

**Universidad FASTA**  
**Facultad de Humanidades**  
**Escuela de Ciencias de la Educación**  
**Licenciatura en Ciencias de la Educación**

***“Aprender a aprender en la Educación de  
Adultos en ámbitos no formales”***

**Autora: Prof. Elsa Beatriz Benvenuto**

**Asesoramiento:**

**Tutora: Prof. Ana María Maffei**

**Co-Tutora: Prof. Patricia Miller**

**Departamento de Metodología de la Investigación:**

**Lic. Amelia Ramírez y Lic. Claudia Urbano**

**-Diciembre de 2008-**

***"El único hombre educado es el hombre que ha aprendido  
cómo aprender, cómo adaptarse y cambiar".***

***Carl Rogers (1975)***

## AGRADECIMIENTOS

El orden de estos agradecimientos está dado en relación a los vínculos afectivos.

A mi querido esposo y compañero de vida desde hace más de veintiún años, quien ha sido mi puntal con sus sabiduría y experiencia de vida. Sin él, nunca lo hubiese logrado.

A mis padres que, desde el momento de la concepción hasta hoy, han sabido ser un modelo de referencia en cada una de mis conductas de vida.

A mí querida Profesora y Tutora Ana María Maffei, quien me ha acompañado en este proceso desinteresadamente con esa eficiencia y eficacia profesional que la caracteriza. Destaco en ella la calidez humana que enarbola permanentemente por encima de toda otra virtud.

Con respecto a mi colega Profesora Patricia Millar, quien en estas instancias ha sabido acompañarme en el camino del saber, corrigiendo, destacando, proponiendo y sugiriendo con su experiencia profesional, vaya para ella mi sincero y profundo agradecimiento.

Por último, a las Licenciadas Amelia Ramírez, Mónica Prieto, Melanie Markman y Claudia Urbano, quienes desde sus diferentes Roles desempeñados en la Universidad FASTA han dado muestras de ocupación y dedicación en pos de optimizar la Calidad Académica, mi devolución de gratitud será el compromiso que asumiré en el ejercicio de mi profesión.

## DEDICATORIA

*A LA MEMORIA DE MI AMIGA DE CORAZÓN: ROMINA KAREN TERNUSCHI*

## ABSTRACT

En la presente investigación se marcó como objetivo general determinar los Estilos de Aprendizaje de los alumnos adultos con el fin de mejorar sus aprendizajes, el rendimiento formativo y optimizar el proceso de enseñanza, a partir de una intervención acorde a éstos. Para cumplir con el objetivo de esta investigación cualitativa y cuantitativa, se tomó como Muestra de estudio 89 alumnos adultos, entre 28 y 68 años de edad pertenecientes al personal operativo y asistencial de un Organismo de Salud correspondiente a un Hospital Nacional de la ciudad de Mar del Plata. Estos alumnos asistieron a un Curso Interno de Capacitación Laboral y se les aplicó un Instrumento creado por Felder y Silverman (1988) para detectar los Estilos de Aprendizaje.

Para ello, se partió de un análisis de la influencia de variables sociodemográficas: edad y nivel de instrucción con respecto a los estilos de aprendizajes. A partir de la información obtenida y poniendo especial énfasis en los estilos con tendencias moderadas y fuertes, se propuso una metodología de intervención acorde con las preferencias que los alumnos manifestaron. De esta forma se logró planificar una serie de actividades vinculadas con dichas preferencias para la mejora de los aprendizajes y el rendimiento formativo de los estudiantes.

Para la realización de este trabajo, el tipo de diseño es cuantitativo-cualitativo y dentro de este tipo, preexperimental con un solo grupo con postest.

La información cuantitativa y cualitativa arrojada por los instrumentos se procesó hasta determinar las estadísticas de los resultados obtenidos y se analizó confrontándola con el marco teórico. La información cualitativa se procesó hasta identificar las categorías, luego se conceptualizaron, analizaron e interpretaron cada una de ellas.

En el primer capítulo se realizó una revisión acerca de los Estilos de Aprendizaje, su importancia e incidencia con respecto al rendimiento formativo y la mejora de los aprendizajes en alumnos adultos. También se caracterizó a éstos. En el segundo capítulo se esbozaron los fundamentos teóricos acerca de la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. El capítulo tercero está dedicado a los nuevos ámbitos de socialización, en donde se introdujo la conceptualización de educación permanente. En el capítulo cuarto y quinto se presentó el diseño

metodológico, análisis de datos, conclusiones, bibliografía y los instrumentos seleccionados para llevar cabo el trabajo de campo.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: un 79,80% del total de los 89 inscriptos aprobó el Curso Interno, mientras que el 2,25% desaprobó. Los citados porcentajes evidencian una mejora significativa en los aprendizajes con un rendimiento formativo óptimo que ha llegado a desbordar los objetivos propuestos.

Por lo tanto, se demuestra la importancia de considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos adultos en el proceso de planificación y diseño de metodologías de intervención, a fin de lograr resultados positivos tanto para ellos como para los docentes.

AGRADECIMIENTOS	
ABSTRACT	
INDICE GENERAL	
INTRODUCCION.....	7
<u>CAPITULO I -MARCO TEORICO-</u>	
ESTILOS DE APRENDIZAJE .....	10
CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNO ADULTO.....	18
<u>CAPITULO II</u>	
TEORIA CONSTRUCTIVISTA Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.....	26
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE .....	31
<u>CAPITULO III</u>	
NUEVOS ÁMBITOS DE SOCIALIZACIÓN (CONTEXTOS POLÍTICOS, ECONÓMICOS Y SOCIALES).....	40
<u>CAPÍTULO IV</u>	
DISEÑO METODOLÓGICO .....	47
<u>CAPÍTULO V</u>	
ANÁLISIS DE DATOS .....	59
CONCLUSIONES.....	105
BIBLIOGRAFIA.....	109
ANEXOS .....	112

## INTRODUCCION

Es sabido que la forma en que se presenta el conocimiento a los alumnos, las preguntas que se les dirige y el método de evaluación que se aplica, pueden favorecer o inhibir el desarrollo del conocimiento así como de las estrategias de aprendizaje. Los alumnos además de utilizar sus habilidades cognitivas para estructurar la forma de estudio, deben hacerlo para organizar sus materiales y jerarquizar el aprendizaje, disponiendo en forma lógica de tiempos adecuados para el mismo. Además, tanto los alumnos como los propios docentes deben aprender a trabajar en grupo en sus diferentes modalidades y adquirir la habilidad para plantear adecuadamente los problemas que le servirán para ejercitar su razonamiento.

Cada estudiante tiene una forma individual de enfocar el aprendizaje, por lo que el docente debe conocer a sus alumnos y, a su vez, tomar en cuenta estos estilos al preparar sus clases. Conocerlos puede ayudarlo no sólo a trabajar con estudiantes avanzados, sino con otros que presentan dificultades en el aprendizaje, los cuales pueden adquirir buenos hábitos de estudio y aplicar mejores estrategias.

Cuando los estilos de enseñanza del docente y los estilos de aprendizaje de los estudiantes no se corresponden, se producen situación de desinterés en el alumno que provoca, en muchos casos, el abandono de sus estudios.

Conociendo los estilos de aprendizaje, el docente puede diseñar estrategias de enseñanza a tono con el perfil del grupo el educador debe ser atento, flexible y receptivo a las necesidades del estudiante.

El balance entre ambos aspectos estimula la colaboración y la participación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo que sea más significativo y efectivo.

El concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo ayude a entender los comportamientos que se observan a diario en el aula, como se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado. Pero la realidad siempre es mucho más compleja que cualquier teoría. La forma en que se elabora y se aprende la información variará en función del contexto, es decir, de lo que se trata de aprender, de tal forma que la manera de aprender puede variar significativamente de

una materia a otra. Por lo tanto es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas.

Este trabajo de investigación tiene como finalidad indagar acerca de los estilos de aprendizaje de alumnos adultos en ámbitos no formales para determinar las características de estos grupos y, así permitirle al docente realizar la selección de estrategias de enseñanza adecuadas.

Atendiendo a dichas consideraciones, es necesario perfeccionar el proceso de enseñanza, buscando métodos y vías para lograr un aprendizaje más efectivo y significativo, tanto desde el punto de vista del alumno como del punto de vista del profesor.

Para efectuar el diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje del grupo de alumnos adultos con los que se trabajó la prueba de Fólder que se basa en los diferentes estilos de aprendizaje, considerando la categoría bipolar: Activo-Reflexivo; Sensorial-Intuitivo; Visual-Verbal y Secuencial-Global.

El concepto de los estilos de aprendizaje resulta especialmente atractivo porque ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

# **CAPITULO I**

## **1. MARCO TEÓRICO**

### **1.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Una de las tareas que debe observar todo profesor en su ejercicio docente es propiciar que los alumnos aprendan. Esta tarea es difícil de realizar si se considera el número y heterogeneidad de los estudiantes.

Ayudar a que los alumnos realicen aprendizajes implica brindarles distintas posibilidades de interacción con el conocimiento a través de actividades variadas de enseñanza. Actividades que atiendan a las diferencias individuales en relación a sus formas y estilos de aprender.

Lograr que los alumnos sean atendidos en sus particulares estilos de aprendizaje, requiere del profesor que conozca cuáles son estos estilos, o en su defecto, que maneje una gama de actividades que puedan cubrir dichos estilos aunque no los tenga identificados en forma particular para cada grupo de alumnos.

Si partimos de la idea de que la forma como enseña cada docente tiene una relación directa con la forma como cada alumno aprende, y que un estilo de aprender no es mejor que el otro, sino que son complementarios, es importante que el docente reconozca los estilos de aprender del alumnado para que, en base a ellos, potencie los que tienen preferencia baja, y también que diversifique sus formas de enseñar, pudiendo así cubrir las necesidades de aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes.

#### **1.1.1. Concepto**

La sociedad actual, compleja y cambiante demanda cada vez con mayor exigencia no sólo adquirir nuevas habilidades, sino y sobre todo desarrollar la capacidad de seguir un proceso permanente de aprendizaje. Ello no sólo implica tener información actualizada sino la reorganización de los conocimientos adquiridos y desarrollar procesos cognitivos que ayuden a comprender, explicar, innovar, actuar y responder de manera creativa a los problemas y exigencias que se presentan cada día.

El aprendizaje es posible cuando hay ciertas condiciones pero sobre todo cuando cada persona encuentra la forma o los procedimientos que más le acomodan y

le facilitan el conocimiento. Las estrategias y los procedimientos "no pueden enseñarse u orientarse al margen de las disciplinas temáticas".<sup>1</sup>

Este conjunto de estrategias son las que van a determinar un estilo de aprendizaje.

Hay muchas formas de entender el aprendizaje: como un conjunto de elementos exteriores de tipo contextual que influyen en el sujeto, como enfoque que el alumno atribuye a su proceso de aprender, a la influencia de determinados factores en la habilidad de absorber y retener información, al hecho de adquirir destrezas o habilidades o de incorporar contenidos informativos, al estilo cognitivo cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje o como las características por las que un individuo procesa información.

En cualquiera que sea la forma de entender el aprendizaje, el aprender obedece a estilos preferidos de hacer uso de las propias habilidades, es decir, a particulares estilos de aprender.

Podemos variar los estilos según la situación y las tareas. Así, es muy diferente el estilo necesario para trabajar arte literario que para leer detalles de una dirección.

*"El estilo varía según el curso de la vida y cambia como resultado de los modelos que emulamos en diferentes aspectos de nuestra vida. Pero cuando preferimos un estilo estos son fluidos."*<sup>2</sup>

En el lenguaje pedagógico se suele denominar estilo a una manera peculiar de actuar o al conjunto de características de comportamiento que se pueden sintetizar en una categoría. En el aprendizaje, la identificación de los estilos es útil tanto para los alumnos como para los profesores puesto que puede tanto ayudar a propiciar el crecimiento personal, como la manera de enseñar.<sup>3</sup>

Grau, Marabotto y Muelas señalan que estilo de aprendizaje se refiere a "esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar la información y pensar sobre ella".<sup>4</sup>

<sup>1</sup> REVILLA, D; **Los Estilos de aprendizaje**. Lima, Perú. Revista Autoeducación N° 55, 1999; Feb.; p. 8.

<sup>2</sup> STERNBERG, Robert; **Allowing for thinking styles**. En Educational Leadership. 1996; p. 36

<sup>3</sup> COLOMA y TAFUR; **Sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje**. Revista Educación Volumen IX N° 17; Lima, Perú, 2001, p. 70

<sup>4</sup> GRAU, MARABOTTO y MUELAS; **Posibles aplicaciones de la informatización del**

No es necesariamente una habilidad pero sí indica una preferencia. Por lo tanto, no se puede calificar los estilos como buenos o malos, solo son diferentes.

No existe un consenso sobre el concepto de estilos de aprendizaje, sino una diversidad de concepciones que demuestran su largo recorrido histórico pero que crean un problema de comprensión semántica, derivándose un debate conceptual.

Kolb (1984) incluye el concepto de estilos de aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje según la experiencia y lo describe como "algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual".

Además, considera el aprendizaje como un proceso cíclico de cuatro etapas: la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización, que conlleva la generalización y elaboración de hipótesis y, por último, la aplicación o puesta en práctica de lo aprendido.<sup>5</sup>

Una de las definiciones más claras y ajustadas es la que propone Keefe (1988) "...los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje".

Identifican tres acepciones del concepto de estilos de aprendizaje "como un conjunto de elementos externos en el contexto de aprendizaje que vive el alumno"<sup>6</sup>, como enfoque donde el alumno es autor de su proceso de aprendizaje, y como proceso cíclico que parte de la experiencia y regresa a ella después de un proceso de reflexión.

Los estilos de aprendizaje determinan diferentes respuestas y comportamientos e "implican formas de abordar la información, procedimientos para organizar su comprensión, estrategias frente a bloqueos y errores, itinerarios preferidos de indagación, estrategias de análisis, de relación, etc."<sup>7</sup>

---

CHAEA. Primer Congreso de Estilos de Aprendizaje. Madrid, 2004, p.1

<sup>5</sup> ALONSO, GALLEGO y HONEY. **Los Estilos de Aprendizaje**. Ediciones Mensajero, S.A. BILBAO, España. 1997 p. 47

<sup>6</sup> ALONSO, GALLEGO y HONEY. **Los Estilos de Aprendizaje**. Ediciones Mensajero, S.A. BILBAO, España. 1997 p. 48

<sup>7</sup> ALONSO, GALLEGO y HONEY. **Los Estilos de Aprendizaje**. Procedimientos de diagnóstico y mejora (4ta edición). Bilbao: ediciones Mensajero. 1999

De esta forma se puede señalar que:

- Los estilos de aprendizaje son relativamente estables. Existen diferentes estilos de aprendizaje que podrán variar según las circunstancias, contextos y tiempos de aprendizaje.
- Los estilos de aprendizaje varían según la situación, edad, nivel de exigencia.
- Los estilos de aprendizaje se pueden mejorar, esto es que cada sujeto va descubriendo su propio proceso de aprender y seleccionar aquello que favorece su aprendizaje.
- Se aprende con más facilidad cuando se enseña en el estilo predominante del aprendiz. Aspecto que revelaría la necesidad de que los profesores logren conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos tanto a nivel personal como grupal.

### **1.1.2. Importancia**

#### **▪ En el campo laboral**

La importancia del conocimiento de los estilos de aprendizaje también se tiene en cuenta en el campo empresarial debido a que la empresa se concibe como una entidad en continuo aprendizaje y por lo tanto, la formación del capital humano es uno de sus pilares básicos. El capital humano es considerado como el mayor y mejor activo de una empresa desde dos puntos de vista. Por un lado, enfocado en el desarrollo de la persona, en cuanto a identificación o adhesión a los objetivos de la empresa, cultura empresarial, manejo de sus relaciones interpersonales, cooperación, etc. y por otro lado, una apuesta por la capacitación de las personas mejorando su creatividad, habilidades y conocimiento. Por lo tanto, la estrategia de formación de los empleados orientado hacia el aprendizaje frente a la forma tradicional basada en el entrenamiento.

En ese sentido, la estrategia de formación basada en el aprendizaje busca que los empleados adquieran habilidades y conocimiento que añadan valor a su desempeño laboral, realizando su labor con más eficiencia y efectividad, buscando continuamente cómo mejorar su desempeño, preparándose para desempeñar diversas

tareas (polivalencia), saber "afrontar los avances producidos en el entorno laboral y hacer de la formación una fuente de satisfacción profesional y mejora personal"<sup>8</sup>.

La formación debe estar enfocada a las necesidades de los trabajadores, de modo que éstos puedan usar los conocimientos adquiridos.

En la base de este tipo de estrategia surgen dos premisas:

- Las personas aprenden mejor cuando identifican sus propias necesidades y quieren cambiar. Es decir, determinan cuáles son sus necesidades de aprendizaje, no es una decisión externa.
- Se aprende mejor en diferentes formas; capitalizando esas diferencias se puede incrementar la aplicación del conocimiento. En esto es esencial la aplicación de instrumentos sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, entre otros.

Los responsables de la formación de los empleados procuran diseñar una metodología y recursos, que no sólo se orienta a la adquisición o mejora de habilidades y conocimientos; sino también que enseñe a los participantes a conocer su forma de aprender y sus estilos de aprendizaje, para que utilicen ese conocimiento en mejorar sus estrategias como aprendices. Evidentemente, el aspecto principal para el empleado es comprender su estilo de aprendizaje personal y luego buscar oportunidades para capitalizar sus fortalezas cuando se enfrenta a nuevas situaciones de aprendizaje.

### **1.1.3. Rendimiento formativo**

Muchos autores han establecido definiciones sobre rendimiento académico y lo conceptualizan como el proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo a objetivos de aprendizaje previstos<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup>LÓPEZ y DE PABLOS. **Dirección y gestión de los sistemas de información en la empresa**. Grupo Editorial Universitario. Madrid. 2001

<sup>9</sup>BERMEJO, Blas. **El rendimiento Académico Universitario visto por Profesores y Alumnos**. Universidad de Sevilla. Revista Siglo que Viene N° 9 y 10. Madrid. 1991

Ahora bien, ¿Cómo se realiza la evaluación del rendimiento académico? La misma se realiza con instrumentos y calificaciones asignadas por los profesores

Por su parte, los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar un tipo particular de motivación de sus estudiantes, "la motivación para aprender", la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen: la planeación, concentración en la meta, conciencia metacognoscitiva de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso.

Sería excelente que todos los alumnos llegaran a los diferentes ámbitos de educación con mucha motivación para aprender, pero no es así. Inclusive, si tal fuera el caso, algunos alumnos aún podrían encontrar aburrida o irrelevante la actividad educativa. Asimismo, el docente en primera instancia debe considerar cómo lograr que los estudiantes participen de manera activa en el trabajo de la clase, es decir, que generen un estado de motivación para aprender; por otra parte pensar en cómo desarrollar en los alumnos la cualidad de estar motivados para aprender de modo que sean capaces "de educarse a sí mismos a lo largo de su vida" y finalmente que los alumnos participen cognoscitivamente, en otras palabras, que piensen a fondo acerca de qué quieren realmente estudiar.

#### **1.1.4. Clasificación de los estilos de aprendizaje**

Resulta especialmente relevante para la investigación tener presente los enfoques que presenta el modelo de Felder<sup>10</sup>. En el año 1988, la Dra. Linda Silverman y el Dr. Richard Felder, escribieron, en una publicación periódica, el artículo "Learning and Teaching styles in Engineering Education". La revista Journal of Engineering Education. Para ese momento, la meta de estos dos investigadores era expresar a través de un modelo, algunas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, producto de la aplicación conjunta de la experiencia en Psicología Educativa de la Dra. Silverman, y la experiencia en educación en el campo de la ingeniería del Dr. Richard Felder.

Para ese entonces, estos investigadores basaron su estudio, en el uso de los estilos de aprendizaje, tomando como principio fundamental el modelo, que tomaba las

---

<sup>10</sup> Revilla Diana, (1998) "Estilos de Aprendizaje", Temas de Educación, Segundo Seminario Virtual del Dep. de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, disponible en <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html>

siguientes dimensiones: Sensitivo/Inductivo, Visual/Auditivo, Activo/ Reflexivo, Secuencial / Global, las cuales están relacionadas con las respuestas que se puedan obtener a las siguientes preguntas:

PREGUNTA	DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE Y ESTILOS	DESCRIPCIÓN DE LOS ESTILOS
¿Qué tipo de información perciben preferentemente los estudiantes?	Dimensión relativa al tipo de información: <b>Sensitivos-intuitivos</b>	Básicamente, los estudiantes perciben dos tipos de información: información externa o sensitiva a la vista, al oído o a las sensaciones física e información interna o intuitiva a través de memorias, ideas, lecturas, etc.
¿A través de qué modalidad sensorial es más efectivamente percibida la información cognitiva?	Dimensión relativa al tipo de estímulos preferenciales: <b>Visuales-verbales</b>	Con respecto a la información externa, los estudiantes básicamente la reciben en formatos visuales mediante cuadros, diagramas, gráficos, demostraciones, etc. o en formatos verbales mediante sonidos, expresión oral y escrita, fórmulas, símbolos, etc.
¿Cómo progresa el alumno en su aprendizaje?	Dimensión relativa a la forma de procesar y comprensión de la información: <b>Secuenciales-globales</b>	El progreso de los estudiantes sobre el aprendizaje implica un procedimiento secuencial que necesita progresión lógica de pasos incrementales pequeños o entendimiento global que requiere de una visión integral.
¿Cómo prefiere el alumno procesar la información?	Dimensión relativa a la forma de trabajar con la información: <b>activos-reflexivos</b>	La información se puede procesar mediante tareas activas a través de compromisos en actividades físicas o discusiones o a través de la reflexión o introspección.

### 1) Estilo Sensitivos-Intuitivos:

**Sensitivos:** Concretos, prácticos, orientados hacia hechos y procedimientos; les gusta resolver problemas siguiendo procedimientos muy bien establecidos; tienden a ser pacientes con detalles; gustan de trabajo práctico (trabajo de laboratorio, por ejemplo); memorizan hechos con facilidad; no le gustan los cursos cuyo programa no les ven conexiones inmediatas con el mundo real.

**Intuitivos:** Conceptuales; innovadores; orientados hacia las teorías y los significados; les gusta innovar y odian la repetición; prefieren descubrir posibilidades y relaciones; pueden comprender rápidamente nuevos conceptos; trabajan bien con abstracciones y formulaciones matemáticas; no gustan de cursos que requieren mucha memorización o cálculos rutinarios.

### 2) Estilo Visuales-Verbales:

**Visuales:** En la obtención de información prefieren representaciones visuales, diagramas de flujo, diagramas, etc.; recuerdan mejor lo que ven.

**Verbales:** Prefieren obtener la información en forma escrita o hablada; recuerdan mejor lo que leen o lo que oyen.

### 3) Estilo Secuenciales-globales:

**Secuenciales:** Aprenden en pequeños pasos incrementales cuando el siguiente paso está siempre lógicamente relacionado con el anterior; ordenados y lineales; cuando tratan de solucionar un problema tienden a seguir caminos por pequeños pasos lógicos.

**Globales:** Aprenden grandes saltos, aprendiendo nuevo material casi al azar y "de pronto" visualizando la totalidad; pueden resolver problemas complejos rápidamente y de poner juntas cosas en forma innovadora. Pueden tener dificultades, sin embargo, en explicar cómo lo hicieron.

### 4) Estilo Activos-Reflexivos:

**Activos:** tienden a retener y comprender mejor nueva información cuando hacen algo activo con ella (discutiéndola, aplicándola, explicándosela a otros). Prefieren aprender ensayando y trabajando con otros.

**Reflexivos:** Tienden a retener y comprender nueva información pensando y reflexionando sobre ella, prefieren aprender meditando, pensando y trabajando solos.

## **2. CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNO ADULTO**

Como se ha indicado en el apartado anterior, las formas en que se aprende determinan las características y tipos de aprendizajes que realizan los alumnos. Pero estas no son las únicas relaciones que se deben tener en cuenta al aprender: las necesidades e intereses de los alumnos, su edad cronológica, su nivel de instrucción, entre otros, influyen en la manera de aprender. Asimismo, al enseñar el docente debe considerar las formas de aprendizaje, ya que estas, muchas veces influyen en el proceso de educación.

### **2.1. El alumno Adulto**

Por lo general, los alumnos son adultos con saberes y experiencias previas, que participan o han participado del mundo del trabajo. Llegan a ámbitos de formación con lo que se denomina un capital cultural y laboral.

Este capital -compuesto por prácticas aprendidas, conocimientos, formas de encarar las tareas y de relacionarse con su entorno de trabajo- fue adquirido a lo largo de su vida personal y laboral.

Por ende, el adulto presenta algunas características que influyen favorablemente durante el proceso de aprendizaje:

Cualidades de coherencia; responsabilidad, amplitud de experiencia, adaptación social y profesional, las cuales generan en él interés por el aprendizaje, y consecuentemente, riqueza en los resultados.

Sin embargo, hay otras características de los adultos que pueden obstaculizar el aprendizaje. Las experiencias negativas vividas en la educación formal o en determinados trabajos, por ejemplo, pueden haber provocado frustraciones y afectado la imagen que tienen de ellos mismos, su seguridad y su confianza para iniciar nuevos aprendizajes.

Es importante que los profesores confíen en las posibilidades de desarrollo de la persona adulta que desea aprender, y que promuevan su confianza en las propias

capacidades. De este modo, la ayudarán a construir un autoconcepto positivo que permitirá contrarrestar las actitudes negativas.

Las características de la persona adulta influyen en su modo de aprender, en sus intereses y en sus motivaciones. El propósito que persigue un adulto al participar en los procesos educativos, es por lo común formalizar un aprendizaje. Pero además, busca encontrar un espacio para adquirir saberes que le permitan realizar mejor sus tareas, resolver los problemas que la práctica le presenta, comprender los procesos de trabajo en los que está involucrado, elevar su nivel de autoestima y sentirse más seguro en su desempeño laboral.

En función de estas expectativas y propósitos, se originan en ellos determinadas demandas y se manifiestan necesidades como las siguientes:

-Saber cómo se integran las nuevas adquisiciones en el conjunto de sus conocimientos.

-Estar informados sobre las implicaciones y consecuencias prácticas de los nuevos aprendizajes.

-Comprender el beneficio y sus vinculaciones entre los conocimientos previos con los nuevos para su desempeño laboral.

-Aprender aspectos concretos y prácticos.

Por lo tanto, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente deberá conocer estas expectativas del adulto, valorar sus saberes y experiencias previas y ayudarlo para que se desarrolle social y laboral a partir del capital que trae consigo.

Con relación a lo antedicho, se puede inferir que en la mayoría de las culturas se considera como adulto a toda aquella persona que tiene más de 18 años. Aunque después de los 60 años de edad se les llame Adultos Mayores, existen diferencias entre quienes son mayores de 18 y menores de 60.

Algunos estudiosos en el campo de la Psicología del Desarrollo<sup>11</sup> coinciden en afirmar que la edad adulta tiene sub-etapas, como:

- Edad Adulta Temprana (entre los 20 y 40 años)

---

<sup>11</sup> PAPALIA, Diane y OLDS, Rally Wendkos, **Psicología del Desarrollo**; México, McGraw-Hill, 2004, 9ª edición, p. 56

- Edad Adulta Intermedia (de los 40 a los 65 años) y
- Edad Adulta Tardía (después de los 65 años de edad)

Ahora bien, el alumno adulto en situación de aprendizaje, se debe tener siempre presente que el objetivo de la docencia es mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos y desarrollar en ellos competencias fundamentales, que les permitan desenvolverse en el contexto profesional y personal propio de este Siglo.

El adulto puede aprender durante toda su vida, por ello es importante que aprenda a aprender. Por ende, la idea extendida de que todas las capacidades vinculadas al aprendizaje disminuyen con los años, está hoy desechada. Distintos autores coinciden en que el adulto aprende durante toda la vida. Las aptitudes más relacionadas con el rendimiento permanecen estables hasta edades avanzadas.

Expresar que el adulto puede aprender durante toda su vida, aunque requerirá de medios diferentes de los escolares, en realidad, necesita otras instancias que provean oportunidad real de aprender, o mejor aún, que le ayuden a completar, reorganizar ampliar y profundizar el saber y las experiencias de su vida diaria.

El aprendizaje adulto no se refiere sólo al conocimiento, abarca otras dimensiones de la vida personal. Comprende la adquisición y práctica de nuevas metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores, necesarios para vivir en un mundo en constante cambio. El aprendizaje es el proceso por el que el hombre se prepara para hacer frente a nuevas situaciones.

Este aprendizaje permanente requiere que las personas adultas hayan aprendido cómo aprender, cómo adaptarse y cómo cambiar. El docente deberá indagar cuáles son las estrategias de aprendizaje que los alumnos han adquirido en su experiencia previa, dado que éstas pueden favorecer u obstaculizar el proceso formativo. Un adulto que ha desarrollado su capacidad de aprender a aprender, es capaz de:

- Desarrollar un plan personal de aprendizaje.
- Diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como alumno y como trabajador competente.

Al respecto, el docente debe enseñar las siguientes competencias fundamentales<sup>12</sup>:

- “Enseñar/aprender a aprender y pensar”, es decir que el alumno piense sobre los contenidos que aprende mientras los aprende, de tal forma que aprender sea una consecuencia de pensar. De este modo, la reflexión cognitiva y metacognitiva deben ser el centro de las actividades de aprendizaje.
- “Enseñar/aprender a cooperar, puesto que la interacción entre los alumnos puede ser una excelente manera de gestionar el conocimiento y de aprender nuevos y mejores conocimientos.
- “Enseñar/aprender a comunicar”, dado que en los contextos de su futura vida profesional los estudiantes deberán comunicarse de forma oral o escrita, explicar, argumentar lo que saben para convencer o informar a alguien sobre sus decisiones y acciones.
- “Enseñar/aprender a empatizar” la gestión de las propias emociones y la posibilidad de comprender otras perspectivas (estados emocionales, expectativas, motivaciones y estrategias de otros) son necesarias para lograr una comunicación fluida y un buen trabajo con otros.
- “Enseñar/aprender a ser críticos” resulta una exigencia porque los alumnos están acostumbrados a aceptar los saberes como los reciben del profesor o del texto, sin modificarlos ni relacionarlos entre sí. Es necesario enseñarles a construir una perspectiva propia asumiendo una posición crítica, puesto que nos encontramos en una sociedad donde la información cambia rápidamente y el conocimiento se encuentra en diversas fuentes, muchas veces fragmentadas e inciertas.
- “Enseñar/ aprender a automotivarse” es importante pues los alumnos están acostumbrados a actuar por criterios externos, lo cual no favorece el desarrollo de su autonomía y la gestión intrínseca de las metas que la sociedad le va a exigir en su ejercicio laboral. Se debe promover en los estudiantes su capacidad de fijar sus propias metas y de autogestionar sus motivos.

---

<sup>12</sup> POZO y MONEREO. **Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje.** Alianza Editorial. Madrid. 1996,

Como corolario, es importante conocer las particularidades del Adulto, para iniciarlo en un proceso educativo, especialmente en la Educación Continua y Permanente y, así lograr resultados satisfactorios.

### **2.1.1. Rol del alumno Adulto en la construcción del aprendizaje significativo.**

La mediación es una intervención que hace el adulto o sus compañeros cercanos para enriquecer la relación del alumno con su medio ambiente. Cuando le ofrecen variedad de situaciones, le comunican sus significados y le muestran maneras de proceder, lo ayudan a comprender y actuar en el medio.

Para que la ayuda de los docentes sea efectiva, provocando desarrollo, es necesario que exista:

- *Intencionalidad* por parte del docente (mediador) de comunicar y enseñar con claridad lo que se quiere transmitir, produciendo un estado de alerta en el alumno.
- *Reciprocidad*. Se produce un aprendizaje más efectivo cuando hay un lazo de comunicación fuerte entre el docente y alumno.
- *Trascendencia*. La experiencia del alumno debe ir más allá de una situación de "aquí y ahora". El alumno puede anticipar situaciones, relacionar experiencias, tomar decisiones según lo vivido anteriormente, aplicar los conocimientos a otras problemáticas, sin requerir la actuación directa del adulto.
- *Mediación de los sentimientos de competencia y logro*. Es fundamental que el alumno se sienta capaz y reconozca que este proceso le sirve para alcanzar el éxito. Esto asegura una disposición positiva para el aprendizaje y aceptación de nuevos desafíos, así tendrá confianza en que puede hacerlo bien. Afianzar sus sentimientos de seguridad y entusiasmo por aprender, es la base sobre la que se construye su autoimagen.

El reconocimiento positivo de los logros y las habilidades que han puesto en juego para realizar la actividad con éxito, aumenta la autoestima, se facilita el sentimiento de logro personal y de cooperación con otros.

## 2.2. El rol del Docente del alumno adulto

Los responsables de la Educación Permanente son actores sociales ligados al mundo del trabajo -sindicatos, empleadores, empresas, asociaciones profesionales, cámaras- que diseñan y desarrollan un conjunto de dispositivos para posibilitar y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada contexto.

Los agentes formativos que desempeñan la función de enseñar en el ámbito de la educación no formal (tutores, capacitadores, pares con experiencia, docentes, instructores) por lo general son técnicos, expertos en el oficio, quienes comparten la actividad profesional con la enseñanza.

Cómo se ha dicho, el sujeto que aprende es el responsable de su formación. Sin embargo, necesita de la ayuda de otros (docente, pares, supervisores, jefes, ayudantes, personal de otros sectores) para formarse.

En la Educación Permanente, el docente es quien interviene y acompaña al alumno en el proceso de desarrollo de las capacidades que le servirán de base en la construcción de las competencias necesarias para su desempeño laboral.

Podemos sintetizar su rol diciendo que el docente en el proceso de la Capacitación Laboral interviene, acompaña, ayuda a formar; es un formador.

El desempeño del rol docente deberá ser coherente con las nuevas dinámicas de trabajo, caracterizadas por la implicación activa del trabajador en el proceso productivo, la iniciativa y la mejora continua. Las estrategias que el docente use para enseñar deberán ser ágiles, actualizadas y prospectivas, adecuadas para lograr los aprendizajes que las condiciones laborales demandan.

Por ello, el docente organizará situaciones que promuevan en el alumno el desarrollo de capacidades específicas para el desempeño del rol laboral, y además, de capacidades vinculadas con el autoaprendizaje, el desarrollo de la autonomía y la capacidad crítica.

Uno de los requisitos para que el docente pueda desempeñar eficazmente su rol, es el conocimiento de su oficio, de la evolución de la organización del trabajo, de las condiciones tecnológicas y socio-productivas. Son conocimientos que le facilitarán la actualización permanente de los objetivos y de los contenidos de la formación, así como la identificación o el diseño de nuevas estrategias de enseñanza. Es necesario,

además, que realice su propia Formación Profesional mediante un proceso similar al que desarrollarán sus alumnos. Es decir, que construya conocimientos a partir de su propia práctica, que viva y experimente situaciones nuevas, que reflexione críticamente sobre las mismas, y que analice y revise sus vínculos con la tarea y con los alumnos.

### **2.2.1. Diseño y planificación de la enseñanza**

En una perspectiva constructivista, tanto el diseño como la planificación de la enseñanza, deberían prestar atención simultáneamente a cuatro dimensiones:

1. Los contenidos de la enseñanza: Se sugiere que un ambiente de aprendizaje ideal debería contemplar no sólo factual, conceptual y procedimental del ámbito en cuestión sino también las estrategias de planificación, de control y de aprendizaje que caracterizan el conocimiento de los expertos en dicho ámbito.
2. Los métodos y estrategias de enseñanza: La idea clave que debe presidir su elección y articulación es la de ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible.
3. La secuencia de los contenidos: De acuerdo con los principios que se derivan del aprendizaje significativo, se comienza por los elementos más generales y simples para ir introduciendo, progresivamente, los más detallados y complejos.
4. La organización social: Explotando adecuadamente los efectos positivos que pueden tener las relaciones entre los alumnos sobre la construcción del conocimiento, especialmente las relaciones de cooperación y de colaboración.

## **CAPITULO II**

### 3. TEORIA CONSTRUCTIVISTA Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

#### 3.1. ¿Qué es el constructivismo?

Un enfoque que sostiene que el individuo -tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea.

##### 3.1.1. Ideas fundamentales de la concepción constructivista

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales<sup>13</sup>:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del alumno no debe interpretarse en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención sino en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie, ni siquiera el facilitador, puede hacerlo en su lugar. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno. El alumno no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del profesor.

2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, es decir, que es el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social.

Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están contruidos. Los alumnos construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; los alumnos construyen las operaciones aritméticas elementales, pero estas operaciones ya están definidas; los alumnos construyen el concepto de tiempo histórico, pero este concepto forma parte del bagaje cultural existente; los alumnos construyen las normas de relación social, pero estas normas son las que regulan normalmente las relaciones entre las personas.

<sup>13</sup>AUSUBEL, D. P., **Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva**; Barcelona; Ed. Paidós, 2002, p. 245-270

3. El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que está llamado a desempeñar el facilitador. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el facilitador ha de intentar, además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

### **3.2. ¿Aprendizajes significativos?**

El aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Este puede ser por descubrimiento o receptivo. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. El aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene. Y, además se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas.

#### **3.2.1. Los procesos de construcción del conocimiento**

Aprender un contenido implica atribuirle un significado, construir una representación o un "modelo mental" del mismo. La construcción del conocimiento supone un proceso de "elaboración" en el sentido que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, el facilitador entre otros, estableciendo relaciones entre los mismos.

En esta selección y organización de la información y en el establecimiento de las relaciones hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: el conocimiento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje.

El alumno viene "armado" con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo

integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo.

### **3.2.2. Condiciones necesarias para que el alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos:**

- El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (es la llamada significatividad lógica, que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara) como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo (es la significabilidad psicológica, que requiere la existencia en la estructura cognoscitiva del alumno, de elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje).
- El alumno debe tener una disposición favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe. Se subraya la importancia de los factores motivacionales.

Estas condiciones hacen intervenir elementos que corresponden no sólo a los alumnos - el conocimiento previo -sino también al contenido del aprendizaje- su organización interna y su relevancia -y al facilitador- que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje.

El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje.

El énfasis en las interrelaciones y no sólo en cada uno de los elementos por separado, aparece como uno de los rasgos distintivos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

El análisis de lo que aporta inicialmente el alumno al proceso de aprendizaje se hará básicamente en términos de las "representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales o ideas espontáneas" del alumno a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son estos esquemas de conocimiento iniciales los que el facilitador va a intentar movilizar con el fin de que sean cada vez verdaderos y potentes. Del mismo modo, el análisis de lo que aporta el

facilitador al proceso de aprendizaje se hará esencialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimiento iniciales, forzando su revisión y su acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos de la enseñanza como saberes culturales.

El acto mismo de aprendizaje se entenderá como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento.

Con respecto a la disposición para el aprendizaje el alumno es capaz de aprender, en un momento determinado, depende tanto de su nivel de competencia cognoscitiva general como de los conocimientos que ha podido construir en el transcurso de sus experiencias previas.

Son estos esquemas, su disponibilidad y sus características, los que van a determinar los posibles efectos de la enseñanza y deben revisarse y enriquecerse. La revisión no se limita al tema de la madurez o disposición para el aprendizaje. Otros aspectos, como el papel de la memoria, la mayor o menor funcionalidad de lo aprendido y la insistencia en el aprendizaje de procesos o estrategias por oposición al aprendizaje de contenidos, se ven igualmente afectados.

La idea clave es que la memorización comprensiva -por oposición a la memorización mecánica o repetitiva- es un componente básico del aprendizaje significativo. La memorización es comprensiva porque los significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento, modificándolos y enriqueciéndolos.

La modificación de los esquemas de conocimiento, producida por la realización de aprendizajes significativos, se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y realizar nuevos aprendizajes. Cuanto más complejas y numerosas sean las conexiones establecidas entre el material de aprendizaje y los esquemas de conocimiento del alumno y cuanto más profunda sea su asimilación y memorización comprensiva y cuanto más sea el grado de significabilidad del aprendizaje realizado, tanto mayor será su impacto sobre la estructura cognoscitiva del alumno y, en consecuencia, tanto mayor será la probabilidad de que los significados construidos puedan ser utilizados en la realización de nuevos aprendizajes.

Los aprendizajes de procesos o estrategias para que los alumnos alcancen el objetivo irrenunciable de aprender a aprender es necesario que desarrollen y aprendan

a utilizar estrategias de exploración y descubrimiento, así como de planificación y control de la propia actividad.

La aportación del alumno al proceso de aprendizaje no se limita a un conjunto de conocimientos precisos, incluye también actitudes, motivaciones, expectativas, atribuciones, etc. cuyo origen hay que buscar, al igual que en el caso de los conocimientos previos, en las experiencias que constituyen su propia historia.

Los significados que el alumno construye a partir de la enseñanza, no dependen sólo de sus conocimientos previos pertinentes y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a este material y a la propia actividad del aprendizaje.

¿Cómo guiar la actividad constructiva del alumno hacia el aprendizaje de determinados contenidos?

La construcción del conocimiento entiende la influencia educativa en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda. Es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el propio alumno: es él quien va a construir los significados. La función del facilitador es ayudarle en ese cometido. Una ayuda, sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos.

En la medida que la construcción del conocimiento, que lleva a cabo el alumno, es un proceso en que los avances se entremezclan con dificultades, bloqueos e incluso, a menudo, retrocesos, cabe suponer que la ayuda requerida en cada momento será variable en forma y cantidad. En ocasiones, se dará al alumno una información organizada y estructurada; en otras, modelos de acción a imitar; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para abordar las tareas; en otras, permitiéndole que elija y desarrolle las actividades de aprendizaje; de forma totalmente autónoma.

Los ambientes educativos, que mejor andamian o sostienen el proceso de construcción del conocimiento, son los que ajustan continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los procesos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizaje. Cuando se analiza la actividad constructiva del alumno en su desarrollo y evolución, es decir, como un proceso

constante de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento, es igualmente necesario analizar la influencia educativa en su desarrollo y evolución. De ahí el símil de "andamiaje" que llama la atención sobre el carácter cambiante y transitorio de la ayuda pedagógica eficaz.

El facilitador y el alumno gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada. La gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza es un reflejo de la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que aportan el profesor, el alumno y el contenido. Pero la gestión conjunta no implica simetría de las aportaciones: en la interacción educativa, el profesor y el alumno desempeñan papeles distintos, aunque igualmente imprescindibles y totalmente interconectados. El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación<sup>14</sup>.

1. Proporcionan al alumno un puente entre la información disponible -el conocimiento previo- y el conocimiento nuevo necesario para afrontar la situación.
2. Ofrecen una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. Implican un traspaso progresivo del control, que pasa de ser ejercido casi exclusivamente por el facilitador a ser asumido por el alumno.
4. Hacen intervenir activamente al facilitador y al alumno.
5. Pueden aparecer tanto de forma explícita como implícita en las interacciones habituales entre los adultos en los diferentes contextos.

#### **4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

##### **4.1. Acerca del concepto de estrategias de aprendizaje**

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje nos encontramos con una amplia gama de definiciones que reflejan la

<sup>14</sup> CALDERA, Reina y BERMUDEZ, Alexis. **Alfabetización académica: comprensión y producción de textos**. Educere, jun. 2007, vol.11, no.37, p.247-255

diversidad existente a la hora de delimitar este concepto. Sin embargo, se evidencian ciertos elementos en común en torno a las características esenciales del concepto de estrategias y en las que coinciden los autores más representativos en este campo<sup>15</sup>.

Según Winstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un estudiante utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.

Beltrán (1993) destaca que algunos autores las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de la estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional.

Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Según Genovard y Gotzens (1990), las estrategias de aprendizaje pueden definirse como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender. Esta definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje; por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación.

Nisbet y Shucksmith las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Los alumnos que aprenden satisfactoriamente han desarrollado un amplio repertorio de estrategias entre las que saben elegir la más apropiada para una situación específica, adaptándola con flexibilidad para hacer frente a las necesidades en cada caso<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> cfr. NISBET, John; SHUCKSMITH, Janet. **Estrategias de aprendizaje**. Madrid. Aula XXI Santillana. 1987, p. 49.

<sup>16</sup> cfr. NISBET, John; SHUCKSMITH, Janet. **Estrategias de aprendizaje**. Madrid. Aula XXI Santillana. 1987, p. 22.

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

A su vez, las definiciones expuestas ponen de relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia. En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes: las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por la persona que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

Un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. No pueden reducirse a rutinas automatizadas es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades<sup>17</sup>. Las estrategias apuntan casi siempre a una finalidad, aunque quizá no siempre se desarrollan a un nivel consciente o deliberado. Su ejecución puede ser lenta o tan rápida que resulte imposible recordarla o hasta darse cuenta de que se ha utilizado una estrategia.

Al servicio de estas estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la práctica y al aprendizaje,

---

<sup>17</sup> cfr. NISBET, John; SHUCKSMITH, Janet. **Estrategias de aprendizaje**. Madrid. Aula XXI Santillana. 1987, p. 47.

anterior algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas. No debemos de olvidar que la capacidad de dominio de destrezas automatizadas presenta ventajas importantes por el hecho de que libera más mecanismos mentales y le permite al sujeto prestar mayor atención a otros aspectos de la tarea. De hecho, una de las diferencias importantes entre expertos y novatos en la resolución de un problema o una tarea específica es el dominio por parte de los primeros de más destrezas automatizadas, es decir, los sujetos expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución y, al mismo tiempo, libera espacio de procesamiento para dedicarlo a otros aspectos relevantes del problema<sup>18</sup>.

En base a los comentarios anteriores y a modo de síntesis y delimitación conceptual, los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes:

a) Su aplicación no es automática, sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.

b) Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquéllos que él cree más adecuados. Sin una variedad de recursos, no es posible actuar estratégicamente. Dada la estrecha relación entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza de los profesores, la monotonía didáctica limita seriamente las posibilidades de que los alumnos adquieran un conocimiento estratégico sobre su aprendizaje.

c) Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo -y no sólo mecánico o automático- de las mismas.

---

<sup>18</sup> Cfr. Ob cit. P. 48

Es importante distinguir el sentido de las estrategias de las habilidades. Las últimas implican procedimientos aprendidos que se convierten en automáticos en los estudiantes competentes y que, por lo tanto, son aplicados inconscientemente. Las habilidades son rutinas cognitivas existentes usadas para facilitar la adquisición y producción de conocimiento. Se las aprende una y otra vez por medio de la repetición, para que la velocidad y precisión se aseguren cada vez que se pide la respuesta<sup>19</sup>.

#### **4. 2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje**

Aún reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos.

##### **4. 2. 1. Estrategias cognitivas**

Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje. Para Kirby<sup>20</sup>, este tipo de estrategias serían las microestrategias, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimiento y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Dentro de este grupo, Weinstein y Mayer distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. La estrategia de repetición consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo. Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Además, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también estarían las estrategias de selección, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

<sup>19</sup> Cfr. GASKINS, Irene; ELLIOT, Thorne. **Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes**. Buenos Aires, Paidós. 1999, p. 89

<sup>20</sup> Cfr. Ob cit. P. 51 ss.

La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo.

Al mismo tiempo, algunos autores, basándose en la diferenciación de Weinstein y Mayer entre estrategias de elaboración, organización y repetición, asocian cada una de ellas a diferentes tipos o enfoques de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos. Las dos primeras (elaboración y organización) hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales. Mientras que las estrategias profundas son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el aprendizaje previo, las estrategias superficiales son pasivas o reproductivas, es decir, son estrategias que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original. En la misma línea, Pozo<sup>21</sup> plantea que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje, mientras que las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

#### **4. 2. 2. Estrategias metacognitivas**

Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje<sup>22</sup>. Según Kirby, este tipo de estrategias sería macroestrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo.

El conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene la persona de sí misma y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan. Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el

<sup>21</sup> Cfr. POZO, J.I. y POSTIGO, Y.: **Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo.**

<sup>22</sup> Cfr. Ob cit. P. 54.

tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, por tanto, averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, cuál es su nivel de dificultad, etc. En cuanto a las variables de estrategia, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea. En este sentido, puede entenderse la consciencia (conocimiento) metacognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la consciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado.

Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la consciencia y conocimientos metacognitivo; a lo que debemos de añadir la regulación y control que la propia persona debe ejercer sobre todo lo anterior. La metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuándo conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

#### **4. 2. 3. Estrategias de manejo de recursos o de apoyo**

Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto. Este tipo de estrategias coinciden con las denominadas estrategias de apoyo, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje. Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional de la persona hacia el aprendizaje.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesta por la mayor parte de los autores que trabajan en

este campo. Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias.

Todo esto nos indica que los estudiantes suelen disponer de una serie de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha de las mismas depende, entre otros factores, de las metas que persigue el alumno, referidas tanto al tipo de metas académicas (por ejemplo, metas de aprendizaje-metas de rendimiento) como a los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular.

# **CAPITULO · III**

## 5. NUEVOS ÁMBITOS DE SOCIALIZACIÓN (CONTEXTOS POLÍTICOS, ECONÓMICOS Y SOCIALES)

El surgimiento de nuevos contextos políticos, económicos y sociales a escala mundial, regional y local ha impactado en la sociedad y en la economía, configurando un marco cultural en el que surgen nuevos ámbitos de socialización.

La escuela como institución debe ser escenario de un diálogo intergeneracional maduro y creativo que fortalezca a los alumnos, en este caso adultos, en sus roles y que posibilite crecer y educarse en valores, conocimientos, saberes y habilidades.

La escuela siempre ha ofrecido futuro y ha alentado deseos de superación. En la actualidad, la sociedad en general y particularmente la Institución Escolar se ven en la necesidad de plantearse como hacer deseable esta sociedad adulta, qué ofrecer como puerta de acceso al futuro social.

Las dificultades de acceso a la educación para ciertos grupos humanos vienen desde siglos atrás. A través de todas las épocas se han realizado esfuerzos por educar a niños y jóvenes que se han mantenido en el sistema regular de educación; sin embargo para los adultos marginados y/o rezagados, no han sido relevantes.

La afirmación expuesta cobra significativa importancia si se tiene en cuenta su incidencia negativa en el desarrollo político, económico y social del país, donde la población joven y adulta debe asumir cada vez más un rol protagónico en la formación de sociedades más justas y preparadas.

El desarrollo individual, la superación personal, la autoformación, la preparación para responder a las exigencias de la vida en un mundo de constantes cambios, han planteado y siguen planteado al hombre la necesidad de educarse.

Los planes de desarrollo económico, la tecnificación y los adelantos científicos en general requieren de la participación eficaz de hombres y mujeres y esta necesidad no puede satisfacerse con grandes masas de población analfabeta, o que posean bajo niveles de conocimientos básicos para hacer un papel activo en los campos de sus competencias.

Se hacen necesarias utopías educativas que se hagan cargo de ofrecer esperanza sin negar la realidad.

La Educación es una de las áreas más sensibles a través de las cuales una sociedad se orienta hacia el futuro, porque educar es un modo de invitar a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores. Es ofrecer condiciones que permitan pensar colectivamente sobre nuestra realidad y contribuir a transformarla.

El artículo 14 de la Constitución Nacional establece que todos los habitantes tienen derecho a la educación, conforme a los principios de igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna. Y precisamente la Ley de Educación Nacional establece que "la Educación es un bien público y un derecho personal y social", "...garantiza el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo social equitativo y sustentable"

En este sentido es importante ofrecer oportunidades a la población adulta que posibilite su educación y capacitación acorde a la particularidades de su situación laboral, social y familiar y con ello el desafío de provocar transformaciones a nivel conocimientos, actitudes y prácticas con el fin de producir cambios en el pensar, en el sentir y en el actuar que alienten deseos de superación y contribuyan a mejorar su desempeño laboral y social.

#### **5.1. Tipos de ámbitos de educación: formales, no formales e informales**

No es posible referirse a un tema tan importante como es la metodología para la educación adultos sin reflexionar sobre el concepto actual de la educación de adultos.

El concepto de educación de adultos no tiene, ni ha tenido un sentido unívoco, así este concepto de la educación se ha ido desarrollando a través de diferentes modalidades y alternativas de acuerdo con las características de los usuarios y del contexto político, económico y social donde están inmersos, aunque el desarrollo de la ciencia y la técnica y los problemas económicos existente en el ámbito internacional obligan a que la educación de adultos contribuya a dar a conocer un mundo que rebasa el marco individual y comunitario.

En el documento "Estrategia Regional de Seguimiento a CONFITEA V" en el capítulo III "La construcción de un horizonte para la educación de jóvenes y adultos" se plantea:

*“Reconceptualizar el enfoque y las prácticas de la educación de jóvenes y adultos se presenta como una tarea perentoria. Esta reconceptualización implica reafirmar la importancia de la educación para todos y la concepción del aprendizaje como un proceso de aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir. En este contexto, la educación de adultos se constituye como el espacio que garantiza la incorporación y permanencia de los sectores sociales más excluidos. Consecuentemente se propone:*

*Reconocer y reafirmar la diversidad de experiencias que constituyen la educación de jóvenes y adultos; esto supone no reducir la educación de adultos a los programas de alfabetización o de educación básica formal, sino abrirse a distintos ámbitos y a la convergencia entre ellos”.*

No obstante, los problemas relacionados con la erradicación del analfabetismo y la educación básica siguen teniendo la mayor atención por parte de los gobiernos de algunos países, mientras que en otros ocupa una posición marginal, que ha implicado el cierre de los servicios nacionales y el traspaso de todas las funciones de la educación de jóvenes y adultos a niveles descentralizados sin ningún apoyo estatal.

En la educación de adultos se han desarrollado tres vías fundamentales y grandes categorías básicas de actividades de aprendizaje útiles: Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal<sup>23</sup>.

- El aprendizaje formal se desarrolla en centros de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas y calificaciones reconocidos.
- El aprendizaje no formal se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar certificados formales. Este tipo de aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo o a través de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil (como organizaciones juveniles, sindicatos o partidos políticos). También puede ser adquirido merced a organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales (como cursos de arte, música o deportes o clases particulares para preparar exámenes).
- El aprendizaje informal es un complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje informal no es necesariamente intencionado y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes.

<sup>23</sup> OSORIO, Agustín Requejo. **Educación permanente y educación de adultos**. Ariel Educación. Barcelona. 1º Edición: febrero 2003. p. 153.

Hasta ahora, la enseñanza formal ha acaparado la planificación política, caracterizando los modos de ofrecer educación y formación y determinando la concepción de lo que la gente considera importante aprender. Un aprendizaje que continúa durante toda la vida integra mejor en la concepción general las otras dos modalidades, no formal e informal. El aprendizaje no formal, por definición, queda fuera de las escuelas, institutos, centros de formación y universidades. No suele considerarse un aprendizaje «de verdad», por lo que es difícil hacer valer sus logros en el mercado laboral. El aprendizaje no formal, por lo tanto, suele ser infravalorado.

Pero el aprendizaje informal corre el riesgo de quedar excluido por completo del panorama, a pesar de que es la forma más antigua de aprender y sigue formando la base del aprendizaje en la primera infancia. La aparición de la tecnología informática en las casas antes que en las escuelas subraya la importancia del aprendizaje informal. Los contextos informales representan una enorme reserva educativa y podrían ser una importante fuente de innovación para los métodos didácticos.

La tendencia actual es que se está produciendo una articulación y un acompañamiento entre los esfuerzos que realizan los gobiernos y los que realizan las Organizaciones No Gubernamentales, aunque en la mayoría de los países esta relación sigue siendo poco fluida, conflictiva e insuficiente.

## **5.2. El aprendizaje permanente: concepto y características.**

La dimensión permanente de la educación es la consecuencia obligada para dar respuesta a las exigencias de la Sociedad de la Información, que tiene en el cambio una de sus principales características. El concepto de educación a lo largo de la vida es un elemento clave del nuevo Siglo y conduce a la noción de sociedad educativa o sociedad del conocimiento, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo. La educación a lo largo de la vida debe ofrecer los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje<sup>24</sup>.

Las razones de la necesidad de un aprendizaje permanente son varias: la esperanza de la vida humana se ha prolongado considerablemente en los últimos decenios; los conocimientos avanzan constantemente y es precisa una continua actualización; las técnicas profesionales se ven afectadas por los cambios científicos y el aumento del tiempo de ocio exige una alternativa formativa para su

---

<sup>24</sup> OSORIO, Agustín Requejo. **Educación permanente y educación de adultos**. Ariel Educación. Barcelona. 1ª Edición: febrero 2003. p. 48.

complementación. La educación permanente no es un sistema paralelo al sistema oficial, se extiende a lo largo de toda la vida del individuo e intenta el desarrollo de la vida personal, social y profesional.

En el último Congreso Internacional de Educación de Adultos promovido por la UNESCO (Hamburgo, 1997) en su declaración final considera a la educación permanente más que un derecho es una de las claves del Siglo XXI.

Por lo tanto, la misión fundamental de la educación permanente es "enseñar a aprender, inculcar que el aprendizaje no es terminar y preparar al hombre para que después de dejar el sistema formal de la educación siga aprendiendo". En consecuencia sus principios básicos son los siguientes:

- **La educación permanente** es un proceso continuo a lo largo de toda la vida.
- Todo grupo social es educativo: reconoce como organismo educativo a toda Institución social o grupo de convivencia humana en el mismo nivel de importancia.
- Universalidad del espacio educativo: en cualquier lugar puede darse la situación encuentro educativo.
- Es integral: se define a sí misma desde la persona ubicada en una sociedad y tiempo determinado. Se interesa por su total desarrollo y crecimiento en todas sus posibilidades y capacidades.
- Es un proceso dinámico y flexible en sus modalidades, estructuras, contenidos, métodos ya que debe partir de un contexto social específico al servicio de grupos determinados y para determinados fines dentro del trabajo.
- Es un proceso ordenador del pensamiento con vistas a que la persona ordene y se sirva de sus múltiples conocimientos acumulados de manera que puedan comprender su sentido, dirección y utilidad.
- Tiene un carácter integrador: debe estar coordinada con los restantes sistemas (político, económico, etc.) que conforma el macrosistema social.
- Es un proceso innovador, ya que busca nuevas fórmulas que satisfagan de manera eficaz, adecuada y económicamente las necesidades del presente y del futuro inmediato.

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje permanente ocurre en el transcurso de toda la vida, y no únicamente en la vida adulta. El término educación permanente no es sinónimo de educación de adultos, ni tampoco de formación

vocacional. Éste abarca un campo muy amplio y se está aplicando a nuevas actividades, no sólo a la educación de adultos y a la formación profesional.

La característica central es que el aprendizaje en la educación permanente tiene lugar en todas las edades y es un concepto que no tiene porqué estar confinado a la escolaridad (no se lleva a cabo exclusivamente en escuelas), sino que debe tener lugar en el trabajo, en las actividades recreativas, en el hogar, clubes, en las organizaciones políticas y religiosas, etc.

Una de las grandes metas de la educación permanente es fomentar la predisposición a afrontar en cambio mediante la adquisición de destrezas para dominarlo con eficacia. Esto exige personas capaces de aprender constantemente en todas las ocasiones en que sus vidas les ofrezcan experiencias.

La educación debe ayudar a las personas a desarrollarse, y así se hallarán equipadas para hacer frente a las tensiones y presiones psicológicas derivadas del cambio acelerado. En un mundo como el actual, de inestabilidad personal y emotiva, es importante que la educación fomente pautas de crecimiento intrapersonal que lleven a las personas a conservar su propia identidad y a crecer personalmente conforme la sociedad va cambiando.

La educación permanente, por tanto, implica tanto la idea de que la vida en sí es fuente de aprendizaje de primer orden, como la de que uno puede aprender muchas cosas sobre la vida misma mediante el simple proceso de vivirla.

# **CAPITULO IV**

## DISEÑO METODOLÓGICO

### TEMA:

“Metodología de intervención en la educación de Adultos.”

### PROBLEMA:

**¿Cuál es el factor preponderante a focalizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar los aprendizajes y el rendimiento formativo de los alumnos adultos en ámbitos no formales?**

### OBJETIVOS:

La investigación se propuso el siguiente **objetivo general**:

➤ Determinar los Estilos de Aprendizaje de los alumnos adultos con el fin de mejorar sus aprendizajes, el rendimiento formativo y optimizar el proceso de enseñanza; a partir de una intervención acorde a éstos.

Se plantearon los siguientes **objetivos específicos**:

➤ Identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos adultos en ámbitos de educación no formal.

➤ Caracterizar a los alumnos adultos respecto de los estilos de aprendizaje según el nivel de instrucción.

➤ Indagar si el nivel de instrucción del alumno adulto se asocia con algún estilo de aprendizaje en particular.

➤ Determinar si el tipo de metodología de intervención seleccionada influye en los estilos de aprendizaje de los alumnos.

➤ Lograr aprendizajes significativos en los alumnos adultos.

### REFERENCIA SOBRE EL ESTADO ACTUAL DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN:

Desde que iniciamos nuestro estudio se han realizado ya otras investigaciones y Tesis doctorales sobre Estilos de Aprendizaje. En Julio de 2004 en la UNED, en Madrid, se presentaron temas relacionados directamente con la pluralidad de metodologías de intervención sustentadas en los estilos de aprendizaje del alumnado.

También en el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje y en la celebración del II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje llevado a cabo en Concepción, Chile se realizaron muchos nuevos aportes acerca del tema en cuestión; entre los que se destacaron los trabajos presentados por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Lima y otros prestigiosos centros de Perú.

Se ha demostrado especial interés en que los profesores realicen el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los alumnos. Este conocimiento ha resultado muy útil para los Profesores ya que puede ayudar a sus alumnos en procesos de análisis y evaluación de los aprendizajes.

Los Estilos de Aprendizaje facilitan un diagnóstico de los alumnos, con un nivel más técnico y objetivo que la simple observación y atención. En este sentido, ofrecen datos acerca de cómo prefieren aprender los alumnos, si necesitan más o menos dirección, estructura, como así también la información necesaria que ayuda a comprender la mejor manera de enseñar. De esta manera los docentes pueden tomar decisiones apoyados en datos acerca de la selección de materiales, presentación de la información, individualización, creación de grupos y subgrupos y procedimientos de evaluación.

Nos enfrentamos pues, con un tema extraordinariamente actual y conflictivo. Un tema importante en un mundo en el que aprender a aprender se ha convertido ya en una de las capacidades de supervivencia social. Hoy necesitamos estar al día, no solamente para seguir siendo efectivos en nuestro trabajo, sino también para poder mantenerlo y no engrosar las ya amplias y duras estadísticas del desempleo.

Pensamos que el concepto estilo, cuando nos referimos al aprendizaje, es bastante más que una serie de apariencias. Desde una perspectiva fenomenológica las características estilísticas son los indicadores de superficie de dos niveles profundos de la mente: el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad.

Poco a poco los investigadores han ido comprobando que las manifestaciones externas acerca del aprendizaje respondían, por una parte, a disposiciones naturales de cada individuo y por otra a resultados de experiencias y aprendizajes pasados, diferentes según los contextos y las culturas.

La auténtica igualdad de oportunidades educativas no significa que los alumnos tengan el mismo libro, el mismo horario, las mismas actividades, los mismos

exámenes, etc. Como cada alumno es único y cada clase tiene un diferente perfil, el diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje resulta ser un Instrumento muy útil para enfocar con más claridad los objetivos y procedimientos en relación con los alumnos específicos de la clase.

## HIPOTESIS:

### PLANTEO DE LA HIPÓTESIS

**“Con la aplicación de la metodología de intervención sustentada en los estilos de aprendizaje, mejorarían los aprendizajes y el rendimiento formativo de los alumnos adultos en ámbitos no formales.”**

### ANÁLISIS DE LAS VARIABLES

- Variable dependiente: Mejora de los aprendizajes y el rendimiento formativo en alumnos adultos.
- Variable independiente: Metodología de intervención sustentada en los Estilos de Aprendizaje.

### OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

#### VARIABLE DEPENDIENTE

- Variable dependiente: Mejora de los aprendizajes y el rendimiento formativo en alumnos adultos.

**Aprendizaje:** El aprendizaje se puede definir como la apropiación, que forma competencias, de conocimientos, capacidades y habilidades. Tiene lugar no sólo de manera formal, sino además en la praxis no formal. En consecuencia, aprender no es en primer lugar una práctica institucionalizada, sino más bien una forma de aprender a lo largo de la vida. Los modelos innovadores de certificación de aprendizajes no formales también son importantes para ampliar el espectro del reconocimiento, cualquiera que sea la persona que aprenda.

Para ello, el objetivo fundamental en la educación no formal es mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados.

**Rendimiento formativo:** Es el nivel de conocimientos del alumno medido a través de una evaluación formativa la cual permite conocer los avances e identificar problemas y logros del alumno a fin de proponer acciones de retroalimentación. Por ello, el propósito central de la evaluación del aprendizaje es tomar decisiones para reforzar los aprendizajes y mejorar el rendimiento formativo.

Por medio de la retroalimentación el alumno conoce y analiza la información acerca de sus logros y necesidades y participa en las decisiones orientadas a reforzar o corregir el curso de su actividad. Es decir, esta función hace posible que el alumno logre apropiarse de la actividad en forma permanente, cuando él conoce los resultados y logros, con precisión y significación, en relación a la actividad de aprendizaje.

⇒ Esta variable se operacionaliza a partir de:

- π La observación del desempeño en la resolución de las actividades grupales.
- π Registro de las exposiciones grupales.
- π Evaluación formativa donde se conocen y se analizan los logros de los alumnos. (Trabajo Práctico IV)
- π Encuesta Semi-estructurada a los alumnos.

### EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

#### TRABAJO PRÁCTICO N° I y III

Desempeño grupal	Muy Bueno	Bueno	Regular	Deficiente	Muy Deficiente
<ul style="list-style-type: none"> <li>✎ Organización del grupo.</li> <li>✎ Participación activa.</li> <li>✎ Actitud e interés en realizar la actividad.</li> <li>✎ Recolección de la información.</li> <li>✎ Elaboración informe de trabajo.</li> </ul>					

**EXPOSICIONES GRUPALES  
-ACTIVIDAD N° III-**

<b>REGISTRO DE LAS EXPOSICIONES</b>		
<b>Aspectos a evaluar</b>	<b>Puntaje por aspecto</b>	<b>Puntaje total: 20 Puntos</b>
Participación	2 Puntos.	Cantidad + porcentaje %
Calidad de Participación	4 Puntos	Cantidad + porcentaje %
Motivación	3 puntos	Cantidad + porcentaje %
Expresión oral	5 puntos	Cantidad + porcentaje %
Uso de Material Didáctico	3 puntos	Cantidad + porcentaje %
Calidad de la Expresión	3 puntos	Cantidad + porcentaje %
<b>Total</b>	<b>20 Puntos</b>	Cantidad + porcentaje %

**TRABAJO PRÁCTICO III y IV**

<b>EVALUACIÓN FINAL</b>	
<b>Categorías y Puntuación</b>	<b>Grupo (muestra)</b>
No hizo el mapa conceptual o hizo otro tipo de representación gráfica. Calificación Baja (1 a 4 puntos)	Cantidad + porcentaje %
Mapas a nivel incipiente. Calificación media (5 a 7 puntos)	Cantidad + porcentaje %
Mapas a nivel intermedio. Calificación alta (8 a 10 puntos)	Cantidad + porcentaje %

## ENCUESTA SEMI-ESTRUCTURADA

Dimensiones	Indicadores
Significatividad del Contenido seleccionado.	5- ¿Cree poder llevar a cabo la transferencia de lo aprendido a sus tareas laborales? En caso de responder negativamente fundamente por qué. 6- ¿Encontró respuestas a sus inquietudes en relación al tema abordado? 7- ¿Cuáles eran sus expectativas al comenzar el curso?
Método de enseñanza	8- El método de enseñanza utilizado por el docente, ¿fue adecuado a sus tiempos de aprendizaje? 9- El material provisto por el docente, ¿le fue fácil de comprender?
Observaciones generales	10- Aportes del alumno.

### VARIABLE INDEPENDIENTE

□ Variable independiente: **Metodología de intervención sustentada en los Estilos de Aprendizaje.**

**Estilos de aprendizaje:** El término estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

**Metodología de intervención:** La Metodología de intervención o Modelo pedagógico determina de manera explícita y congruente las condiciones, actores y relaciones que existen entre el conocimiento y el alumno.

El tipo de intervención que se seleccione debe responder a las preguntas: ¿qué se aprende?, ¿quién lo enseña?, ¿quién lo aprende?, ¿cómo se enseña? ¿Cómo se aprende?, ¿qué recursos intervienen en el proceso?, ¿qué se evalúa?, ¿quién lo evalúa?, ¿cuándo se evalúa? y ¿cómo se evalúa?

Ahora bien, algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede ampliar con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos y que a la vez pueden incluirse basándose en su momento de uso y presentación tenemos:

- Las preinstruccionales (antes): son estrategias que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, entre esta están los objetivos (que establece condiciones, tipo de actividad y forma de aprendizaje del alumno y el organizador previo que es información introductoria, tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa).
- Las estrategias coinstruccionales: apoya los contenidos durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización y la motivación aquí se incluye estrategias como ilustraciones, mapas conceptuales, redes semánticas y analogías.
- Las estrategias posinstruccionales: se presenta después del contenido que se ha de aprender y permitir al alumno formar una visión sintética, integradora. Permite valorar su propio aprendizaje. Algunas estrategias posinstruccionales más reconocidas son preguntas intercaladas, resúmenes, mapas conceptuales.

Hay estrategias para activos conocimientos previos de tipo preinstruccionales que le sirve al docente para conocer lo que saben los alumnos y para utilizar tal conocimiento como fase para promover nuevos aprendizajes, se recomienda resolver al inicio de clases. Ejemplo: actividad generadora de información previa (lluvia de ideas) Preinterrogantes, etc.

Las estrategias para orientar la atención de los alumnos: son aquellas que el profesor utiliza realizar y mantener la atención de los aprendices durante una clase. Son de tipo instruccional pueden darse de manera continua para indicar a los alumnos que las ideas deben centrar sus procesos de atención codificación y aprendizaje. Algunas estrategias son: preguntas insertadas, el uso de pistas o claves y el uso de ilustraciones.

En cuanto a las estrategias para organizar información que se ha de aprender: permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva se ha de aprender al representar en forma gráfica o escrita, hace el aprendizaje más significativo de los alumnos. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ella a las de representación visoespacial, mapas o redes semánticas y representaciones lingüísticas como resúmenes o cuadros sinópticos.

Las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender: son aquellas estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva

que ha de aprender asegurando con ella una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda utilizar durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Podemos citar los organizadores previos y las analogías.

El uso de estas estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices.

⇒ Esta variable se operacionaliza a partir de:

➤ **Fase de Diagnóstico:** Se aplicará el cuestionario de Felder para la detección de los estilos de aprendizaje.

#### CUESTIONARIO DE FELDER PARA LA DETECCIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (Ver Anexo I)

Dimensiones	Indicadores
Dimensión relativa al tipo de información: <b>Sensitivos-intuitivos</b>	1- ¿Qué tipo de información perciben preferentemente los estudiantes?
Dimensión relativa al tipo de estímulos preferenciales: <b>Visuales-verbales</b>	2- ¿A través de qué modalidad sensorial es más efectivamente percibida la información cognitiva?
Dimensión relativa a la forma de procesar y comprensión de la información: <b>Secuenciales-globales</b>	3- ¿Cómo prefiere el alumno procesar la información?
Dimensión relativa a la forma de trabajar con la información: <b>activos-reflexivos</b>	4- ¿Cómo prefiere el alumno procesar la información?

## TRABAJO PRÁCTICO N° I

Dimensiones	Indicadores
Comprensión de la actividad propuesta	1- Relacionó la actividad con el tema. 2- Reconoció la importancia y valoró las características de la actividad presentada.
Proceso de resolución de la actividad	3- ¿Qué hacen? ¿Qué conductas manifiestan ante la actividad? ¿Están motivados a llevarla a cabo? ¿Muestran interés en finalizarla con éxito? 4- Participó activamente en la actividad de la clase. 5- Cumplió con la tarea asignada.
Los procedimientos en la resolución de la actividad	6- Puso en juego distintos procedimientos para resolver la actividad planteada.
Los conocimientos previos	7- Movilizó los conocimientos ya adquiridos.
Los resultados de la actividad	8- Expuso claramente los resultados. 9- Formuló y comunicó los procedimientos y sus resultados.

## TRABAJO PRÁCTICO N° II

Dimensiones	Indicadores
Interpretación de consignas de la actividad.	10- Realizó la comprensión del texto. 11- Logró explicitar un mínimo de dos aspectos positivos de la parábola. 12- Fundamentó un enlace significativo entre la parábola y la formación de equipo. 13- Identificó si es un equipo o un grupo. Lo fundamentó.
Identificación de conceptos	14- Logró establecer una diferencia entre equipo y grupo. 15- Realizó la actividad en forma individual o grupal. 16- Necesitó confrontar su respuesta con el resto del grupo. 17- Demandó la intervención del docente.
Tiempo de resolución de consigas	18- Necesitó tiempo extra para realizar la actividad

## DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

### **Método de Causalidad<sup>25</sup>**

El diseño es cuantitativo-cualitativo y dentro de este tipo, preexperimental con un solo grupo con posttest. Se introdujo un factor causal, Variable Independiente (**Metodología de intervención sustentada en los estilos de aprendizaje**) para ver cuáles han sido los efectos de dicha intervención en la Variable Dependiente (**Mejora de los aprendizajes y el rendimiento formativo en alumnos adultos**).

Se escogió como población a la totalidad de los alumnos cursantes de una actividad de capacitación laboral, que corresponden a las siguientes áreas: administrativas, técnicas, servicios generales y asistenciales de un organismo del Estado Nacional, perteneciente al área de la Salud. Se seleccionó una muestra de un 75% de la población total, resultando ochenta y nueve alumnos. Para su manipulación, se organiza la muestra en tres grupos. En su totalidad se aplica la variable independiente. Por lo tanto, la base del estudio es la resultante de la totalidad de la muestra seleccionada.

### CAMPO DE ESTUDIO

**Población:** 220 personas entre 28 y 68 años que trabajan en un Instituto Público perteneciente al área de la Salud del Partido de General Pueyrredón.

**Muestra:** Tomaron parte de esta investigación 89 agentes (67 % mujeres y 32 % hombres) distribuidos en tres grupos.

**Unidad de análisis:** cada alumno adulto que se encontraba en el momento de la recogida de datos en un Curso Interno de Capacitación. Los mismos pertenecen al Sistema Nacional de la Profesión Administrativa (SINAPA)<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup>BUENDIA EISMAN, Leonor, 'Métodos de Investigación en Psicopedagogía'; España, Mc Graw-Hill, 1998, p. 94

<sup>26</sup> El SINAPA es el régimen de carrera administrativa de la Administración Pública Nacional. Tiene como objetivo profesionalizar el empleo público. Se aplica a todos los agentes de la Administración Central y Descentralizada. Mediante el Decreto Nro. 993/91 se explicitan los requisitos de Carrera del Personal de la Administración Pública y se basa en tres pilares fundamentales: -Selección del Personal, -Evaluación de Desempeño y -Capacitación de los Agentes. La Capacitación de cada agente público debe contribuir a mejorar el cumplimiento de la misión de la organización y, a demás, es una herramienta para generar y explotar el potencial educativo que tiene toda organización y al mismo tiempo crear nuevos conocimientos, dando respuestas al déficit institucional que impiden el logro de los objetivos de gestión.

## TIPO DE INSTRUMENTOS

### PLAN DE ACCION: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII y IX:

- Se elaboró una Lista reconociendo los datos personales de los alumnos: edad, niveles de instrucción y área donde cumple funciones y tareas laborales.
- Se aplicó un Cuestionario a los alumnos: para la determinación de los estilos de aprendizaje **(Ver Anexo I)**.
- Se diseñó el Programa del Curso Interno: Trabajo en Equipo” 2007. **(Ver Anexo II)**.
- Se realizó un trabajo práctico (N°1) **(Ver Anexo III)** para determinar en qué grado los grupos conocen acerca del tema seleccionado en la actividad de capacitación (conocimientos previos) y cómo resuelven dicho trabajo (desempeño: actitud e interés).
- Se realizó un segundo práctico (N°2) **(Ver Anexo IV)** para ampliar el grado de conocimiento que los alumnos poseen y provocar la confrontación a través del debate con sus pares.
- Se aplicó el marco conceptual utilizando una serie de recursos didácticos (representación gráfica, diapositivas, cuadro comparativo) por parte del docente como estrategia de enseñanza. **(Ver Anexo V y VI)**
- Se realizó la 1° evaluación individual para determinar qué conceptos se habían asimilado y codificado. Se distribuyo seis (6) fotocopias a cada alumno, entre las cuales se definía el concepto de equipo. La tarea consistía en determinar a qué concepto estaba haciendo alusión cada una de ellas. Se propuso la auto-evaluación y co-evaluación. Luego el docente, a través de diapositivas, presentó cual correspondía a Equipo. **(Ver Anexo VII)**
- Se presento una moraleja en Diapositivas. **(Ver Anexo VIII)**
- Se distribuyo entre los alumnos el Módulo I. **(Ver Anexo IX)**
- Se efectuó la 2° evaluación (Trabajo Práctico N° 3 y 4). En una primer instancia grupal y luego individual. **(Ver Anexo X y XI)**.
- Se distribuyó en el grupo una Encuesta Semi-estructurada. **(Ver Anexo XII)**.
- Se evaluó el material recolectado.

---

Las modalidades de capacitación contempladas en la Resolución N° 51/03 son: - Formales, -No Formales desarrolladas en el ámbito Laboral y por último - Desarrollo de Competencias Laborales.

Este trabajo de investigación contemplará la modalidad -No Formal- desarrollada en el ámbito laboral a través de un Curso Interno relacionado con los contenidos de Trabajo en Equipo. Se elaboró un Programa de la actividad respondiendo a los 14 ítems exigidos por la Resolución N° 52/03.

- Se procesó los datos estadísticamente, como resultado de la aplicación de los instrumentos de indagación.
- Se elaboró conclusiones y aportaciones a la ciencia a partir del material analizado.

# **CAPITULO V**

## ANÁLISIS DE DATOS

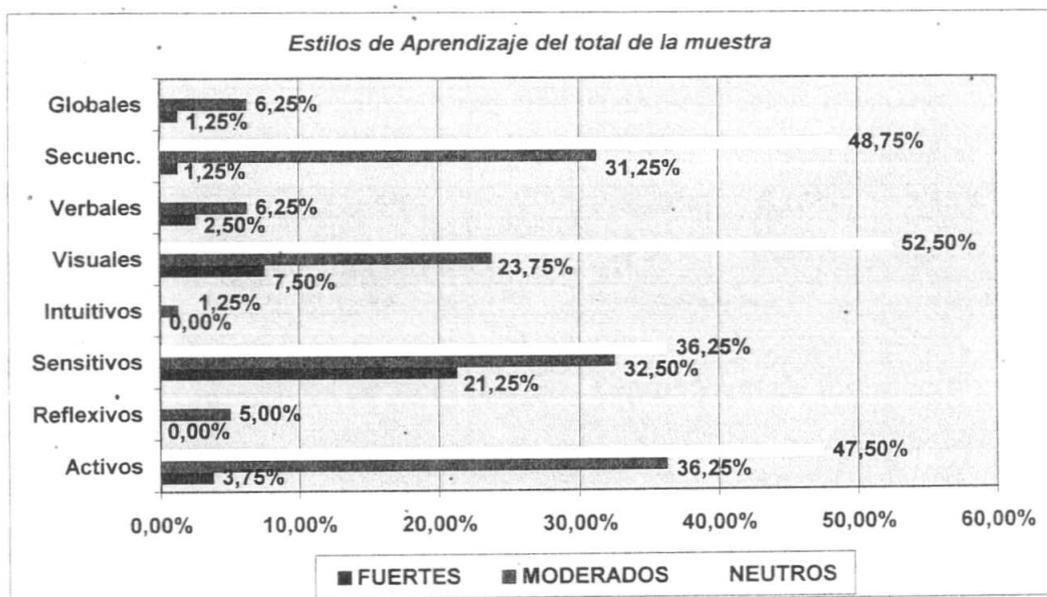
### RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

♦ *Análisis de resultados del Cuestionario de Felder (Ver Anexo I):*

Tabla N° 1 –Identificación de los Estilos de aprendizaje.

CATEGORIAS	Activos	Reflexivos	Sensitivos	Intuitivos	Visuales	Verbales	Secuenc.	Globales
FUERTES	3,75%	0,00%	21,25%	0,00%	7,50%	2,50%	1,25%	1,25%
MODERADOS	36,25%	5,00%	32,50%	1,25%	23,75%	6,25%	31,25%	6,25%
NEUTROS	47,50%		36,25%		52,50%		48,75%	

Gráfico N° 1–Estilos de Aprendizajes del total de la muestra.



Observando los resultados en el **Gráfico N° 1**, se puede mencionar lo siguiente:

En todas las dimensiones la categoría Neutros, alcanza el mayor porcentaje, situándose entre los 36,25% y 52,50%.

La dimensión Activos-Reflexivos califica a los alumnos **Activos** en un 36,25% y los **Reflexivos** en un 5,00% en la categoría Moderados. Mientras que en la categoría Fuertes solo el 3,75% en los Activos. Se puede observar que en la dimensión Sensitivos-Intuitivos, los **Sensitivos**, evidencia un porcentaje en la categoría

Moderados del 32,50% y 1,25% para la dimensión **Intuitivos**. Y, en la categoría Fuertes se califica a los alumnos en un 21,25% en la dimensión **Sensitiva**.

Se observa que en la dimensión de Visuales-Verbales los porcentajes obtenidos son: 23,75% en los Moderados **Visuales** y un 6,25% en los **Verbales**. En la categoría Fuertes se observa también un porcentaje mínimo de 7,50% en los Visuales y un 2,50% en los Verbales.

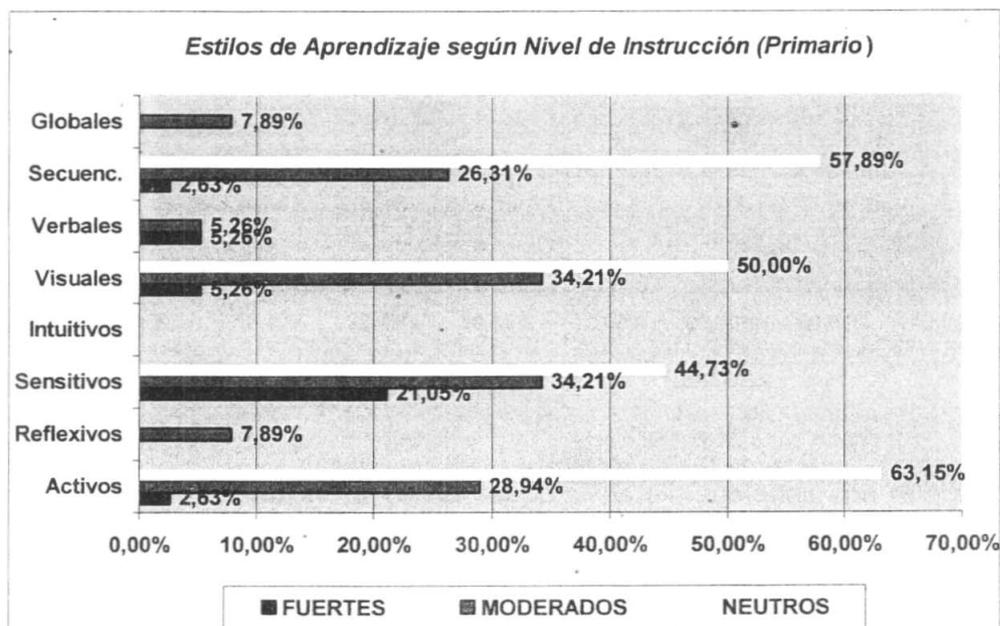
En la dimensión Secuenciales-Globales, la categoría Moderados representa el 31,25% en los **Secuenciales** y un 6,25% en los **Globales**. Se observa que en la categoría Fuertes el porcentaje es compartido en ambas dimensiones en un 1,25%.

♦ *Análisis de los Estilos de Aprendizaje según el Nivel de Instrucción*

**Tabla N° 2 –Identificación de los estilos de aprendizaje según Nivel de Instrucción:**

Estilos de aprendizaje según Nivel de Instrucción (Primario)								
CATEGORIAS	Activos	Reflexivos	Sensitivos	Intuitivos	Visuales	Verbales	Secuenc.	Globales
FUERTES	2,63%		21,05%		5,26%	5,26%	2,63%	
MODERADOS	28,94%	7,89%	34,21%		34,21%	5,26%	26,31%	7,89%
NEUTROS	63,15%		44,73%		50,00%		57,89%	

**Gráfico N° 2–Estilos de Aprendizajes según Nivel de Instrucción:**



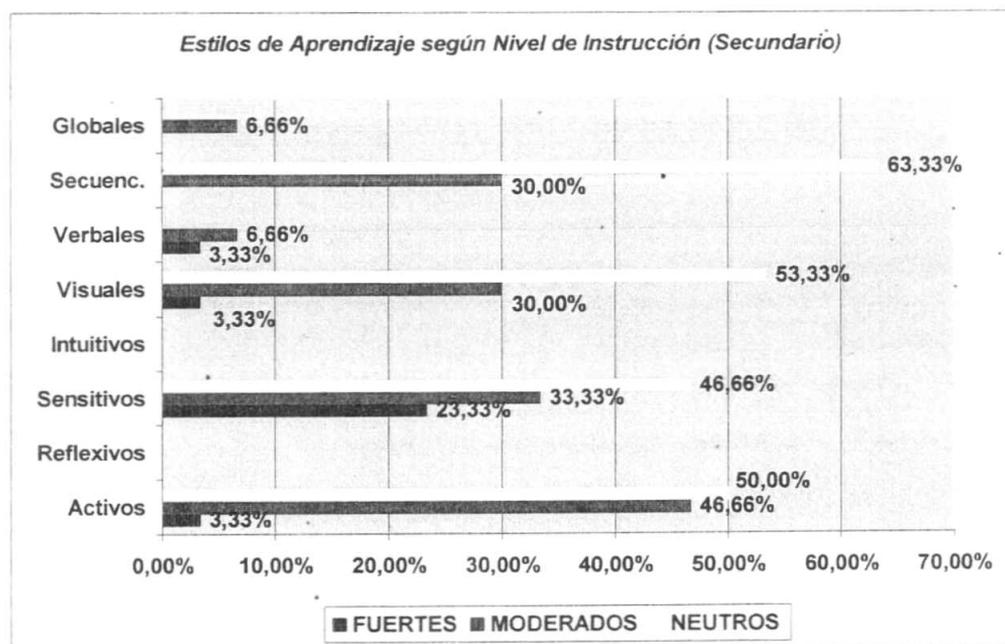
Analizando el **Gráfico N° 2** de las respectivas dimensiones con relación a los estilos de aprendizaje se puede mencionar lo siguiente:

a) los estilos de aprendizaje de los alumnos según el Nivel de Instrucción Primario, mantienen los perfiles de la agrupación original, siendo el mismo orden en cada una de las dimensiones.

**Tabla N° 3 –Identificación de los estilos de aprendizaje según Nivel de Instrucción:**

Estilos de aprendizaje según Nivel de Instrucción (Secundario)								
CATEGORIAS	Activos	Reflexivos	Sensitivos	Intuitivos	Visuales	Verbales	Secuenc.	Globales
FUERTES	3,33%		23,33%		3,33%	3,33%		
MODERADOS	46,66%		33,33%		30,00%	6,66%	30,00%	6,66%
NEUTROS	50,00%		46,66%		53,33%		63,33%	

**Gráfico N° 3–Estilos de Aprendizajes según Nivel de Instrucción:**



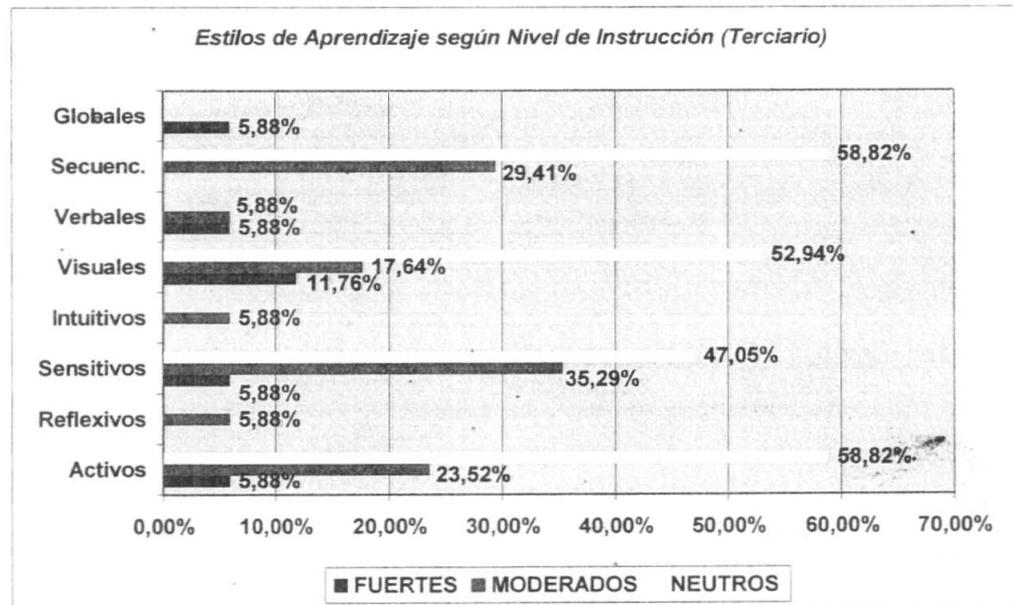
Analizando el **Gráfico N° 3** de las respectivas dimensiones con relación a los estilos de aprendizaje se puede mencionar lo siguiente:

a) los estilos de aprendizaje de los alumnos según el Nivel de Instrucción Secundario, mantienen los perfiles de la agrupación original, siendo el mismo orden en cada una de las dimensiones.

**Tabla N° 4 –Identificación de los estilos de aprendizaje según Nivel de Instrucción:**

Estilos de aprendizaje según Nivel de Instrucción (Terciario)								
CATEGORIAS	Activos	Reflexivos	Sensitivos	Intuitivos	Visuales	Verbales	Secuenc.	Globales
FUERTES	5,88%		5,88%		11,76%	5,88%		5,88%
MODERADOS	23,52%	5,88%	35,29%	5,88%	17,64%	5,88%	29,41%	
NEUTROS	58,82%		47,05%		52,94%		58,82%	

**Gráfico N° 4–Estilos de Aprendizajes según estudios cursados:**



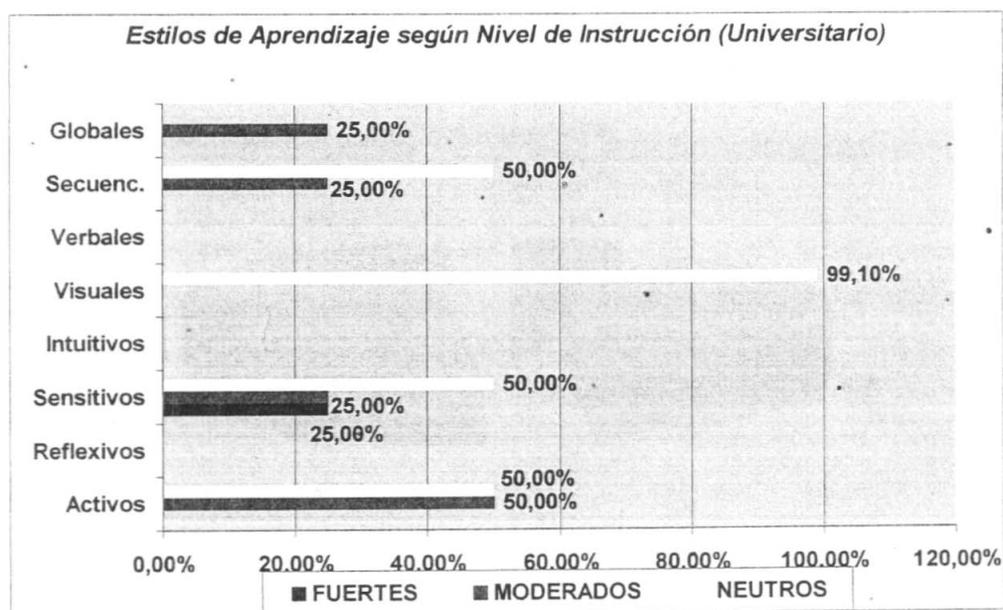
Analizando el **Gráfico N° 4** de las respectivas dimensiones con relación a los estilos de aprendizaje se puede mencionar lo siguiente:

a) los estilos de aprendizaje de los alumnos según el Nivel de Instrucción Terciario, mantienen los perfiles de la agrupación original, siendo el mismo orden en cada una de las dimensiones.

Tabla N° 5 –Identificación de los estilos de aprendizaje según Nivel de Instrucción:

Estilos de aprendizaje según Nivel de Instrucción (Universitario)								
CATEGORIAS	Activos	Reflexivos	Sensitivos	Intuitivos	Visuales	Verbales	Secuenc.	Globales
FUERTES			25,00%					
MODERADOS	50,00%		25,00%				25,00%	25,00%
NEUTROS	50,00%		50,00%		99,10%		50,00%	

Gráfico N° 5–Estilos de Aprendizajes según Nivel de Instrucción:



Analizando el **Gráfico N° 5** de las respectivas dimensiones con relación a los estilos de aprendizaje se puede mencionar lo siguiente:

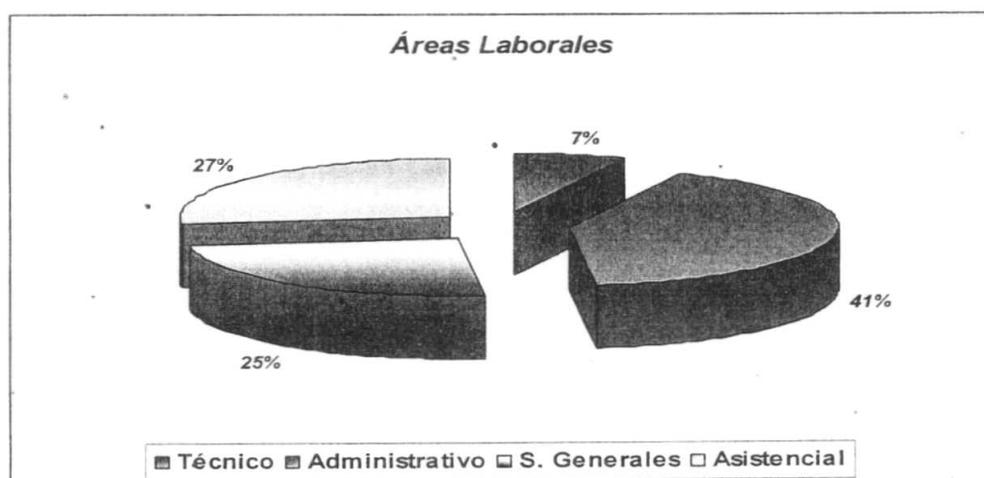
a) y, por último los estilos de aprendizaje de los alumnos según el Nivel de Instrucción Universitario, el perfil de los alumnos presentan un 100 % en la dimensión Visual-Verbal en la categoría neutro. Con respecto a la Dimensión Activos-Reflexivos presentan un 50 % en el estilo Activo con una tendencia Moderada. En la Dimensión Secuencial-Global comparten el valor en ambos estilos en la categoría Moderada. Y, por último en la Dimensión Sensitivos-Intuitivos presentan un 25 % en la categoría Moderada y Fuerte.

♦ *Análisis de resultados de las Áreas Laborales:*

**Tabla N° 6 –Identificación de Áreas laborales.**

Áreas laborales a las que pertenecen los alumnos		
Áreas Laborales	Cantidad de Agentes	Porcentajes
Técnico	6	6,90%
Administrativo	37	41,60%
S. Generales	22	24,80%
Asistencial	24	26,70%
Total	89	100,00%

**Gráfico N° 6 –Población y Muestra según Área Laboral.**



Como se observa el **Gráfico N° 6**, la Muestra que participaron en el estudio, se distribuyen en las Áreas Laborales con los siguientes porcentajes:

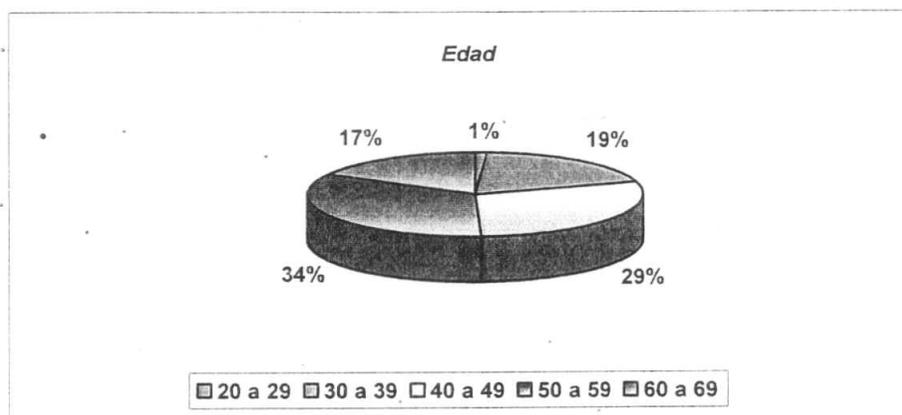
El 41 % de la Muestra pertenecen al Área Administrativa; en el Área Técnica un 7 %; el porcentaje que corresponde al Área de Mantenimiento de Servicios Generales es de un 25 % y, con respecto al Área Asistencial un 27 % de la Muestra.

- ♦ *Análisis de la influencia de variables sociodemográficas: edad y nivel de instrucción.*

**Tabla N° 7 –Edad de los alumnos.**

Grupo Etáreo	Edad	Porcentaje
20 a 29	1	1,20%
30 a 39	17	19,10%
40 a 49	26	29,20%
50 a 59	30	33,70%
60 a 69	15	16,80%
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100,00%</b>

**Gráfico N° 7–Edad de los alumnos.**



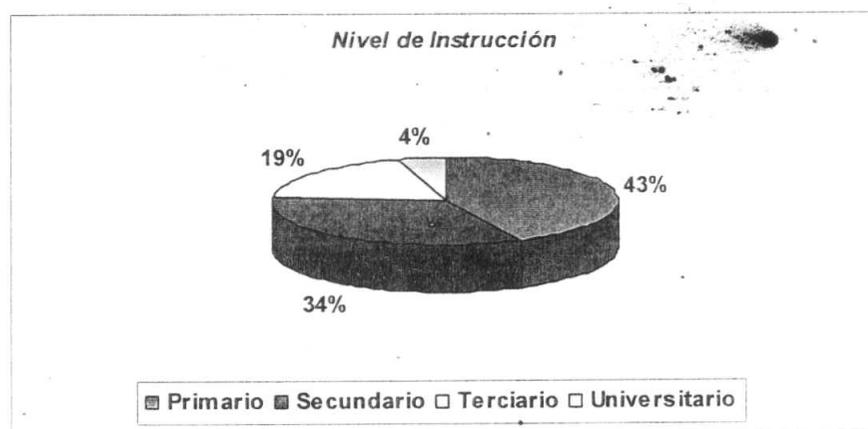
Como se observa el **Gráfico N° 7**, los 89 alumnos que participaron en el estudio, se distribuyen de la siguiente manera:

El 1% son entre 20 a 29 años, el 17% entre los 30 a 39 años, el 19% entre los 40 a 49 años, el 29% entre los 50 a 59 años y, por último el 34% entre los 60 a 69 años. El alumno con menor edad tiene 28 años, mientras que el mayor tiene 68 años, siendo la media de la muestra 49 años y 9 días.

Tabla N° 8 –Nivel de Instrucción de la muestra:

Nivel de Instrucción	Cantidad de Alumnos	Porcentaje
Primario	38	43%
Secundario	30	33%
Terciario	17	19%
Universitario	4	5%
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100%</b>

Gráfico N° 8 –Nivel de Instrucción de la muestra:



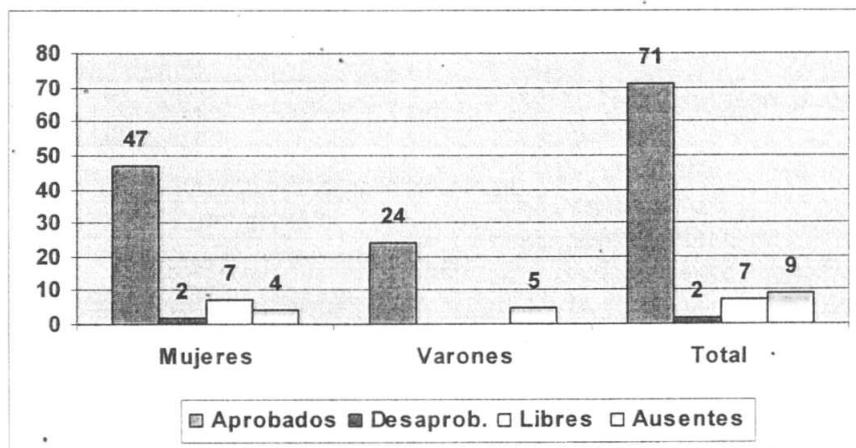
En relación a los estudios realizados por los alumnos, como se puede observar en el **Gráfico N° 8**, el 43% de la muestra ha realizado estudios primarios. El 34% de los alumnos que conforman la muestra han continuado con estudios hasta realizar el Bachillerato, y un 19% los han ampliado realizando estudios terciarios. Sólo el 4% han continuado con estudios universitarios, siendo estos muy escasos.

♦ *Análisis de los alumnos Aprobados, Desaprobados, Libres y Ausentes:*

**Tabla N° 9 –Cantidad de Alumnos Aprobados.**

Alumnos	Aprobados	Desaprobó.	Libres	Ausentes
Mujeres	47	2	7	4
Varones	24	-	-	5
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
<b>Porcentajes</b>	<b>79,80%</b>	<b>2,25%</b>	<b>7,90%</b>	<b>10,12%</b>

**Gráfico N° 9 –Cantidad de alumnos Aprobados.**



Con respecto a la cantidad de alumnos que han aprobado el Curso –**Gráfico N° 9**, se observa que 71 cursantes han obtenido Aprobado que equivale a un 79,80% de un total de 89 inscriptos; en la segunda columna 2 alumnos han Desaprobado, resultado en porcentaje de un 2,25%. En cuanto a las dos columnas restantes se produjeron como consecuencia de dos factores: 1- Libres (7,90%), significó que no han concurrido a clase en el porcentaje mínimo, como uno de los requisitos a cumplir, explicitado en el Programa y, 2- Ausentes (10,12%), implicó que los alumnos se habían inscripto a la actividad de Capacitación, pero no asistieron nunca.

♦ *Análisis del Trabajo Práctico N° 1 (Ver Anexo III):*

GRUPOS	PRODUCCIÓN DEL GRUPO	EVALUACIÓN SEGÚN INDICADORES
Grupo N° 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Comunicación Verbal (Entendimiento de la tarea).</li> <li>⇒ Liderazgo: condujo el grupo y la tarea.</li> <li>⇒ Interactividad por los diferentes grupos.</li> <li>⇒ Entendimiento de la tarea.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionaron la tarea con el tema.</li> <li>2. Valoraron la tarea y percibieron sus características.</li> <li>3. Cumplieron con las normas y la tarea.</li> <li>4. Participación activa.</li> <li>5. Interés y motivación.</li> <li>6. Explicitación de conocimientos previos acerca del tema a través del debate entre los grupos.</li> <li>7. Resultados y procedimientos explicitados claramente.</li> </ol>
Grupo N° 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Inicio: motivación por la tarea.</li> <li>⇒ Desarrollo: observación al resto e los grupos.</li> <li>⇒ Cierre: observación al resto de los grupos si finalizaron y si lograron la tarea.</li> <li>⇒ Conclusión: la no comunicación obstaculizó la tarea. Fiscal: rol fundamental. Explicación docente, significativa para lograr el objetivo. Decisión en conjunto. Alegría por alcanzar el objetivo en tiempo y forma.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Relacionaron la tarea con el tema.</li> <li>2- Valoraron la tarea y percibieron sus características.</li> <li>3- Cumplieron con las normas y la tarea.</li> <li>4- Participación activa.</li> <li>5- Interés y motivación.</li> <li>6- Explicitación de conocimientos previos acerca del tema a través del debate entre los grupos.</li> <li>7- Resultados y procedimientos explicitados claramente.</li> </ol>
Grupo N° 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Armonía.</li> <li>⇒ Solidaridad.</li> <li>⇒ Creatividad.</li> <li>⇒ La tarea y el desempeño de cada uno de los integrantes del grupo es importante para el logro del objetivo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionaron la tarea con el tema.</li> <li>2. Valoraron la tarea y percibieron sus características.</li> <li>3. Cumplieron con las normas y la tarea.</li> <li>4. Participación activa.</li> <li>5. Interés y motivación.</li> <li>6. Explicitación de conocimientos previos acerca del tema a través del debate entre los grupos.</li> <li>7. Resultados y procedimientos explicitados</li> </ol>

		claramente.
<b>Grupo N° 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Sin comunicación no funciona el grupo: falló.</li> <li>⇒ Cumplimos parcialmente la consigna.</li> <li>⇒ El resto de los grupos no colaboró.</li> <li>⇒ Ausencia de conducta corporativa.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionaron la tarea con el tema.</li> <li>2. Valoraron la tarea y percibieron sus características.</li> <li>3. Cumplieron con las normas y la tarea.</li> <li>4. Participación activa.</li> <li>5. Interés y motivación.</li> <li>6. Explicitación de conocimientos previos acerca del tema a través del debate entre los grupos.</li> <li>7. Resultados y procedimientos explicitados claramente.</li> </ol>
<b>Grupo N° 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Inicio: apurados por finalizar la tarea. (la competencia nos motivó).</li> <li>⇒ Desarrollo: solidaridad y colaboración con otros grupos. Reciprocidad en el acto. Coordinamos la tarea. Líder: cumplió con la tarea y su desempeño en la organización fue pilar para el resto de los grupos.</li> <li>⇒ Cierre: Docente intervino para lograr el armado de las piezas.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionaron la tarea con el tema.</li> <li>2. Valoraron la tarea y percibieron sus características.</li> <li>3. Cumplieron con las normas y la tarea.</li> <li>4. Participación activa.</li> <li>5. Interés y motivación.</li> <li>6. Explicitación de conocimientos previos acerca del tema a través del debate entre los grupos.</li> <li>7. Resultados y procedimientos explicitados claramente.</li> </ol>
<b>Grupo N° 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ No colaboración equitativa entre los grupos.</li> <li>⇒ Sin diálogo no se puede trabajar</li> <li>⇒ Líder: buen desempeño con el resto de los grupos.</li> <li>⇒ No se finalizó el trabajo, ya que no éramos un equipo.</li> <li>⇒ Las condiciones estaban dadas pero fallamos en el logro del objetivo.</li> <li>⇒ No compromiso de algunos integrantes.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionaron la tarea con el tema.</li> <li>2. Valoraron la tarea y percibieron sus características.</li> <li>3. Cumplieron con las normas y la tarea.</li> <li>4. Participación activa.</li> <li>5. Interés y motivación.</li> <li>6. Explicitación de conocimientos previos acerca del tema a través del debate entre los grupos.</li> <li>7. Resultados y procedimientos explicitados claramente.</li> </ol>
<b>Grupo N° 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Inicio: desafío por la no comunicación verbal).</li> <li>Intención de logro en conjunto</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionaron la tarea con el tema.</li> <li>2. Valoraron la tarea y percibieron sus</li> </ol>

	<p>para arribar al objetivo.</p> <p>⇒ Desarrollo: desorganización por falta de distribución de la tarea: Comunicación falló.</p> <p>⇒ Cierre: cumplimos con la tarea al detectar las dificultades. Reflexionamos acerca del rol de cada uno que adopto.</p>	<p>características.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Cumplieron con las normas y la tarea.</li> <li>Participación activa.</li> <li>Interés y motivación.</li> <li>Explicitación de conocimientos previos acerca del tema a través del debate entre los grupos.</li> <li>Resultados y procedimientos explicitados claramente.</li> </ol>
<b>Grupo N° 8</b>	<p>⇒ Comunicación es primordial.</p> <p>⇒ Solidaridad.</p> <p>⇒ Intercambio.</p> <p>⇒ Necesidad de otros para lograrlo.</p> <p>⇒ Logramos el objetivo de la tarea con más tiempo que lo esperado pero se logró.</p> <p>⇒ Colaboración con otros grupos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Relacionaron la tarea con el tema.</li> <li>Valoraron la tarea y percibieron sus características.</li> <li>Cumplieron con las normas y la tarea.</li> <li>Participación activa.</li> <li>Interés y motivación.</li> <li>Explicitación de conocimientos previos acerca del tema a través del debate entre los grupos.</li> <li>Resultados y procedimientos explicitados claramente.</li> </ol>
<b>Grupo N° 9</b>	<p>⇒ Líder seleccionado por el docente</p> <p>⇒ Atención en cada integrante del grupo e interés en cumplir el objetivo.</p> <p>⇒ Liderazgo que organizó la tarea.</p> <p>⇒ Los hombres no presentaron dificultades para realizar la tarea sin hablar.</p> <p>⇒ Las mujeres todo lo contrario.</p> <p>⇒ El líder impuesto pasó a ser un colaborador más para lograr el objetivo. Sin colaboración de otros no lo hubiéramos logrado y la orientación de la docente fue fundamental.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Relacionaron la tarea con el tema.</li> <li>Valoraron la tarea y percibieron sus características.</li> <li>Cumplieron con las normas y la tarea.</li> <li>Participación activa.</li> <li>Interés y motivación.</li> <li>Explicitación de conocimientos previos acerca del tema a través del debate entre los grupos.</li> <li>Resultados y procedimientos explicitados claramente.</li> </ol>

La actividad planificada ha considerado la Motivación Intrínseca (interés por el tema) con la intención de que los alumnos comprendan a través de una secuencia lógica el tema seleccionado. Dicha actividad, ha respondido al estilo Activo, donde se

fue presentando una fuerte interacción con el contenido. Con relación al estilo Secuencial, el alumno fue examinando la lógica de los argumentos y relacionando los datos con las conclusiones.

Y por último, en la dimensión Verbal el estudiante ha debido confrontar las nuevas ideas con el conocimiento anterior a través de la experiencia adquirida más allá de las aulas.

Además, se contempló la Motivación Extrínseca (miedo al fracaso ante los demás), es decir que el cumplir con los requisitos de la tarea, implicó para los grupos centrarse en encontrar el procedimiento adecuado para resolver correctamente la tarea. Si bien se enfrentaron a la tarea como una imposición externa, el desafío que provocó en el grupo, en general con espíritu de competencia, logró que arribaran con éxito al objetivo planteado. La organización en cuanto al tiempo y al esfuerzo también influenciaron en la necesidad de rendimiento eficaz.

Con referencia a la elección del Fiscal por parte del docente en cada uno de los grupos, se tuvo en cuenta aquellos alumnos que presentaron en la categoría moderada y fuerte el estilo **ACTIVO**. Por tanto, el alumno se sintió cómodo en el rol que debió asumir. La prueba de ello, está dada en el desempeño exitoso durante la ejecución de la tarea, en la cual han tenido que competir en equipo e intentar cosas nuevas (experiencia y oportunidades) y en resolver problemas. También, se respondió a la dimensión **SECUENCIAL**, donde el progreso de los estudiantes sobre el aprendizaje implica un procedimiento lógico a través de pasos incrementales pequeños sobre los contenidos conceptuales.

Finalizando el análisis, observamos que el desempeño grupal ha obtenido un **Muy Bueno** en todos los grupos. La participación activa, la organización del grupo, el interés y la actitud positiva en realizar la tarea, la recolección y la producción de la información final han sido demostrados satisfactoriamente en el aula. Por lo tanto, han obtenido la calificación cualitativa precedentemente citada.

♦ *Análisis y Evaluación Final del Trabajo Práctico N° II (Ver Anexo IV):*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>RESPUESTAS</b>
<b>Interpretación de consignas de la actividad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Todos los alumnos comprendieron el texto.</li> <li>○ Todos los alumnos explicitaron el mínimo esperado.</li> <li>○ Todos los alumnos fundamentaron aspectos positivos e la parábola.</li> <li>○ 62 alumnos lograron identificar si era equipo o grupo. <b>87,33 %</b></li> <li>○ 9 alumnos no lograron identificar si era equipo o grupo. <b>12,68 %</b></li> </ul>
<b>Identificación de conceptos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 71 alumnos lograron establecer las diferencias esperadas. <b>100 %</b></li> <li>○ 68 alumnos realizaron la actividad individual <b>95,78 %</b></li> <li>○ 3 alumno realizó la actividad en grupo <b>4,22 %</b></li> <li>○ 67 alumnos necesitaron confrontar el tema con el grupo. <b>94,37 %</b></li> <li>○ 4 alumnos no necesitaron confrontación. <b>5,64 %</b></li> <li>○ 64 alumnos demandaron la intervención del docente. <b>90,15 %</b></li> <li>○ 7 alumnos no necesitaron que el docente intervenga. <b>9,86 %</b></li> </ul>
<b>Tiempo de resolución de consigas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 70 alumnos necesitaron tiempo extra <b>98,60 %</b></li> <li>○ 1 alumno no necesito tiempo extra <b>1,40 %</b></li> </ul>

### **METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN**

Sobre la base de los lineamientos formulados y con el fin de comprobar si los mismos efectivamente son propiciadores de un mayor rendimiento formativo de los alumnos, se diseñaron estrategias de intervención didáctica concretas para el Curso Interno de Capacitación. Estas estrategias se pusieron en práctica con la cohorte 2007 del mencionado curso.

Para diseñar las estrategias de intervención didáctica a aplicar, se consideraron las cuatro preguntas planteadas en (Felder y Silverman, 1988):

- *¿Qué tipo de información enfatizar?,*
- *¿En qué modo de presentación se debe hacer hincapié?,*
- *¿Qué forma de participación del estudiante debe enfatizarse con la presentación?,*

■ *¿Qué tipo de perspectiva se proporciona con la información presentada?*

Por lo tanto, atendiendo a la pregunta "*¿Qué tipo de información enfatizar?*", considerando además que según el estilo predominante los estudiantes del Curso son fundamentalmente **SENSORIALES**, y siguiendo el primer lineamiento, se aplicaron las siguientes estrategias:

- ✦ Para motivar e introducir a los alumnos en los conceptos básicos sobre Trabajo en Equipo, se plantearon situaciones concretas del uso del mismo. En este caso, se utilizó un recurso didáctico -rompecabezas-. En las clases prácticas se priorizó el uso de material que enfatizaba los métodos prácticos de resolución de problemas, como por ejemplo el uso de normas que regularon el comportamiento de los diferentes grupos para resolver problemas del armado de las figuras. Para cada uno de los temas desarrollados en las clases teóricas se proporcionaron ejemplos concretos tomados del mundo real. Como los alumnos sensoriales prefieren resolver problemas utilizando métodos lineales, en las clases teóricas se realizó una enunciación formal del tema seleccionado en las unidades didácticas. Si bien en el estilo de aprendizaje predominante indicaba que los estudiantes eran predominantemente sensoriales, un alumno debe ser capaz de percibir tanto información concreta como información abstracta. Por lo tanto, después de motivar a los estudiantes a través de hechos concretos, se buscó siempre un abordaje a los supuestos teóricos y conceptos del Trabajo en Equipo.

Atendiendo a la pregunta "*¿En qué modo de presentación se debe hacer hincapié?*", considerando además que según el estilo predominante los estudiantes de este Curso son predominantemente **VISUALES**, y siguiendo el segundo lineamiento, se aplicaron las siguientes estrategias:

- ✦ Se utilizaron representaciones gráficas y cuadros comparativos como estrategias de intervención. Para la presentación de los temas teóricos se utilizaron presentaciones en PowerPoint, en las que se priorizó el uso de esquemas y gráficos. En las clases prácticas, toda resolución de problemas se inició con la elaboración de una representación gráfica (por ejemplo, reuniones de trabajo: cómo gestionarlas y organizarlas), para favorecer la comprensión de las problemáticas abordadas.

Atendiendo a la pregunta “¿**Qué forma de participación del estudiante debe enfatizarse con la presentación?**”, considerando además que según el estilo predominante los estudiantes de este Curso Interno son **ACTIVOS**, y siguiendo el tercer lineamiento, se aplicaron las siguientes estrategias:

- ✚ Tanto en las clases prácticas como en las teóricas, se buscó incentivar una activa participación de los estudiantes planteándoles interrogantes, solicitándoles ejemplos, y proponiendo actividades para ser resueltas en forma grupal, dándoles el tiempo necesario para la reflexión y la asimilación de los conceptos. En algunos temas particulares, como por ejemplo cómo gestionarlas y organizarlas, se priorizó la reflexión individual, para luego contrastar estas resoluciones con las de sus pares. Se optó por esta estrategia con la finalidad de iniciar a los estudiantes en la investigación, en el análisis sistemático de los hechos, y fundamentalmente para que ellos asuman un rol más activo en la construcción de su propio conocimiento. Es importante señalar que se propuso la actividad con la finalidad de mejorar el estilo **REFLEXIVO** en el cual los alumnos tienden a retener y comprender nueva información pensando y reflexionando sobre ella, prefieren aprender meditando, pensando y trabajando solos.

Atendiendo a la pregunta “¿**Qué tipo de perspectiva se proporciona con la información presentada?**”, considerando además que según el estilo predominante los estudiantes de este Curso son **SECUENCIALES**, y siguiendo el cuarto lineamiento, se aplicaron las siguientes estrategias:

- ✚ Al iniciar el Curso se realizó una presentación global del mismo, consensuado objetivos y mostrando en un mapa conceptual la articulación temática de las Unidades Didácticas, a fin de favorecer una comprensión global de la misma antes de entrar en el abordaje puntual de cada tema. Acciones similares se siguieron al abordar cada unidad temática en particular. En el tratamiento de cada tema se resaltó la importancia y el grado de contribución de cada uno, a los objetivos planteados en cada una de las actividades presentadas. En cada tema presentado y mediante el empleo de preguntas, se buscó que los estudiantes fueran capaces de establecer relaciones con temas de otros Cursos Internos y en general con sus experiencias y conocimientos previos. Durante las clases prácticas, especialmente, se plantearon ejercicios en los que se puso en juego la creatividad del estudiante. Con estos ejercicios se buscó además que el estudiante sienta la necesidad de tomar material proporcionado en otros

Cursos como una forma de integrar sus conocimientos. Es importante señalar que la metodología de intervención seleccionada se ha trabajado con el fin de mejorar el estilo **GLOBAL**. Es decir, el aprendizaje global es aquel que no se rige por el tiempo, por el contrario se pueden pasar semanas ocupados en resolver un simple problema o demostrando una comprensión rudimentaria hasta que de pronto se le encienden las luces y lograr un rápida comprensión del todo.

Ampliando el análisis precedentemente citado con el objeto de responder a los Estilos de Aprendizaje relativamente estables y aquellos que han presentado un equilibrio entre las dimensiones, estamos respondiendo a algunas de las características presentadas en el análisis de los estilos que los alumnos evaluados presentaron previo al diseño de la intervención docente.

Al margen de la tendencia relativamente estable de estos estilos de aprendizaje, éstos pueden cambiar, ser diferentes en situaciones distintas y susceptibles de mejorarse. Por ello, en base a la enseñanza según el estilo de aprendizaje de los alumnos, los mismos pueden aprender con más efectividad.

Ahora bien, como es sabido, la preferencia de un estilo en particular tal vez no siempre garantiza que la utilización de ese estilo será efectiva en el proceso de aprendizaje. De allí que en estos casos los alumnos pueden beneficiarse desarrollando nuevas formas de aprender.

Retomando el objetivo de dicha actividad, a continuación esbozamos la secuencia de la tarea considerando los resultados obtenidos con relación a los estilos:

1. La lectura individual se propuso con el fin de que aquellos alumnos que presentaron una tendencia moderada y fuerte en la dimensión **SENSORIAL** se sientan motivados e interesados en realizar la tarea. En la bipolaridad de ésta dimensión también encontramos el estilo **INTUITIVO**. Aquí estriba la finalidad de la tarea en cuestión. Al exponer al alumno a una situación de aprendizaje donde debe descubrir posibilidades y relaciones de conceptos para lograr la comprensión rápida de los mismos, le permitiría vincular aquellos conocimientos que ya posee en su estructura mental con los nuevos. Con respecto a las preferencias en el estilo **SENSORIAL**, los alumnos se sienten cómodos con la resolución de la consigna de manera práctica y concreta. Con la propuesta de la Parábola, se está respondiendo a las características que presenta el mencionado estilo donde el alumno debe encontrar una

- conexión inmediata entre el mundo real y una relación concreta con el tema del Curso.
2. En lo que respecta a la consigna número 2, se les sugirió a los alumnos que trabajaran con su compañero. Esto respondió a la característica que presenta el estilo **ACTIVO** en el cual el proceso de comprensión se afianza en el alumno cuando interactúa con el otro.
  3. Retomando la Parábola, enseñar a través de éste recurso nos facilita saber qué conocen los alumnos acerca del tema, en qué aspectos es similar y en qué difiere. Escuchar las conexiones de los alumnos y ayudar a éstos a articular y clarificar sus pensamientos, explicita el proceso mediante el cual se produce el aprendizaje. El pensamiento metafórico lo refuerza y lo hace más accesible para su uso consciente. La enseñanza metafórica es más eficiente porque reconoce que la nueva información no debe ser enseñada a partir de cero y utiliza lo que los alumnos ya saben. La modalidad metafórica de la enseñanza es holística; se centra constantemente en los procesos de reconocer y comprender pautas y principios generales que confieran un significado a hechos específicos. Cada nuevo tema deja de ser una serie aislada de informaciones y pasa a ser una oportunidad para establecer nuevas conexiones, para conseguir una percepción, tanto en lo que se refiere al nuevo tema como a lo ya conocido. Aprender adquiere un sentido de integración cuando el énfasis se sitúa en ver relaciones, cosa que es al mismo tiempo más eficiente y más satisfactorio. Utilizar la metáfora facilita el impartir la instrucción debido a que aporta un contexto para hacer preguntas. Si un alumno no comprende el texto, frecuentemente tiene dificultades para afrontar su problema con la claridad suficiente para pedir ayuda, por lo que se deduce que, por su propia naturaleza, las metáforas sugieren preguntas. El pensamiento metafórico es la capacidad para establecer conexiones entre dos cosas diferentes reconociendo que en cierto modo comparten un rasgo común o ejemplifican un principio común.
  4. Las producciones que los alumnos lograron, han demostrado claramente que la selección de la Parábola como recurso didáctico facilita la comprensión y las posibles conexiones con el tema nuevo. Los alumnos lograron identificar diferencias significativas entre el concepto de equipo y grupo.

5. La Parábola como instrumento para la enseñanza resultó efectiva como medio para pensar. Los alumnos disfrutaron de ésta y se sintieron estimulados por ella. Con relación a los estilos de aprendizaje del grupo en general se trabajó predominantemente el estilo *VERBAL*, y no tanto el *VISUAL* que marca tendencias moderadas y fuertes con un porcentaje alto.
6. Si bien trabajaron individualmente en casi todas las consignas, necesitaron confrontarlas entre sus compañeros y demandaron la intervención del docente.
7. Finalizado el Práctico II y luego de su respectiva corrección, se realizó la intervención del docente. En primer lugar se comenzó preguntando al grupo de alumnos ¿Qué es un Equipo de Trabajo?. Luego, se señalaron conceptos importantes de aclarar: "Trabajo en Equipo" y "Equipo de Trabajo". Se expuso por medio de diapositivas el concepto global de "Trabajo en Equipo".
8. Finalizada la presentación del concepto global de Trabajo en Equipo se procedió, a través de dos preguntas claves, continuar con el tema en cuestión y se preguntó al alumnado: ¿Cómo surge el trabajo en equipo? y ¿Cómo se forman los equipos?.
9. El docente presentó las cinco cuestiones a considerar en la formación de equipos de trabajo. Explicitó cada una de ellas presentándolas en diapositivas.
10. Al finalizar las mismas, el docente continuó con el tema del Trabajo en Equipo. Distribuyó entre los presentes una copia a cada alumno de (6) seis definiciones diferentes y propuso que identificaran cuál o cuáles pertenecían a "Equipo" y cuál/es a "Grupo". Solicitó que la realicen individualmente.
11. Al finalizar la Tarea, el docente invitó a que formaran grupos de no más de 4 integrantes, compararan los resultados y fundamentaran la respuesta de cada definición. Finalizada la interacción grupal, el docente presentó en diapositiva cada una de las definiciones trabajadas por los alumnos.
12. El docente generó una auto-evaluación y co-evaluación entre los alumnos a través de la interacción precedentemente propuesta. Luego se realizó el cotejo con la exposición del docente.

13. Se proyectó una Moraleja titulada -Carrera de Canoas-. Los alumnos respondieron con gran interés y motivación. Relacionaron la Moraleja con la cotidianeidad laboral.
14. En el siguiente encuentro el docente propuso elaborar un cuadro comparativo en el cual se explicitó que no todos los grupos son equipos. El grupo participó aportando algunas diferencias sustantivas entre grupo y equipo. La participación del grupo fue muy positiva ya que demostraron haber afianzado algunos saberes.
15. Continuó el docente trabajando en el pizarrón. Aplicó una estrategia de enseñanza innovadora para el grupo. Lo realizó a través de una representación gráfica. Es decir, solicitó al grupo que mencionaran palabras significativas utilizadas hasta ese momento. El docente registró todos los términos explicitados por los alumnos.
16. Seguido a ello, preguntó si alguien podía explicar en qué consistía un mapa conceptual. El grupo en general aportó ideas básicas acerca de la consigna expuesta por parte del docente.
17. El docente se detuvo a explicar en qué consiste un mapa conceptual, cómo se elabora y cuáles son las partes importantes a tener en cuenta para diseñar la representación gráfica. Utilizó el listado de las palabras significativas aportadas por el grupo.
18. Finalizada dicha explicación el docente procedió a elaborar una representación gráfica del referido mapa conceptual en el pizarrón. Los alumnos realizaron aportes importantes y positivos durante el diseño del mismo.
19. Con la intervención docente el alumnado pudo procesar la información recibida poniendo de manifiesto, en orden de importancia, los estilos: **1) SENSORIALES; 2) ACTIVOS; 3) SECUENCIALES Y 4) VISUALES** que presentaron con una tendencia moderada y fuerte.

♦ *Análisis del Trabajo Práctico N° III (Ver Anexo X):*



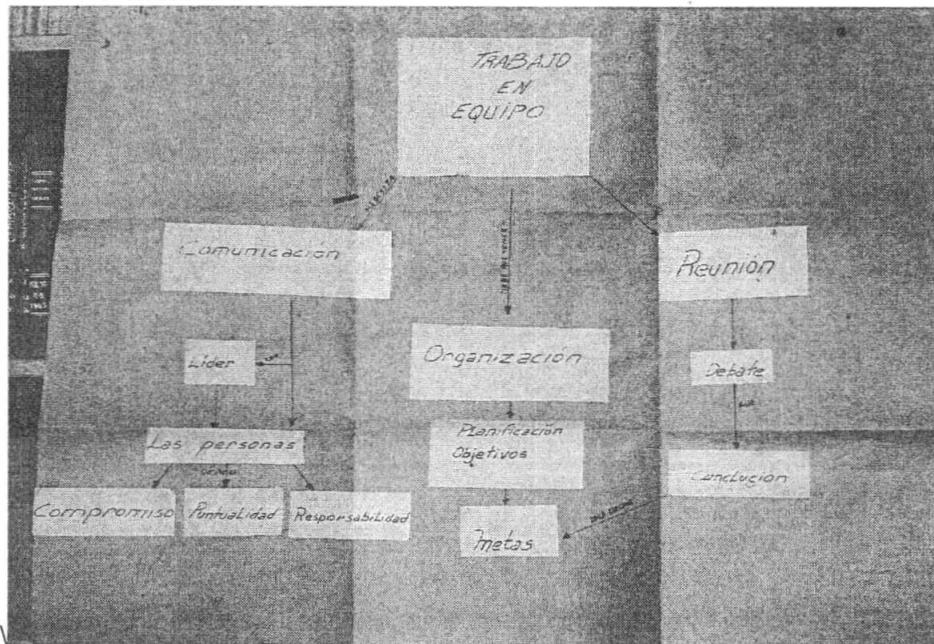
La producción grupal del Trabajo Práctico N° III presentada por el **Grupo 1** ha obtenido el puntaje máximo (20 puntos).

Durante el desarrollo de la tarea el grupo elaboró una lista de palabras que caracterizaban a las reuniones de trabajo. Éstas fueron ordenadas jerárquicamente, antes de ser debatidas entre los alumnos del grupo. Elaboraron dos representaciones gráficas en borrador. Finalizado el armado del mapa final para entregar, solicitaron ser los primeros en exponer.

Seguidamente se presenta el Registro de la Exposición y la representación gráfica entregada al Docente.

REGISTRO DE LA EXPOSICIÓN -GRUPO 1-		
Aspectos a evaluar	Puntaje por aspecto	Puntaje total: 20 Puntos
Participación	2 Puntos.	2
Calidad de Participación	4 Puntos	2
Motivación	3 puntos	3
Expresión oral	5 puntos	5
Uso de Material Didáctico	3 puntos	3
Calidad de la Expresión	3 puntos	3
<b>Total</b>	<b>20 Puntos</b>	
<b>Total del puntaje obtenido</b>		<b>20</b>

◆ Análisis del Trabajo Práctico N° III



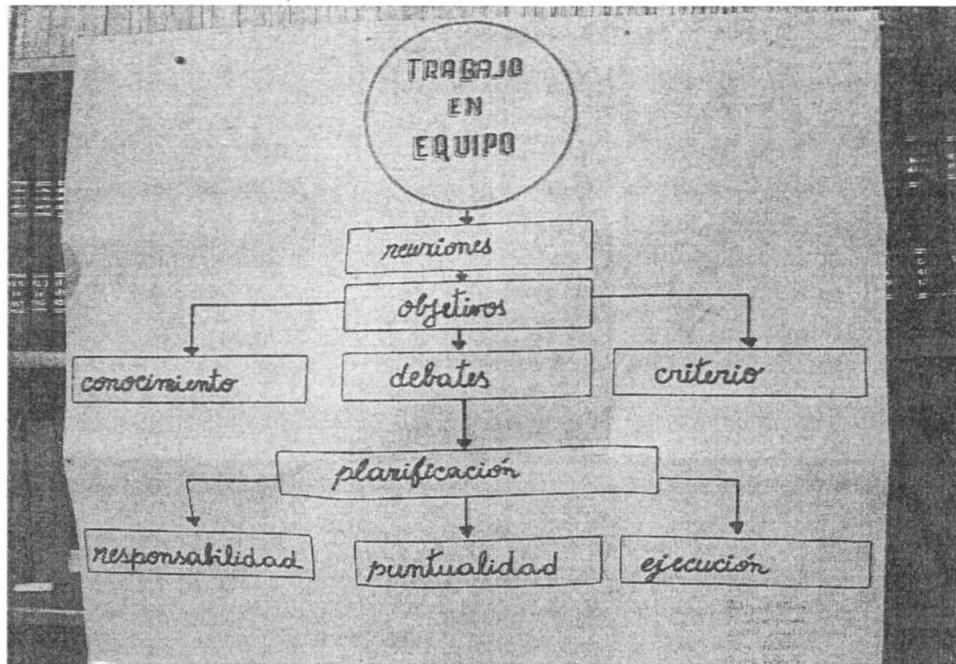
La producción grupal del Trabajo Práctico N° III presentada por el Grupo 2 ha obtenido el puntaje máximo (20 puntos).

Durante el desarrollo de la tarea se observó que leyeron varias veces las consignas. Debatieron entre ellos qué había que hacer y cómo los diseñarían. Elaboraron una primera representación en una hoja borrador. Luego recortaron papelitos blancos y plasmaron los conceptos más importantes. Pegaron en el papel afiche los conceptos y los unieron con conectores y las palabras enlaces a cada uno de ellos. Fue el segundo grupo en exponer.

Seguidamente se presenta el Registro de la Exposición y la representación gráfica entregada al Docente.

REGISTRO DE LA EXPOSICION -GRUPO.2-		
Aspectos a evaluar	Puntaje por aspecto	Puntaje total: 20 Puntos
Participación	2 Puntos.	2
Calidad de Participación	4 Puntos	2
Motivación	3 puntos	3
Expresión oral	5 puntos	5
Uso de Material Didáctico	3 puntos	3
Calidad de la Expresión	3 puntos	3
<b>Total</b>	<b>20 Puntos</b>	
<b>Total del puntaje obtenido</b>		<b>20</b>

♦ *Análisis del Trabajo Práctico N° III*



La producción grupal del Trabajo Práctico N° III presentada por el **Grupo 3** ha obtenido el puntaje máximo (20 puntos).

Los integrantes del grupo pertenecen a la misma área laboral (Mantenimiento). Durante el desarrollo de la tarea se observó que les resultó difícil realizarla en clase. Solicitaron autorización para elaborar la presentación oral y la entrega del mapa en el encuentro siguiente. El docente autorizó lo solicitado. Se observó que intentaron varias veces extraer conceptos claves. Elaboraron una lista de palabras entre las que se encontraban conceptos, oraciones y enlaces.

Si bien la presentación oral y el mapa se efectuaron en el siguiente encuentro, la producción del grupo ha sido excelente. Los integrantes del grupo relataron luego de la exposición un hecho que es dable destacar.

“...nos resultó difícil hacer el mapa teniendo en cuenta el material entregado por la docente pero surgió algo que nos motivó para poder lograrlo y necesitamos contarles a todos ustedes qué ocurrió.

El día jueves llega a nuestra mesa de trabajo, en horas de la mañana muy temprano, una enfermera con un problema. Necesitaba que reparáramos una silla de ruedas de un paciente. Ese no era el problema en sí, sino el poco tiempo que teníamos para su correspondiente arreglo. Contábamos con sólo 24 horas para repararla, casi a nueva. Aquí comienza nuestra gran odisea. Cómo podíamos en tan poco tiempo finalizar con éxito el trabajo. Un compañero tuvo

la brillante idea de desafiar lo aprendido en este curso y dijo: ...porque no ponemos en práctica lo que la profe nos ha venido hablando acerca de cómo trabajar en equipo. Qué les parece si lo probamos y comprobamos a qué resultado llegamos. Efectivamente, nos pusimos manos a la obra. Tomamos un papel que andaba por ahí y escribimos los elementos que necesitábamos y qué pasos debíamos realizar para reparar la silla (estaba en muy mal estado) rápidamente. Pusimos los nombres de cada uno de nosotros y al lado cuál iba a ser su tarea. Nos comprometimos en que para el día siguiente teníamos que tener todo el material en el galpón para comenzar el trabajo. Así fue, al otro día nos pusimos a trabajar.

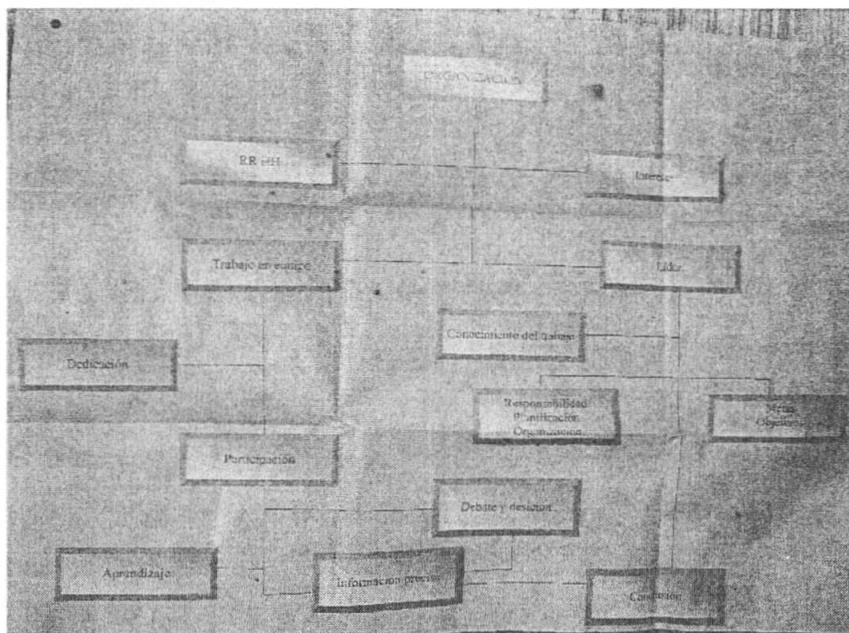
En conclusión, la silla fue entregada al paciente el día viernes con las reparaciones casi a nueva. El tapizado, los apoya pies, el freno y algunos rayos de las ruedas estaban en perfectas condiciones para circular.

Bueno, cuál es la moraleja, según nuestra opinión: que con compromiso, responsabilidad, solidaridad y la distribución de tareas previamente a la realización del trabajo pudimos lograr los objetivos propuestos...”

Seguidamente se presenta el Registro de la Exposición y la representación gráfica entregada al Docente.

<b>REGISTRO DE LAS EXPOSICIONES -GRUPO 3-</b>		
<b>Aspectos a evaluar</b>	<b>Puntaje por aspecto</b>	<b>Puntaje total: 20 Puntos</b>
Participación	2 Puntos.	2
Calidad de Participación	4 Puntos	2
Motivación	3 puntos	3
Expresión oral	5 puntos	5
Uso de Material Didáctico	3 puntos	3
Calidad de la Expresión	3 puntos	3
<b>Total</b>	<b>20 Puntos</b>	
<b>Total del puntaje obtenido</b>		<b>20</b>

◆ *Análisis del Trabajo Práctico N° III*



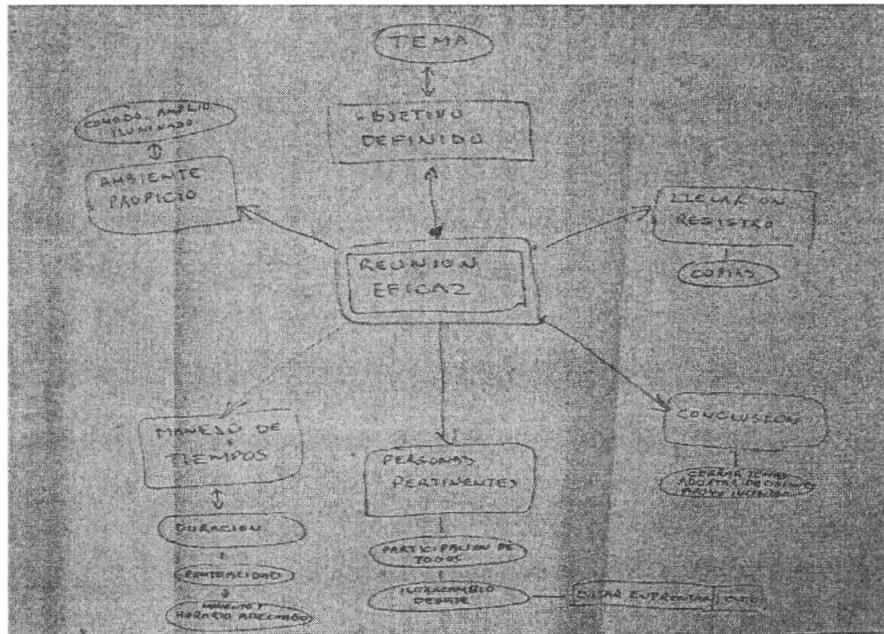
La producción grupal del Trabajo Práctico N° III presentada por el **Grupo 4** ha obtenido el puntaje máximo (20 puntos).

Se observó que el grupo era numeroso, había más de 8 personas. La docente solicitó que se dividieran en dos subgrupos y, luego podían debatir acerca de los conceptos claves para realizar el trabajo. Trabajaron excelentemente. La producción se presentó en conjunto.

Seguidamente se presenta el Registro de la Exposición y la representación gráfica entregada al Docente.

REGISTRO DE LA EXPOSICIÓN –GRUPO 4-		
Aspectos a evaluar	Puntaje por aspecto	Puntaje total: 20 Puntos
Participación	2 Puntos.	2
Calidad de Participación	4 Puntos	2
Motivación	3 puntos	3
Expresión oral	5 puntos	5
Uso de Material Didáctico	3 puntos	3
Calidad de la Expresión	3 puntos	3
<b>Total</b>	<b>20 Puntos</b>	
<b>Total del puntaje obtenido</b>		<b>20</b>

♦ *Análisis del Trabajo Práctico N° III*



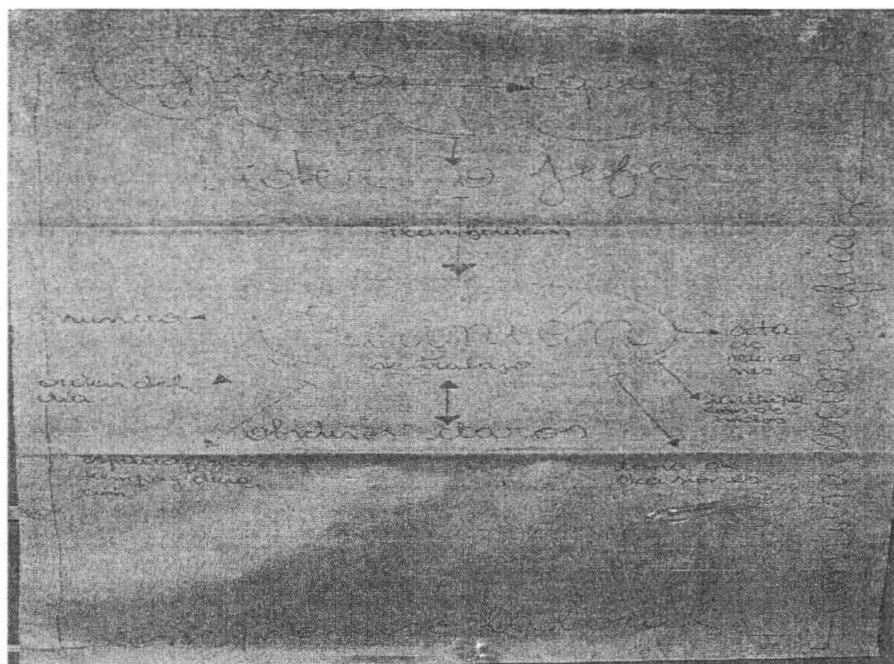
La producción grupal del Trabajo Práctico N° III presentada por el **Grupo 5** ha obtenido el puntaje máximo (20 puntos).

Se observó que los integrantes del grupo leyeron el material en forma individual. Luego realizaron un debate acerca del material. Señalaron que el tema era muy significativo y además transferible a distintas áreas laborales. Debatieron acerca de los conceptos y cómo harían las conexiones entre ellos.

Seguidamente se presenta el Registro de la Exposición y la representación gráfica entregada al Docente.

REGISTRO DE LA EXPOSICIÓN –GRUPO 5-		
Aspectos a evaluar	Puntaje por aspecto	Puntaje total: 20 Puntos
Participación	2 Puntos.	2
Calidad de Participación	4 Puntos	2
Motivación	3 puntos	3
Expresión oral	5 puntos	5
Uso de Material Didáctico	3 puntos	3
Calidad de la Expresión	3 puntos	3
<b>Total</b>	<b>20 Puntos</b>	
<b>Total del puntaje obtenido</b>		<b>20</b>

♦ *Análisis del Trabajo Práctico. N° III*



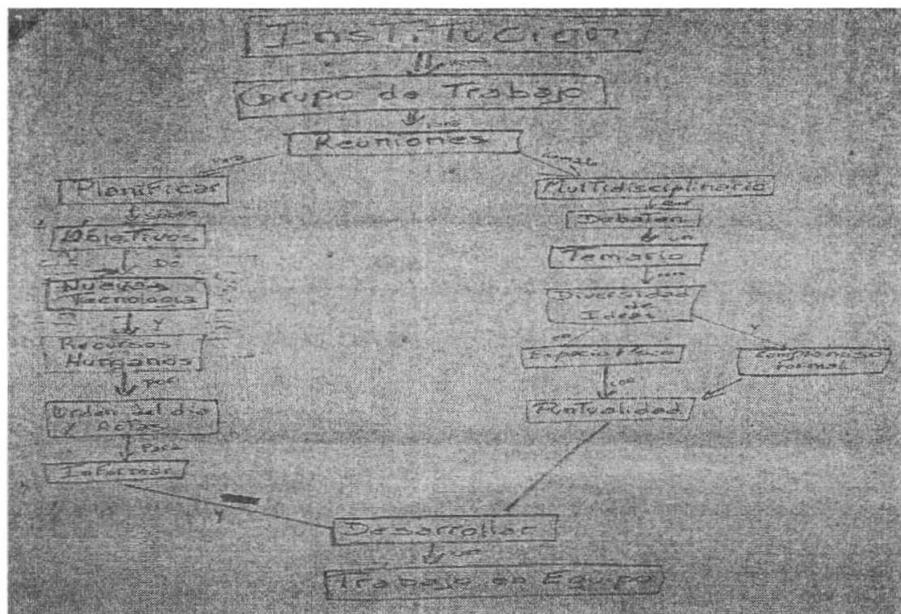
La producción grupal del Trabajo Práctico N° III presentada por el **Grupo 6** ha obtenido el puntaje máximo (20 puntos).

El trabajo ha sido excelente. Se percibió una actitud positiva y afectiva, por cuanto los integrantes se involucraron afectivamente con la tarea. En el transcurso de la tarea debatieron, expusieron opiniones acerca de algunos conceptos y la relacionaron con el Trabajo Práctico N° I. La presencia del Líder en reuniones de trabajo es percibida como pilar del resto del grupo.

Seguidamente se presenta el Registro de la Exposición y la representación gráfica entregada al Docente.

<b>REGISTRO DE LA EXPOSICION –GRUPO 6-</b>		
<b>Aspectos a evaluar</b>	<b>Puntaje por aspecto</b>	<b>Puntaje total: 20 Puntos</b>
Participación	2 Puntos.	2
Calidad de Participación	4 Puntos	2
Motivación	3 puntos	3
Expresión oral	5 puntos	5
Uso de Material Didáctico	3 puntos	3
Calidad de la Expresión	3 puntos	3
<b>Total</b>	<b>20 Puntos</b>	
<b>Total del puntaje obtenido</b>		<b>20</b>

♦ Análisis del Trabajo Práctico N° III



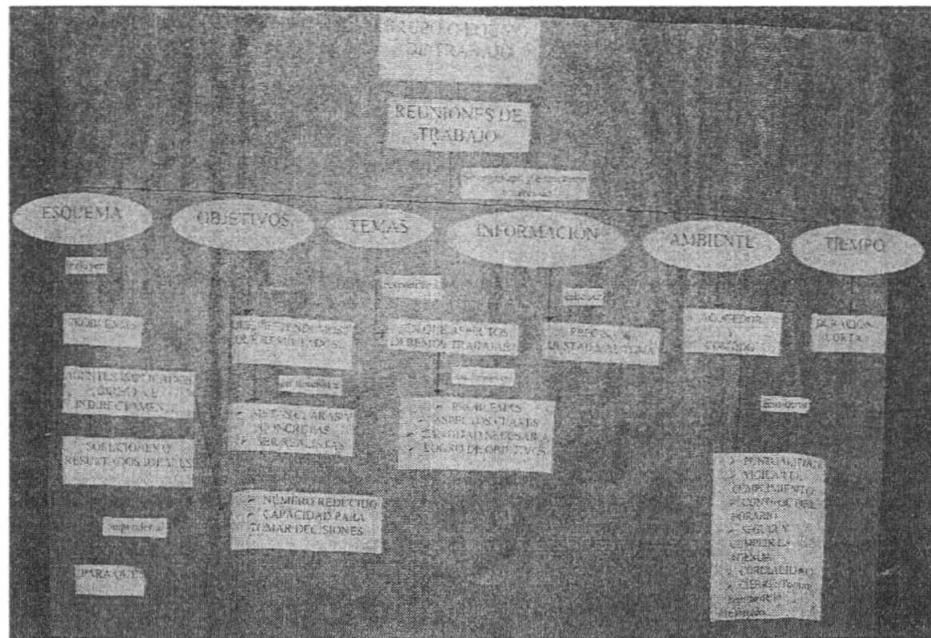
La producción grupal del Trabajo Práctico N° III presentada por el **Grupo 7** ha obtenido el puntaje máximo (20 puntos).

En el transcurso de la ejecución de la tarea el grupo se mostró interesado. Trabajaron coordinadamente. Se observó que una alumna tomó la iniciativa de cómo abordar el trabajo. Algunos integrantes no participaron activamente, mientras que otros mostraron una actitud creadora en el armado del mapa. Fueron éstos los que expusieron oralmente el trabajo final.

Seguidamente se presenta el Registro de la Exposición y la representación gráfica entregada al Docente.

REGISTRO DE LA EXPOSICION -GRUPO 7-		
Aspectos a evaluar	Puntaje por aspecto	Puntaje total: 20 Puntos
Participación	2 Puntos.	2
Calidad de Participación	4 Puntos	2
Motivación	3 puntos	3
Expresión oral	5 puntos	5
Uso de Material Didáctico	3 puntos	3
Calidad de la Expresión	3 puntos	3
<b>Total</b>	<b>20 Puntos</b>	
<b>Total del puntaje obtenido</b>		<b>20</b>

◆ *Análisis del Trabajo Práctico N° III*



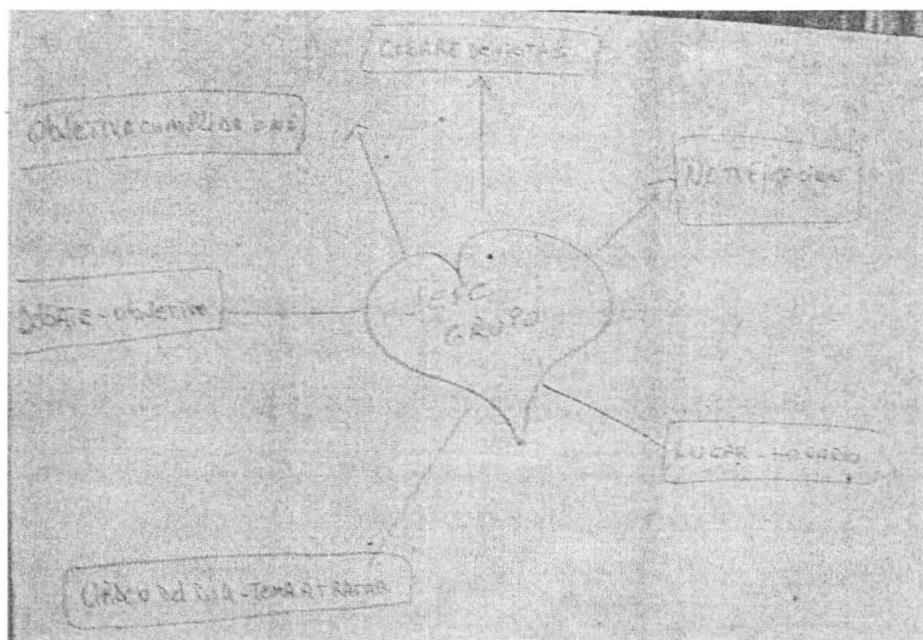
La producción grupal del Trabajo Práctico N° III presentada por el **Grupo 8** ha obtenido el puntaje máximo (20 puntos).

La elaboración del Mapa en el Grupo 8 ha sido excelente. Desde el análisis de las consignas y el armado de borradores hasta la presentación formal ante sus compañeros y el docente, el nivel de eficiencia y eficacia han desbordado las expectativas y el asombro de los allí presentes.

Seguidamente se presenta el Registro de la Exposición y la representación gráfica entregada al Docente.

REGISTRO DE LA EXPOSICION –GRUPO 8-		
Aspectos a evaluar	Puntaje por aspecto	Puntaje total: 20 Puntos
Participación	2 Puntos.	2
Calidad de Participación	4 Puntos	2
Motivación	3 puntos	3
Expresión oral	5 puntos	5
Uso de Material Didáctico	3 puntos	3
Calidad de la Expresión	3 puntos	3
<b>Total</b>	<b>20 Puntos</b>	
<b>Total del puntaje obtenido</b>		<b>20</b>

♦ *Análisis del Trabajo Práctico N° III*



La producción grupal del Trabajo Práctico N° III presentada por el **Grupo 9** ha obtenido el puntaje más bajo entre los restantes grupos (10 puntos).

Los integrantes del grupo no mostraron interés suficiente para realizar la tarea. Si bien era un grupo de jóvenes que pertenecían a diferentes áreas laborales, no les resultó fácil ponerse de acuerdo para reunirse y elaborar la tarea. Este grupo se destacó en el desempeño en la actividad I y II.

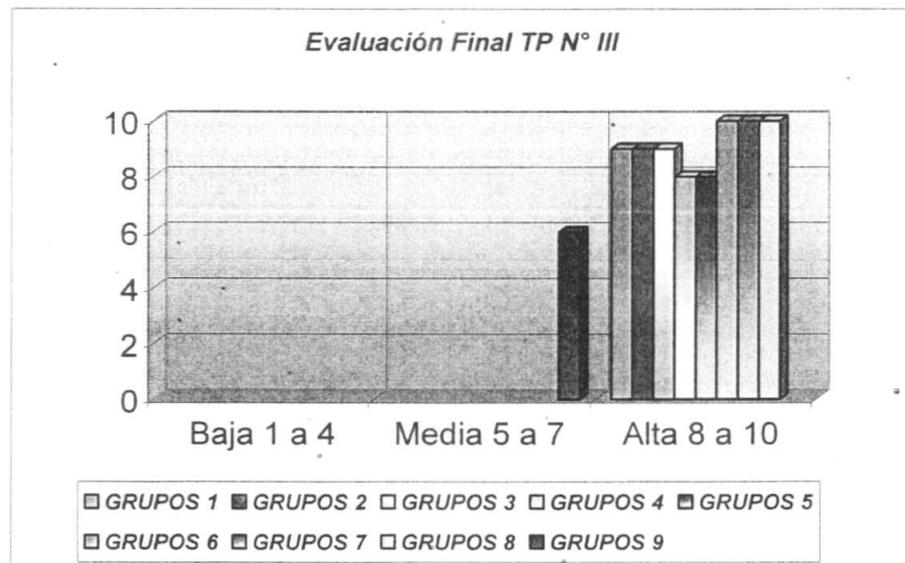
Seguidamente se presenta el Registro de la Exposición y la representación gráfica entregada al Docente.

REGISTRO DE LA EXPOSICION -GRUPO 9-		
Aspectos a evaluar	Puntaje por aspecto	Puntaje total: 20 Puntos
Participación	2 Puntos.	1
Calidad de Participación	4 Puntos	2
Motivación	3 puntos	1
Expresión oral	5 puntos	2
Uso de Material Didáctico	3 puntos	3
Calidad de la Expresión	3 puntos	1
<b>Total</b>	<b>20 Puntos</b>	
<b>Total del puntaje obtenido</b>		<b>10</b>

♦ Evaluación Final del Trabajo Práctico N° III

EVALUACIÓN FINAL TP N° III	
Categorías y Puntuación	Grupos
No hizo el mapa conceptual o hizo otro tipo de representación gráfica. Calificación Baja (1 a 4 puntos)	0%
Mapas a nivel incipiente. Calificación media (5 a 7 puntos)	Grupo 9 11,1 %
Mapas a nivel intermedio. Calificación alta (8 a 10 puntos)	Grupo 1 al 8 88,9 %

Gráfico N° 10 -Evaluación Final TP N° III-



Como se observa en el **Gráfico N° 10**, los 9 grupos de alumnos que participaron en el Trabajo Práctico N° III, han obtenido las Calificaciones más altas, es decir un 88,9 % contra un 11,1 % entre la media.

La actividad III ha sido diseñada con el fin de responder a los Estilos de aprendizaje de los alumnos con una tendencia moderada y fuerte en las dimensiones VISUALES y SENSORIALES. Es importante señalar que no sólo se centró en estas

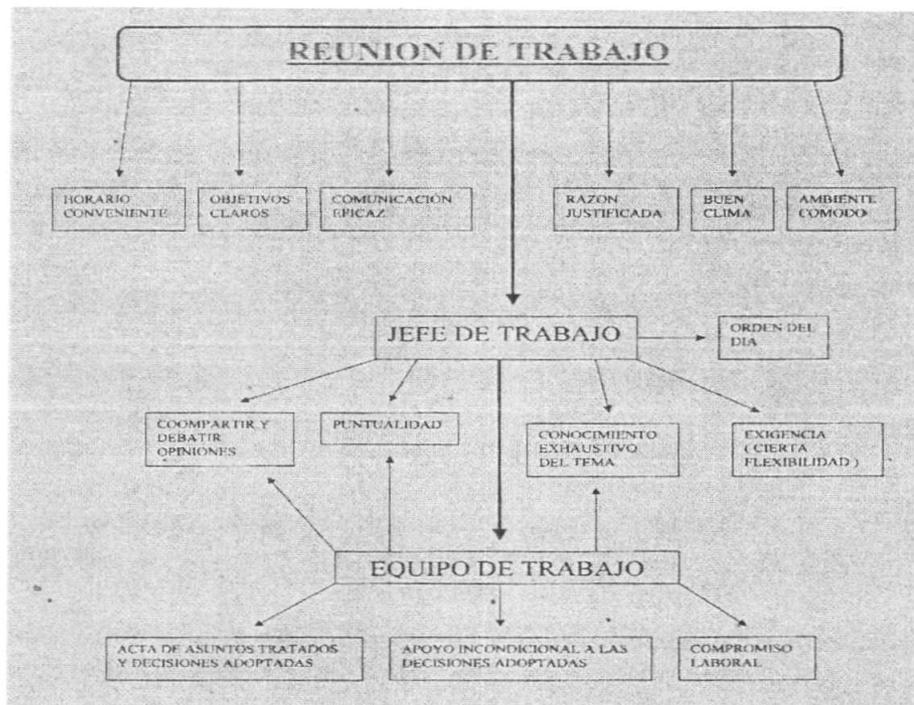
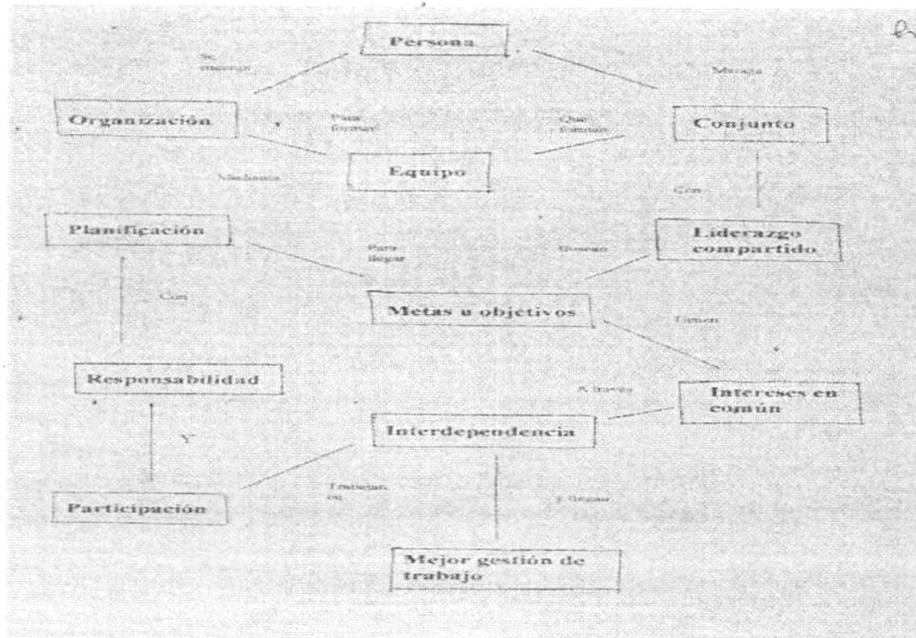
tendencias, sino que también se tuvo en cuenta aquellas que no registran dichas preferencias como lo son la VERBAL y la INTUITIVA.

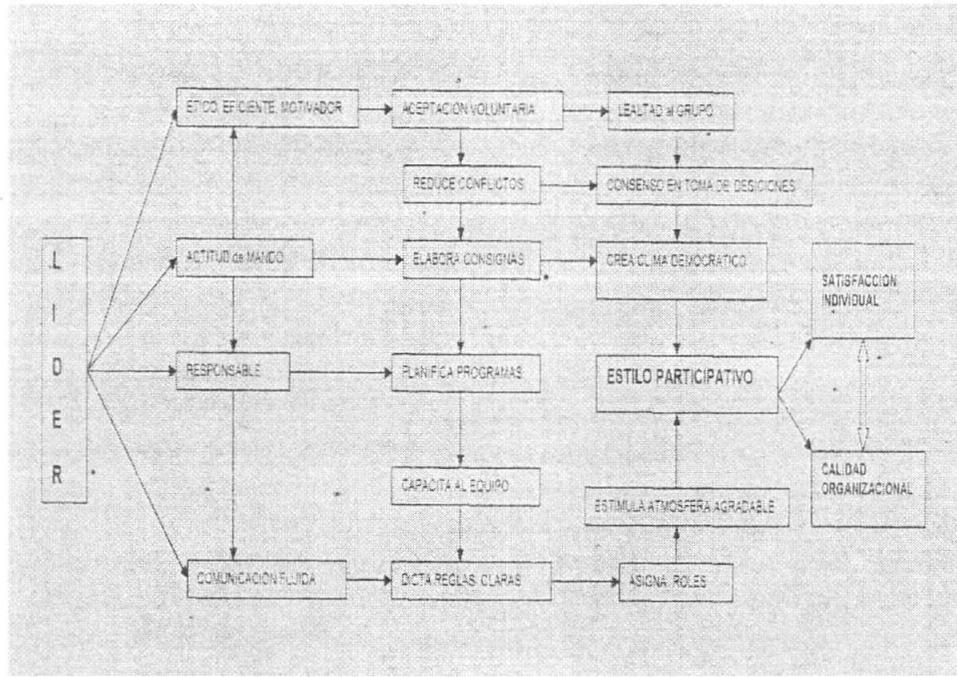
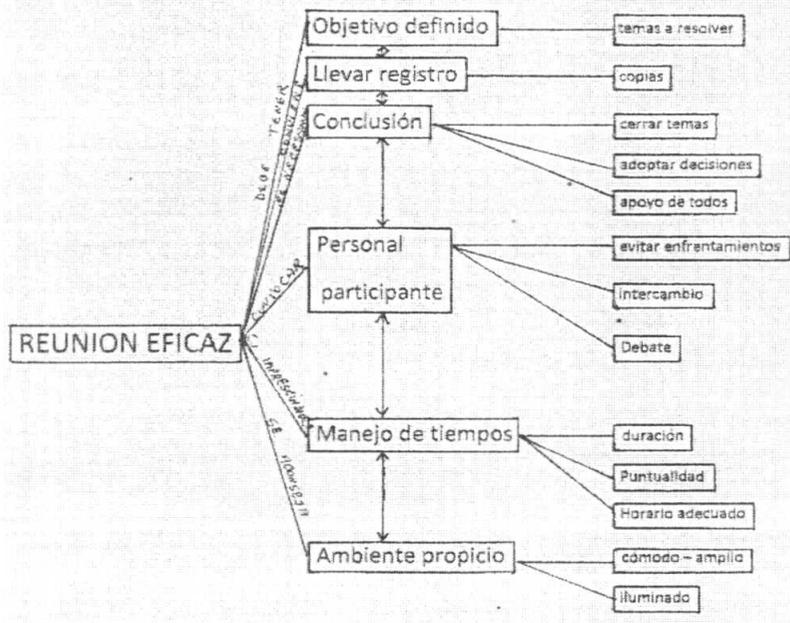
En la dimensión **SENSORIAL-INTUITIVO** los alumnos perciben dos tipos de información: información externa o sensitiva a la vista, al oído o a la sensación física e información interna a través de lecturas, ideas, etc. Es decir, en cada consigna del trabajo práctico se apuntó a que el alumno pusiera en acción los mecanismos necesarios para procesar la nueva información.

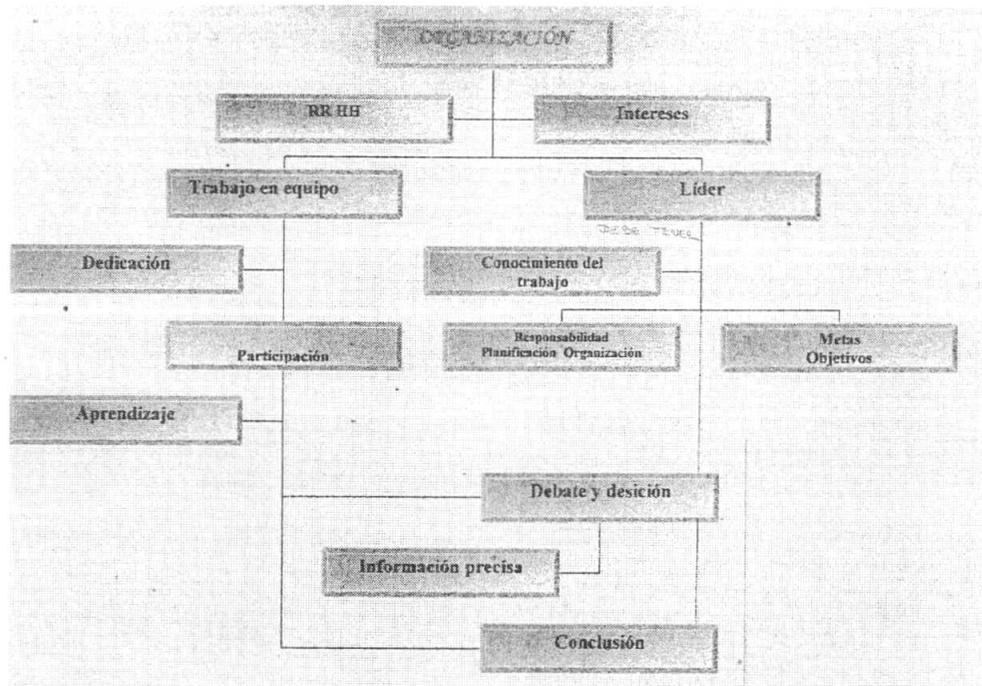
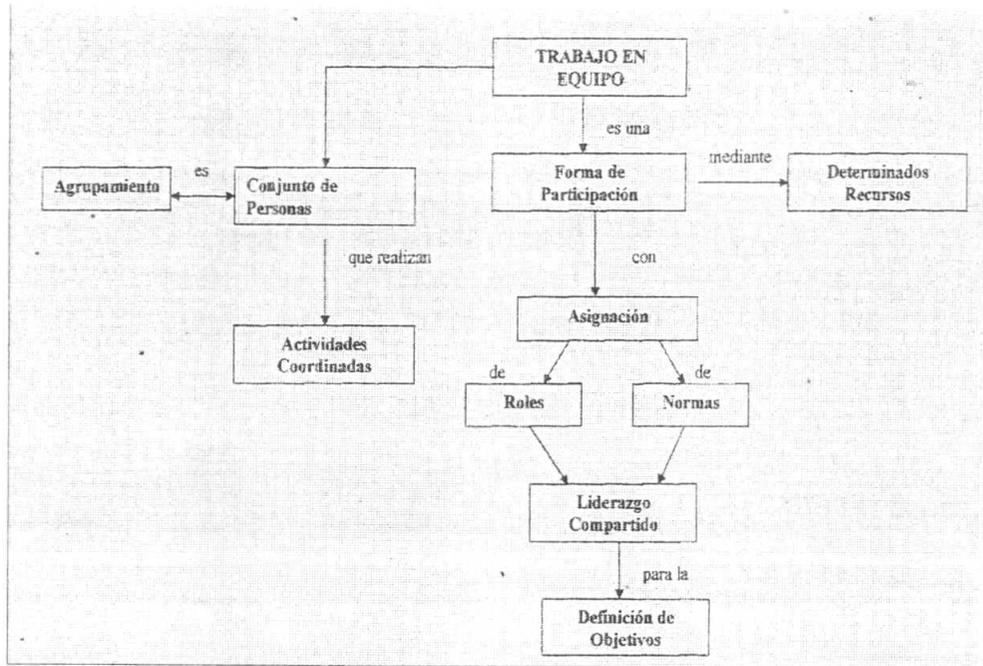
Con respecto a la dimensión **VISUAL-VERBAL** a través de dos tipos de modalidades sensoriales, los alumnos perciben con mayor facilidad la información cognitiva. Es decir la información externa más efectiva para los estudiantes es a través de gráficos, diagramas, etc.; o en formatos verbales como lo son las expresiones orales.

Con respecto a la consigna de compartir sus mapas conceptuales con sus compañeros y examinar los mapas de ellos, se diseñó la misma con el propósito de aclarar e indagar sus significados. Dicha instancia dió lugar a que compartieran, intercambiaran y "negociaran" significados.

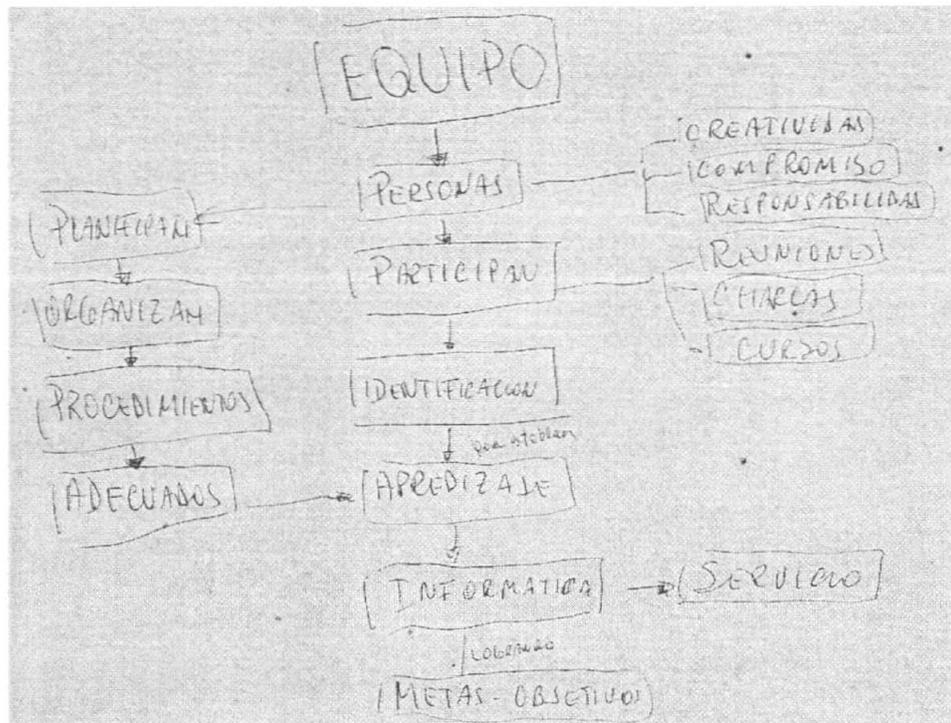
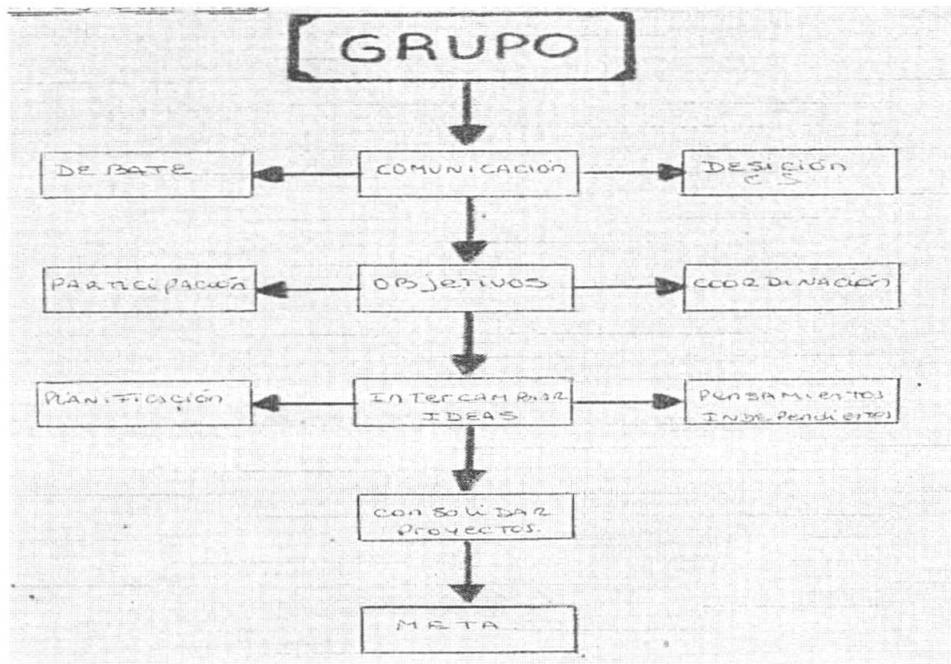


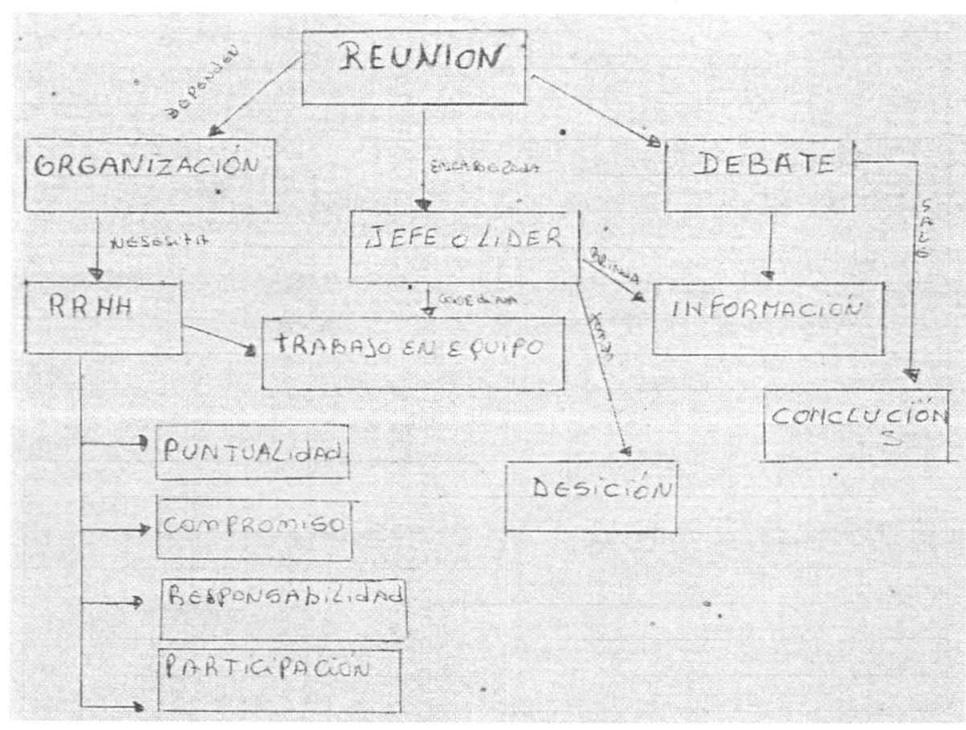
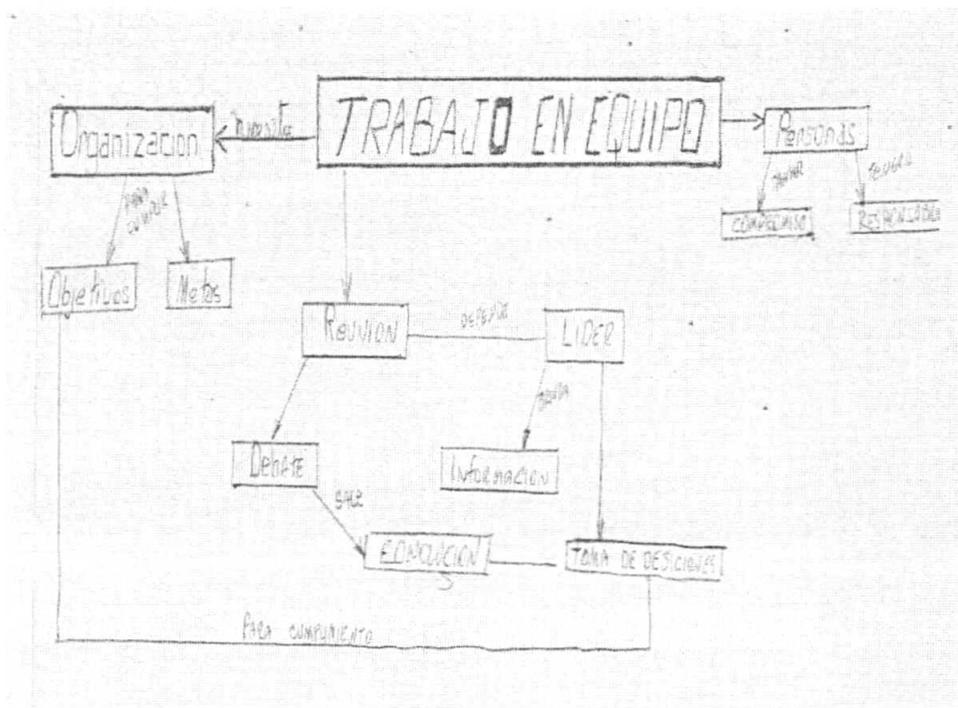


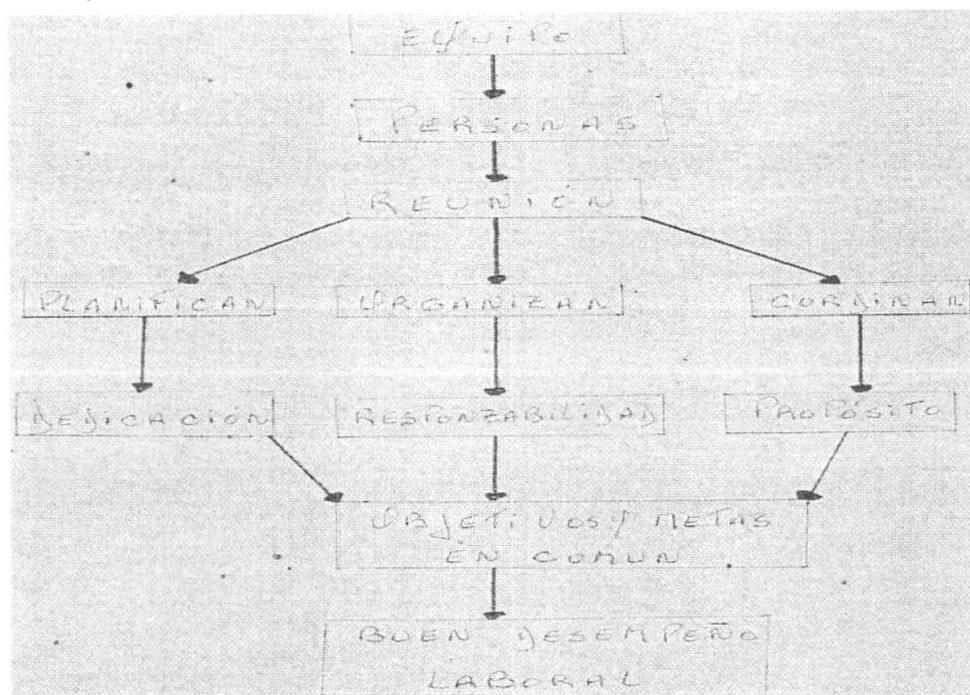
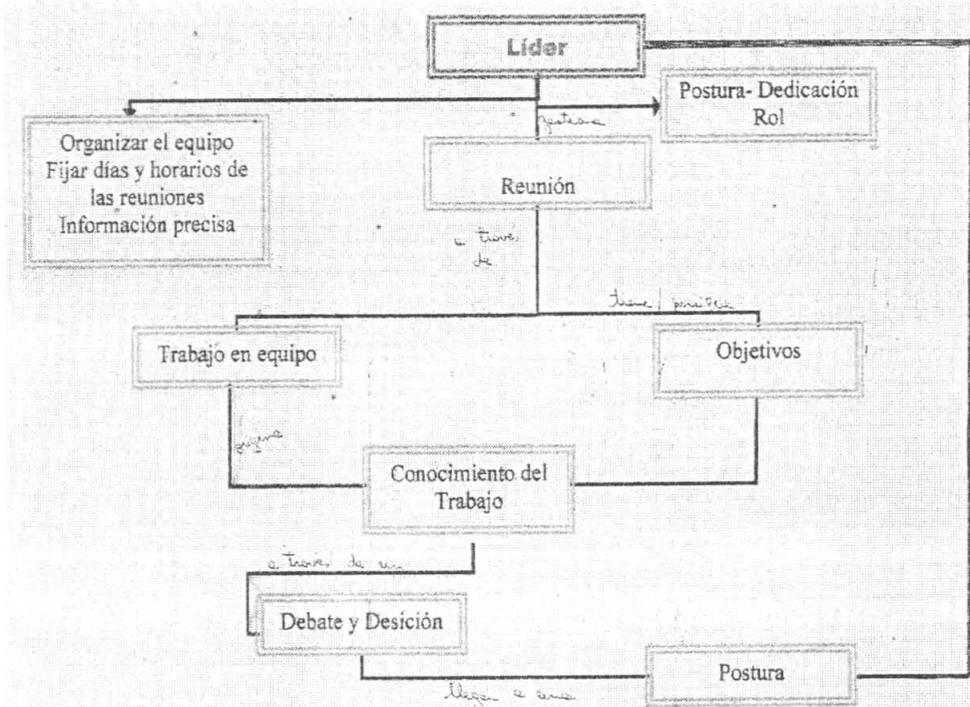


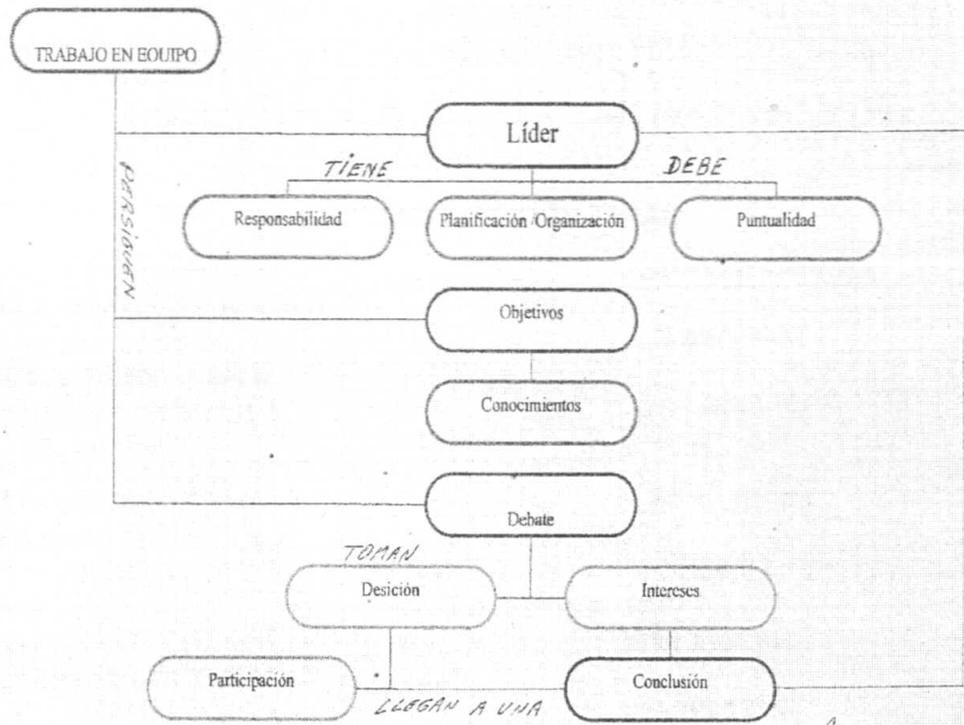
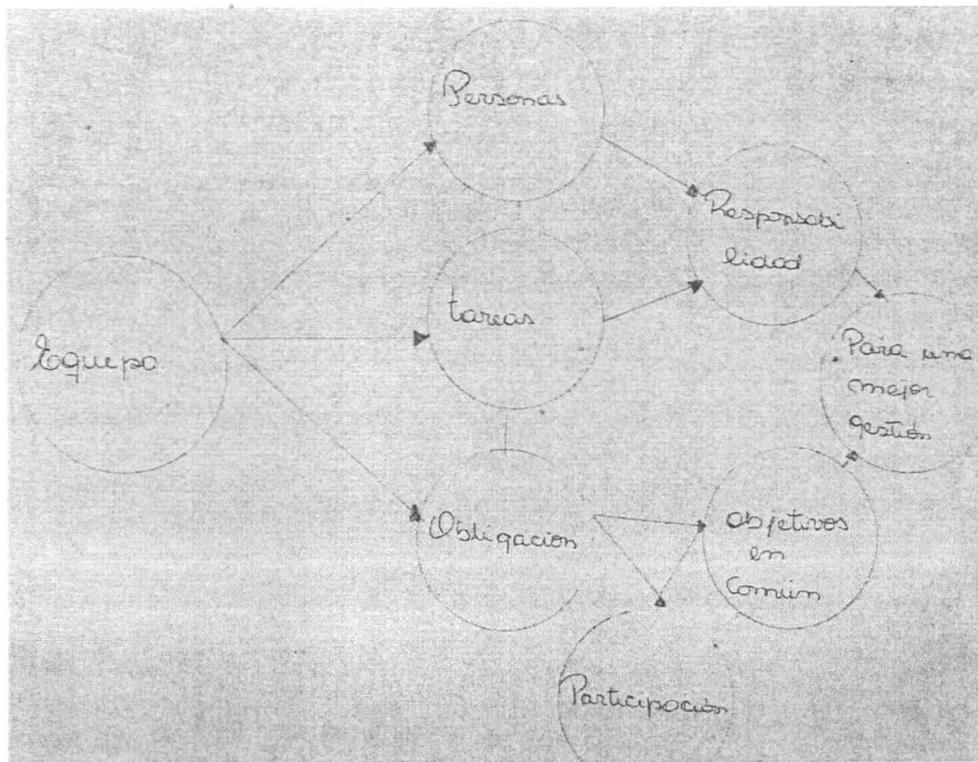


- ♦ Representaciones gráficas pertenecientes a la Calificación **MEDIA** (5 a 7 puntos):









- ◆ Representaciones gráficas pertenecientes a la Calificación **BAJA** (1 a 4 puntos):

— ENTREVISTA CON EL PACIENTE  
 — TOMAR MOLDE Y MEDIDAS  
 — TRABAJAR EN EL MOLDE  
 — LAMINADO TERMO PLÁSTICO  
 — COLOCACIÓN DE BELCRO  
 — ~~PR~~ PRUEVA CON EL PACIENTE  
 — ENTREGA FINAL DE LA ORTESIS

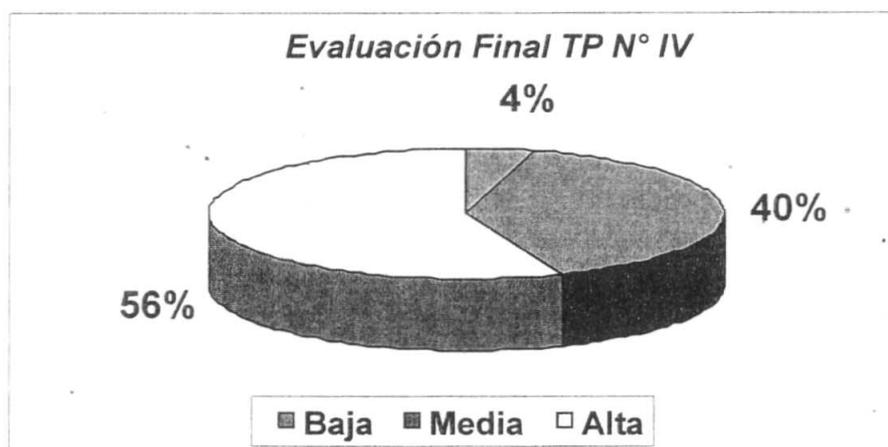
- ◆ *Análisis y Evaluación Final del Trabajo Práctico N° IV (Ver Anexo XII):*

EVALUACIÓN FINAL	
Categorías y Puntuación	Grupo (muestra)
No hizo el mapa conceptual o hizo otro tipo de representación gráfica. Calificación Baja (1 a 4 puntos)	3 alumnos 4,10 %
Mapas a nivel incipiente. Calificación media (5 a 7 puntos)	29 alumnos 39,73 %
Mapas a nivel intermedio. Calificación alta (8 a 10 puntos)	41 alumnos 56,17 %

Tabla N° 11 -Evaluación Final TP N° IV-

Calificación	Alumnos	Porcentaje
Baja	3	4,10%
Media	29	39,73%
Alta	41	56,17%
Total	73	100%

Gráfico N° 11 -Evaluación Final TP N° IV-



Con respecto al **Gráfico N° 11** podemos visualizar que los valores porcentuales de cada una de las categorías han sido altamente satisfactorios.

Aquellos alumnos que no lograron realizar un mapa conceptual pero si lo hicieron a través de otro tipo de representación gráfica fue un (1) estudiante. Entre éstos, se encuentran los dos alumnos que no aprobaron el curso. El porcentaje en la categoría **Baja** es del 4 %. En cuanto al los alumnos que obtuvieron una calificación **Media** los porcentajes rondaron en un 40 %. Y, el grupo restante lograron un 56 % en la categoría **Alta**.

El tipo de evaluación final que se ha seleccionado en el Curso Interno ha centrado la mirada en uno de los factores que más afectan a los estilos de aprendizajes de los alumnos y, que es justamente el tipo de evaluación al que van a ser sometidos.

En este sentido se puede decir que la evaluación que se ha diseñado ha sido para evaluar la comprensión y la reconstrucción de los contenidos. En ella se han valorado aspectos diferentes de la memorización (creatividad, comprensión, relación, etc.).

Por ello, entre los criterios de corrección que se contemplaron han sido:

- Los conceptos estén dispuestos por orden de importancia o de inclusividad.
- Que sólo aparezca una sola vez el mismo concepto.
- Que las líneas de enlaces terminen en una flecha para indicar el concepto derivado.
- Que dos o más conceptos unidos por palabras enlace permita formar una unidad semántica.
- Coherencia en la relación de los conceptos siguiendo un orden lógico.

Habiendo considerado los criterios precedentemente citados en las producciones individuales, estamos en condiciones de concluir que lo fundamental en las diferentes producciones permitió interpretar la información dada por el alumno con el fin de obtener evidencias de la existencia de aprendizaje significativo.

Los mapas conceptuales han sido de gran utilidad como instrumento de evaluación final ya que son considerados por excelencia, especialmente para el desarrollo de la creatividad, debido a los procesos que se involucran en su construcción. Entre las ventajas que se consideran importantes están las siguientes:

- ▶Resumir esquemáticamente lo aprendido.
- ▶Explorar lo que los demás saben.
- ▶Dirigir la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre un número importante de ideas.
- ▶Proporcionar resúmenes de lo aprendido.
- ▶Organizar jerárquicamente los conceptos facilitando el aprendizaje significativo.
- ▶Crear un pensamiento autónomo.
- ▶Extracción de los significados de los libros de texto.
- ▶Obtener informes evaluativos para verificar el progreso.
- ▶Desarrollar la creatividad.
- ▶Organizar y comprender en un texto largo, los contenidos significativos.
- ▶Negociar significados.

- ▶ Desarrollar la capacidad de pensar: sintetizar, estructurar, relacionar.
- ▶ Desarrollar valores personales sintetizados en la potenciación del autoconcepto que genera autoestima.
- ▶ Desarrollar valores sociales al trabajar en equipo, compartiendo experiencia y conocimiento con los demás.

♦ *Análisis Encuesta (Ver Anexo VII):*

DIMENSIONES	RESULTADOS
<p><b>Significatividad del Contenido seleccionado.</b></p>	<p><b><u>EXPECTATIVAS:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aprender algo nuevo: <b>8</b></li> <li>○ Experiencia contractiva de equipo.</li> <li>○ Compartir ideas y experiencias.</li> <li>○ Conocer herramientas para un mejor desempeño laboral.</li> <li>○ Aprender a convivir con otras personas de diferentes servicios.</li> <li>○ Conocer acerca del compañerismo en equipo o grupo.</li> <li>○ Aprender a trabajar en equipo y grupo. Me cuesta mucho.</li> <li>○ Aprender conceptos de equipo y grupo. Diferencias: <b>16</b></li> <li>○ Reforzar conocimientos y aprender nuevas premisas: <b>11</b></li> <li>○ Aprender más cada día.</li> <li>○ Poder integrarme, compartir y aprobar.</li> <li>○ Buscar mecanismos que favorezcan un mejor trabajo en equipo.</li> <li>○ Créditos.</li> </ul> <p><b><u>RESPUESTAS A INQUIETUDES:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Si: <b>54</b></li> <li>○ Productivas y educativas.</li> <li>○ Lo conocía intuitivamente, ahora formalmente.</li> <li>○ Me pareció práctico e interesante para mi función.</li> <li>○ Muy satisfecho.</li> <li>○ Muy positivas.</li> </ul> <p><b><u>TRANSFERENCIA:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Si, con colaboración de todos.</li> <li>○ No, en mi servicio se trabaja individualmente.</li> <li>○ No, soy muy estructurada.</li> <li>○ Sí: <b>54</b></li> </ul>
<p><b>Método de enseñanza</b></p>	<p><b><u>METODO:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sí: <b>54</b></li> <li>○ Expresión clara y muy explícita.</li> <li>○ Supero mis expectativas.</li> <li>○ Totalmente de acuerdo: <b>1</b></li> <li>○ Me hizo pensar y muy de acuerdo.</li> <li>○ Entretenido.</li> <li>○ Muy instructiva.</li> <li>○ Nos llevo a concientizar sobre el trabajo en equipo y grupo.</li> <li>○ Excelente: <b>2</b></li> </ul> <p><b><u>MATERIAL:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sí: <b>39</b></li> <li>○ Un poco complicado.</li> <li>○ Fácil de entender: <b>18</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Muy completo.</li> <li>○ Claro y fácil de entender para todos los niveles culturales.</li> <li>○ Si, pero con la explicación del docente.</li> </ul>
<p><b>Observaciones Generales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gracias a la docente.</li> <li>○ Comprender las diferencias de equipo y grupo me significó muy importante y progreso cognitivo.</li> <li>○ Fue excelente.</li> <li>○ Muy bueno para descargar emociones y pensamientos.</li> <li>○ Importantísimo, pero según este tipo de cursos.</li> <li>○ La misma profesora continúe con el dictado de los cursos.</li> <li>○ Con la profesora aprendí.</li> <li>○ Destacar la dedicación y el esmero de la profesora.</li> <li>○ La conducción del grupo fue excelente por parte de la profe. Sin ella no lo hubiéramos logrado jamás.</li> <li>○ Que se repita.</li> <li>○ Conforme con la docente y la clase.</li> <li>○ Oportunidad para tratar a mis compañeros de otras áreas.</li> <li>○ Agradecimiento por la oportunidad de participar.</li> <li>○ Disfruté la oportunidad para comprender armónicamente la tarea.</li> <li>○ Me gustó el tema y como lo debatimos en clase.</li> <li>○ Me gustaría profundizar más el tema.</li> <li>○ Más cursos del mismo nivel.</li> <li>○ Me pareció buenísimo y trataré de aplicarlo en mi servicio.</li> <li>○ Gracias a la docente lo logré.</li> <li>○ Muy positivo el curso y fácil de transferir a lo laboral.</li> <li>○ Las reuniones de trabajo son aplicables y concretas.</li> <li>○ Me sentí muy cómoda, me integré y contenta de haber aprobado.</li> <li>○ Me gusto el intercambio con mis compañeros, opiniones y debates muy enriquecedores.</li> <li>○ Los trabajos prácticos me resultaron muy didácticos.</li> <li>○ Me gusto como explico la docente.</li> </ul>

# CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

Según se deduce de la investigación, algunos rasgos del aprendizaje adulto serían los siguientes:

1. Los estilos de aprendizaje con una tendencia en las categorías moderados y fuertes en los alumnos adultos en ámbitos de educación no formal que constituyeron la muestra, son claramente definidos en el siguiente orden: **SENSORIALES, ACTIVOS, SECUENCIALES** y **VISUALES**. Sin embargo, cabe acotar que las características que definen los estilos no son excluyentes; es decir que cada persona comparte en mayor o menor grado particularidades de los otros perfiles.

2. Al comparar los Estilos de Aprendizaje de los alumnos adultos en ámbitos de educación no formal según el Nivel de Instrucción, se llega a la conclusión que en los alumnos con el Primario Completo en las categorías moderados y fuertes presentaron una tendencia en el Estilo **SENSORIAL**, seguido por **VISUAL, ACTIVO** y, por último **SECUENCIAL**. No presentan diferencias significativas o estilos predominantes con el resto de los alumnos con otros niveles de instrucción.

Ampliando lo antedicho, los alumnos con el Nivel de estudios Secundario y Terciario tampoco presentaron un Estilo de Aprendizaje predominante. Los moderados y fuertes rondaron en los mismos porcentajes y en el orden precedentemente explicitado en relación a los alumnos pertenecientes al nivel Primario.

Por último, la cantidad de alumnos con el Nivel de estudios Universitarios, el perfil de los mismos presentaron un 100 % en la dimensión Visual-Verbal en la categoría neutro. Con respecto a la Dimensión Activos-Reflexivos un 50 % en el estilo Activo con una tendencia Moderada. En la Dimensión Secuencial-Global comparten el valor en ambos estilos en la categoría Moderada. Y, por último en la Dimensión Sensitivos-Intuitivos un 25 % en la categoría Moderada y Fuerte.

4. El clima afectivo del grupo condiciona en gran medida el aprendizaje.

5. La amplia experiencia de los alumnos adultos, posibilita un aprendizaje significativo.

6. Las evaluaciones cualitativas realizadas a partir del análisis de los mapas conceptuales diseñados por los alumnos; el cuaderno de registro de observaciones realizadas por el profesor y las opiniones de los alumnos, permiten afirmar que la metodología de intervención sustentada en los estilos de aprendizaje ha sido

adecuada y se presenta como un elemento promisorio que contribuye al logro de un aprendizaje significativo en ámbitos de educación no formales.

7. La enseñanza de adultos en situaciones de educación en ámbitos no formales ha de satisfacer una gran variedad de intereses, expectativas y estilos de aprendizaje. Para ello, se cree necesario utilizar instrumentos y actividades que, por una parte, permitan a los profesores desarrollar su labor de mediadores y facilitadores del aprendizaje y, por otra, posibiliten a los estudiantes responsabilizarse de su propio proceso de aprender, desarrollar su conciencia de alumnos únicos y obtener recursos que potencien sus puntos fuertes y compensen sus puntos débiles.

8. La metodología de intervención focalizada en el alumno, reconociendo su papel central como actor principal, requiere conocer quiénes son nuestros estudiantes y saber por qué quieren aprender un tema determinado a fin de facilitar el desarrollo y potenciación de sus propios estilos de aprendizaje y su enriquecimiento con las contribuciones de los estilos de aprendizaje de sus compañeros.

Por lo tanto, para desarrollar intervenciones pedagógicas que integren las especificaciones precedentemente citadas, se considera que es de gran importancia continuar investigando y proponiendo actividades e instrumentos que faciliten el conocimiento sistemático a todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

9. Como conclusión de todo lo expuesto se arriba a los siguientes resultados: un 79,80% del total de los 89 inscriptos aprobó el Curso Interno, mientras que el 2,25% desaprobó.

10. Los citados porcentajes evidencian una mejora significativa en los aprendizajes, con un rendimiento formativo óptimo que ha llegado a desbordar los objetivos propuestos.

11. Con los resultados obtenidos se demuestra la importancia de considerar los estilos de aprendizaje de los alumnos adultos en el proceso de planificación y diseño de metodologías de intervención, para poder lograr resultados positivos tanto para ellos como para los docentes.

12. De las Observaciones Generales de la Encuesta se destaca un alto nivel de conformidad y motivación por parte de los alumnos, como así mismo un rol altamente

positivo desempeñado por el docente, en un todo de acuerdo con lo expresado por el alumnado en dichas Observaciones.

# **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFÍA

- ⇒ ALONSO, GALLEGO y HONEY. **Los Estilos de Aprendizaje**. Ediciones Mensajero, S.A. BILBAO, España. 1997 p. 47-48
- ⇒ ALONSO, GALLEGO y HONEY. **Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora** (4ta edición). Bilbao: ediciones Mensajero. 1999
- ⇒ AUSUBEL, D. (1983). **Psicología educativa. Un punto de vista Cognoscitivo**. Madrid, España. Ed. Trillas.
- ⇒ AUSUBEL, D. P., **Adquisición y retención del conocimiento**. Una perspectiva cognitiva; Barcelona; Editorial Paidós, 2002, p. 245-270
- ⇒ CALDERA, Reina y BERMUDEZ, Alexis. **Alfabetización académica: comprensión y producción de textos**. Educere, Junio 2007, vol.11, no.37, p.247-255
- ⇒ COLOMA y TAFUR; Revista Educación Volumen IX N° 17; Lima, Perú, 2001, p. 70
- ⇒ Cfr. GASKINS, Irene; ELLIOT, Thorne. **Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela**. El manual Benchmark para docentes. Buenos Aires, Paidós. 1999, p. 89
- ⇒ GRAU, MARABOTTO y MUELAS; **Posibles aplicaciones de la informatización del CHAEA**. Primer Congreso de Estilos de Aprendizaje. Madrid, 2004, p.1
- ⇒ HERNÁNDEZ, G. (2003). **Estrategias para educar**. Barcelona, España. Ed. Grijalbo.
- ⇒ cfr. NISBET, John; SHUCKSMITH, Janet. **Estrategias de aprendizaje**. Madrid. Aula XXI Santillana. 1987, p. 22-47-49.
- ⇒ ONTORIA, A. (2001). **Mapas Conceptuales**. Córdoba España. Editorial Narcea.
- ⇒ OSORIO, Agustín Requejo. **Educación permanente y educación de adultos**. Ariel Educación. Barcelona. 1° Edición: febrero 2003. p. 48-153.
- ⇒ PAPALIA, Diane y OLDS, Rally Wendkos, **Psicología del Desarrollo**; México, McGraw-Hill, 2004, 9° edición, p. 56
- ⇒ POZO y MONEREO. **Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje**. Alianza Editorial. Madrid. 1996.

⇒ REVILLA, D; **Los Estilos de aprendizaje**. Lima, Perú. Revista Autoeducación N° 55, 1999; Feb.; p. 8.

⇒ REVILLA, Diana; **“Estilos de Aprendizaje”**, Temas de Educación, Segundo Seminario Virtual del Dep. de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, (1998) disponible en <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html>

⇒ STERNBERG, Robert; **Allowing for thinking styles**. En Educational Leadership. 1996; p. 36

**ANEXOS**

• Descripción del Instrumento I:

El instrumento consta de cuatro dimensiones para la determinación de los estilos de aprendizaje; es un instrumento que evalúa preferencias de aprendizaje dependiendo del perfil cognitivo del alumno al que se le aplica. El mismo ha sido diseñado a partir de cuatro escalas bipolares relacionadas con las preferencias para los estilos de aprendizaje y, ellas son: Activo-Reflexivo, Sensorial-Intuitivo, Visual-Verbal y Secuencial-Global. Con base en estas escalas, Felder ha descrito la relación de los estilos de aprendizaje con las preferencias de los estudiantes vinculando los elementos de motivación en el rendimiento formativo. El cuestionario consta de 44 preguntas con opción de respuesta selectiva, de opción dicotómica y tipo escala. Para calificar el instrumento de estilos de aprendizaje de Felder – Silverman, se debe entender que este califica a cada estilo en tres categorías: Fuertes, Moderados y Neutros.

Tabla No. 1 Perfil del estudiante (Estilo de aprendizaje)

	11	9	7	5	3	1	1	3	5	7	9	11	
ACTIVO													REFLEXIVO
SENSORIAL													INTUITIVO
VISUAL													VERBAL
SECUENCIAL													GLOBAL

De acuerdo al perfil donde se sitúe el estudiante (Ver tabla No. 1), si su puntaje en la escala esta entre 1 - 3, el estudiante presenta un equilibrio, (estudiante neutro), el cual es apropiado entre los dos extremos de esa.

Si su puntaje está entre 5 - 7, el estudiante presenta una preferencia moderada (hacia una de los dos extremos de la escala y aprenderá más fácilmente si se le brindan apoyos en esa dirección y de acuerdo al estilo encontrado. A este estilo se le califica como estudiante moderado.

Si su puntaje en la escala es de 9 - 11, el estudiante presenta una preferencia muy fuerte por uno de los dos extremos de la escala. Usted puede llegar a presentar dificultades para aprender en un ambiente en el cual no cuente con apoyo en esa dirección. A este estilo se le califica como estudiante Fuerte.

## CUESTIONARIO

**Instrucciones:** Encierre en un círculo la opción "a" o "b" para indicar su respuesta a cada pregunta. Por favor seleccione solamente una respuesta para cada pregunta. Si tanto "a" como "b" le parecen darse en usted, seleccione aquella que se dé con

### 1. Entiendo mejor algo:

- a) si lo practico.
- b) si pienso en ello

### 2. Me considero:

- a) realista.
- b) innovador.

### 3. Cuando pienso acerca de lo que hice ayer, es más probable que lo haga en base a:

- a) una imagen.
- b) palabras.

### 4. Tengo tendencia a:

- a) entender los detalles de un tema pero no ver claramente su estructura completa.
- b) entender la estructura completa pero no ver claramente los detalles.

### 5. Cuando estoy aprendiendo algo nuevo, me ayuda:

- a) hablar de ello.
- b) pensar en ello.

### 6. Si yo fuera profesor, preferiría dar un curso:

- a) que trate sobre hechos y situaciones reales de la vida.
- b) que trate con ideas y teorías.

### 7. Prefiero obtener información nueva de:

- a) imágenes, diagramas, gráficas o mapas.
- b) instrucciones escritas o información verbal.

### 8. Una vez que entiendo:

- a) todas las partes, entiendo el total.
- b) el total de algo, entiendo como encajan sus partes.

9. En un grupo de estudio que trabaja con un material difícil, es más probable que:

- a) participe y contribuya con ideas.
- b) no participe y solo escuche.

10. Es más fácil para mí:

- a) aprender hechos.
- b) aprender conceptos.

11. En un libro con muchas imágenes y gráficas es más probable que:

- a) revise cuidadosamente las imágenes y las gráficas.
- b) me concentre en el texto escrito.

12. Cuando resuelvo problemas de matemáticas:

- a) generalmente trabajo sobre las soluciones con un paso a la vez.
- b) frecuentemente sé cuáles son las soluciones, pero luego tengo dificultad para imaginarme los pasos para llegar a ellas.

13. En las clases a las que he asistido:

- a) he llegado a saber como son muchos de los estudiantes.
- b) raramente he llegado a saber como son muchos estudiantes.

14. Cuando leo temas que no son de ficción, prefiero:

- a) algo que me enseñe nuevos hechos o me diga como hacer algo.
- b) algo que me de nuevas ideas en que pensar.

15. Me gustan los maestros:

- a) que utilizan muchos esquemas en la pizarra.
- b) que toman mucho tiempo para explicar.

16. Cuando estoy analizando un cuento o una novela:

- a) pienso en los incidentes y trató de acomodarlos para configurar los temas.
- b) me doy cuenta de cuales son los temas cuando termino de leer y luego tengo que regresar y encontrar los incidentes que los demuestran.

17. Cuando comienzo a resolver un problema de tarea, es más probable que:

- a) comience a trabajar en su solución inmediatamente.
- b) primero trate de entender completamente el problema.

18. Prefiero la idea de:

- a) certeza.
- b) teoría.

19. Recuerdo mejor:

- a) lo que veo.
- b) lo que oigo.

20. Es más importante para mí que un profesor:

- a) exponga el material en pasos secuenciales claros.
- b) me dé un panorama general y relacione el material con otros temas.

21. Prefiero estudiar:

- a) en un grupo de estudio.
- b) solo.

22. Me considero:

- a) cuidadoso en los detalles de mi trabajo.
- b) creativo en la forma en la que hago mi trabajo.

23. Cuando alguien me da direcciones de nuevos lugares, prefiero:

- a) un mapa.
- b) instrucciones escritas.

24. Aprendo:

- a) a un paso constante. Si estudio con ahínco consigo lo que deseo.
- b) en inicios y pausas. Me llego a confundir y súbitamente lo entiendo.

25. Prefiero primero:

- a) hacer algo y ver que sucede.
- b) pensar como voy a hacer algo.

26. Cuando leo por diversión, me gustan los escritores que:

- a) dicen claramente lo que desean dar a entender.
- b) dicen las cosas en forma creativa e interesante.

27. Cuando veo un esquema o bosquejo en clase, es más probable que recuerde:

- a) la imagen.
- b) lo que el profesor dijo acerca de ella.

28. Cuando me enfrento a un cuerpo de información:

- a) me concentro en los detalles y pierdo de vista el total de la misma.
- b) trato de entender el todo antes de ir a los detalles.

29. Recuerdo más fácilmente:

- a) algo que he hecho.
- b) algo en lo que he pensado mucho.

30. Cuando tengo que hacer un trabajo, prefiero:

- a) dominar una forma de hacerlo.
- b) intentar nuevas formas de hacerlo.

31. Cuando alguien me enseña datos, prefiero:

- a) gráficas.
- b) resúmenes con texto.

32. Cuando escribo un trabajo, es más probable que :

- a) lo haga (piense o escriba) desde el principio y avance.
- b) lo haga (piense o escriba) en diferentes partes y luego las ordene.

33. Cuando tengo que trabajar en un proyecto de grupo, primero quiero:

- a) realizar una "lluvia de ideas" donde cada uno contribuye con ideas.
- b) realizar la "lluvia de ideas" en forma personal y luego juntarme con el grupo para comparar las ideas.

34. Considero que es mejor elogio llamar a alguien:

- a) sensible.
- b) imaginativo.

35. Cuando conozco gente en una fiesta, es más probable que recuerde:

- a) cómo es su apariencia.
- b) lo que dicen de sí mismos.

36. Cuando estoy aprendiendo un tema, prefiero:

- a) mantenerme concentrado en ese tema, aprendiendo lo más que pueda de él.
- b) hacer conexiones entre ese tema y temas relacionados.

37. Me considero:

- a) abierto.
- b) reservado.

38. Prefiero cursos que dan más importancia a:

- a) material concreto (hechos, datos).
- b) material abstracto (conceptos, teorías).

39. Para divertirme, prefiero:

- a) ver televisión.
- b) leer un libro.

40. Algunos profesores inician sus clases haciendo un esquema de lo que enseñarán. Esos esquemas son:

- a) algo útil para mí.
- b) muy útiles para mí.

41. La idea de hacer una tarea en grupo con una sola calificación para todos:

- a) me parece bien.
- b) no me parece bien.

42. Cuando hago grandes cálculos:

- a) tiendo a repetir todos mis pasos y revisar cuidadosamente mi trabajo.
- b) me cansa hacer su revisión y tengo que esforzarme para hacerlo.

**43. Tiendo a recordar lugares en los que he estado:**

- a) fácilmente y con bastante exactitud.
- b) con dificultad y sin mucho detalle.

**44. Cuando resuelvo problemas en grupo, es más probable que yo:**

- a) piense en los pasos para la solución de los problemas.
- b) piense en las posibles consecuencias o aplicaciones de la solución en un amplio rango de campos.

CURSO INTERNO

"TRABAJO EN EQUIPO".

Profesora:  
Elsa Benvenuto

-Año 2007-

## Título: "Trabajo en Equipo"

### Fundamentación:

Las nuevas tendencias laborales y la necesidad de reducir costos, llevaron a las organizaciones a pensar en los equipos como una forma de trabajo habitual.

Alcanzar y mantener el éxito en las organizaciones modernas requiere talentos prácticamente imposibles de encontrar en un solo individuo. Las nuevas estructuras de las organizaciones, más planas y con menos niveles jerárquicos, requieren una interacción mayor entre las personas, que sólo puede lograrse con una actitud cooperativa y no individualista.

Considerando las innovaciones presentadas en el actual paradigma psicosocial, el trabajo debe ser en equipo porque de esta forma se puede alcanzar un objetivo común a varias personas, de manera más eficiente, compartir la información, pues es superabundante y hay que discernir permanentemente.

Por lo tanto, a partir de un análisis de las necesidades en relación al personal operativo, es que se ha elaborado un proyecto de capacitación para aminorar algunas cuestiones que hacen al tema planteado.

Considerando lo antedicho, el proceso de capacitación seleccionado intenta cambiar, reorganizar o mejorar ciertos aspectos de las actitudes y comportamiento de las personas que se está capacitando, con el fin de mejorar su funcionamiento como empleados o funcionarios de un área específica. Es necesario lograr cambios fundamentales de actitud, para que haya cambios permanentes de comportamiento. Se parte de considerar que el trabajo de los seleccionados para capacitación no es óptimo en la actualidad y podría ser mejorado. Sin embargo, existen varias razones por las cuales la capacitación no siempre es la solución para el desarrollo de las capacidades de un funcionario.

La capacitación cumple su papel cuando un alumno o participante solamente requiere aumentar su conocimiento o habilidad para desempeñar bien su trabajo. Si existen otros factores que impiden el cumplimiento de un individuo con las responsabilidades de su trabajo, la capacitación no puede lograr sus objetivos.

Con frecuencia estos impedimentos tienen relación con las actitudes mantenidas por las personas. Muchas veces factores ambientales en el lugar de trabajo no

estimulan o permiten que un empleado cumpla con sus funciones. Estos factores pueden ser físicos, psicológicos o, incluso, administrativos. La capacitación no va a cambiar estas situaciones. En algunos casos existirá una falta de motivación o iniciativa en un funcionario debido a una actitud negativa. Esta actitud puede tener varias causas, y la capacitación podría ser la solución en algunas de ellas.

### **Contribución esperada:**

A través del Curso se espera que los agentes se encuentren con quienes defienden a ultranza el trabajo en equipo; por que realmente lo que encierra este concepto tan utilizado no se conoce a fondo. Cada persona juzga el asunto de diversa manera, cada cual tiene su propia experiencia y aún dentro de una misma empresa hay varios equipos que no todos funcionan igual. Con este Curso, intentaremos acercarnos a algunas de las peculiaridades de este tipo de trabajo, que pudiera desarrollarse en una empresa cualquiera; ellas se refieren a: la cantidad de sus integrantes, características de los líderes, etapas por las que atraviesa un equipo y métodos para fortalecerlo, entre otras. Finalmente, en las conclusiones se demuestra que con la cohesión del trabajo en equipo se lograra el éxito de éste.

### **Destinatarios:**

Los agentes que cumplen funciones de auxiliares en los Servicios de Farmacia, Laboratorio, Ortesis y Prótesis, Sociales, Orientación y Rehabilitación Profesional, Terapia física y Terapia Ocupacional; Departamentos de Estadística, Mantenimiento y Servicios Generales, Enfermería, Personal y Despacho, Contabilidad, Tesorería y Secciones de Recreación y Deporte.

Además cabe agregar que los perfiles de los agentes, de cada uno de los Servicios, Departamentos y Secciones, corresponden a: Mandos medios con personal a cargo; Profesionales/técnicos que ejecutan actividades en un campo del saber profesional o técnico; Administrativos implicados en forma directa en la gestión de procedimientos y circuitos administrativos; Auxiliar administrativos quienes prestan apoyo a tareas administrativas rutinarias de calificación básica; y, por último, Operativos que prestan servicios de mantenimiento y soporte al funcionamiento de ascensores, sistema eléctrico, maestranza, etc.

Se prevé tres grupos de no más de 35 personas cada uno, de los cuales estarán conformados por un 80% de mujeres y el resto del porcentaje por hombres. La edad promedio de ambos grupos oscila entre los 48 y 49 años aproximadamente.

Existe heterogeneidad respecto a las edades y nivel de instrucción. La mayoría de ellos tienen título secundario completo. Solo unos pocos poseen título universitario, en tanto un 10% se encuentran cursando estudios terciarios/universitarios. Con respecto a la antigüedad promedio en el puesto de trabajo es del orden de los 15-30 años.

### **Objetivos:**

- Comprender lo que una organización espera de un verdadero Líder de Equipo.
- Definir el concepto de equipo de trabajo y entender las estructuras y los procesos necesarios para su creación y gestión.
- Conocer y entrenarse en las técnicas necesarias para optimizar la gestión de equipos.
- Analizar las dificultades y reforzar comportamientos para la gestión de equipos de trabajo, teniendo en cuenta la motivación, la delegación, la comunicación y la toma de decisiones como herramientas clave.
- Conocer qué es el trabajo en equipo y qué importancia tiene en el ámbito profesional.
- Adquirir habilidades y estrategias básicas de trabajo en equipo.
- Aprender a observar y a utilizar esta competencia como herramienta de aprendizaje.
- Utilizar la observación para mejorar la dinámica de las reuniones de equipo.
- Proporcionar al alumno herramientas que le ayuden a identificar cuáles de los comportamientos relacionados con el trabajo en equipo puede mejorar y guiarle en la puesta en marcha de su plan de mejora personal.

### **Contenidos:**

#### **Unidad temática N° 1:**

Reseña Histórica acerca del trabajo en equipo. Por qué no funcionan los Equipos de trabajo. La Disciplina de los Equipos. Por qué crear Equipos de trabajo. Inconvenientes potenciales. La formación natural de los equipos. Composición e Integración de equipos. Cómo lograr el desempeño de un equipo.

#### **Unidad temática N°2:**

Definiciones y Conceptos de Equipo de trabajo. Surgimiento de los equipos de trabajo. Como se forman los equipos de trabajo. Tipos de Equipos: funcionales y para resolver problemas y tomar decisiones. Características de los Equipos de Trabajo. Técnicas De

Trabajo En Equipo. Estrategias que fomentan El Trabajo En Equipo. Rol e influencia del Líder en el equipo. Conflictos dentro de los equipos. Eficacia y Eficiencia dentro del grupo. Ventajas y desventajas de los Grupos. Requisitos Para El Trabajo En Equipo ¿Por Qué Fallan Los Equipos? Siete Ideas De Fuerza Para Pensar. El Management Del Tiempo en el Trabajo en Equipo. El Trabajo en Equipo en las Organizaciones actuales.

### **Unidad temática N° 3:**

Administración del tiempo en equipo. Significación. El trabajo en equipo en la actualidad. Características de los equipos eficaces. La comprensión de los temperamentos. Temperamento y trabajo en equipo. Temperamento y el tiempo. Cómo mejorar la comunicación. Planificación de las tareas y del tiempo. Análisis de los tiempos del equipo. Cómo lograr que las reuniones sean productivas.

### **Descripción de la Modalidad:**

Se ofrece 1 módulo, presencial y semipresencial. El módulo sigue un orden lógico de menor a mayor nivel de complejidad teórica. Por otro lado incluirá la resolución de trabajos prácticos.

Las actividades semipresenciales previstas son:

- lectura de bibliografía;
- resolución de un caso grupal;
- resolución de un caso individual.

Tiempo estimado para la realización de estas actividades: 45 horas

### **Estrategias Metodológicas y Recursos Didácticos:**

Durante el proceso de ejecución del Curso se utilizarán estrategias de enseñanza considerando las características del adulto. Además se determinarán los estilos de aprendizaje que cada alumno presenta más predominante para que los aprendizajes les sean interesantes y significativos.

El método de enseñanza es esencialmente práctico, por lo que es imprescindible la explicación e intervención del profesor en un alto porcentaje del tiempo de

instrucción por parte del profesor. Se llevará a cabo por medio de la resolución de actividades prácticas que brindarán y facilitarán mejorar los aprendizajes y el rendimiento formativo de los alumnos.

**Instructor:**

**Elsa Beatriz Benvenuto** –DNI N° 17.919.563- Legajo N° 117.401. Profesora en Ciencias de la Educación. Registrada en el Listado Definitivo de Prestadores del INAP. Presentación de Tesis en trámite. Coordinadora Técnica de Capacitación y Diseñadora y gestora del Plan Institucional y Operativo de Capacitación y Coordinadora de Cursos, Seminarios, Charlas Formales, etc., Asesora Pedagógica del Comité de Docencia e Investigación del Instituto Nacional de Rehabilitación Psicofísica del Sur (Mar del Plata).

**Título de Grado:** Profesora en Ciencias de la Educación.

- Profesional Contratada 2006/2007 Res. N° 48 en I.Na.Re.P.S. (Mar del Plata)

**Instrumentos para la evaluación de la actividad:**

En situaciones didácticas grupales: se aplicarán como instrumento un formato que registre la actividad colectiva, en el marco de objetivos explícitos y de resultados participativamente calificados. La técnica de apoyo pedagógico consistirá en diapositivas y material bibliográfico de apoyo (previamente diseñado y enriquecido participativamente) con foro dentro de días específicamente asignados. El instrumento incorporará en las conclusiones del encuentro, apreciaciones sobre: logros, funcionalidad de la técnica grupal desarrollada, sugerencias de mejoramiento. En otros casos, se diligenciarán informes grupales a partir de guías de prácticas, formatos grupales sobre solución de situaciones problemáticas asignadas para trabajo colaborativo dentro de cada unidad temática.

Además se trabajará debatiendo alrededor de los conceptos nuevos aportados y evaluando continuamente las tareas desempeñadas. También se evaluará los trabajos prácticos y las devoluciones serán en forma grupal e individual.

En caso de estudio independiente individual: El alumno aplicará como instrumento, formatos de informe para registro de sus logros en la construcción de conocimiento a través de mapas conceptuales.

Requisitos de aprobación del Curso: Se considerará el curso aprobado a aquellos alumnos que cumplan los siguientes requisitos:

70% de asistencia.

70% de los trabajos teóricos –prácticos aprobados.

Trabajos prácticos: asociados a las unidades temáticas.

- Análisis de casos particulares.
- Temas de discusión.
- Análisis de conclusiones.
- Interpretación de gráficos.
- Confección de cuadros comparativos.
- Respuestas a preguntas – problemas.

Participación del Docente:

Selección y elaboración del material pedagógico destinado a la formación del alumno.  
Dicho material consistirá en:

Esquemas conceptuales o flujos de ideas

Listado de bibliografía y sitios web

Confección de “casos - problema”

Diagramación de “foros de discusión”

Elucidación de los casos - problema.

Coordinación de los foros de discusión.

Evaluación de los alumnos.

### Duración en horas y cronograma tentativo:

Carga horaria total y distribución de actividades:

El Curso se planificará de la siguiente manera: se prevé la formación de tres comisiones; el grupo A dará comienzo el 02 de mayo al 04 de julio, el grupo B desde el 03 de mayo hasta el 05 de julio y por último el grupo C que dará comienzo el 05 de septiembre y cerrará el 14 de noviembre de 2007. En total son 10 (diez) semanas por cada grupo.

La carga horaria total del curso será de 45 horas.

Los miércoles de 13:00 a 16:00 horas, para permitir desarrollar la teoría y la práctica de cada tema (Grupo A y C).

Los jueves de 11:00 a 14:00 horas, para permitir desarrollar la teoría y la práctica de cada tema (Grupo B).

Además se contemplará 1 hora y media de reloj por semana para realizar los trabajos prácticos semi-presenciales.

### Número de vacantes:

La cantidad máxima de agentes es de 35 vacantes. Además se formaran dos grupos, contemplando los niveles de instrucción que posee cada agente.

### Bibliografía:

- **El trabajo en Equipo.** "Ventajas y Dificultades". Jon R. Katzenbach. Ediciones Granica S.A. (2007)
- **El Management del tiempo en el Trabajo en Equipo.** Merrill E. Douglass y Donna N. Douglass. Piados Empresa 35. (1997)
- **Gestión Eficaz del Trabajo en Equipo.** Ediciones de Díaz de Santos, S. A.(1998)

### Lugar:

Instituto Nacional de Salud

TRABAJO PRÁCTICO I

**Tema:** Trabajo En Equipo

**Objetivos:**

- Analizar las dificultades y reforzar comportamientos para la gestión de equipos de trabajo, teniendo en cuenta la motivación, la delegación, la comunicación y la toma de decisiones como herramientas clave.
- Conocer qué es el trabajo en equipo y qué importancia tiene en el ámbito profesional.
- Utilizar la observación para mejorar la dinámica de las reuniones de equipo.
- Proporcionar al alumno herramientas que le ayuden a identificar cuáles de los comportamientos relacionados con el trabajo en equipo que puede mejorar y guiarle en la puesta en marcha de su plan de mejora personal.

**Contenido:** CONCEPTO DE TRABAJO EN EQUIPO. COMUNICACIÓN Y CONDUCTA CORPORATIVA.

**Consignas:**

- 1- Formar grupos de no más de 10 integrantes.
- 2- Seleccionar (a cargo del docente) un fiscal por grupo.
- 3- Normas a cumplir por los integrantes de cada grupo:
  - a. NO DEBEN HABLAR ENTRE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO.
  - b. NO DEBEN HABLAR CON EL RESTO DE LOS GRUPOS.
  - c. NO DEBEN PEDIR LAS PIEZAS QUE FALTAN EN CADA ROMPECABEZAS AL RESTO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO.
  - d. PUEDEN BRINDAR AL RESTO DE LOS GRUPOS LAS PIEZAS SOBANTES.
- 4- Finalizada la actividad anteriormente propuesta deben extraer conclusiones acerca de lo percibido al inicio, durante el desarrollo y en el cierre de la misma.
- 5- Las conclusiones deben explicitarse entre los diferentes grupos generando un debate entre los participantes.
- 6- Plasmar las conclusiones arribadas en una hoja y entregarla al docente con la firma de cada integrante del grupo.



**!!!Están en condiciones de lograrlo!!!**

**!!!Éxitos en la tarea a todos!!!**

TRABAJO PRÁCTICO II

Tema: Trabajo En Equipo

Objetivos:

- Conocer y entrenarse en las técnicas necesarias para optimizar la gestión de equipos.
- Conocer qué es el trabajo en equipo y qué importancia tiene en el ámbito profesional.
- Adquirir habilidades y estrategias básicas de trabajo en equipo.

Contenido: CONCEPTO DE TRABAJO EN EQUIPO. COMUNICACIÓN Y CONDUCTA CORPORATIVA. POR QUÉ NO FUNCIONAN LOS EQUIPOS DE TRABAJO. LA FORMACIÓN NATURAL DE LOS EQUIPOS. COMPOSICIÓN E INTEGRACIÓN DE EQUIPOS. CÓMO LOGRAR EL DESEMPEÑO DE UN EQUIPO.

Consignas:

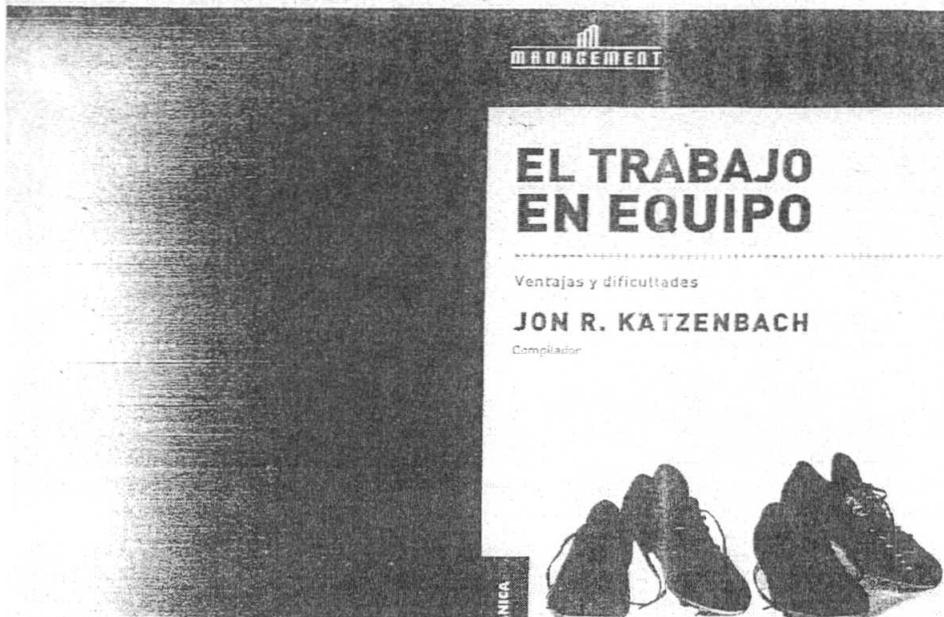
Actividad de aprendizaje obligatoria:

1. Realice en forma individual una lectura comprensiva del texto.
2. Luego de la lectura comprensiva, genere una lista de aspectos positivos que ésta contiene (parábola) y (evitar aspectos negativos). **PUEDE DESARROLLAR ESTA CONSIGNA CON SU COMPAÑERO.**
3. Reflexione y relacione la parábola con el tema que hasta hora hemos venido trabajando.
  - a) ¿Qué enlace significativo creen usted/es que tiene el hecho explicitado por el personaje, en la parábola, con la formación de equipos de trabajo?;
  - b) Estas en condiciones de caracterizar el hecho con el concepto de equipo. ¿Podríamos afirmar que es un equipo o un grupo?
  - c) Mencione las diferencias que considera importantes entre el concepto de **EQUIPO** y **GRUPO**. Y, de no encontrar diferencias entre los términos fundamente por qué no.



¡¡¡Éxitos en la tarea a todos!!!

## PARABOLA



### CAPÍTULO I

#### LA PARÁBOLA DEL SADHU

BOWEN H. MCCOY

EL AÑO PASADO, COMO PRIMER PARTICIPANTE del nuevo programa sabático de seis meses adoptado por Morgan Stanley, tuve la oportunidad única de recopilar mis pensamientos y también de viajar un poco. Pasé los primeros tres meses en Nepal, caminando más de 900 kilómetros, recorriendo 200 pueblos del Himalaya y trepando alrededor de 37.000 metros. Mi único compañero occidental fue un antropólogo que supo ilustrarme sobre los patrones culturales de los pueblos que atravesamos.

Durante nuestro ascenso, ocurrió algo que tuvo un poderoso impacto en mis ideas sobre la conducta corporativa. Aunque algunos podrían sostener que mi experiencia no guarda relación con los negocios, representó una situación en la cual un dilema ético fundamental súbitamente invadió la vida de un grupo de individuos. La respuesta del grupo encierra una lección para todas las organizaciones, más allá de cómo se las defina.

#### El sadhu

La experiencia de Nepal fue más accidentada de lo que había imaginado. La mayoría de las caminatas turísti-

Este artículo fue publicado originalmente en la edición de la *Harvard Business Review* de septiembre-octubre de 1983. Para su reproducción subsiguiente como Clásico de *HBR*, Bowen McCoy escribió sus comentarios actualizados con el título de "¿Cuándo adoptamos una postura?", incluidos al final.

nos dañan entre dos y tres semanas y cubren un tercio de la distancia que nosotros recorrimos.

Con mi amigo Stephen, el antropólogo, estábamos en la mitad de nuestro viaje de sesenta días por el Himalaya cuando llegamos a un paso a 5.500 metros sobre una cresta que debíamos cruzar para llegar a Muklinath, antiguo pueblo sagrado de los peregrinos.

Seis años antes había sufrido un edema pulmonar, manifestación aguda del mal de montaña, a 5.000 metros, en las cercanías del campamento base del Monte Everest, razón por la cual estábamos preocupados por lo que podría suceder a esa altura. Además, era la primavera más húmeda en veinte años en el Himalaya, y el polvo y el hielo por el que caminábamos húmedos hasta la caída ya nos habían obligado a abandonar la cresta angosta de una montaña. Sabíamos que, si no podíamos cruzar este paso, veríamos seguramente arruinada la segunda mitad del viaje de nuestras vidas.

La noche anterior a intentar el cruce, pernoctamos en una choza a 4.400 metros de altura. En las fotos tomadas allí, se puede ver claramente mi palidez. La última aldea por la que pasamos se encontraba a dos días de difícil caminata, y yo estaba realmente cansado.

Al caer la tarde, se nos unieron cuatro excursionistas de Nueva Zelanda, y pasamos casi toda la noche despiertos y expectantes por el ascenso. Podíamos ver, abajo, el fuego encendido de otros dos grupos, que resultaron ser dos parejas de suizos y un club de viajeros japoneses.

Para hacer la parte más abrupta del ascenso antes de que el sol derritiera los pasos marcados en el hielo, partimos a las 3:30 de la madrugada. Los neozelandeses lo hicieron primero, seguidos por Stephen y yo, nuestros mozos y sherpas (guías del Himalaya, expertos en montañismo) y finalmente los suizos, porque los japoneses se demoraron en el campamento. El cielo estaba despejado y está-

hemos seguros de que ese día no habría una tormenta de primavera capaz de cerrarnos el paso.

A 4.700 metros de altura, me pareció que Stephen arrastraba los pies y se estaba un poco, que son los síntomas del mal de montaña. (Esta enfermedad comienza con dolores de cabeza y náuseas y, a medida que progresa, el montañista experimenta problemas para respirar, desorientación, afasia y parálisis.) Con el fin de mi adrenalina, yo me sentía fuerte pero me preocupaba mi resistencia al final del trayecto. Un par de nuestros mozos también estaban sintiendo los efectos de la altura y Pasang, nuestro guía sherpa, estaba preocupado.

Inmediatamente después de la salida del sol y mientras descansábamos a 4.700 metros, uno de los neozelandeses que se habían adelantado un poco, se vino tambaleando y con un cuerpo sobre los hombros. Deposité a mis pies el cuerpo casi desnudo y descalzo de un peregrino de la India, al que se conocía como *sadhu*. Había encontrado al peregrino tendido sobre el hielo, tambaleando y con una severa hipotermia. Lo tomé de la cabeza y lo acomodé sobre las rocas. El neozelandés estaba enojado; quería cruzar el paso antes de que el sol intenso derritiera la nieve. Dijo: "Miren, hice lo que pude. Ustedes tienen mozos y guías. Encárgense de cuidarlo. Nosotros seguimos adelante." Se volvió y avanzó en dirección a la montaña para unirse a sus amigos.

Le tomé el pulso en la carótida al *sadhu* y comprobé que seguía con vida. Pensamos que quizá había estado los tiempos sagrados de Muklinath y estaba de regreso a casa. Eso sí, no podíamos comprender por qué había elegido esta ruta tan alta en lugar del tránsito y seguro camino de Kali Gandaki, ni por qué estaba descalzo y semi-desnudo. Tampoco sabíamos cuánto tiempo hacía que estaba tendido en el paso. Claro que las respuestas a estas preguntas no habrían servido para resolver nuestro problema.

Stephen y los cuatro suizos comenzaron a sacarse sus abrigo y a buscar ropa en sus mochilas. Pronto, el *sadhu* estuvo vestido de pies a cabeza. No podía caminar pero daba más señales de vida. Miré hacia abajo y divisé al grupo de japoneses, que marchaban a caballo.

Sin pensarlo demasiado, les dije a Stephen y a Pasang que me preocupaba no poder soportar las alturas que se aproximaban y que quería llegar al paso. Paré detrás de varios de nuestros mozos que se habían adelantado.

En la parte más abrupta del ascenso donde, de haberse borrado las huellas marcadas en el hielo, habría rodado unos 300 metros, sentí vértigo. Me detuve para recuperar el aliento y, al acercarse los suizos, les pregunté por el *sadhu* y por Stephen. Dijeron que el *sadhu* estaba bien y que Stephen estaba inmediatamente detrás de ellos. Empecé una vez más la marcha hacia la cima.

Stephen llegó al pico una hora después que yo. Todavía emocionado por la victoria, descendí corriendo por la ladera para felicitarlo y vi que tenía el mal de montaña, razón por la cual había tenido que caminar quince pasos junto a Pasang, y detenerse otro tanto durante todo el trayecto. Cuando llegué hasta ellos, mirándome a los ojos Stephen me preguntó: "¿Cómo te sientes después de haber contribuido a la muerte de otro hombre?" Sin entender del todo lo que quería decirme exclamé: "Está muerto el *sadhu*?" "No", respondió, "pero seguramente lo estará".

Después de mi parada, seguido de cerca por los suizos, Stephen había permanecido junto al *sadhu*. Cuando llegaron los japoneses, Stephen les pidió el caballo para llevar al *sadhu* de regreso a la choza, pero se negaron. Entonces le pidió a Pasang que un grupo de nuestros mozos se ocupara de la tarea, pero Pasang se negó argumentando que ellos necesitaban toda la energía disponible para llegar al paso y que suponía que era imposible llevar a un hombre cuesta arriba unos 300 metros, luego retornar la ladera y llegar a

abajo antes de que se derritiera la nieve. Además, Pasang presionó a Stephen para que no se demorara más.

Los sherpas habían transportado al *sadhu* a unas rocas bajo el sol, a alrededor de 4.500 metros de altura, y le señalaron la choza que estaba unos 150 metros más abajo. Los japoneses le habían dejado comida y bebida y la última vez que lo vieron estaba arrojándole piedras a su perro, porque lo había asustado.

No sabemos si el *sadhu* está vivo o muerto. Durante varios de los días y noches siguientes, Stephen y yo chulamos y debatimos nuestro comportamiento con el *sadhu*. Stephen es un cuáquero con firmes convicciones morales y defendió su postura con esta frase: "Siempre que lo que sucedió con el *sadhu* es un claro ejemplo de la ruptura que existe entre la ética individual y la ética corporativa. Nadie estuvo dispuesto a hacerse cargo de él. Todos hicieron un poco, en tanto y en cuanto no interviniera demasiado. Pero, cuando se convirtió en una molestia, optaron por transferirle la responsabilidad a otro y seguir su marcha. Jesús usó relevancia en una etapa más individualista de la sociedad, pero como interpretamos ahora sus enseñanzas en un mundo asustado de organizaciones y grupos grandes e impersonales".

Defendí al grupo mayoritario: "Todos nos preocupamos. Le brindamos ayuda y comodidad. Cada uno hizo su parte. El neozelandés lo cargó en sus hombros para alejarlo de la línea de la nieve. Yo le tomé el pulso y sugerí abrigo porque tenía hipotermia. El suizo y yo le dimos agua y lo mantuvimos caliente. Los japoneses le dieron agua y comida y los sherpas lo trasladaron bajo el sol y le indicaron el camino más sencillo hacia la choza. Estaba lo suficientemente bien como para poder arrojarte piedras a ese perro. ¿Qué más podíamos hacer?"

"Lo que acabas de dar es la respuesta típica del occidental rico. ¡Darle dinero, representado en este caso por

ropa y comida, pero no resolver el problema fundamental", replicó Stephen.

"¿Qué sería suficiente para tí?", dije. "Aquí estamos, somos un grupo de neozelandeses, suizos, norteamericanos y japoneses que nunca se han visto antes y que acaban de concretar una de las experiencias más fuertes de la vida. Hay años en que el paso está en tan mal estado que es imposible cruzarlo. ¿Qué derecho tiene un peregrino casi desnudo que opta por el camino equivocado a trastocarnos la vida? Ni siquiera los sherpas quisieron arriesgarse a ayudarlo más allá de un cierto punto."

Con calma, Stephen retrucó: "Me pregunto qué habrían hecho los sherpas si el sadhu hubiese sido un nepalés bien vestido; o los japoneses, si hubiese sido un audito elegante; o que hubiese hecho ni, Buzz, si se hubiera tratado de una elegante occidental".

"¿Dónde está, en tu opinión", le pregunté, "el límite de nuestra responsabilidad en una situación como esta? Tentamos que preocuparnos por nuestro propio bienestar. Nuestros guías sherpa no estaban dispuestos a ponernos en peligro por el sadhu, ni a nosotros ni a los mozos. Ninguna otra persona estaba dispuesta a comprometerse por el sadhu más allá de ciertos límites autoimpuestos".

Stephen respondió: "Como cristianos, o como personas con una tradición ética occidental, cumplimos con nuestras obligaciones en esa situación sólo bajo las siguientes condiciones: el sadhu muere cuando está a nuestro cuidado, o el sadhu demuestra que puede emprender una caminata de dos días hasta la aldea, o nos tomamos dos días para llevarlo y convencer a alguien de que se ocupe de él".

"Dejar al sadhu bajo el sol con alfileres y ropa donde demostró tener coordinación visual porque pudo arrojarle piedras al perro, se acerca mucho al cumplimiento de las condiciones uno y dos", le respondí. "Y no habría tenido sentido llevarlo a la aldea donde la gente parecía preocu-

parse incluso menos que los sherpas, por lo que la tercera condición es inviable. ¿Estás realmente queriendo decir que, más allá de las consecuencias, deberíamos haber cambiado de inmediato todo nuestro plan?"

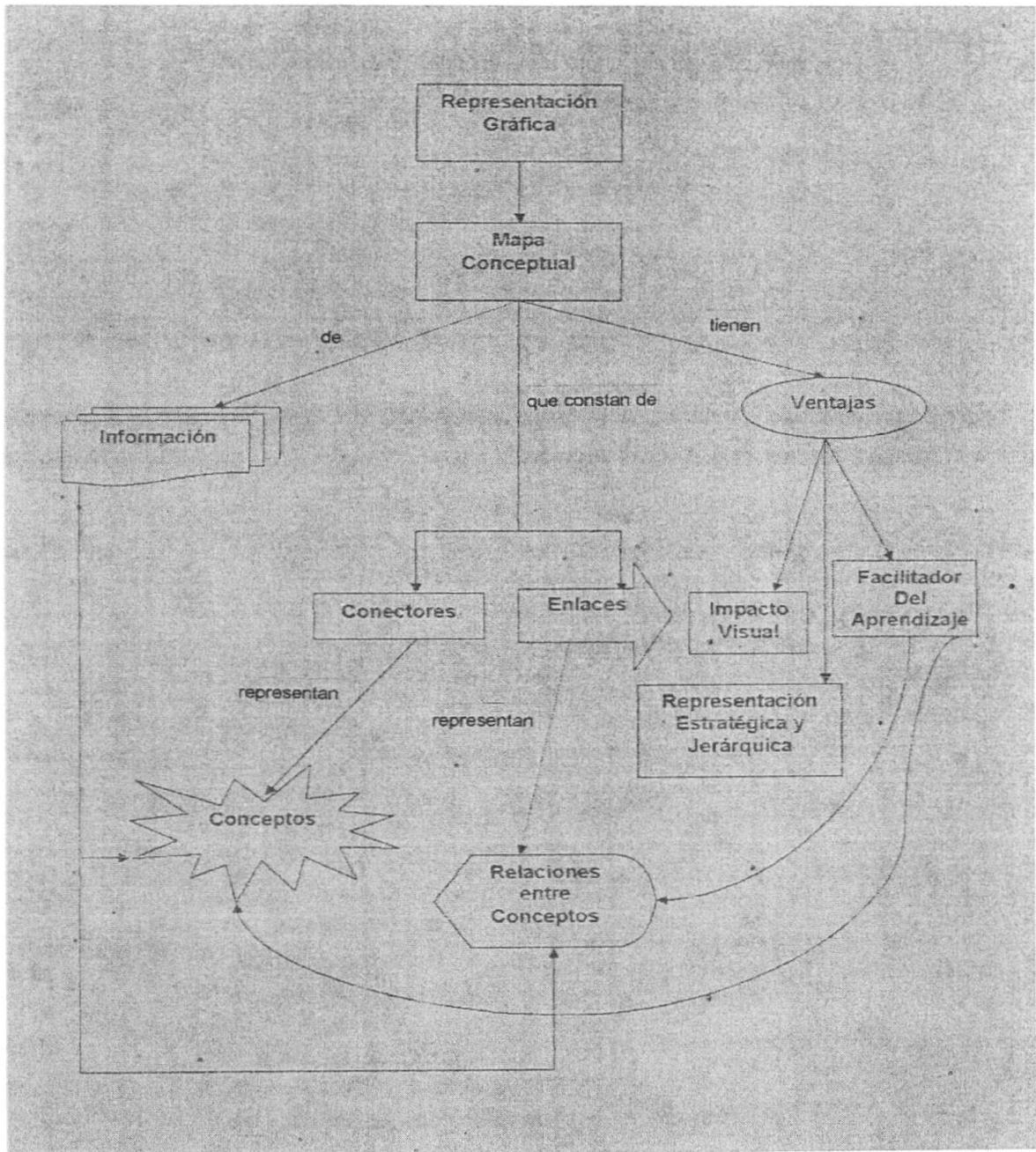
CUADRO COMPARATIVO

Recurso Didáctico

<b>NO TODOS LOS GRUPOS SON EQUIPO</b>	
<b>GRUPO DE TRABAJO</b>	<b>EQUIPO</b>
Líder fuerte y con una orientación clara	Liderazgo compartido
Responsabilidad individual	Responsabilidad individual y colectiva
El propósito del grupo coincide con la misión organizacional más amplia	El equipo tiene un propósito específico con el que debe cumplir
Productos de trabajo individuales	Productos de trabajo colectivos
Realiza reuniones eficientes	Alienta el debate abierto y reuniones activas para resolver problemas
Debate, decide y delega	Debate, decide y realmente realiza un trabajo conjunto

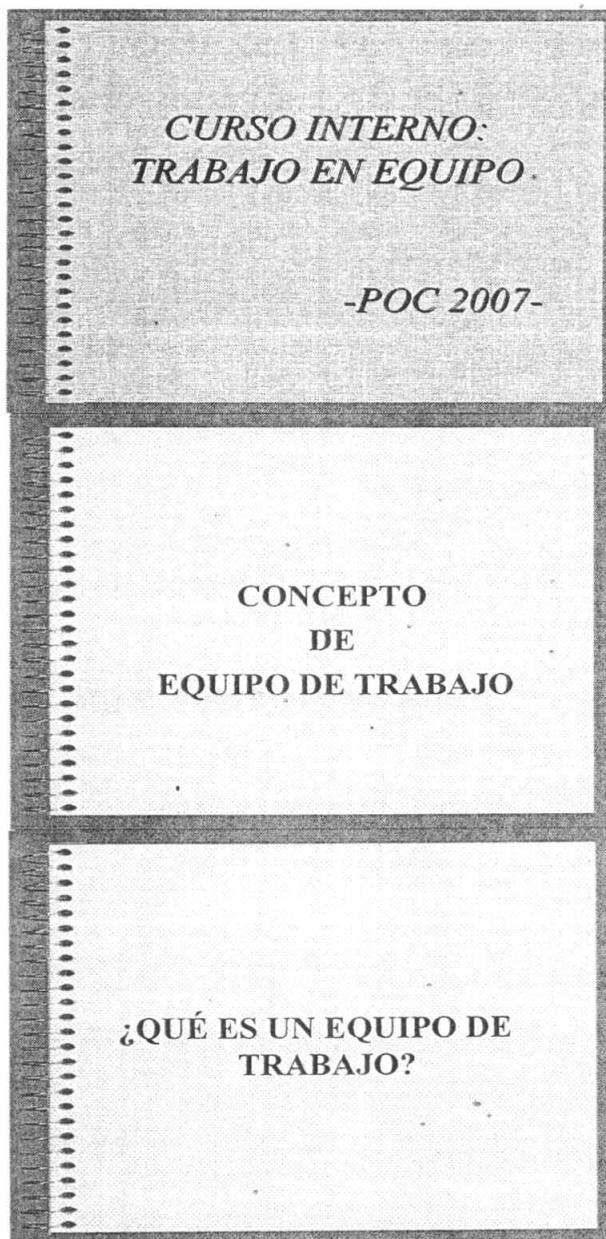
## ESTRUCTURA DE UNA REPRESENTACION GRAFICA

Recurso Didáctico



DIPOSITIVAS

Recurso Didáctico



### Conceptos importantes de aclarar: equipo de trabajo y trabajo en equipo.

- El equipo de trabajo es el conjunto de personas asignadas o auto asignadas, de acuerdo a habilidades y competencias específicas, para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador.
- El trabajo en equipo se refiere a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr las metas propuestas.

### DEFINICIÓN GLOBAL DE TRABAJO EN EQUIPO

*"Número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida".*

### ¿CÓMO SURGE EL TRABAJO DE EQUIPO?

### ¿CÓMO SE FORMAN LOS EQUIPOS?

#### Cinco cuestiones a considerar en la formación de equipos:

- *Cohesión.*
- *Asignación de roles y normas.*
- *Comunicación.*
- *Definición de objetivos.*
- *Interdependencia.*

## *Cohesión*

La cohesión se refiere a la atracción que ejerce la condición de ser miembro de un grupo. Los grupos tienen cohesión en la medida en que ser miembro de ellos sea considerado algo positivo y los miembros se sienten atraídos por el grupo. En los grupos que tienen asignada una tarea, el concepto se puede plantear desde dos perspectivas: cohesión social y cohesión para una tarea. La cohesión social se refiere a los lazos de atracción interpersonal que ligan a los miembros del grupo. La cohesión para la tarea se relaciona con el modo en que las aptitudes y habilidades del grupo se conjugan para permitir un desempeño óptimo.

## *Asignación de roles y normas*

- La asignación de roles y normas con el transcurso del tiempo, todos los grupos asignan roles a sus integrantes y establecen normas aunque esto no se discuta explícitamente. Las normas son las reglas que gobiernan el comportamiento de los miembros del grupo. Atenerse a roles explícitamente definidos permite al grupo realizar las tareas de modo eficiente.

## *Comunicación*

- La comunicación: una buena comunicación interpersonal es vital para el desarrollo de cualquier tipo de tarea. Los grupos pueden tener estilos de funcionamiento que faciliten o que obstaculicen la comunicación. Se pueden realizar actividades en donde se analicen estos estilos. Algunos especialistas sugieren realizar ejercicios donde los integrantes deban escuchar a los demás y dar y recibir información.

## *Definición de objetivos*

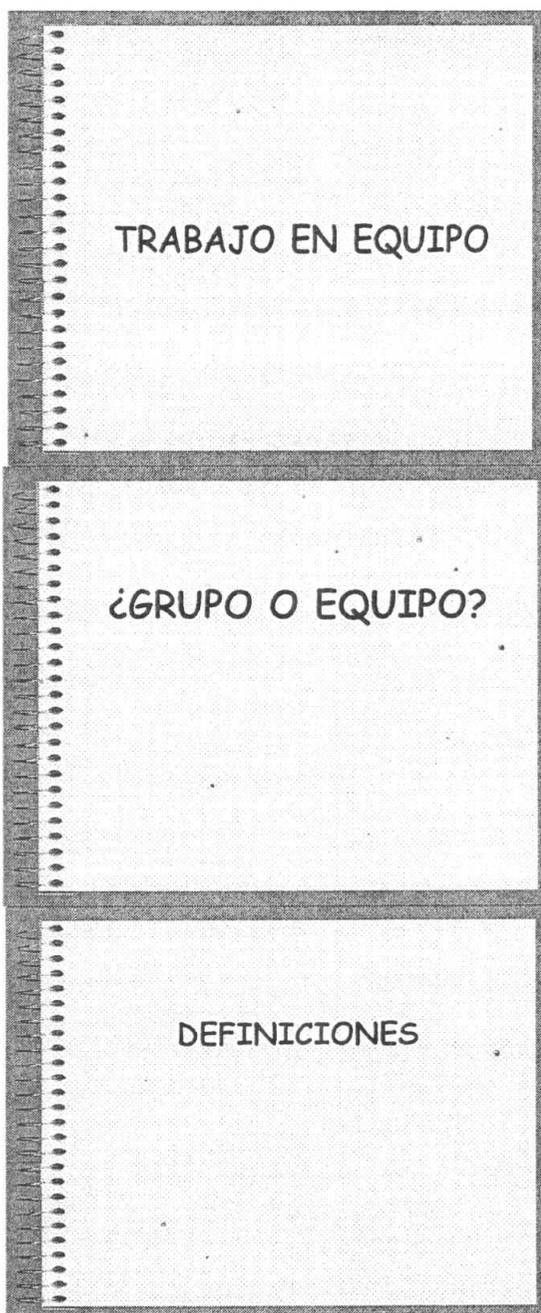
- La definición de objetivos: es muy importante que los integrantes del equipo tengan objetivos en común en relación con el trabajo del equipo y que cada uno pueda explicitar claramente cuáles son sus objetivos individuales. Para ello se sugiere asignar a los grupos recién formados la tarea de definir su misión y sus objetivos, teniendo en cuenta que los objetivos compartidos son una de las propiedades definitorias del concepto "equipo".

## *Interdependencia.*

- La interdependencia positiva: el trabajo colaborativo se caracteriza por la interdependencia positiva entre las personas participantes en un equipo, quienes son responsables tanto de su propia tarea como de la tarea del equipo en general. Sus miembros se necesitan unos a otros y cada trabajador aprende de los demás compañeros con los que interactúa día a día.

EVALUACIÓN INDIVIDUAL

Fotocopia de diapositivas



*"Es una forma específica de grupo de trabajo que se organiza y dirige de manera diferente a la empleada para otros tipos de grupos formales pero no reales. Es un conjunto de individuos que coordinan sus esfuerzos, aportan ideas y conocimientos, transfieren habilidades y toman decisiones de pleno consenso. Su variedad es muy amplia: abarca desde la ayuda mutua de dos personas, un círculo de calidad hasta un comité de alta dirección".*

*"Es un grupo energizado de personas que se han comprometido para lograr objetivos comunes, que trabajan y gozan con ello, y que producen resultados de alta calidad".*

*"Es un conjunto de personas que poseen destrezas y conocimientos específicos, que se comprometen y colocan sus competencias en función del cumplimiento de una meta común".*

*"Es un conjunto de dos o más personas que interactúan con interdependencia para alcanzar objetivos comunes".*

*"Pueden formarse, a partir de la estructura de la organización, para lograr un objetivo en particular o por deseos personales de satisfacer determinadas necesidades".*

*"Conjunto de personas que interactúan, son conscientes unas de las otras y se perciben como un grupo".*



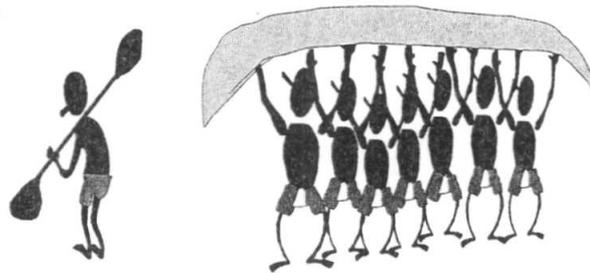
**¡Gracias por participar!..**

MORALEJA

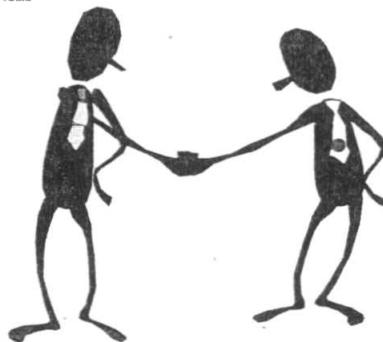
Fotocopia de diapositivas

Reformatao by: Ana Arkia

# CARRERA DE CANOAS



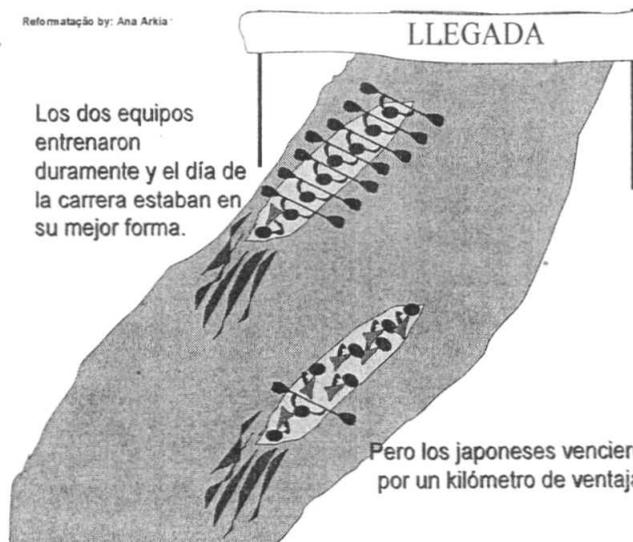
Reformatao by: Ana Arkia



Una empresa argentina y una japonesa decidieron enfrentarse todos los años en una carrera de canoas con ocho hombres cada una.

Reformatao by: Ana Arkia

Los dos equipos entrenaron duramente y el día de la carrera estaban en su mejor forma.



Pero los japoneses vencieron por un kilómetro de ventaja.

Reformatação by: Ana Arkia

Despues de la derrota el equipo estaba desanimado.  
El Director General decidió que ganarian al año siguiente y creó  
un grupo de trabajo para analizar el problema.



Reformatação by: Ana Arkia

Despues de varios estudios, el grupo  
descubrió que los japoneses tenían siete  
remeros y un capitán.



Reformatação by: Ana Arkia

Y los argentinos siete capitanes y un  
remero.

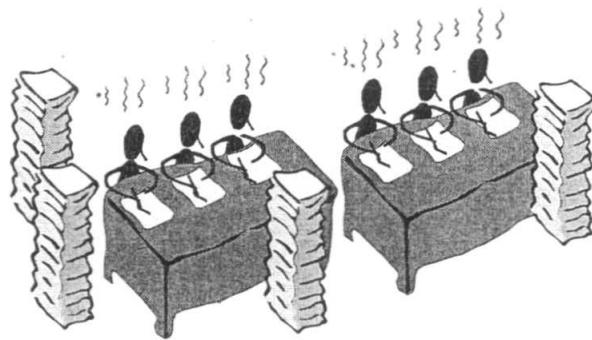


Reformatão by: Ana Arkia

A raíz de eso el Director General tuvo la brillante idea de contratar una empresa para analizar la estructura del equipo.



Reformatão by: Ana Arkia



Despues de largos meses de trabajo, los especialistas llegaron a la conclusión de que el equipo tenia capitanes de más y remeros de menos.

Reformatão by: Ana Arkia



En base al informe de los especialistas, la empresa decidió cambiar la estructura del equipo.

Reformatação by: Ana Arkia

El equipo estaría ahora compuesto por cuatro capitanes, dos supervisores, un jefe de supervisores y un remero.



Reformatação by: Ana Arkia

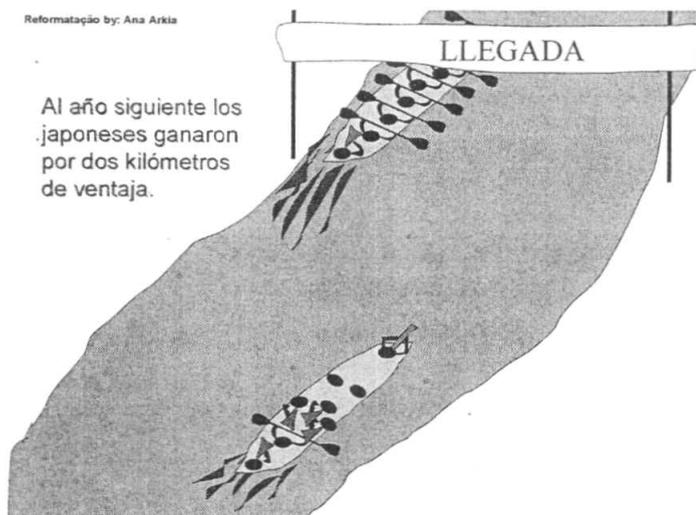
Se le daría especial atención al remero.

El tendría que ser el más calificado, motivado y conciente de sus responsabilidades.

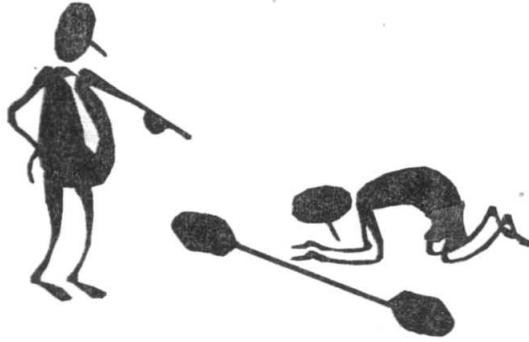


Reformatação by: Ana Arkia

Al año siguiente los japoneses ganaron por dos kilómetros de ventaja.



Reformatação by: Ana Arkia



Los dirigentes de la empresa despidieron al remero a causa de su mal desempeño.

Reformatação by: Ana Arkia



Y le dieron a los demás miembros del equipo un premio por la gran motivación que intentaron infundir en el equipo.

Reformatação by: Ana Arkia

El Director General preparó un informe de la situación, donde quedó demostrado que:

- Fue escogida la mejor táctica.
- La motivación era buena.
- Pero el material debería ser mejorado.



En estos momentos están pensando en sustituir la canoa.

**MÓDULO I**

**TEMA: TRABAJO EN EQUIPO**

**ACERCA DEL TRABAJO EN GRUPOS  
O EQUIPOS**

## INTRODUCCIÓN:

Las nuevas tendencias laborales y la necesidad de reducir costos, llevaron a las organizaciones a pensar en los equipos como una forma de trabajo habitual. Alcanzar y mantener el éxito en las organizaciones modernas requiere talentos prácticamente imposibles de encontrar en un solo individuo.

Las nuevas estructuras de las organizaciones, más planas y con menos niveles jerárquicos, requieren una interacción mayor entre las personas, que sólo puede lograrse con una actitud cooperativa y no individualista.

La necesidad de trabajar en equipo llegó de la mano de propuestas como Calidad Total, sistemas integrados de gestión, reingenierías y procesos de cambio, el premio Nacional a la Calidad, programas de integración regional, y otras que requieren la participación e interrelación de diversos sectores funcionales de las organizaciones.

## RESEÑA HISTÓRICA:

Mirando un poco hacia atrás...

Al fin del siglo XIX hasta el principio de este siglo, el pensamiento sobre las organizaciones fue dominado por el movimiento del Management científico, caracterizado por el trabajo de Taylor, Fayol, etc. Dichos autores clásicos se contentaron con una concepción de la motivación en la que está quedaba reducida a la mínima expresión. Se inspiraron, en efecto, en el principio de hedonismo, tan atractivo por los economistas liberales, según el cual los hombres trataban de obtener el máximo placer a cambio de un mínimo esfuerzo.

Aplicando al mundo de trabajo, este principio llegó a una concepción de la naturaleza humana que puede resumirse como "que los hombres sienten repugnancia por el trabajo por el esfuerzo y la responsabilidad que implica." Si trabajan, es para obtener un salario (incitaciones económicas) que les permita satisfacer ciertas necesidades al margen de trabajo. Como son pasivos y carecen de interés por su trabajo, los hombres deben ser dirigidos y requieren un estricto control de su comportamiento. Por tanto, es una motivación económica la que empuja a los hombres a trabajar. [HAWTHORNE] Hacia el año 1925, surge la escuela de Relaciones Humanas trayendo consigo un nuevo lenguaje en la administración: motivación, liderazgo, comunicación, organización informal, etc. Ya no solo se habla de autoridad, jerarquía, o racionalización de trabajo.

La experiencia de Hawthorne confirmó que las recompensas económicas no son la única motivación del hombre, sino existen otros tipos de recompensas: las sociales, simbólicas, y no materiales.

Dicha escuela puso relieve que los hombres en situación de trabajo no se encuentran aislados los unos de los otros, sino que están unidos entre sí por relaciones, particularmente en los marcos de los grupos.

Desde este punto de vista, los hombres tienen necesidades sociales que tratan de satisfacer en el mismo lugar donde trabajan. Como obtienen satisfacciones por el hecho de pertenecer a los grupos, los hombres son sensibles a las incitaciones, normas, consignas, etc. que provienen de dichos grupos. Estas incitaciones dan origen a poderosas fuerzas motivacionales capaces de relegar a un segundo plano las incitaciones económicas. De esta forma se pasa del concepto del homo economicus (escuela clásica) al de homo socialis (escuela de RRHH). La idea central de esta escuela es la resolución de problemas de funcionamiento de la organización a partir de la mejora de la RRHH (la relación de subordinación entre otras) y la utilización de grupos para movilizar las energías y canalizar los comportamientos en la dirección deseada.

Diversas circunstancias históricas como la evolución del trabajo, la sindicalización, etc. contribuyeron a hacer cada vez más problemático el control de lo que sería la parte social de las organizaciones, por esto se ha desarrollado una psicología social que está centralizada principalmente en lo que hace a la motivación y al liderazgo.

#### **DEFINICIÓN:**

Toda organización es fundamentalmente un equipo constituido por sus miembros. Desde el nacimiento de ésta, el acuerdo básico que establecen sus integrantes es el de trabajar en conjunto; o sea, el de formar un equipo de trabajo.

De aquí surgen dos conceptos importantes de aclarar: equipo de trabajo y trabajo en equipo? El equipo de trabajo es el conjunto de personas asignadas o autoasignadas, de acuerdo a habilidades y competencias específicas, para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador. El trabajo en equipo se refiere a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr las metas propuestas.

De las diferentes definiciones de trabajo en equipo, nos pareció apropiado adoptar las siguientes:

**"Número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida".**

Katzenbach y K. Smith

**"Un equipo es un conjunto de personas que realiza una tarea para alcanzar resultados".**

Fainstein, Héctor

### **CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO EN EQUIPO:**

Es una integración armónica de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas.

Para su implementación requiere que las responsabilidades sean compartidas por sus miembros.

Necesita que las actividades desarrolladas se realicen en forma coordinada.

Necesita que los programas que se planifiquen en equipo apunten a un objetivo común.

Aprender a trabajar de forma efectiva como equipo requiere su tiempo, dado que se han de adquirir habilidades y capacidades especiales necesarias para el desempeño armónico de su labor.

Existen distintos aspectos necesarios para un adecuado trabajo en equipo, entre ellos podemos mencionar: Liderazgo efectivo, es decir, contar con un proceso de creación de una visión del futuro que tenga en cuenta los intereses de los integrantes de la organización, desarrollando una estrategia racional para acercarse a dicha visión, consiguiendo el apoyo de los centros fundamentales del poder para lograr lo anterior e incentivando a las personas cuyos actos son esenciales para poner en práctica la estrategia.

Promover canales de comunicación, tanto formales como informales, eliminando al mismo tiempo las barreras comunicacionales y fomentando además una adecuada retroalimentación.

Existencia de un ambiente de trabajo armónico, permitiendo y promoviendo la participación de los integrantes de los equipos, donde se aproveche el desacuerdo para buscar una mejora en el desempeño.

### **FORMACIÓN DE EQUIPOS:**

Cinco cuestiones a considerar en la formación de equipos a la hora de poner en práctica propuestas de aprendizaje colaborativo en la formación de equipos de trabajo, para que funcionen eficientemente y permitan el desarrollo del aprendizaje colaborativo. El aprendizaje colaborativo es aquél que se desarrolla a partir de propuestas de trabajo grupal. Para hacer referencia al trabajo en equipo, la especialista Susan Ledlow considera necesario establecer previamente la diferencia entre grupo y equipo. Señala que un grupo es "un conjunto de personas que se unen porque comparten algo en común". Lo que comparten puede ser tan insignificante como el deseo de subir a un ómnibus. En cambio, señala Ledlow, un equipo es "un grupo de personas que comparten un nombre, una misión, una historia, un conjunto de metas u objetivos y de expectativas en común". Para que un grupo se transforme en un equipo es necesario favorecer un proceso en el cual se exploren y elaboren aspectos relacionados con los siguientes conceptos:

**Cohesión.**

**Asignación de roles y normas.**

**Comunicación.**

**Definición de objetivos.**

**Interdependencia.**

### **La cohesión:**

Se refiere a la atracción que ejerce la condición de ser miembro de un grupo. Los grupos tienen cohesión en la medida en que ser miembro de ellos sea considerado algo positivo y los miembros se sienten atraídos por el grupo. En los grupos que tienen asignada una tarea, el concepto se puede plantear desde dos perspectivas: cohesión

social y cohesión para una tarea. La cohesión social se refiere a los lazos de atracción interpersonal que ligan a los miembros del grupo. La cohesión para la tarea se relaciona con el modo en que las aptitudes y habilidades del grupo se conjugan para permitir un desempeño óptimo. Existen actividades para la formación de grupos con un componente de diversión o juego que pueden ser de gran utilidad para promover la cohesión social. Algunos ejemplos son: diseñar un logotipo u otra clase de identificación del equipo, compartir información sobre sus primeros trabajos, o promover actividades que revelen las características en común de los integrantes. Para desarrollar la cohesión para las tareas, resulta útil realizar actividades que permitan a los miembros del grupo evaluar sus respectivas habilidades, fortalezas y debilidades.

### **La asignación de roles y normas:**

Con el transcurso del tiempo, todos los grupos asignan roles a sus integrantes y establecen normas aunque esto no se discuta explícitamente. Las normas son las reglas que gobiernan el comportamiento de los miembros del grupo. Atenerse a roles explícitamente definidos permite al grupo realizar las tareas de modo eficiente. Cuando se trabaja en el aula con grupos, en muchas oportunidades los roles y las normas que rigen su funcionamiento son impuestas por el docente. Sin embargo, puede resultar positivo realizar actividades en las cuales se discutan y acuerden los roles y normas del grupo para garantizar su apropiación por parte de los integrantes. En este sentido, muchos docentes proponen a los grupos que elaboren sus propias reglas o establezcan un "código de cooperación". Respecto de los roles, algunos sugieren que los alumnos identifiquen cuáles son los roles necesarios para llevar adelante un tarea y se encarguen de distribuirlos entre los miembros del equipo.

### **La comunicación:**

Una buena comunicación interpersonal es vital para el desarrollo de cualquier tipo de tarea. Los grupos pueden tener estilos de funcionamiento que faciliten o que obstaculicen la comunicación. Se pueden realizar actividades en donde se analicen estos estilos. Algunos especialistas sugieren realizar ejercicios donde los integrantes deban escuchar a los demás y dar y recibir información.

### **La definición de objetivos:**

Es muy importante que los integrantes del equipo tengan objetivos en común en relación con el trabajo del equipo y que cada uno pueda explicitar claramente cuáles

són sus objetivos individuales. Para ello se sugiere asignar a los grupos recién formados la tarea de definir su misión y sus objetivos, teniendo en cuenta que los objetivos compartidos son una de las propiedades definitorias del concepto "equipo".

### **La interdependencia positiva:**

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por la interdependencia positiva entre las personas participantes en un equipo, quienes son responsables tanto de su propio aprendizaje como del aprendizaje del equipo en general. Sus miembros se necesitan unos a otros y cada estudiante aprende de los demás compañeros con los que interactúa día a día. Para que los integrantes tomen conciencia y experimenten lo que significa la interdependencia, algunos docentes sugieren poner en práctica un ejercicio denominado "Supervivencia en una isla" en el que los compañeros de equipo deben imaginar cuáles son los elementos que necesitarían para sobrevivir en una isla desierta luego de un naufragio. Luego, deben realizar el mismo análisis de modo grupal. En general, los ranking grupales suelen ser más precisos que la mayoría de los individuales.

Tener en cuenta estos elementos puede ser de gran utilidad para pensar actividades tendientes a promover un verdadero trabajo en equipo donde "el todo sea mucho más que la suma de las partes".

### **CONDICIONES QUE DEBEN REUNIR LOS MIEMBROS DEL EQUIPO:**

Todos los integrantes del equipo deben saber que son parte de un grupo; por lo mismo, deben cumplir cada uno su rol sin perder la noción del equipo. Para ello, tienen que reunir las siguientes características:

1. Ser capaces de poder establecer relaciones satisfactorias con los integrantes del equipo.
2. Ser leales consigo mismo y con los demás.
3. Tener espíritu de autocrítica y de crítica constructiva.
4. Tener sentido de responsabilidad para cumplir con los objetivos.
5. Tener capacidad de autodeterminación, optimismo, iniciativa y tenacidad.
6. Tener inquietud de perfeccionamiento, para la superación.

## ROL DEL LÍDER - MENTOR EN EL TRABAJO EN EQUIPO:

El líder es el que moldea o da forma a la estructura de cada grupo. Con su conducción el líder puede o no formar grupos de personas que funciones como EQUIPO DE TRABAJO.

El líder basado en el lema DIVIDE Y REINARAS, gobierna con éxito el grupo de trabajo pero no produce equipos, sólo agrupa personas para realizar una tarea. El buen líder con su accionar desarrolla equipos de trabajo, utilizando la mezcla adecuada de lealtad, motivación y confianza que todo ser humano necesita para creer y emprender en pos de los objetivos grupales.

La diferencia entre un grupo de personas y un equipo de trabajo es la determina la eficiencia de una empresa.

El sentimiento de pertenecer a un equipo de trabajo perdura a través del tiempo, y aunque uno haya dejado de pertenecer a ese equipo, ese sentimiento de lealtad se mantiene.

Si las reglas claras conservan la amistad, entonces en un grupo, las reglas claras fomentan y mantienen la lealtad mutua entre el líder y seguidores. ¿Cómo liderar? ¿Cómo conducir? ¿Cómo dirigir? ¿Cómo hacer una empresa eficiente?. Ese es el desafío de los empresarios. Con su emprendimiento motivan a sus seguidores, con sus acciones determinan el accionar de los grupos, con su capacidad de hacer se transforman en modelos empresarios. ¿Qué tipo de líder es el mejor?. La respuesta es muy sencilla: "EL QUE LA GENTE ELIJA".

Patrones de conducta de los líderes de equipo Un líder de equipos de trabajo debe ser una persona tranquila, sensata y que se preocupe por su tarea.

Su comportamiento debe responder a las siguientes pautas:

Iniciación: el líder inicia, facilita o resiste nuevas ideas y prácticas.

Calidad de socio: el líder se mezcla con el grupo, interactúa e intercambia servicios personales con los miembros.

Representación: el líder defiende al grupo contra el ataque, manifiesta los intereses del grupo y actúa en nombre de éste.

Integración: el líder subordina el comportamiento individual, estimula una atmósfera agradable, reduce los conflictos y promueve al ajuste individual al grupo.

Organización: el líder estructura su propio trabajo, el de los otros miembros y las relaciones entre ellos en realización de las tareas.

Dominio: el líder limita el comportamiento de los miembros o del grupo en acción, toma decisiones y expresa opiniones.

Comunicación: El líder suministra y obtiene información de los miembros, y muestra conocimientos de cualquier materia relacionada con el grupo.

Reconocimiento: el líder expresa aprobación o desaprobación de la conducta de los miembros del grupo.

Producción: El líder fija niveles de esfuerzo o cumplimiento y estimula a los miembros en cuanto a su rendimiento.

El líder ideal tiene el apoyo de los miembros de su equipo en cada dimensión de su actividad.

### **DESARROLLANDO EQUIPOS:**

El trabajo en equipo es el alma misma de una empresa moderna. El mejor acercamiento para desarrollar equipos es de empezar oportunamente y ser abierto y honesto con todos los que están involucrados. Todos necesitan saber que están en el equipo por una razón en particular y que su contribución es vital. La gente joven y/o tímida podría tener que ser convencida para participar.

Un problema común en equipos técnicos es el joven arrogante (o anciano) que piensa que él o ella es la persona más inteligente en el cuarto. "Algunas veces tienes un cañón suelto (ellos piensan que tienen una mejor forma). Son ferozmente independientes y lo saben todo", indica Robichaud en un tono exasperado. Esto es cuando el administrador tiene que asumir un papel autoritario y decirle al técnico como se supone que debe hacerse el proyecto.

Para mover a un equipo, haga que los participantes documenten sus ideas y estrategias para crear el producto final. Luego reúna a todos para discutir sus ideas y llegar a un plan común.

Una vez que el plan esté establecido, es importante mantener a todos involucrados en un continuo flujo de información. Uno o más de estas técnicas pueden ser usados para mantener al equipo.

### LAS VENTAJAS DEL TRABAJO EN EQUIPO:

Quienes creen que un equipo de trabajo deben formarlo gente con formas de pensar y actuar semejantes están equivocados. Lo fundamental es que lo integren personas distintas.

Cada uno de los miembros del equipo debe aportar ideas diferentes para que las decisiones de carácter intelectual u operativo que tome la organización sean las mejores. Cuando hay diferencias y discrepancias surgen propuestas y soluciones más creativas.

Es algo similar a un equipo de futbol o voleibol. Cada uno ocupa un puesto diferente (defensa, volante, delantero, o matadora, levantadora), pero todos dirigen sus energías hacia la consecución de un mismo objetivo. No hay lugar para el intolerante.

### ESTRATEGIAS QUE FOMENTAN EL TRABAJO EN EQUIPO:

**Entregar toda la información para que el equipo funcione:** Debe brindarse toda la información requerida, o indicar dónde o con quién hablar para obtenerla. La información debe ser siempre fidedigna y útil.

**Generar un clima de trabajo agradable:** Incluye tanto aspectos físicos como psicológicos. En los físicos es importante que el lugar en donde se funcione sea relativamente cómodo, sin interferencias, y que cuente con elementos para el trabajo. Como lo usual es que los equipos se reúnan para compartir los avances individuales, es importante que exista una pizarra o una cartulina donde las personas puedan mostrar lo que han hecho y estimular, de esa manera, la discusión grupal.

En lo psicológico, se deben emplear las habilidades de comunicación interpersonal - es decir, atención, respeto y comprensión del otro- así como una buena planificación de reuniones. También es importante recompensar los avances, tanto individuales como grupales, expresando verbal y corporalmente la satisfacción: "Ese es un buen trabajo", "estamos avanzando más rápido de lo que suponía".

**Definir claramente los tiempos para lograr la tarea:** Aunque parezca algo obvio, es

bueno recordar que una manera de darse cuenta de los avances del equipo es mediante la clara definición de plazos para cada tarea. Es recomendable recordar a tiempo los días de reunión y las fechas de término de los plazos, así como lograr que todos estén de acuerdo en los días y horas de tales reuniones.

### **REQUISITOS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO:**

Si se logra cumplir el desafío de motivar y comprometer a los socios en la organización, surge un nuevo desafío: que su ingreso a equipos de trabajo sea acogedor y estimulante.

#### **Buenas Comunicaciones Interpersonales.**

El papel de todo dirigente y de todo encargado de un equipo es generar un clima en el cual la comunicación sea fluida, que se escuche a los otros y se manifiesten los desacuerdos, que exista respeto entre las personas, que se dé un nivel mínimo de real comprensión por el otro y que haya algún grado de afecto entre los integrantes.

#### **Equipo concentrado en la tarea.**

Se deben generar las condiciones para que el equipo se concentre en la tarea y aparezca la creatividad individual, y de todo el grupo, en función de lo programado.

#### **Definir la organización del equipo.**

Deben delimitarse las funciones que cumplirá cada persona, dar a conocer las normas de funcionamiento, cómo va a ser la dirección y quién la ejercerá y establecer un calendario de reuniones. Además, se debe respetar las funciones específicas de cada uno de los miembros.

#### **Establecer la situación, tema o problema a trabajar.**

Es necesario establecer claramente la situación, tema o problema en el cual se va a trabajar; preparar un programa objetivo, con una clara y precisa definición de objetivos y con metas alcanzables.

#### **Interés por alcanzar el objetivo.**

Debe haber interés por alcanzar el objetivo común y estar de acuerdo en éste, considerando las motivaciones de cada miembro del grupo.

### **Crear un clima democrático.**

Es importante lograr un clima democrático propicio, en donde cada persona pueda expresarse libremente sin ser juzgado por sus compañeros, y donde cada idea pasa a ser del grupo, por lo tanto el rechazar una idea no significa rechazar a la persona.

### **Ejercitar el consenso en la toma de decisiones.**

En la medida que se escuchan las opiniones de todos, se obtiene el máximo de información antes de decidir, y los integrantes se convencen con argumentos más que con votaciones.

### **Disposición a colaborar y a intercambiar conocimientos y destrezas.**

El último requisito que es importante lograr para un buen trabajo en equipo es el desarrollo de la disposición a colaborar y a intercambiar conocimientos y destrezas. Esto implica contar con tiempo necesario para que cada integrante pueda mostrar a los otros lo que sabe y esté dispuesto a entregar los conocimientos que posee para que los demás también lo aprendan.

### **¿POR QUÉ FALLAN LOS EQUIPOS?**

Una encuesta, arrojó las razones por las que el trabajo en equipo fracasa en muchas oportunidades. Las principales fueron:

#### **Metas no claras**

Toda meta tiene el propósito de definir un objetivo que superar. Cuando vemos el objetivo y sabemos donde está es más fácil llegar hacia él. Pero, en equipos las metas cumplen una función adicional.

Las metas concentran y canalizan los aportes y la energía de cada miembro de un equipo en una sola dirección. Si no hay una meta clara, los miembros no se cohesionan y no se incrementa el desempeño del equipo. Los equipos se establecen cuando existe una meta completa y compartida.

## **Falta de soporte de las Gerencias**

Estamos acostumbrados a estructuras verticales en la organización. Sin embargo, los equipos de trabajo se mueven horizontalmente y se usan para resolver problemas que abarcan muchas áreas y departamentos.

El trabajo en equipo es un cambio de paradigma en la empresa. Esta nueva forma de trabajar puede tener éxito únicamente si las cabezas de la organización están convencidas y capacitadas para dar el ejemplo. Trabajar en equipo implica estar dispuesto a eliminar fronteras y pensar todos como un solo territorio: la empresa.

## **Liderazgo no efectivo de equipos**

Los miembros de equipos recién formados son como los imanes del mismo polo y se repelen. Se sienten incómodos porque están acostumbrados a trabajar solos y a que el éxito solo dependa de ellos. En esta etapa del equipo - que suele durar entre seis meses y un año - el líder debe ser directivo y demostrar fuerza para resolver conflictos, trazar metas iniciales y capacitar al equipo. A medida que los miembros del equipo van adquiriendo confianza entre sí, exhiben un mayor nivel de cooperación y mejoran sus relaciones. Entonces, el líder tiene que dejar su estilo directivo y cambiarlo a uno participativo.

El líder debe variar su estilo de liderazgo de acuerdo al grado de madurez del equipo.

## **Individualidad**

El problema es que nos limitamos a ver únicamente nuestras diferencias e individualidades.

Cuando trabajamos en equipo, las individualidades y diferencias se manifiestan. Nos concentramos en ser únicos, en hacer las cosas a nuestra manera, en destacar, en competir obstaculizando el trabajo en equipo. El individualismo ha sido fomentado por la sociedad y la empresa, y por eso es muy difícil de romper.

Trabajar en equipo implica servir, dejar de pensar únicamente en nuestro beneficio. Solo de esta forma contribuiremos a formar un verdadero equipo.

## **¿CÓMO PREVENIR LOS PROBLEMAS EN EL EQUIPO?**

No sacarle la vuelta a los problemas, siempre se debe enfrentar hablando con el equipo. Evitar separar a algún miembro del equipo, ya que es muy importante la unión

del mismo. Por eso se necesita reunir al grupo por lo menos una vez a la semana para hablar de los problemas y resolverlos creativamente. ¡El éxito de trabajo en equipo es responsabilidad de todos los que lo conforman!

Por lo tanto: Reunirse en equipo es el principio. Mantenerse en equipo es el progreso. Trabajar en equipo asegura el éxito Henry Ford.

### **SIETE IDEAS DE FUERZA PARA PENSAR**

#### **IDEA 1: EL TRABAJO EN EQUIPO ES UN MODO, NO UNA MODA. LA CALIDAD TAMBIEN.**

El trabajo en equipo se ha convertido, en los últimos años, en uno de los caballitos de batalla de los "gurús" de la administración, junto con la reingeniería de procesos, la planeación estratégica, etc. En otros términos, una moda, algo que la gente en las organizaciones, parece que usa, pero muchas veces no usa.

Esta es una de las razones del fracaso de muchas iniciativas en las empresas. Implantar algo sin tener en cuenta que es factible que genere rechazo por diferencias culturales y, por lo tanto, sin prever las acciones necesarias tendientes a reducir el nivel de rechazo.

El trabajo en equipo es un modo de gestión, y si se entiende como tal, con las dificultades y las ventajas que tiene, puede convertirse en una herramienta sustantiva para la mejora continua de la calidad.

#### **IDEA 2: LOS EQUIPOS NO SON MAQUINAS. LA CALIDAD REQUIERE MOTIVACION.**

En el enfoque de trabajo en equipo, muchas veces se cae en el error de suponer que las personas que forman parte del equipo deben sincronizar mecánicamente sus movimientos: "este equipo es un relojito", o como es conocido en el ámbito futbolístico, a uno de los mejores equipos argentinos se lo denominó "la máquina".

Más allá de la connotación popular que el término tiene mi planteo es que las personas, afortunadamente, no somos máquinas y como tales tenemos una visión muy subjetiva de lo que es trabajar en equipo y de lo que es calidad. Por lo tanto ordenar, dar la orden de que a partir de hoy se pasa a una cultura de equipos; que a partir de hoy acá se trabaja en equipo, es más una ilusión y un riesgo

para las organizaciones, toda vez que sus integrantes, en lugar de recibir con entusiasmo la propuesta, piensan "otra más, y van...", y se desmotivan con razón.

El aporte del trabajo en equipo es clave para mejorar la calidad interna y externa siempre y cuando se definan adecuadamente los límites y los alcances acerca de qué entendemos por calidad y por equipos, y de cómo lograrlos. Puede haber equipos "máquina" en la cual la verticalidad y el liderazgo autoritario promuevan resultados, eficiencia y mejora en la performance, y de hecho los hay, pero producen estos resultados para la organización y no para sí mismos por lo que no habría una articulación entre satisfacción individual y calidad organizacional.

En otros términos, los equipos no son máquinas. Pueden serlo, pero a costa de Calidad, con mayúscula.

### **IDEA 3. LOS EQUIPOS DE TRABAJO SE HACEN HACIÉNDOSE**

Si hay algo que caracteriza a los equipos de trabajo es que no son un producto terminado (excepto cuando finaliza su propósito o se deshace el equipo). Los equipos de trabajo son el resultado de una compleja interacción entre personas que coexisten en el mismo lugar y en el mismo tiempo (la mayor parte de las veces).

Estas personas tejen una red compleja, una trama vincular que tiene, como todo proceso de interacción humana, sus altibajos, sus movimientos pendulares, sus atracciones y sus rechazos.

Es por eso que el trabajo en equipo está siempre haciéndose: es una de las esencias de sí mismo. Y también es una de las bases para realizar un proceso de mejora continua, de mejora de la calidad.

### **IDEA 4. LA CALIDAD REQUIERE UN PROCESO DE APRENDIZAJE O COMO HACER UN PROCESO DE APRENDIZAJE PARA MEJORAR LA CALIDAD.**

Cuando una persona se incorpora a un trabajo de equipo lo hace con sus experiencias y conocimientos. Si los otros integrantes pueden tomar estas experiencias y conocimientos, y a la vez, brindar los suyos al ingresante, se produce un efecto sinérgico que reacomoda y ubica al equipo en un nuevo nivel de productividad.

La permeabilidad del equipo, medida en términos del estilo de gestión de su conductor o de la interacción de los integrantes es un facilitador del aprendizaje y el progreso del equipo. De esta forma se proyecta al equipo hacia nuevos horizontes de productividad y calidad. Esta afirmación es congruente tanto para equipos conformados por distintos niveles jerárquicos, como también para equipos autodirigidos.

El equipo aprende cuando desarrolla sus estrategias, sus tácticas, sus técnicas, y no se estereotipa en ellas. El fomento de la creatividad, el empowerment, son dos de las herramientas más significativas del tránsito de los equipos hacia una performance de mejor calidad.

En este sentido cada uno aporta lo propio, aprende de los otros y aprende con los otros. Este aprendizaje tiene un progreso en su Calidad cuando quien aprende puede también aprender cómo aprende.

La concepción de Calidad que cada integrante tiene es un obstáculo y a la vez una oportunidad para el aprendizaje. Un obstáculo porque puede generar incomprensión en el otro. Una oportunidad porque es un ámbito privilegiado para incorporar nuevas herramientas, mejorar los criterios de calidad, aprender.

#### **IDEA 5. TRABAJAR EN EQUIPO Y DESARROLLAR PROCESOS DE CALIDAD DURADEROS REQUIERE EL COMPROMISO DE LA ALTA DIRECCION.**

En algunas oportunidades se piensa que esta idea es una obviedad. Sin embargo, se ha observado en la práctica, una falta de compromiso de la alta dirección con los procesos de formación de equipos y de desarrollo de la calidad. Se enuncian y se anuncian, pero no forman parte activa de la gestión gerencial.

Este compromiso tiene que verse fortalecido con acciones, no sólo con palabras. El miedo, la inseguridad, la sospecha, son obstáculos no tan evidentes en los procesos organizacionales. En los procesos de análisis organizacional salen a la superficie después de bastante tiempo, es la principal limitación vincular en los niveles intermedios o inferiores de la pirámide.

Las acciones que se requieren a menudo tienen que ver con la necesidad de políticas claras y relativamente estables combinadas con las pequeñas cosas que posibiliten la recuperación de la palabra (y el sentimiento de) "placer" en el trabajo.

## **IDEA 6. EL PROCESO SIEMPRE EMPIEZA POR UNO MISMO.**

En este mundo organizacional donde todo parece tener que ser tan frío, tan matemático, tan eficiente, lo que se deja de percibir es que el factor humano finalmente determina la productividad organizacional. Y uno también es un ser humano, así que lo que hay que hacer es empezar (una y otra vez) por uno mismo.

Esta es una de las Ideas Fuerza más difícil de implementar. El Capital Intelectual, que recién ahora encuentra formas de ser medido en términos de conocimientos y económicos, resulta determinante para la gestión. No parece ser casualidad que su enunciación como tal corresponda sólo a los últimos años.

Estas ideas fuerza son escritas con el propósito de dar cuenta que en los procesos con seres humanos pasa lo mismo que en procesos con máquinas, etc. Uno no nace sabiendo, se requiere aprendizaje, entrenamiento en la técnica y fundamentalmente una actitud dispuesta a la Calidad. La Calidad es para uno... y entonces para los otros.

## **IDEA 7. CONCENTRESE EN LA GENTE Y SE CONCENTRARA EN LA CALIDAD.**

Por debajo de cada uno de ellos subyacen las ideas anteriores, gente que interactúa con otra tendiente a mejorar los resultados y la performance. Es la gente, en el hacer cotidiano que desarrolla, mantiene y mejora los procesos de Calidad.

La sugerencia clara en este sentido es: Concéntrese en la gente y se concentrará en la Calidad. El proceso de formación de equipos de trabajo es un proceso signado por éxitos y fracasos (cómo todo en la vida). Como comenzar a caminar, alimentarse por sí mismo, conectarse con los otros y con los objetos, requiere un proceso de aprendizaje permanente.

Aprendizaje permanente porque nosotros vamos cambiando con los años, los compañeros con quienes trabajamos no son clones, son distintos (por suerte) y también cambian. Nos pasan cosas. Les pasan cosas. Las organizaciones tienen ciclos vitales, crisis, etc.

Si uno se concentra en la gente (aún pidiendo ayuda a otros. No es grave) los resultados vienen solos.

### TRABAJO PRÁCTICO III

**Tema:** Trabajo En Equipo

**Objetivos:**

- Conocer y entrenarse en las técnicas necesarias para optimizar la gestión de equipos.
- Adquirir habilidades y estrategias básicas de trabajo en equipo.

**Contenido:** Administración del tiempo en equipo. Significación. El trabajo en equipo en la actualidad. Características de los equipos eficaces. Cómo mejorar la comunicación. Planificación de las tareas y del tiempo. Análisis de los tiempos del equipo. Cómo lograr que las reuniones sean productivas.

**Consignas:**

**Actividad de aprendizaje obligatoria:**

1. Agrúpense en un número no mayor a 5 integrantes.
2. Realicen una lectura general del material entregado por la docente.
3. Clasifiquen los conceptos por niveles de abstracción e inclusividad. Esto le permitirá establecer niveles de supraordinación, coordinación y subordinación existentes entre los conceptos.
4. Identifiquen el concepto nuclear, si es de mayor abstracción que los otros, ubíquelo en la parte superior del mapa, si no lo es, destáquelo con un color diferente.
5. Construyan un primer mapa conceptual, no olvide que el mapa debe estar organizado jerárquicamente y que todos los enlaces utilizados en el mapa deben estar rotulados con las palabras de enlace más convenientes.
6. Reelaboren el mapa al menos una vez, esto permite identificar nuevas relaciones no previstas entre los conceptos implicados.
7. Cada grupo expondrá su trabajo al resto de los grupos.
8. Entregar los mapas conceptuales al docente para su corrección.

!!!Éxitos en la tarea a todos!!!

### TRABAJO PRÁCTICO IV

**Tema:** Trabajo en Equipo

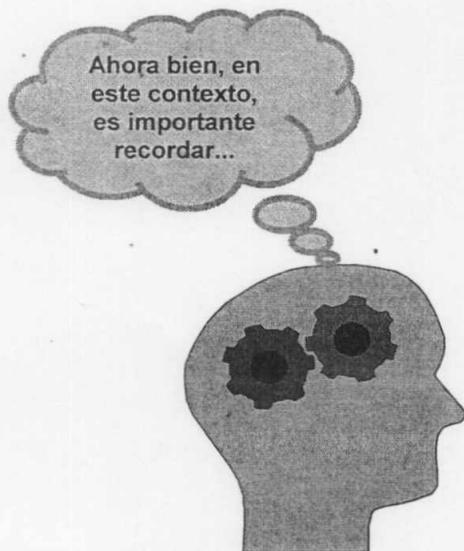
**Objetivos:**

- integración y relación entre los conceptos trabajados en el transcurso de las clases presenciales.

**Contenido:**

Todas las unidades que componen el programa del curso.

**Consigna:**



*Ha llegado el momento de expresar qué he aprendido del tema. Por lo tanto, a través de una representación gráfica, debo integrar todos los conceptos relacionados que he ido incorporando a mi estructura mental.*

*Para lograrlo es necesario tener en cuenta los conceptos, las palabras enlaces y conectores. De esta manera podré realizar la lectura del mapa conceptual (unidad semántica).*

*¡¡Es hora de demostrar el conocimiento que he aprendido!!*

***¡¡A TRAVES DEL ESFUERZO REALIAZADO  
HE LOGRADO EL ÉXITO NECESARIO PARA  
APRENDER A APRENDER!!***

**ENCUESTA**

Se realiza esta ENCUESTA para poder obtener su opinión acerca de algunos aspectos del Curso. Por lo tanto, se le solicita que responda sinceramente.

Gracias por su colaboración.

APELLIDO: \_\_\_\_\_

NOMBRE: \_\_\_\_\_

NIVEL DE INSTRUCCIÓN: \_\_\_\_\_

CARGO: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuáles eran sus expectativas al comenzar el curso?

-----  
-----

2. ¿Encontró respuestas a sus inquietudes en relación al tema abordado?

-----  
-----

3. ¿Cree poder llevar a cabo la transferencia de lo aprendido a sus tareas laborales? En caso de responder negativamente fundamente por qué.

-----  
-----

4. El método de enseñanza utilizado por el docente, ¿fue adecuado a sus tiempos de aprendizaje?

-----  
-----

5. El material provisto por el docente, ¿le fue fácil de comprender?

-----  
-----

Observaciones:

-----  
-----

**¡GRACIAS POR SABER SER Y ESTAR!**