construyen los nuevos conocimientos o cuando estos grupos repasan alguna lección y de igual forma los estudiantes de grados superiores fortalecen sus conocimientos en medida en que presencian el aprendizaje que están desarrollando los niños de grados inferiores.

En esta misma línea, para Torres (1995) la escuela multigrado puede ser una excelente alternativa pedagógica, partiendo desde su propia metodología que incluye: “una planificación minuciosa de la clase, aprendizaje auto-dirigido, materiales auto-instrucciones, trabajos en grupo, alumnos cooperando como tutores de otros alumnos y una evaluación permanente” (p. 86). Además, para la autora citada la escuela multigrado permite que los niños desarrollen valores y actitudes de cooperación, responsabilidad y autonomía, a su decir, aprenden a aprender y aprenden a enseñar.

En tanto que, Boix (2011) considera que la escuela multigrado es un microsistema social porque los estudiantes ponen en práctica algunos conocimientos de su contexto social dentro de la escuela, por ejemplo cuando los estudiantes ingresan a una escuela multigrado traen consigo una serie de normas de convivencia que han aprendido en su comunidad tales como: respetar y valorar las diferencias, colaborar, ser responsable, defender la dignidad de todos, etc. de esta manera la escuela multigrado se convierte en un reflejo de la vida comunitaria porque dentro del aula multigrado se reproducen modelos, se establecen relaciones sociales, se generan conflictos, etc.

En síntesis, los criterios vertidos por los autores citados, dan cuenta de la dinámica que se puede impulsar en la modalidad multigrado si se la asume como una oportunidad con grandes beneficios pedagógicos como lo plantea Torres (1995). Además permite evidenciar que dentro los contextos educativos multigraduados los niños desarrollarán a mayor profundidad varias habilidades tales como el trabajo en grupo y el trabajo autónomo



permitiéndole al docente trabajar con otros grados o niños que requieren de mayor atención, de esta manera el proceso de enseñanza aprendizaje se vuelve equitativo.

2.12. Características de la escuela multigrado

Para caracterizar a la escuela multigrado hay que analizar diversos aspectos que van desde la infraestructura hasta el rol que desempeñan cada uno de los actores educativos. En este caso, se abordará la ubicación geográfica, la infraestructura y el rol de docente dentro de la escuela y la comunidad como un agente mediador y organizador de actividades a llevarse a cabo tanto dentro como fuera de la institución.

Generalmente, las escuelas multigrado están ubicadas en zonas distantes a los centros poblados, de alta dispersión poblacional, y en ocasiones, de difícil acceso; a decir de Rodríguez (2004) la mayoría de escuelas, bajo esta modalidad, ofertan el servicio educativo a niños que provienen de la ruralidad, en muchas ocasiones pertenecen al sector indígena bilingüe. Esto se ve reflejado en la infraestructura que en la mayoría de casos las escuelas multigrado poseen una infraestructura deficiente en la medida en que el conjunto de servicios e instalaciones no permiten que la escuela y las actividades escolares se lleven a cabo correctamente (Miranda et al., 2017).

En cuanto a la organización, las escuelas multigrado poseen una gran diversidad de características y formas de organización esto depende del número de estudiantes y docentes de la escuela, por ejemplo según Mercado (1999, citado por Hernández, 2011) de acuerdo con el número de docentes que trabajan en la escuela multigrado esta se puede clasificar en unitaria, bidocente, tridocente, tetradocente o pentadocente. En cambio, Rodríguez (2004) afirma que se distinguen dos tipos de escuelas multigrado: las escuelas unidocentes en las que un docente está a cargo de todos los cursos y cumple con la función de administrador del centro educativo y las escuelas polidocentes que consta con dos o más docentes a cargo de más de un grado. En el contexto ecuatoriano las escuelas multigrado tienen dos clasificaciones o denominaciones: escuela unidocente para referirse a las escuelas en donde un solo docente está a cargo de todos los grados y escuela pluridocente para referirse a las escuelas en donde el docente está a cargo de dos grados o más.



En la misma línea, a continuación se describirá el rol del docente en la escuela multigrado quien no solo media el proceso educativo al contrario su labor trasciende las aulas de la escuela para ser un referente inclusive de la comunidad (Díaz Fuentes et al., 2016). A continuación, se describirá a breves rasgos las funciones y retos que encuentra un docente que trabaja en una escuela multigrado.

Primero, en una escuela multigrado el docente a más de la función formativa desempeña otras actividades relacionadas con la administración de la escuela (De la Vega, 2020). Por tanto, el docente se enfrenta a un gran cúmulo de desafíos relacionados con el tiempo, el espacio y hasta la formación específica para trabajar en estos contextos; en algunas investigaciones realizadas los docentes expresan esta debilidad formativa, (Barajas et al., 2018; Brumat, 2011 y De la Vega, 2020).

Esto es visible también en el contexto ecuatoriano, por ejemplo en la Universidad de Cuenca en la carrera de Educación General Básica en la malla 2013 y en la malla actualizada 2019 no se ha observado una asignatura en donde se aborde a mayor profundidad el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrado (Universidad de Cuenca, 2013, 2019). De igual forma, no se ha encontrado una asignatura o cátedra integradora en donde se aborde a profundidad el tema de la educación en escuelas multigrado en las mallas de la carrera de Educación Básica ofertadas por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Universidad Politécnica Salesiana y la Universidad del Azuay (Universidad del Azuay, 2020; Universidad Nacional de la Educación, 2020 y Universidad Politécnica Salesiana, 2020).

Sin embargo, en las investigaciones revisadas los docentes aseguran que esta falta de formación especializada en “escuelas multigrado” no es visto como una dificultad sino más bien como un reto que les motiva a autoformarse y buscar estrategias que les permita desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad (Barajas et al., 2018; Brumat, 2011 y De la Vega, 2020), por ejemplo el docente puede trabajar en relación directa con la comunidad aprovechando los saberes propios del contexto y pidiendo la colaboración de los padres de familia. Además, hay que recordar que los docentes realizan un trabajo previo para reconocer las condiciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de la comunidad



para desarrollar el proceso educativo desde estas realidades específicas (Barajas et al., 2018).

En esta misma línea, De la Vega (2020) afirma que el docente realiza un esfuerzo por reconocer los ideales comunitarios y lo que la comunidad espera de la escuela para partir de esos objetivos y adaptarse al grupo multigrado, involucrándose personal y profesionalmente con el entorno para generar una cercanía con todos los actores educativos (estudiantes, padres de familia, colegas y la comunidad). Además, en palabras de Díaz et al. (2016) el docente multigrado desarrolla un trabajo psicosocial y comunitario porque se involucra con las realidades de cada familia de la comunidad para hacerlas parte del proceso educativo, a partir de estas particularidades familiares el docente plantea expectativas que retan y motivan a los estudiantes para superarse a sí mismos.

Adicionalmente, Mendoza et al. (2019) consideran que el aula multigrado es el lugar adecuado para crear nuevas expectativas sobre el contexto porque si se generan las condiciones adecuadas el proceso de educativo puede ser usado como un medio para superar las dificultades que surgen en la comunidad. Así mismo, los autores antes mencionado resaltan que el docente tiene que crear un ambiente acogedor y usar diferentes estrategias para que los estudiantes se involucren activamente en el proceso. En cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje, en investigaciones realizadas se ha observado que los docentes organizan la clase de dos formas: 1. Por grupos del mismo grado; 2. globalmente (en este caso todos trabajan bajo un mismo tema pero con diferentes grados de dificultad) (De la Vega, 2020). El reto fundamental es que el docente pueda trabajar desde la diversidad y la individualidad pero a su vez genere una dimensión común del grupo (Mercado, 2011).

En síntesis, la falta de formación específica para el trabajo en escuelas multigrado se convierte en un reto para los docentes quienes superando esta debilidad aprenden a aprovechar las oportunidades propias de un contexto rural. Además, como en las zonas rurales; en donde están presentes la mayoría de escuelas multigrado; existe una cultura comunitaria, el docente puede aprovechar esta fortaleza para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje desde y con la comunidad de esta manera se estará fomentando el desarrollo de un aprendizaje significativo.



CAPÍTULO III

LOS RINCONES DE APRENDIZAJE PARA PROMOVER UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL ENTORNO DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO

En este capítulo se analiza la influencia de los ambientes de aprendizaje, para promover un aprendizaje significativo en las escuelas multigrado, en un segundo momento se considera a los rincones de aprendizaje como una posibilidad de estrategia didáctica que podría utilizar el método simultáneo para el desarrollo de un aprendizaje significativo en el contexto de la escuela multigrado, después se realiza una propuesta de implementación de los rincones que se invita usar en una escuela multigrado. Finalmente, se presenta dos planificaciones de clase que usa los rincones de aprendizaje para promover el desarrollo de un aprendizaje significativo en el entorno de las escuelas multigrado.

3.1. Ambientes de aprendizaje dentro de las escuelas multigrado

Para iniciar el desarrollo de este tema, conviene recordar que una institución educativa multigrado, como mencionan Buscá et al. (2018) y Mejía et al. (2016) es la modalidad escolar a través de la cual niños de diferentes grados y edades comparten el proceso de enseñanza-aprendizaje en una misma aula, que se convierte en un ambiente de aprendizaje cuando concurren diferentes elementos, como por ejemplo el espacio físico, los materiales que la institución posee y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa.

Castro Pérez y Morales Ramírez (2015) afirman que, se debe prestar principal atención a los ambientes, porque influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Los ambientes educativos son la primera impresión que las personas perciben al ingresar a la escuela, por tanto son parte de la motivación que permite a los estudiantes estar predispuestos para aprender y apropiarse con éxito de los conocimientos (Garcés Cobos et al., 2018). A parte del entorno físico, los ambientes educativos involucran acciones, experiencias y vivencias realizadas por cada uno de los participantes (Duarte, 2003), si se toma en cuenta todos estos componentes se fomenta el desarrollo de un aprendizaje significativo porque el proceso estará centrándose en prácticas educativas auténticas, coherentes, significativas y propositivas (Díaz Barriga, 2003). En la actualidad es muy



importante que el docente establezca ambientes de aprendizaje de calidad, tomando en cuenta las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los niños porque esto permitirá que los estudiantes den sentido a las ideas y cimienten soluciones significativas para los problemas (Paredes Daza y Sanabria Becerra, 2015).

3.2. Los rincones de aprendizaje como una estrategia didáctica dentro de la escuela multigrado para fomentar el desarrollo de un aprendizaje significativo

Como se mencionó en el capítulo anterior, los rincones de aprendizaje son una estrategia que permiten organizar acciones a desarrollarse en un espacio (Balongo González y Mérida Serrano, 2016; Iglesias Forneiro, 2008), bajo esta perspectiva se puede dividir el aula en zonas de aprendizaje de ahí que, los rincones fortalecen la didáctica propuesta, porque el docente organiza el espacio de manera creativa e innovadora para que los estudiantes se sientan atraídos, se involucren en el proceso de enseñanza aprendizaje y participen activamente de acuerdo a sus intereses y necesidades (García y Vegas, 2019) sin embargo, los rincones de aprendizaje pueden transformarse en estrategias de aprendizaje en el momento en el que promueven el desarrollo de acciones articuladas que posibilitan el desarrollo del método.

A continuación se sustentará teóricamente la posibilidad de uso del recurso rincones de aprendizaje, para fomentar el desarrollo de un aprendizaje significativo.

Primero, Parra (2005, como se cita en Sánchez, 2016) afirma que “el trabajo por rincones es más que una forma determinada de organizar y distribuir el espacio en el aula, es ante todo una estrategia ” (p. 8), entendida para las autoras de este trabajo como estrategia didáctica. Pero, ¿qué es una estrategia didáctica?, para Riquelme (2018) las estrategias son las acciones que permiten el desarrollo del método y llevar a la práctica los principios metodológicos utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aparicio (2013) concuerda con el autor antes citado y agrega que las estrategias son un sistema de planificación flexible de diversas acciones, que responde a un método y a los objetivos que se quieren alcanzar.



Desde esta perspectiva, los rincones de aprendizaje como estrategia didáctica también posibilitan el desarrollo de un aprendizaje significativo, cuando las acciones planificadas y los recursos que ambientan los diferentes rincones propician que la nueva información se relacione de forma no arbitraria y sustantiva con los conocimientos previos del estudiante (Ausubel, 1983, citado por Moreira, 1997).

En este sentido, los rincones de aprendizaje juegan un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en la medida en que posibilitan esa relación no arbitraria (no obligado) y sustantiva (lo importante y funcional del conocimiento) del nuevo conocimiento con los subsumidores o conocimientos previos, por tanto los materiales que se usen en los rincones y las actividades que se planteen deben ser cercanos a la realidad del estudiante, para que los vincule con los conocimientos previos que tiene y debe guardar correspondencia con el método, destreza, contenido a desarrollar y el objetivo planteado para la unidad que se ha programado.

Esto permitirá que los estudiantes relacionen el nuevo conocimiento con su marco de referencia presente en los rincones, que a su vez hace alusión a los conocimientos previos que trae consigo esto permitirá que el estudiante cree nexos entre lo conocido y lo desconocido (PROMEBAZ, 2007). Con lo expuesto se pretende puntualizar que, el conocimiento se vuelve significativo, no solo porque el objeto de conocimiento posee un significante, en tanto representación física o imagen, sino por el significado que le atribuye el sujeto y que complementa su sentido.

En otras palabras cuando la estrategia utiliza materiales y promueve actividades cercanas a la realidad del estudiante; entendiendo esta cercanía desde diferentes aristas: la forma en como conciben los niños la realidad, cómo se sienten, cómo perciben las diferentes situaciones, qué intereses tienen, es decir, el mundo de sus vivencias (PROMEBAZ, 2007); provocan que el estudiante otorgue un significado al proceso, por ello su nivel de bienestar e involucramiento sube y construye el conocimiento de forma **no arbitraria** y lo que aprenden se vuelve útil para la vida, en palabras de Coll (1988) el conocimiento adquirido se vuelve funcional por tanto se cumple con la segunda característica de aprendizaje significativo la “**sustancialidad**”.



De otra parte, como se mencionó anteriormente las estrategias responden a un método y en el caso de la escuela multigrado, los docentes deben saber que al momento de elegir el método que orientará el proceso de enseñanza aprendizaje, no pueden prescindir de considerar dos aspectos fundamentales “el tiempo” y “el espacio” (Bustos, 2013); estos dos aspectos son cruciales ya que si son optimizados al máximo evitan que se generen momentos muertos que repercuten en problemas de disciplina o en bajo involucramiento (PROMEBAZ, 2007).

Ahora bien, en las escuelas multigrado generalmente se usa el método simultáneo que consiste en abordar un mismo concepto con diferentes niveles de profundidad (Santos, 2011). Según el autor antes citado dentro del proceso de enseñanza aprendizaje hay un momento de apertura, trabajo diversificado, puestas en común y cierre. Es decir, este método propone que los estudiantes estén trabajando todos a la vez ya sea en una misma actividad o actividades diferenciadas (Bustos, 2013) y durante el proceso de enseñanza aprendizaje hay momentos de trabajo autónomo y trabajo dirigido; en este último el docente actúa como mediador.

No obstante de lo expuesto, se considera pertinente recordar los argumentos vertidos en el capítulo dos, por Del Carmen y Viera (2000), para quienes los rincones de aprendizaje pueden también ser utilizados como un método, bajo un proceso que guarda similitud con el que utiliza el método simultáneo, en este sentido, los autores en mención indican, tres momentos “asamblea, trabajo por rincones y puesta en común”. Si se analiza lo propuesto por Del Carmen y Viera (2000) y Santos (2011) se observa lo expuesto; en un primer momento se da la apertura de la clase que se desarrolla en el rincón de la asamblea, en su segundo momento dentro de los rincones de aprendizaje se da el trabajo diversificado en donde los estudiantes trabajan autónomamente, en grupos y hay un espacio para el trabajo dirigido, finalmente la puesta en común y el cierre se realiza nuevamente en el rincón de la asamblea. Este proceso permite que sea posible el aprendizaje por contagio (Santos, 2011) y se propicia un espacio para que los estudiantes aprendan a aprender, aprendan a enseñar y participen activamente (Torres, 1995).

Sin embargo, en la escuela multigrado, como se indicó, el método más utilizado es el simultáneo, por tanto, para su optimización se sugiere usar la estrategia didáctica



“rincones de aprendizaje”, pero ¿cómo se posibilita el desarrollo del aprendizaje significativo desde este método?; para responder a esta pregunta se hará referencia a los dos tipos de trabajo “autónomo, y cooperativo” que se visualizan en la simultaneidad y cómo esto influye en la estructura cognitiva de los estudiantes y en el desarrollo del aprendizaje significativo. En cuanto al trabajo autónomo, según Sánchez y Casal (2016) la autonomía es una habilidad que le permite al estudiante construir sus propios conocimientos, para ello debe trazar un plan y luego autoevaluar los conocimientos alcanzados, en otras palabras la autonomía implica aprender a aprender. La persona que es capaz de “aprender a aprender” tiende a conseguir un aprendizaje significativo, porque desarrolla un proceso de construcción interna (Tünnermann, 2011), por ejemplo a partir de la autoevaluación el estudiante adquiere la información necesaria para “regular su propio proceso de construcción de significados y llegar al fin último de la educación” (Sánchez y Casal, 2016, p. 180).

El segundo momento en el trabajo bajo el método simultáneo es el aprendizaje en grupo; desde la perspectiva del aprendizaje significativo se apuesta por un aprendizaje cooperativo porque este tiene varias ventajas, entre ellas están las propuestas por Johnson y Johnson (2014, citados por (Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi, 2016):

Produce un mayor rendimiento y mejor productividad (...) más razonamiento de alto nivel, más producción de ideas y soluciones nuevas, y mayor transferencia de lo aprendido (...) las personas (...) se preocupan más unas por otras y se comprometen más con el éxito y bienestar mutuo (...) provoca mayor salud psicológica y una autoestima más alta (p. 9).

Además, el trabajo cooperativo posibilita el desarrollo de un aprendizaje significativo en la medida en que genera un espíritu de grupo porque de esta manera se originará un ambiente de trabajo agradable que hará que los estudiantes se sientan motivados y participen activamente del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, mediante el aprendizaje cooperativo los estudiantes intercambian ideas, evocan significantes y generan significados a partir de las ideas en conjunto y de la apropiación del pensamiento colectivo esto les permitirá mejorar el aprendizaje, rendimiento individual y desarrollar un aprendizaje significativo. Al respecto, desde la perspectiva crítica se indica



que, cuando intercambian preguntas y respuestas, y con fundamento epistemológico aprenden a detectar las dicotomías, falsas verdades o las otras formas de conocimiento (Freire, 2013, citado por Moreira, 2005).

Una estrategia adicional a los rincones de aprendizaje, que puede usar el docente cuando opta por el método simultáneo para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje es “El trabajo por contrato”: esta es una forma de organización que permite que los estudiantes aprendan autónomamente de acuerdo a sus necesidades e intereses; este tipo de trabajo está compuesto de tareas obligatorias y opcionales que pueden variar en el nivel de complejidad o la temática; en el trabajo por contrato los estudiantes eligen el orden en que realizarán las actividades y el tiempo que dedicarán para cumplirlo (PROMEBAZ, 2007).

Según el libro del PROMEBAZ (2007) el trabajo por contrato se puede organizar de acuerdo a temas o inclusive integrar diferentes áreas del conocimiento, así mismo posibilita el desarrollo de actividades autónomas o cooperativas, las tareas pueden ser sobre contenidos nuevos o temas de refuerzo y la evaluación se pueden realizar de diferentes maneras, como: evaluación (por parte del docente), coevaluación (evalúan los compañeros) y autocorrección (usando llaves). Finalmente, en el trabajo por contrato se entrega una carta compromiso en donde están las tareas, fechas de entregas, acuerdos y compromisos, etc.; cuando el estudiante firma la carta compromiso asume todos los acuerdos que ahí se describen y desde ese momento empieza a trabajar de acuerdo a su propia realidad.

Ahora bien, el trabajo por contrato puede fortalecer el uso de los rincones como estrategia didáctica, en la medida en la que permite organizar el cumplimiento por parte de los estudiantes, de diferentes actividades programadas en los diversos rincones de aprendizaje. A no dudar, cuando el docente organiza los rincones de una forma llamativa e innovadora, en correspondencia con las destrezas, el contenido, tiempo y materiales que posibiliten el desarrollo de diversas actividades autónomas y grupales, se está contribuyendo para que los estudiantes manipulen el material, relacionen con sus conocimientos previos y con la nueva información para crear una red de significados (al modificar la estructura cognitiva). Además cuando los estudiantes logran usar el nuevo



conocimiento en situaciones concretas este se vuelve útil para la vida; por tanto se habrá conseguido desarrollar un aprendizaje significativo.

3.3. Aproximación a la realidad: una propuesta de la implementación de los rincones de aprendizaje en las escuelas multigrado

En este apartado se propone el uso de cinco rincones de aprendizaje, en cada rincón se describe una serie de materiales pero es importante recordar que el docente debe dar un uso funcional a estos materiales porque pueden caer en el error de ser aplicados solo como un elemento decorativo o distractor que no aporta significativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje (Ames, 2004).

3.3.1. Rincón de Ciencias Naturales

La asignatura Ciencias Naturales permite conocer, comprender y analizar el mundo, por lo tanto, esta asignatura debe propiciar que los estudiantes disfruten del mundo que les rodea: plantas, animales, seres humanos, etc. (Veglia, 2007). Dentro de los rincones de aprendizaje para abordar Ciencias Naturales se propone el uso de un rincón de naturaleza viva (Fernández, 2009; García y Vegas, 2019 y Márquez, 2010); según los autores antes citados el rincón de naturaleza viva aprovecha los elementos propios de la naturaleza como plantas, piedras, animales, etc. y puede estar organizado tanto dentro como fuera del aula de clases. A continuación, se presenta una tabla con algunos materiales que deberían estar presentes en este rincón, para ello se han organizado los materiales de acuerdo a los bloques curriculares de Ciencias Naturales que se propone en el Currículo Nacional de Educación

Tabla 1: Materiales a utilizarse en el rincón de Ciencias Naturales o Naturaleza viva

Bloques del Currículo 2016	Materiales
Los seres vivos y su ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de la evolución - Plantas - Animales (como la escuela multigrado se encuentra en las zonas rurales, los estudiantes tienen la oportunidad de observar a los



	<p>animales de su entorno).</p> <ul style="list-style-type: none">- Piedras- Huertos escolares
Cuerpo humano y salud	<ul style="list-style-type: none">- Maquetas de la estructura interna del ser humano (sistemas y aparatos).- Rompecabezas.- Imágenes para realizar juegos de emparejamiento, descripciones, etc.- Bingos- Delantales interactivos
Materia y energía	<ul style="list-style-type: none">- Cuerpos opacos, lúcidos y transparentes- Maquetas para estudiar las fuentes de energía- Parchís- Dominó- Juego: ¿quién es quién?
La tierra y el universo	<ul style="list-style-type: none">- Maquetas de la Tierra- Líneas del tiempo- La naturaleza como tal es un excelente recurso para analizar los factores abióticos, bióticos y la diversidad existente en la tierra.
Ciencia en acción	<ul style="list-style-type: none">- Materiales que permita a los estudiantes experimentar a cerca de las principales leyes físicas y químicas, por ejemplo: Globos Harina Agua

Fuente: Autoría propia

3.3.2. Rincón de Ciencias Sociales

Tradicionalmente el estudio de las Ciencias Sociales ha estado marcado por la memorización de fechas, lugares, personajes o conceptos importantes, sin embargo autores como Prats y Santacana (2011, citados por Gómez y Rodríguez, 2014) aseguran que el estudio de las Ciencias Sociales se debe realizar a través de la indagación y métodos de análisis social demostrando que detrás de esta asignatura hay más que solo memorizar



datos. Las Ciencias Sociales deben permitir que el estudiante descubra el medio en el que vive entendiendo los hechos sociales desde todos sus matices (Gómez y Rodríguez, 2014). A continuación se presentan algunos materiales que se pueden usar en la organización del Rincón de Ciencias Sociales.

Tabla 2: Materiales que se pueden usar en el rincón de Ciencias Sociales

Bloques del Currículo 2016	Materiales
Historia e identidad	<ul style="list-style-type: none">- Cuentos- Línea del tiempo- Videos- Juego: la búsqueda del tesoro- Teatrín- Bingos
Los seres humanos en el espacio	<ul style="list-style-type: none">- Mapas- Croquis- Imágenes- Recursos humanos: miembros de la comunidad que desde su experiencia puede compartir con los estudiantes la forma de vida y organización de la comunidad.
Convivencia	<ul style="list-style-type: none">- Materiales para crear obras de teatro y simulación de casos.- Pizarra de derechos y compromisos- Juego de las charadas

Fuente: Autoría propia

3.3.3. Rincón Lógico-matemático

Es común que en la enseñanza de las Matemáticas los profesores expliquen los ejercicios de forma abstracta, a través de una serie de pasos a seguir para llegar a obtener el



resultado, en este cometido, los profesores tratan de ser lo más claros posible para que los niños entiendan la dinámica del proceso, lamentablemente en muchas ocasiones, los únicos materiales que usan son el pizarrón y un marcador, después los docentes envían varios ejercicios para que los niños los resuelvan en sus hogares y con ello procuran la memorización del proceso y no su reflexión (Arrieta, 1998), Como una alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje, se propone una serie de materiales que los docentes pueden usar para organizar el rincón de Lógico-matemática en la escuela multigrado

Tabla 3: Materiales y juegos para el rincón de lógico-matemático

Bloques del Currículo 2016	Materiales	Juegos
Álgebra y funciones	Ábacos Fichas de colores Máquina de sumar y restar	Puzzles numéricos Suma 15 Resta 5 Baraja numérica Supermercado
Geometría y medida	Círculo de ángulos Varillas y vértices Cuerpos geométricos Plegado de papel Regla y compás	Puzzles 2D Puzzles 3D Tangram
Estadística y probabilidad	Universos Bolsa de objetos Colecciones	Cartas de familias Memory Rompecabezas 3-4 en raya

Fuente: Autoría propia

3.3.4. Rincón de Lengua y Literatura

La enseñanza de lengua y literatura especialmente en los primeros años de la escuela en donde se aprende a leer y escribir, tradicionalmente han sido enseñados por los maestros como una forma de repetición de letras y silabas para formar las palabras y la escritura de planas enteras para que los niños aprendan a escribir correctamente, al igual que para que los estudiantes escriban las palabras sin faltas de ortografía los maestros les hacían repetir al menos 100 veces la expresión hasta que se aprendan de memoria la forma de su escritura; en los años superiores tomaban en cuenta la velocidad en la que los estudiantes leían sin



prestar atención a si entendían la lectura o no, para esta enseñanza los docentes utilizaban como materiales solamente el pizarrón, un cuaderno, un lápiz y un borrador de pizarra (Gagliardi, 2017). En la actualidad se presta principal atención a estos casos ya que lo que se busca en los estudiantes es que aprendan contenidos que les sirvan posteriormente en su vida cotidiana que para al momento de salir de la escuela sean capaces de leer y escribir pero comprendiendo y razonando sobre lo que hacen ya que esto es lo que les permitirá avanzar en sus estudios.

Tabla 4: Materiales a utilizarse en el rincón de Lengua y Literatura

Bloques del Currículo del 2016	Materiales
Lengua y cultura Comunicación oral Lectura Escritura Literatura	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con letras - Tarjetas con silababas - Tarjetas con palabras - Imágenes de lecturas para ordenar - Llaverero de silabas - Letras de lija - Pinzas con letras para ordenar las palabras - Caja de sonidos - Alfabeto móvil - Destapando letras - Palabras y dibujos - Máquinas de palabras - Emparejando letras - Armario de palabras - Adivinanza - Rimas - Trabalenguas - Canciones
Ortografía (esto se trabaja de manera transversal en todos los bloques)	<ul style="list-style-type: none"> - Emparejando palabras con sus reglas - Cuadernillo con reglas ortográficas y ejemplos - Tarjetas para colgarlas en la pared con reglas ortográficas - Cuadernillos con palabras dibujadas con las letra correctas

Fuente: Autoría propia



3.3.5. Rincón de arte

En la enseñanza de cultura artística es importante tomar en cuenta los intereses que los niños tienen y las capacidades que demuestran ya que no para todos los niños es interesante bordar sino que a algunos estudiantes les llama la atención la música, a otros el movimiento, a otros la pintura, a otros el baile, la danza, etc. Es este rincón el objetivo es que los estudiantes desarrollen su creatividad, sus capacidades, la autoexpresión, la integración de la personalidad y es centrada en el niño, en este rincón de artística “se estimula el desarrollo sensible y cognitivo de los individuos y las sociedades, junto al fortalecimiento de las facultades creativas y expresivas que de hecho se favorecen con la práctica artística” (García Ríos, 2005).

A continuación se proponen algunos de los materiales que los docentes pueden utilizar en el rincón dispuesto para artística:

Tabla 5: Materiales a utilizarse en el rincón de Arte

Materiales
- Acuarelas
- Pinceles
- Pinturas
- Lápices
- Crayolas
- Telas
- Hilos
- Agujas
- Moldes de repostería
- Pinceles gruesos y delgados
- Colores
- Plumones
- Tizas de colores
- Arcillas
- Engrudo
- Punzones
- Lanas
- Esponjas
- Goma



- Plastilina
- Hojas
- Papelotes
- Papeles de colores
- Revistas y periódicos
- Cartulinas
- Cartón
- Tijeras

Fuente: Autoría propia

3.4. Propuesta de planificaciones a partir del uso de los rincones de aprendizaje para promover un aprendizaje significativo en el entorno de las escuelas multigrado

Las planificaciones que se presentan a continuación parten de los cuatro momentos propuestos por Santos (2011) para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje a partir el método simultáneo: actividades iniciales, trabajo diversificado, puesta en común y cierre.



Universidad de Cuenca

Institución:

Datos informativos:

Nombre del docente:	Karla Jimena Jara Jara Mónica Bermeo	Asignatura:	Ciencias Naturales	Año lectivo:	2020- 2021
Año de básica:	“Segundo - Séptimo”	Fecha:		Periodos de clases:	2
Título de la Unidad:	Materia y Energía	Objetivo de la clase:	Conocer comportamiento de la luz a través de diferentes experimentos para apreciar su interacción. Conocer el funcionamiento y utilidad de los circuitos eléctricos para valorar las posibilidades de transformación de la energía.		

Grado	Destreza	Contenido científico
Básica elemental: Segundo Tercero Cuarto	CN.2.3.12 Indagar, mediante el uso de las TIC y otros recursos, la propagación de la luz y experimentarla en diferentes medios.	Comportamiento de la luz: Objetos lúcidos, traslúcidos y opacos Reflexión Refracción
Básica media:	CN.3.3.10 Indagar y explicar los fundamentos y	Circuitos eléctricos



Quinto Sexto Séptimo	aplicaciones de la electricidad, examinarlos en diseños experimentales y elaborar circuitos eléctricos con materiales de fácil manejo.	
----------------------------	--	--

Desarrollo de las actividades

Primer momento: Actividades iniciales (Anticipación)
<p>1) Todos los estudiantes participan de los juegos: la gallinita ciega y el 10 20.</p> <p>2) En base a los juegos anteriores los estudiantes responden las siguientes preguntas</p> <p>¿Qué sentiste cuando tus ojos fueron cubiertos con la venda?</p> <p>¿En tú realidad conoces a alguna persona que tiene dificultades para ver?</p> <p>¿Cuál crees que es su mayor dificultad?</p> <p>En referencia a los juegos: ¿Cuándo fue más fácil atrapar a tu compañero cuándo estabas con la venda o cuándo podías ver?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>3) Desequilibrio cognitivo:</p> <p>Y si estuvieses en un lugar sin luz, que te ayudaría a ubicar un objeto?</p> <p>Vamos a descubrir cómo actúa la luz en diferentes situaciones, para ello los estudiantes de básica elemental forman un equipo de trabajo y los estudiantes de básica media forman otro equipo de trabajo.</p> <p>4) Los estudiantes en sus equipos de trabajo toman el sobre que les entrega la docente. En el sobre de describe la primera actividad que tendrán que realizar</p>



- Elegir un coordinador que será el encargado de leer las consignas.
- Elegir a dos personas que serán parte del equipo técnico. Ellos buscarán los materiales en el rincón.
- Elegir a dos personas que serán parte del equipo de escritura. Ellos llenarán los informes
- Elegir a cuatro personas que serán parte del equipo de logística. Ellos ayudarán a organizar el espacio antes de realizar la actividad y después de realizarla para dejar todo en orden
- Los estudiantes se dirigen al rincón de ciencias naturales

Segundo momento: Trabajo diversificado
(Construcción del Conocimiento)

Básica elemental

- El coordinador toma el sobre que encuentra en el rincón, en donde se constan todas las consignas de las actividades que los estudiantes deberán cumplir y que han sido preparadas por la docente.
- **Primera consigna:** los estudiantes se dirigen al rincón de Lengua y Literatura en donde encontrarán información sobre: la clasificación de los objetos en objetos transparentes, traslúcidos y opacos.
(Información en anexo 1)
Los integrantes en parejas se tomarán un tiempo para leer esta información y responder las preguntas generadoras del

Básica media

- Los estudiantes dialogan con la docente y responden las siguientes preguntas:
¿Cuándo es de noche que objetos nos ayuda a ver?
¿En el caso de la bombilla que hace que esta se prenda?
- El coordinador toma el sobre que se encuentra en el rincón y empiezan a realizar las actividades para lo cual arma 3 subgrupos
- **Primera consigna** Los estudiantes respetando la organización de subgrupos, se dirigen al rincón de Lengua y Literatura en donde encontrarán bibliografía que les ayudará a entender cómo funciona un circuito



conocimiento. Luego comparten las respuestas en el grupo.

(Preguntas generadoras en anexo 2)

- **Segunda consigna:** Con el aprendizaje obtenido los estudiantes regresan al rincón de CCNN y observan los objetos que están en la cesta y mencionan si son transparentes, traslúcidos u opacos razonando su por qué. La maestra media este proceso y va resolviendo las dudas que surjan. Para esta actividad seguirán los pasos que se describen a continuación:
 - El equipo técnico busca la canasta con los materiales que necesitarán para el primer experimento (linterna, vaso de vidrio, cuaderno, forro de cuaderno, gafas, botella y cartulinas). Y se dirigen al rincón de arte en donde encontrarán la pared de las sombras.
 - El equipo de logística se divide el trabajo para ver quién alumbrará con la linterna a la pared de las sombras y quienes serán los encargados de poner los distintos objetos entre la luz de la linterna y la pared.
 - El coordinador pide al equipo de logística que

eléctrico y la importancia de cada uno de sus componentes. El coordinador de cada subgrupo generará un diálogo sobre la lectura.

(Información en anexo 5)

Segunda consigna: el equipo técnico busca la canasta con los materiales que necesitarán para el experimento (cables de cobre, pilas, bombilla con su respectivo socate, interruptor, cinta aislante y desarmador) e instrucciones detalladas y reparte a cada subgrupo.

(Pasos en anexo 6)

- **Tercera consigna:** cada subgrupo construye un circuito eléctrico diferente bajo instrucciones detalladas. Es importante que la docente supervise este experimento por seguridad.
- **Cuarta consigna:** los estudiantes se dirigen a la Asamblea, y comparten lo que hicieron y lo caracterizan.
- La docente media el proceso y amplía la explicación a partir de la socialización de los estudiantes.
- **Sexta consigna:** Los estudiantes en subgrupos deberán investigar 4 ejemplos sobre la aplicación de los



ponga uno a uno los objetos entre la luz de la linterna y la pared.

- Después de colocar cada objeto el coordinador motiva la reflexión entre todos los integrantes sobre lo que sucede, en tanto que el equipo de escritura llena la tabla de doble entrada con la respuesta obtenida bajo consenso. **(Tabla de doble entrada en anexo 3)**

- **Tercera consigna:** Los estudiantes se dirigen al rincón de Lengua y Literatura, ahí encontrarán información sobre el comportamiento de la luz (reflexión y refracción)

(Información en anexo 4)

En subgrupos leerán el material y luego el coordinador motivará la socialización y juntos realizarán un organizador gráfico en donde resuman cómo se produce la reflexión y refracción

La docente media el proceso, aclara dudas y plantea preguntas a los estudiantes.

- **Quinta consigna:** los estudiantes se dirigen al rincón de Ciencias Naturales en donde realizarán el siguiente experimento

circuitos eléctricos y la información deberá ser entregada en una hoja para ser expuesta junto a los tableros electrónicos realizados.

- **Séptima Consigna:** Lo trabajado se expondrá en el rincón de CCNN y los estudiantes deberán contar a otros grupos su experiencia.



- El equipo técnico busca los materiales que se encuentran en la caja de experimentos y los colocan en la mesa de trabajo (espejo, linterna, caja de cartón blanca con dos flechas apuntando a la izquierda, vaso de vidrio y agua).
- El equipo de logística apunta la luz de la linterna al espejo; observan que sucede. El coordinador de grupo motiva el diálogo y pregunta sobre el resultado del hecho y los estudiantes encargados de escritura registran la respuesta.
- El equipo de logística coloca el cartón con las flechas detrás del vaso de agua y luego agregar agua al vaso. El coordinador de grupo motiva el diálogo sobre lo que sucede en tanto que los estudiantes encargados del registro, cumplen con su rol. Finalmente, en base al diálogo definen si los experimentos están relacionados con la reflexión, refracción o si hay uno de cada uno.

Tercer momento: Puesta en común
(Consolidación)



- 5) Los estudiantes trabajan en asamblea.
- 6) Los estudiantes exponen los resultados de los experimentos realizados, resaltando en el contenido científico que se ha abordado

Cierre

- 7) La docente realiza una síntesis de las destrezas abordadas en la clase, para ello usa material de apoyo.
- 8) Los estudiantes mencionan en qué situaciones de la vida cotidiana pueden poner en práctica lo aprendido



Universidad de Cuenca

Institución:

Datos informativos:

Nombre del docente:	Karla Jimena Jara Jara Mónica Bermeo	Asignatura:	Lengua y Literatura	Año lectivo:	2020- 2021
Año de básica:	“Segundo - Séptimo”	Fecha:		Periodos de clases:	2
Título de la Unidad:	Escritura	Objetivo de la clase:	Conocer la estructura, tipos de oraciones y tipos de artículos y sustantivos para que las utilicen de manera correcta en su cotidianidad.		

Grado	Destreza	Contenido
Segundo, tercero y cuarto	Expresar sus ideas con precisión e integrar en las oraciones escritas. (Ref. LL. 3.4.9).	Características de la oración y sus tipos enunciativas, exclamativas, interrogativas e imperativas.



Quinto, sexto y séptimo	Expresar sus ideas con precisión e integrar en las producciones escritas los diferentes tipos de artículos y sustantivos. (Ref. LL. 3.4.9).	Tipos de artículos y sustantivos con oraciones enlazadas las unas con las otras y con la puntuación correcta.
-------------------------	--	---

Desarrollo de las actividades

Primer momento: Actividades iniciales (Anticipación)
<p>En este primer momento todos los niños trabajan en la misma actividad.</p> <p>1) Los niños escuchan la historia que la maestra les cuenta</p> <p>En el camino para llegar a la escuela observé algo que me llamó mucho la atención, un señor estaba acariciándole muy cariñosamente a su perro y su perro estaba muy feliz ladraba y lamía la cara a su dueño.</p> <p>Después de experiencia de la maestra los niños responden:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Quién de ustedes ha vivido una experiencia similar?- ¿Quiénes tienen mascotas?- ¿Cuál es el sonido que hacen cuándo están felices, tristes o enfadados?- ¿Creen que el ladrido del perro es igual cuando está feliz, cuando está triste, cuando está bravo?- Así como el perro realiza un sonido para demostrar cuando quiere algo, ¿habrán otros animales que hagan lo mismo? ¿Cuáles? ¿Qué sonido hacen?



2) La maestra realiza la reflexión a acerca de que las personas logramos entender a nuestras mascotas a través de sus comportamientos, y en ocasiones por medio del sonido que emiten dependiendo de lo que deseen, ello porque estas, no pueden comunicarse de otra manera con las personas.

3) **Desequilibrio cognitivo**

- En cambio: ¿Cuándo una persona quiere comunicarse con otra, qué es lo que tiene que tomar en cuenta para hacerse entender? ¿Emitirá sonidos como los animales?

Construcción del conocimiento

Observemos lo siguiente: la maestra le pide a un niño que limpie el pizarrón pero de la siguiente manera “Podrías Lucas pizarrón”, espera un momento y luego le pregunta al niño porque no ha hecho lo que se le pidió.

4) La maestra pregunta a todos los niños

¿Por qué el niño no hizo lo que se le pidió?

¿Por qué creen que Lucas no entendió?

¿Qué palabra le agregarían a la oración para que se entienda?

Los estudiantes forman grupos de trabajo de acuerdo al subnivel, eligen a un coordinaron y secretario de grupo

- El coordinador es el que organiza a su grupo.
- El secretario es el que tiene que escribir cuando sea necesario

Segundo momento : Trabajo diversificado

(Construcción del Conocimiento)



Básica elemental	Básica media
<ul style="list-style-type: none">• El coordinador de grupo se dirige al rincón de Lengua y Literatura y tomará la información de un cartel que ha sido preparado para el desarrollo de este contenido, este contiene imágenes con información acerca de la oración, estructura y sus tipos: enunciativas, exclamativas, interrogativas e imperativas. (Ver anexo 1)• Los niños leen la información, la analizan y extraen lo más importante de la misma a partir de preguntas generadoras<ul style="list-style-type: none">- ¿Cuántos tipos de oraciones se presentan en el cartel?- ¿Cuáles son?- Describa brevemente a cada tipo de oración• Los niños se dirigen al rincón de Arte en donde encontrarán varias imágenes, por grupos se ponen de acuerdo y toman una imagen. (Ver anexo 2).• En sus mismos grupos los estudiantes se dirigen al rincón de Lengua y Literatura y toman del cajón de las palabras, las palabras que necesiten para armar una oración que represente a su pictograma (Ver anexo 3).• Los niños después de terminar la actividad, en sus grupos conversan y reflexionan en torno a las siguientes	<ul style="list-style-type: none">• El coordinador de grupo se dirigen al rincón de Lengua y Literatura y toma una tarjeta en donde encontrarán información acerca del artículo y sustantivo. (Cada grupo tendrá un tema distinto). (Ver anexo 4)• El grupo leerá la información, la entienden, realizan un resumen a partir de preguntas generadoras. Por ejemplo para el grupo 1:<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué es un artículo?- ¿Cuántos tipos de artículo existen?-Cuál es la relación del artículo con el sustantivo• Luego cada estudiante toma diferentes cuentos del rincón de Lengua y Literatura y copia en su cuaderno de lenguaje por lo menos 5 oraciones con diferentes artículos.• Todos los estudiantes se reúnen y conversan con la docente sobre lo más importante de lo que leyeron y comparten los ejemplos extraídos de los cuentos.• Los niños por grupos se dirigen al rincón de Arte en donde encontrarán varias imágenes, tendrán que elegir una sola imagen. (Ver anexo 5)



preguntas:

- ¿Habrá otra manera de decir la misma oración? ¿Cuál?
- ¿Hay alguna palabra que se pueda reemplazar por otra, pero cuidando que la oración se entienda?
- Los estudiantes en grupos verifican que las oraciones armadas cumplan con la estructura que dice el cartel además van a convertir las oraciones trabajadas en enunciativas, exclamativas, interrogativas e imperativas.
- Se reúnen todos los grupos y junto a la maestra encuentran características generales de la oración.

- Luego los estudiantes se dirigen al rincón de Lengua y Literatura en donde encontrarán el cajón de oraciones, tendrán que elegir la oración que representa, después buscarán varias maneras de escribir la misma oración. **(Ver anexo 6)**
- El secretario escribe las oraciones.
- La docente media el proceso e invita a recrear las oraciones en cartulinas específicas, cambiando los artículos y sustantivos como base de pequeñas historietas, que serán socializadas en la puesta en común y luego colocadas en el rincón de lengua y literatura como material de apoyo.

Tercer momento: Puesta en común

(Consolidación)

Todos los estudiantes se vuelven a reunir

- 5) La maestra pide a los niños que compartan con sus compañeros lo que aprendieron:



- Los estudiantes de básica elemental y media cuentan a sus compañeros los diversos aprendizajes obtenidos y la maestra retoma lo expuesto, refuerza los aspectos centrales de forma integradora, clara y precisa además resalta la formulaciones hechas por los estudiantes rescatando de esta manera la construcción del conocimiento.

Cierre

- 6) La maestra propone como tarea que los estudiantes de básica elemental describen individualmente a un objeto de su entorno y a los niños de básica media escriben una anécdota interesante de su vida. Deberes que serán expuestos en los distintos rincones de aprendizaje.



3.5. Análisis de las planificaciones a la luz de la teoría abordada

Como se mencionó en este tercer capítulo dentro de las escuelas multigrado uno de los métodos más utilizados es el simultáneo en donde los estudiantes trabajan juntos en la ejecución de actividades con diferentes grados de dificultad (Santos, 2011). En el caso de las planificaciones propuestas se decidió trabajar por subniveles por dos razones fundamentales: primero porque según el Ministerio de educación de Ecuador (2014) al final de cada subnivel se tiene que cubrir los aprendizajes correspondientes al subnivel y segundo para aprovechar las ventajas propias de la escuela multigrado como es la oportunidad de fomentar el desarrollo de un aprendizaje por contagio (Santos, 2011). Después de haber realizado esta introducción en donde se justifica el porqué de la organización se procederá a realizar el análisis de las planificaciones:

Primero, según Ausubel (1963, citado por Moreira, 1997) el aprendizaje significativo es posible cuando los subsumidores presentes en la estructura cognitiva de los estudiantes sirven de punto de anclaje para la nueva información y por otra parte Gagliardi (2017) indica que iniciar el proceso educativo con juegos o narraciones permite que los estudiantes se dispongan a aprender y propicia la activación de los conocimientos previos. Las planificaciones expuestas inician con distintas actividades como son: narración y juegos para la asignatura de Lengua y Literatura y Ciencias Naturales respectivamente, estas son generadas por la docente para activar conocimientos, deducciones y comparaciones desde situaciones problemáticas y cotidianas, que cumplen con el soporte teórico anterior, además, hábilmente se enlazan con el desequilibrio cognitivo, que se convierte en una invitación para que el estudiante busque un reequilibrio del conocimiento y lo haga de forma no arbitraria (no obligado) (Moreira, 1997 & Coll, 1988).

Así mismo, las actividades planteadas en las planificaciones para el desarrollo del segundo momento o construcción del conocimiento están organizadas de manera lógica y secuencial con miras a que los estudiantes revisen conceptos generales, discutan en grupo, deduzcan, relacionen y contrasten conocimiento y respuestas, todo encaminado hacia una comprensión adecuada del tema a desarrollar, en un clima cordial y afectivo que posibilita cumplir con lo propuesto por Novak (como se cita en Moreira, 1997, 2017) para quien el aprendizaje significativo es posible cuando se relacionan los pensamientos, sentimientos y acciones.



Resulta muy interesante la dinámica de consignas, preguntas generadoras y rotación de los estudiantes por diferentes rincones que coadyuva a un trabajo dialógico, deductivo e incluso posibilita la elaboración de mapas conceptuales a través de los cuales se representa lo más significativo del concepto o lo sustancial del nuevo conocimiento, cumpliendo de esta manera con la segunda característica del aprendizaje significativo: la sustancialidad.

Las planificaciones expuestas permiten que los estudiantes anclen a su estructura cognitiva lo sustancial del nuevo conocimiento y les desafía a ponerlo en práctica al momento de realizar los diferentes deberes o experimentos, en consecuencia de lo que plantean García y Moreno (2020) quienes aseguran que, los experimentos posibilitan un aprendizaje significativo en la medida en que los estudiantes desarrollan su curiosidad innata y la capacidad de asombrarse. Además, en los experimentos los estudiantes ponen a prueba sus ideas y las comparan para explicar, cuestionar, indagar o generar conclusiones, por ende construyen conocimientos propios y significativos (Candela et al. 2015).

Por otra parte, al revisar las dinámicas previstas para el desarrollo del segundo momento, se considera que cumple con lo prescrito por Ausubel, cuando indica que la relación entre subsumidores y nueva información crea una red de significados en el estructura cognitiva de cada estudiante que la vuelve significativa.

Finalmente el tercer momento denominado consolidación, promueve la aplicación de conocimientos, su socialización y refuerzo. Además, viene bien resaltar la presencia de la acción mediadora de la maestra que retoma las ideas centrales trabajadas bajo un orden deductivo y consolida el conocimiento. En este punto, es conveniente citar el planteamiento de Coll (1988), para quien el aprendizaje significativo cobra mayor sentido cuando se vuelve funcional y se aplica; la funcionalidad no solo conlleva la aplicación del conocimiento en la vida diaria sino en la posibilidad de compartir con otros para reforzar lo que ya conocen y afianzar desde la experiencia vivida y contada de estudiantes a estudiantes, particular que encuentra fundamento en el planteamiento del aprendizaje por contagio defendido por Santos (2011) que es lo que se promueve en la planificaciones expuestas.



CONCLUSIONES

Una vez finalizado esta investigación monográfica sobre la implementación de los rincones de aprendizaje para promover un aprendizaje significativo en el entorno de las escuelas multigrado se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- El aprendizaje significativo tiene la característica de ser permanente y funcional, es decir este aprendizaje permite el uso del nuevo conocimiento en diferentes actividades de la vida cotidiana y se produce en la medida en que el estudiante relaciona sus conocimientos previos con los nuevos para dotarlos de significado, cabe recalcar que esta incorporación a su estructura cognitiva se debe dar de manera sustancial y no arbitraria.
- El aprendizaje significativo plantea una secuenciación de contenidos de lo general a lo particular y establece relaciones que facilitan el proceso de integración de conocimientos (mapas conceptuales)
- El aprendizaje significativo demanda estrategias de aprendizaje adecuadas que faciliten la comprensión del conocimiento, por ello el docente juega un rol muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Las escuelas multigrado son un escenario real en nuestra realidad, cuya potencialidad está en su propia naturaleza: el trabajo con niños de diversos grados en una sola aula, con quienes se puede potenciar valores y actitudes de cooperación, responsabilidad y autonomía.
- Los rincones de aprendizaje son espacios organizados dentro o fuera del aula de clases, que pueden ser usados como una estrategia didáctica para posibilitar el desarrollo de un aprendizaje significativo, y en el entorno de las escuelas multigrado, puede ser una estrategia totalmente válida que potencia la búsqueda del conocimiento desde la diversidad del grupo, en la medida en que el docente organice estos espacios con materiales potencialmente significativos y acciones debidamente planificadas, para que tengan un uso funcional.
- La organización de los rincones de aprendizaje requiere la elección de materiales potencialmente significativos que puedan ser usados para que los estudiantes



activen los subsumidores o conocimientos previos, condición básica para el desarrollo de un aprendizaje significativo.

- Los rincones de aprendizaje vistos como estrategia didáctica permiten dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrado y fortalecer la ejecución del método simultáneo además de mejorar el nivel de involucramiento de los estudiantes.
- Los rincones de aprendizaje no solo impactan de forma positiva en el desarrollo de un aprendizaje significativo en el contexto de las escuelas multigrado, sino potencian valores y habilidades en los estudiantes desde la activación de diferentes formas de trabajo.
- Las escuelas multigrado constituyen el escenario de aplicación de estrategias didácticas como los rincones de aprendizaje para potenciar el aprendizaje significativo.



RECOMENDACIONES

- Se sugiere fortalecer la formación inicial docente con el abordaje a mayor profundidad los diferentes paradigmas, modelos y enfoques de aprendizaje.
- Se sugiere vincular a los estudiantes en formación con las diferentes modalidades de escuelas a través de prácticas pre profesionales, para conocer nuevos escenarios de acción profesional.
- Se sugiere fortalecer la formación con el conocimiento de metodologías a utilizar en el desarrollo del proceso de aprendizaje en escenarios de escuelas multigrado.
- Se sugiere encuentros con los actores educativos de escuelas multigrado para compartir esfuerzos investigativos como el que presentamos, para demostrar que es posible dinamizar el proceso de aprendizaje con la incorporación de estrategias didáctica como la que hemos propuesto en procura del desarrollo de un aprendizaje significativo.
- Se sugiere que cuando se activen los rincones de aprendizaje en una aula, se debe renovar constantemente sus materiales
- Se sugiere convertir los rincones en una estrategia didáctica desde la funcionalidad que el docente genere con miras a generar aprendizajes significativos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Santamaría, M. (5 de noviembre de 2019). *5 bonitos poemas cortos para niños* [Imagen]. <https://www.guiainfantil.com/ocio/poesias/5-bonitos-poemas-cortos-de-animales-para-ninos/>
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: Desafíos y posibilidades*. Tarea Gráfica Educativa. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Aparicio, M. (30 de septiembre de 2013). Métodos, técnicas y estrategias. *Planteamiento didáctico*. <https://maestriasutec.wordpress.com/3-5-metodos-tecnicas-y-estrategias/>
- Aronowitz, S., y Giroux, H. (1987). *Education under siege* (23-45). Routledge.
- Balongo González, E., y Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir a la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n152/0185-2698-peredu-38-152-00146.pdf>
- Barajas, Y., Barreto, M., y Serrato, S. (2018). De educación indígena y escuelas multigrado. *RED*, 2. <https://local.inee.edu.mx/images/stories/2018/red11/articulos/07Desde.pdf>
- Bolívar, G. (23 de julio de 2020). *Objetos opacos: concepto, características y ejemplos*. Lidefer. <https://www.lifeder.com/objetos-opacos/>
- Bolívar, G. (23 de julio de 2020). *Objetos opacos: concepto, características y ejemplos* [Imagen]. Lidefer. <https://www.lifeder.com/objetos-opacos/>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129002.pdf>
- Briceño, M. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 14, 9-28. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214002.pdf>



- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: Condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10.
<https://pdfs.semanticscholar.org/3eb6/d5938da6de2948d3ffc52d94ad5d7cbb8686.pdf>
- Buscá, F., Domingo, L., y Boix, R. (2018). Incidencia de la metodología en la evaluación de las competencias básicas en la escuela rural: El caso de la competencia lingüística. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 4, 108-125. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/21476/pdf>
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: Algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la escuela*, 79.
<https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.03>
- Caballero, Jaime. (4 de julio de 2020). *Refracción de la luz: elementos, leyes y experimento*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/refraccion-de-la-luz/>
- Castejón, J. L., González, C., Gilar, R., & Miñano, P. (2010). *Psicología de la Educación*. Editorial Club Universitario.
- Castro Pérez, M., y Morales Ramírez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 10(3), 1-32.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/6874/7076?inline=1?inline=1>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- De la Vega, L. (2020). Docencia en aulas Muligrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2). <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol14-num2/art10.pdf>
- Del Carmen, M., y Viera, A. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: Los rincones. *España: GRAÓ*.
- Díaz Barriga F., y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga F., y Hernández Rojas, G. (2015). Constructivismo y aprendizaje significativo. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* (pp. 11-19).



McGRAW HILL (obra original publicada en 1999).

https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismo%20y%20aprendizaje%20significativo.pdf

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.

Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 105-117.

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>

Díaz Encinas, J., y Fuentes Navarro, F. (2018). Desarrollo de la conciencia ambiental en

niños de sexto grado de educación primaria. Significados y percepciones. *CPU-e*.

Revista de Investigación Educativa, 26, 136-163.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n26/1870-5308-cpue-26-136.pdf>

Díaz Fuentes, R., Osses Bustingorry, S., y Muñoz Navarro, S. (2016). Factores e

interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la

Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 111-128.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art06.pdf>

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios*

pedagógicos (Valdivia), 29, 97-113.

Encalada, D. (10 de septiembre de 2013). *Auge cacaotero del Ecuador* [Imagen].

<https://es.slideshare.net/DavidEncalada1/auge-cacaotero-del-ecuador>

Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: La importancia del Movimiento

Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, (12), 1-14.

<http://revista.muesca.es/documentos/cabas12/La%20pedagogia%20de%20Freinet.pdf>

Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica*, 20, 58-

73. [http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/822/Dialnet-](http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/822/Dialnet-LaMediacionDelAprendizajeEnLaEscuela-6222147.pdf?sequence=1)

[LaMediacionDelAprendizajeEnLaEscuela-6222147.pdf?sequence=1](http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/822/Dialnet-LaMediacionDelAprendizajeEnLaEscuela-6222147.pdf?sequence=1)

Escolano Pérez, E., y Herrero Nivelá, M. (2012). Herramienta para la observación de las

capacidades infantiles de aprendizaje autónomo. *International Journal of*

Developmental and Educational Psychology, 1(1), 151-157.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342015.pdf>



- Ezquerria, M. (2005). El espacio en la escuela infantil: Algo que debe cuestionarse para educar mejor. *Sainz, MC y Argos, J.(Coords.). Educación Infantil, Contenidos, procesos y experiencias. Madrid: Narcea.*
- Fernández, A. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipo de rincones. *Innovación y experiencias educativas, 15.*
- Flórez Romero, R., Castro Martínez, J., Galvis Vásquez, D., Acuña Veltrán, L, y Zea Silva, L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá* (Rocca S. A.).
<https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/921/Ambientes%20de%20aprendizaje%20y%20sus%20mediaciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P, y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XXI.*
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.*
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. siglo XXI.*
- Fundación Edesa. [2019]. *Circuitos eléctricos.*
<https://www.fundacionedesa.org/es/recursos/a201908-elementos-circuito-electrico>
- Gagliardi, L. (2017). *Materiales didácticos para lengua y literatura: Diseño y experiencias. I Jornada de Diseño y Narrativas Digitales. Experiencias y casos para el aprendizaje 28 de octubre La Plata, Buenos Aires, Argentina.*
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13635/ev.13635.pdf
- Garcés Cobos, L. F. G., Montaluisa Vivas, Á., y Salas Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales, 1(376), 231-248.*
- García, C. (2013). La prevalencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI. *Humanismo y sociedad, 1, 49-68.*
<http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/6/18>
- García Monroy, A. I., Linares González, E. E., y Martínez Allende, L. (2020). Estrategia Metacognitiva en el Aprendizaje Significativo Empleando los Cuentos Ilustrados. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9(2), 231-238.*
<https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/168/457>



- García Ríos, A. S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El artista*, (2), 80-97. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87400207.pdf>
- García, M., y Vegas, H. (2019). Rincones pedagógicos: Nuevas estrategias para aprender y enseñar. *Cienciamatria*, 5(1), 593-615. <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/289/348>
- Gómez, C., y Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 12(2).
- González, J. (2001). Dewey y la pedagogía progresista. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*.
- González, M. (2015, noviembre 21). Rol del docente para el desarrollo del aprendizaje significativo. *Competencias para enseñar*. <https://compe1.wordpress.com/2015/11/21/rol-docente-para-el-desarrollo-del-aprendizaje-significativo-reflexion-del-dia-14-de-noviembre/>
- González, P. (2014). Rincones multidisciplinares en aulas PAI de primaria. *Arista Digitala*, 40.
- Gramáticas. (24 de octubre de 2016). *Ejemplos de oraciones-tipos*. <https://www.gramaticas.net/2010/09/ejemplos-de-oraciones-tipos.html>
- Hernández, J. [2011]. Las interacciones sociales de los alumnos. Una alternativa pedagógica en la escuela primaria multigrado [ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. https://www.academia.edu/11839088/LAS_INTERACCIONES_SOCIALES_DE_LOS_ALUMNOS_UNA_ALTERNATIVA_PEDAGOGICA_EN_LA_ESCUELA_PRIMARIA_MULTIGRADO
- Herrera, A. (2009). Los rincones en educación primaria. *Revista digital innovación y experiencias*, 15, 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ANGELA%20MARIA_HERRERA_2.pdf
- Horlacher, R. (2019). Educación vocacional y liberal en la teoría de la educación de Pestalozzi. *Pedagogía y Saberes*, 50, 121-132. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-121.pdf>



- Iglesias Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/ambientes_de_aprendizaje_maria_lina_iglesias_rie47_12352.pdf
- La batalla de Pichincha. (24 de mayo de 2006). [Imagen]. <http://mira.ec/batalla-de-pichincha-200/>
- Lara Guerrero, J., y Lara Ragel, L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza*, 22, 341- 368. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4118/4143>
- Márquez, M. (2010). Trabajo por rincones en primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 29, 1-9.
- Martínez Pérez, D., Gavilán, J., y Toscano, M. (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 226-244.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/68872/las%20interacciones%20que%20surgen%20en%20el%20trabajo%20por%20rincones%20en%20Educaci%3%b3n%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mayordomo Saiz, R. M., y Onrubia Goñi, J. (2016). El aprendizaje cooperativo (Vol. 389). Editorial UOC.
- Maza, M. (21 de enero de 2021). *Tipos de sustantivos-Con ejemplos*.
<https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/tipos-de-sustantivos-con-ejemplos-1928.html>
- Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M., Olvera, A., y del Mar Estrada, M. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: Una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 46(3), 111-135.
<https://rlee.iberomx.com/index.php/rlee/article/view/173/638>
- Mendoza, A., Pérez, N., y Astorga, M. (2019). El aprendizaje cooperativo, como una estrategia para fomentar la inclusión en contexto multigrado. *CONISEN. Investigar para formar*, 1-16. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P022.pdf>



- Mendoza, M., y Rodríguez, M. (2020). Aprendizaje centrado en el estudiante desde la planificación en investigación. *CIENCIAMATRIA*, VI(10). <https://doi.org/DOI.10.35381/cm.v6i10.232>
- Mercado, R. (2011). Una realidad negada: El trabajo docente en escuelas con grupos multigrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 973-980. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a15.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2014). *Guía metodológica para la implementación del currículo de educación inicial*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/05/Guia-Implementacion-del-curriculo.pdf>
- Miranda, M. L., Muñoz Campos, A., y Maldonado Payán, J. C. (2017). La infraestructura física educativa de las escuelas multigrado. *Congreso nacional de investigación educativa*, 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2718.pdf>
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. En Moreira, M., Rodríguez, M., Caballero, M (coords.), *Encuentro Internacional sobre aprendizaje significativo* (pp. 19-44). Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 6, 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose029/9007>
- Oruga oxidada. (2016). *Dibujos infantiles educativos. Dibujos para niños de 3 a 4 años. Dibujos infantiles para niños* [Imagen]. https://www.youtube.com/watch?v=rXQzsQj9noQ&ab_channel=OrugaOxidada
- Ospino Pérez. (1 de octubre de 2017). *La Fotosíntesis 2°* [Imagen]. http://scienceclasspfc.blogspot.com/2017/07/la-fotosintesis-2_15.html
- Paredes Daza, J. D., y Sanabria Becerra, W. M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. "Una reflexión ineludible". *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.



PROMEBAZ. (2007). *Con nuevos lentes*. AH/editorial.

PROMEBAZ. (2007). *Un aula donde quepan todos*. AH/editorial.

Peña, D., Martínez, M. n, y Garrido, Y. P. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. *EduSol*, 17(60), 4.

Piatek, A. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.

Pineda, J. (23 de abril de 2021). *Contaminación para niños* [Imagen]. Temas ambientales. <https://www.temasambientales.com/2018/04/contaminacion-para-ninos.html>

Pinto, D. (2017). *Talleres y rincones de juegos* (2.^a ed.). ICB, SL (Interconsulting Bureau SL).

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida* (tercera edición). Hidalgo Castellano Editores.

Riera, M. A., Ferrer, M., y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: Significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39. <https://www.nichacloud.com/Docs/!Lorena/CURSOS/AMBIENTS/LECTURES%20AMBIENTS/M%C3%B2dul%201.%20Concepte%20i%20origen%20dels%20Ambients/Article%202.%20La%20organizaci%C3%B3n%20del%20espacio%20por%20ambients%20de%20aprendizaje.pdf>

Riquelme, M. (26 de febrero de 2018). *Estrategias metodológicas (definición y tipos)*. <https://www.webyempresas.com/estrategias-metodologicas/>

Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Investigación educativa*, 8(14), 47-52.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098/6272>

Rodríguez, A., Romance, A., y Chinchilla, J. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil: Un estudio de caso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 498-504. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/71026/45647>



- Rodríguez, H. (s.f.). Ambientes de aprendizaje. *Universidad autónoma del estado de Hidalgo*. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html#refe0>
- Rodríguez, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 105-130.
- Rodríguez, M., Moreira, M., Caballero, M., y Greca, I. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo, una teoría de la psicología cognitiva*. Editorial Octaedro.
- Rodríguez, Y. (2004). *Pensando en políticas públicas para la escuela rural. Algunas consideraciones acerca de la escuela multigrado*.
<http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/rodriguez.pdf>
- Ruiz, M. (20 de octubre de 2019). *Circuito eléctrico para primaria*. Web del maestro.
<https://webdelmaestro.com/circuito-electrico-para-primaria/>
- Sánchez, I., y Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Porta Linguarum*, 25, 179-190.
- Sánchez, M. (2016). *Los rincones como contextos significativos de aprendizaje* [Universidad Complutense].
https://eprints.ucm.es/id/eprint/42976/1/TFGinfan_16_Sanchez_Molero_MLuisa_Rincones.pdf
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129006.pdf>
- Torio, S. (1997). “Talleres y rincones en educación infantil: Su vigencia psicopedagógica hoy”. *Congreso de Córdoba*, 49-50, 1-14.
- Torres, R. M. (1995). *Los achaques de la educación*. Libresa.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Universidad de Cuenca. (2013). *Malla Curricular (2013) de la Carrera de Educación General Básica*. <https://www.ucuenca.edu.ec/filosofia/carreras/carrera-de-educacion-general-basica>
- Universidad de Cuenca. (2019). *Avance de la estructura curricular 2019*.



Universidad de Cuenca

Universidad del Azuay. (2020). *Carrera de Educación Básica*.

<https://educacion.uazuay.edu.ec/educacion-basica/oferta-academica>

Universidad Nacional de la Educación. (2020). *Malla Curricular*. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/12/malla-curricular-educacion-basica.pdf>

Universidad Politécnica Salesiana. (2020). *Malla curricular de Educación Básica*.

https://www.ups.edu.ec/documents/10184/14851102/31_Educaci%C3%B3n+B%C3%A1sica_Cuenca_Quito.pdf/0407379f-fd05-4f7f-878b-06e332035e51

Vallejo, A. (2009). Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia. *CEE*

Participación educativa, 12, 194-206. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/02/DOC2-juego-primera-infancia.pdf>

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 22(89-90), 57-76.

Woodward. (2021). *Artículos definidos e indefinidos*.

https://www.spanish.cl/Grammar/Notes/Articulos_Definidos_Indefinidos.htm

Zapata, Fanny. (30 de marzo de 2021). *Reflexión de la luz*. Lifeder.

<https://www.lifeder.com/reflexion-de-la-luz/>

Zapata, Fanny. (30 de marzo de 2021). *Reflexión de la luz* [Imagen]. Lifeder.

<https://www.lifeder.com/reflexion-de-la-luz/>

Zemelman, H., y Quintar, E. (2007). *Conversaciones. Acerca de la interculturalidad y conocimiento*. IPECAL.



ANEXOS

Anexos de la planificación de Ciencias Naturales

Anexo 2: Objetos opacos, lúcidos y traslúcidos

Objetos opacos: son objetos que no dejan pasar la luz, por lo tanto no se puede ver a través de ellos.

Ejemplo: madera, piedras, libros o cartón.

Objetos transparentes: son objetos que dejan pasar toda la luz, razón por la cual se puede ver a través de ellos.

Ejemplo: vidrio, cristal o agua líquida

Objetos traslúcidos: son objetos que dejan pasar solo una parte de la luz que reciben, a través de ellos se observa pero borroso.

Ejemplo: vitrales, fundas de plástico o botellas de colores.



(Bolívar, 2020)



Hoja de trabajo

Objetos transparentes, traslúcidos y opacos

Fecha: _____

Integrantes: _____

- 1) ¿Cómo podemos clasificar a los objetos de acuerdo a su comportamiento frente a la luz?

- 2) ¿Cómo podemos diferenciar a un objeto opaco de un transparente o un traslúcido?

- 3) ¿Qué semejanza existe entre los objetos transparentes y traslúcidos?

- 4) ¿Qué diferencia existe entre los objetos transparentes y traslúcidos?



Anexo 3: Tabla de doble entrada

Objeto	Pasó toda la luz	Pasó solo un poco de luz	No pasó la luz
Vaso de vidrio			
Cuaderno			
Forro de cuaderno			
Gafas			
Botella			
Cartulina			

Autoría propia

Anexo 4: Reflexión y refracción de la luz

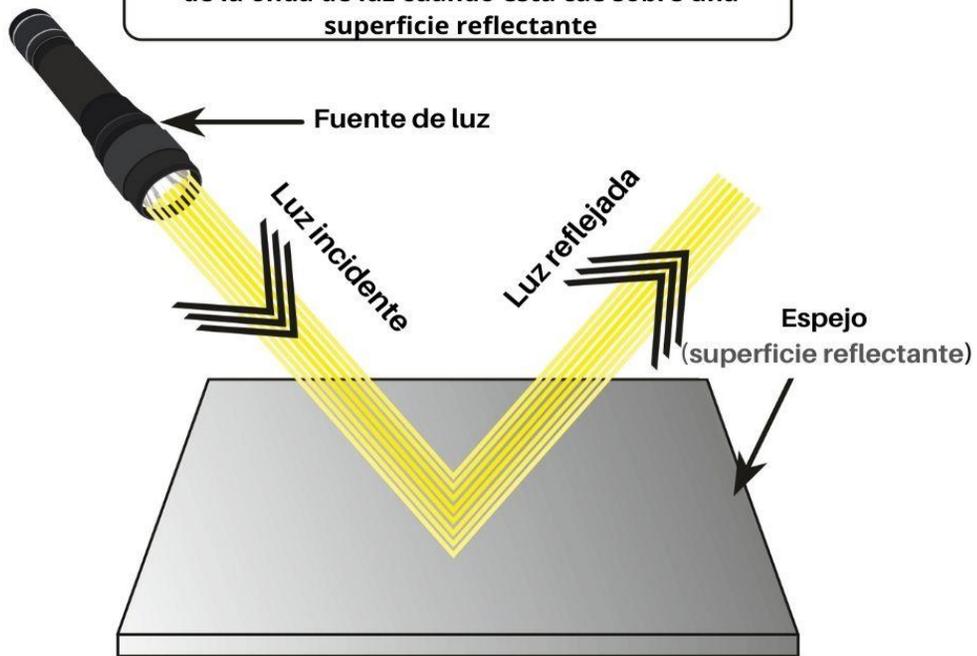
La reflexión de la luz

Es un fenómeno que consiste en el cambio de la dirección del rayo de luz cuando llega a una superficie lo que produce que rebote, en otras palabras se refleje, gracias a la reflexión se pueden observar a los objetos que no emiten luz propia (Zapata, 2021).



Reflexión de la luz

La reflexión de la luz es el cambio en la dirección de la onda de luz cuando esta cae sobre una superficie reflectante



* La superficie reflectante es lisa y brillante como el vidrio o el espejo



Zapata, 2021

En esta imagen se observa como la reflexión de la luz permite ver a los otros coches para evitar accidentes:

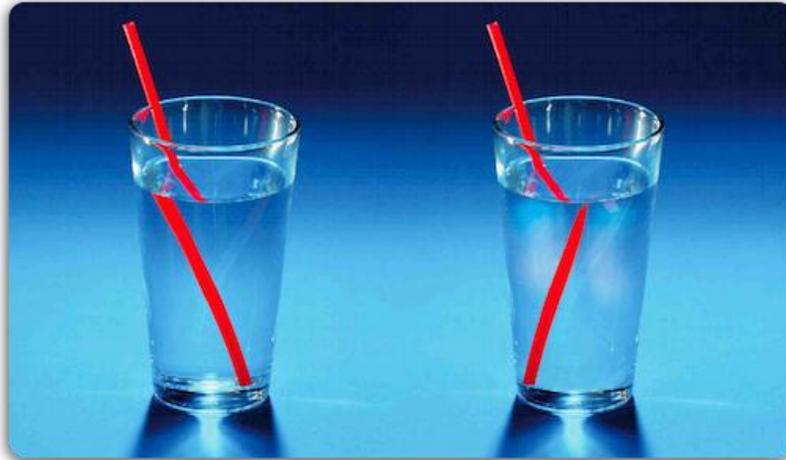


Zapata, 2021



La refracción de la luz

Es un fenómeno óptico en el que la luz cambia su dirección y su velocidad cuando la luz pasa de un medio a otro (Caballero, 2020).



Fuente: <https://sites.google.com/site/elgrandiosorincondelafisica/refraccion>

Anexo 5: Circuitos eléctricos

Circuitos eléctricos

Un circuito eléctrico es un conjunto de elementos eléctricos que están conectados entre sí y sirven para generar, conducir y transformar la energía eléctrica en otros tipos de energía, para ello usan un camino cerrado por donde conduce la energía siguiendo una misma dirección (Ruiz, 2019; Fundación Endesa, 2019).

Elementos de un circuito eléctrico

Generador: Es donde se produce la energía eléctrica, por ejemplo: pilas o baterías

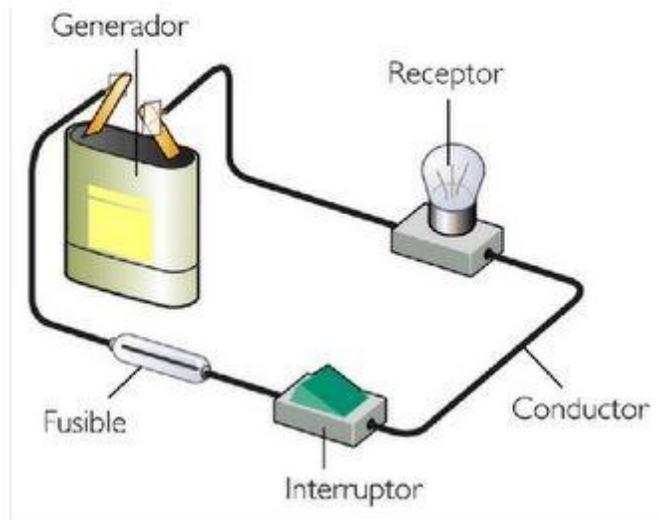
Conducto: son los cables que conducen la corriente eléctrica.

Resistencia: son elementos en donde la energía eléctrica se transforma, por ejemplo una bombilla; aquí la energía eléctrica se transforma en lumínica por eso se prende la bombilla.

Interruptor: elemento que enciende o apaga el circuito eléctrico (cuando se apaga la energía eléctrica ya no es conducida por los cables).



Partes de un Circuito Eléctrico



Fuente: <https://www.areatecnologia.com/electricidad/circuitos-electricos.html>

CIRCUITOS ELÉCTRICOS

Componentes

Generador: produce la corriente eléctrica. Ej: pila. 

Cables: transmiten la corriente eléctrica, desde el generador. 

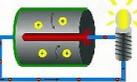
Bombillas u otros componentes: transforman la corriente eléctrica.  

Interruptor: controla cuando circula la corriente y cuando no. 

Tipos de generadores

Pilas: en ellos ocurren reacciones químicas que producen energía eléctrica.

Baterías recargables: parecidos a las pilas, pero se pueden recargar cuando se agotan.

Células o paneles fotovoltaicos: transforman la luz y el calor solar en corriente eléctrica. 

Alternadores y dinamos: la corriente eléctrica se produce con el giro de un aparato.

La red eléctrica

La electricidad que utilizamos diariamente para que funcionen los aparatos eléctricos no procede de las pilas ni de las baterías, sino que se genera en grandes edificios llamados *centrales eléctricas*. Estas centrales envían la corriente eléctrica a todas las viviendas.

Los *enchufes* de la pared están conectados con esta red. Por eso cuando conectamos un aparato y pulsamos el *interruptor*, la corriente eléctrica hace que funcione.

En un enchufe hay dos agujeros: por uno salen las cargas eléctricas y por el otro entran. 

Ruiz, 2019



Anexo 6: Pasos para construir los circuitos

Indicaciones generales para todos los grupos



Fuente: <https://www.micro-log.com/diodos-leds/1133-10-diodos-led-5mm-amarillo.html>

Subgrupo 1

Materiales:

- Dos pilas
- Cable
- Tijera
- Cinta aislante
- Una bombilla led

Procedimiento:

- Unir las pilas con cinta aislante
- Cortar dos pedazos de cable: de tres y ocho centímetros respectivamente.
- Quitar el caucho a los dos lados del cable.
- Unir los alambres (patas) de la bombilla led a cada uno de los cables. En la bombilla led, un alambre (pata) es más grande que la otra, deberán tomar esto en cuenta para el siguiente paso.
- Unir con cinta aislante el conductor del alambre más grande del led al lado positivo del generador eléctrico.
- Apegar el otro conductor al lado sobrante del generador eléctrico, en caso de estar conectado correctamente el circuito eléctrico, el led se prenderá.



Subgrupo 2:

Materiales:

- Dos pilas
- Cable
- Tijera
- Cinta aislante
- Dos bombillas led

Procedimiento:

- Unir las pilas con cinta aislante
- Cortar tres pedazos de cable: uno de tres y dos ocho centímetros respectivamente.
- Quitar el caucho a los dos lados de cada cable.
- Unir un alambre (pata) de la bombilla led al cable de tres centímetros. Después de unir envolver con cinta aislante.
- Unir el alambre sobrante a un cable de ocho centímetros, con el otro lado del cable unir a la siguiente bombilla led. Después de unir envolver con cinta aislante.
- Unir el alambre que falta al otro cable de ocho centímetros. Después de unir envolver con cinta aislante.
- Unir con cinta aislante el conductor del alambre más grande más grande de uno de los leds al lado positivo del generador eléctrico.
- Apegar el otro conductor al lado sobrante del generador eléctrico, en caso de estar conectado correctamente el circuito eléctrico, los leds se prenderán.

Subgrupo 3

Materiales:

- Dos pilas
- Cable
- Tijera
- Cinta aislante
- Dos bombillas led

Procedimiento:

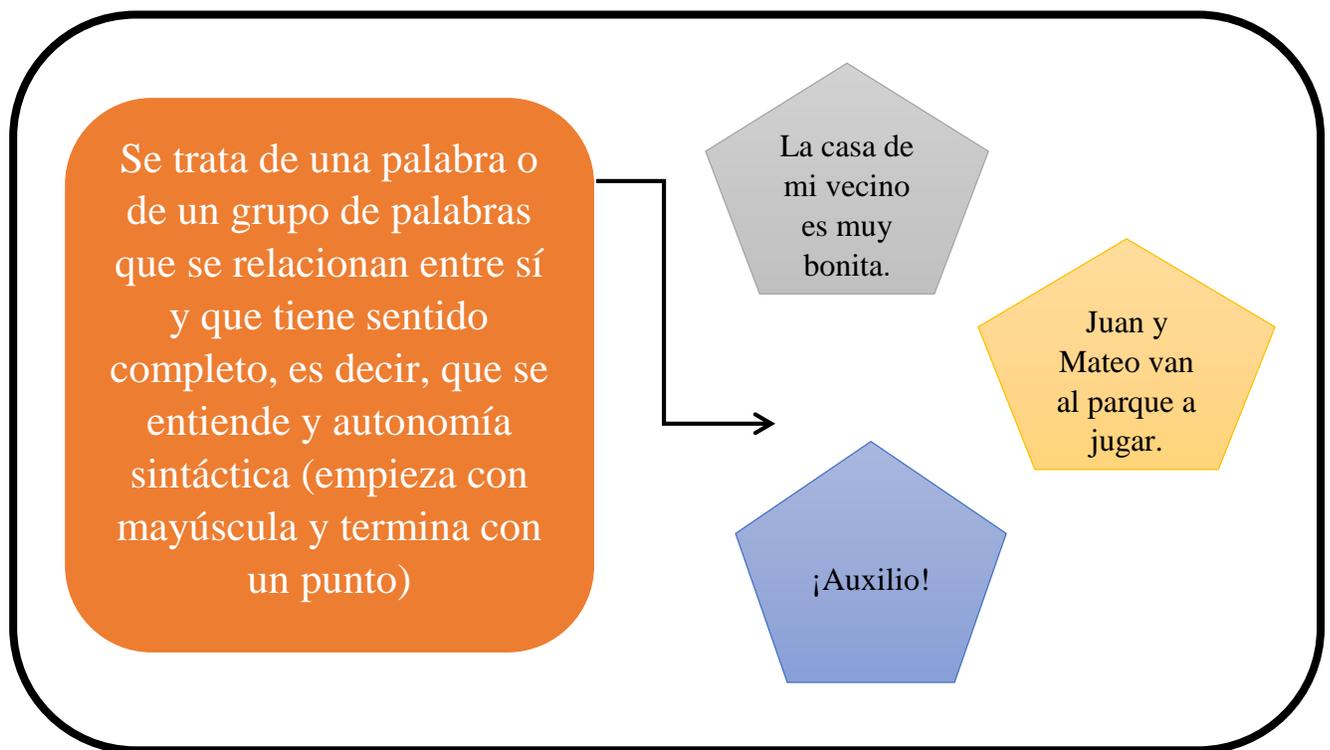
- Unir las pilas con cinta aislante
- Cortar cuatro pedazos de cable: uno de tres y tres de ocho centímetros respectivamente.
- Quitar el caucho a los dos lados de cada cable.
- Unir los dos alambres (patas) de la bombilla led con un cable de ocho centímetros cada alambre. Después de unir envolver con cinta aislante.



- En los mismos alambres del led número dos unir en el alambre más pequeño el cable de ocho centímetros y en el alambre más grande el cable de tres centímetros.
- Unir con cinta aislante el conductor del alambre más grande al lado positivo de la pila.
- Apegar el otro conductor al lado sobrante del generador eléctrico, en caso de estar conectado correctamente el circuito eléctrico, los leds se prenderán.

Anexos de la planificación de Lengua y Literatura

Anexo 1: Información para los niños de básica elemental sobre la oración y sus tipos (exclamativas, interrogativas, imperativas y enunciativas)



(Gramáticas, 2016)



Tipos de oraciones

➔ **Enunciativas:** pueden ser afirmativas o negativas y sirven para comunicar algo que ya sucedió, está sucediendo o sucederá.

➔ **Interrogativas:** se usan para realizar preguntas al oyente y solicitan una información. Para realizar este tipo de oraciones se utiliza tanto al principio como al final los signos de interrogación: ¿?

➔ **Exclamativas:** son usadas para expresar una emoción al oyente

➔ **Imperativas:** utilizadas para expresar una orden o mandato.

(Gramáticas, 2016)



Anexo 2: Imágenes para los niños de básica elemental



Fuente: <https://www.conmishijos.com/tests/educacion/divertido-test-sobre-la-primavera-para-ninos/>



Fuente: Adaptado de Oruga Oxidada, 2016



Fuente: https://www.freepik.es/vector-gratis/volver-escuela-dibujos-animados-ninos_4741927.htm



Alonso Santamaría, 2019



Anexo 3: Tarjetas con palabras para los niños de básica elemental

el

mochila

cielo

montaña

casa

la

mariposa

unos

naturaleza

la

ella

María

barco

corriendo

los

el

uno

hermosa

ellos

mapa

una

niños

están

rojo

niña

un

niño

jugando

flor

oliendo

tomate

manejando

y

en

llegando

juntos

soleado

viendo

Juan

conejo

feliz

árbol

tortuga

con

colorido

lindos

carro

sol

sonrientes

Lucas

azul



Anexo 4: Información sobre el artículo y sustantivo para los niños de básica media.

El sustantivo		
Es una palabra que sirve para nombrar a personas, animales, cosas o lugares.		
Tipos de sustantivos		
Sustantivos propios: son palabras referidas a nombres de personas, países o ciudades y siempre se escriben con mayúscula. Ejemplo: María	Sustantivos comunes: son palabras que se refieren a animales o cosas y se escriben con minúscula. Ejemplo: oso	Sustantivos concretos: son palabras que se refiere a todo lo que podemos percibir con los sentidos. Ejemplo: flor
Sustantivos abstractos: son palabras que se refieren a lo que no podemos percibir con los sentidos. Ejemplo: felicidad.	Sustantivos colectivos: son los que se refieren a un conjunto de miembros. Ejemplo: gente.	Sustantivos contables: son los que se pueden contar. Ejemplo: casaca.
Sustantivos incontables: son aquellos que no se pueden contar. Ejemplo: agua.		

(Maza, 2021)



El artículo

Es la palabra que acompaña al sustantivo y le determina, indica el género ya sea masculino o femenino y el número el plural o singular y siempre va delante de el.

Masculino: el, los, unos, uno.

Femenino: la, las, una, unas.

Plural: lo, las, unos, unas.

Singular: el, la, un, una.

Tipos de artículo

Artículo definido: son aquellos que hablan de algo conocido o que se puede identificar. Ejemplos: el perro-los gatos.

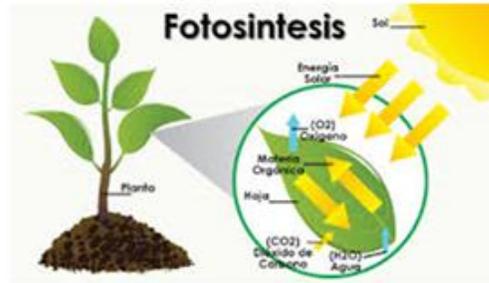
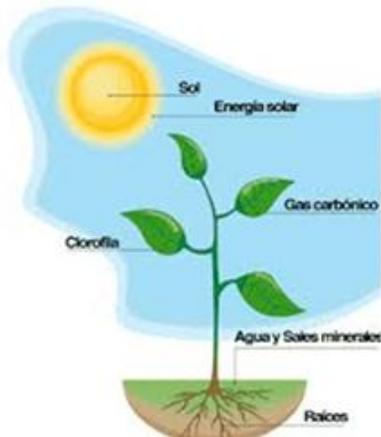
Artículo indefinido: son aquellos que hablan de aquello que no se conoce o que no se identifica. Ejemplos: una casa-unos zapatos.

(Woodward, 2021)

Anexo 5: Imágenes para los niños de básica media.



Fuente: Adaptado de La batalla de Pichincha, 2006.



Ospino Pérez, 2017



Pineda, 2021



Encalada, 2013

Anexo 6: Oraciones para los niños de básica media.

La Batalla del Pichincha ocurrió el 24 de mayo de 1822, fue un día viernes.

La contaminación ambiental, sobre todo por desechos plásticos y derrames petroleros están acabando con la naturaleza.

La fotosíntesis es un proceso químico que se produce en las plantas, las algas y algunos tipos de bacterias cuando se exponen a la luz del sol.

El cultivo de cacao, hasta 1914, era un proceso bastante simple gracias a la riqueza natural de nuestro suelo.