

Estrategia didáctica basada en el aprendizaje significativo, la pedagogía social para el desarrollo humano

Didactic strategy based on meaningful learning, social pedagogy for human development

a. María Elisa Álvarez-Ossa, b. Ángela Patricia-Arteaga, c. Fernando José Henao-Franco, d. Édgar Hernán Ramírez-Dávila

 a. Doctora en Ciencias de la Educación, mealvarez@uceva.edu.co, Universidad Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombia

 b. Magíster en Neurociencias y Educación, aarteaga@uceva.edu.co, Universidad Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombia

 c. Magíster en Historia, Magíster en Educación fhenao@uceva.edu.co, Universidad Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá, Colombia

 d. Magíster en Educación, eramirez@uceva.edu.co, Universidad Unidad Central del Valle del Cauca, Tuluá Valle del Cauca-Colombia

Recibido: Marzo 15 de 2022 Aceptado: Agosto 25 de 2022

Forma de citar: M.E Álvarez-Ossa, Ángela Patrici-Arteaga, F.J Henao-Franco, E.H Ramírez-Dávila “Estrategia didáctica basada en el aprendizaje significativo, la pedagogía social para el desarrollo humano”, *Mundo Fesc*, vol. 12, no. S2, pp. 24-37, 2022

Resumen

El desarrollo humano integral se constituye en un pilar fundamental para aportar a los cambios que exige el mundo actual y sus problemáticas. En este artículo se socializan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo determinar la incidencia de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje significativo y en la pedagogía social, para el desarrollo humano integral de los estudiantes del grado décimo de una institución educativa del municipio de Tuluá, Colombia en el año 2022. La revisión de antecedentes pudo evidenciar que los estudiantes aprenden de manera significativa mediante actividades lúdicas y trabajo en equipo y en los estudios donde se aplicó el test ACRA, se encontró que la escala que menos utilizan los estudiantes era la de recuperación, permitiendo evaluar sus cuatro factores. Se utilizó un diseño mixto secuencial, con información cuantitativa para el primer momento y, en el segundo momento, una recolección de información cualitativa; la información cuantitativa se realizó mediante el test ACRA y la cualitativa, con siete diarios de campo y un grupo focal. Se destaca en los resultados cuantitativos mejora en el factor de búsqueda de codificaciones, en el factor de respuesta escrita se observa que los estudiantes lo siguen utilizando con baja frecuencia. Con la herramienta de análisis Código Documento Atlas. ti, se identificaron resultados cualitativos en el aspecto cognitivo, sociocultural y emocional, como el interés, la participación, el gusto y la facilidad para aprender mediante actividades lúdicas y trabajo en equipo, favoreciendo con esto el compañerismo. Se concluye que la estrategia didáctica permitió a los estudiantes tener en cuenta sus conocimientos previos y fortalecer las habilidades de transferencia de conocimiento mediante el proceso de aprendizaje que se relacionan con el aprendizaje significativo, la resolución de problemas y las experiencias de interacción positivas que aportan a su desarrollo integral.

Palabras clave: aprendizaje significativo, desarrollo humano, estrategia didáctica, pedagogía social

Autor para correspondencia:

*Correo electrónico: mealvarez@uceva.edu.co



© 2022. Fundación de Estudios Superiores Comfanorte.

Abstract

Integral human development is a key element for bringing about the required changes by today's world and its issues. This article points out the results of a research that aimed to determine the impact of a didactic strategy based on meaningful learning and social pedagogy, for the integral human development of Tenth grade students of an institution in the town of Tuluá, Colombia in 2022. The background review could show that students learn significantly through recreational activities and teamwork and in the studies where the ACRA test was applied, it was found that the scale learners used the least was recovery, to evaluate its four factors. A sequential mixed design was performed, with quantitative information collection for the first moment and, in the second moment, a qualitative information collection; quantitative data was collected using the ACRA test along with seven field diaries and a focus group. It stands out in the quantitative results improvement in the search factor encodings, in the written response factor it is observed that students continue to use it with low frequency. With the analysis tool Code Document Atlas.ti, qualitative results were identified in the cognitive, sociocultural and emotional aspect, such as interest, participation, taste and ease of learning through recreational activities and teamwork, showing advantages for each other with this. It is concluded that the didactic strategy allowed students to be more aware of their previous knowledge, strengthen and transfer skills through the scaffolding process that relate to meaningful learning, problem solving and positive interaction experiences that contribute to its development.

Keywords: meaningful learning, human development, didactic strategy, social pedagogy.

Introduction

Una lectura de contexto permitió identificar diversidad cultural como también condiciones de vulnerabilidad social que conllevan a dificultades para acceder de manera equitativa a la satisfacción de necesidades fundamentales para el desarrollo humano de los jóvenes adolescentes. Se puede corroborar que, en el Valle del Cauca [1] la ciudad con más tasa de desempleo es Buenaventura, seguido por Tuluá, Cali y su área metropolitana con 30% y con más del 50 % en informalidad; el desempleo en jóvenes entre 15 y 28 años de edad en Colombia en el trimestre julio-septiembre de 2022 es de 18.3 % [2]. La revisión de antecedentes permitió evidenciar que, una alternativa para la disminución de la pobreza y la inequidad social, se puede dar a través de una educación pertinente que aporte a la formación de ciudadanos con un desarrollo humano integral. Es así como la implementación de una estrategia basada en el aprendizaje significativo en el aula y en los fundamentos de la Pedagogía Social, pueden incidir en una formación del sujeto como eje de transformación sociocultural.

En la primera fase de esta investigación se

construyó el estado de arte y el diagnóstico, el cual permitió evidenciar en los estudiantes, “actos de violencia escolar como la exclusión, la intimidación, acciones disruptivas y malas relaciones entre pares durante las sesiones de clase, por otra parte, falta de participación en actividades culturales y de liderazgo” [3], es por ello que se inició con la construcción de una estrategia didáctica que enfatizó en el aspecto sociocultural. En el análisis de la aplicación de la estrategia didáctica, se encontró necesario desarrollar una segunda fase con una intervención de más tiempo de duración, enfatizando en el uso de estrategias didácticas grupales, dialógicas y que tuvieran en cuenta la familia y las condiciones del entorno del estudiante, además de abordar el aspecto cognitivo y emocional.

Es así como, este artículo que se desprende de la segunda fase, tiene como objetivo determinar la incidencia de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje significativo y en la pedagogía social, para el desarrollo humano integral de los estudiantes del grado décimo, de una institución educativa de carácter oficial con jornada única y una población de 3.000 estudiantes del municipio de Tuluá, Colombia, en el año 2022.

En este, se muestra la intervención que se realizó y los resultados obtenidos en el proceso investigativo con 60 estudiantes, repartidos en dos grupos, experimental y control. Previo a la intervención se aplicó, para el aspecto cognitivo, el test ACRA [4], con el cual se evaluaron cuatro escalas de aprendizaje: adquisición, codificación, recuperación y apoyo; también se evaluó el aspecto sociocultural y emocional, datos que fueron sistematizados con la herramienta Atlas.ti. Con los resultados obtenidos, se diseñó una estrategia didáctica basada en el aprendizaje significativo y en la pedagogía social para el desarrollo humano integral.

Para el desarrollo de la estrategia didáctica se tomaron los aportes teóricos de los autores [5] quienes proponen estrategias didácticas para ser utilizadas por los docentes y estudiantes en el aula de clase haciendo uso de herramientas pedagógicas como: la línea de tiempo, el cartel informativo, los pasatiempos y algunas actividades como las poesías, los trabalenguas, los crucigramas, entre otras, las cuales propician el conocimiento procedimental y actitudinal fomentando las competencias para la vida. Así mismo, se tuvieron en cuenta los aportes del autor Woolfolk [6] quién resalta la importancia de la creación de ambientes sociales y físicos para el aprendizaje, en este sentido, se hace necesario analizar el manejo del salón de clases por parte del docente, la naturaleza misma de las clases y sus actores, el tiempo dedicado para el aprendizaje y para la participación de los estudiantes, así como el manejo del autocontrol tanto en el docente como en los estudiantes. Teniendo en cuenta estos referentes teóricos se diseñó una estrategia didáctica haciendo uso de herramientas pedagógicas como el cartel informativo con temas deportivos, rompecabezas con imágenes de deportistas famosos, juegos mentales y actividades como juegos lúdicos de cooperación (kahoot), lecturas con asociación y relación lógica de imágenes a partir de la identificación de símbolos, construcción de textos haciendo uso de sopas de letras para fortalecer el lenguaje verbal y escrito. La estrategia didáctica tuvo como objetivo el

logro del aprendizaje significativo, siguiendo los planteamientos de la teoría del aprendizaje por recepción significativa en la cual se plantean seis constructos: “caracterización, condiciones de aprendizaje, adquisición de información, asimilación, lenguaje y facilitación” [7], que permitan comprender el proceso de adquisición y retención de grandes cuerpos de significado en la estructura cognitiva en la cual deben existir ideas claras, específicas, inclusivas y asequibles, ancladas previamente para que el nuevo aprendizaje tenga relevancia y se pueda disponer del mismo en un momento determinado; en este sentido, se habla del constructo de caracterización [7]. Así mismo, para generar un aprendizaje significativo, se deben dar dos condiciones que según plantea este autor, parten de: un interés por aprender y un material significativo para que el estudiante se motive en su aprendizaje [7]; sobre este último, es importante que el material se pueda relacionar con la estructura cognitiva donde ya existen ideas ancladas que van a permitir la relación lógica con las nuevas ideas; a esto, se le denomina condiciones de aprendizaje. Además, para que estas condiciones se den, debe existir un componente emocional o afectivo que motive al aprendiz a encontrar un propósito en el aprendizaje que adquiere.

El cuarto constructo está relacionado con la asimilación, en cuyo proceso el individuo logra combinar las “representaciones mentales, palabras, ideas, símbolos, objetos concretos o conceptos abstractos” [7], que ya se tenían almacenados previamente en la estructura cognitiva, con otras representaciones con características similares o diferentes, atribuyendo nuevos significados y enriqueciendo sus capacidades cognoscitivas. Todo este esfuerzo no puede darse sin el quinto constructo, relacionado con la presencia del lenguaje, con esta capacidad el individuo crea nuevos instrumentos de comunicación cargados de signos, ideas, palabras o conceptos, logrando comunicar sus experiencias y desarrollar nuevas funciones psicológicas que le permiten comprender, construir sus propias opiniones, expresarlas y resolver situaciones cotidianas. A esto, se

le llama una “transformación de significados lógicos a significados psicológicos” [8]. En el sexto constructo de facilitación, se busca conocer en primera instancia, la estructura cognitiva del aprendiz, representada en los conocimientos que ha almacenado, las conexiones que logra realizar y el anclaje que hace con los nuevos conceptos para alcanzar un aprendizaje significativo.

Al mismo tiempo [7] en el marco de la recepción o adquisición de información, se hace necesario diferenciar tres tipos de aprendizaje significativo, a saber: “representacional, formación de conceptos y proposicional” [7]. En el aprendizaje representacional, se espera que el individuo identifique un símbolo o la representación mental de un objeto, la denomine y la diferencie de otros similares; por su parte en el de formación de conceptos, se adjudican significados a los símbolos creando una lista de características propias a los mismos que dependen de la experiencia para lograr abstraer lo que es común en un símbolo dado; y en el aprendizaje proposicional se logra articular una relación lógica de significados a las ideas que se expresan verbalmente al ver el símbolo.

Del mismo modo Vigotsky [9] en su teoría sociocultural del aprendizaje muestra la importancia de la interacción social del estudiante, donde el andamiaje es lo que facilita las condiciones para que se dé un aprendizaje significativo expresado en el concepto de zona de desarrollo próximo que parte de las capacidades propias del estudiante que se potencializan con la mediación del profesor y los pares.

Si bien es cierto que el conocimiento pedagógico contemporáneo con respecto al aprendizaje se fundamenta desde las teorías cognitivas y socioculturales, es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando se aclara que las condiciones del contexto repercuten en el proceso de formación de la persona, en este sentido la Pedagogía Social aporta al entendimiento de los procesos socio educativos. Este saber, con su desarrollo en el campo investigativo de la educación social,

entró a reconocer en sus teorías las problemáticas de la sociedad mediante una educación contextualizada y oportuna ante las situaciones de injusticia que requieren de proyectos educativos transformadores. Quintana [10] propone un enfoque socio pedagógico del proceso formativo del individuo y los grupos en sus diferentes dimensiones, que contribuya a la formación de un sujeto plural para la vida social, priorizando los problemas sociales para abordarlos y cambiarlos mediante la intervención educativa.

En este contexto, la Pedagogía Social plantea modelos de acción social donde lo pedagógico-social evoca la necesidad de abrir la educación a la vida, siendo necesario una relación interdisciplinaria con otras ciencias sociales y humanas, este espacio del conocimiento social, posibilita embarcarse en un propósito de formación del sujeto social y de transformación sociocultural, lo anterior permite comprender las realidades implícitas en este proceso. Por consiguiente “más que dirigir su mirada hacia contenidos o saberes disciplinares fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quién actúa, dónde, por qué y para qué lo hacen” [11], es importante considerar el análisis del contexto y de los sujetos como actores sociales, para que se aporte con prácticas socioeducativas pertinentes. De esta manera, la pedagogía social aporta a la formación y toma de conciencia del individuo como ser social para llegar a la reflexión crítica de su entorno social, por tanto, “hacer de esta toma de conciencia el objetivo primero de toda educación: ante todo hace falta provocar una actitud crítica, de reflexión, que comprometa en la acción” [12].

En efecto, la Pedagogía Social se constituye en un campo importante dentro de los cambios que requiere la sociedad actual para ayudar a comprender las diversas problemáticas y llegar a generar, proponer, explicar e interpretar los procesos de las realidades que se dan en la vida en comunidad y que implican ser pensados y fundamentados, para que se den aprendizajes significativos que aporten al desarrollo de la sociedad “es tarea suya obtener conocimientos

científicos en su campo del saber con el fin de actuar en la realidad y verificar dicha fundamentación en la praxis” [13]. Formar sujetos sociales considerando su educación desde las necesidades de las comunidades y problemas que surgen de la vida cotidiana, las cuales pueden ser entendidas y resueltas desde lo socio pedagógico. Los procesos pedagógicos y didácticos son una clave básica para el desarrollo humano actual, se convierten en escenarios fundamentales para la reflexión y la praxis de una transformación educativa que aporte al despliegue de capacidades para la formación integral, potenciando los procesos socioculturales del entorno. El desarrollo humano es un proceso complejo no lineal e incierto debido a las dinámicas históricas de las condiciones políticas, económicas, socioculturales y ambientales que trascienden la realidad de las sociedades y de las personas. Lo cual permite que en este campo de tensiones el ser humano tenga la libertad de elegir, entre las múltiples opciones, aquella que le genere la posibilidad de un mejor bienestar como individuo y como sujeto colectivo.

El concepto de desarrollo humano planteado por Sen [14], Nussbaum [15], y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD [16], es una propuesta que rechaza el enfoque económico de este concepto, que presenta como indicador el crecimiento del Producto Interno Bruto de las naciones (PIB), porque se estaba dejando por fuera la igualdad de la distribución de las riquezas, como también el bienestar de las personas. Al respecto Nussbaum [17], aporta una perspectiva sobre las capacidades humanas centrales para la elaboración de políticas públicas que contribuyan a la obtención de mayor justicia e igualdad, que favorezca al desarrollo del ser humano. Otro teórico aportante de alternativas de desarrollo es el chileno Max-Neef [18], quien ideó una matriz de necesidades universales y satisfactores, como herramienta metodológica que evalúa y diagnostica el cubrimiento de las dimensiones de la existencia humana, desde las bases del ser, el hacer, del estar y el tener de las comunidades locales, con la que estructuran lo que denomina el Desarrollo a Escala Humana,

donde las necesidades fundamentales son finitas y universales, mientras que los satisfactores son infinitos y determinados en cada cultura. concluye que el desarrollo integral del ser humano corresponde a “la satisfacción creciente de sus necesidades espirituales, sociales y materiales. Esta búsqueda es universal y compromete no solo a los científicos sociales, sino a toda la sociedad humana, y debe permitirnos unir voluntades de muy diversa procedencia” [19].

Materiales y métodos

Esta investigación se desarrolló bajo un diseño mixto secuencial que permite una profundización y comprensión de los fenómenos educativos, se desarrolla en dos momentos durante el proceso investigativo; se dio inicio con la recogida y análisis de información cuantitativa, obteniendo unos resultados que permitieron diseñar y aplicar una estrategia didáctica basada en el aprendizaje significativo y en la pedagogía social; en el segundo momento, se realizó una recogida y análisis de datos cualitativos, realizando un proceso de interpretación de estos, para explicar los primeros resultados cuantitativos y finalmente con estos resultados, realizar una revisión profunda de la teoría [20]. Para el enfoque cuantitativo se tuvieron en cuenta los siguientes componentes metodológicos: definición de dos grupos seleccionados a través de un muestreo no aleatorio, con el propósito de tener más certeza en los resultados del aspecto cognitivo evaluado con el test ACRA, esta ruta corresponde a un estudio longitudinal porque se recogió la información en dos momentos con una pre prueba y post prueba. Con respecto al enfoque cualitativo, se aborda el método narrativo para lograr la expresión de experiencias y vivencias desde la voz de los estudiantes con un alcance interpretativo, para hacer el seguimiento de la estrategia didáctica, recogiendo información durante todo el proceso investigativo.

Así mismo, aplicaron instrumentos de recolección de información cuantitativa utilizando el test ACRA, con el cual se evaluaron las escalas de:

adquisición, codificación, recuperación y apoyo; una vez identificada la escala menos utilizada por los estudiantes, se analizaron los resultados por factor. Para la recolección de información cualitativa se utilizaron siete diarios de campo y un grupo focal, la sistematización de información cualitativa se realizó con el programa de análisis Atlas.ti. En la sistematización de resultados del test ACRA, se utilizó el programa de Microsoft Excel. La muestra estuvo conformada por un total de 60 estudiantes de grado décimo, distribuidos en 30 estudiantes para el primer grupo y 30 estudiantes para el segundo grupo.

Resultados y discusión

En este informe se presentan los resultados intragrupo del test ACRA, encontrando que, en el pretest, la escala de recuperación, fue la menos utilizada por los estudiantes del primer grupo y segundo grupo, con los siguientes resultados: el primer grupo de 15 estudiantes (50%) y el segundo grupo de 12 estudiantes (40%). Cabe aclarar que las puntuaciones presentadas, corresponden a la opción de respuesta de nunca o casi nunca (es decir, que no utilizan la estrategia o el factor). A partir de estos resultados se diseña y aplica la estrategia didáctica enfatizando en fortalecer los factores de esta escala: búsqueda de indicios, búsqueda de codificaciones, planificación de respuesta y respuesta escrita. En la investigación de Hernández [21], esta estrategia presenta el segundo resultado más alto con una elección de respuesta de algunas veces; lo mismo se observa en la investigación de Rojas y Payares [22] mostrando en los resultados que el 90.3% de los estudiantes presenta un bajo uso en la estrategia de recuperación.

En los resultados intergrupos del postest ACRA y previa la aplicación de la estrategia didáctica, se observan los siguientes resultados, el primer grupo, muestra a 10 estudiantes (33%) con puntuaciones bajas en la escala de recuperación, mientras que, para el segundo grupo, se presentan 6 estudiantes (20%) con puntuaciones bajas en esta misma escala. De lo anterior, se puede evidenciar

que existen más estudiantes en el primer grupo que nunca o casi nunca usan esta estrategia frente al segundo grupo; siendo que, el primer grupo fue intervenido con la estrategia didáctica y con el segundo grupo no se hizo ninguna intervención; a partir de estos resultados se infiere que, la mejora en los resultados del segundo grupo se deba a procesos de aprendizaje individuales que permitieron recuperar la información almacenada de manera más eficiente que el primer grupo. Lo anterior, se explica desde las bases teóricas de Ausubel, Novak y Hanesian [7] quienes plantean que existen condiciones de aprendizaje que los estudiantes traen consigo permitiendo alcanzar el propósito del aprendizaje; vinculando las emociones que movilizan la motivación para aprender [6]; así mismo, en la investigación de Castro, Olarte y Corredor [23] se concluye que la experiencia de los estudiantes, su conocimiento previo y las habilidades de transferencia de conocimiento, se relacionan con el aprendizaje significativo y la resolución de problemas.

Se resalta que, en la escala de recuperación (Figura 1), el primer grupo presenta una mejoría en los resultados por factor en: búsqueda de indicios, búsqueda de codificaciones, planificación de respuesta y respuesta escrita, después de la aplicación de la estrategia didáctica.

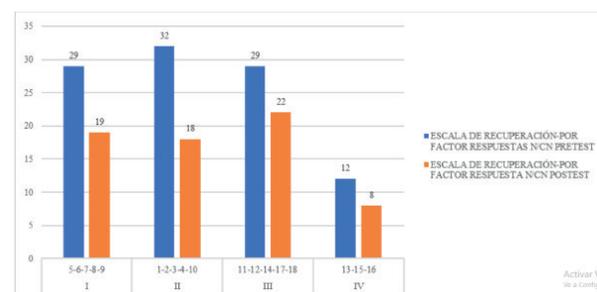


Figura 1 Resultados pretest y postest del grupo experimental después de la aplicación de la estrategia didáctica.

Nota: búsqueda de indicios (I), búsqueda de codificaciones (II), planificación de respuesta (III) y respuesta escrita (IV).

Los resultados en prueba y posprueba del test ACRA, muestran avances importantes encontrando que, en el factor de la estrategia de

búsqueda de indicios (factor I) existe una mejoría entre el pretest que arrojó 29 puntuaciones de nunca o casi nunca frente a 19 en el postest; los cambios después de la aplicación de la estrategia didáctica que consistió en relacionar un texto escrito con imágenes, son alentadores porque se redujo el grupo de estudiantes que no hacían uso de esta estrategia. En la investigación de Rojas y Payares [22] se observa que de una muestra de 55 estudiantes el 67.3% de estudiantes que no usaban este factor mejoraron en el uso del mismo, en términos de nivel medio el 23.6% y en nivel alto el 9.1%. Lo anterior se explica desde la teoría de la asimilación, propuesta por Ausubel, Novak y Hanesian [7] se plantea que, para almacenar nuevos cuerpos de significados deben existir representaciones mentales o conceptos abstractos previamente almacenados que comparten características similares o diferentes para enriquecer las capacidades cognoscitivas del nuevo conocimiento; este proceso también requiere del aprendizaje significativo representacional que permite identificar un símbolo, darle un nombre y diferenciarlo de otros.

Por su parte en la escala de búsqueda de codificaciones (factor II), también se observa una mejoría en los resultados, inicialmente, en el pretest se presentaban 32 puntuaciones de nunca o casi nunca frente a 18 en el postest, existiendo una reducción en el número de estudiantes que inicialmente no usaban este factor; Rojas y Payares [22] presenta en sus resultados cambios importantes en este factor, mostrando que, de un acumulado de 69.1% de estudiantes con puntuaciones en nivel bajo en el pretest, mejoraron en 21.8% en el nivel medio y 9.1% en el nivel alto de utilización del factor en mención. La estrategia didáctica utilizada en el presente proyecto consistió en construir un texto escrito a partir de un tema de interés, facilitando la organización y búsqueda de los conocimientos en la memoria a largo plazo, accediendo a los esquemas mentales donde reposa información previamente almacenada y codificada para ser utilizada en la memoria de trabajo y permitir la reconstrucción de información. La teoría de Ausubel, Novak y

Hanesian [7] plantea que para lograr construir un texto escrito se requiere del aprendizaje significativo de formación de conceptos, el cual otorga significado a una representación gráfica o símbolo, permitiendo la descripción del mismo; de igual manera, Vygotski [24] lo define como un proceso creativo donde convergen la comprensión y representación mental de una idea, el entorno y la experiencia del que observa, quien lo convierte a lenguaje oral o escrito.

En relación con la estrategia de planificación de respuesta (factor III), se muestra en el pretest 29 puntuaciones de nunca o casi nunca frente a 22 en el postest; se puede observar en los resultados una pequeña mejoría en la utilización de este factor. Así mismo, en los resultados de Rojas y Payares [22] se observa que el 58.2% de estudiantes presentaban puntuaciones bajas antes de la aplicación de la estrategia, posterior a esta, se observa que el 40% se ubica en el nivel medio y solo el 1.8% en el nivel alto. Los estudiantes del primer grupo intervenidos en este estudio, mostraron durante la aplicación de la estrategia didáctica, dificultades entre la asociación y ordenación de ideas, recuerdos, emociones, pensamientos e imágenes con el uso de la expresión oral. Desde la teoría propuesta por Ausubel, Novak y Hanesian [7] esto se debe a problemas en el aprendizaje proposicional, en el cual se requiere construir verbalmente el significado de un símbolo y expresarlo, es decir, opinar de manera libre y espontánea sobre un tema en particular.

Por último, en la escala de respuesta escrita (factor IV) los resultados del pretest muestran 12 puntuaciones de nunca o casi nunca frente a 8 en el postest; situación que implica una mejoría en el uso y aplicación de este tipo de estrategia al momento de estudiar. En la investigación de Rojas y Payares [22] se observa que antes de la implementación de la estrategia el 65.5% de estudiantes presentaban niveles bajos en el uso de este factor, posteriormente, se observan pequeños cambios en los niveles medios con un 30.9% y en los niveles altos con el 3.6%. En la estrategia

didáctica aplicada en la presente investigación, se trabajaron actividades de composición textual que requería la producción de documentos escritos a partir de un tema de interés de los estudiantes, situación que favoreció la puntuación obtenida para este factor. Este tipo de estrategia para promover la escritura también se utilizó en la investigación de Andueza [25] de los resultados obtenidos se concluye que los estudiantes del grupo experimental aprendieron significativamente más conocimientos disciplinares después de la aplicación de una secuencia didáctica diseñada a partir un proceso de composición textual que el grupo control, entre las conclusiones se resalta que, la escritura es una herramienta efectiva

para el aprendizaje significativo de conceptos científicos, la producción textual no solo debe ser desarrollada desde la asignatura de lenguaje, sino en todas las áreas del currículum.

El análisis de los diarios de campo (DC) y del grupo focal (GF), se realizó mediante el uso del software Atlas.ti, el cual permitió identificar categorías emergentes relacionadas con los tres aspectos objeto de este estudio sobre el aporte de una estrategia fundamentada en el aprendizaje significativo y en la pedagogía social, para el desarrollo humano integral en jóvenes de grado décimo.

Tabla I. Aspecto cognitivo

| Códigos | Diarios de campo | Grupo focal | totales |
|---|------------------|-------------|---------|
| Aprender cosas nuevas de manera diferente | | 1 | 1 |
| Comprensión de lectura | | | 3 |
| Conocimientos previos | 3 | | 1 |
| Construcción de texto escrito | 1 | | 3 |
| Dificultades para memorizar y seguir secuencias | 3 | | 2 |
| Habilidad de concentración | 2 | | 2 |
| Interés y participación | | 2 | 8 |
| Más capacidad para memorizar | 1 | 7 | 2 |
| Preferencia clases en espacio abierto y en contacto con la naturaleza | 3 | 1 | 3 |
| Respuesta escrita | 1 | | 1 |
| Se aprende más de manera divertida y fácil | 4 | 7 | 11 |
| Secuenciación de imágenes | 2 | | 2 |
| Totales | 21 | 18 | 39 |

La estrategia didáctica que se implementó arrojó, con respecto al aspecto cognitivo, que hay mayor interés, participación y se aprende más, de manera divertida y fácil, mediante actividades lúdicas y con trabajo en equipo como se evidencia en la Tabla I de la herramienta Código Documento de Atlas.ti. La lúdica es “una actividad colaborativa que propicia un ejercicio individual que se irradia al interior de cada equipo y que en su conjunto busca resolver un problema planteado” [26] y mediante el trabajo en equipo propicia el desarrollo de procesos

en la formación del estudiante. Las actividades lúdicas y el trabajo en equipo son dos aspectos fundamentales como estrategia didáctica para desarrollar aprendizaje significativo y procesos de socialización. El proceso formativo requiere del rol relevante tanto del estudiante como del docente en la expresión creativa de conocimientos, sentimientos, emociones y compromiso social. En este sentido, se debe considerar la lúdica “con aras a transformar prácticas pedagógicas que promuevan la participación activa del estudiante

como protagonista y se propicie el desarrollo de habilidades indispensables para mejorar los procesos de aprendizaje de los educandos” [27].

En relación con el aspecto emocional, los estudiantes manifestaron un fuerte énfasis en el compañerismo que, si bien, se inicia mediante un proceso de conocerse, para pasar al nivel de amistad cuando se mejoran sus relaciones interpersonales, que se pueden afianzar con la solidaridad, la ayuda mutua y el compartir más allá de las clases y en las experiencias cotidianas de la vida, es lo que se logró registrar a medida que se aplicaba la estrategia didáctica. Existe diferencia entre compañerismo y amistad, en el compañerismo se desarrollan habilidades sociales de trabajo en equipo, colaboración, respeto y confianza en la capacidad que tiene el otro de aportar a un objetivo común en un compartir que no va más allá de las actividades escolares, sino que, “por el contrario, se avanza a la amistad cuando en el sondeo de las similitudes y diferencias con las compañeras [o compañeros] cada estudiante identifica que pueden tender puentes de intersubjetividad” [28]. El trabajo en equipo y las actitudes de compañerismo permitieron a la mayoría de los estudiantes experimentar sentimientos de alegría y unidad, lo que refleja experiencias interpersonales que favorecen el desarrollo integral.

En el grupo focal, los estudiantes manifestaron que la estrategia didáctica que se implementó permitió mejorar el compañerismo porque “teníamos la oportunidad de socializar más con

compañeros que casi no lo hacemos”, “por medio de las actividades nos apoyamos los unos a los otros en los juegos que ustedes nos colocaban”. Ahora bien partiendo de las respuesta dadas en los DC específicamente desde el DC2 porque en el DC1 no se encontraron datos relevantes se registró que “al inicio de la actividad los estudiantes se identificaron actitudes de distancia entre algunos compañeros” (DC2), “en la ejecución de las actividades el grupo desarrolló comportamientos positivos, interactuando de forma constante en la búsqueda de soluciones a las problemáticas planteadas” (DC4), “con el trabajo en equipo se presentaron actitudes de alegría y unidad en la mayoría del grupo” (DC5), “siete estudiantes describieron diversas situaciones donde observaron mayor facilidad para comunicarse con sus compañeros, con los cuales normalmente no lo hacían últimamente en el aula” (DC7).

Aunque también emergió la categoría de Conductas Disruptivas, que se manifestó en algunos estudiantes de no continuar acatando las orientaciones del docente y terminaron nuevamente replicando sus problemáticas del contexto. Así mismo, en el grupo focal, se dijo que “hubo otros espacios donde algunos compañeros volvieron a portarse como lo hacen casi siempre” (GFN1) y esto se constata en los siguientes diarios de campo en los que se refiere que “dos estudiantes emplearon palabras soeces para referirse a sus compañeros” (DC5), “dos estudiantes utilizan apelativos o apodos hacia sus compañeros y un estudiante incita a desarrollar conductas violentas e inapropiadas en el juego” (DC6). Por

Tabla II. Aspecto emocional

| Códigos | Diarios de campo | Grupo focal | Totales |
|---|------------------|-------------|-----------|
| Aprender cosas nuevas de manera diferente | | 1 | 1 |
| Compañerismo | 3 | 2 | 5 |
| Conductas disruptivas | 5 | 1 | 6 |
| Dificultad de interacción | 3 | | 3 |
| Conocernos más | | 1 | 1 |
| Motivación | | 1 | 1 |
| Poca interacción después de las clases | | 1 | 1 |
| Totales | 11 | 7 | 18 |

lo tanto, teniendo en cuenta que estas conductas corresponden a “aquel comportamiento del alumno que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor educativa” [29], se decidió revisar la estrategia didáctica para generar un acercamiento con los estudiantes que persistían en conductas no apropiadas para el desarrollo de su personalidad y la convivencia escolar. Esto se muestra en la Tabla II, resultado de la herramienta de análisis Código Documento de Atlas.ti.

En cuanto a lo sociocultural, se destacaron las siguientes categorías emergentes: El interés, La participación y El trabajo en equipo, preferiblemente para clases que se realicen en espacios diferentes al salón.

Es decir, para que se logre avanzar en el desarrollo integral fortaleciendo este aspecto es necesario tener en cuenta el interés de los estudiantes y desarrollar estrategias pedagógicas que lo genere, por lo tanto, es importante como docente preguntarse y considerar la edad, el contexto sociocultural, el desarrollo cognitivo y socioafectivo que caracteriza al grupo de estudiantes y las diferencias de cada uno, porque ello incide en la motivación lo que favorece el aprendizaje [30]. Es de destacar que [31] en su teoría de los centros de interés hace referencia a la importancia de considerar el interés de los estudiantes para definir los contenidos de aprendizaje.

También, se debe propiciar en las experiencias de la cotidianidad escolar la participación, esta entendida más que como una capacidad y una actitud esencial para la convivencia con pautas culturales, se debe vivir como un derecho inherente como ciudadano [32], el cual implica un compromiso recíproco como integrantes de un núcleo familiar y como actores sociales en una comunidad, teniendo en cuenta que es un proceso que implica desarrollar conciencia de lo social [33], como también, de su papel como sujeto social y político en su entorno, lo que conlleva al “involucramiento de los individuos en el compromiso, cooperación, responsabilidad

y la toma de decisiones para el logro de objetivos comunes” [34].

Además, resulta relevante desarrollar la capacidad de trabajar en equipo para reflexionar las realidades y fenómenos desde diversas perspectivas superando la visión fragmentada de la sociedad, donde se ha venido incrementando el individualismo y sus consecuencias deshumanizantes. “El Trabajo en Equipo es considerado por todos los agentes del proceso formativo como una herramienta muy útil para la mejora del aprendizaje, de las relaciones sociales y de las competencias del alumnado” [35], este es fundamental porque facilita procesos de interacción que favorecen las oportunidades de socializar entre pares y la relación horizontal con el docente en el proceso de mediación y andamiaje para que se propicien aprendizajes que aporten a la formación integral de personas que han de poder aportar al desarrollo humano de la sociedad.

Estos resultados se muestran en la Tabla III, con la herramienta de análisis Código Documento de Atlas.ti. Del grupo focal, los siguientes relatos: “las actividades cuando se realizan en la cancha o en otros espacios que no sea el salón se hacen más interesantes y uno se anima a participar”, “comenzamos a hablar con los que no o casi no hablamos” “sí, porque nos ayuda a estar más activos con el resto de los compañeros durante la actividad física”, “sí, claro, porque así podemos trabajar en equipo”, “nos ayudó a complementarnos y a pensar más como grupo”, “a tratar de buscar soluciones como equipo” y en los diarios de campo se registró: “es así, como por medio de las actividades planteadas se empezó a observar una comunicación más asertiva y toma de decisiones como equipo y se ha de tener en cuenta que dos estudiantes mostraban desinterés y no tenían disposición para realizar las actividades” (DC 2), “se destaca la ejecución de las actividades donde era necesaria la cooperación y el trabajo en equipo” (DC3), “se observó una mejor relación y comunicación entre los estudiantes donde buscaban hallar en conjunto las respuestas y soluciones” (DC3), “se reconoció la importancia

de participar, jugar y posteriormente como puede favorecer el trabajo en equipo” (DC 4) “en el desarrollo de las actividades, los estudiantes comprendieron que cada uno de ellos estaba en la capacidad de desarrollar el rol que le fue asignado por el líder del equipo para alcanzar el objetivo propuesto (DC4), “se destaca que, al realizar una actividad de trabajo en equipo, los grupos de trabajo lograron elaborar y aplicar estrategias de su autoría” (DC5).

Tabla III. Aspecto sociocultural

| Códigos | Diarios de campo | Grupo focal | totales |
|--|------------------|-------------|-----------|
| Compañerismo | 3 | 2 | 5 |
| Comunicación más asertiva | 3 | | 3 |
| Conocernos más | | 1 | 1 |
| Conductas disruptivas | 5 | 1 | 6 |
| Dificultad de interacción | 3 | | 3 |
| Interés y participación | 1 | 7 | 8 |
| Mejor convivencia | 2 | 3 | 5 |
| Oportunidad de socializar | 1 | 1 | 2 |
| Poca interacción después de las clases | | 1 | 1 |
| Trabajo en equipo | 6 | 3 | 9 |
| Totales | 24 | 19 | 43 |

Conclusiones

Con la estrategia didáctica fundamentada en el aprendizaje significativo y en la pedagogía social se pudo analizar y hacer un aporte al desarrollo humano integral de los estudiantes de grado décimo en los aspectos: cognitivo, sociocultural y emocional, evidenciándose en los siguientes resultados:

En relación con el aspecto cognitivo evaluado con el test ACRA, en el primer y segundo grupo mostró que la escala de recuperación, fue la menos utilizada. Después de la aplicación de la estrategia didáctica al primer grupo, se observó que los cuatro factores (búsqueda de indicios, búsqueda de codificaciones, planificación de respuesta y respuesta escrita) presentaron una mejoría en las puntuaciones, sin embargo, es necesario continuar fortaleciendo el factor de la respuesta escrita, porque sigue siendo el menos utilizado. 2.Los resultados presentados por la herramienta de análisis Código Documento de

Atlas.ti, permitió identificar que los estudiantes muestran más interés, participación y aprenden de manera divertida y asocian con facilidad los temas abordados con actividades lúdicas y trabajo en equipo. 3. En cuanto al aspecto sociocultural, los estudiantes reconocieron que la estrategia que se aplicó permitió fortalecer en ellos el interés, la participación y el trabajo en equipo, los cuales, en los procesos de interacción social se constituyen en los cimientos del desarrollo humano que la sociedad contemporánea requiere consolidar para conformar una sociedad más equitativa e incluyente. 4. Por último, en el aspecto emocional, la estrategia didáctica logró trascender al ámbito del compañerismo en el aula, superando las barreras de falta de comunicación, apatía y de discriminación grupal, evidenciándose experiencias de interacción positivas que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias

- [1] J. Mora y H. Caicedo, “Retos y Oportunidades para el Valle del Cauca: 2021”. Disponible en: <https://valledelconocimiento.com/wp-content/uploads/2021/01/Valle-del-Cauca-Retos-y-Oportunidades-para-el-2021.pdf>
- [2] DANE, “Mercado laboral de la Juventud”, 2022. Disponible en: www.gov.co
- [3] M. Álvarez, A. Arteaga, y F. Henao, “Estrategia didáctica basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo humano integral en estudiantes de octavo grado”. en, *Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica*, Y. Chirinos, A. Ramírez, R. Godínez, N. Barberá y D. Rojas, (Eds.) vol. XVI. Fondo Editorial Servando Garcés. 2021, pp. 99-111. Doi: 10.47212/tendencias2021vol.xvi.8
- [4] J. Román, y S. Gallego, *ACRA Escalas de Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Tea Ediciones; 2001.
- [5] P. Frola, Velásquez, *Cómo elaborar un proyecto de enseñanza*. México: Frovel Educación; 2016.
- [6] A. Woolfolk, *Psicología Educativa*, 11a ed. St. México: Pearson Educación; 2010.
- [7] D. Ausubel, J. Novak y H. Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (M. Sandoval Pineda, Trad.). México: Trillas, 1983.
- [8] D. Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, New York: Paidós Ibérica, 2002.
- [9] L. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 1979.
- [10] J. Quintana, *Pedagogía Social*, Madrid: Dykinson, 1984.
- [11] J. Caride, *Las fronteras de la Pedagogía social. Perspectiva científica e histórica*, Barcelona: Gedisa, 2005.
- [12] A. Gisho, “Pedagogía social en América Latina: legados de Paulo Freire”, *Relaciones*, XXIV, pp.1-11, 2009. Disponible en: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/lectura/Alfredo_Gisho.pdf
- [13] G. Pérez, *Pedagogía Social – Educación. Construcción científica e intervención práctica*, Madrid: Narcea, 2003.
- [14] A. Sen, *Commodities and capabilities*, Oxford: Nordan, 1987.
- [15] M. Nussbaum, *Las mujeres y el desarrollo humano*. Buenos Aires: Norma, 2002.
- [16] Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, “Desarrollo humano Informe 1990”, Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1990.
- [17] M. Nussbaum, *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*, Barcelona: Herder Editorial, 2012.
- [18] M. Max-Neef, *Desarrollo a escala humana*, Montevideo: Nordan, 1987.
- [19] J. Silva-Colmenares, “La salida. Un nuevo modo de desarrollo humano para la paz”, Bogotá: Panamericana Formas e Impresos, S. A, 2002.
- [20] Z. Pereira, “Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta”, *Educare*, vol. XV, no.1, pp.15-29, jun. 2011. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>

- [21] J. Hernández, “Relación entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje en universitarios y estudiantes de básica secundaria”, Tesis de pregrado en Psicología, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, 2020.
- [22] D. Rojas y F. Payares, “Estrategias cognitivas de aprendizaje y rendimiento académico en matemáticas. Caso estudiantes del ciclo básica secundaria y nivel media de la institución educativa José María Córdoba”, Tesis de Maestría en Educación, Universidad tecnológica de Bolívar, 2016. Doi: repositorio.utb.edu.co:20.500.12585/1532
- [23] D. Castro-García y F. Olarte, “Corredor J. Tecnología para la comunicación y la solución de problemas en el aula. Efectos en el aprendizaje significativo”, *Digital Education Review*, no.30, pp. 207-219, 2016.
- [24] L. Vygotski, *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M. M. Rotger, Trad.) Moscú: Fausto;1995.
- [25] A. Andueza, “La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, no.2, pp. 653-668, 2016. Doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46918
- [26] P. Aldana, A. Garzón y O. Marín, “Lúdica y el trabajo en equipo como estrategias para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado 602 del Colegio Campestre Monteverde jornada tarde de la localidad de Chapinero”, Tesis en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria los Libertadores, 2016. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11371/666>
- [27] T. Gómez, O. Molano y S. Rodríguez, “La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga”, Tesis en Pedagogía Infantil, Universidad de Tolima, Disponible en: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1537>
- [28] M. Porras y C. Saucedo, “Ser compañeras o ser amigas en un bachillerato mexicano: prácticas situadas y género”, *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, vol. 5, no.2, pp. 200-222, 2019. Doi: 10.22402/j.rdiipycs.unam.5.2.2019.193.200-222
- [29] M. Gómez y A. Cuña, “Estrategias de intervención en conductas disruptivas”, *Educação Por Escrito*, vol.8, no. 2, pp.278-293, 2017. Doi: 10.15448/2179-8435.2017.2.27976
- [30] L. Carreño, “Propuesta lúdica pedagógica para motivar y potenciar la atención y el aprendizaje significativo de los niños y niñas del grado de Transición del Instituto Técnico Aquileo Parra de Barichara Santander”, Tesis en Educación Preescolar, Universidad Santo Tomás; 2019.
- [31] O. Decroly, *La pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales*. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. España: Graó, 2001.
- [32] I. Damsky, “La participación ciudadana como un derecho. Sus interrogantes en la contratación administrativa de la ciudad autónoma de Buenos Aires”, En *La contratación pública y el sistema nacional anticorrupción*, M. López, y R. Cancino, coordinadores México: Universidad Nacional Autónoma de México; 2020. p.47-76.
- [33] K. Jara y D. Vidal, “Voluntariado y responsabilidad social en jóvenes

estudiantes de educación superior de la provincia de Concepción, Chile”, *Trayectorias*, vol. 12, no. 31, pp. 137-152, 2010.

- [34] G. Hernández, “Participación Social y Educación Inicial: Rescatando la mirada de las dirigentas de organizaciones de Centros de Padres, Madres y Apoderados de Jardines Infantiles y Salas Cunas”, Tesis en psicología comunitaria, Universidad de Chile; 2014.
- [35] P. Florentín, “La competencia de trabajo en equipo en la facultad de educación de la Universidad de Zaragoza: análisis y estrategias para su mejora”, Tesis en ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza; 2016.