



Diseños de imagen: Natalia Lucentini

El formato Aula Taller y su incidencia sobre la motivación, el aprendizaje y el logro escolar de niños de nivel primario

The Workshop Classroom format and its impact on the motivation, learning and achievement of primary school children

Nancy Estela Núñez Soler

Universidad Internacional Iberoamericana de Educación (UNINI) México

Mariela Lourdes González

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo / CONICET

Resumen: La falta de motivación en los niños, el desinterés, el desgano, promueven bajos resultados académicos y conducen al fracaso escolar, la repetición y la deserción. Ello exige modificaciones en el formato escuela y la construcción de metodologías innovadoras (Terigi, F. y Perazza, R. 2006). En esta investigación describiremos la importancia del formato Aula Taller con el objetivo de analizar la influencia del mismo en la motivación y en el aprendizaje en educación primaria. El impacto se verá también en los docentes quienes configurarán sus propuestas atendiendo a las necesidades reales de sus alumnos. En el contexto uruguayo se registran escasos estudios en el nivel primario y ninguno que ponga énfasis en el impacto de logros según la metodología áulica, por ello su estudio y relevancia. Los resultados serán sometidos al juicio de la comunidad académica nacional e internacional generando intercambios que permitan avanzar en la construcción del conocimiento sobre nuevos formatos escolares. Además, se pone en la agenda de discusión académica ciertas cuestiones en relación a: la incidencia de la motivación en los aprendizajes de los niños, la adaptación de la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, modelos escolares obsoletos y necesidad de innovaciones.

Palabras clave: Formato Aula-Taller; motivación; aprendizaje; estudiantes de nivel primario.

Abstract: Lack of motivation in children disinterest, lack of interest, promote low academic results and lead to school failure, repetition and desertion. This requires changes in the school format and the construction of innovative methodologies (Terigi, F. y Perazza, R. 2006) In this research we will describe the importance of the Aula Taller format with the objective of analyzing the influence of the same on motivation and learning in primary education. The impact will also be seen in the teachers who will configure their proposals taking into account the real needs of their students. In the Uruguayan context there are few studies at the primary level and none that emphasize the impact of achievements according to the aulic methodology, for that reasons its study and relevance. The results will be submitted to the judgment of the national and international academic community generating exchanges that allow advance in the construction of the knowledge on new school formats. In addition, certain issues are included in the academic discussion agenda: the incidence of motivation in children's learning, the adaptation of teaching to students' learning needs, obsoletes school models and the need for innovation.

Key words: Classroom-Workshop format; motivation; learning; primary students.

Recepción: 27-03-2017

Aceptación: 30-12-2017

Nancy Estela Núñez Soler, Mariela Lourdes González

El formato Aula Taller y su incidencia sobre la motivación, el aprendizaje y el logro escolar de niños de nivel primario
Saber y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 2 (2017) / Sección Artículos
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

Introducción

La opacidad de las instituciones

Es una preocupación general, tanto en la sociedad como en los ámbitos profesionales más expertos, la crisis por la que atraviesan nuestras instituciones educativas. Las instituciones, según Ocaño (2006) pueden verse como:

...conjuntos precarios de situaciones en equilibrios inestables que hacen posibles y necesarias las dinámicas que las sostienen. Desde cierta perspectiva, una adecuada comprensión de los procesos particulares que se viven en cada institución demanda, entre otras cosas, el estudio del juego de fuerzas que interactúan dentro de las mismas, del entramado de relaciones y de las percepciones de los actores que, conjuntamente con otros factores, le dan forma a la vida institucional y determinan dichos procesos en el terreno particular de los hechos.

Analizar una institución educativa significa encontrarse con varias dificultades, entre ellas la complejidad y el velamiento porque las instituciones son construcciones sociales opacas que tienen una gramática institucional difícil de penetrar. Las instituciones desarrollan sus propias tramas según las funciones que realizan, tanto para la sociedad en su conjunto como para los individuos singulares, quienes con sus prácticas cotidianas las constituyen, las sostienen y las cambian.

Estas cuestiones son las que nos llevan a re-pensar el rol de la escuela de la post-modernidad, si se considera a la escuela como una organización, como un sistema de vínculos, que se sostiene a través de rutinas, interacciones, intercambios lingüísticos e instancias de producción cultural diversas y alternativas (Davini, M. C. 2002). Para hacerlo será necesario situarnos en el presente, mirando el pasado y proyectando el futuro pero a través de la lente de una nueva racionalidad, que conduzca a poner en práctica un proceso de contramemoria, para combatir matrices, culturas instaladas, que obstaculizan la producción de transformaciones.

De acuerdo al planteo de Blejmar (2006) gestionar es el proceso de intervención a partir de modelos, es decir, de herramientas que explican y justifican las acciones que nos permiten intervenir en la práctica, para producir un quiebre, una interrupción de la regularidad institucional.

La realidad actual muestra docentes que reflexionan sobre sus prácticas intentando mejorarlas, pero también docentes que plantean una matriz reproductora y son estos los que conforman lo no visible en el entramado institucional. Freire dice que "... formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas; enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción." (Freire, P. 2002, p.16). En la construcción del conocimiento los actores sociales involucrados interactúan entre sí de tal forma que quien enseña aprende y quien aprende enseña. Lo denomina "proceso de

concienciación", proceso en el cual los seres humanos participan conscientemente en un acto transformador, provocando el reconocimiento del mundo, mundo dinámico en proceso de creación. Esta postura crítica del profesional reflexivo lo ubica en papel de enseñante y de aprendiz, esto significa aprendo para enseñar y enseño para aprender

El cómo enseñar centra el estudio en la reflexión profesional como toma de conciencia de las prácticas donde se visualiza el marco teórico didáctico y disciplinar que subyace y las expectativas del docente frente a una situación.

De la Torre afirmaba:

Si el siglo XIX fue el siglo de industrialización y el siglo XX el siglo de los avances científicos y de la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social. (De la Torre, S. 2006, p.12)

La escuela aparece como la institución protagonista por excelencia, capaz de provocar transformaciones en los sujetos de aprendizaje. Como espacio público, da a los conocimientos y los saberes: universalidad, criticidad, comunicabilidad y tiene significación social. Sin embargo, las transformaciones que ha tenido la sociedad en los últimos años ha situado a la institución educativa formal como una institución carente de prestigio en cuanto a espacio de circulación de saberes cuando su genuina finalidad es contribuir a que todos los alumnos que concurren a ella logren el pleno desarrollo de sus potencialidades físicas, intelectuales y sociales como así también contribuir al desarrollo de las relaciones que hacen a la armonía de una sociedad libre. La escuela es el espacio único y maravilloso, de la observación de la realidad, de la autorreflexión, del análisis crítico, de los colectivos participativos que le permiten al maestro fortalecerse y generar las estrategias necesarias para el logro de una buena enseñanza.

De un formato tradicional a un formato innovador

Creemos que el cambio de formato hacia el Aula Taller puede mejorar los logros educativos ya que afecta lo estructural profundo de la institución. Muchos de los problemas educativos existentes hoy en las aulas, especialmente en nuestro país, no competen al currículo en sí, ni al proceso de evaluación que ha evidenciado cambios sustanciales con el ingreso de las tecnologías, sino que abarca también los aspectos contextuales y organizativos que le puede brindar la escuela y que tienen incidencia en los resultados de aprendizaje. Es lo que entendemos como Intervención en el aula. Toda intervención se hace sobre procesos emergentes, busca espacios vacíos sobre los cuales instalarse. Esos intersticios se logran encontrar apelando a los aspectos personales de cada

sujeto aprendiente ya que en ellos prevalece lo instituyente antes que lo instituido (Fernández, L 1998). Cuando se interviene, se actúa sobre afiliaciones institucionales, sobre prácticas que hay que cambiar, sobre trayectorias, identidades. La identificación de los elementos ecológicos institucionales y los aspectos personales ayudarán a elegir la mejor forma de enseñar.

La complejidad requiere que rompamos con nuestros tradicionales esquemas mentales que no nos permiten concebir la dialógica de lo simple y lo complejo, de lo separable y no separable, del orden y del desorden. El paradigma del pensamiento complejo, tendrá su origen en los nuevos conceptos, visiones, descubrimientos y reflexiones que puedan reunirse en una tarea cultural histórica y en ese sentido allí está su desafío.

Cullen (2002) plantea un análisis del proceso incierto de cambio desde la modernidad a la posmodernidad a la que se ve empujada la escuela como institución educativa. Actualmente los alumnos aprenden diferente y ello exige que los docentes enseñen distinto. La brecha se ha producido porque la escuela como lugar de circulación de saberes ha perdido consistencia. Pero la ha perdido desde la práctica, pues los discursos continúan teniendo buenas redes de sustentación. Ha cambiado la realidad en las aulas, poco las prácticas, menos los discursos y nada las normas. El mismo autor también plantea la existencia de una identidad desde los discursos docentes que entra en tensión con el accionar en el aula. La gestión de una institución actual debe transitar hacia la gestión educativa; ello se logra habilitando espacios de aprendizaje para todos los integrantes de la comunidad escolar.

Prácticas educativas fragmentadas, reproducción del orden social, división de saberes, de espacios, de tiempos y hasta de contextos (desde el crítico al muy favorable), el pensamiento único, han atentado contra la subjetividad tanto de alumnos como de docentes. Desde el paradigma de la complejidad, el conocimiento se construye en interacción. La interacción tiene claras implicaciones educativas: hay que potenciar las estrategias de aprendizaje basadas en la cooperación, que desarrollen la comunicación, la búsqueda de consenso, el compartir perspectivas y tomas de decisiones, el pensamiento creativo y la resolución de problemas.

Hablar de formato tradicional es hacer referencia a una modalidad graduada de escuela, que evidencia ciertas marcas, tales como la organización de los niños por edad para cada grado, diferenciación de asignaturas, graduación de tiempos y espacios, grupos a cargo de un docente, el aula como unidad espacial, el año escolar como unidad temporal, entre otros. La escuela homogénea tradicional, no alcanza hoy para cumplir los fines de la educación. Las prácticas tradicionales se ordenaron en torno a un pasado revestido de autoridad que ya no da respuestas a las necesidades educativas. El gran desafío está en encontrar nuevos formatos institucionales y respuestas pedagógicas más dúctiles que permitan lograr mejores resultados educativos.

Terigi y Perazza conceptualizan el formato escolar desde los elementos que lo integran:

Nancy Estela Núñez Soler, Mariela Lourdes González
El formato Aula Taller y su incidencia sobre la motivación, el aprendizaje y el logro escolar de niños de nivel primario
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 2 (2017) / Sección Artículos
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

"...tiempos, ritmos, espacios, lugares, modalidades, formas y normas del estar, del saber y del participar. Según estudios, estos aspectos tienen consecuencias en la organización de la vida cotidiana de los alumnos". (Terigi, F. y Perazza, R. 2006)

Pensar en un modelo institucional supone también considerar aspectos que configuran la actividad, las características y la función de los centros educativos, que muchas veces aparecen como incuestionables o naturalizados en la institución educativa. Si bien no es posible entender la institución educativa por fuera de estas marcas fundantes, parece necesario actualizarlas y desprendernos de las que resultan ya anacrónicas (ANEP, 2009, pp. 9-10).

Dussel (2006) en un estudio en el que compara las reformas curriculares realizadas en Chile, Uruguay y Argentina hace referencia a los problemas que aún subsisten a pesar de los cambios educativos logrados: "hay un crecimiento del sistema, pero persisten los viejos problemas. La exclusión, mayoritariamente, ya no se realiza de las puertas hacia fuera sino que hace a la calidad de la experiencia que se ofrece puertas adentro" (Tilly, 2003, citado por Dussel, I. 2006). Se trata de problemas relacionados con las condiciones de trabajo en las escuelas, con los recursos materiales, la formación de los colectivos docentes, la relación entre el centro educativo y el entorno social y con los recursos simbólicos que ofrecen las escuelas.

Alterar el formato implica alterar las reglas de organización escolar, las relaciones de poder y el sentido de la institucionalización para producir subjetividades diferentes a las que se producen actualmente. Desde nuestra perspectiva, creemos que si bien es necesario transformar los formatos, no da lo mismo un formato que otro ya que provocan resultados diferentes desde el momento que las organizaciones están integradas por personas con diferentes subjetividades y encarnan distintas ideologías (Pérez-Gomar, G 2008). Las prácticas pueden ser transformadoras, modificar las circunstancias y modificar al mismo tiempo comportamientos y mentalidades pero no se pueden ejecutar si no atienden también a la modificación de las estructuras como base profunda de la acción. Y en lo profundo encontramos las expectativas, las motivaciones y los compromisos reales de los agentes educativos. Los docentes han vuelto a ser aprendientes, estado de situación que se había olvidado ya que el maestro se sintió, y así se le exigía desde la sociedad, por mucho tiempo "dueño" del saber pedagógico.

En Uruguay, desde el año 2010 y hasta la fecha, se ha propuesto a los centros educativos la elaboración de "formatos alternativos", tales como extensión horaria, núcleos educativos integrados, diversificación curricular, escuelas proyectivas, pero no ha habido aún una evaluación formal de logros. Los documentos existentes armonizan el formato con el tiempo escolar en una extraña relación causal. Se trata de la suma de proyectos y de novedades aleatorias, en la mayoría de los casos, con falta de sistematicidad y rigor, lo que impide incluirlas en procesos educativos y sociales más amplios.

Creemos que para contrarrestar el fracaso y el rezago escolar no se puede ignorar el valor del deseo de aprender por parte de los alumnos. Éste elimina la apatía, el aburrimiento, relaciones interpersonales insatisfactorias, baja autoestima, actitudes negativas hacia la escuela y hacia los pares, escaso rendimiento escolar.

El rendimiento escolar se puede definir como el alcance de un nivel educativo eficiente, por el cual el estudiante puede demostrar sus capacidades cognitivas, y sus habilidades. Jiménez (2000) afirma que el rendimiento escolar implica el nivel de conocimientos reflejado en un área comparado con la norma de edad y nivel académico. Según este planteo el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación sin desconocer la multicausalidad que le envuelve.

La investigación pretende describir un formato escolar que motive al aprendizaje disminuyendo la repetición y el rezago desde la construcción de un ambiente lúdico, creativo, autónomo, participativo, provocador.

Nos preguntamos entonces: ¿qué características necesita tener un formato escolar para motivar a los niños y asegurar un mejoramiento del rendimiento escolar?; ¿qué estrategias diferentes al formato tradicional usa el docente que trabaja en Talleres?; ¿qué concepciones de aprendizaje subyacen en los documentos que planifica?; ¿tiene, la modalidad taller, relación con la motivación sobre el aprendizaje?; ¿el formato escolar, en relación a las prácticas, incide en los logros escolares?; ¿mejoran las actitudes del niño frente al aprendizaje a partir del formato Taller?.

Desde la naturaleza del concepto y considerando la postura de Pasel y Asborn (1993) el Aula taller es una metodología basada en el aprendizaje activo, en el hacer y tuvo sus comienzos en Piaget y su psicología evolutiva. En esta misma línea encontramos a Marin (2007) quien señala que esta metodología presenta un planteamiento de la dinámica del aprendizaje convirtiendo al alumno en un sujeto activo. Este autor define el aula taller como un espacio físico en el cual se socializan sujetos y tanto aprendientes como docentes ponen en escena sus actitudes e intereses con la finalidad de adquirir conocimientos, un ambiente de continua creación y aprendizaje, entramando a los sentidos, la razón y la experiencia.

Motivación y rendimiento escolar

Diversas investigaciones han aportado conocimiento sobre los procesos implicados en el aprendizaje y valoran el grado en que influye la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje y el mejor rendimiento académico (Valdés, A., Ramírez, M. y Martín, M. 2009). Estos estudios

demonstraron que sujetos motivados adoptan mayor compromiso con su aprendizaje, son más competentes y tienen mayor inspiración. Usan estrategias más profundas, manifiestan más interés en las tareas y evidencian confianza en sí mismos. La motivación extrínseca se consolida en el impulso a estudiar, obtener buenas calificaciones, ser valorado socialmente por sus pares, y ocupar un lugar destacado dentro del grupo.

Hay evidencia que indica que a medida que avanza la escolaridad se observa un decrecimiento de la motivación intrínseca, impactando en la calidad de los aprendizajes alcanzados. Varios estudios plantean que la declinación de la motivación intrínseca se da fuertemente entre los 9 y los 15 años (Gillet, N., Vallerant, R. y Lafrenière, M. 2012) y que posteriormente se produce un aumento de la motivación intrínseca hacia los 16-17 años, edad que se corresponde con los dos últimos años de secundaria en que los jóvenes deben optar por la orientación académica a seguir.

Para los fines de la presente investigación se retomó el constructo de disposición hacia el estudio propuesto por Sánchez, P., García, A. y Valdés, A. (2009), el cual involucra aspectos de índole afectiva y de personalidad que intervienen en la regulación de la conducta dirigida hacia el estudio. Dentro de los factores que integran el constructo se encuentran:

a) la motivación intrínseca hacia el estudio, que tiene que ver con el grado de interés que tiene el niño por realizar las actividades académicas (Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. 2002; Sánchez, P. y Valdés, A. 2003);

b) la adaptación, la cual se considera como la habilidad para relacionarse efectivamente con los compañeros y el docente, respondiendo de manera adecuada a sus demandas (McWhirter, J et. al, 1993; Manciaux, M. et. al. 2001);

c) el compromiso con la tarea, referida al empeño y dedicación con que el sujeto permanece realizando una tarea una vez que se ha establecido una meta de trabajo (Sánchez, P. 2006),

d) la autorregulación, que comprende la capacidad de tomar decisiones efectivas, dirigir una actividad y sus actos hacia una meta específica (Castañeda, S. y Ortega, I. 2004; Góngora, S., Mézquita, Y. y Couoh, J. 2004).

Diversos estudios han encontrado relación entre la motivación hacia el estudio, abordada desde diferentes perspectivas teóricas, y el desempeño académico. Así, Simons, Dewitte y Lens (2004), Baker (2004), Furlong y Christerson (2008); Appleton, Christerson y Furlong (2008); encontraron que aquellos estudiantes cuya conducta se regula internamente tienen mayor interés, confianza y persistencia; usan estrategias profundas de aprendizaje y obtienen mejores resultados en las pruebas que aquellos estudiantes que están regulados externamente.

Un estudio que antecede es el realizado por Colmenares (2008) en Venezuela, con el fin de aportar a la mejora de la educación en general con base al estudio de la relación entre

rendimiento académico y motivación de logro con miras a superar deficiencias emocionales, cognitivas, actitudinales, psicosociales, y pedagógicas de los estudiantes.

Llama la atención que todos los estudios encontrados que relacionan el aprendizaje con la motivación están orientados hacia alumnos de secundaria y universidad, habiendo localizado escasas investigaciones en el ámbito de educación primaria. En ese nivel educativo encontramos solo a Lepper, Henderlong y Iyengar (2005) quienes investigan el grado de motivación intrínseca y extrínseca en alumnos entre 3° y 8° grado.

En el contexto geográfico local se pudo localizar un estudio realizado por Cuevasanta (2014) sobre la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo. Los resultados muestran una predominancia del polo extrínseco en los factores motivacionales en los grados escolares estudiados: tercero y sexto grado. Utilizando medidas independientes, los autores encontraron que la motivación intrínseca y la extrínseca son sólo moderadamente correlacionables. Consistente con investigaciones previas, la motivación intrínseca mostró una disminución lineal significativa desde 3er grado a 8° grado y demostró una correlación positiva con los grados de los niños y los resultados de las pruebas estandarizadas. La motivación extrínseca mostró poca diferencia entre los niveles de grado y demostró una correlación negativa con los resultados académicos.

Encontramos una investigación realizada por Elías, Sánchez y Gelabert (2014) que describió la relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de estudiantes universitarios. Se analizó la relación entre motivación de elección de estudios, concepciones de aprendizaje y acciones de aprendizaje, y como estas últimas pueden estar condicionadas por el contexto educativo de las asignaturas. Se concluye que las acciones de aprendizaje están influidas tanto por el contexto como por la orientación profesional de los estudios.

No se han podido encontrar investigaciones recientes sobre la motivación y su impacto en el aprendizaje de los niños en edad escolar.

Una propuesta metodológica diferente

En nuestra investigación nos propusimos investigar las estrategias que emplean los docentes en los Talleres y su diferenciación con las empleadas en el formato tradicional con la finalidad de ponderar la motivación para el aprendizaje de los alumnos a partir de la comparación entre las metodologías áulicas.

Para alcanzar ese objetivo se ha optado por un diseño metodológico mixto, con recolección de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio,

2014; Sierra Bravo, 2003), a varios niveles, de manera simultánea o en diferentes secuencias; en ocasiones se combinan y transforman los dos tipos de datos para arribar a nuevas variables y temas para futuras pruebas o exploraciones.

Se ha optado por un diseño cuasi-experimental con grupo control y grupo experimental, favoreciendo el análisis del formato Taller como capaz de mejorar el rendimiento general de los alumnos en el aspecto académico a lo largo del ciclo año escolar. Los cuestionarios específicos a emplear con los estudiantes son: a) inventario de Estilos de Aprendizaje (Vermunt, 2004), en su versión española adaptada al nivel primario de Villar (2013) y b) test de evaluación de habilidades asociadas al estudio y a la motivación (Pérez Avellaneda, M. et. al. 2002). El abordaje metodológico se encuentra en proceso de aplicación.

Resultados esperados y escenarios de mejora

Nuestra propuesta de investigación se acota a la escuela pública, por dos razones fundamentales. En primer lugar por el caudal de alumnos que atiende, en segundo lugar porque entendemos que en ella se ven acentuadas las diferencias individuales en lo que hace a los contextos sociales, económicos y culturales.

La escuela pública en nuestro país atiende a más de 310.000 niños en su red de centros de educación común. Nueve de cada diez niños uruguayos en la enseñanza común asisten a establecimientos de educación pública. Esto obliga al sistema a generar mecanismos que le permitan conocer la condición sociocultural de la población que atiende y diseñar intervenciones que respondan efectivamente a las problemáticas que esa condición pudiera implicar.

En este sentido, en el año 2015 la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) completó el Relevamiento del contexto sociocultural de la totalidad de los centros educativos de Enseñanza Primaria. La información surgida permitió profundizar en el conocimiento de los perfiles de los alumnos que asisten a Educación Pública uruguaya.

Los resultados permiten afirmar que un porcentaje muy importante de los niños atendidos en escuelas urbanas de la educación pública común proviene de hogares con niveles de escolarización bajos o muy bajos. En efecto, en más de cuatro de cada diez casos, la madre o persona que ocupa su lugar presentan como máximo nivel educativo Primaria Completa o menos. En el otro extremo, un 15% del total de alumnos pertenece a hogares cuyas madres han cursado enseñanza secundaria completa y/o estudios terciarios.

En una encuesta realizada por un grupo consultor uruguayo (Interconsult) a solicitud de CODICEN, (Consejo Directivo Central) en febrero de 2005, se encontró que un 71% opinaba que la mejor enseñanza está en las escuelas públicas, contra la opinión de un 13% que decía preferir

a las privadas religiosas y un 12% a las privadas no religiosas. Si tomamos en cuenta los comportamientos de la gente en este tema, encontramos que casi el 30% de quienes envían a sus hijos a una escuela pública dicen preferir una privada, pero también que la tercera parte de quienes envían a sus hijos a un colegio privado entienden que es mejor la oficial. Por su parte, una abrumadora mayoría de quienes no tienen hijos en edad escolar (83%) optarían por la pública. En 2015, otra encuestadora (Factum) indicó que la opinión cambió y que la mayoría de la población confía más en la escuela privada que en la pública en cuanto a asegurar buenos aprendizajes. Pese a ello los uruguayos consideran que preferirían enviar a sus hijos o nietos a la educación pública laica, estatal, si funcionara ordenadamente y con educación de calidad y lo preferiría aunque la educación de gestión privada fuese gratuita.

Estos datos sugieren que las opiniones están cargadas de un sentimiento de defensa de la escuela pública muy arraigado entre los uruguayos, más allá de preferencias reales hay un componente ideológico subyacente... Cuando se pregunta por las razones que llevan a preferir la enseñanza pública encontramos algunos resultados muy interesantes. Los entrevistados entienden que la escuela pública es "igualadora", permitiendo una mejor integración de la sociedad (47%). Estas razones se complementan con argumentos más ideológicos: que los niños y jóvenes se educan en un "mundo real" (9%) y porque se debe "defender a la educación pública" (8%).

Nuestras hipótesis de trabajo fueron que un formato escolar Aula Taller motiva a los alumnos y mejora los aprendizajes y además amplía el trabajo educativo basado en la elaboración de proyectos pedagógicos situados por parte del docente. Los resultados están en relación con esas hipótesis. Niños que estén motivados, con propuestas lúdicas atrapantes, verán mejorados sus aprendizajes académicos. Los conocimientos construidos en torno a la modalidad taller pasarán a sustentar la teoría de las políticas educativas nacionales sobre el tema. Los resultados serán sometidos al juicio de la comunidad académica nacional e internacional generando intercambios que permitan avanzar en la construcción del conocimiento

A modo de conclusión: oportunidades para esta investigación

Retomando los objetivos planteados al inicio de la investigación respecto a analizar la influencia del formato Taller en la motivación de los niños y en la mejora del aprendizaje, entendemos que las estructuras educativas deben cambiar para ofrecer calidad y para poder hacerlo se deben alinear tres aspectos esenciales: la estrategia organizativa, la estructura y el entorno. Esto nos conduce al concepto de co-alineación en el sentido que se requiere una adecuada relación entre la estrategia y la estructura organizativa para conseguir los mejores

resultados educativos.

La calidad es visualizada según los resultados de pruebas estandarizadas de aprendizajes y de indicadores como la repetición escolar. Resulta muy complejo conceptualizar qué entendemos por calidad. Ineludiblemente, se asocia a los buenos resultados, éstos deben valorarse desde dos perspectivas, por un lado, el rendimiento escolar y, por otro, la satisfacción de la comunidad educativa. Los buenos resultados atienden algunos elementos condicionantes tales como el contexto (factores socio demográfico, económico y cultural), y la situación de partida de los alumnos. También contribuyen a lo anterior, los recursos que se invierten y el modo como se los utiliza.

Si por calidad de la educación entendemos la formación de personas capaces de enfrentarse a problemas reales y estar en condiciones de resolverlos, la formación de personas que no manifiesten extrañeza frente a la realidad que vive y cuenten con las herramientas para poder transformarla, entonces, el formato tradicional de escuela no alcanza.

El formato escolar uruguayo que podríamos llamar "tradicional" consiste en organizar a los alumnos por edad cronológica y asignarlos a grados escolares que van desde Inicial 3 años hasta 6° año de Primaria en un rango etario entre los 3 y los 12 años. Desde su creación ha tenido el mandato de formar a los futuros ciudadanos transmitiéndoles los valores culturales que hacen a la identidad nacional. En las últimas décadas, la necesidad de ampliar la cobertura llevó a focalizar más la cantidad de niños en las escuelas y debilitó la calidad.

La escuela se corrió hacia el asistencialismo y la contención volviéndose una organización de corte más social que pedagógico. Esto sin dudas debilitó el fin específico de la escuela: enseñar, y los alumnos empezaron a perder interés por lo que se les ofrecía adentro, mucho menos atractivo que lo que se podía aprender afuera.

Al terminar el quinquenio 2005-2009, en Memoria de Inspección Técnica, constaba que seguía preocupando el hecho de que la escuela era objeto de numerosas críticas por parte de diferentes actores sociales como consecuencia de los bajos resultados mostrados por diferentes evaluaciones e investigaciones nacionales y regionales. Diez años después la escuela sigue en tela de juicio por los mismos motivos. El fracaso de gran cantidad de niños se identificaba fundamentalmente en los altos índices de repetición verificados en particular en el primer grado. Distintos autores nacionales coincidieron en señalar que gran parte de la desigualdad que se observa en las generaciones jóvenes no es únicamente producto de situaciones de los medios sociales de los cuales provienen sino que la escuela es, en muchos casos, generadora de desigualdad. Investigadores uruguayos (Martinis, Bordoli y Gabbiani, entre otros) analizan también la pérdida de responsabilidad de la institución educativa por su tarea específica y por los resultados de la misma. Se coincide en señalar un vaciamiento pedagógico, una pérdida de

significación social de la escuela y en función de ello se plantea la necesidad de una escuela que trascienda el contexto y que revalorice al sujeto de la educación.

Esta investigación pretende describir un nuevo formato, los Talleres, como herramienta para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en el departamento de Paysandú; volver a entusiasmar a los niños que encuentran dentro de la institución aquello que satisfaga sus intereses, recuperar matrícula perdida ya sea por asistencia intermitente o abandono y poder disminuir las posibilidades de fracaso dentro del sistema.

Es la primera investigación en el nivel primario en Uruguay que aportará conocimientos específicos sobre el taller como metodología de enseñanza y que abordará en el marco de una investigación mixta y holística, el análisis de la implementación de formatos alternativos.

Bibliografía:

- Ander-Egg, Ezequiel. 1990. El Taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Appleton, Jame; Christenson, Sandra; y Furlong, Michael. 2008. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386.
- Baker, Sarah R. 2004. Intrinsic, Extrinsic, and Motivational Orientations: Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academia Performance. *Current Psychology Developmental Learning Personality Social Fall*, 23(3), 189-202.
- Bauer, Martín W., y Gaskell, George. 2010. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. In *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. SP: Vozes.
- Bleijmar, Bernardo. 2006. Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas. Buenos Aires: Editorial Novedades educativas
- Castañeda, Sandra y Ortega, Isaac 2004. Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En: *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* editado por Sandra Castañeda. México: El Manual Moderno.
- Colmenares, Mercedes y Delgado, Flor. 2008. La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista electrónica de Humanidades Educación y Comunicación Social*, Año 3, N°. 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2737310>
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. 2015. Líneas estratégicas de las Políticas educativas (quinquenio 2015-2019). Montevideo: CEIP

- Consejo de Educación Inicial y Primaria. 2010. Líneas estratégicas de las Políticas educativas (quinquenio 2010-2014). Montevideo: CEIP
- Cuevasanta, Diego. 2014. Una aproximación al estudio de la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo. Artículo científico. Trabajo final de grado. Montevideo: Facultad de Psicología.
- Cullen, Carlos. 2002. Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro (2° ed.). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Davini, María Cristina (comp.). 2002. "De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar". Papers Editores, Buenos Aires
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. 2002. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Dussel, Inés. 2006. Las reformas curriculares en la Argentina, Chile y Uruguay: informe comparativo. En: Las Reformas Educativas en la Década de 1990. Un Estudio Comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires, Argentina: BID, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay y Grupo Asesor Stanford University.
- De La Torre, Saturnino. 2000. Estrategias didácticas innovadoras y creativas. Conceptualización y modalidades. En Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio; coordinado por Saturnino De La Torre y Oscar Barrios. España: Octaedro.
- Fernández, Lidia. 1998. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo. 2002. Cartas a quien pretende enseñar. México: Editorial Siglo XXI.
- Furlong, Michael y Christerson, Sandra. 2008. Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the schools*, Volume 45, Issue 5.
- Gillet, Nicola; Vallerand, Robert, J. y Lafrenière, Marc-André. 2012. Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Society Psychology Education*, 15, 77-95. DOI 10.1007/s11218-011-9170-2
- Góngora, Sandra., Mézquita, Yanko y Couoh José. 2004. Hacia la validación de una escala de autorregulación para un nuevo contexto. XII Congreso Mexicano de Psicología. Guanajuato
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. 2014. Metodología de la investigación (6ta. ed.). México: McGraw Hill.
- Lepper, Mark; Henderlong, Jennifer y Iyengar, Sheena 2005. Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology* 97 (2) 184-196
- Loizos, Peter. 2002. Vídeo, Filme e Fotografias como Documentos de Pesquisa. En Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Editado por Martín Bauer y George,

- Gaskell. Petrópolis: Vozes,
- Marín, Jorge. 2007. El Aula Taller. <http://www.monografias.com/trabajos11/autaller/autaller.shtml>
- McWhirter, Jeffries; McWhirter, Benedict, McWhirter, Anna; McWhirter, Ellen y McWhirter, Robert. 1993. At risk youth a comprehensive response. EUA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Manciaux, Michel; Vanistendael, Stefan; Lecomte, Jacques y Cyrulnik, Boris. 2001. La resiliencia: estado de la cuestión. En La resiliencia: resistir y rehacerse. escrito por Michel Manciaux. México: Gedisa.
- Ocaño, Joni R. 2006. Comunidad, organización y profesores. Estudio de un liceo rural. Cuadernos de Investigación Educativa. Montevideo: ORT.
- Pantoja Vallejo, Antonio. (Coord.) 2009. Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Madrid: Editorial EOS
- Pasel, Susana y Asbornio Susana. 1993. Aula-Taller. Argentina, Aique.
- Pérez Avellaneda, M., Rodríguez Corps, E., Cabezas Fernández, M. N., y Polo Mingo. 2002. DIE. Diagnóstico integral del estudio (niveles 1, 2 y 3): manual. Madrid TEA Ediciones.
- Pérez - Gomar Brescia, Guillermo. 2008. La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117029003>
- Porcar, María Luisa .2010. Estudio relacional entre determinados factores psicosociales y el rendimiento académico. Facultad de Educación elemental y Especial. Tesis inédita publicada por Universidad de Jaén. España
- Pozo, Juan Ignacio; Scheuer, Nora; Pérez Echeverría, María del Puy; Mateos, María; Martín, Eelena y De la Cruz, Montserrat. 2006. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- Sánchez, Pedro y Valdés, Ángel A. 2003. Teoría y práctica de la orientación en la escuela. Un enfoque psicológico. México: Manual Moderno.
- Sánchez, Pedro. 2006. Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del Estado de Yucatán. (Reporte de proyecto de investigación). México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Sánchez, Pedro, García, Arelli y Valdés, Ángel A. 2009. Validez y confiabilidad de un instrumento para medir creatividad en adolescentes. Revista Iberoamericana de Educación, 50(6), 1-12.
- Sierra Bravo, Restituto. 2003. Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo. 14ed.
- Simons, Joke., Dewitte, Siegfried y Lens, Willy. 2004. The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you

- learn! *British Journal of Psychology*, 74, 343-360. DOI: 10.1348/0007099041552314
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Terigi, Flavia y Perazza, Roxana. 2006. Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: una experiencia de educación infantil en la ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development*, 2 (3).
- Terigi, Flavia. 2009. El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Valdés C. Ángel A., Ramírez S., María C. y Martín P., Mario. 2009. Motivación hacia el estudio de la Química en estudiantes de Bachillerato Tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 48, N°. 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2858123>
- Vermunt, Jan y Verloop, N. 2000. Dissonance in student's regulation of learning processes. *European Journal of Education*, 15 (1), 75-87.
- Vilanova, Silvia L., Mateos-Sanz, María del Mar. y García, María-Basilisa. 2011. Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 2 Núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.3.44>
- Young, Colin. 1995. *Observational Cinema. Principles of Visual Anthropology*. The Hague: Mouton Publishers.