



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

**ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA**

**TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

**Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso formativo en los subniveles básica elemental y básica media en la Escuela de Educación Básica “Aurelio Ochoa Alvear”**

**TRABAJO DE TITULACIÓN.**

**AUTORA:** Garcés Chiriboga, Marcela Verónica

**DIRECTORA:** Colmenares Escalona, Ana Mercedes, Dra.

**CENTRO UNIVERSITARIO CUENCA**

2017



*Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>*

2017

## **APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Doctora

Ana Mercedes Colmenares Escalona.

### **DOCENTE DE LA TITULACIÓN**

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, “Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso formativo en los subniveles básica elemental y básica media en la Escuela de Educación Básica Aurelio Ochoa Alvear” realizado por Garcés Chiriboga Marcela Verónica, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Cuenca, septiembre de 2017

f).....

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Garcés Chiriboga Marcela Verónica declaro ser autora del presente trabajo de titulación “tema: Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso formativo en los subniveles básica elemental y básica media en la Escuela de Educación Básica “Aurelio Ochoa Alvear”, de la Maestría en Pedagogía, siendo la Dra. Ana Mercedes Colmenares Escalona Directora del presente trabajo y eximo expresamente a la Universidad Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados, vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del estatuto orgánico de la Universidad Particular de Loja, que en su parte pertinente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

f. ....

Autora: Garcés Chiriboga Marcela Verónica

Cédula: 0105588974

## **DEDICATORIA**

Este producto académico lo dedico a Dios porque nunca me abandonó y me dio fuerzas para continuar, a mis padres que son el motor de mi vida, a mis hermanas que me apoyaron constantemente en este trayecto y a mis queridas docentes que me guiaron siempre en la elaboración de mi trabajo de investigación.

Marcela Verónica Garcés Chiriboga.

## **AGRADECIMIENTO**

Siempre he tenido la firme convicción que Dios pone en nuestro camino ángeles en la tierra para que con su infinita bondad nos ayuden a superar cada una de las etapas de nuestra vida, por ello mi sincero agradecimiento a mis padres y hermanas quienes estuvieron siempre pendientes de mí; a la Coordinadora de la maestría en Pedagogía, Mgtr. Margot Iriarte Solano por su paciencia y sabiduría para orientar este trabajo investigativo y a la Dra. Ana Mercedes Colmenares Escalona por ser mi guía y ejemplo a seguir.

Marcela Verónica Garcés Chiriboga.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA.....	i
APROBACIÓN DEL (LA) DIRECTOR (A) DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS.....	viii
RESUMEN .....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
Capítulo 1: MARCO TEÓRICO.....	6
1. Teoría científica.....	7
1.1. Qué es una teoría científica.....	7
1.2. Funciones de la teoría científica.....	8
1.3. Estructura de la teoría científica.....	10
1.3.1. Principios teóricos.....	11
1.3.2. Enunciados teóricos.....	12
1.3.3. Teorías pedagógicas y teorías de aprendizaje.....	13
2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante.....	15
2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el conductismo.....	17
2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el cognitivismo.....	20
2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el constructivismo.....	25
2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el enfoque histórico cultural.....	28
3. El proceso de enseñanza –aprendizaje como medio dinamizador de la generación de aprendizajes.....	31
3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.....	32
3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.....	33
3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.....	36
3.4 La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico.....	38
3.5. Estrategias y técnicas de aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante.....	39
Capítulo 2: DISEÑO METODOLÓGICO.....	41
2.1. Diseño y tipo de investigación.....	42
2.1.1. Diseño de investigación.....	42
2.1.2. Tipo de investigación.....	42
2.2. Métodos.....	43

2.2.1. El Método Analítico – Sintético	43
2.2.2. El Método Inductivo – Deductivo.....	43
2.3. Población y muestra.....	43
2.4. Técnica e instrumentos.....	44
Capítulo 3: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS .....	45
3.1. Discusión de resultados y análisis.....	46
3.1.1. Tendencias en la aplicación de la teoría conductista.....	46
3.1.2. Tendencias en la aplicación de la teoría cognitivista.....	48
3.1.3. Tendencias en la aplicación de la teoría socio cultural.....	50
3.1.4. Tendencias en la aplicación de la teoría constructivista.....	52
3.1.5. Tendencia estrategias conductistas.....	54
3.1.6. Tendencia estrategias cognitivistas.....	56
3.1.7. Tendencia estrategias socio culturales.....	58
3.1.8. Tendencia estrategias constructivistas.....	59
Capítulo 4: PROPUESTA.....	62
4.1. Título.....	63
4.2. Descripción del problema.....	63
4.3. Antecedentes sobre el problema.....	63
4.4. Fundamentación teórica.....	64
4.5. Matriz para la intervención.....	66
CONCLUSIONES.....	69
RECOMENDACIONES.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXOS.....	82



## RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado “Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso formativo en los subniveles básica elemental y básica media en la Escuela de Educación Básica Aurelio Ochoa Alvear”, tuvo como objetivo general diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo, para lo cual se utilizó una investigación mixta que tomó como muestra a siete docentes de la institución. Para la recopilación de la información se empleó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento permitió diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los educadores para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica. Como principal resultado se obtuvo baja presencia en la aplicación de la teoría constructivista, por lo que se concluye que la mayoría de los docentes del centro no fomentan efectivamente el protagonismo del estudiante; en atención a estos resultados se presenta una propuesta de intervención encaminada a capacitar a los maestros con estrategias que posibiliten acceder a prácticas basadas en principios constructivistas.

**PALABRAS CLAVES:** Teorías de aprendizaje, proceso formativo, propuesta metodológica.

## **ABSTRACT**

The present research work entitled "Methodology to apply the theories of learning in the formative process in the basic elementary and basic sub-levels in the Basic Education School" Aurelio Ochoa Alvear", had as general objective "Design a methodological proposal that incorporates the theoretical principles of learning centered on the student's role in the construction of knowledge as the central axis of the training process", for which a mixed research was used that took as sample to seven teachers of the institution. For the collection of information, the survey technique was used, whose instrument allowed to diagnose the methods and techniques used by the educators to identify the theoretical supports that characterize their practice. The main result was a low presence in the application of the constructivist theory, so it is concluded that most of the teachers of the center do not effectively promote the student's role; in response to these results, a proposal of intervention is presented aimed at training teachers with strategies that allow access to practices based on constructivist principles.

**KEY WORDS:** Theories of learning, formative process, methodological proposal

## INTRODUCCIÓN

La educación es el eje fundamental para el desarrollo de un pueblo, mediante su correcto desarrollo se forjan seres humanos con capacidades y destrezas que posibiliten transformar el mundo, de ahí la necesidad de emplear estrategias metodológicas que permitan formar seres humanos íntegros con capacidad de crítica ante su realidad, constructores de sus conocimientos e investigadores autónomos de nueva información. En la actualidad, muchos de los problemas educativos en el Ecuador nacen de la metodología usada por los docentes en su práctica pedagógica, pues evidencian una débil aplicación de principios teóricos que posibiliten operativizar las teorías centradas en el protagonismo del estudiante y en contraste a ello se observa que a pesar de que nos encontramos en el siglo XXI, muchos docentes mantienen vigentes en el aula prácticas propias de la escuela tradicional, las cuales limitan el accionar del estudiante y lo mantienen en la pasividad.

El sistema educativo ecuatoriano se encuentra actualmente en un proceso de cambio enfocado a mejorar la práctica pedagógica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. La actualización curricular 2016 establece elementos encaminados a formar un individuo que cumpla con un perfil de salida basado en valores de justicia, solidaridad e innovación, los cuales se adquieren a partir del desarrollo de responsabilidades y capacidades, mismas que deben trabajarse durante su proceso formativo (Ministerio de Educación, 2016). En este sentido, el docente como uno de los actores que posibilita llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, tiene bajo su responsabilidad garantizar el desarrollo integral del educando, de modo que, ajustada a los estándares de calidad educativa, su práctica permita al discente ser el protagonista de su formación.

En este contexto, se evidenció la necesidad de plantear el presente trabajo investigativo, el cual tiene como objetivo general diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo en la escuela de Educación Básica Aurelio Ochoa Alvear y como objetivos específicos: caracterizar los principios de las teorías del aprendizaje que sustentan el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica de los docentes, diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan la práctica pedagógica de los docentes y diseñar una propuesta metodológica para incorporar los

principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos de clase.

Para la recopilación de la información se utilizó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento fue un cuestionario de 56 preguntas, que al ser aplicado permitió obtener información acerca de los principios de las teorías del aprendizaje que prevalecen en la práctica pedagógica de los docentes de la escuela de Educación Básica Aurelio Ochoa Alvear y a su vez posibilitó identificar el grado de presencia de las estrategias metodológicas que forman parte del accionar de los docentes miembros de la institución objeto de estudio.

Este trabajo investigativo está estructurado en cuatro capítulos. El primero denominado: Marco Teórico, se subdivide en tres partes. La primera de ellas contiene información referente a las teorías científicas: definición, estructura y funciones; la segunda parte se enfoca en las teorías centradas en el protagonismo del estudiante, en donde se presentan los principios teóricos que las sustentan y finalmente en la tercera parte, se presenta el diseño de la propuesta metodológica como estrategia para integrar lo metódico y lo didáctico, en la cual se aborda todo lo referente a la planificación didáctica como un nivel que permite operativizar los principios de las teorías del aprendizaje.

En el segundo capítulo se aborda la Metodología empleada en este estudio, apartado en el cual se detalla el diseño y tipo de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de la información, así como la población y muestra que se utilizó para el trabajo investigativo.

El tercer capítulo describe el análisis y discusión de resultados, en el cual se exponen con tablas y gráficos estadísticos, el porcentaje de respuestas dadas por los docentes investigados frente a las 56 interrogantes, con su respectivo análisis.

En el cuarto capítulo denominado “Propuesta de Intervención” se expone una breve propuesta a ser aplicada con los docentes para mejorar su práctica pedagógica, la misma que partió de una problemática que se extrajo de los resultados previamente analizados, para en base a ello plantearse metas, actividades, recursos e indicadores que permitan evidenciar la solución frente al problema presentado en la institución.

Como conclusiones principales se determina que en la escuela de Educación Básica Aurelio Ochoa Alvear se aplican todas las teorías de aprendizaje, aunque en diferente medida. En este sentido, las que predominan en la práctica pedagógica se enmarcan en el Conductismo, en el Cognitivismo y en la teoría Socio Cultural de Vygotsky; mientras que en menor medida se manifiesta el Constructivismo, pues si bien se muestran respuestas referentes a considerar aspectos propios de esta teoría, la frecuencia con la que se aplica es inferior en cuanto a porcentajes se refiere.

Así mismo, con respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes, resaltan entre ellas prácticas propias del Conductismo, Cognitivismo, la teoría Socio Cultural y en menor porcentaje estrategias Constructivistas, lo que evidencia que la práctica pedagógica de los docentes de la institución se sustenta en una combinación de estrategias que involucran una mezcla de actividades que toman distintos aspectos propios de las diversas teorías para ejecutar el proceso educativo, y aunque se aplican estrategias centradas en el protagonismo del estudiante como el Constructivismo, Cognitivismo y la teoría Socio Cultural, estas dos últimas con un peso bastante acentuado, es notorio que aún prevalecen prácticas propias del Conductismo que mantienen el accionar de los docentes dentro de los parámetros que caracterizan a la escuela tradicional.

Como recomendaciones es necesario que en la práctica pedagógica los docentes transiten desde el Conductismo hacia las teorías del aprendizaje que fomenten el protagonismo del estudiante. Para ello, es importante que los educadores continúen aplicando los principios cognitivistas, socio culturales y su vez se capaciten en temas referentes a metodologías propias de la teoría constructivista, de tal manera que planifiquen sus clases tomando en cuenta los principios que rigen todas estas teorías y lleven a cabo una educación centrada en el protagonismo efectivo del niño dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; así también, para contrarrestar la notoria aplicación de la teoría conductista en la práctica pedagógica es necesario plantear e implementar un plan de intervención que establezca parámetros claros sobre la forma en la que se debe aplicar las teorías de aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante, recogiendo los principios propios del Constructivismo en el establecimiento de acciones que deberán ser socializadas con los docentes y directivos de la institución, de forma que se cuente con un material que sirva de referencia para guiar el accionar de los educadores y a su vez apunte a mejorar su práctica pedagógica.

## **1. MARCO TEÓRICO**

## **1. Teoría científica**

### **1.1. Qué es una teoría científica**

Diversos investigadores han intentado definir lo que es una teoría científica, aspecto que resulta importante para entender la forma en la que se establecen los principios que orientan todo proceso de investigación. Carnap (como se citó en Guerrero, 2011) establece que una teoría científica es “un cálculo (o sistema) formal axiomatizado, cuyos axiomas representan las leyes fundamentales (o principios) de la teoría y que está parcialmente interpretado mediante reglas de correspondencia (o de interpretación) que relacionan términos teóricos con términos observacionales” (p. 12). Coincidiendo con lo expuesto por Carnap, Popper (1980) plantea que “las teorías científicas son enunciados universales; son, como todas las representaciones, sistemas de signos o símbolos” (p. 57). Concari (2001) por su parte establece que:

Las teorías científicas son conjuntos de enunciados que tienen fines explicativos y la aplicación de las teorías para explicar hechos requiere de la construcción de modelos. El modelo es la estructura supuesta, mientras que la teoría es el conjunto articulado de enunciados que describe la estructura. (p.90)

Asimismo, Díaz (2009) define el término teoría como “conjunto de conceptos, definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan un punto de vista sistemático de fenómenos, especificando relaciones entre variables, con el objeto de explicar y predecir fenómenos” (p. 41). Bunge (2004) coincide con la definición anterior al afirmar que una teoría científica es un sistema de hipótesis que brindan una explicación aproximada de un determinado sector de la realidad.

Atendiendo los conceptos citados, se infiere que una teoría científica es un sistema que involucra acciones organizadas a seguir para llegar a una deducción lógica de la realidad y de esta manera revolucionar el conocimiento, pero para que esto se dé, dicha deducción debe corresponderse con las expectativas del investigador, puesto que si no cumple con lo esperado, es necesario construir una nueva teoría que satisfaga las necesidades del científico y a su vez favorezca a la sociedad en general, cumpliendo de esta manera la afirmación establecida por Popper (1980) al indicar que “las teorías son redes que lanzamos para apresar aquello que

llamamos «el mundo»: para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina” (p. 57).

En atención a lo expuesto anteriormente es importante considerar que el conocimiento se adquiere o se construye de acuerdo al interés que lo guía, es así que Habermas y Husserl (1995) proponen tres tipos de intereses cognoscitivos denominados: interés técnico, práctico y emancipatorio.

El interés técnico, en el cual se sustenta esta investigación, está basado en las ciencias empírico analíticas, las cuales comprenden las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales, se enfoca en proveer de información al conocimiento aprehendiendo la realidad objetivizada, sin considerar aspectos subjetivos de los individuos. El interés práctico por su parte, aunque así como en el interés técnico sigue una metodología para alcanzar el conocimiento, se sustenta en las ciencias histórico hermenéuticas, las cuales buscan una interpretación de la realidad para generar acuerdos que guíen el accionar de la sociedad, considerando que el conocimiento no puede ser dado únicamente de manera objetiva atendiendo a las ciencias positivistas sino también a las particularidades del saber histórico; y finalmente el interés emancipatorio, el cual guía a las ciencias de orientación crítica, se enfoca en conseguir autonomía para desprenderse del dominio y sumisión al que se somete la sociedad frente a un grupo de poder (Habermas y Husserl, 1995).

## **1.2. Funciones de la teoría científica**

Muchos han sido los teóricos que han establecido las funciones de las teorías científicas y lo han hecho de acuerdo a la línea que ha guiado su accionar investigativo, es así que algunos dan mayor importancia al proceso mismo dentro de la comunidad científica, mientras que otros trascienden a la sociedad. En este contexto Strauss y Corbin (como se citó en Marradi, Archenti y Piovanni, 2007) consideran que la teoría debe contener alguna aplicación práctica para el resto de investigadores y debe servir para tomar decisiones, aspecto que se ubicaría según Habermas y Husserl (1995) dentro de las ciencias histórico hermenéuticas guiadas por un interés práctico; mientras que por su parte autores propios de la Escuela Crítica como Horkheimer (2000) y Adorno (2000), inspirados en la perspectiva marxista, plantean que la teoría debería ser un instrumento enfocado en alcanzar la transformación social, cuyo trasfondo



tiene relación con lo planteado por Habermas y Husserl en lo relacionado al interés emancipatorio.

En este contexto, la teoría científica tiene como función orientar el accionar del investigador e identificar planteamientos de manera consciente en la medida en la que el interés se refiera a lo técnico para adquirir información objetiva, en lo práctico para interpretar la realidad de manera subjetiva prestando mayor importancia a la comunicación con los otros para aprehender la cultura o en el interés emancipatorio cuyo propósito es brindar a la sociedad luces para transformar la realidad en la que vive .

Estudios realizados por Ávila (2006) señalan que las teorías científicas constituyen argumentos lógicos que se utilizan para probar las relaciones y supuestos en los que se sustentan, contrastándolos con evidencia empírica. En este contexto, una teoría científica tiene como función describir, predecir, explicar y controlar fenómenos naturales y sociales.

Otra idea importante que rescatan D'Áry, Jacobs y Razavieh (como se citó en Ávila, 2006) es que una función de la teoría científica consiste en “facilitar el planteamiento de hipótesis que establezcan los resultados esperados de una situación concreta” (p. 8), para ello el investigador debe identificar las relaciones existentes entre las variables involucradas en la hipótesis y determinar si la evidencia empírica las fundamenta, para en base a estos resultados, analizar la validez de la teoría. Autores como Guzmán y Pérez (2007) manifiestan que:

Las teorías científicas constituyen el esqueleto del cuerpo de la ciencia. La teoría condiciona tanto la observación de los fenómenos como el uso mismo de los instrumentos de observación. Una teoría científica contiene, además de su parte hipotética, un aparato que permite su verificación o confirmación, la cual consta de axiomas, teoremas, pruebas de estos teoremas, definiciones, catálogo en el cual las pruebas de estos teoremas constituyen el aparato de verificación de la teoría. (p.286)

Atendiendo a este planteamiento se deduce que, además de plantear las hipótesis de investigación, otra función de la teoría científica es organizar el conocimiento sobre un fenómeno de manera sistemática, de modo que exista un orden en la información y ésta pueda ser transmitida a la comunidad en general de manera clara y metódica. Además, se encarga de condicionar la observación de los fenómenos y establecer los instrumentos que se usarán en

dicho proceso, de modo que se siga un camino basado en la objetividad e imparcialidad de los hechos y a su vez se puedan obtener resultados válidos y confiables.

Finalmente, las teorías científicas tienen como objeto de estudio un determinado grupo de fenómenos y se desarrollan precisamente para dar respuesta a los múltiples cuestionamientos referentes a dichos fenómenos. No obstante, es necesario considerar que una teoría no puede responder absolutamente todas las interrogantes que surgen de los fenómenos, por ello “proporcionan los medios para responder a estas cuestiones presentando descripciones generalizadas de aspectos de los fenómenos” (Suppe, 1979, p. 245), pero para que una teoría sea válida las generalizaciones que presente deben ser verdaderas y dar respuestas a las interrogantes a las que se comprometió contestar, lo que permite deducir que otra de las funciones de las teorías es precisamente explicar un fenómeno y predecirlo.

Todas estas ideas evidencian que las funciones que cumple una teoría son realmente importantes dentro del proceso de investigación científica, pues como lo resume Díaz (2009) una teoría científica tiene como principal función explicar por qué, cómo y cuándo ocurre un fenómeno; en segundo, lugar sistematizar el conocimiento sobre dicho fenómeno y en tercer lugar predecir, es decir, establecer cómo va a ocurrir a futuro un fenómeno determinado.

### **1.3. Estructura de la teoría científica**

De acuerdo a Flores y Gallegos (1993) las teorías científicas han evolucionado de formas diversas en los distintos campos de la ciencia y lo han hecho de tal manera que su cambio ha dado lugar a revoluciones en la construcción del conocimiento científico. La teoría científica es un sistema que ayuda a explicar fenómenos de la realidad, asunto que vuelve imprescindible seguir una estructura determinada.

“Las teorías científicas son conocimientos ordenados según criterios lógicos de fundamentación, generalidad, validez y consistencia” (Sánchez, 2005, p. 101), la conforman tres niveles: el primero se refiere a los principios o hipótesis fundamentales que constituyen el punto de partida de la investigación, entendiéndose por hipótesis como las guías de un estudio o “explicaciones tentativas del fenómeno investigativo que se enuncian como proposiciones o afirmaciones” (Hernández, 2014, p. 104); el nivel dos contempla las hipótesis derivadas, las cuales se concluyen de forma lógica de los principios generales; y el tercer nivel involucra las

consecuencias observacionales que son enunciados que se deducen de los principios y de las hipótesis. Estos tres niveles de la teoría científica posibilitan establecer su parte teórica y empírica, la primera está conformada por los principios; y la segunda corresponde a las hipótesis derivadas y las consecuencias observacionales.

La teoría científica constituye una totalidad de conocimientos sistematizados sobre un aspecto determinado de la ciencia, cuyo resultado pretende orientar el accionar del investigador y de la sociedad en general. Una teoría es válida en la medida en que sea la que más se aproxima a explicar un problema determinado y a su vez pueda predecir futuros acontecimientos que podrían presentarse en relación a la problemática estudiada. Está conformada por una serie de elementos abstractos los cuales se interrelacionan entre sí para darle sustento y solidez. De acuerdo a Galicia (2005) su estructura interna incluye cuatro niveles de abstracción que van desde las proposiciones, principios, leyes, hipótesis y teoremas, pasa por las categorías, conceptos y nociones, establece variables dimensiones e indicadores, hasta llegar a la información, datos, signos y señales que permiten su análisis y construcción.

De esta manera se evidencia que dentro de la estructura de una teoría científica cada nivel depende del anterior, es decir, sigue una secuencia lógica para explicar un determinado fenómeno, puesto que como lo afirma Galicia (2005) “las teorías están organizadas y sistematizadas de tal manera que un conocimiento mantiene una posición y una relación específica respecto a otros conocimientos” (p.101).

Como se puede ver, los niveles que conforman la estructura de una teoría científica constituyen elementos importantes que posibilitan tener una visión clara de los elementos que debe contener una teoría para ser considerada bajo la categoría de científica. Con el afán de explicar de manera detallada la estructura de la teoría científica, a continuación se presentan aspectos importantes sobre los principios y enunciados teóricos que la conforman.

### **1.3.1. Principios teóricos.**

En palabras de Espinoza (2005) el término principio proviene de la expresión latina “principium” que equivale a fundamento o inicio” (p. 399), lo que permite deducir que un principio es un enunciado lógico que se admite como condición o base para dar validez a las demás afirmaciones que constituyen un campo específico del saber.

Teniendo en cuenta esta definición, es preciso indicar que un principio teórico es el sustento de una teoría, es decir, aquel que sirve de base para establecer las pautas necesarias dentro de un proceso de investigación en un área de conocimiento determinado. Si se atiende a lo expuesto en el punto anterior por Galicia (2005) los principios teóricos constituyen la parte teórica de la teoría y a su vez el primer nivel dentro de su estructura, aspecto que consiste en el punto de partida de una investigación.

Si nos centramos en el ámbito educativo, por ejemplo, las diversas teorías del aprendizaje plantean diferentes concepciones sobre los principios teóricos que las sustentan y por ende construyen distintos postulados acerca de la forma en la que se produce el proceso de aprendizaje con el afán de explicar la forma en la que el sujeto aprende, para lo que se valen de una serie de investigaciones que les permita cimentar su teoría y con ello fundamentar su práctica.

En este contexto se debe indicar que la investigación que se ha venido llevando a cabo desde hace muchos años atrás ha evolucionado de manera sustancial y como producto de ello han surgido nuevas teorías basadas en principios que las sustentan, es por esto que no podemos olvidar que la investigación actúa como un elemento vinculante con las teorías, las cuales “reflejan los fenómenos del entorno y generan nuevas investigaciones por medio de hipótesis o supuestos que se pueden probar empíricamente” (Schunk, 2012, p. 11).

### **1.3.2. Enunciados teóricos.**

En el proceso de investigación, para dar a conocer información científica, se emplean oraciones declarativas, mismas que incluyen términos que posibilitan clasificar a los enunciados científicos en dos tipos: los empíricos y los teóricos, a su vez estos aceptan otras subdivisiones según la singularidad, generalidad o validez de la información (Katz, 2011).

Según Katz (2011) dentro de estas subdivisiones están los enunciados de primer nivel, conocidos como enunciados empíricos, los cuales se caracterizan por tener términos empíricos y referirse a una sola entidad; los enunciados de segundo nivel caracterizados también por presentar un vocabulario lógico y empírico, así como enunciados empíricos generales, los cuales pueden ser de cuatro tipos: universales, existenciales, mixtos y probabilísticos, cada uno

enfocado en emitir leyes que permitan explicar los fenómenos de la realidad, algunos considerados absolutos por no presentar la posibilidad de ser negados o falseados como en el caso de los enunciados estrictamente universales (Popper, 1980) y finalmente los enunciados de tercer nivel o enunciados teóricos, mismos que se caracterizan por ser singulares o generales y tener al menos un término teórico.

Detallando otras características de los enunciados teóricos, se tiene que estos pueden ser de dos tipos: mixtos y puros. Los enunciados teóricos puros son los que tienen únicamente términos lógicos y teóricos, mientras que los mixtos incluyen datos que puedan establecer su validez por medio de prueba empírica (Katz, 2011).

Todo esto nos permite deducir que un enunciado teórico puede contener términos netamente teóricos, es decir términos que se refieran a cosas y relaciones que no son directamente observables, pero también incluir aspectos que posibiliten deducir datos aplicables a la experiencia, lo que posibilita determinar su utilidad y validez para conformar una teoría científica.

### **1.3.3. Teorías pedagógicas y teorías de aprendizaje.**

Es importante considerar que para diferenciar las teorías pedagógicas, de las teorías del aprendizaje es preciso reconocer su estrecha relación, pues, una teoría del aprendizaje surge a partir de lo establecido por la teoría pedagógica, dado que en la medida en la que se propone la manera en la que el docente debe enseñar, se determina también la forma en la que el estudiante debe aprender.

Las teorías pedagógicas permiten desarrollar modelos explicativos aplicables a la realidad educativa, cada teoría tiene una concepción diferente del proceso de enseñanza aprendizaje y de ello se desprenden los diferentes roles que se asignan tanto a los estudiantes como a los docentes, quienes constituyen algunos de los actores del sistema educativo. Dentro de las teorías pedagógicas resaltan algunos investigadores propios de la Escuela Nueva como Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly; de la Escuela Humanista destacan Roger, Maslow y Dewey; de la Escuela Constructivista resaltan Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, y finalmente de la Escuela Crítica sobresale uno de sus principales representantes, el brasileño Paulo Freire. Todos ellos se plantearon una visión diferente de la educación presentando nuevas

concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, brindándole mayor protagonismo al estudiante y proponiendo la asunción de nuevos roles por parte del docente, en contraposición a la pedagogía tradicional.

Las diversas teorías pedagógicas que existen vinculan la enseñanza y el aprendizaje, además permiten el análisis del “conjunto de leyes, principios y fines universales que sustentan el desarrollo del potencial intelectual, afectivo, volitivo, psicomotor en sus dimensiones personal y social” (Posso, 2009, p.23), lo que lleva a deducir que una teoría pedagógica fundamenta y justifica el proceso de enseñanza, estableciendo las pautas de acción que deben seguir los docentes, de modo que su práctica responda a la concepción de enseñanza que en él predomine.

Las teorías del aprendizaje por su parte se enfocan en la forma en la que los estudiantes aprenden ya sea adquiriendo, construyendo o interpretando el conocimiento. Con respecto a este tema Martí y Onrubia (2002) manifiestan que las teorías del aprendizaje:

Constituyen un conjunto global de marcos, enfoques y perspectivas teóricas que intentan ofrecer explicaciones más o menos generales de los elementos y factores implicados en los procesos de cambio que experimentan las personas como resultado de la experiencia y relación con el entorno. (p. 9)

En este contexto, es preciso indicar que el aprendizaje puede ser concebido de diferentes maneras, así por ejemplo, las teorías conductistas lo definen como “un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia” (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008, p. 48), contrariamente a las teorías cognoscitivas, las cuales consideran al aprendizaje como “un proceso mental activo de adquisición, recuperación y uso del conocimiento” (Woolfolk, 2006, p. 236) y a su vez relativamente opuestas a las teorías constructivistas, las cuales sostienen que “los aprendices forman o construyen su propia comprensión del conocimiento y de las habilidades” (Schunk, 2012, p. 276), a partir de la información previa y de la interacción con el medio.

Por lo anterior expuesto se concluye que las teorías de aprendizaje tienen como objetivo principal la explicación de la forma en la que ocurre el aprendizaje en los individuos, es decir la manera en la que aprenden, pudiendo este hecho fundamentarse en la teoría conductista,

cognitivista, constructivista o socio cultural; mientras que las teorías pedagógicas se basan en dar al docente las pautas necesarias para guiar su accionar en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

## **2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante**

Las teorías del aprendizaje han sido objeto de estudio de múltiples investigadores, quienes en su afán por fundamentarlas, establecieron principios que las guían y a su vez las diferencian de las demás. Autores como Schunk (2012), y Arancibia et al. (2008) proponen clasificaciones de las teorías vinculando los aportes de diversos estudiosos para conformar la teoría Conductista, Cognitivista, Constructivista y la Socio histórica cultural.

Las teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante conciben al educando como un sujeto activo, constructor de conocimiento y le asignan un rol protagónico en la medida en la que asumen una educación paidocéntrica basada en los intereses, capacidades y necesidades del estudiante, es por ello que se vuelve imprescindible que el sistema educativo reflexione sobre cómo proporcionar a la mayoría de educandos apoyo y guía en el proceso educativo, lo que implica que el docente considere las necesidades e individualidades de sus estudiantes, más que los contenidos y el currículo dentro del ámbito educativo (Mc Combs y Whisler, 2000). Aunque el Conductismo no sea considerado una teoría centrada en el protagonismo del estudiante, se menciona dentro de este apartado dado que, analizar sus principios, permite entender cómo la influencia de estímulos externos del medio incide en la conducta del estudiante.

De acuerdo a Schunk (2012) las teorías del aprendizaje están conformadas por el Conductismo, la teoría Cognoscitiva social, la teoría del Procesamiento de la información, y el Constructivismo, todas estas cuentan con sus propios principios defendidos por distintos autores.

La teoría conductista plantea la tesis basada en la idea de que el aprendizaje es un cambio en la conducta observable y medible del educando. Tiene como principales representantes a Pavlov y Watson con el condicionamiento clásico, quienes plantearon el proceso estímulo respuesta para explicar el aprendizaje; Thorndike con el Conexionismo afirmó que las

respuestas ante los estímulos se fortalecen cuando van seguidas de consecuencias satisfactorias; Skinner con el Condicionamiento Operante amplía el proceso de aprendizaje afirmando que a más de un estímulo y una respuesta es necesario un refuerzo para lograr que el aprendizaje se afiance en el estudiante; y Guthrie por su parte con el aprendizaje por Contigüidad, sostuvo que la asociación entre un estímulo y una respuesta se da por la relación contigua entre los dos.

La teoría Cognoscitiva social defendida por Bandura afirma que las personas aprenden de sus entornos sociales “en la teoría de Bandura, el funcionamiento humano es considerado como una serie de interacciones recíprocas entre factores personales, conductas y acontecimientos ambientales” (Schunk, 2012, p. 159). La teoría del procesamiento de la información indica que el aprendizaje o codificación ocurre cuando la información se almacena en la memoria a largo plazo, para lo cual al inicio ingresa por un sistema sensorial para ser procesada, pasa a la memoria de corto plazo y en función de la utilidad de la misma, se almacena en la memoria a largo plazo o se elimina.

Finalmente, el Constructivismo de acuerdo a Schunk (2012) es una teoría que afirma que el aprendizaje no se da de manera arbitraria o impuesta, sino es una construcción del sujeto, este autor plantea dos tipos de constructivismo: el Constructivismo cognitivo defendido por Piaget, establece que “el principal mecanismo del desarrollo es el equilibrio, que ayuda a resolver conflictos cognoscitivos al cambiar la naturaleza de la realidad para ajustarla a las estructuras existentes (asimilación) o modificar las estructuras para incorporar la realidad (acomodación)” (p. 274); y por otra parte el Constructivismo Social defendido por Vygotsky, sostiene que el aprendizaje se da a partir de la interacción del sujeto con las personas que lo rodean.

De acuerdo a Arancibia et al. (2008) las teorías del aprendizaje se clasifican en tres grandes grupos: Conductismo, Cognitivismo y la Teoría Humanista. Concordando con Schunk (2012) este grupo de psicólogos sostienen que el Conductismo está representado por Pavlov, Watson, Guthrie, Skinner, Torndike, e incluyen dentro de este grupo a Bandura, dado que sostienen que este autor toma en cuenta los aportes de la teoría conductista propiamente dicha y a más de ello “agrega el estudio del procesamiento de la información implicado en el Aprendizaje, el cual se realiza mediante procedimientos de tipo cognitivo” (p. 62).



Por su parte, el Cognitismo en este texto se muestra representado por Jean Piaget con sus aportes de la Psicología Cognitiva, quien establece la importancia que tienen el desarrollo madurativo para el proceso de aprendizaje; Vygotsky con su teoría Socio Histórico Cultural desarrolla el aporte de la Zona de desarrollo próximo para la generación de aprendizajes; Bruner con el aprendizaje por descubrimiento; David Ausubel con su teoría del aprendizaje Significativo; Gagné y las condiciones del Aprendizaje, y finalmente la teoría del Procesamiento de la Información.

Como se indicó al inicio, aunque existe una gran cantidad de clasificaciones de las teorías del aprendizaje, a continuación se muestran los principios teóricos del Conductismo, Cognitismo, Constructivismo y de la Teoría Socio Histórica Cultural tomando en cuenta la información de las dos obras mencionadas en este apartado.

### **2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el conductismo**

De acuerdo a lo planteado por Arancibia et al. (2008) los principios que guían el conductismo se enmarcan en aspectos relacionados a la influencia del ambiente y a los cambios observables y medibles que se producen en la conducta del ser humano a partir de un estímulo. Al estar esta teoría conformada por las ideas de varios investigadores, se establece en ella diferentes tipos de aprendizaje que explican la forma en la que los individuos adquieren el conocimiento del medio que los rodea.

El Condicionamiento Clásico desarrollado al inicio por Pavlov (1997), al experimentar con animales, determinó que el aprendizaje se da en función de un estímulo y una respuesta. Luego Watson (1879- 1958) aplicó este principio en las personas y comprobó que efectivamente en los individuos el proceso que iniciaba con un estímulo incondicionado producía una respuesta incondicionada; luego el estímulo incondicionado más un estímulo condicionado permitía formar paulatinamente una respuesta modificada; y finalmente un estímulo condicionado producía una respuesta condicionada (Arancibia et al., 2008). En este sentido el condicionamiento clásico produce un aprendizaje en base a la asociación de un estímulo significativo con otro neutro, que aunque en principio no tiene ningún significado para la persona, lo adquiere a partir del condicionamiento.

Otro principio de la teoría conductista planteado en el conexionismo de Thorndike (como se citó en Arancibia et al., 2008) afirma que el aprendizaje se da por ensayo – error o por selección y conexión, para lo cual el individuo es expuesto a una experiencia de aprendizaje en la que comete errores y aprende a discriminar las respuestas satisfactorias o insatisfactorias frente a un estímulo. Thorndike en función de sus experimentos con animales formuló tres leyes del conexionismo denominadas: ley de asociación, ley del ejercicio y ley del efecto, las cuales sirvieron de gran ayuda para explicar el aprendizaje.

Las dos últimas leyes fueron cruciales en su teoría, pues la del ejercicio indica que en la medida en la que un estímulo recibe una respuesta, la conexión se fortalece, mientras que si no lo hace se debilita y la ley del efecto enfatiza en las consecuencias de la conducta, estableciendo que las respuestas que producen consecuencias agradables, se aprenden, mientras que las desagradables no se aprenden. Por lo tanto, de acuerdo a lo que plantea el conexionismo, “el aprendizaje por ensayo y error ocurre de forma gradual (incremental) a medida que se establecen las respuestas exitosas y se abandonan las respuestas fallidas” (Schunk, 2012, p. 73).

Un principio desarrollado en la teoría conductista desprendido de los principios de Pavlov y Thorndike es el aprendizaje por contigüidad desarrollado por Guthrie (1886-1959), en el que se plantea que:

Quando dos sensaciones ocurren juntas en forma repetida, acaban por asociarse, de manera que posteriormente cuando ocurre sólo una de estas sensaciones (estímulo), la otra sensación también es evocada (respuesta). Es así como la combinación de estímulos que ha ocupado a un movimiento, al volver a presentarse, tenderá a ir seguido por este movimiento. (Arancibia et al., 2008, p. 52)

De acuerdo a Guthrie (como se citó en Schunk, 2012) el aprendizaje por contigüidad “implica que una conducta en una situación se repetirá cuando dicha situación se presente de nuevo” (p. 84), no obstante, este tipo de aprendizaje es selectivo, dado que, en la medida en la que el individuo se enfrenta a muchos estímulos, selecciona los más relevantes, mismos que producen nuevas asociaciones entre ellos y las respuestas, lo que lleva a deducir que la fuerza asociativa de un estímulo con una respuesta cumple un papel importante para desarrollar el aprendizaje, pues, una relación contigua entre un estímulo y una respuesta establece su asociación.

Continuando con los principios de la teoría conductista, el que se desprende del condicionamiento operante establece que el aprendizaje se da por algo deseable, lo cual favorecerá la repetición de la acción; o a su vez por algo no deseable, lo que hace menos probable que la acción se repita, para lo que se emplea reforzadores positivos o negativos, entendidos estos últimos como “la consecuencia que incrementa la posibilidad de que una conducta se repita” (Berger, 2007, p.42). El condicionamiento operante según Arancibia et al. (2008) defiende la idea de que el comportamiento está supeditado a las condiciones del ambiente dado que son las situaciones externas las que determinan la conducta del ser humano.

Concordando con el tema, Leiva (2005) indica que uno de los principios en los que se fundamenta el conductismo se basa en su carácter ambientalista, el cual sostiene que el aprendizaje es iniciado y controlado por el ambiente que envuelve al individuo y se da en función del entorno que lo rodea, planteando además que “el aprendizaje no es duradero, sino necesita ser reforzado” (p. 68). Y con respecto a este principio Schunk (2012) indica que en el estudio de Skinner se determinó que el condicionamiento operante sostiene que “las características del ambiente (estímulos, situaciones y eventos) funcionan como señales para responder. El reforzamiento fortalece las respuestas y aumenta la probabilidad de que ocurran en el futuro cuando los estímulos estén presentes” (p.14), lo que lleva a inferir que los estímulos que reciba el sujeto del medio van a ser determinantes para desencadenar las respuestas que intervienen en el proceso de aprendizaje y a su vez servirán para reforzarlo y consolidarlo.

Además de estos principios, el conductismo reconoce su carácter memorístico y pasivo frente al cual el aprendizaje se da en forma repetitiva y mecánica, otorgándole al estudiante un rol pasivo, dependiente únicamente de los estímulos del ambiente, aspecto que se vio afianzado con la postura de Locke, quien consideraba a la mente del individuo como una tabula rasa a la que hay que llenar con información dada por un agente externo.

Otro de los principios que caracteriza al conductismo es la homogeneidad, según el cual todos los individuos aprenden de la misma manera, cuyo postulado se deriva de la experimentación con animales. En palabras de Leiva (2005) en el conductismo:

Las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos. Se postula que existe una única forma de aprender: la asociación. El principal objetivo es predecir la

conducta humana, asumiendo que el aprendizaje es un proceso que permite generalizarse de las simples situaciones artificiales de condicionamiento de las ratas y las palomas a la compleja conducta humana. (p.69)

Como se puede observar la teoría conductista se centra en fundamentar la influencia del ambiente para la adquisición de conocimientos, reduciendo de este modo al aprendizaje a una asociación que puede tener mayor efecto en el educando en la medida en la que el estímulo sea lo suficientemente condicionado y reforzado, ya sea de manera negativa o positiva. En otras palabras, el conductismo basa su atención en los estímulos del exterior para garantizar el proceso de aprendizaje del estudiante, excluyendo sus particularidades, pues, para los que siguen esta línea lo válido es lo observable, medible o cuantificable, dejando de lado las particularidades o individualidades relacionadas a los procesos internos del sujeto que aprende.

## **2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el cognitivism**

Como un avance en los estudios científicos de cómo se produce el aprendizaje y en contraparte con los postulados del conductismo, surge otra teoría denominada cognitivism o cognoscitivism, la misma que ha sido estudiada por una serie de psicólogos y pedagogos y ha planteado ciertos principios sobre la forma en la que se produce el aprendizaje en las personas.

La teoría Cognitiva “concibe la mente no como un receptor pasivo, sino como un elaborador activo que verifica continuamente la congruencia entre el propio proyecto comportamental y las condiciones objetivas existentes, filtrando las informaciones y autocorrigiéndose” (Pacciolla y Mancini, 2012, p.28); en palabras de Woolfolk (2014) el aprendizaje dentro del cognitivism se define como “un proceso mental activo de adquisición, recuperación y uso del conocimiento” (p.282). En este contexto, dentro de esta teoría el ser humano es considerado en sus distintas dimensiones, lo que le permite desempeñar un rol activo en el proceso de aprendizaje, dejando de ser un mero receptor de información. El cognitivism al otorgar un nuevo papel al estudiante, lo ve como un ser capaz de evaluar los estímulos que recibe del medio, para a su vez interpretarlos y aprender de sus propias respuestas.

Algunos de los principios del cognitivism se fundamentan en la teoría del procesamiento de la información, misma que sostiene que el aprendizaje de una persona es análogo al

procesamiento de las computadoras. Para explicar esto Schunk (como se citó en Arancibia et al., 2008) propone tres modelos diferentes, los cuales indican planteamientos interesantes.

El primero conocido como el modelo de los dos almacenes sostiene que en el proceso de aprendizaje se distinguen cinco subprocesos denominados: atención, percepción, codificación, almacenamiento y recuperación de la información, de modo que aquello que se reciba del exterior pueda ser analizado para acumularlo en la memoria de largo o corto plazo y a su vez se recupere cuando sea necesario; el segundo, denominado modelo de los niveles de procesamiento, sostiene que existen tres medios para procesar la información: uno físico, otro acústico y otro semántico, y que la recuperación de la información se logrará en la medida en la que el medio utilizado haya sido lo suficientemente satisfactorio al momento de su procesamiento; y finalmente el modelo del nivel de activación supone que existe una sola memoria con distintos niveles de activación, pudiendo la información mantenerse en un estado activo o inactivo, cuyo almacenamiento y recuperación depende de los distintos canales que se pueda emplear para alcanzar un núcleo activado.

De acuerdo a esto, en la teoría del procesamiento de la información se da especial importancia la memoria de largo y corto plazo para el almacenamiento de la información, y a su vez se resalta la función que cumplen los órganos sensoriales para activar las diversas partes del cerebro y producir aprendizajes.

Siguiendo con la temática de los principios, los teóricos defensores del procesamiento de la información valoran la asociación, pero no como producto de la influencia de los estímulos del ambiente, sino más bien en función de los procesos mentales que involucra dicha asociación. Según Shuell (como se citó en Schunk, 2012) las teorías del procesamiento de la información se enfocan en la manera en la que las personas fijan su atención en los estímulos del medio, codifican la información que consideran importante aprender, la relacionan con sus conocimientos previos, la almacenan en la memoria y a su vez la utilizan cada vez que la necesitan; es por eso que constituye una de las bases fundamentales de la teoría cognitiva, pues, describe la forma en la que ocurre el aprendizaje en la mente del educando, resaltando la importancia de las funciones que cumplen en el proceso cada una de las partes del cerebro.

Otro autor que sigue la línea de la teoría del procesamiento de la información es Gagné (como se citó en Arancibia et. al., 2008), quien afirma que el aprendizaje “sigue una secuencia de

fases o procesos, cada uno de los cuales requiere que se cumplan ciertas condiciones para que el aprendizaje tenga lugar” (p.111). Bajo esta teoría el aprendizaje se da a partir de la atención, la motivación, la percepción selectiva de los estímulos más importantes para ser almacenados en la memoria a corto plazo en donde la información es organizada significativamente bajo un proceso denominado codificación semántica para pasar a la memoria a largo plazo, en donde el sujeto podrá buscar y recuperar dicha información cuando la requiera, cumpliendo de esta manera un proceso secuencial para obtener un nuevo aprendizaje.

Continuando con la postura de los teóricos cognitivistas, otro de los que destaca con su teoría del Cognitivismo Social es Bandura (como se citó en Schunk, 2012) quien afirma que el aprendizaje es “una actividad de procesamiento de información, en la que la información acerca de la estructura de la conducta y acerca de acontecimientos ambientales se transforma en representaciones simbólicas que guían la acción” (p.121). De acuerdo a esta teoría el aprendizaje ocurre de dos formas: una de ellas denominada en acto que puede darse a través de la participación activa en el proceso de aprendizaje, o a su vez de forma vicaria observando, escuchando o leyendo. En este contexto, es posible evidenciar la importancia que se le asigna tanto a la parte experiencial, así como, a la teórica, para la construcción del conocimiento, constituyendo dos aspectos que forman una combinación indisoluble en el proceso de aprendizaje.

La teoría cognitivista social sostiene que las personas aprenden de los entornos sociales en los que se desarrollan, en un ambiente de libertad, dado que de acuerdo a sus principios “las personas pueden aprender a establecer metas y a autorregular sus cogniciones, emociones, conductas y entornos en formas que les faciliten lograr esas metas” (Schunk, 2012, p. 160). En este contexto son los factores cognitivos de las personas, más que las consecuencias de un acto, los que afectan el aprendizaje. Ante ello, es necesario tener en cuenta que algunos procesos imprescindibles para la autorregulación son la autoobservación, la autoevaluación y la reacción personal, los cuales se llevan a cabo antes, durante y después de participar en una determinada actividad de aprendizaje.

Un aspecto importante que resalta la teoría cognitivista social para el desarrollo del aprendizaje se basa en la imitación, la cual de acuerdo a Schunk (2012) se relaciona con cuatro perspectivas que la constituyen. La perspectiva del instinto indica que la observación de una acción despierta el impulso por copiarla; la del desarrollo establece que los aprendices imitan

aquellas conductas o acciones que se ajustan a su estructura cognoscitiva; la del condicionamiento indica que una conducta se imita y a su vez es reforzada en función del modelamiento; y finalmente la perspectiva del comportamiento instrumental establece que las respuestas que da una persona que imita una acción son aprendidas previamente, lo que hace que los impulsos se reduzcan.

Además de la imitación, otro de los aspectos más significativos de la teoría cognitivista social, y que por su importancia puede considerarse como un principio es el aprendizaje por observación, el cual ocurre cuando una persona manifiesta nuevos patrones de conducta que antes de exponerse a la conducta modelada, no era capaz de hacerlo. Según Bandura (como se citó en Schunk, 2012) el aprendizaje por observación incluye cuatro procesos que lo fundamentan: el primero es la atención, que consiste en considerar los aspectos relevantes de la tarea a realizar para percibirlos de manera significativa; el segundo, denominado retención, se refiere a la necesidad de organizar, repasar, codificar y transformar la información modelada para su almacenamiento en la memoria; el tercero, denominado producción, consiste en poner en práctica lo aprendido por las conductas modeladas, es decir, aplicar lo aprendido en base a la observación para de esta manera detectar falencias y retroalimentarlas; y finalmente la motivación que se refiere a la fuerza que mueve a los educandos a poner en práctica la conducta modelada, tomando en cuenta su funcionalidad y pertinencia. De este modo se deduce que de acuerdo al cognitvismo social para que un estudiante aprenda a través de la observación debe pasar por estos cuatro procesos para desarrollar de forma efectiva un cambio en su conducta.

Por otra parte, uno de los principios sobre el aprendizaje según el cognitvismo se basa en lo establecido por Piaget (1991) al indicar que éste se produce por adaptación siguiendo el proceso: Asimilación, Acomodación, lo cual lleva a generar un cambio en el conocimiento del sujeto que aprende cuando éste ha alcanzado un Equilibrio. De esta manera, según el cognitvismo, el estudiante aprende asimilando la información del exterior para compararla y encajarla con sus esquemas preexistentes, y en el caso de no poseer uno que se ajuste a sus requerimientos, acomoda la información creando un esquema nuevo que le permita alcanzar el equilibrio y aprender un nuevo conocimiento que satisfaga sus necesidades.

Además del anterior, otro de los principios del aprendizaje dentro del Cognitvismo, desarrollado por Piaget (1991) sostiene que el aprendizaje está condicionado por el desarrollo y es por ello

que existen cuatro etapas evolutivas diferentes que delimitan la forma en la que aprende el individuo. En el periodo Sensoriomotor el sujeto aprende a través de sus sentidos y la acción para que al término de los dos años de edad pueda representar mentalmente la realidad; el segundo estadio llamando Preoperacional que abarca de 2 a 7 años es aquel que posibilita al niño representar las cosas que lo rodean de forma que antes no lo podía hacer. En este periodo el niño inicia el juego simbólico, hace uso del lenguaje y comienza las operaciones lógicas. Luego aparece la etapa de las operaciones concretas presente en niños de 4 a 7 años quienes son capaces de aprender mejor a partir de la manipulación de material concreto para desarrollar nociones de seriación, clasificación y conservación; y finalmente la etapa de las operaciones formales comprendida entre los 12 y 14 años en la que el niño desarrolla su lógica formal y es capaz de abstraer la realidad. De esta manera se evidencia que según Piaget cada etapa evolutiva tiene delimitadas las actividades que el niño es capaz de hacer y a su vez condiciona su proceso de aprendizaje.

Así como Piaget, otros autores, entre ellos Vigotsky, Brunner y Ausubel dieron sus aportes significativos para los inicios del Cognitivismo para luego evolucionar hacia una nueva teoría, es por ello que en este apartado se menciona brevemente sus principios más importantes que sirvieron para diferenciar a la teoría cognitivista de la conductista, para a su vez posteriormente ampliarlos dentro del constructivismo.

En sus primeras investigaciones Vigotsky (1978) estableció como principio dentro del Cognitivismo que el aprendizaje no depende del desarrollo, sino que por el contrario la base para el desarrollo es precisamente el aprendizaje, de este modo se planteó como principio que el niño, independientemente de su etapa de desarrollo, puede realizar diferentes actividades siempre que el medio en el que se desarrolle le brinde las oportunidades necesarias.

Bruner (como se citó en Ferreyra y Pedrazzi, 2007) estableció que el aprendizaje se produce a partir del descubrimiento del alumno al ser expuesto a una situación de aprendizaje, dado que de acuerdo a Barrón (1993) “El ser humano está dotado de potencialidad natural para descubrir conocimiento y el resultado del descubrimiento es una construcción intrapsíquica novedosa” (p. 4).



Ausubel por su parte, (como se citó en Arancibia et al., 2008) plantea como un principio sobre el aprendizaje que éste implica la organización de la información en la estructura cognoscitiva de la persona que aprende, entendida esta última como:

La forma como el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción. Es una estructura formada por sus creencias y conceptos, los que deben ser tomados en consideración al planificar la instrucción, de tal manera que puedan servir de anclaje para conocimientos nuevos -en el caso de ser apropiados- o puedan ser modificados por un proceso de transición cognoscitiva o cambio conceptual. (p.102)

En este contexto, lo importante para que se produzca el aprendizaje es tomar en cuenta aquello que posee el estudiante, de modo que los nuevos conocimientos se vinculen con los previos. Con respecto a este tema Ferreyra y Pedrazzi (2007) plantean que en la teoría cognitivista el aprendizaje no constituye una mera acumulación de conocimientos o asociación de estímulos y respuestas, sino involucra una serie de cambios en las estructuras previas de los estudiantes, lo que posibilita seguir aprendiendo. Las condiciones que hacen posible el aprendizaje se relacionan con la motivación y la estructura cognoscitiva de la persona que aprende, pero también de la significación que brinda el estudiante al material a ser aprendido.

En base a todo lo expuesto y a manera de síntesis, Posso (2009) menciona que los principales postulados del cognitivismo se resumen en torno a la metáfora básica del ordenador basada en el procesamiento de la información; en un modelo de profesor reflexivo, es decir, ya no sólo transmisor de conocimientos, sino pensador del proceso de aprendizaje que lleva a cabo. Además, se establece un modelo de currículo abierto y flexible que considera al estudiante como su centro. Persiste también en la idea de que la cognición dirige la conducta, por lo que valora la motivación intrínseca como un factor clave para desarrollar el aprendizaje y a su vez determinar un cambio en el comportamiento del individuo, y por último resalta la evaluación de procesos y resultados poniendo especial atención en los procesos mentales que involucra el proceso de aprendizaje para alcanzar un determinado conocimiento.

### **2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el constructivismo**

El constructivismo es el resultado de una serie de investigaciones de psicólogos y pedagogos interesados en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje para “reivindicar el

protagonismo del alumno” (Serrano y Pons, 2008, p. 683). Dentro de esta teoría resaltan, como se mencionó anteriormente los estudios de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963) y Bruner (1960), quienes, aunque desde diferentes perspectivas, coinciden en que el aprendizaje es el resultado de la construcción del ser humano. De acuerdo a Woolfolk (2010) existen dos tipos de constructivismo, el primero se denomina constructivismo psicológico o individual, y el segundo Constructivismo social de Vigotsky, el cual se fundamenta directamente en la teoría socio histórico cultural.

Dentro del constructivismo psicológico o individual, conocido también como el constructivismo de la primera ola, destaca la teoría de Piaget, misma que establece como principio que “El niño no recibe la información del entorno (incluyendo las personas) de manera automática, sino que la procesa de acuerdo con las estructuras mentales que ya posee” (Schunk, 2012, p, 239), de lo que se puede desprender que el aprendizaje es una construcción mental de una persona en función de su información previa y de los estímulos que reciba del entorno, cuyo rol dentro del proceso de enseñanza aprendizaje implica su participación activa.

Otro principio del constructivismo de Piaget se basa en la idea de que el aprendizaje se da en el estudiante a partir del desequilibrio cognitivo, el cual consiste en crear una situación que involucre un desfase en los esquemas que posee el aprendiz para crearle una duda con respecto a lo que ya sabe, de modo que se promueva en él la necesidad de equilibrar nuevamente su conocimiento a partir de la acción sobre los objetos. Cubero (2005) afirma este principio al indicar que “el desarrollo y la construcción de nuevos esquemas, y por lo tanto de nuevas estructuras, se da por un proceso de equilibración – desequilibración – equilibración, de modo que unos estados de equilibrio se pasan a otros de equilibrio superior” (p. 40), logrando con ello adquirir un nuevo aprendizaje.

Con respecto a este tema Woolfolk (2010) sostiene que en base a la teoría de Piaget, en el constructivismo psicológico:

Los conocimientos se construyen al transformar, organizar y reorganizar conocimientos previos. Los conocimientos no son un espejo del mundo exterior, aun cuando la experiencia afecta el pensamiento, y éste afecta los conocimientos. La exploración y el descubrimiento son más importantes que la enseñanza. (p.313)

Estos principios se relacionan con lo propuesto por Bruner y Ausubel. Por su parte Ausubel (como se citó en Manterola, 1988) establece como principio que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (p. 183), pues defiende la idea que el aprendizaje para que sea significativo debe partir de los conocimientos previos de los estudiantes, sirviendo éstos como un puente para unir aquello que el niño ya sabe, con el conocimiento nuevo, de modo que se convierta en un aprendizaje útil para aplicarlo en su vida cotidiana y se transforme de esta manera en un desempeño auténtico.

De acuerdo a Ausubel (1980) para que se lleve a cabo un verdadero aprendizaje significativo es necesario contar con dos elementos fundamentales. Por una parte disponer de un material de trabajo potencialmente significativo capaz de proporcionar al estudiante ideas claras sobre la temática de estudio y sobre todo que le permitan relacionar la información nueva con su estructura cognoscitiva previa, y por otra parte contar con una adecuada disposición para el aprendizaje significativo, pues, es importante tener en cuenta que para que se dé un anclaje efectivo entre lo previo y lo nuevo es importante tener una predisposición adecuada de los estudiantes, así como una presentación motivadora del tema por parte del docente, de modo que el proceso de aprendizaje sea exitoso y sobre todo significativo para los estudiantes.

En la teoría de Bruner (como se citó en Arancibia et al., 2008) se establece que los niños tienen un deseo natural por aprender y una curiosidad que los lleva a explorar cosas nuevas, de lo que se deduce que el niño aprende por su propia motivación algo que llama su atención y a su vez se convierte en una interrogante que necesita ser descubierta, es por ello que plantea dentro de su teoría de la instrucción que el docente debe proponer actividades que permitan al educando activar, mantener y dirigir el proceso de aprendizaje, pues los principios que guían el aprendizaje por descubrimiento establecen que todo conocimiento real es aquel que es aprendido por el propio individuo a través de la indagación, y a su vez el método del descubrimiento es ideal para transmitir el contenido aprehendido al resto de personas, llevando de esta manera a la solución de un problema, considerado por el autor como la meta principal de la educación.

Para Bruner cada niño es un aprendiz creativo que alcanza un aprendizaje gracias a su interés por descubrir algo nuevo; la información que adquiere la organiza para utilizarla posteriormente en diversas situaciones de su vida, teniendo en cuenta que lo descubierto por él mismo se convierte en un recuerdo duradero que perdura según el grado de significatividad que tuvo para

el niño dicha información. Ahora bien, considerando que una vez descubierto algo nuevo siempre aparece otra idea que lleva a una nueva investigación, el descubrimiento se convierte en una potencial fuente de motivación y a su vez de autoconfianza para alcanzar todas las metas que un educando se proponga (Arancibia et al., 2008).

Atendiendo a lo anterior, es importante mencionar también que el ambiente en el que se desarrolla el estudiante es importante para la adquisición de un nuevo conocimiento, dado que el principio que sostiene Bruner asegura que el entorno y el lenguaje constituyen puntos clave en el desarrollo del individuo, aspecto que afirma Soler (2006) al indicar que: “el aprendiz toma la información del mundo, construye su propia versión de ese conocimiento y lo procesa en un área concreta del saber” (p.30). Ante esto, es importante considerar que para que el estudiante pueda crear su propia versión sobre el conocimiento que adquiere de la interacción con el medio, debe adaptarse al ambiente que lo rodea, tomando en cuenta sus experiencias previas.

Como se evidencia, esta teoría establece de manera fundamentada que dentro del proceso de aprendizaje intervienen varios factores entre ellos los cognitivos y los ambientales, cuyos principios plantean que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano y que las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos (De Zubiría, 2006).

#### **2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el enfoque histórico cultural**

El enfoque histórico cultural desarrollado por Leiv Semenovich Vigotsky, se separa de la teoría constructivista representada principalmente por Piaget para conformar otra vertiente debido a que la primera asume una postura diferente a la del investigador suizo, estableciendo que el aprendizaje, si bien está determinado por el desarrollo evolutivo indicado por su desarrollo biológico, éste se da en función de la interacción con los demás. Con respecto a este tema Sánchez y Ruiz (2006) manifiestan que:

Vigotsky comparte con Piaget el énfasis sobre el hecho de considerar al organismo como una entidad activa, pero el primero subraya con especial resonancia la interacción entre las condiciones sociales cambiantes y los sustratos biológicos de la conducta, a diferencia de Piaget que hace hincapié en los estadios universales del desarrollo, en base a determinantes biológicos. Para Vigotsky además, las estructuras cognitivas superiores emanarían de las influencias culturales, mientras que las estructuras

cognitivas elementales estarían determinadas por lo biológico, aunque en un momento dado se integren, con las debidas transformaciones en aquéllas. (p. 470)

Como se puede ver, la teoría Socio Histórico Cultural tiene su sustento principalmente en la diferente forma de concebir el desarrollo especialmente del lenguaje y el pensamiento, dado que Piaget da mayor crédito a lo biológico, mientras que Vigotsky atribuye mayor importancia a la interacción con el medio.

De acuerdo a Woolfolk (1999) el constructivismo se divide en tres clases. Un constructivismo endógeno, otro exógeno y un tercero llamado dialéctico, en el cual se enmarca la teoría de Vigotsky, dado que según éste el aprendizaje se construye sobre la base de la interacción social y la experiencia del sujeto sobre el entorno, en donde las relaciones con los demás, sus enseñanzas, el modelamiento, el conocimiento previo que se posea y el pensamiento, tienen gran influencia en el aprendizaje.

Para Vigotsky (1978) las funciones superiores de la mente humana como la estructura de la percepción, la atención y la memoria voluntaria, el lenguaje, el pensamiento y la solución de problemas, se forman en el plano social, pasando por un proceso de intercambio entre el ser humano y su entorno, para a su vez convertir ese conocimiento en un proceso interno del sujeto que aprende, por lo que se podría decir que la teoría Vigotskiana establece que el aprendizaje parte de lo externo, condicionado por la cultura, para transformarse en un proceso de reconstrucción interna basada en el plano subjetivo del ser humano; aspecto que revela la importancia que se brinda a la actividad humana en la interacción con los demás para la creación de aprendizajes.

En la teoría Socio Histórico Cultural, el aprendizaje está estrechamente vinculado con el desarrollo madurativo o evolutivo del estudiante y con el entorno que le rodea, pues, como lo afirma Chaves (2001) “el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos” (p.60). En este sentido uno de los principios que defiende la teoría constructivista es que el conocimiento se construye socialmente a partir del intercambio de experiencias entre las personas del entorno que rodea al aprendiz (Woolfolk, 1999).

Coincidiendo con lo expuesto anteriormente, resulta pertinente anotar que en sus estudios Vygotsky establece que la interacción con el medio favorece el aprendizaje, afirmación que lleva a plantear el principio que indica la existencia de una “relación inescindible” entre sujetos y situación en procesos educativos” (Mercado, 2015, p 64.), dado que como lo afirma la autora no es posible pensar en una acción humana fuera de un contexto que la determina, es decir, ajeno a la interacción con los diversos factores que intervienen en las relaciones humanas. Con respecto a este principio Schunk (2012) destaca que para Vygotsky “la utilidad de las interacciones no radica, como en el sentido tradicional, en que proporcionan información a los niños, sino en que les permiten transformar sus experiencias con base en su conocimiento y características, así como reorganizar sus estructuras mentales” (p. 242).

Por otra parte, en términos de Greeno (como se citó en Schunk, 2012) uno de los principios del constructivismo constituye la cognición situada, misma que “implica las relaciones entre una persona y una situación” (p.233) enfatiza en la idea de que dicha cognición se basa en las condiciones que proporciona el contexto de aprendizaje, a la vez indica que los procesos cognoscitivos no residen sólo en la mente del aprendiz, sino que trascienden hacia la realidad externa. De esta manera se deduce que el aprendizaje en el constructivismo se da a partir de la acción del individuo sobre el objeto y del mundo de relaciones que lo envuelven y no sólo de la información de la que dispone en su mente.

Coincidiendo con lo expuesto anteriormente, en el estudio de Schunk (2012) se establece que la teoría de Vigotsky “destaca la interacción de los factores interpersonales (sociales), los histórico-culturales y los individuales como la clave del desarrollo humano” (p. 242). Esto ayuda a entender de mejor manera la importancia que reconoce la teoría socio histórica a la interacción social para transformar las experiencias de las personas, integrando o reorganizando la información en sus estructuras mentales; por eso se plantea como un principio que para entender el aprendizaje no es posible separarlo del desarrollo, ni del contexto en el que ocurren. Con respecto a ello Mercado (2015) aporta indicando que dentro de la teoría sociocultural son imprescindibles “las relaciones recíprocas entre desarrollo y aprendizaje ya que éste resulta un momento interno y necesario de los procesos de desarrollo culturalmente organizados” (p. 65).

Por su parte Vigotsky recalca el valor de la mediación para lograr el aprendizaje, de modo que, una persona está en la posibilidad de aprender determinado conocimiento gracias a la ayuda

que le pueden ofrecer sus semejantes. Con respecto a esto Berger (2007) afirma que “el aprendizaje activo y la participación guiada son conceptos centrales de la teoría sociocultural, debido a que cada persona depende de otras para aprender” (p. 50), lo que fundamenta el principio planteado acerca de la mediación como un mecanismo clave entre el desarrollo y el aprendizaje (Schunk, 2012).

Finalmente, otro de los principios que resalta en esta teoría constituye la conocida Zona de desarrollo próximo, la cual “representa la cantidad de aprendizaje que un estudiante puede lograr en las condiciones de instrucción apropiadas” (Schunk, 2014, p. 243). Para llegar a ella se debe partir de la zona de desarrollo real, que hace referencia a la capacidad del estudiante para resolver un problema de manera independiente y la zona de desarrollo potencial que se basa en lo que el estudiante podrá hacer con la ayuda de su docente guía o a su vez de un compañero más capacitado. En este contexto, el aprendizaje se ve favorecido con la ayuda de un mediador capaz de guiar a la persona que aprende y a su vez potenciar las habilidades del aprendiz para desarrollar en él nuevas competencias.

### **3. El proceso de enseñanza –aprendizaje como medio dinamizador de la generación de aprendizajes**

La forma en la que se lleve a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje es determinante para la generación de conocimientos y a su vez lograr que una persona construya sus propios conceptos acerca de la realidad en la que vive. La rama que se dedica al estudio del proceso enseñanza - aprendizaje es la didáctica, la cual en palabras de Hurtado y García (2013) “es una disciplina de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje” (p. 28) y de acuerdo a Carrasco (2004) se entiende como una disciplina que no se limita a explicar únicamente lo que es el proceso de enseñanza, sino también se dedica a indicar cómo un docente debe actuar mediante normas que orienten la enseñanza, encaminando las acciones de estos actores a la consecución de objetivos propuestos dentro del campo educativo.

De ello se deduce la especial importancia de la didáctica para el profesorado, dado que su manejo adecuado permite reflexionar sobre la práctica docente para transformarla en beneficio de los educandos. No se la puede considerar únicamente como la disciplina que indica cómo enseñar o qué técnicas y metodologías son necesarias seguir en el proceso de enseñanza

aprendizaje, sino también como la vía que permite al docente plantear reformas en el sistema educativo y de esta manera innovar su práctica, atendiendo por supuesto a su forma de concebir el proceso formativo en el que se encuentra inmerso un determinado grupo de estudiantes.

De ahí que en función del modelo didáctico con el que el docente se maneje se llevarán a cabo diferentes actividades y se atribuirá especial importancia al protagonismo del estudiante, dando énfasis a su capacidad indagadora, creativa y constructiva. Así por ejemplo, si el educador asume su práctica bajo el modelo didáctico espontaneísta o bajo el modelo de investigación en la escuela, los cuales brindan protagonismo al estudiante en su proceso de formación, indudablemente su accionar dentro del aula se enfocará en una metodología basada en el descubrimiento y la investigación del alumno, quien realiza de manera autónoma y guiada gran cantidad de actividades contando con la pertinente dirección del docente en los casos que lo ameriten, pues bajo estos modelos, el docente actúa como un guía u orientador, más no como transmisor de conocimientos (Hurtado y García, 2013).

Ahora bien, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, a continuación se presentan las temáticas relacionadas con los aspectos didácticos y metodológicos que involucran el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados**

Con respecto a las definiciones de los términos enseñanza y aprendizaje, Piaget (como se citó en De Zubiría, 2008) establece que “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p.160), de lo que se deduce que el aprendizaje es un proceso que involucra la manipulación activa del sujeto sobre los objetos que lo rodean para aprehender el conocimiento.

Por otra parte Feldman (2010) conceptualiza la enseñanza como “una actividad que puede circunscribirse a la relación entre un grupo de estudiantes y sus profesores” (p. 13) y Woolfolk (2006) desde una visión más amplia indica que la enseñanza es una ciencia que se basa en teorías. Atendiendo a la teoría constructivista, el aprendizaje significativo establece que la enseñanza debe basarse en las estructuras cognitivas previas de los educandos de modo que al momento de abordar un nuevo el tema de estudio:



El maestro evalúe los conceptos previos que en esta temática poseen los alumnos, para a partir de allí, enseñar los nuevos conceptos. La evaluación de los conocimientos previos es así mismo un importante punto para evaluar el alcance de la educación y la incidencia que hasta el momento, ésta ha tenido en el alumno. (De Zubiría, 2008, p.183)

Teniendo en cuenta estas definiciones es preciso indicar que la enseñanza y el aprendizaje constituyen dos puntos indisociables dentro del proceso educativo, pues, para enseñar algo se requiere de un grupo que aprenda y a su vez si este último no logra el objetivo planteado, la enseñanza no sería válida. De acuerdo a Caamaño, Aragone, Fascioli y Manzoni (2010) la enseñanza busca favorecer el aprendizaje y a su vez generar un andamiaje que posibilite al estudiante aprender algo nuevo a partir de la ayuda que el docente le brinde.

Por otra parte, un aspecto que resulta interesante en la relación entre estos dos términos, como lo expone Bonvecchio de Arauni (2006) es que “todo aprendizaje se produce cuando lo que se conoce no sirve o no alcanza para resolver una nueva situación” (p.35), lo que involucra, por nuestra naturaleza humana, la necesidad de solventar dudas y a su vez de manera indirecta favorecerse de las enseñanzas que brinda ya sea el docente o el medio que rodea al individuo que aprende.

En consecuencia el vínculo que existe entre la enseñanza y el aprendizaje es tan estrecho que el uno depende del otro y a su vez se complementan en el proceso educativo, ya que es necesario que el docente conozca a profundidad las teorías de aprendizaje, así como los principios y modelos de enseñanza que existen, para proporcionar situaciones de aprendizaje que permitan un desarrollo integral de sus estudiantes, logrando de esta manera un cambio en su conducta y en la capacidad para actuar en su entorno.

### **3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular**

El proceso metodológico llevado a cabo por los educadores está supeditado a lo establecido en los diferentes niveles de planificación curricular, por lo que resulta necesario su correcta articulación en la práctica docente de modo que se trabaje en función de lo que requiere el currículo nacional y la institución educativa. Como se expone en el ajuste curricular 2016 el currículo es:

La expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado. (MINEDUC, 2016, p. 6)

El currículo ecuatoriano vigente presenta siete elementos dentro de los cuales se propone el perfil de salida de los bachilleres ecuatorianos, el mismo que se enmarca en tres principios rectores: justicia, innovación y solidaridad, principios que se deben desarrollar de manera paulatina en el transcurso de los años escolares; otro aspecto importante involucra los objetivos integradores de los subniveles y los objetivos generales de cada una de las áreas, los mismos que se relacionan directamente con el perfil de salida, puesto que, constituyen una secuencia hacia su consecución efectiva; otro elemento importante corresponde a los objetivos específicos de las áreas y asignaturas para cada subnivel, dado que, en ellos se concreta de manera más vivencial el propósito de cada asignatura de estudio.

Además de los mencionados en el párrafo anterior, los contenidos expresados en destrezas con criterio de desempeño son otros de los elementos propios del currículo, mismos que se encuentran distribuidos en bloques curriculares y a su vez cada bloque se compone de dos tipos de destrezas: las básicas deseables y las básicas imprescindibles, lo que da mayor flexibilidad al docente para trabajar con los estudiantes en función de sus capacidades y potencialidades, desarrollando con ellos destrezas que respondan a sus necesidades e intereses. Finalmente, se establecen las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación con sus respectivos indicadores (MINEDUC, 2016).

Ahora bien, aunque se precisa de manera clara el concepto y componentes del currículo, de acuerdo a Mendoza (2016) la práctica educativa ha evidenciado que no existe uno solo, sino cinco currículos que se relacionan entre sí, dentro de ellos se encuentran el oficial, el operativo, el nulo, el oculto y el adicional. El oficial por una parte tiene como propósito proporcionar a los docentes una base para planear y evaluar a los estudiantes, así como, dar a los directivos algunas pautas que les permita controlar el accionar de los docentes y responsabilizarlos de sus prácticas, este es el currículo que comúnmente se visibiliza; no obstante, también existe el operativo, el cual corresponde a lo que el profesor realmente enseña, porque una cosa es lo que oficialmente se establece, pero otra diferente la que desarrolla el docente en el aula de clases. Existe también el currículo oculto que generalmente no es reconocido de manera oficial

pero que se muestra de forma implícita cuando se trata temas relacionados con los valores, roles sexuales, la conducta apropiada, etc. Finalmente, se establecen el currículo nulo y el adicional; el primero corresponde a lo que no se enseña y el segundo en cambio comprende todas las experiencias fuera de las asignaturas que comprende la malla curricular.

Teniendo en cuenta lo citado anteriormente, es necesario considerar la práctica educativa y analizar qué es lo que los docentes aplican en sus actividades diarias y a su vez tomar conciencia de la responsabilidad que implica omitir o alterar el currículo oficial, sin dejar de lado por supuesto la respectiva flexibilidad de la que se dispone para adaptarse al contexto de la institución en la que se labora. Con respecto a este tema Molina (2006) manifiesta que:

El planeamiento curricular está relacionado, fundamentalmente, con documentos curriculares como planes y programas de estudio, el accionar de los docentes, los recursos de aprendizaje, las orientaciones o directrices metodológicas y evaluativas, etc. La precisión con la que se planteen estos aspectos dependerá del nivel de planeamiento de que se trate: macro (nacional), meso (regional) o micro (institucional). (p. 8)

Por su parte Mendoza (2016) propone tres niveles de concreción curricular contemplados en el currículo nacional, el primero denominado macro curricular es el nivel más extenso que contiene el perfil de salida, objetivos, fines, contenidos, formas de enseñanza y evaluación que guían el sistema educativo de un país y está a cargo de la autoridad educativa nacional. El segundo nivel llamado mesocurricular constituye el nivel institucional, el cual es elaborado por toda la comunidad educativa, de modo que lo establecido en el marco nacional se adapte a la realidad del contexto que rodea a los educandos. Y finalmente el nivel microcurricular hace referencia al punto más concreto en el que se operativiza lo propuesto a nivel macro y mesocurricular.

En base a estos elementos la planificación didáctica realizada por el docente se enmarca en lo microcurricular, cuya metodología utilizada en ella responde necesariamente a lo establecido en las bases pedagógicas del diseño curricular en las que se consignan las teorías de aprendizaje que deben guiar la práctica docente en cada una de las asignaturas a ser trabajadas. Tomando en cuenta ello, el docente deberá elegir el método, amparado lógicamente en la teoría que más se ajuste a las necesidades de los estudiantes y a su vez se corresponda directamente con su concepción de aprendizaje, pues, como lo afirma González (2008) “el método y el proceso de aprendizaje están íntimamente ligados. Si el método es racional y pedagógico no puede haber

diferencia entre éste y el aprendizaje, porque ambos deben adaptarse a la manera como el niño aprende” (p. 63), de ahí que deben trabajar de manera conjunta para garantizar una educación que satisfaga las necesidades de los educandos.

Por todo esto, se vuelve imperativo que los docentes de cualquier nivel de enseñanza utilicen en su práctica la metodología adecuada, de forma que el aprendizaje desarrollado en sus estudiantes sea significativo y duradero y aunque “lograr esto constituye cada día más un desafío en medio de las diversas tendencias metodológicas existentes hoy para concebir, organizar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje escolarizado” (Moreno, Lloreva y Espinosa, 2013, p. 1), es necesario apelar al buen juicio del docente y a su nivel de conocimiento del grupo de alumnos con los que trabaja, de modo que la selección que haga vaya en beneficio de ellos y contribuya a alcanzar una educación de calidad.

### **3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula**

La educación en la actualidad requiere de un grupo humano capaz de desarrollar procesos de pensamiento que les permita actuar de manera efectiva en el entorno que se desarrolla. Como lo indica Quezada (2016) “La educación actual demanda docentes y estudiantes que desarrollen habilidades propias de un agente del conocimiento capaz de administrar, crear, traducir y exportar distintas fuentes de información en diversos formatos para distintos públicos y contextos” (p. 15).

Debido a que el docente es el responsable directo de la forma en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula, es necesario que conozca y sobre todo aplique de manera correcta cada uno de los niveles de concreción curricular que sustenta su práctica. De esta manera, en base a lo establecido en el currículo oficial y a lo trabajado de manera contextualizada en el Proyecto Educativo Institucional y en el Plan Curricular Anual, deberá elaborar la planificación microcurricular más adecuada a la realidad de los estudiantes con los que trabaja, siguiendo un proceso didáctico articulado, ordenado y sistemático que guíe su accionar en el aula de clase.

En respuesta a la importancia de la articulación, sistematización y organización del proceso de enseñanza aprendizaje, surge la planificación didáctica como una herramienta que permite

plasmar de manera clara el procedimiento que el educador va seguir en el desarrollo de sus clases, de modo que su accionar no sea improvisado y falto de propósitos. En palabras de Molina (2006) el planeamiento didáctico “es el nivel más concreto de planificación educativa. Se centra específicamente en los procesos de enseñanza aprendizaje, y en el nivel de aula, por lo que el responsable directo de su diseño es el docente” (p. 8), es por esto que se puede decir que lo que haga el profesor en su planificación de aula, servirá directamente para operativizar lo propuesto en la planificación mesocurricular y a su vez concretar los objetivos propuestos a nivel macro curricular.

La planificación de aula requiere establecer el procedimiento metodológico a seguir para alcanzar el objetivo planteado por el docente, en función de las necesidades y características de su grupo de estudiantes. Existen diversos procesos metodológicos a ser aplicados en el proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo que no se puede establecer un único procedimiento a seguir.

Así por ejemplo, Cam (2003) expone en su documento referente a los planes de lección, que es necesario dividir el plan en seis etapas, comenzando por motivar al estudiante para despertar su interés por el tema a aprender; luego, continuar con la información, etapa en la que se da una breve explicación por parte del docente sobre el tema a tratar; el tercer punto corresponde a la asimilación, etapa en la que el profesor plantea problemas para ser resueltos bajo su orientación y a su vez discutir sobre la utilidad del tema estudiado; el cuarto punto implica la producción, fase en la que el estudiante utiliza lo aprendido para exponerlo de manera oral o escrita, demostrando su capacidad creativa; la quinta fase implica la sistematización que consiste en la consolidación de los conocimientos y finalmente la última fase que es la evaluación, que debe estar acorde al proceso seguido y efectuarse en función de las características del estudiante.

Al comparar el procedimiento establecido por la autora antes citada con el procedimiento empleado de acuerdo al currículo oficial, se evidencia que el proceso que se aplica en las instituciones educativas se relaciona mucho con éste, aunque de manera más simplificada. Por ejemplo, el proceso basado en la pedagogía crítica establece tres momentos que forman el plan de clase. El primero se denomina anticipación, el cual consiste en activar los conocimientos previos de los estudiantes, presentar el tema a ser estudiado y los objetivos planteados con el afán de motivar a los educandos al estudio; el segundo es la construcción del conocimiento: en

este momento se ofrece actividades que propicien el aprendizaje en los estudiantes conceptualizando el tema de estudio y, finalmente la tercera fase es la consolidación de conocimientos, etapa en la que se conduce al estudiante a la reflexión, relación y aplicación de lo aprendido en una situación real.

En su defecto, en reemplazo a esta metodología, se suele emplear una muy similar basada en el ciclo del aprendizaje de Kolb (2014), conformado por cuatro momentos que incluyen la experimentación, la reflexión, la conceptualización y la aplicación de acciones. De acuerdo a Zubiría Remy (2004) este proceso es utilizado por los estudiantes en función de sus necesidades de adaptación en situaciones de aprendizaje y a su vez se corresponden con cuatro estilos de aprendizaje, entre los cuales están el activo, reflexivo, teórico y pragmático.

### **3.4 La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico**

Una propuesta metodológica consiste en establecer un plan para operativizarlo en el aula de clases, integra métodos que implican un proceso a seguir, cuya efectividad depende directamente de la didáctica aplicada por el docente.

En el estudio de González (2008) se plantea que la didáctica es una rama de la pedagogía que orienta la práctica educativa, es decir, establece los principios que guían el accionar del docente dentro del aula de clases; mientras que método se define como el camino para llegar a un fin. Estas definiciones llevan a afirmar que estos dos conceptos constituyen elementos que se complementan dentro del proceso educativo. Torres y Girón (2009) lo ratifican al indicar que “la didáctica está constituida por la metodología abordada mediante una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos, por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 11).

Esto permite reflexionar sobre la gran responsabilidad que lleva consigo el docente en su tarea de planificar una propuesta metodológica, pues, es necesario que maneje de manera correcta cada uno de los métodos que intente aplicar en su práctica con los estudiantes, de modo que seleccione el más adecuado para cada una de las fases que forman su plan de clase, reconociendo que algunos métodos son más efectivos si se los aplica en un momento y no en otro. De esta manera el docente se convertirá en un investigador y evaluador de su propia

práctica, discriminando de manera clara aquello que le da mejores resultados al aplicarlo con su grupo de estudiantes y a su vez retroalimentar su propia practica pedagógica.

### **3.5. Estrategias y técnicas de aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante**

Si se parte de la definición de los términos estrategia y técnica, Parra (2003) define el término estrategias como un conjunto de “procedimientos flexibles y adaptativos (nunca como algoritmos rígidos) a distintas circunstancias de enseñanza” (p.9); y Pimienta (2012) establece que las estrategias de enseñanza-aprendizaje “son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (p. 3).

Las técnicas por su parte componen los instrumentos y herramientas concretas que permitirán viabilizar cada paso o etapa del proceso establecido en la estrategia, es por eso que estos dos elementos no pueden separarse. Las técnicas contribuyen a la consecución de los objetivos planteados en la planificación del docente, pues “son el enlace entre los y las estudiantes, el contenido y el profesor o profesora” (Torres y Girón, 2009, p. 83).

En este contexto, resulta imprescindible que las técnicas que plantee el docente se ajusten a los procedimientos que involucra cada una de las estrategias y sobre todo consideren la manera en la que aprenden los estudiantes, de modo que, se garantice la correcta comprensión de la información, así como, la participación activa de los educandos, desarrollando de esta manera un aprendizaje productivo y significativo para ellos.

En la actualidad se cuenta con diversas estrategias y técnicas a ser usadas en el proceso de enseñanza, las que están centradas en el protagonismo del estudiante se denominan activas, pues posibilitan que el educando desarrolle su pensamiento y razonamiento crítico asumiendo un rol activo en la construcción de su aprendizaje. Según Parra (2003), Torres y Girón (2009), Díaz y Hernández (1999) y Schunk (2012) las estrategias y técnicas que cumplen estas características son: el aprendizaje basado en problemas, el método del juego de roles, el método de situaciones (o de casos), el método de indagación, el aprendizaje por descubrimiento, el modelamiento, el método de proyectos, la lluvia de ideas, la investigación en equipo, los círculos de estudio, la demostración, la construcción de contradicciones, la visita de estudio, la dramatización, el debate, los resúmenes, los cuadros sinópticos, los organizadores previos, las ilustraciones, las tutorías, el aprendizaje asistido por pares, entre otras.

Clasificando estas estrategias y técnicas de acuerdo a las teorías centradas en el protagonismo del estudiante y considerando los principios que las rigen, las que se enmarcan dentro del Cognitivismo serían la demostración, el modelamiento, la elaboración de cuadros sinópticos y la construcción de organizadores previos; el aprendizaje cooperativo, las dramatizaciones, el aprendizaje asistido por pares, y las discusiones y debates en cambio estarían enmarcadas en la teoría socio cultural de Vigotsky y finalmente el juego de roles, la investigación en equipo y los círculos de estudio por su parte se insertarían dentro de la teoría constructivista, pues apuntan a la construcción activa del conocimiento por parte del educando.

Como se evidencia existen múltiples estrategias y técnicas que fomentan el protagonismo del estudiante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, lo importante es que el docente, como principal ejecutor de la práctica educativa, seleccione las que más se ajusten a las necesidades de sus estudiantes y les permitan alcanzar aprendizajes significativos.



## **2. DISEÑO METODOLÓGICO**

## **2.1. Diseño y tipo de investigación**

### **2.1.1. Diseño de investigación.**

El diseño de la investigación fue Exploratorio Secuencial, de modalidad derivativa. Respecto del diseño exploratorio secuencial, Hernández Sampieri (2014) sostiene que este tipo de diseño “implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos” (p. 551). Referente a la modalidad derivativa, Hernández Sampieri (2014) plantea que “en esta modalidad la recolección y el análisis de los datos se hacen sobre la base de los resultados cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos” (p. 551).

En este sentido se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente la primera etapa comprendió la revisión de información teórica respecto a las teorías de aprendizaje, se analizó y se establecieron categorías que constituyeron los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recuperar información de los docentes. En la segunda etapa se recopiló información y se la analizó, utilizando el Programa SPSS, donde se diagnosticaron los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan la práctica pedagógica de los docentes. En la tercera etapa se interrelacionó la información teórica de la primera etapa y los datos de la segunda, lo que permitió diseñar una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos de clase.

### **2.1.2. Tipo de investigación.**

La presente investigación fue de tipo mixta ya que combinó aspectos cualitativos y datos cuantitativos, según Hernández Sampieri (2014) “el enfoque mixto de la investigación implica un conjunto de procesos de recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (p. 532).

## **2.2. Métodos**

Los métodos usados en la investigación se enumeran a continuación:

### **2.2.1. El Método Analítico – Sintético.**

El método analítico-sintético se basa en la descomposición del todo en partes y relaciones, complementado a nivel mental las partes del objeto, en esta investigación, se abordó las teorías del aprendizaje, sus elementos constitutivos y el proceso de enseñanza aprendizaje como medio dinamizador en la generación de aprendizajes.

### **2.2.2. El Método Inductivo – Deductivo.**

Este método logra inferir el conocimiento, permite el tránsito de lo particular a lo general y también va de aseveraciones generales a otras de carácter particular del objeto mediante pasos caracterizados por no tener contradicciones lógicas. En este estudio se abordaron los principios de las teorías del aprendizaje que centran al estudiante como actor principal en el proceso de aprendizaje, se recopilaron y analizaron datos sobre los métodos y técnicas empleadas por los docentes, insumos con los cuales se diseñó una propuesta que incorpora los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante.

## **2.3. Población y muestra**

La presente investigación comprendió una población de 11 docentes quienes forman parte de la Escuela de Educación General Básica Aurelio Ochoa Alvear. Para el trabajo investigativo se utilizaron muestras no probabilísticas, Hernández Sampieri (2014) plantea que “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p.189). Se trabajó con muestras homogéneas, Hernández Sampieri (2014) establece que “en las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o característica, o bien comparten rasgos similares” (p. 388). Bajo estas definiciones en la presente investigación se tomó como muestra 7 docentes, de los cuales 2 son del subnivel elemental, 3 del subnivel medio y 2 docentes de las áreas especiales como Inglés y Cultura Física, quienes corresponden a ambos subniveles.

## **2.4. Técnicas e instrumentos**

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, la cual se viabilizó a través de un cuestionario. Al respecto Chasteauneuf (como se citó en Hernández Sampieri, 2014) plantea que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). Se utilizaron preguntas cerradas, Hernández Sampieri (2014) establece que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (p. 217).

Para el análisis de la información se utilizó el Programa SPSS, mediante el cual se identificó la frecuencia de expresiones en cada variable; la relación entre variables para determinar aspectos comunes y diferenciales; y, las tendencias principales en cada una de las dimensiones en estudio.

### **3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS**

### **3.1. Discusión de resultados y análisis**

Con respecto al objetivo dos relacionado con el diagnóstico de los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, se aplicó un tipo de encuesta a 7 docentes del subnivel elemental y medio de la escuela fiscal: “Aurelio Ochoa Alvear” ubicada en la parroquia rural Turi, perteneciente a la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay.

De los siete docentes encuestados, dos corresponden al subnivel elemental, tres al subnivel medio y dos docentes están a cargo de las asignaturas especiales de inglés y Educación Física en ambos subniveles.

La edad de los encuestados oscila entre 29 y 59 años. Todos cuentan con experiencia en el ámbito pedagógico, siendo el tiempo mínimo 4 y el máximo 35 años de trabajo docente. Cinco, de los siete maestros son Licenciados en Ciencias de la Educación y dos son Profesores en Educación Básica, de lo que se deduce que todos cuentan con una preparación de pregrado acorde al área en la que trabajan.

Ahora bien, gracias a la colaboración de los docentes se obtuvo información con respecto al grado de presencia que tienen las teorías de aprendizaje conductista, cognitivista, socio cultural y constructivista en la práctica pedagógica dentro de la institución, misma que se detalla a continuación.

#### **3.1.1. Tendencias en la aplicación de la teoría conductista.**

La teoría conductista basada en la influencia de los estímulos del ambiente para el desarrollo del aprendizaje establece características propias que la diferencian de las demás y a su vez posibilitan analizar si un docente sustenta su práctica en ella o por su parte se vale de otras teorías para su accionar. A continuación se presentan los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes de la escuela de educación básica “Aurelio Ochoa Alvear”, con respecto a este tema.

Tabla 1: Tendencia conductista

Número	Indicadores	Siempre		Aveces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Cuando desarrollo mis clases, desgloso los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo)	7	100,00	0	0,00	0	0,00	7
2	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.	7	100,00	0	0,00	0	0,00	7
3	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.	3	42,86	4	57,14	0	0,00	7
4	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.	2	28,57	4	57,14	1	14,29	7
5	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7
6	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.	3	42,86	4	57,14	0	0,00	7
7	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.	7	100,00	0	0,00	0	0,00	7
8	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.	1	14,29	5	71,43	1	14,29	7
9	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los estudiantes.	5	71,43	2	28,57	0	0,00	7
10	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear. Elaborado por: Garcés, M. (2017)

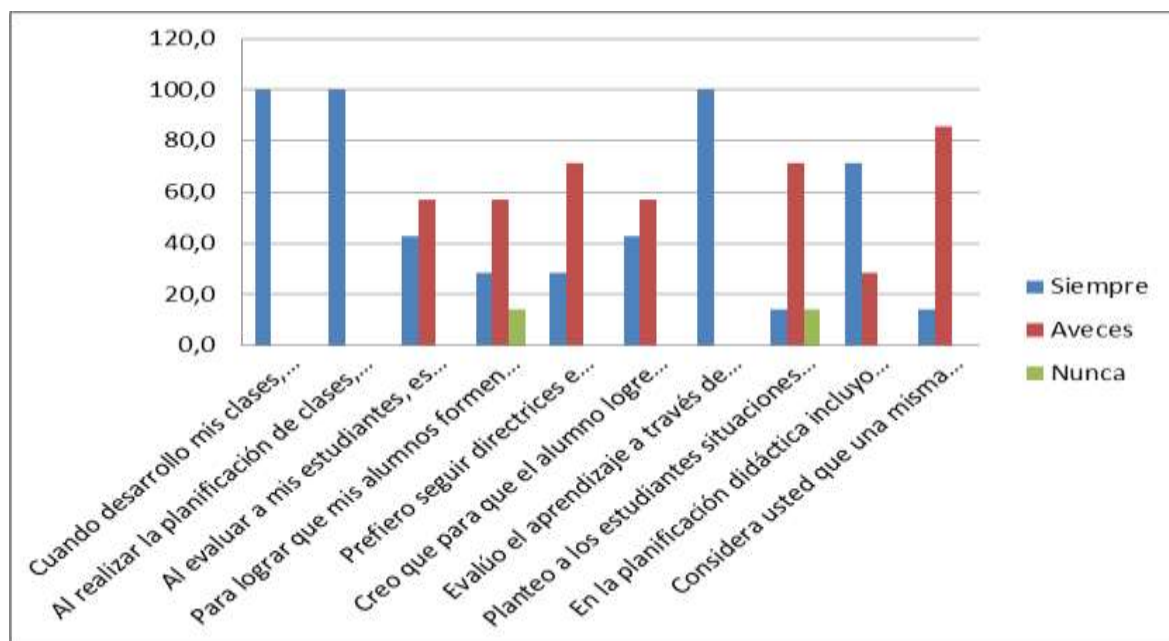


Figura 1: Tendencia conductista.

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear. Elaborado por: Garcés, M. (2017)

Como se muestra en la información expuesta en la tabla 1 y figura 1, las actividades que los docentes realizan para garantizar el aprendizaje se basan en dos tendencias notorias: por un lado el 100% de profesores desarrollan siempre sus clases haciendo uso del método inductivo-deductivo, establecen objetivos medibles para identificar el aprendizaje de sus estudiantes y lo evalúan a través de pruebas escritas estructuradas y objetivas, así mismo el 71, 43 % incluye siempre normas de buen comportamiento en sus planificaciones, aspecto que demuestra la necesidad de guardar en el aula espacios en los que predomine el orden y la disciplina para garantizar un mejor aprendizaje; mientras que en la frecuencia a veces el 85,71 % consideran que una misma estrategia puede aplicarse en varios procesos didácticos y el 71, 43% prefieren seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea, así como plantear a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados. Esta última característica se evidencia también en la frecuencia nunca, pues el 14, 29% asegura que jamás establecen roles predeterminados a sus estudiantes, así como revelan que nunca ofrecen recompensas a cambio de un comportamiento adecuado.

No obstante, a pesar de evidenciarse porcentajes en la frecuencia nunca, todas las otras características de la teoría conductista presentes en la institución reflejan su aplicación, pues coinciden con lo planteado por Schunk (2012), quien afirma que “la instrucción debe tener objetivos claros y medibles, proceder en pequeños pasos y otorgar reforzadores” (p. 115), para asegurar un aprendizaje efectivo en los estudiantes. Por otra parte, se puede notar que aunque el conductismo no es la única teoría dominante en la práctica pedagógica, los aspectos que se conservan no permiten al estudiante ser el protagonista de su proceso de aprendizaje, sino más bien se limita a lo previamente establecido por los docentes, quienes mantienen un rol predominante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

### **3.1.2. Tendencias en la aplicación de la teoría cognitivista.**

Como un avance en los estudios de las teorías Conductistas, el Cognitivismo propone una nueva forma de concebir al aprendizaje, dándole mayor importancia a los procesos internos que se producen en la mente del sujeto para la creación de aprendizajes. A continuación se presentan algunas pautas que evidencian la práctica de esta teoría en los docentes de la institución investigada.



Tabla 2: Tendencia cognitivista

Número	Indicadores	Siempre		Aveces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.	6	85,71	1	14,29	0	0,00	7
2	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.	4	57,14	3	42,86	0	0,00	7
3	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.	7	100,00	0	0,00	0	0,00	7
4	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.	4	57,14	3	42,86	0	0,00	7
5	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.	7	100,00	0	0,00	0	0,00	7
6	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.	5	71,43	2	28,57	0	0,00	7
7	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.	4	57,14	3	42,86	0	0,00	7
8	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento.	5	71,43	2	28,57	0	0,00	7
9	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes.	4	57,14	3	42,86	0	0,00	7
10	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.	6	85,71	1	14,29	0	0,00	7

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear. Elaborado por: Garcés, M. (2017)

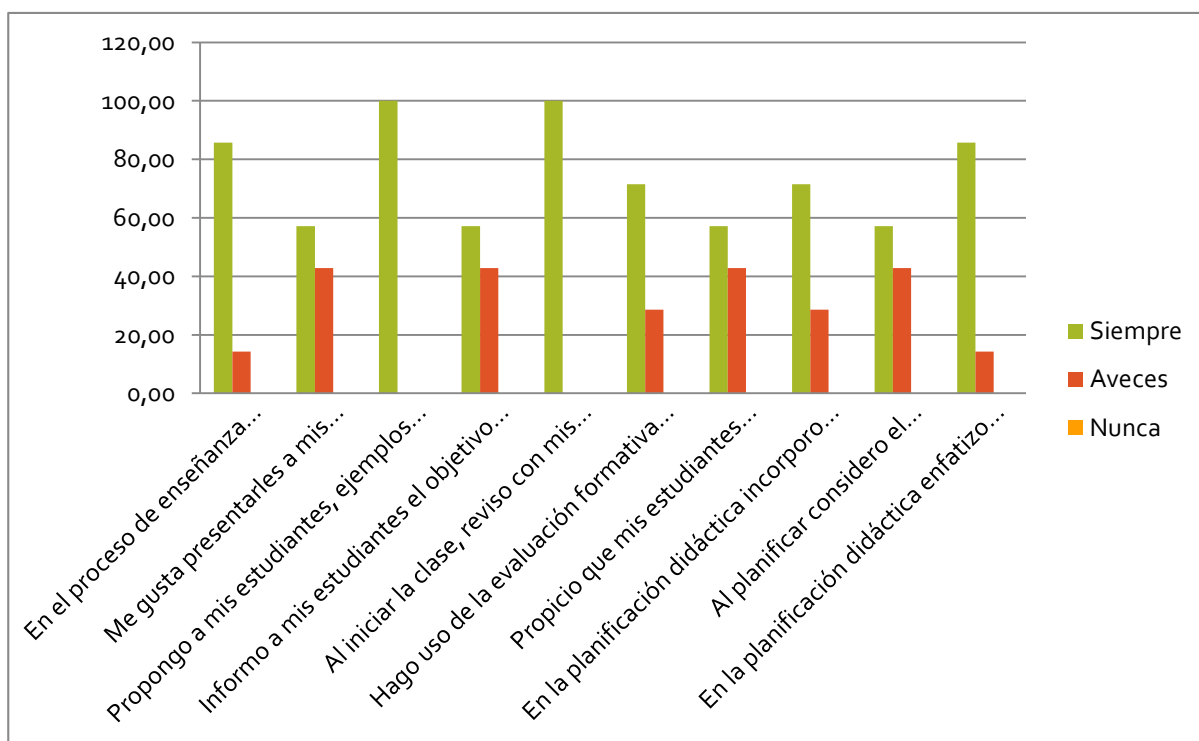


Figura 2: Tendencia cognitivista

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear. Elaborado por: Garcés, M. (2017)

Como se muestra en la tabla 2 y figura 2 dentro de la teoría Cognitivista las actividades que realizan todos los docentes para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes se basan en revisar siempre los conocimientos previos sobre la temática a estudiar y proponer a sus estudiantes ejemplos que les permitan transferir sus conocimientos a otros contextos, así también, el 85,71 plantean preguntas inspiradoras para mantener su interés y organizan y estructuran las destrezas a ser trabajadas; mientras que, en cuanto a la frecuencia a veces el 42,86 % de los docentes informan a los estudiantes el objetivo de la clase, presentan organizadores gráficos, consideran el planteamiento de metas por parte de los estudiantes y fomentan la autoevaluación sobre los aprendizajes de sus educandos, aspectos que reflejan nuevas prácticas pedagógicas que contrastan con el conductismo, pues, de acuerdo a Woolfolk (2010) la teoría cognitivista “considera el aprendizaje como la ampliación y transformación de la comprensión que ya poseemos, y no como el simple registro de asociaciones en los espacios en blanco del cerebro” (p.234).

En este sentido, todas estas actividades practicadas por los docentes se corresponden con los principios del Cognitismo, pues por una parte se valora los conocimientos previos de los educandos para formar nuevos conocimientos, y por otra parte, siguiendo lo establecido por Schunk (2012) se evidencia la aplicación de lo propuesto en la teoría de Bandura con respecto al aprendizaje participativo y vicario, dado que los resultados reflejan que a más de la aplicación del conductismo también se lleva a cabo prácticas que les posibilitan a los estudiantes ser parte activa de su formación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y se hace uso del aprendizaje por observación que usa como recursos las imágenes y organizadores gráficos para llamar la atención de los educandos.

### **3.1.3. Tendencias en la aplicación de la teoría socio cultural.**

La teoría Socio Cultural de Vygotsky se enmarca en la interacción social como factor principal para la creación de aprendizajes, pues, se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es producto de la construcción activa del sujeto a partir de las relaciones con los demás. A continuación se muestran las prácticas de los docentes que sustentan su accionar en los principios de esta teoría.

Tabla 3: Tendencia socio cultural

Número	Indicadores	Siempre		Aveces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7
2	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7
3	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.	3	42,86	4	57,14	0	0,00	7
4	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.	4	57,14	3	42,86	0	0,00	7
5	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante.	6	85,71	1	14,29	0	0,00	7
6	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7
7	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7
8	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7
9	Favorezco el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa.	6	85,71	1	14,29	0	0,00	7
10	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear. Elaborado por: Garcés, M. (2017)

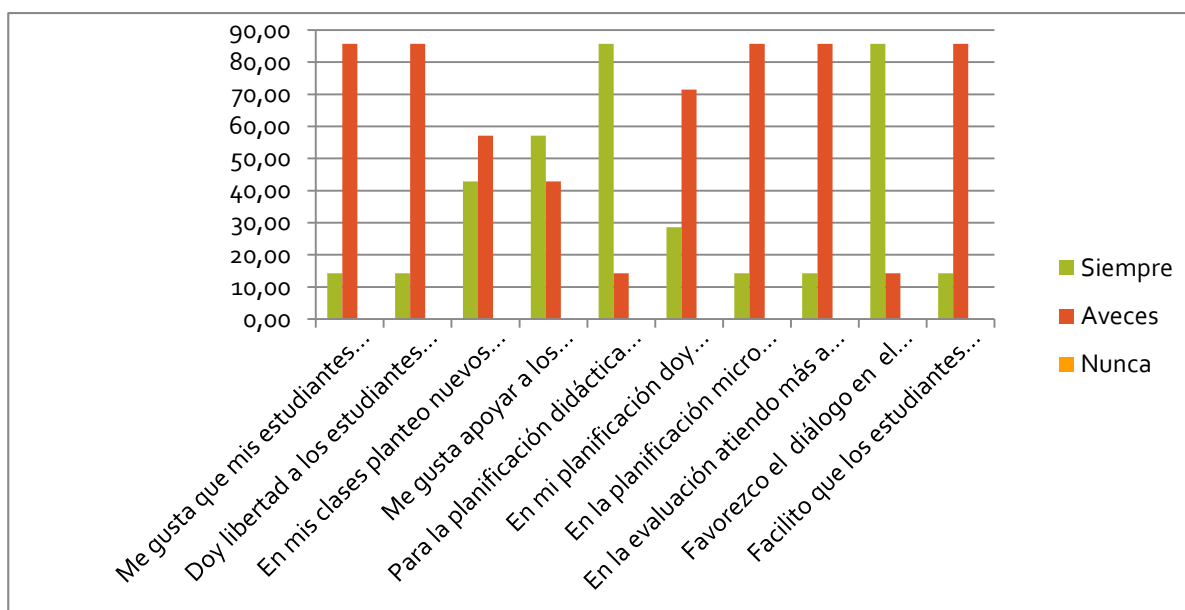


Figura 3: Tendencia Socio Cultural

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear. Elaborado por: Garcés, M. (2017)

En cuanto a la teoría Socio Cultural, la tabla 3 y figura 3 evidencian que los indicadores que orientan el accionar de los docentes para desarrollar el aprendizaje en los estudiantes se basan en partir siempre del contexto, de las experiencias e intereses de los educandos, así como, en el fomento del diálogo y las producciones creativas; mientras que ocasionalmente la mayoría de docentes favorecen el trabajo en parejas, fomentan el desarrollo de actividades de acuerdo a las capacidades de los estudiantes, trabajan con proyectos relacionados al contexto del estudiante para resolverlos de manera colaborativa, evalúan el proceso más que el resultado final y facilitan el trabajo colaborativo entre los estudiantes, así también el 71,43 de educadores dan prioridad a la autoevaluación, permitiendo que sus estudiantes se involucren en su aprendizaje y sean conscientes de sus falencias y potencialidades.

Todas estas prácticas demuestran indudablemente un avance hacia una nueva forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que con su aplicación se resalta el valor de la mediación y el trabajo en la zona de desarrollo próximo de los educados para lograr mejores aprendizajes y se brinda mayor atención a la interacción del educando con el contexto que le rodea como un medio formativo, corroborando de esta manera lo establecido por Schunk (2012) cuya afirmación indica que la teoría Socio Cultural “asigna mayor importancia al entorno social como un facilitador del desarrollo y del aprendizaje” (p. 240).

#### **3.1.4. Tendencias en la aplicación de la teoría constructivista.**

La teoría Constructivista sostiene que los individuos son aprendices activos que construyen su propio conocimiento a partir de la manipulación de los objetos, así como, de las relaciones con los demás, por lo que el docente que se enfoque en esta teoría debe propiciar los espacios adecuados para el desarrollo de destrezas en sus estudiantes. A continuación se muestran los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los docentes participantes en la investigación.

Tabla 4: Tendencia constructivista

Número	Indicadores	Siempre		Aveces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.	1	14,29	5	71,43	1	14,29	7
2	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7
3	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.	2	28,57	4	57,14	1	14,29	7
4	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo.	3	42,86	4	57,14	0	0,00	7
5	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.	1	14,29	5	71,43	1	14,29	7
6	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7
7	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.	6	85,71	1	14,29	0	0,00	7
8	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.	2	28,57	4	57,14	1	14,29	7
9	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.	3	42,86	4	57,14	0	0,00	7
10	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear.  
Elaborado por: Garcés, M. (2017)

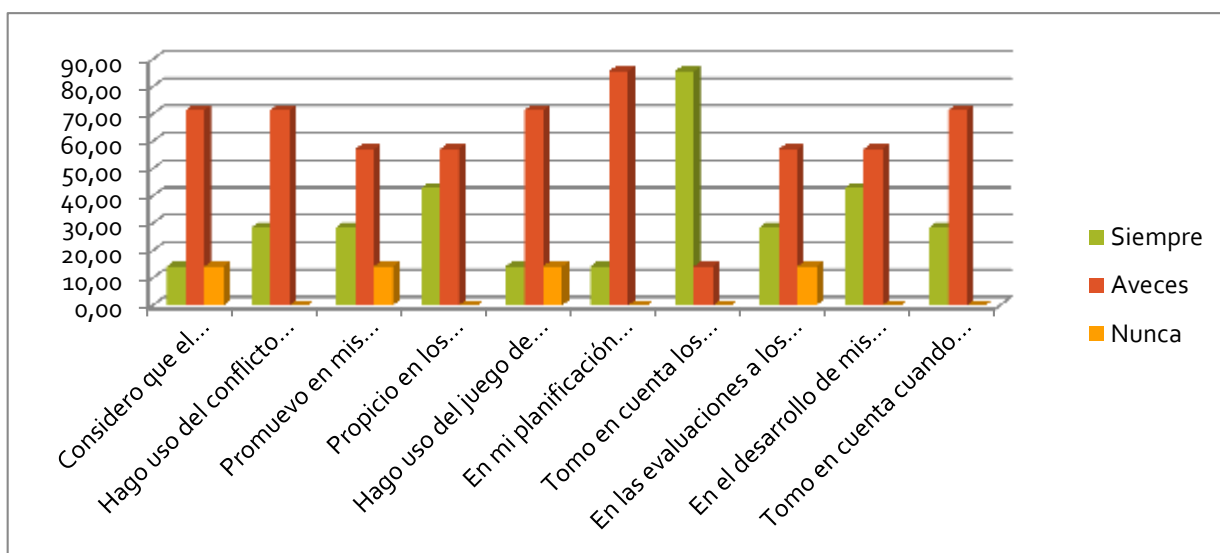


Figura 4: Tendencia constructivista

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear.  
Elaborado por: Garcés, M. (2017)

Con respecto a las actividades que los docentes orientan para garantizar el aprendizaje constructivista de los estudiantes, como lo indican la tabla 4 y la figura 4, existen respuestas

variadas. Es así que en la frecuencia siempre sobresale únicamente la característica relacionada a tomar en cuenta los errores en los aprendizajes para la creación de nuevos conocimientos; mientras que en la frecuencia a veces el 85,71% de los docentes incorporan ejemplos hipotéticos para explicar el tema a tratar, el 71,43% hacen uso del conflicto cognitivo, propician el juego de roles, toman en cuenta las opiniones de los estudiantes y consideran que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje, lo que lleva a deducir que los docentes comparten lo establecido por Piaget (como se citó en Sánchez y Ruiz, 2006) para explicar el proceso de aprendizaje, pues este autor “hace hincapié en los estadios universales del desarrollo, en base a determinantes biológicos” (p. 470), idea que posibilita también explicar el hecho de que el docente defina para su práctica los objetivos, contenidos, actividades y recursos a utilizar de acuerdo a la etapa evolutiva del niño.

Por otra parte, comparando con las anteriores teorías, en el Constructivismo aparecen repetidas respuestas en la frecuencia nunca, evidenciándose que el 14,29 % no considera que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje, tampoco promueve la adquisición de conocimiento abstracto en sus estudiantes, no hace uso del juego de roles para trabajar un tema de clase y nunca se dispone a escuchar experiencias o valoraciones sobre los aprendizajes alcanzados por parte de los educandos, esto muestra que el proceso de enseñanza aprendizaje aún no está completamente encaminado hacia el constructivismo, pues si bien es trabajado por los docentes en el desarrollo de sus clases, su aplicación se da en menor medida que las demás.

### **3.1.5. Tendencia estrategias conductistas.**

Las estrategias metodológicas que emplee el docente en su práctica pedagógica responden a la teoría con la que se maneja y a su vez determinan la concepción que tiene sobre el aprendizaje. Las estrategias conductistas van siempre a orientarse a limitar el rol del estudiante a ser un mero receptor de la información y por ende a disminuir su protagonismo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y aunque las prácticas que se derivan de esta teoría son ya muy antiguas, es necesario analizar su grado de presencia en los docentes del subnivel elemental y medio de la escuela de Educación Básica Aurelio Ochoa Alvear.

Tabla 5: Tendencia estrategias conductistas

Número	Indicadores	Siempre		Aveces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Clases expositivas.	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7
2	Secuenciación de objetivos y contenidos.	5	71,43	1	14,29	1	14,29	7
3	Memorización de contenidos o temas.	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7
4	Recompensa para formar hábitos y disciplina.	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear.  
Elaborado por: Garcés, M. (2017)

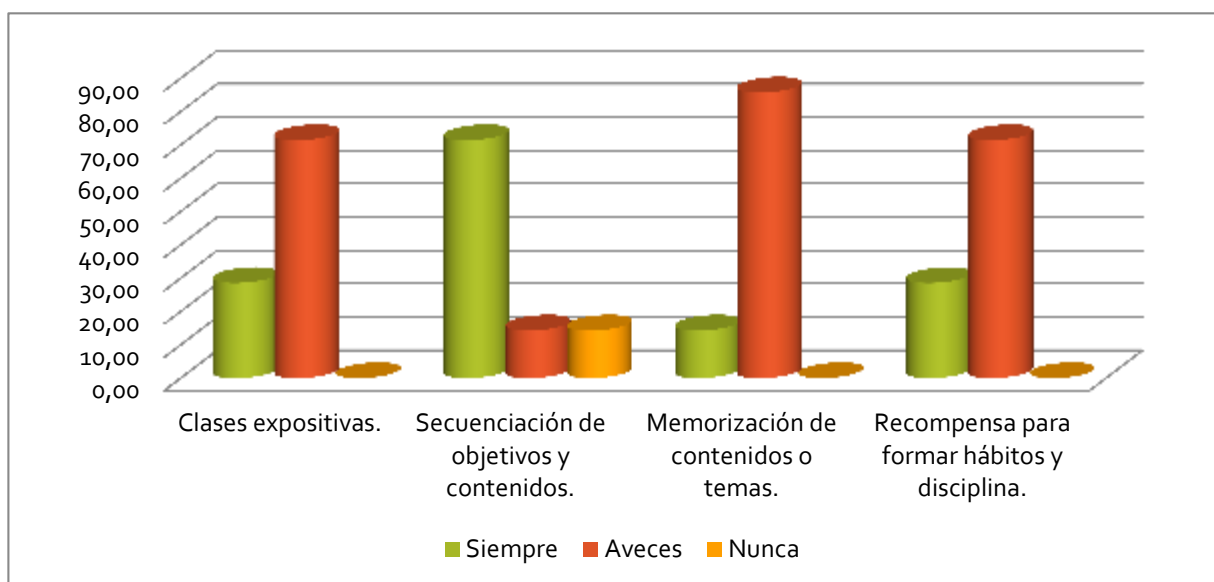


Figura 5: Tendencia estrategias conductistas

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear.  
Elaborado por: Garcés, M. (2017)

Al analizar los resultados presentados en la tabla 5 y figura 5, se evidencia que las estrategias aplicadas por el 71, 43% de los docentes tienden siempre a secuenciar los objetivos y contenidos a ser trabajados con los estudiantes, lo que lleva a deducir que la mayoría de educadores manejan contenidos de aprendizaje que no parten de los intereses de los educandos, sino de la secuencia previamente establecida a nivel nacional e institucional. Por otra parte, la mayoría de docentes, esto es el 85,71%, indican que a veces propician la memorización del contenido estudiado, el 71, 43% hacen uso de clases expositivas y ofrecen a los educandos recompensas como un mecanismo para formar hábitos y controlar la disciplina. Para contrarrestar los resultados de la frecuencia siempre, destaca también un 14,29% de docentes, quienes afirman que nunca secuencian objetivos y contenidos para el desarrollo de su clase, lo que implica que en la institución educativa Aurelio Ochoa Alvear, la práctica pedagógica difiere en cierta medida.

No obstante, tomando en cuenta los porcentajes más altos, los resultados nos llevan a evidenciar que la teoría conductista está aún presente en el aula de clases, pues es parte de la práctica docente y su incidencia en el aprendizaje dependerá de la frecuencia y la forma en la que el educador lo aplique, ya que si el pedagogo hace uso frecuente de estas prácticas terminará por eliminar el protagonismo del estudiante y se concentrará más en el reforzamiento, en el castigo y en el condicionamiento como mecanismos para desarrollar aprendizajes en los educandos (Woolfolk, 2010), dando prioridad a la memorización y repetición de los contenidos, como indicadores que aseguran el logro o adquisición de aprendizajes.

### 3.1.6. Tendencia estrategias cognitivistas.

Las estrategias cognitivistas están orientadas a brindar protagonismo al estudiante dentro del aula de clases, pues, se enmarcan en trabajar su estructura mental y en considerar al educando como un sujeto que piensa y actúa. Las tablas siguientes muestran la presencia de éstas dentro de la práctica de los docentes participantes en la investigación.

Tabla 6: Tendencia estrategias cognitivistas

Número	Indicadores	Siempre		Aveces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Tutorías y asesorías.	0	0,00	7	100,00	0	0,00	7
2	Modelamiento.	3	42,86	3	42,86	1	14,29	7
3	Cuadros sinópticos.	5	71,43	2	28,57	0	0,00	7
4	Organizadores gráficos.	6	85,71	1	14,29	0	0,00	7

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear.  
Elaborado por: Garcés, M. (2017)



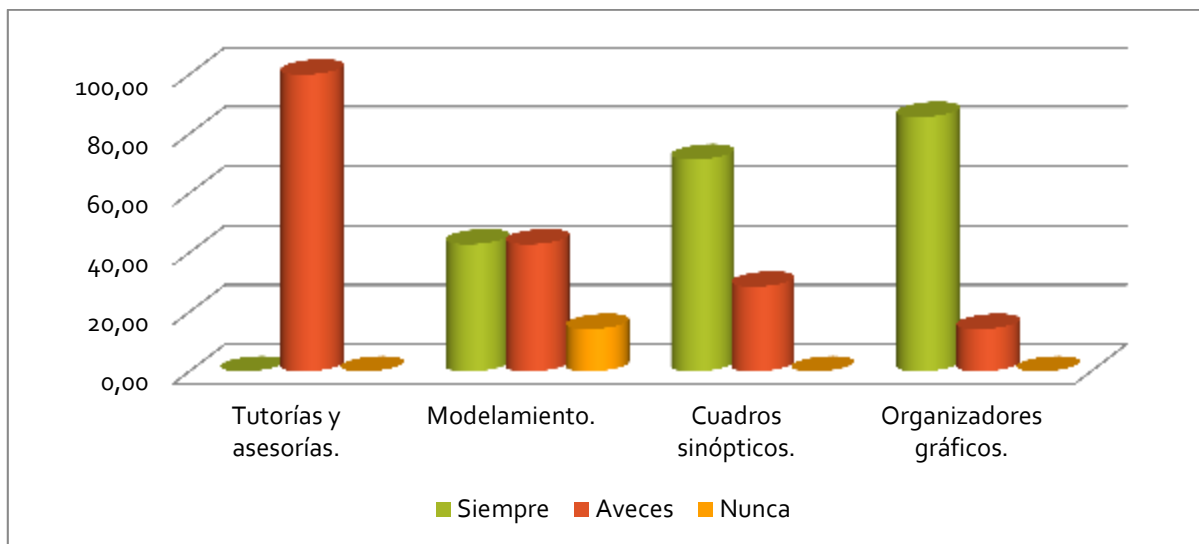


Figura 6: Tendencia estrategias cognitivistas

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear.

Elaborado por: Garcés, M. (2017)

Como se puede apreciar en los resultados de la tabla 6 y la figura 6, el 85, 71% de los docentes utilizan siempre organizadores gráficos para trabajar los temas de clase y el 71, 43% hacen uso de los cuadros sinópticos, los cuales constituyen estrategias muy importantes debido a que según De Zubiría (2008) estos permiten visualizar de manera gráfica las ideas y la organización que ellas tienen en la mente del alumno sobre el tema que estudia.

Por otra parte, tomando en cuenta la frecuencia a veces, todos los docentes utilizan en el desarrollo de sus clases las tutorías y asesorías; mientras que, en menor medida hacen uso del modelamiento, el cual también presenta una mínima aparición en la frecuencia nunca y los cuadros sinópticos, estrategias que posibilitan al estudiante trabajar activamente en el aula de clases y al mismo tiempo mejorar sus capacidades cognitivas, dado que al aplicar las tutorías y asesorías “los tutores fungen como modelos de instrucción al explicar y demostrar las habilidades, operaciones y estrategias que los individuos deben aprender” (Schunk, 2012, p. 158); con el modelamiento desarrollan cambios conductuales, cognitivos y afectivos a partir de la observación del modelo y al hacer uso de los cuadros sinópticos, identifican las categorías más importantes del tema tratado, de modo que sintetizan en palabras clave lo más importante de los contenidos estudiados, ayudando de esta manera a interiorizar la información desarrollada a partir de su propia cognición, lo que permite a los estudiantes ser considerados como seres capaces de autorregular su propio aprendizaje sin recurrir estrictamente a lo establecido por el docente.

### 3.1.7. Tendencia estrategias socio culturales.

Siguiendo la línea de las estrategias basadas en fomentar el protagonismo del estudiante, las establecidas dentro de la teoría Socio Cultural proponen desarrollar la clase promoviendo la interacción de los educandos, dado que de acuerdo a ésta, a partir de la interacción del sujeto con el entorno que lo rodea se favorece el proceso de aprendizaje. En los cuadros que se presentan a continuación se evidencia la presencia de estas estrategias en la práctica de los docentes de la escuela Aurelio Ochoa Alvear.

Tabla 7: Tendencia estrategias socio culturales

Número	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Aprendizaje cooperativo	5	71,43	2	28,57	0	0,00	7
2	Dramatizaciones	1	14,29	5	71,43	1	14,29	7
3	Aprendizaje asistido por pares	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7
4	Discusiones y debates	2	28,57	5	71,43	0	0,00	7

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear.  
Elaborado por: Garcés, M. (2017)

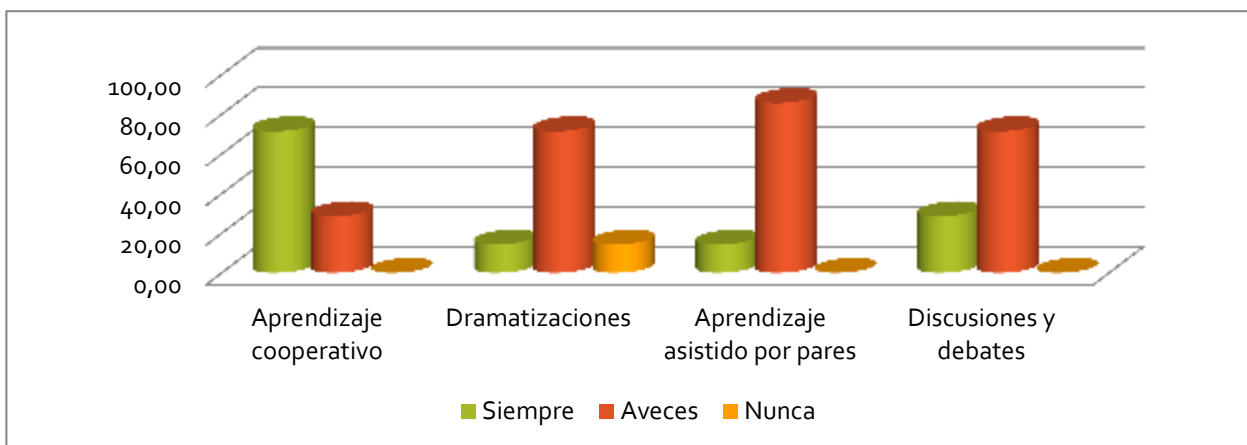


Figura 7: Tendencia estrategias socio culturales

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear.  
Elaborado por: Garcés, M. (2017)

A partir de los resultados de la tabla 7 y la figura 7 se puede notar que las estrategias socio culturales que siempre están presentes en la práctica del 71,43% de los docentes es el aprendizaje cooperativo, el cual de acuerdo a Schunk (2012) tiene como objetivo “desarrollar la habilidad de los estudiantes para trabajar en colaboración con otras personas” (p. 270), posibilitando de esta manera el fomento de su inteligencia interpersonal al relacionarse con los demás y ayudando a mantener un clima de trabajo agradable que posibilite enfocarse hacia la consecución de objetivos comunes; mientras que, a veces el 85,71% hacen uso del aprendizaje

asistido por pares y en igual porcentaje (71,43 %) aplican las discusiones y debates para el desarrollo de la clase, así como las dramatizaciones. En cuanto a la frecuencia nunca, esta última estrategia no es aplicada por el 14, 29% de los docentes, lo que implica que uno de los siete docentes excluye de su práctica las dramatizaciones para el trabajo de los temas de clase.

No obstante, tomando como referencia los altos porcentajes de las frecuencias siempre y a veces, los resultados permiten deducir que efectivamente la presencia de la teoría Socio Cultural en la institución posibilita romper esquemas tradicionales para pasar a una nueva manera de formarse, la cual facilita a los educandos interactuar entre ellos y aprender de los otros. Además, es importante reconocer que estas estrategias ayudan a manejar la diversidad propia del aula de clases, dado que al organizar a los estudiantes en grupos heterogéneos se puede, sin necesidad de hacer notoria la diferencia en las capacidades de aprendizaje, aprovechar el potencial de los estudiantes que tienen mayor posibilidad de aprender un tema, en beneficio de los menos favorecidos (Blanchard y Muzás, 2007).

### 3.1.8. Tendencia estrategias constructivistas.

Las estrategias constructivistas apuntan al efectivo protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, dado que le asignan un rol activo y participativo a partir de actividades que propicien las oportunidades necesarias para que el educando sea el actor principal en su proceso de formación académica. A continuación se muestran los resultados de la encuesta aplicada.

Tabla 8: Tendencia estrategias constructivistas

Número	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	El conflicto cognitivo	2	28,57	4	57,14	1	14,29	7
2	Aprender del error	4	57,14	3	42,86	0	0,00	7
3	Juego de Roles	3	42,86	4	57,14	0	0,00	7
4	Razonamiento abstracto	1	14,29	6	85,71	0	0,00	7

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear.  
Elaborado por: Garcés, M. (2017)

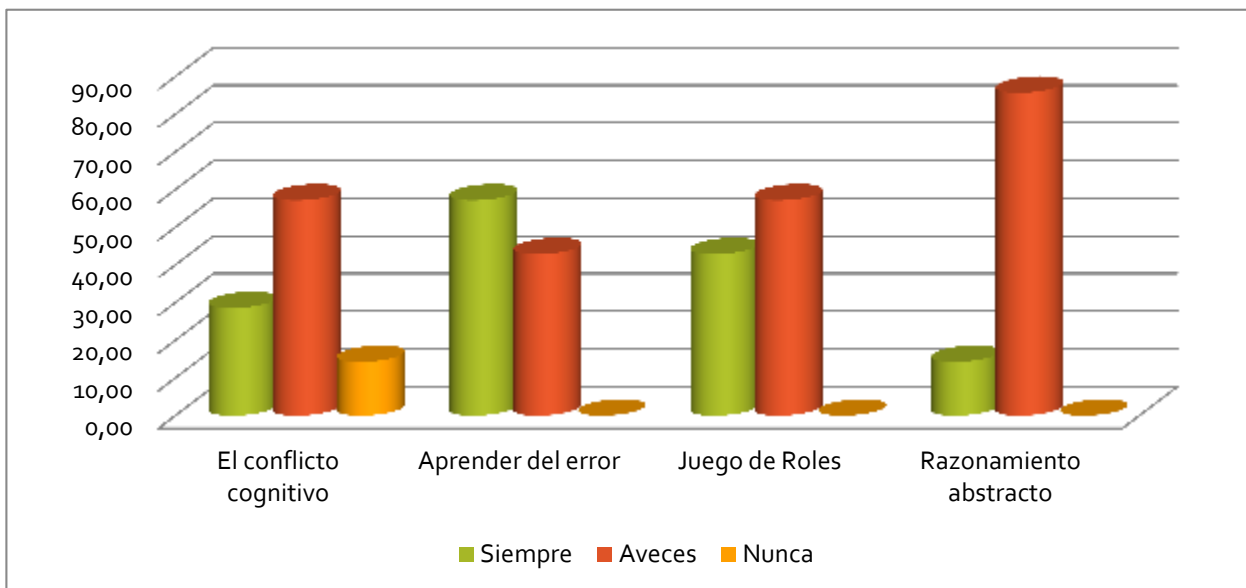


Figura 8: Tendencia estrategias constructivistas

Fuente: Encuesta realizada a los docentes del subnivel elemental y medio de la Escuela Aurelio Ochoa Alvear.

Elaborado por: Garcés, M. (2017)

Para finalizar con el análisis de los resultados expuestos en la tabla 8 y figura 8 sobre las estrategias constructivistas se puede apreciar porcentajes relativamente bajos en cuanto a la periodicidad con la que se aplican, es así que tomando en cuenta la frecuencia siempre el 57, 14 % de los docentes se valen de los errores para generar el aprendizaje; mientras que a veces el 85, 71% de educadores, porcentaje que constituye el más representativo, desarrollan el razonamiento abstracto y en menor medida, es decir el 57, 14% practican el juego de roles y hacen uso del conflicto cognitivo para desarrollar en sus educandos las destrezas que pretenden alcanzar. Este último también aparece en la frecuencia nunca, lo que permite deducir que uno de los docentes encuestados no practica el conflicto cognitivo en el desarrollo de sus clases.

Esta información permite establecer que, en comparación con las estrategias presentadas anteriormente, las constructivistas evidencian menor porcentaje de aplicación, sin embargo su grado de presencia lleva a inferir que a más de las estrategias propias del cognitivismo y de la teoría socio cultural, los docentes de la institución Aurelio Ochoa Alvear complementan su práctica pedagógica con actividades que posibilitan a los estudiantes construir su propio conocimiento al ser conscientes de sus errores para aprender de ellos, asimilando información para acomodarla y formar nuevos esquemas, así como también participando en actividades lúdicas que a más de favorecer su área cognitiva, propician el desarrollo de sus habilidades afectivas y sociales.

Esto como lo menciona Schunk (2012) constituye un desafío para los docentes, puesto que para aplicar estrategias constructivistas es necesario contar con la preparación y conocimientos suficientes, de modo que el aula de clases se transforme en un verdadero espacio de aprendizaje y enriquecimiento para el educando.

#### **4. PROPUESTA**

#### **4.1. Título**

Estrategias metodológicas basadas en los principios de la teoría constructivista como medios dinamizadores de la práctica pedagógica.

#### **4.2. Descripción del problema**

En la escuela de Educación Básica Aurelio Ochoa Alvear se evidencia una práctica pedagógica que mezcla actividades sustentadas tanto en teorías centradas en el protagonismo del estudiante, así como de forma muy acentuada en principios propios de la teoría Conductista, la cual se contrapone a concebir al estudiante como el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, si bien la teoría Cognitivista, así como la teoría Histórico Cultural de Vygotsky se muestran marcadas con un porcentaje alto, la teoría Constructivista tiene limitada presencia en el accionar de los docentes encuestados, lo que implica la necesidad de establecer un mecanismo que dirija a la modificación de acciones propias de la práctica tradicional, para convertirlas en acciones constructivistas que lleven al estudiante a ser el principal actor de su proceso de formación, construyendo sus conocimientos de manera activa y participativa.

#### **4.3. Antecedentes sobre el problema**

Los docentes y directivos que integran la comunidad educativa objeto de estudio, han venido realizando de manera periódica los cursos ofertados por el Ministerio de Educación, siendo el último el denominado Currículo 2016, con el cual se capacitaron sobre las particularidades de la actualización curricular; no obstante, a nivel interno no cuentan con cursos ni espacios de estudio referentes a teorías de aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante, lo que ha llevado a cada uno a actuar en función de su propia concepción de aprendizaje, que si bien intenta aproximarse a la teoría constructivista, aún mantiene elementos conductistas que frenan el pleno desarrollo activo del estudiante.

Frente a la falta de capacitación referente al tema de teorías de aprendizaje y manejo de estrategias centradas en el estudiante, en el informe emitido por los auditores educativos del Distrito de Educación 01D02, una de las recomendaciones fue precisamente que se inicien

talleres o círculos de estudio que propicien espacios para compartir experiencias profesionales y así fortalecer la práctica pedagógica constructivista, de lo cual aún no se tiene resultados, pues su aplicación empezará desde el próximo año lectivo.

#### **4.4. Fundamentación teórica.**

El Constructivismo es una de las teorías centradas en el protagonismo del estudiante cuyos principios que la fundamentan, basados en los estudios de los diversos investigadores como: Piaget, Bruner y Ausubel, han enfatizado en ubicar al educando como el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje y han establecido pautas de acción que posibiliten a los docentes otorgarle un rol activo dentro de su proceso formativo.

De acuerdo a la teoría constructivista el proceso de enseñanza aprendizaje involucra necesariamente dos actores; por una parte un sujeto que guíe u oriente la construcción del conocimiento y por otro lado un actor predispuesto a ser el protagonista de dicho proceso, apropiándose del conocimiento estudiado a partir de sus propias acciones procedentes de la experiencia con el entorno, del compartir con sus pares y por supuesto de los conocimientos previos que posee sobre el tema, pues como lo afirma Schunk (2012)

El niño no recibe la información del entorno (incluyendo las personas) de manera automática, sino que la procesa de acuerdo con las estructuras mentales que ya posee. Los niños le dan un sentido a su ambiente y construyen la realidad con base en sus capacidades actuales. A su vez, esos conceptos básicos se convierten en perspectivas más sofisticadas a través de la experiencia. (p. 239)

En este contexto, de acuerdo a Piaget (1991) el aprendizaje surge a partir de una necesidad que proviene de un desequilibrio cognitivo, el cual motiva a la persona a la asimilación de nueva información para acomodarla en sus estructuras mentales y en función del grado de satisfacción frente a la necesidad inicial, se pueda alcanzar nuevamente el equilibrio requerido, denominado por Schunk (2012) como el proceso que "permite que haya congruencia entre las estructuras mentales internas y la realidad ambiental externa" (p.236).

De ello se desprende la importancia de aplicar el conflicto cognitivo en el aula de clases como una estrategia que permite hacer conscientes a los estudiantes que aquello que saben no es suficiente y de esta manera se sientan motivados para aprender, teniendo en cuenta que la



motivación es otro factor que se torna primordial al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el constructivismo el aprendizaje se centra en el educando, por ende la construcción de conocimientos involucra una participación efectiva de los estudiantes en el proceso de formación, de manera que su rol no se limite a escuchar aquello que repite el docente, sino que el conocimiento surja de la experiencia con los elementos del medio que le rodea y de esta forma sea su práctica y no la transmisión de un adulto, lo que le permita formar en su mente nuevas ideas que le posibiliten aprender algo nuevo que luego será aplicado en una determinada situación de la vida cotidiana.

Teniendo en cuenta el rol que debe cumplir el estudiante según el constructivismo, el docente se convierte en un líder positivo que garantice una guía adecuada para que sus discentes desarrollen destrezas que les permitan desenvolverse en su vida diaria. En este sentido, los educadores “deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social” (Schunk, 2012, p. 231), organizando espacios de aprendizaje que posibiliten a los estudiantes realizar actividades prácticas que vayan de la mano de la lúdica y la creatividad.

Otro elemento relevante con el que aporta la teoría constructivista es el hecho de considerar que el aprendizaje puede desarrollarse de manera significativa a partir del error cometido en el proceso de construcción de conocimientos, pues en la medida en la que el estudiante sea capaz de darse cuenta de que aquello que hizo no es lo esperado, le será posible buscar aquel elemento que imposibilita conseguir su propósito y modificará sus acciones para encaminarlas a conseguir su meta; por esto es importante “involucrar a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje y proporcionarles experiencias que desafíen su pensamiento y los obliguen a reorganizar sus creencias” (Schunk, 2012, p.235).

Finalmente, un punto importante a tener presente para trabajar el constructivismo dentro del aula de clases es el carácter interdisciplinario del currículo (Schunk, 2012) de tal forma que se organicen actividades de aprendizaje que incluyan varias áreas de estudio para que los estudiantes trabajen de forma integral con tareas que los motiven y sobre todo les ayuden a aplicar los conocimientos construidos en situaciones significativas.

Como se puede notar, el constructivismo es una teoría que se sustenta en principios que apuntan a poner al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, tratándolo como un sujeto poseedor de conocimiento previo a partir del cual se crea nuevos aprendizajes, los mismos que en la medida en la que se desarrollen en un ambiente adecuado posibilitarán desarrollar experiencias significativas y duraderas en la vida de los educandos.

#### 4.5. Matriz para la intervención.

<b>Problema priorizado</b>	<b>Meta/s</b>	<b>Acciones y recursos para cada meta</b>	<b>Responsables para cada acción</b>	<b>Fecha de inicio y final de la acción</b>	<b>Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias</b>	<b>Indicadores de Resultados</b>
1. Limitada aplicación de los principios teóricos del constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1. Contar con el 95% de docentes sensibilizados ante el problema.	1. Convocar a los docentes a una reunión de sensibilización.	Marcela Garcés	Inicio: 17-07-2017 Fin: 17-07-2017	Circular convocando a los docentes a la reunión.  Firmas de recepción de la convocatoria.	Listado de docentes con firma de recepción de la convocatoria.
		2. Presentar estadísticas y resultados de la investigación sobre la aplicación de prácticas constructivistas en la institución para la evaluación de la situación actual.	Marcela Garcés	Inicio: 17-07-2017 Fin: 17-07-2017	Registro de asistencia a la reunión.  Diapositivas presentadas sobre el tema.	Firmas de asistencia a la reunión.
		3. Elaborar acuerdos y compromisos para solucionar el problema.	Marcela Garcés	Inicio: 17-07-2017 Fin: 17-07-2017	Registro de docentes que consideran oportuna la aplicación de un taller de prácticas	Firmas de respaldo.  Acuerdos elaborados por los docentes.

					constructivistas.	
	2. Participación del 95% de docentes en el taller de aplicación de principios teóricos constructivistas en la práctica pedagógica.	1. Convocar a los docentes al taller de aplicación de principios constructivistas en la práctica pedagógica.	Marcela Garcés	Inicio: 18-07-2017 Fin: 18-07-2017	Circular convocando a los docentes a la reunión.  Firmas de recepción de la convocatoria.	Listado de docentes con firma de recepción de la convocatoria.
	constructivistas en la práctica pedagógica.	2. Programar el taller: establecimiento de contenidos, metodología, recursos.	Marcela Garcés	Inicio: 10-07-2017 Fin: 14-07-2017	Documento de planificación del taller.	Documento de aprobación de la propuesta.
		3. Desarrollar el taller de capacitación sobre estrategias metodológicas que permiten la aplicación de los principios constructivistas en la práctica pedagógica: -Ambientación. - Socialización de los principios teóricos del constructivismo. - Demostración de actividades que propician la aplicación de los principios	Marcela Garcés	Inicio: 20-07-2017 Fin: 21-07-2017	Registro de asistencia.  Documentos de trabajo: fichas, material didáctico, folletos.	Listado de docentes asistentes al taller con firmas de respaldo.  Número de encuestas de satisfacción de docentes participantes.

		constructivistas en el proceso de enseñanza aprendizaje. - Formación de grupos de trabajo para resolver estudios de caso.				
	3. Realizar un seguimiento de la aplicación de la propuesta al 100% de docentes participantes.	1. Elaborar el cronograma de vistas áulicas para la observación de clases demostrativas en base a lo aprendido en el taller.	Marcela Garcés	Inicio: 07-09-2017  Fin:07-09-2017	Circular sobre cronograma de visitas áulicas enviado a los docentes.  Firmas de recepción del cronograma.	Listado de docentes con firma de recepción de la convocatoria.
		2. Elaborar y revisar planificaciones aplicando estrategias que evidencien la aplicación de principios constructivistas.	Docentes participantes.  Coordinadores de subnivel.  Directora.	Inicio: 11-09-2017  Fin:15-09-2017	Rúbrica de validación de planificaciones didácticas.	Registro de planificaciones revisadas y aprobadas.
		3. Observar las clases demostrativas sobre el manejo de estrategias metodológicas basadas en principios constructivistas.	Marcela Garcés	Inicio: 18-09-2017  Fin:28-09-2017	Ficha de observación de la clase demostrativa.	Registro de docentes observados.  Resultados de la observación de la clase demostrativa con la firma de recepción del docente observado.

## CONCLUSIONES

1. La investigación bibliográfica sobre las teorías de aprendizaje permitió dilucidar y establecer, en función de los aportes de reconocidos psicólogos y pedagogos, los principios que las sustentan, para a partir de ellos explicar la forma en la que aprenden los individuos, planteando aspectos comunes orientados al accionar docente en la formación de la persona y marcando diferencias en aspectos como: la metodología empleada, el rol asignado a cada actor educativo y la valoración de los recursos del medio para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje.
2. Los resultados obtenidos en base al diagnóstico realizado a los docentes de la escuela de Educación Básica Aurelio Ochoa Alvear evidencian que en la institución se aplican todas las teorías de aprendizaje, aunque en diferente medida. En este sentido, las que predominan en la práctica pedagógica se enmarcan en el Conductismo, en el Cognitivismo y en la teoría Socio Cultural de Vygotsky; mientras que en menor medida se manifiesta el Constructivismo, pues si bien se muestran respuestas referentes a considerar aspectos propios de esta teoría, la frecuencia con la que se aplican es inferior en cuanto a porcentajes se refiere.
3. Con respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas por los docentes, en función del diagnóstico realizado, se muestra de igual manera la presencia de las cuatro teorías analizadas. Resaltan entre ellas prácticas propias del Conductismo, Cognitivismo, la teoría Socio Cultural y en menor porcentaje estrategias Constructivistas, lo que evidencia que la práctica pedagógica de los docentes de la institución se sustenta en una combinación de estrategias que involucran una mezcla de actividades que toman distintos aspectos propios de las diversas teorías para ejecutar el proceso educativo y aunque se aplican estrategias centradas en el protagonismo del estudiante como el Constructivismo, Cognitivismo y la teoría Socio Cultural, estas dos últimas con un peso bastante acentuado, es notorio que aún prevalecen prácticas propias del Conductismo que mantienen el accionar de los docentes dentro de los parámetros que caracterizan a la escuela tradicional.
4. El diseño de un plan de intervención fundamentado en estrategias que propicien la incorporación de principios de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante permite orientar a los docentes en su accionar diario para que a partir de la visualización de

una nueva concepción del proceso de construcción de conocimientos, se establezcan las estrategias necesarias que posibiliten abandonar aspectos conductistas que relegan la actuación de los educandos, para conducir a un proceso que valore el rol del estudiante y lo ubique dentro del proceso como el eje a partir del cual se debe planificar las actividades necesarias para convertirlo en un verdadero agente constructor de su propio conocimiento.

## RECOMENDACIONES

En base a las conclusiones establecidas es necesario atender las siguientes recomendaciones:

1. La investigación realizada sobre las teorías de aprendizaje que se manejan en el nivel elemental y medio de la escuela de Educación Básica Aurelio Ochoa Alvear debe ampliarse a todos los niveles que conforman la unidad educativa para contar con datos más completos sobre el tema, de tal manera que permitan a las autoridades del plantel planificar acciones que posibiliten mejorar la práctica docente en toda la institución, y a su vez se cuente con información valiosa para verificar lo propuesto en el Plan Curricular Institucional en lo referente al enfoque pedagógico con el que se manejan los docentes, determinando de esta forma la concepción de aprendizaje que tienen y por ende el perfil del estudiante que se pretende formar de acuerdo a las orientaciones del currículo nacional ecuatoriano.
2. Los docentes de la institución deben ser conscientes de la importancia que tiene sustentar su práctica en las teorías centradas en el protagonismo del estudiante para lograr una formación integral, de modo que sean los educandos quienes en un ambiente adecuado construyan sus propios conocimientos y desarrollen destrezas y habilidades que resulten del descubrimiento y la indagación, producto de la interacción con sus semejantes y con el entorno que los rodea. Para ello, deben fomentarse círculos de estudio que posibiliten compartir experiencias entre los maestros e intercambiar ideas que ayuden a crear nuevas formas de trabajar activamente en el aula de clases.
3. En la práctica pedagógica resulta muy conveniente que los docentes vayan transitando desde el conductismo hacia las teorías del aprendizaje que fomentan el protagonismo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. Para ello es importante que los educadores continúen aplicando los principios cognitivistas y socio culturales y a su vez se capaciten en temas referentes a metodologías propias de la teoría constructivista, de tal manera que planifiquen sus clases tomando en cuenta los principios que rigen todas estas teorías y lleven a cabo una educación centrada en el protagonismo efectivo del niño dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Para contrarrestar la notoria aplicación de la teoría conductista en la práctica pedagógica es necesario plantear e implementar un plan de intervención que establezca parámetros claros

sobre la forma en la que se debe aplicar las teorías de aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante, recogiendo los principios propios del Constructivismo en el establecimiento de acciones que deberán ser socializadas con los docentes y directivos de la institución, de forma que se cuente con un material que sirva de referencia para guiar el accionar de los educadores y a su vez apunte a mejorar su práctica pedagógica.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (2000). *Introduction to Sociology*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=AJm2CK0b0uIC&printsec=frontcover&dq=theodor+adorno&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjGmejysKnTAhUKOiYKHTgRBso4ChDoAQhDMAQ#v=onepage&q=theodor%20adorno&f=false>
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2007). *Manual de Psicología educacional*. (6ta Ed). Recuperado de <http://www.galeon.com/laurakristell/parte1.pdf>
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ávila Baray, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=r93TK4EykfUC&pg=PP2&dq=avila+baray&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=avila%20baray&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=r93TK4EykfUC&pg=PP2&dq=avila+baray&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=avila%20baray&f=false)
- Barrón Ruiz, A. (1993). Investigación y experiencias didácticas. Aprendizaje por descubrimiento: Principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias*. 11(1), pp. 3-11. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/39770/93221>
- Berger, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Recuperado de: <https://books.google.com.ec/books?id=sGB87-HX-HQC&pg=PA40&dq=conductismo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjcsSGkfTMAhWG6iYKHTw0AZEQ6AEIGzAA#v=onepage&q=conductismo&f=false>
- Blanchard, M. & Muzás, M.D. (2007). *Propuestas metodológicas para estudiantes reflexivos: Cómo trabajar la diversidad en el aula*. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=G46sqm55gmIC&pg=PA93&dq=estrategias+metodol%C3%B3gicas&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=estrategias%20metodol%C3%B3gicas&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=G46sqm55gmIC&pg=PA93&dq=estrategias+metodol%C3%B3gicas&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=estrategias%20metodol%C3%B3gicas&f=false)

Bonvecchio de Arauni, M. (2006). *Evaluación de los aprendizajes: Manual para docentes*. (2da Ed.). Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=ZsbrZc0OxEEC&pg=PA33&dq=aprendizaje+definicion&hl=es&sa=X&sqj=2&ved=0ahUKEwivrdPE2ajQAUI7yYKHQUgDSoQ6AEIHjAB#v=onepage&q=aprendizaje%20definicion&f=false>

Bunge, M. (2004). *La investigación científica*. (3ra. Ed). Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=iDjRhR82JHYC&pg=PA349&dq=teor%C3%ADa+cient%C3%ADfica+concepto&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwib9c2bp4zOAhUD7B4KHS8HDnUQ6AEIHDA#v=onepage&q=teor%C3%ADa%20cient%C3%ADfica%20concepto&f=false>

Caamaño, C., Aragone, A., Fascioli, F., & Manzoni, P. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje: una relación ontológica*. Recuperado de: <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2010/PONENCIAS/CAAMA%C3%91Oetal.PDF>

Cam, Carranza, G. (2003). Planes de lección en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. *Revista de Educación Cultura y Sociedad*, 5, pp. 123-128. Recuperado de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03\\_n05/a13.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n05/a13.pdf)

Carrasco, J.B. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=l4bsSI5N7dcC&printsec=frontcover&dq=did%C3%A1ctica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiOu9LL\\_6zTAhXFSiYKHWtrAKIQ6AEILjAD#v=onepage&q=did%C3%A1ctica&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=l4bsSI5N7dcC&printsec=frontcover&dq=did%C3%A1ctica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiOu9LL_6zTAhXFSiYKHWtrAKIQ6AEILjAD#v=onepage&q=did%C3%A1ctica&f=false)

Chaves Salas, A.L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25 (2). pp.59-64. Recuperado de [http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones\\_educativas\\_de\\_la\\_teor%C3%ADa\\_sociocultural\\_de\\_Vigotsky.pdf](http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf)

Concari, S.B. (2001). Las teorías y modelos en la explicación científica: implicancias para la enseñanza de las ciencias. *Ciencia y Educación*, 7(1), pp. 85-94. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/06.pdf>

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0dUsOpl8DqMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=constructivistas&ots=14gl3e\\_dqc&sig=kaco7fKbiCi4nivlOpnbx43OUcc#v=onepage&q=constructivistas&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0dUsOpl8DqMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=constructivistas&ots=14gl3e_dqc&sig=kaco7fKbiCi4nivlOpnbx43OUcc#v=onepage&q=constructivistas&f=false)

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Recuperado de: <https://books.google.com.ec/books?id=wyYnHpDT17AC&pg=PA143&dq=enfoques+pedagogicos&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjLtM7M1vbMAhVK4SYKHeYKBMEQ6AEILzAE#v=onepage&q=enfoques%20pedagogicos&f=false>

De Zubiría Samper, J. (2008). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Recuperado de: <https://books.google.com.ec/books?id=u88wjQ5k5ZMC&printsec=frontcover&dq=de+zubir%C3%ADa+samper+2003&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj98cTmg-TSAhWCeSYKHancDKYQ6AEIGDAA#v=onepage&q=El%20maestro%20eval%C3%BAe%20los%20&f=false>

Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Recuperado de [http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales\\_de\\_apoyo\\_3/Diaz%20Barriga%20estrategias%20docentes.pdf](http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Diaz%20Barriga%20estrategias%20docentes.pdf)

Díaz Narváez, V.P. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística*. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=ZPVtPpdFdGMC&pg=PA88&dq=ley+cient%C3%ADfica&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=ley%20cient%C3%ADfica&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=ZPVtPpdFdGMC&pg=PA88&dq=ley+cient%C3%ADfica&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=ley%20cient%C3%ADfica&f=false)

Espinoza, J. (2005). *Los principios contenidos en el título preliminar del código civil peruano de 1984*. (2da. Ed). Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=wy-1qH1TGecC&pg=PA399&dq=definici%C3%B3n+de+principio&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20de%20principio&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=wy-1qH1TGecC&pg=PA399&dq=definici%C3%B3n+de+principio&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20de%20principio&f=false)

Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular: Didáctica general*. Recuperado de: [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf)

Ferreira, H.A & Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicológicos del aprendizaje*. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=vEMaIRIFT0sC&pg=PA154&hl=es&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=vEMaIRIFT0sC&pg=PA154&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false)

Flores, F. & Gallegos, L. (1993). Consideraciones sobre la estructura de las teorías científicas y la enseñanza de la ciencia. *Perfiles Educativos*, 62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206204>

García Sánchez, S. (2005). *Introducción al estudio del conocimiento científico*. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=hFxmWdw\\_uQIC&printsec=frontcover&dq=INTRODUCCI%C3%93N+AL+ESTUDIO+DEL+CONOCIMIENTO+CIENT%C3%8DFICO&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=INTRODUCCI%C3%93N%20AL%20ESTUDIO%20DEL%20CONOCIMIENTO%20CIENT%C3%8DFICO&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=hFxmWdw_uQIC&printsec=frontcover&dq=INTRODUCCI%C3%93N+AL+ESTUDIO+DEL+CONOCIMIENTO+CIENT%C3%8DFICO&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=INTRODUCCI%C3%93N%20AL%20ESTUDIO%20DEL%20CONOCIMIENTO%20CIENT%C3%8DFICO&f=false)

González, D. (2008). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Guerrero Pinos, G. (2011). Datos fenómenos y teorías. *Estud Filos*, 45, pp. 9-32. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n45/n45a02.pdf>.

Guzmán, M. y Pérez, A. (2007). Teoría de Género y Demarcación Científica. *Cinta Moebio*, 30, pp. 283-295. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/30/guzman.pdf>

Habermas, J. & Husserl, E. (1995). *Conocimiento e interés, La Filosofía en la crisis de la Humanidad Europea*. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=GLlmo2PvLigC&pg=PA108&dq=habermas+1982&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj8kaTg5s\\_SAhUI4SYKHaOOBOIQ6AEIGjAA#v=onepage&q=habermas%201982&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=GLlmo2PvLigC&pg=PA108&dq=habermas+1982&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj8kaTg5s_SAhUI4SYKHaOOBOIQ6AEIGjAA#v=onepage&q=habermas%201982&f=false)

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta Ed) México, D.F: McGraw Hill Education.

Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=zQHghm1KX58C&printsec=frontcover&dq=horkheimer&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiNk7jtrKnTAhXJOiYKHbgyBh4Q6AEIlzAA#v=snippet&q=transformaci%C3%B3n%20social&f=false>

Hurtado, I. y García, F. (2014). *Manual de Didáctica. Aprender a enseñar*. Madrid: Ediciones Pirámides.

Katz, M. (2011). *Epistemología e Historia de la Química 10*. Recuperado de <http://www.rlabato.com/isp/qui/epistemo-002.pdf>

Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. (Second Edition). Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=jpbeBQAAQBAJ&pg=PA52&dq=kolb+learning+cycle&hl=es&sa=X&sqi=2&redir\\_esc=y#v=onepage&q=kolb%20learning%20cycle&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=jpbeBQAAQBAJ&pg=PA52&dq=kolb+learning+cycle&hl=es&sa=X&sqi=2&redir_esc=y#v=onepage&q=kolb%20learning%20cycle&f=false)

Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18 (1). pp 66-73. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835877>

Manterola, M. (1998). *Psicología educativa: conexiones con las salas de clases*. Recuperado de <http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASH01d1.dir/Psicologia%20educativa.pdf>

Martí Sala, E. & Onrubia Goñi, J. (2002). *Las teorías del aprendizaje escolar*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=256aTL9kjvEC&pg=PA3&dq=teor%C3%ADa+de+aprendizaje&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiXwMmQx6fQAhWTdSYKHTLUCDoQ6AEIGzAA#v=onepage&q=teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje&f=false>

Marradi, A., Archenti, N., & Piovanni, J.I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Recuperado de [http://www.formarseadistancia.eu/biblioteca/metodologia\\_de\\_las\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://www.formarseadistancia.eu/biblioteca/metodologia_de_las_ciencias_sociales.pdf)

Mc Combs, B. & Whisler, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=ooq1fviV0VwC&pg=PA27&dq=enfoques+pedagogicos+centrados+en+el+estudiante&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwib0r39u8fNAhUMGR4KHYYcDp8Q6AEINTAF#v=onepage&q=enfoques%20pedagogicos%20centrados%20en%20el%20estudiante&f=false>

Mendoza Moreira, F. (2016). *Modelos curriculares de a Educación en el Ecuador*. Guía didáctica. Loja, Ecuador: EDILOJA.

Mercado, P.A. (2015). Aportes de los enfoques socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza. *Praxis Educativa*, 19 (3). pp 62-71. Recuperado de <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/1079/1004>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>

Molina Bagantes, Z. (2006). *Planeamiento didáctico: fundamentos, principios, estrategias y estrategias para su desarrollo*. Recuperado de: [https://books.google.com.ec/books?id=Ar76af30FQ4C&pg=PA270&dq=El+proceso+did%C3%A1ctico+en+la+planificaci%C3%B3n+de+aula&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=El%20proceso%20did%C3%A1ctico%20en%20la%20planificaci%C3%B3n%20de%20aula&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=Ar76af30FQ4C&pg=PA270&dq=El+proceso+did%C3%A1ctico+en+la+planificaci%C3%B3n+de+aula&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=El%20proceso%20did%C3%A1ctico%20en%20la%20planificaci%C3%B3n%20de%20aula&f=false)

Moreno, J. Llovera, J., & Espinosa, T. (2013). La articulación ¿principio o proceso? *Lat. Am. J. Phys. Educ*, 7(4). pp. 658-658. *Recuperado de*

<http://web.a.ebscohost.com.v.biblioteca.ucuenca.edu.ec/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=06932363-76eb-42f0-aa5c-4b90aca792e1%40sessionmgr4007&hid=4212>

Pacciolla, A. & Mancini, F. (2012). *Cognitivismo existencial*. Recuperado de: [https://books.google.com.ec/books?id=9lusSHvds58C&pg=PA28&dq=principios+te%C3%B3ricos+del+cognitivismo&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=principios%20te%C3%B3ricos%20del%20cognitivismo&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=9lusSHvds58C&pg=PA28&dq=principios+te%C3%B3ricos+del+cognitivismo&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=principios%20te%C3%B3ricos%20del%20cognitivismo&f=false)

Parra Pineda, D.M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>

Pavlov, I. (1997). *Los reflejos condicionados*: Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios. Recuperado de: [https://books.google.com.ec/books?id=tU0e7ox8eQ4C&printsec=frontcover&dq=los+reflejos+condicionados&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=los%20reflejos%20condicionados&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=tU0e7ox8eQ4C&printsec=frontcover&dq=los+reflejos+condicionados&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=los%20reflejos%20condicionados&f=false)

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Recuperado de [http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean\\_Piaget\\_-\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)

Pimienta Prieto, J.H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación.

Posso Yépez, M.A. (2009). *Teorías del aprendizaje: Guía didáctica*. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.

Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid, España: Editorial Tecnos.

Quezada, H.A. (2016). *Educación y desarrollo social*. Guía didáctica. Loja, Ecuador: EDILOJA.

Sánchez, A. & Ruiz, B. (2006). *Historia de la Psicología: Sistemas, movimientos y escuelas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Schunk, D.H. (2012). *Teorías del Aprendizaje: Una perspectiva educativa*. (6ta Ed). México: Pearson Educación.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Soler Fernández, E. (2006). *Constructivismo: Innovación y enseñanza efectiva*. Recuperado de: [https://books.google.com.ec/books?id=m271PqM-mswC&pg=PA46&dq=Principios+te%C3%B3ricos+sobre+el+aprendizaje+en+el+Constructivismo.&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Principios%20te%C3%B3ricos%20sobre%20el%20aprendizaje%20en%20el%20Constructivismo.&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=m271PqM-mswC&pg=PA46&dq=Principios+te%C3%B3ricos+sobre+el+aprendizaje+en+el+Constructivismo.&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Principios%20te%C3%B3ricos%20sobre%20el%20aprendizaje%20en%20el%20Constructivismo.&f=false)
- Suppe, F. (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/134690183/Suppe-La-Estructura-de-las-Teorias-Cientificas>
- Torres Maldonado, H., & Girón Padilla, D.A. (2009). *Didáctica General*. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039746.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Recuperado de <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20-%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf>
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. (7ma. ed). Recuperado de <http://eva.sepyc.gob.mx:8383/greenstone3/sites/localsite/collect/superior/index/assoc/HA SH4a53/3e0ecd11.dir/05120020024.pdf>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. (9na. ed) Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=PmAHE32RuOsC&printsec=frontcover&dq=inautor:%22Anita+Woolfolk%22&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiOvfihkqnQAhVG1mMKHS56AvkQ6wEIVDAH#v=onepage&q&f=false>
- Woolfolk, A. (2010). (11va. ed). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.



Woolfolk, A. (2014). (12va. ed). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

Zubiría Remy, H. (2004). El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI. Recuperado de [https://books.google.com.ec/books?id=HCDVmU9EXhIC&pg=PA11&hl=es&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=HCDVmU9EXhIC&pg=PA11&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)

## **ANEXOS**

**Anexo 1: Encuesta aplicada a los docentes de la Escuela de Educación Básica Aurelio Ochoa.**



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**  
**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

La presente encuesta tiene como finalidad diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, por ello estimada/o compañera/o le solicitamos de la manera más comedida responder de forma objetiva el presente cuestionario. Su respuesta será absolutamente confidencial.

**1. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICO DEL DOCENTE:** *Marque una (x) y responda lo solicitado, según sea el caso.*

Del centro

1.1 Nombre de la Institución:										
1.2 Ubicación geográfica			1.3 Tipo de centro educativo				1.4 Área		1.5 Nivel	1.6 Grado/año
Provincia	Cantón	Ciudad	Fiscal	Fiscocomisional	Municipal	Particular	Urbano	Rural		

Del profesor

1.7 Sexo			1.8 Edad en años			1.9 Años de experiencia docente		
Masculino		Femenino						
1.10 Nivel de Estudios (señalar únicamente el último título adquirido)								
1. Profesor		2. Licenciado		3. Magíster		4. Doctor de tercer nivel		5. Otro (Especifique)
1.11 Denominación del título de mayor jerarquía:								

**2. INFORMACIÓN ESPECÍFICA: APLICACIÓN DE TEORIAS DEL APRENDIZAJE.**

A continuación se presenta una serie de ítem para identificar las teorías que prevalecen en su práctica pedagógica.

- Lea detenidamente cada afirmación y marque con una (x) la medida en que responde a su manera usual de actuar como profesor.

Nº	INDICADORES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1	Cuando desarrollo mis clases, desgloso los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo).			
2	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas			

	inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.			
3	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.			
4	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.			
5	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.			
6	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.			
7	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.			
8	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.			
9	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.			
10	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.			
11	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.			
12	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.			
13	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.			
14	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.			
15	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.			
16	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo.			
17	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.			
18	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.			
19	Para la planificación didáctica parto de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante.			
20	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.			
21	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.			
22	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.			
23	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.			
24	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del			

	estudiante.			
25	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.			
26	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.			
27	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.			
28	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.			
29	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.			
30	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento.			
31	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.			
32	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.			
33	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los estudiantes.			
34	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes.			
35	Favorezco el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa.			
36	Considero que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.			
37	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.			
38	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.			
39	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.			
40	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.			
Estrategias didácticas:				
41	Clases expositivas.			
42	Aprendizaje cooperativo.			
43	El conflicto cognitivo.			
44	Tutorías y asesorías.			
45	Secuenciación de objetivos y contenidos.			
46	Dramatizaciones.			
47	Aprender del error.			

48	Modelamiento.			
49	Memorización de contenidos o temas.			
50	Aprendizaje asistido por pares.			
51	Juego de Roles.			
52	Cuadros sinópticos.			
53	Recompensa para formar hábitos y disciplina.			
54	Organizadores gráficos.			
55	Discusiones y debates.			
56	Razonamiento abstracto.			

Gracias por su colaboración

## Anexo 2: Solicitud de ingreso a la institución para la aplicación de encuestas



Loja, octubre del 2016

Señor(a)  
**DIRECTOR-RECTOR (A) DEL CENTRO EDUCATIVO**  
En su despacho.

De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea de indagar sobre la realidad socioeducativa del Ecuador, en esta oportunidad propone desarrollar una Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso enseñanza, Estudio que se realizará en el centro educativo que usted dirige.

Esta información pretende recoger datos que permitan diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo, desde la caracterización de los principios de las teorías del aprendizaje que sustentan el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica, el diagnóstico de los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica y el diseño de una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos de clase.

Desde esta perspectiva, requerimos su colaboración y solicitamos autorizar al Lic. Marcela Verónica Garcés Chiriboga..... maestrante del postgrado de Pedagogía el ingreso al centro educativo que usted dirige, para realizar la investigación. Los maestrantes, están capacitados para efectuar esta actividad con la seriedad y validez que garantiza la investigación científica.

Segura de contar con la aceptación a este pedido, expreso a usted mis sentimientos de consideración y gratitud sincera.

Atentamente,

  
Mgr. Margoth Inarri Eolano  
COORDINADORA DE TITULACIÓN DEL  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Recibido  
21-10-2016

### **Anexo 3: Aplicación de la encuesta a los docentes de la institución**



**Docente del subnivel básica elemental**



**Docente del subnivel básica media**