



# **UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

## **ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA**

### **TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

**Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza en el subnivel de básica superior de la Unidad Educativa Fiscomisional “La Inmaculada” de la ciudad de Loja.**

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTOR: Valarezo Marín, Osler Querubín, Lic.

DIRECTORA: Iriarte Solano, Margoth, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

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>*

*Septiembre, 2017*

## APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magister.

Margoth Iriarte Solano

**DOCENTE DE LA TITULACIÓN**

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, “Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza en el subnivel de básica superior de la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada de la ciudad de Loja” realizado por Osler Valarezo Marín, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, julio de 2017

.....

Mg. Margoth Iriarte Solano

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Osler Querubín Valarezo Marín declaro ser autor del presente trabajo de titulación: Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza en el subnivel de básica superior de la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada de la ciudad de Loja, de la Titulación de Magister en Pedagogía, siendo la Mg. Margoth Iriarte Solano directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, concepto, 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 Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente 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”

.....

Osler Valarezo Marín

0704354372

## **DEDICATORIA**

Hoy, que he llegado a cumplir una de mis grandes metas, quiero dedicar este trabajo fruto de mi esfuerzo, constancia y dedicación a mis padres, quienes con su amor, siempre me guiaron por la senda del bien, enseñándome que la perseverancia, el trabajo y la humildad son características que hacen grande a la persona.

A mis hermanos, de quienes nunca faltó una palabra de aliento y confianza y quienes permanentemente están a mi lado enseñándome a luchar, a creer en mí y en lo que puedo lograr.

A mis grandes amigos y compañeros, quienes sin egoísmo comparten el valor de la amistad sincera y apoyo incondicional.

Osler

## **AGRADECIMIENTO**

Uno de los principales valores humanos es ser gratos con aquellos que nos extendieron la mano para formarnos y crecer como personas y profesionales, por ello expreso mis más sinceros agradecimientos a la Universidad Técnica Particular de Loja, al Área Sociohumanística y al cuerpo docente de la Maestría en Pedagogía, quienes con paciencia y sabiduría me acompañaron en esta etapa formativa.

De manera especial a la Dra. Margoth Iriarte Solano Coordinadora de la Maestría y Directora de tesis, por compartir todos sus conocimientos y experiencias; gracias por la confianza, el tiempo, esfuerzo y dedicación en cada una de las asesorías.

A los directivos y docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada, por el aporte fundamental y decisivo al mejoramiento de la calidad de la educación, y a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron para el desarrollo de la presente investigación.

Osler

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN .....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT .....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO.....	5
1. Teoría Científica.....	6
1.1. ¿Qué es una teoría científica?.....	6
1.2. Funciones de la teoría científica.....	7
1.3. Estructura de la teoría científica.....	8
2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante .....	11
2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo. ....	12
2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo.....	14
2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo. ....	16
2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Enfoque Histórico Cultural. ....	18
3. El proceso de enseñanza –aprendizaje como medio de dinamizador de la generación de aprendizajes.....	20
3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados. ....	20
3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.....	22
3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula. ....	23
3.4. La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico.....	24
3.5. Estrategias y técnicas de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante. ....	25
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO .....	27
2.1. Diseño y tipo de investigación.....	28
2.2. Métodos.....	28

2.3. Población .....	29
2.4. Técnica e instrumentos .....	29
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	30
CAPÍTULO IV: PROPUESTA ALTERNATIVA.....	49
4.1. Título.....	50
4.2. Descripción del problema.....	50
4.3. Antecedentes sobre el problema.....	50
4.4. Fundamentación teórica.....	51
4.5. Matriz para la intervención .....	53
4.6. Referencias bibliográficas .....	55
CONCLUSIONES .....	57
RECOMENDACIONES .....	589
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS.....	644

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación denominado metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza en el subnivel de básica superior de la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada de la ciudad de Loja tiene como finalidad 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 ello se aplica un diseño exploratorio secuencial y se utiliza los métodos analítico – sintético e inductivo – deductivo, se aplica la técnica de la encuesta con su instrumentos el cuestionario a 11 docentes del subnivel de básica superior. Se concluye que no existe una línea teórica base que identifique al profesor con respecto a la aplicación de una teoría, pues los sustentos que dicen identificarlos no coinciden con la aplicación de las estrategias didácticas. Frente a lo cual se recomienda a los directivos, desarrollar eventos pedagógicos dirigidos a los docentes, para que identifiquen y se posicionen con una línea teórica base donde el estudiante sea el protagonista principal de su aprendizaje.

**PALABRAS CLAVES:** conductismo, constructivismo, cognitivismo, enfoque histórico cultural, actividades, teorías.

## **ABSTRACT**

The present research work called methodology to apply theories of learning in the process of teaching in the sub-level of basic superior of the Educational Unit The Immaculate of the city of Loja aims to design a methodological proposal that incorporates the theoretical principles of learning Centered on the protagonism of the student in the construction of knowledge as the central axis of the training process, for it is applied a sequential exploratory design and uses the analytic - synthetic and inductive - deductive methods, the technique of the survey is applied with its instruments Questionnaire to 11 teachers of the upper basic sub-level. It is concluded that there is no theoretical base line that identifies the teacher with respect to the application of a theory, since the supports that claim to identify them do not coincide with the application of the didactic strategies. In front of which it is recommended to the managers, to develop pedagogical events directed to the teachers, so that they identify and position themselves with a theoretical base line where the student is the main protagonist of their learning.

**KEYWORDS:** behaviorism, constructivism, cognitivism, cultural historical approach, activities, theories.

## INTRODUCCIÓN

Los maestros actualmente se enfrentan a un nuevo paradigma educativo en donde la persona se constituye en el eje central del proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí que la profesión docente requiere de una formación pedagógica, didáctica, cognitiva y valorativa muy rigurosa, que incluya como parte esencial el estudio y apropiación de los principios teóricos y metodológicos de los diferentes paradigmas y teorías del aprendizaje, que son finalmente los que determinan las actividades que el docente desarrolla para alcanzar los objetivos de la educación. En este contexto en la práctica docente ya no se requiere de recetas cerradas, sino más bien de procesos holísticos que permitan desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico, creativo y productivo en los estudiantes, como una característica formativa que frente a la gran cantidad de conocimiento existente y a la necesidad de poderlo utilizar para resolver los problemas cotidianos la comunidad requiere.

Varias han sido las teorías del aprendizaje que han dado pautas de cómo aprende el ser humano; sin embargo no todas apuntan al desarrollo integral de la persona, por ello Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada de la ciudad de Loja, como parte de la formación docente, ha desarrollado charlas informativas sobre las principales características de las teorías, sin embargo estas se han limitado a una síntesis informativa y no a transferirlos a los procesos de enseñanza aprendizaje, de ahí que el presente estudio se propone 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.

Como objetivos específicos se propuso caracterizar los principios de las teorías del aprendizaje que sustentan el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica, para ello se sistematizó algunos aspectos teóricos que permiten aclarar conceptualmente el problema en estudio a través de la lectura secuencial y argumentativa aplicando procesos de análisis y síntesis de la información.

El segundo objetivo se basó en 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, para lo cual se aplicaron como técnica la encuestas con su instrumento el cuestionario a 11 docentes del subnivel de básica superior, se tabularon, interpretaron y discutieron los datos obtenidos a la luz de la teoría sistematizada en el primer objetivo y finalmente, para cumplir el tercer objetivos se diseñó una propuesta metodológica para

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

Estructuralmente el presente documento cuenta con un primer capítulo denominado Marco Teórico en el mismo se explica lo que es una teoría científica, sus funciones y su estructura; se aborda además las teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante, para ello se sistematiza los principios teóricos del conductismo, cognitvismo, constructivismo y el enfoque histórico cultural; para finalmente explicar el proceso de enseñanza –aprendizaje como medio de dinamizador de la generación de aprendizajes.

En el segundo capítulo, diseño metodológico, se justifica el diseño exploratorio secuencial, de modalidad derivativa utilizado en el presente estudio; además se caracteriza los métodos analítico – sintético e inductivo – deductivo, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información tanto teórica como empírica.

El tercer capítulo aborda el análisis y discusión de resultados en función al segundo objetivo específico relacionado con el diagnóstico de los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, se presentan 8 tablas y 8 gráficos que presentan los resultados de los sustentos teóricos que regentan la práctica docente y las estrategias empleadas en función de cada teoría del aprendizaje.

En el cuarto capítulo se presenta la propuesta alternativa denominada “El proceso de enseñanza aprendizaje desde una mirada constructivista” la misma que busca esencialmente la incorporación de los principios teóricos constructivistas y del enfoque histórico cultural en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Como conclusiones se determina que no existe una línea teórica base que identifique al profesor con respecto a la aplicación de una teoría, pues los sustentos que dicen identificarlos no coinciden con la aplicación de las estrategias didácticas, si bien existe una tendencia alta al cognitivismo al consultar sobre las estrategias estas se dispersan en las teoría cognitivas y constructivistas, frente a lo cual se recomienda los directivos, desarrollar eventos pedagógicos dirigidos a los docentes, para que identifiquen y se posicionen con una línea teórica base sustentada en el desarrollo integral de estudiante a través de talleres que permitan caracterizar los principios pedagógicos de cada una de las teorías y su aplicabilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

## **CAPITULO I: MARCO TEÓRICO**

## 1. Teoría Científica

### 1.1. ¿Qué es una teoría científica?

Se parte explicando que “se llama teoría al cuerpo de conceptos más o menos sistemáticos de una ciencia” (Harnecker, 2005, pág. 24), a “una acumulación del saber en forma tal que éste se vuelva utilizable para caracterizar los hechos de la manera más acabada posible” (Feliu Castelló, 2003, pág. 48), de ahí que, la teoría es un conjunto de proposiciones acerca de un campo de objetos y esas proposiciones están de tal modo relacionadas unas con otras, que de algunas de ellas pueden deducirse las restantes (Feliu Castelló, 2003).

Entonces, una teoría es un conjunto interrelacionado de reglas, principios y conocimientos de una ciencia; de ahí que, la teoría científica “tiene el carácter de instrumento de conocimiento; ella no nos da un conocimiento de una realidad concreta, pero nos da los medios o instrumentos de trabajo intelectual que nos permite llegar a conocerla en forma rigurosa” (Harnecker, 2005, pág. 24).

Ahora bien, la teoría científica es fundamental en el campo de la educación, pues al ser un conjunto científicamente aceptable de principios, reglas y conocimientos que explican un fenómeno, ésta ofrece marcos de referencia para interpretar las diferentes situaciones vividas en un proceso educativo, de ahí que las teorías sirven como puentes entre la investigación y la educación (Suppes, 1974).

La necesidad de construir teorías es evidente, ya que constituyen una guía para el planteamiento de problemas de investigación y para interpretar los resultados de las mismas (Wenzelburger, 1990). La teorización es un requisito para que un área de conocimiento alcance la categoría de científica y pueda desempeñar su papel explicativo y predictivo de fenómenos; puede decirse que la investigación científica significativa está siempre guiada por una teoría, aunque a veces lo sea de un modo implícito. El interés y necesidad de que los profesores cuenten con las teorías firmemente basadas en datos empíricos. (Bolaños, 2002, pág. 109).

En este mismo contexto, Schunk (2012) considera que “las teorías reflejan los fenómenos del entorno y generan nuevas investigaciones por medio de hipótesis o supuestos que se pueden probar empíricamente” (pág. 11). Entonces, si en todo proceso educativo se parte de un conocimiento empírico, se valida las hipótesis ya sea con enunciados o acciones para verificar su validez y se la sustenta con datos, se puede aseverar que esta práctica aporta a las teorías porque se fortalece la hipótesis que explican la acción educativa, lo que inclusive genera

nuevos problemas de investigación, de ahí que una teoría científica ayuda no sólo a explicar los fenómenos sino a desarrollar ciencia a través de la organización y explicación teórica de los datos en estructuras superiores.

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

La teoría científica, como se lo expuso en el tema anterior, tiene como principal objetivo sistematizar el conocimiento, de ahí que para Fontes, y otros, (2015) esta organización debe establecer relaciones lógicas entre realidades antes independientes; “en concreto, explicar las generalizaciones empíricas derivadas de la hipótesis” (pág. 20). Además otra de las funciones de la teoría científica que este mismo autor plantea es que ofrezca una representación o modelo de un sector de la realidad y un procedimiento para producir datos y de explicar los hechos mediante hipótesis que impliquen las proposiciones que expresan dichos fenómenos (Fontes, y otros, 2015, pág. 20). Esto con la finalidad de que el abordaje de un problema sea desde su integralidad y asociado a un objeto de estudio, en educación se ven claramente definidas estas funciones puesto que en el estudio de las ciencias casi siempre se parte de una hipótesis o situación problemática, la misma que permite derivar algunas ideas o preposiciones para desarrollar competencias o destrezas en los estudiantes a través de la comprensión y explicación de realidades y las relaciones que en esta se generan.

Al respecto resulta interesante citar a Mondragón (2016) quien hace un estudio de las funciones de las teorías científicas pero al interior de las TIC's, este aspecto entra en discusión puesto que en la actualidad ha cobrado importancia y tiene mucha vigencia dentro del campo educativo.

Las TIC's tienen una función heurística muy importante en la construcción de las teorías científicas específicas que las constituyen, ya que no sólo establecen los problemas empíricos y conceptuales en los que sus teorías constitutivas trabajarán; sino que también evalúan la importancia cognitiva y la pertinencia de las soluciones que tales teorías proponen para estos problemas (pág. 6).

Al hablar de una función heurística nos estamos refiriendo al conjunto de técnicas o métodos para resolver un problema a través de la “descripción, explicación, predicción y control de fenómenos naturales y sociales” (Ávila, 2006, pág. 9). Ahora bien, otro autor que se puede citar para corroborar esta información es a Galindo (2013) que considera que la función más importante de una teoría es explicar; decir el por qué, cómo y cuándo ocurre un fenómeno y sistematizar o dar orden al conocimiento sobre un fenómeno o realidad que muchas veces es

disperso y no se encuentra organizado, además cita como otra función la de predecir, o sea, hacer inferencias a futuro sobre cómo se va a manifestar un fenómeno, dadas ciertas condiciones. Pero ¿cómo una teoría científica desde sus funciones aporta a la educación?, es precisamente la teoría la que da pautas concretas para explicar los diferentes acontecimientos que ocurren en el proceso de enseñanza aprendizaje y prever algunas actividades que desde la teoría científica pueden ser explicadas y controladas por los docentes para lograr una formación de los estudiantes en función de los requerimientos sociales actuales.

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

Las teorías científicas han dado lugar a serias revoluciones en la construcción del conocimiento, puesto que han permitido explicar la concepción del aprendizaje asociada, inclusive a los modos de producción por los cuales la sociedad y las personas han transitado, esta característica implica una:

construcción dinámica que se transforma tanto conceptual como estructuralmente, de ahí que, en la generación de una cultura científica y tecnológica a través de la educación, es necesario incorporar en los procesos educativos algunas características propias de las teorías científicas y su desarrollo con los procesos de conocimiento. Esto no significa un paralelismo entre el desarrollo histórico y el desarrollo cognoscitivo del estudiante, sino el incorporar algunos aspectos estructurales de la teoría para que los conceptos sean establecidos por los estudiantes en función de sus procesos y desarrollo cognoscitivo. (Flores y Gallegos, 2015, pág. 4).

De ahí la necesidad de no solo teorizar el concepto de las teorías y sus funciones sino también aquellos elementos constitutivos para que sirvan de guía a la actividad constructiva del conocimiento en el estudiante. A continuación se describen algunos elementos que se consideran claves en el proceso educativo.

#### **1.3.1. Principios teóricos**

Para el abordaje de los principios teóricos se retoma la definición que el diccionario de la Real Academia Española da al respecto desde el punto de vista educativo, en ese contexto, un principio es cualquiera de las primeras proposiciones o verdades fundamentales por donde se empieza a estudiar las Ciencias y las Artes, a esta definición se suma aquella que García y Jiménez (2006) da al respecto cuando lo define como “una norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta” (págs. 63-64).

Los principios entonces son herramientas, instrumentos de observación, análisis, reflexión y comprensión. Forman parte de la naturaleza intrínseca de los fenómenos, hechos y acontecimientos (García, Jiménez, y Rodríguez, 2009).

Además se constituyen una forma distinta de acercarse a la materia, identificar su naturaleza y dimensión, profundizar en ella, comprender su valor formativo y su función en la ciencia y en la sociedad. Ayudan “no sólo a relacionar objetos y hechos, sino a entender el conjunto de las relaciones humanas y del universo, más allá del área y de la disciplina”. (García y Jiménez, 2005, pág. 123).

De ahí que los principios se constituyen en

ideas en torno al cual se organizan los procesos de enseñanza, permiten delimitar las estructuras y el hacer docente, pero cuanto menor es el número de los principios en comparación con las consecuencias, tanto más perfecta es la teoría, su validez real consiste en que las proposiciones deducidas concuerdan con eventos concretos. Si aparecen contradicciones entre experiencia y teoría, deberá revisarse una u otra (Feliu Castelló, 2003, pág. 48).

Entonces, los principios teóricos en educación permiten tener una referencia desde el origen mismo de la ciencia, en este caso de la pedagogía y la didáctica para comprenderlos y articularlos en la práctica docente, un principio se viabiliza regularmente con las actitudes desarrolladas y con las propuestas pedagógicas implementadas.

### **1.3.2. Enunciados teóricos**

Los enunciados teóricos para Chaparro y Schumacher (2003) “sólo puede ser comprendidos en el contexto de una teoría determinada, sus términos se definen en esa teoría y normalmente son de uso técnico. La veracidad de un enunciado teórico radica en explicar los sucesos del mundo real” (pág. 62). De ahí la necesidad de que un educador conozca las implicaciones de un enunciado teórico, puesto que al desarrollar determinada práctica pedagógica se despliega también un modelo pedagógico, el mismo que cobijará una teoría con sus respectivos enunciados que se caracterizan precisamente por contener al menos un término de la zona teórica (De Vedia, 2015).

Hablando un poco de historia, la presencia de un enunciado teórico es histórica y socialmente significativa, el enunciado se convierte en un acontecimiento de la historia, aunque sea pequeño porque regula y orienta la práctica pedagógica. “Su singularidad es la singularidad en

determinada época y en determinadas condiciones sociales. Pero también el sentido mismo de la palabra-enunciado a través del acto singular de su realización se incorpora a la historia, deviene un fenómeno histórico” (Medvédev y Bajtin, 2010, pág. 169).

“Los enunciados teóricos en el desarrollo de la ciencia, aparecen como un modo de mostrar la importancia del lenguaje por sí mismo” (Bolaños, 2002, pág. 109). En ese contexto, si la teoría en la práctica docente es fundamental porque permite consensuar principios teóricos, los enunciados cobran importancia cuando según un vocabulario y una sintaxis un grupo de maestros está de acuerdo con un enunciado, porque llegan a aceptar procedimientos, a probar los enunciados para aceptar o rechazar las proposiciones (Godino, 2003). Lo que sin duda alguna les permitirán llegar a consensos para mejorar la práctica docente y encontrar una línea base que orientadora su quehacer diario.

### **1.3.3. Concepto**

Se parte citando al Diccionario de Lengua Española (2014) para referirse al concepto como una unidad cognitiva de significado. Nace como una idea abstracta (es una construcción mental) que permite comprender las experiencias surgidas a partir de la interacción con el entorno y que, finalmente, se verbaliza (se pone en palabras).

Godino (2003) por su parte para explicar lo que es un concepto inicia aclarando que la ciencia es un conjunto de prácticas tales como contrastar hipótesis, realizar experimentos, proponer explicaciones o construir modelos y teorías, y luego puntualiza que esta misma teorización requiere de otras prácticas asociadas a la ciencia como la conceptualización, o declaración de nuevos conceptos, de ahí que

“los conceptos, proposiciones y teorías de las ciencias se distinguen de los constructos no científicos en la medida de que satisfacen los criterios marcados por las reglas del método científico y del razonamiento lógico y están aceptados por las comunidades científicas. Los conceptos científicos son, por así decir, donde todo empieza” (Godino, 2003, pág. 6).

En educación ocurre lo mismo, usamos los conceptos en las representaciones del mundo y en la comunicación con los otros, en nuestras representaciones mentales y con el lenguaje (Díez, 2014). Del mismo modo, lo que se piensa y se dice del mundo no depende sólo de él, sino también del sistema conceptual, que selecciona, condiciona y determina los aspectos del mundo considerados. El mundo pensado es también la resultante de al menos dos factores: nuestro sistema conceptual y el mundo real (Mosterín, 1978).

Ahora bien, los conceptos nos van a permitir incorporar nuevas ideas a nuestro quehacer cognitivo, y precisamente parte de la experiencia, entonces, es importante tener en cuenta que la noción de concepto siempre aparece vinculada al contexto. La conceptualización se desarrolla con la interacción entre los sentidos, el lenguaje y los factores culturales, por ejemplo si se pide conceptualizar a la educación, mucha gente lo hará desde su experiencia cotidiana, pero conocer algo mediante la experiencia y transformar ese conocimiento en un concepto es posible por las referencias que se realizan sobre una cosa o una situación que es única e irreplicable.

Aquí también es necesario dejar claro que hablar de definición no es lo mismo que hablar de concepto, la definición es la descripción que se realiza de manera universal y precisa de una idea, una expresión o una rama del saber; mientras que, el concepto es la opinión que una persona tiene sobre un aspecto concreto, el concepto es mucho menos preciso y más particular (Pérez y Merino, 2013).

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

Uno de los actores fundamentales del proceso educativo es el estudiante que mediado por el profesor se apropia de un conocimiento, “aprende”, pero ¿qué es el aprendizaje?, varios han sido los autores que han definido al aprendizaje, de acuerdo a la teoría de aprendizaje que predomine en su práctica docente, para Schunk, (1991) el “aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia” (pág. 28).

De ahí que “las teorías del aprendizaje son una fuente de estrategias, tácticas y técnicas de instrucción verificadas” (Ertmer y Newby, 1993, pág. 2). Y precisamente estas ayudan para ejecutar de forma oportuna un proceso de enseñanza diversificado, a través de la selección de actividades eficaces y razonadas, entonces quienes las ejecuten, en este caso los maestros, deberán poseer conocimientos de sus principios teóricos y operativos; aquí es importante citar a Keller (1979) quien considera que las teorías e investigaciones sobre el aprendizaje frecuentemente ofrecen información sobre las relaciones entre los componentes de la instrucción y el diseño de la instrucción, indicando como una técnica o una estrategia de instrucción puede corresponder mejor, en un determinado contexto, con unos estudiantes específicos, nacen entonces nuevas interrogantes: ¿qué teoría debe recibir mayor atención en la planificación docente? ¿Se debe seleccionar una teoría o los principios de varias teorías?

Snelbecker (1983) al respecto menciona que los maestros que se enfrentan a problemas prácticos de aprendizaje no pueden darse el lujo de restringirse a una sola posición teórica; entonces, “se debe examinar cada una de las teorías de la ciencia básica desarrolladas por psicólogos al estudiar el aprendizaje, y seleccionar aquellos principios y concepciones que puedan tener mayor valor para una situación educativa particular” (Ertmer y Newby, 1993, pág. 8). Con estos antecedentes se procede a resaltar aquellos principios de los cuatro paradigmas que a lo largo de la historia han predominado en la práctica docente.

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

Al escuchar el aprendizaje en el conductismo se viene a la mente la conducta, y efectivamente, para esta teoría el aprendizaje “se expresa a través de cambios en el comportamiento debido a la asociación entre un estímulo y una respuesta” (Lavarde, 2008, pág. 5). En este caso, quien proporciona el estímulo es el maestro y el estudiante es quien facilita la respuesta y toma una actitud pasiva y nada crítica; su base epistemológica se encuentra en el empirismo, ya que considera que el “conocimiento es una copia de la realidad” y se refiere al ser humano como una “tabla en blanco” que solo tiene razón por la realidad” (Viñoles, 2013, pág. 14).

Schunk (2012) cuando analiza el conductismo parte de la premisa que “aprender consiste en la formación de asociaciones entre el estímulo y la respuesta” (pág. 21). Y argumenta que para esta misma teoría el aprendizaje no requiere eventos internos (pensamientos, creencias, sentimientos) porque son acontecimientos ambientales observables (Schunk, 2012, pág. 22). De ahí que el ambiente es fundamental para aprender en el conductismo, pues este debe estar adecuado para que responda efectivamente a los estímulos propuestos.

Lavarde (2008) agrega que “el aprendizaje se determina de acuerdo al ordenamiento y tipo de estímulo, la oportuna y pertinencia del refuerzo y la secuenciación y segmentación de la información” (pág. 8).

El conductismo focaliza en la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que se les sigue con un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a sucederse en el futuro. No se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar. Se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías, donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo (Ertmer y Newby, 1993, pág. 6).

De ahí que, metodológicamente la teoría conductista busque establecer estrategias eficaces para construir y reforzar asociaciones estímulo-respuesta, en las que se incluye el uso de "pasos" instruccionales, práctica y refuerzo, para facilitar el aprendizaje.

Las estrategias de la teoría conductista tiene que ver con discriminaciones (recuerdo de hechos), generalizaciones (definiendo e ilustrando conceptos), asociaciones (aplicando explicaciones), y encadenamiento (desempeño automático de un procedimiento especificado). Sin embargo, generalmente se acepta que los principios conductuales no pueden explicar adecuadamente la adquisición de habilidades de alto nivel o de aquellas que requieren mayor profundidad de procesamiento (por ejemplo: desarrollo del lenguaje, solución de problemas, generación de inferencias, pensamiento crítico) (Ertmer y Newby, 1993, pág. 7).

El conductismo se usó como la base para el diseño de muchos de los primeros materiales audiovisuales y dio lugar a muchas estrategias relacionadas de enseñanza. La meta de la instrucción es lograr del estudiante la respuesta deseada cuando se le presenta un estímulo. Para obtener esto el estudiante debe saber cómo ejecutar la respuesta apropiada, así como también las condiciones bajo las cuales tal respuesta debe hacerse (Gropper, 1987).

A continuación se cita a Viñoles (2013) para resaltar algunas características del modelo conductista en la educación:

- La evaluación se centra en un producto, el cual debe ser medible y cuantificable.
- El estudiante es solo un buen receptor de contenido, donde solo aprende lo que se enseña.
- El maestro es un buen ingeniero educacional y administrador de contingencias.
- El aprendizaje se concibe como un cambio estable en la conducta.
- La enseñanza consiste en deposita información adquirida por los estudiantes (pág. 14).

Por lo expuesto se deduce que en la teoría conductista se promueve la mayor cantidad de actividad conductual en el estudiante combinada con el desarrollo de la tecnología de la programación educativa, el aprendizaje se define mediante el desempeño de una persona en una actividad dada. Los objetivos de aprendizaje deben de ser formulados en términos de operaciones, o sea, de conductas observables y medibles (Suárez, 1991, pág. 63). Y el estudiante en toma una actitud pasiva frente a su aprendizaje ya que el docente desarrolla clases expositivas, secuencia, objetivos y contenidos, promueve la memorización y ofrece recompensas para formar hábitos y disciplina.

Además, el conductismo es un proceso que provoca un cambio de conducta y no presta atención a los procesos cognitivos, por ello cuando un profesor desarrolla las clases desglosa

los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (deductivo-Inductivo); para conseguir la respuesta en el estudiante existen premios y castigos, para lo cual se plantea a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados. El maestro como método modela el aprendizaje a través de refuerzos y considera que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos siguiendo directrices e implementando sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea y para la evaluación se basa en calificaciones, pruebas escritas estructuradas, controles cortos, proyectos guiados, exámenes y las evaluaciones de tipo objetiva.

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

El cognitivismo surge de una ruptura epistemológica, precisamente cuando el conductismo no logra explicar al aprendizaje desde el aspecto cognitivo; para los cognitivistas, el aprendizaje es un fenómeno mental interno y tiene que ver con el desarrollo cognitivo, como producto del procesamiento de la información que recibe el cerebro del estudiante, a manera de proceso activo (Bargh y Ferguson, 2000). El objeto de estudio se centra en cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada; de ahí que el aprendizaje es el resultado de la actividad mental del aprendiz (Lavarde, 2008). Y precisamente para cumplir este fin, en la planificación didáctica regularmente un maestro con tendencia cognitivista incorpora actividades dirigidas al desarrollo del pensamiento, a explicaciones instruccionales, demostraciones, ejemplos y contraejemplos, enfatizando de tal modo en su plan didáctico la organización y la estructuración de las destrezas.

Al respecto Schunk (2012) considera que “un tema central es el procedimiento mental de la información: su construcción, adquisición, organización, codificación, repetición, almacenamiento en la memoria y recuperación o no de la memoria” (pág. 22). Entonces se asigna mayor importancia a la presentación del material de forma que los estudiantes puedan organizarlo, relacionarlo con lo que saben y recordarlo de manera significativa (Schunk, 2012, pág. 23). Premisa que justifica la utilización de los organizadores gráficos, los cuadros sinópticos, el modelamiento y las tutorías y asesorías en la planificación y desarrollo de un proceso didáctico.

Para el cognitivismo, lo que se transmite es información con significado, el procesamiento de información implica la recepción de la misma a través de los sentidos (Lavarde, 2008, pág. 9). La idea fundamental es que los estudiantes por medio de ejemplos puedan transferir de forma

efectiva los conocimientos adquiridos; de ahí que la transferencia se da como consecuencia de la comprensión de la información y el reconocimiento de su utilidad (Da Silva Gomes De Oliveira y Nuñez, 2011). Precisamente cuando el estudiante deduce el objetivo de la clase y puede llegar a desarrollar procesos de planificación mental, el establecimiento de metas y a organizar las tareas.

En ese contexto Ertmer y Newby (1993) citan algunos principios básicos de esta teoría que se los describe a continuación:

- El uso de la retroalimentación con la finalidad de guiar y apoyar las conexiones mentales exactas.
- El diagnóstico previo al estudiante para determinar dónde debe comenzar la instrucción y los refuerzos más efectivos.
- Énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje [autocontrol, entrenamiento metacognitivo (por ejemplo técnicas de autoplanificación, monitoreo y revisión)].
- Uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerrequisito [procedimientos de análisis de tareas cognitivas].
- Énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento [uso de estrategias cognitivas tales como esquematización, resumen, síntesis, y organizadores avanzados, etc.].
- Creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido [evocación de prerrequisitos, uso de ejemplos pertinentes, analogías] (pág. 13).

Para cerrar se puede decir que la adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante, la atención se localiza en el papel que juega la práctica con retroalimentación correctiva mediante la evaluación formativa y la autoevaluación de los trabajos académicos en el aula y fuera de ella. Se considera que los pensamientos, las creencias, las actitudes y los valores también influyen en el proceso de aprendizaje de ahí que para estas teorías es fundamental revisar los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar, pues este se usa para delimitar e identificar las semejanzas y diferencias de la información precedente con la nueva información. El verdadero centro del enfoque cognitivo se localiza en cambiar al estudiante animándolo para que utilice las estrategias instruccionales apropiadas (Ertmer y Newby, 1993). Mediante

preguntas inspiradoras para mantener su atención, entonces el aprendizaje se da a partir de que la información es almacenada en la memoria de una manera organizada y significativa.

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

Una de las teorías que ha dado lugar a grandes cambios en el proceso educativo es el constructivismo, puesto que no se limita únicamente a la conducta o a los procesos mentales; en esta teoría el estudiante se convierte en el eje fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, él construye interpretaciones personales basadas en la experiencia e interacciones individuales en ambientes reales y en las actividades de aprendiz (Viñoles, 2013).

Para la teoría constructivista el estudiante es algo más que un procesador activo de información; ni los objetivos de aprendizaje ni la instrucción están prediseñada

"El papel de la instrucción en el enfoque constructivista consiste en mostrar a los estudiante como se construye el conocimiento, promover la colaboración con otros para descubrir las múltiples perspectivas que puedan surgir de un problema en particular y llegar a una posición autoseleccionada con la cual puedan comprometerse, a la vez que comprenden la fundamentación de otras perspectivas con los cuales podrían no estar de acuerdo" (Duffy y Cunningham, 1996, pág. 168).

Si bien la atención de esta teoría se centra en la construcción del conocimiento por parte del estudiante, no se deja disgregado el papel del profesor como diseñador de la instrucción; como lo manifiesta Reigeluth (1999) las responsabilidades del maestro son dobles: (1) instruir al estudiante sobre cómo construir significados y como conducir, evaluar y actualizar efectivamente esas construcciones y (2) diseñar y ajustar experiencias para el estudiante de manera que los contextos puedan experimentarse de forma auténtica y coherente a partir de la incorporación de ejemplos hipotéticos en la planificación didáctica para la explicación de algunos contenidos y la valoración de los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.

Otro aspecto importante a considerar en el constructivismo son los factores ambientales, de ahí la necesidad de que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades que el estudiante realice sean seleccionadas y estén vinculadas con sus experiencias de vida, causen conflictos cognitivos, promuevan el razonamiento deductivo y la adquisición de conocimiento abstracto. Entonces, "el énfasis es suministrar al estudiante los medios para crear comprensiones novedosas y situacionalmente específicas mediante el "ensamblaje" de

conocimientos previos provenientes de diversas fuentes que se adecuen al problema que se esté enfrentando” (Lavarde, 2008, pág. 9). Para que de esta manera exista una verdadera transferencia del conocimiento a través del involucramiento del aprendiz en tareas auténticas ancladas en contextos significativos, la idea fundamental es que el aprendizaje siempre tome lugar en un contexto y que el contexto forme un vínculo inexorable con el conocimiento inmerso en él, es por ello que los constructivistas observan al estudiante como algo más que un simple procesador activo de información: el estudiante elabora e interpreta la información suministrada, es decir construye conocimientos (Duffy y Jonassen, 1991).

El interés del constructivismo se sitúa claramente en la creación de herramientas cognitivas que reflejan la sabiduría de la cultura en la cual se utilizan, así como los deseos y experiencias de los individuos, de ahí que metodológicamente se haga uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas y que se considere el punto de vista de cada uno de ellos, a pesar de no estar de acuerdo con ello; y que, en las evaluaciones a los estudiantes el maestro siempre se dispone a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.

Bednar et al. (1991) consideran que el aprendizaje sea exitoso, significativo y duradero de debe incluir tres factores decisivos: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto).

Lavarde (2008) por su parte expone algunos principios básicos del constructivismo:

- Un énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y subsecuentemente aplicadas [aprendizaje anclado en contextos significativos].
- Un énfasis en el control por parte del estudiante y en la capacidad para que el mismo para manipular la información [utilizar activamente lo que se aprende].
- La necesidad de que la información se presente en una amplia variedad de formas [volver sobre el contenido en distintos momentos, en contextos reestructurados, para propósitos diferentes y desde diferentes perspectivas conceptuales].
- Apoyar el uso de las habilidades de solución de problemas que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada [desarrollo de habilidades de reconocimiento de patrones, presentación de formas alternas de presentar problemas].
- Evaluación enfocada hacia la transferencia de conocimiento y habilidades [presentación de problemas y situaciones novedosas que difieran de las condiciones de la instrucción inicial]. (pág. 9).

Finalmente no se puede olvidar un aspecto característico de los constructivistas, pues siempre tienden a pensar que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje, aspecto que da lugar a la contradicción con el enfoque histórico cultural que se expone a continuación.

#### **2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Enfoque Histórico Cultural.**

Para iniciar con los principios teóricos sobre el aprendizaje en el enfoque histórico cultural es importante considerar que el constructivismo ha encontrado un fuerte respaldo en los fundamentos teóricos y metodológicos de este enfoque por su énfasis en la noción de apropiación y el carácter social, activo y comunicativo de los sujetos implicados en la construcción de conocimientos que ocurren al interior del salón de clases (Coll, 1998). De ahí que

Desde el punto de vista del enfoque sociocultural los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. En este proceso de desarrollo la clave del funcionamiento psicológico está en la construcción de significados, concretamente, en los significados que le atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones de los demás. También se considera que la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos. (Martínez, 1999, pág. 18).

De ahí que, la teoría histórico cultural promueve en el proceso de enseñanza aprendizaje el trabajo colaborativo para favorecer el diálogo en el aula y a la vez lo fomenta a través del planteamiento de preguntas que inciten a la expresión y utilización de las ideas de los estudiantes realizar una producción creativa y relacionada a su contexto y experiencias de vida.

Al respecto, Vigotsky (1994), (citado por Orrú, 2012) aseguró que todas las funciones en el desarrollo de la persona aparecen en dos momentos: primero a nivel social, y después a nivel individual; entre las personas (inter-psicológicamente), y en el interior del propio individuo (intrapsicológicamente). “Todas las funciones superiores se originan a partir de las relaciones reales entre los individuos humanos” (Vygotsky, 1994, pág. 75). Es por ello fundamental dar libertad a los estudiantes para el desarrollo de las actividades conjuntas y de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas; pues el mismo hecho de plantear nuevos retos y enfatizar en la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica le genera la necesidad de trabajar de forma colaborativa, en discusiones y debates que les permitan aclararse de temas a través de un par que lo acompañe, medie y lo lleve a la zona de desarrollo potencial.

Primero el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretados por los que le rodean, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esta interpretación es que le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos internos psicológicos, que pueden ser interpretados por el mismo partiendo de los mecanismos establecidos por el grupo y comprendido a través de los códigos culturales compartidos por los miembros de este grupo. (Vigotsky, 1994, pág. 15).

De ahí que los seguidores de la teoría Vigostkiana en la planificación micro curricular contemplen la realización de proyectos integradores que parten de las experiencias, intereses y respondan al contexto del estudiante, puesto que para esta teoría es muy importante considerar la:

existencia de la relación entre la actividad productiva del ser humano y su actividad cognitiva, ya que la actividad productiva implica la transmutación del conocimiento histórico producido por la humanidad en conocimiento personal o individual, proporcionando, a través de la actividad cognitiva, la apropiación de los conocimientos producidos por la historia, y por las formas de conocimiento y pensamiento adquiridas por el propio individuo. Es en este proceso de apropiación cultural que se encuentra el lenguaje como mediador y formador de la conciencia (Orrú, 2012, pág. 238).

Como un aspecto importante de esta teoría aparece el término mediación semiótica la misma que es esencialmente humana y que requiere el diálogo como eje fundamental para la actividad mental. Al respecto Pino (2000) considera que esta permite pensar en que la psique humana es un “proceso permanente de producción que involucra el individuo y su entorno socio-cultural en una constante interacción. Este proceso muestra no sólo el origen social de las funciones psíquicas si no también la naturaleza semiótica de la actividad psíquica” (pág. 42).

Entonces, desde la teoría del enfoque histórico cultural, los estudiantes son sujetos activos en su proceso de formación y desarrollo intelectual, social y afectivo y el profesor por su parte desempeña un papel de agente de mediación por lo que proporciona y favorece la interrelación entre la persona y el objeto de conocimiento. Durante ese proceso de mediación, el saber del estudiante, en cuanto sujeto activo, es muy importante para la formación de su conocimiento. La enseñanza es entendida como una intervención intencional, una inferencia en los procesos intelectuales, sociales y afectivos del alumno, y que visa la construcción del conocimiento del mismo como centro de la enseñanza y sujeto de este proceso (Orrú, 2012). Por ello, la idea fundamental de esta mediación es apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos

solicitan ayuda o se determina la dificultad que presentan en el desarrollo, se promueve el planteamiento de problemas y propuesta de proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.

Finalmente, un aspecto que no se debe olvidar es la evaluación, en este enfoque se da prioridad a la autoevaluación del estudiante y a los procesos desarrollados por los estudiantes antes que a los resultados finales porque propone superar aquellas tendencias psicológicas tradicionales para trasladarlo al desarrollo integral de la personalidad (Patiño, 2007).

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

Sin duda alguna, cuando se habla de una institución educativa, lo primero que se viene a la mente son la escuela, el profesor, los niños y un director; sin embargo, se descuida uno de los aspectos principales para promover el desarrollo integral del estudiante, o sea: ¿cómo los actores educativos interactúan en un proceso de enseñanza aprendizaje? Y si ¿el proceso desarrollado al interior del espacio educativo genera aprendizajes significativos en los estudiantes? A continuación se procederá a describir algunas ideas que explican la relación que debe existir entre el que enseña y el que aprende pero desde un enfoque interrelacionado; con la finalidad de identificar la relación de los elementos que intervienen en dicho proceso, a través de la mediación pedagógica activa y transformadora del individuo y de los entornos socioculturales del sujeto que aprende, de la ciencia y del mediador que actúa como gestor del proceso (Ocampo, 2013).

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

Para abordar la enseñanza aprendizaje como procesos interrelacionados es importante partir reflexionando sobre estos dos términos, que si bien se desarrollan en un mismo momento, los actores, acciones y finalidades son diferentes pero complementarias, Castellanos (como se citó en Riofrío e Iriarte, 2012) plantea que:

el aprendizaje es el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como persona, mientras que, la enseñanza es el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los

niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y transformar la realidad en un contexto sociohistórico concreto (pág. 63-64).

Entonces, la forma en que la enseñanza sea llevada influye enormemente en el aprendizaje de los estudiantes (Joyce, Weil, y Calhoun, 2015). De ahí que uno dependa del otro y su eficacia se vea demostrada en la relación establecida entre estos; al respecto Pérez (2012) enfatiza que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje se basa en “la actividad del sujeto en un proceso continuo de construcción y reconstrucción” (pág. 197).

Meneses (2007) por su parte señala que la enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender. Contreras (1990) argumenta la interrelación entre la enseñanza aprendizaje cuando manifiesta que los procesos de enseñanza aprendizaje son:

simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses”. Quedando, así, planteado el proceso enseñanza aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje (pág. 23).

De lo expuesto se deduce que en proceso de la enseñanza aprendizaje confluyen algunos elementos y que están íntimamente involucrados entre sí, esta relación dialéctica permite establecer vínculos de comunicación efectiva entre los actores educativos, para que las acciones del enseñante y del aprendiz estén dirigidas a su desarrollo integral; pero ¿cómo se lo puede lograr? a través de planificaciones coherentes, sistemáticas y estratégicamente organizadas, en donde los procesos metodológicos planteados tengan relación entre sí y claridad para su operatividad.

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

Para comprender este acápite se inicia describiendo el concepto de planificación curricular, Flores (citado por Barriga 2011) considera que es “un proceso de previsión de las acciones que deberán realizarse en la institución educativa con la finalidad de vivir, construir e interiorizar en experiencias de aprendizaje deseables en los estudiantes” (pág. 14).

Antúnez y otros, (como se citó en Gómez y García, 2014, pág. 59) manifiestan que la programación es una “propuesta de grandes núcleos de trabajo y objetivos didácticos que se intentan lograr a lo largo de todo un periodo académico, debe ser un proceso contextual, dinámico y flexible que se centre a dar respuesta a la necesidad que cada niño demanda en cada situación o momento del curso”.

De ahí que, el fin de la planificación es la organización sistemática y coherente del proceso de enseñanza aprendizaje, a nivel macro, meso y micro curricular, pero ¿por qué se habla de un proceso metodológico en la planificación curricular?, precisamente porque para su construcción se precisa un cuidadoso análisis, la toma de consideración de principios didácticos necesarios para su aplicación eficaz y la articulación de algunos elementos que coadyuvan a operativizar la misión, visión, valores, entre otros y que caracterizan el fin de la educación y la formación integral del estudiante.

Valdivieso (citado por Álvarez, Rojas, Navas y Quero, 2007) señala que

una parte sustancial de la relación entre el docente y sus alumnos se realiza mediante una definición previa de los objetivos educacionales y su adquisición interactiva, utilizando técnicas como el aprendizaje basado en problemas o similares. Los actuales métodos de enseñanza de adultos, tienen como eje principal el interés y la necesidad de aprender a solucionar problemas reales, por ello, han ido reemplazando la simple transmisión de conocimientos a un alumnado pasivo. En estos métodos juega un rol crucial la relación positiva y cercana del docente - que actúa principalmente como catalizador - y de sus alumnos, utilizándose la retroalimentación (feedback) adecuada y oportuna como una valiosa herramienta de enseñanza (pág. 2).

Se deduce entonces que la planificación curricular no se constituye en un proceso improvisado, más bien debe tener como base proceso metodológico secuencial y organizado. Valverde (1990) citado por Carrasco señala que entre las características de la planificación curricular está la flexibilidad (adaptado a las circunstancias y prever alternativas), el realista (adecuarse a las restricciones de materiales, temporales, capacidades de los estudiantes) y la precisión

(indicaciones de cómo proceder en secuencias y acciones concretas), entonces, el proceso metodológico de la planificación se sustenta en procesos holísticos entendidos como el análisis de un sujeto u objeto de estudio desde su todo para el abordaje multidisciplinar y dialécticos porque constantemente requiere de cambios, ajustes o revisiones que permiten mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

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

El ser humano es esencialmente sociable, esta característica es muy evidente y se fomenta mucho en las aulas escolares; en ellas, diariamente se planifican y desarrollan acciones dirigidas a la formación de las personas; un salón de clase se convierte en

un escenario en el que interactúa una serie de variables didácticas que hacen de la enseñanza y el aprendizaje un acto complejo. Los docentes se relacionan con los estudiantes, los objetivos, los métodos, las actividades, los materiales, la evaluación y el contexto (Díaz, Martínez, Roa, y Sanhueza, 2010, pág. 4)

Esta interacción debe ser planificada en procesos didácticos como acciones para sistematizar y ordenar el trabajo escolar con coherencia, contextualización, utilidad, realismo, colaboración, flexibilidad y diversidad (Medina y Salvador, 2009). Para ello el docente se apoya en modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje que influyen en su accionar. Riofrío e Iriarte (2011) consideran que en el éxito de la enseñanza se basa en la lógica aplicada al proceso didáctico desarrollado; por ello, para el desarrollo del proceso didáctico en un sistema de clase es pertinente tener claro de tres conceptos básicos que se implican e interrelacionan: Educación, enseñanza y aprendizaje pero además las etapas que interactúan en ese proceso.

Refiriéndose a las etapas contempladas en una planificación de aula, el proceso de enseñanza aprendizaje parte de una fase de inicio, en ella se recupera los prerrequisitos, conocimientos previos, pregunta o situación problémica, planteamiento de la temática y objetivos de aprendizaje, entre otros aspectos, de forma dialéctica e interrelacionada. Se continúa con la etapa de desarrollo, en ella el estudiante se enfrenta al nuevo conocimiento, donde el profesor guía, modela, demuestra, es decir, es el que conduce; y, la otra en la que el docente acompaña, apoya, precisa procedimientos, es el alumno el que demuestra, expone, se trata de que entra a tener dominios y por consiguiente pasan a constituirse parte de su Zona de Desarrollo Real y finalmente una etapa de evaluación para determinar con precisión y objetividad los niveles de desarrollo de los alumnos, identificar cuáles son sus avances, limitaciones, como bases para la

continuidad de los nuevos procesos, de ahí que al finalizar la clase es pertinente evaluar pero con sentido integral (Riofrío e Iriarte, 2011).

Es muy importante considerar entonces que para lograr aprendizajes significativos, se debe planificar tomando en cuenta los elementos estructurales de un plan didáctico como la secuencia metodológica a implementar. La planificación se constituye en una guía, una orientación que el docente construye pero también exige al docente una reflexión a la luz de un paradigma, desde la forma de agrupar contenidos programáticos con valores hasta la construcción de ambientes pedagógicos y didácticos que posibiliten experiencias que favorezcan el desarrollo endógeno, mediante la resolución de problemas y elaboración de proyectos de corto, mediano y largo plazo, produciendo e innovando de acuerdo a las exigencias del sector productivo y tecnológico actual (Meléndes y Gómez, 2008).

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

Uno de los medios para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje es reflexionar sobre propuestas metodológicas aplicables para transformar la realidad; la clave es integrar los aspectos metodológicos y didácticos de forma dinámica, sistemática y coherente. Vélez (2013) al respecto de la integración considera que es muy importante tomar en cuenta no sólo las áreas de conocimiento sino también los procesos madurativos, motivacionales y contextuales de los estudiantes.

Morin (2011) hace una aproximación bastante cercana a la intención de la educación al manifestar que esta “debe promover una inteligencia general apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p. 38). Pero ¿cómo hacerlo?, los educadores juegan un papel relevante al representar el faro que ilumina la mente y conciencia de los integrantes de la sociedad (Delgado, 2009). Esto a través de estrategias innovadoras que respondan a los requerimientos sociales y al diseño de propuestas metodológicas que articulen los principios teóricos especialmente del paradigma constructivista e histórico cultural como líneas bases del proceso de planificación.

De ahí que la educación demanda de un docente versátil y adaptable con sólida formación humanística, filosófica, política, estética, lógica, ética y con sensibilidad artística que convine lo científico con lo mítico. Un profesional con conocimientos y habilidades multiuso, empleable y

con capacidad de aprender permanentemente (Delgado, 2009). Y que constantemente esté proponiendo nuevas formas de enseñar donde se priorice la formación integral del estudiante.

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

En los procesos de planificación educativa constantemente se habla de estrategias didácticas como una destreza que ha desarrollado un maestro para transmitir un conocimiento y desarrollar un aprendizaje, “las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje” (Carrasco, 2011, pág. 37).

En este contexto, las estrategias integran la mayor parte de acciones del quehacer didáctico de un maestro, por ello se operativizan a través de un método (organización racional y práctica de los medios y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje), una técnica (acciones que pretende seguir un resultado conocido y necesarias para desarrollar un método) y un procedimiento (manera de desarrollar determinada técnica instructiva) (Carrasco, 2011).

Ahora bien, si las estrategias integran las acciones docentes, éstas deben partir de la necesidad del estudiante y la implicación que generen para la construcción del aprendizaje, pues para Pérez (2012) “El aprendizaje debe considerarse como un proceso activo de indagación, de investigación e intervención. Toda aplicación del conocimiento es una nueva ocasión de aprendizaje y todo nuevo aprendizaje abre una nueva ocasión de aplicación” (pág. 198). De ahí que para Bruner (1988) el aprendiz debe estudiar permanentemente y paulatinamente para profundizar su conocimiento y a la vez ampliar su perspectiva.

Wittgenstein (como se citó en Pérez, 2012) recomienda como estrategia centrada en el protagonismo del estudiante “hacer y demostrar antes que decir, involucrarse en actividades prácticas, para aprender nuevas formas de implicación” (pág. 198).

En este mismo contexto, la investigación adopta un enfoque de aprendizaje estratégico

porque implica en los aprendices el desarrollo completo de sus competencias o cualidades básicas de comprensión y de acción. La enseñanza como investigación implica, engancha a los aprendices en un proceso intencional y ordenado de diagnóstico de problemas, búsqueda de información, observación y recogida de datos, diferenciación de alternativas, diseño y planificación de la indagación, desarrollo de hipótesis, discusión entre iguales, búsqueda de información de expertos, desarrollo de procesos de análisis, formulación de argumentos y de

propuestas de síntesis. El aprendizaje como indagación es siempre, en parte, impredecible, inesperado (Pérez, 2012, pág. 200).

Entonces, a partir de este planteamiento bastante innovador se deduce la importancia de desarrollar estrategias y técnicas de aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante y articuladas en procesos de investigación para la generación de aprendizajes significativos, tomando en cuenta como dice Gómez y García (2014) el ¿para qué la empleamos?, ¿Quién la desarrolla?, ¿Dónde, cuándo y con qué recursos? y además, como aspecto fundamental la diversificación de los procedimientos para que no sea una práctica rutinaria sino que constantemente el estudiante esté enganchado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## **CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO**

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

La presente investigación consideró el diseño exploratorio secuencial, de modalidad derivativa porque implicó una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos; la recolección y el análisis de los datos se realizó sobre la base de los resultados cualitativos (Hernández, 2014). En cuanto al tipo de investigación fue mixta ya que combinó aspectos cualitativos y datos cuantitativos, según Hernández (2014, p. 532) “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”.

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 estableció las categorías que constituyen los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recuperar información de los docentes. En la segunda etapa se recopiló información y se lo 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 etapa, 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.

## **2.2. Métodos**

### **2.2.1. Analítico – Sintético**

Este método fue empleado especialmente en la construcción del marco teórico, cuando se desestructuró cada uno de los temas en sub temas, el todo en partes, y se relacionó el fundamento teórico con el problema delimitado en el proyecto de investigación; de ahí que la presente investigación 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. Inductivo – Deductivo**

Este método permitió inferir el conocimiento, transitar de lo particular a lo general y también construir aseveraciones generales a otras de carácter particular del objeto mediante pasos caracterizados por no tener contradicciones lógicas. En el presente 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**

En cuanto a los participantes, el número total de docentes que conforman la institución educativa es 72, de ellos se ha considerado únicamente 11 docentes que conforman el subnivel de básica superior, ellos han sido considerados como muestras no probabilísticas, Hernández (2014, p. 189) plantea que una muestra “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización”. De ahí que se trabajó con muestras homogéneas ya que las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o característica, o bien comparten rasgos similares.

### **2.4. Técnica e instrumentos**

Para recoger los datos cuantitativos se empleó la técnica de la encuesta a través del cuestionario como instrumento, para ello se identificó 10 principios y 4 estrategias metodológicas que contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas y derivadas de las teorías conductistas, cognitivistas, constructivista y del enfoque socio histórico cultural.

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 permitió determinar aspectos comunes y diferenciales; y, las tendencias principales en cada una de las dimensiones en estudio.

### **CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

En el presente acápite se aborda la discusión de resultados en función al segundo objetivo específico, 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, para su cumplimiento se aplicó 1 encuesta a 11 maestros y maestras del subnivel de básica superior de la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada de la ciudad de Loja, cantón Loja y provincia de Loja, ubicada en las calles Bolívar, entre Rocafuerte y Azuay. El 25 de octubre de 1888 por decreto del Ministerio de Educación y bajo la responsabilidad de la Comunidad Hijas de la Caridad, inicia su funcionamiento en la ciudad de Loja con la Escuela “La Inmaculada”, posteriormente implementa la sección secundaria, conformándose como la Unidad Educativa Particular La Inmaculada, para finalmente, con fecha 12 de febrero de 2015 convertirse en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada, regentada por el Ministerio de Educación y la Congregación Hijas de la Caridad.

La Institución desde su constitución comparte con la niñez y juventudes lojanas una educación de excelencia, basada en la riqueza espiritual, de valores y en el desarrollo de potencialidades. Cuenta con los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato General Unificado en Ciencias y tiene como propósito fundamental brindar una Educación Integral de Calidad y Calidez afectiva, a todos los sectores de la sociedad lojana. Actualmente la conforman 72 docentes, 8 administrativos y 6 personas de apoyo.

En lo que se refiere a los maestros encuestados del subnivel de básica superior de la Unidad Educativa Fiscomisional, el 72,7% pertenece al sexo femenino y el 27,3% al sexo masculino, se reafirma la tendencia total de maestros a nivel país que de acuerdo a las Estadísticas Educativas, Registros Administrativos 2016-2017 del AMIE, el 70,4% pertenecen al sexo femenino y el 29,5% al masculino, demostrando con ello que existe mayor vocación docente en las mujeres que en los varones, especialmente en los niveles iniciales.

En cuanto a las edades, estas son bastante variables, el 54,5% de docentes se encuentra entre los 24 y 30 años, el 18,2% entre 31 y 40 años y el 27,3% entre 41 y 59 años; en lo que se refiere a los años de experiencia, el 54,6% de docentes encuestados tiene entre 3 y 10 años; el 27% posee una experiencia entre 11 y 20 años; y el 18,2 entre 32 y 33 años; se observa una gran población de personas jóvenes ejerciendo la docencia, mientras que un bajo porcentaje en los de docentes con elevada experiencia, este aspecto se justifica desde que el estado promovió el Plan Decenal de Educación la política 7. Mejoramiento de la formación, revalorización del rol y el ejercicio docente, en el que su objetivo es precisamente estimular el

ingreso a la carrera docente de las jóvenes generaciones y garantizar el acceso, promoción horizontal y vertical, a través de la formación inicial y el desarrollo profesional permanente, e impulsar un proceso ordenado de retiro y jubilación. (Ministerio de Educación, 2006)

Se analizó dos aspectos importantes, la edad y la experiencia; ahora se procede a exponer el nivel de estudios, el 72,7% de docentes son licenciados en Ciencias de la Educación, el 9,1% ostenta el título de Doctor y el 18,2% el de Master; como se puede observar la tendencia mayoritaria se inclina hacia la formación de tercer nivel, puesto que la misma Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, Título V DE LA CARRERA EDUCATIVA, Capítulo I DEL ÁMBITO DE LA CARRERA EDUCATIVA, Art. 96.- Niveles y títulos reconocidos dice que para ingresar a la carrera educativa pública se deberá contar con título de educación superior, además aclara que los profesionales cuyos títulos de tercer nivel no correspondan a los de ciencias de la educación en sus distintas menciones y especialidades tendrán un plazo máximo de tres (3) años para obtener un título de cuarto nivel en ciencias de la educación, caso contrario se dará por terminado su nombramiento provisional; mientras que, los profesionales con título de nivel técnico o tecnológico superior que no correspondan a los de Ciencias de la Educación, deberán aprobar programas de capacitación en pedagogía, didáctica y profesionalización docente de acuerdo al Reglamento de la presente Ley, caso contrario se dará por terminado su nombramiento provisional. En ese contexto se puede observar títulos referidos con Educación Básica, Ciencias Políticas y Sociología, Educación Física, Ingeniero en sistemas, entre otras.

Luego de la caracterización de la información general de los docentes encuestados se deduce que existe un amplio nivel de formación y experiencia, agregado a la vocación por la profesión docente, ahora bien, estos tres aspectos si bien son importantes para identificar los sustentos teóricos que caracterizan la práctica docente, no son suficientes porque se operativizan en los métodos y técnicas empleadas por ellos en el proceso de enseñanza aprendizaje de ahí que se procede a presentar los resultados desde las actividades que caracterizan las diferentes teorías pedagógicas.

### **3.1. Tendencia en la aplicación de las teorías conductistas**

Las teorías conductistas explican el aprendizaje en términos de eventos ambientales y como un proceso de formación de asociaciones entre estímulos y respuestas, por ello las actividades desarrolladas por los docentes se inclinan a formar la conducta, medir los aprendizajes y a

desarrollar directrices conforme lo planteado, de ahí que las actividades a continuación dadas sintetizan las características de las teorías conductistas:

**Tabla 1: Tendencia Conductista**

N°	INDICADORES	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Cuando desarrollo mis clases, desgloso los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo).	6	54,55	5	45,45		0,00	11,00
2	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.	10	90,91	1	9,09		0,00	11,00
3	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.	6	54,55	4	36,36	1	9,09	11,00
4	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.		0,00	7	63,64	4	36,36	11,00
5	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.	6	54,55	4	36,36	1	9,09	11,00
6	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.	5	45,45	6	54,55		0,00	11,00
7	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.	5	45,45	4	36,36	2	18,18	11,00
8	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.	1	9,09	7	63,64	3	27,27	11,00
9	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los niños.	7	63,64	3	27,27	1	9,09	11,00
10	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.	5	45,45	6	54,55		0,00	11,00
Promedio			46,36		42,73		10,91	100,00

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada

Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

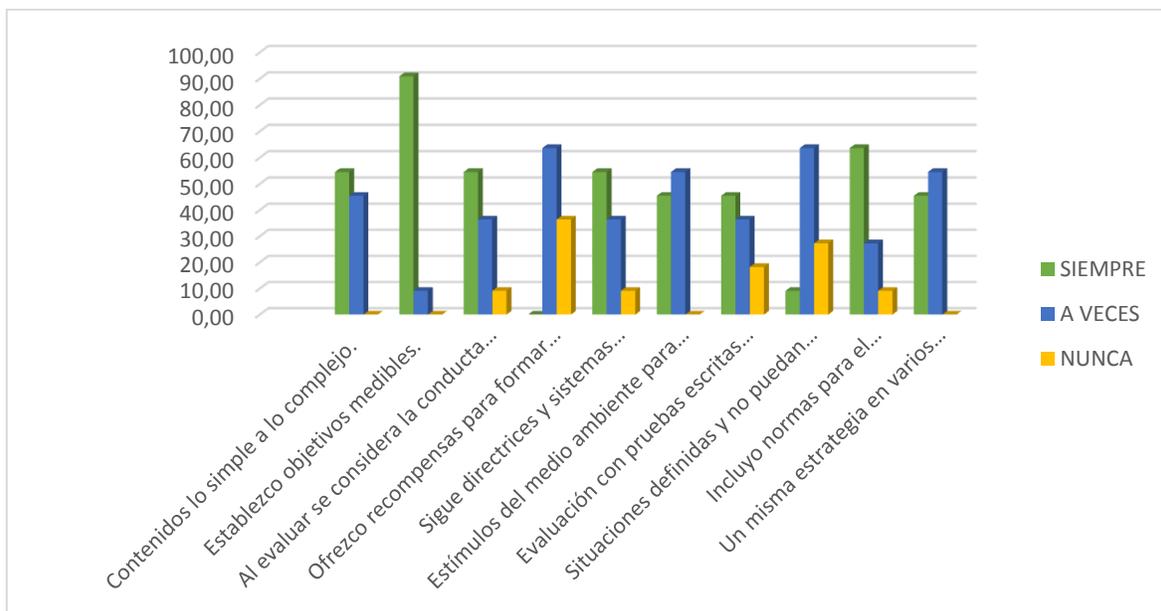


Figura 1: Tendencia Conductista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada

Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

Para ninguna persona es desconocido que en las aulas escolares existen muchos rezagos de la teoría conductista reflejados especialmente en las actividades desarrolladas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje; de ahí que el 46,36% de los maestros encuestados manifiestan desarrollar siempre actividades asociadas con esta práctica, el 42,73% lo hace a veces y sólo el 10,91% nunca. Ahora bien, al referirnos a las actividades que siempre realizan, uno de los aspectos que se expresa como tendencia alta es a incorporar en la planificación objetivos medibles (90,91%) y anexar normas para fomentar el buen comportamiento (63,64%); estas actividades concuerdan con las características del conductismo planteadas por Suárez (1991, pág. 63) cuando manifiesta que los objetivos de aprendizaje desde esta teoría deben de ser formulados en términos de operaciones, o sea, de conductas observables y medibles para que el aprendizaje sea eficaz.

Al respecto se identifica la contradicción con los fines de la educación del siglo XXI porque el desarrollo del aprendizaje no depende únicamente de la claridad de un objetivo o de las normas impuestas, sino de la experiencia generada en el proceso de aprendizaje y de la significatividad de las actividades ejecutadas por el estudiante, de ahí que 54,55% de los maestros en su práctica docente siempre desglosan contenidos de lo más simple a lo más complejo, siguen directrices preestablecidas para realizar una tarea y al evaluar consideran la conducta observable del estudiante; estas prácticas sin duda alguna promueven una actitud pasiva frente

a su aprendizaje, pues el fin es promover un cambio de conducta a través de la formación de asociaciones entre el estímulo y la respuesta (Schunk, 2012) descuidando en muchos casos a la persona en su integralidad.

Dentro de esta misma tendencia los maestros encuestados en un 63,64% manifiestan que a veces ofrecen recompensas permanentes para que los estudiantes formen hábitos, Lavarde (2008) al respecto aclara que para el conductismo “el aprendizaje se determina de acuerdo al ordenamiento y tipo de estímulo, la oportuna y pertinencia del refuerzo y la secuenciación y segmentación de la información” (pág. 8). Aspectos que si bien fomentan de una respuesta inmediata del estudiante, no le permiten desarrollar su autoregulación como un proceso para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones. En ese mismo porcentaje los maestros también manifiestan plantear actividades en las que la forma de participación de los estudiantes estén claramente definidos y no puedan ser cambiados, esta actitud se justifica puesto que la meta de la instrucción en el conductismo es lograr del estudiante la respuesta deseada cuando se le presenta un estímulo. Para obtener esto el estudiante debe saber cómo ejecutar la respuesta apropiada, así como también las condiciones bajo las cuales tal respuesta debe hacerse (Groppe, 1987). Práctica que si bien ayuda en la formación, limita la creatividad en el estudiante y con ello la consecución del perfil de salida del currículo de los niveles de educación obligatoria (Ministerio de Educación, 2016) que busca en los estudiantes tener iniciativas creativas, actuar con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumir liderazgos auténticos, proceder con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estar preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.

### **3.2. Tendencia en la aplicación de las teorías cognitivistas**

Las teorías cognitivistas le otorgan un papel fundamental a las habilidades cognitivas, motoras, sociales y de autorregulación; se habla entonces de las interacciones recíprocas de personas, conductas y ambientes que influyen en el aprendizaje y el desempeño de las personas, de ahí que las actividades que desarrollan esencialmente los maestros con predominio cognitivo se basa en las conexiones previas, las representaciones mentales, el procesamiento de información para la asimilación de los aprendizajes. En ese contexto, los resultados que a continuación presentamos caracterizan a los docentes desde la aplicación de las teorías cognitivistas:

**Tabla 2: Tendencia Cognitivista**

N°	INDICADORES	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.	8	72,73	3	27,27		0,00	11,00
2	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.	6	54,55	5	45,45		0,00	11,00
3	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.	9	81,82	2	18,18		0,00	11,00
4	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.	8	72,73	3	27,27		0,00	11,00
5	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.	10	90,91	1	9,09		0,00	11,00
6	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.	9	81,82	2	18,18		0,00	11,00
7	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.	7	63,64	4	36,36		0,00	11,00
8	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento.	10	90,91	1	9,09		0,00	11,00
9	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes.	5	45,45	5	45,45	1	9,09	11,00
10	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.	10	90,91	1	9,09		0,00	11,00
Promedio			74,55		24,55		0,91	100,00

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada  
Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

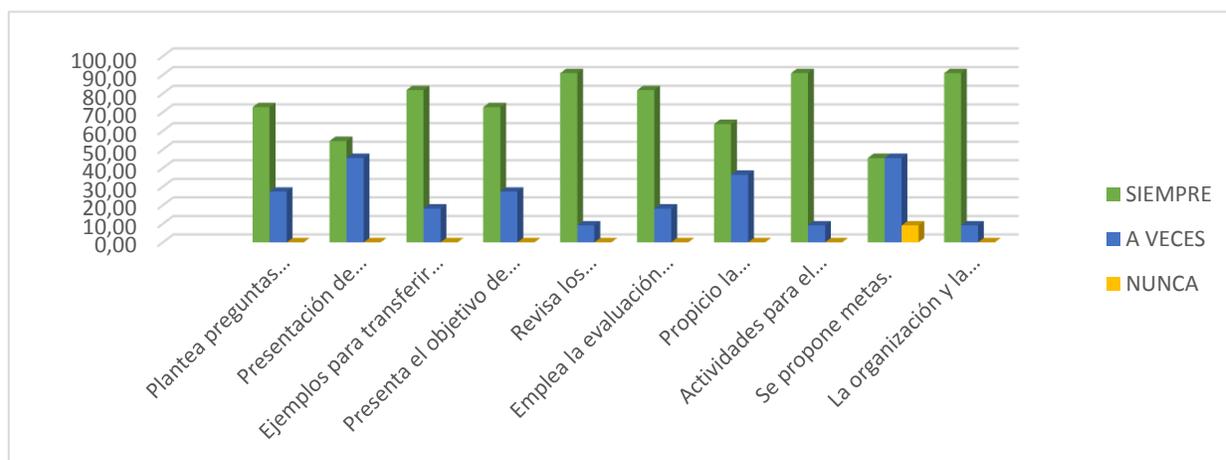


Figura 2: Tendencia Cognitivista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada  
Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

En cuanto a la teoría cognitivista, el 74,55% de docentes encuestados manifiestan siempre emplear actividades relacionadas con esta teoría en los procesos de enseñanza aprendizaje, el 24,55% a veces y el 0,91% nunca. Al describir la tendencia del siempre se evidencia que el 90,91% de maestros inicia las clases revisando los conocimientos previos de los estudiantes, incorporando actividades para el desarrollo del pensamiento y enfatizando la organización y estructura de las destrezas; un 85,82% propone ejemplos para transferir conocimiento y aplica la evaluación formativa; el 72,73% plantea preguntas inspiradoras a los estudiantes e informar el objetivo a lograr en cada clase y el 63,64% procura que los estudiantes autoevalúen sus conocimientos.

Con los datos obtenidos se puede evidenciar que en todas las actividades ejecutadas por los docentes predomina el desarrollo cognitivo, como producto del procesamiento de la información que recibe el cerebro del estudiante, a manera de proceso activo (Bargh y Ferguson, 2000). Al respecto es muy importante reflexionar que el ajuste curricular de la Educación General Básica expone que la intención del planteamiento de destrezas es que los estudiantes movilicen e integren conocimientos aplicando operaciones mentales complejas con sustentos en esquemas del conocimiento, entonces es evidente que el docente cumple con lo planteado en el currículo; sin embargo es necesario combinarlo con los principios del constructivismo y del enfoque histórico cultural que alimentarían muy bien el proceso formativo del estudiante desde el principio de la integralidad de la persona.

En lo que se refiere a la tendencia del a veces predomina con un 45.45% la planificación considerando el establecimiento de metas por parte de los estudiantes y la presentación de imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen la atención en el estudiante, estas actividades se cumplen con el fin de que reciba, organice, almacene y localice la información como resultado de la actividad mental del aprendiz (Lavarde, 2008). Y precisamente para cumplir este fin, es que en la planificación didáctica regularmente un maestro con tendencia cognitivista incorpora actividades dirigidas al desarrollo del pensamiento, a explicaciones instruccionales, demostraciones, ejemplos y contraejemplos, enfatizando de tal modo en su plan didáctico la organización y la estructuración de las destrezas que anteriormente se expuso.

Ahora bien, bajo ningún concepto se dice que esta práctica desarrollada por el docente esté mal, sin embargo preocupa la atención que se presta a esta teoría y los altos porcentajes arrojados, pues al trabajar con la mente como aspecto central se olvida al ser humano en su integralidad, si bien el currículo plantea que en el aprendizaje se debe desarrollar una variedad de procesos cognitivos, también se habla de una metodología centrada en la actividad y

participación de los estudiantes para favorecer el pensamiento racional y crítico en los estudiantes, aspecto que debe ser considerado por los docentes en su práctica pedagógica.

### 3.3. Tendencia en la aplicación de la teoría constructivista

Las teorías constructivistas destacan la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento, además pone énfasis a la interacción de las personas y a las situaciones en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos; en ese sentido las actividades que predominan en los maestros que poseen como línea base el constructivismo es darle mayor protagonismo a los estudiantes en la construcción del conocimiento. A continuación se exponen los resultados de las encuestas en lo que las actividades constructivistas se refieren.

**Tabla 3: Tendencia Constructivista**

N°	INDICADORES	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.	6	54,55	4	36,36	1	9,09	11,00
2	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.	8	72,73	3	27,27		0,00	11,00
3	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.	4	36,36	6	54,55	1	9,09	11,00
4	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo.	7	63,64	3	27,27	1	9,09	11,00
5	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.	3	27,27	7	63,64	1	9,09	11,00
6	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.	5	45,45	5	45,45	1	9,09	11,00
7	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.	4	36,36	7	63,64		0,00	11,00
8	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.	7	63,64	4	36,36		0,00	11,00
9	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.	10	90,91	1	9,09		0,00	11,00
10	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.	10	90,91	1	9,09		0,00	11,00
Promedio			58,18		37,27		4,55	100,00

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada  
Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

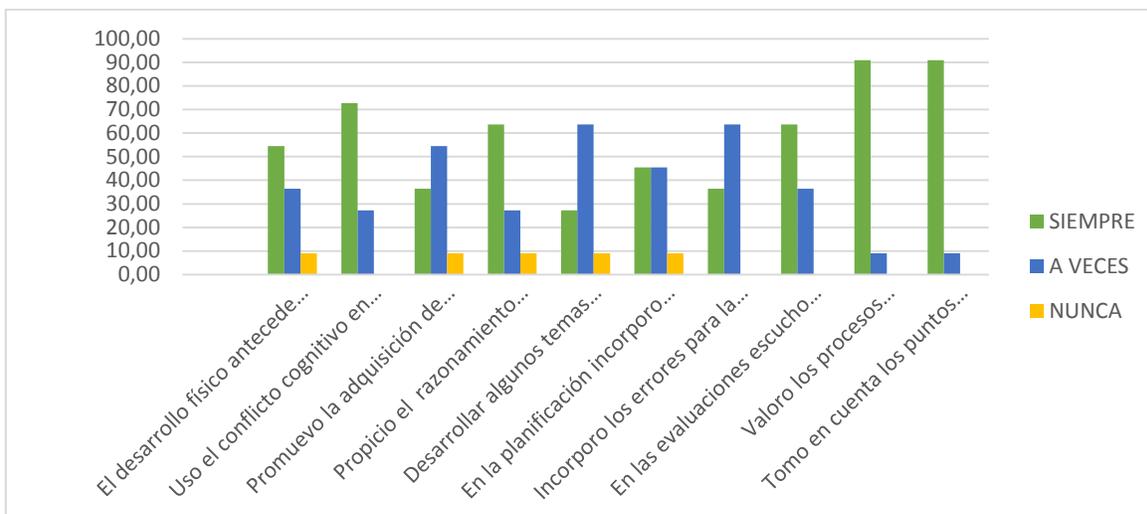


Figura 3: Tendencia Constructivista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada

Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

En lo que respecta a la teoría constructivista el 58,18% de maestros encuestado manifiesta ejecutar siempre actividades relacionadas con el constructivismo, el 37,27% a veces y el 4,55% nunca. Sin duda alguna esta teoría ha influido enormemente en el pensamiento y quehacer educativo tanto en las estrategias didácticas como en el planteamiento, fundamentación y operatividad del currículo; si bien es una teoría que aparece implícita y explícita en la mayor parte de las propuestas curriculares actuales, llama la atención que los porcentajes no se inclinen al siempre y aparezca inclusive valores aunque no altos pero significativos en el nunca porque fragmentan la propuesta donde el estudiante se convierte en el eje fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, él construye interpretaciones personales basadas en la experiencia e interacciones individuales en ambientes reales y en las actividades de aprendizaje (Viñoles, 2013).

En cuanto a la tendencia del siempre el 90,91% manifiesta valorar los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes y tomar en cuenta los puntos de vista a pesar de no estar de acuerdo con ello; el 72,73% hacer uso del conflicto cognitivo y el 63,64% propiciar en los estudiantes el razonamiento deductivo y en las evaluaciones escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones de los aprendizajes alcanzados. Al respecto Reigeluth (1999) considera que el papel del profesor como diseñador de la instrucción son dobles: (1) instruir al estudiante sobre cómo construir significados y como conducir, evaluar y actualizar efectivamente esas construcciones y (2) diseñar y ajustar experiencias para el estudiante de manera que los contextos puedan experimentarse de forma auténtica y coherente a partir de la

incorporación de ejemplos hipotéticos en la planificación didáctica para la explicación de algunos contenidos y la valoración de los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes, aspecto que se evidencia en la práctica docente y que sin duda alguna fomenta el desarrollo integral en el estudiante.

En lo que se refiere a la tendencia del a veces, los mayores porcentajes (63,64%) se evidencian en hacer uso al juego de roles con los estudiantes para el desarrollo de los temas y tomar en cuenta los errores para la construcción de nuevos conocimientos, la idea fundamental es que es que el aprendizaje siempre tome lugar en un contexto y que el contexto forme un vínculo inexorable con el conocimiento inmerso en él, es por ello que los constructivistas observan al estudiante como algo más que un simple procesador activo de información: el estudiante elabora e interpreta la información suministrada, es decir construye conocimientos (Duffy y Jonassen, 1991).

De los resultados se puede deducir que el constructivismo tiene muchas implicaciones en la enseñanza y en las propuestas curriculares, pues brindan una gama de posibilidades para que el estudiante pueda construir su propio conocimiento considerando que la interacción, los escenarios en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y conocimientos influyen en la formación integral del estudiante.

### 3.4. Tendencia en la aplicación del enfoque Socio Histórico Cultural

En el enfoque Socio Histórico Cultural se presta mucha atención al entorno social como un facilitador del desarrollo y del aprendizaje, se centra en la persona como sujeto social que se construye en las relaciones sociales, culturales e históricas, a través de la mediación de otro sujeto, de ahí que los docentes que incorporan este enfoque se caractericen por fomentar la formación integral de la persona. Se presenta a continuación los resultados de las actividades desarrollados en el enfoque Socio Histórico Cultural.

**Tabla 4: Tendencia al Enfoque Histórico Cultural**

N°	INDICADORES	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.	6	54,54	5	45,45		0	11
2	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.	8	72,72	3	27,27		0	11

3	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.	10	90,91	1	9,09		0,00	11
4	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.	5	45,45	4	36,36	2	18,18	11
5	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante.	10	90,91	1	9,09		0,00	11
6	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.	3	27,27	7	63,64	1	9,09	11
7	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.	5	45,45	5	45,45	1	9,09	11
8	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.	9	81,82	2	18,18		0,00	11
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.	11	100		0,00		0,00	11
10	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.	8	72,73	2	18,18	1	9,09	11
Promedio			68,18		27,27		4,55	100

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada  
Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

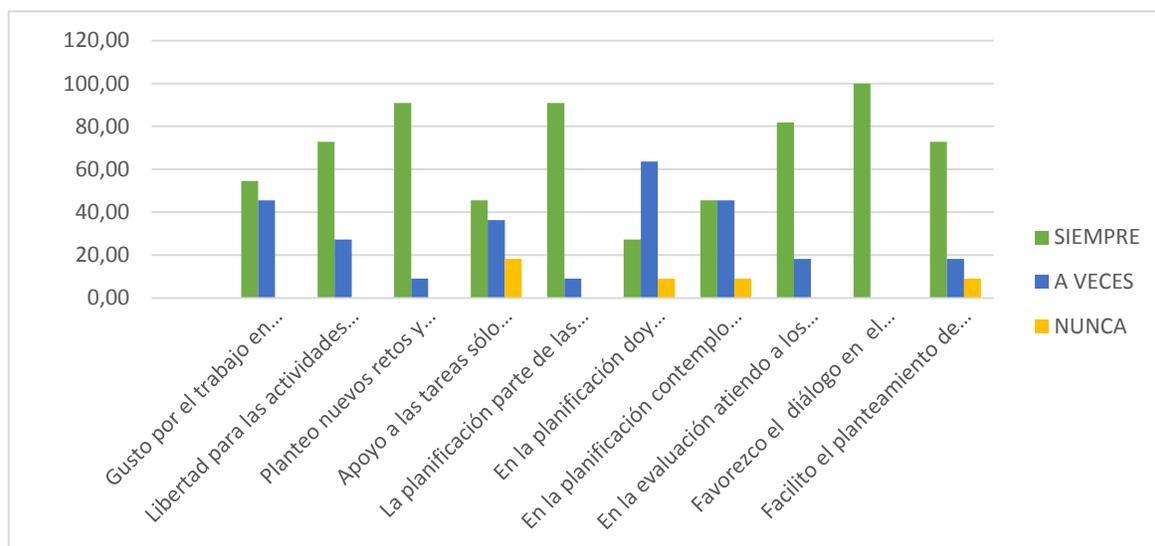


Figura 4: Tendencia Enfoque Histórico Cultural

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada  
Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede observar que el 68,18% de maestros se inclina al siempre realizar actividades relacionadas con el enfoque histórico cultural, el 27,27% al a veces y el 4,55% al nunca; estos resultados son muy alentadores porque su énfasis está en la noción de apropiación y el carácter social, activo y comunicativo de los sujetos implicados en la construcción de conocimientos que ocurren al interior del salón de clases (Coll, 1998).

Al explicar la tendencia del siempre, el 100% de docentes manifiestan favorecer el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa; el 90,91% asegura que en la planificación da prioridad a la autoevaluación del estudiante y a plantear nuevos retos enfatizando la interpretación, comparación y análisis de textos de manera crítica y el 72,72% dar libertad para el desarrollo de las actividades de acuerdo a los conocimientos, capacidades y destrezas de los estudiantes. Como se puede determinar, el enfoque histórico cultural presta mucha atención a los procesos psicológicos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura, además considera que la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que se comparte con el contexto social y cultural en el que se desarrolla (Martínez, 1999). Este aspecto es fundamental para la formación integral del estudiante, pues no es considerado únicamente desde su conducta o su mente sino como una persona integral que interactúa constantemente con otras y que forma parte de un contexto determinado.

En lo que se refiere a la tendencia del a veces, predomina la autoevaluación del estudiante con el 63.64%, y existe una baja en los porcentajes referida a trabajo en grupo y a la realización de proyectos integradores para generar aprendizajes significativos en los estudiantes, este aspecto sin duda alguna llama la atención porque la teoría histórico cultural promueve en el proceso de enseñanza aprendizaje el trabajo colaborativo para favorecer el diálogo en el aula y a la vez lo fomenta a través del planteamiento de preguntas que inciten a la expresión y utilización de las ideas para realizar una producción creativa y relacionada a su contexto y experiencias de vida, estas actividades le dan al estudiante mayor autonomía y seguridad en la apropiación del conocimiento, por ello la necesidad de operativizarla en el proceso de aprendizaje

A continuación se presentan los resultados de la encuesta en lo que respecta a las estrategias didácticas que desarrollan los docentes en el proceso didáctico:

### 3.5. Estrategias que caracterizan a la teoría conductista

La aplicabilidad de una u otra teoría se efectiviza a través del desarrollo de las estrategias didácticas, de ahí que en la teoría conductista la aplicación de estas se basan en los condicionamientos aplicados a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; a continuación se describen las estrategias empleadas por los docentes y que están estrechamente relacionadas con esta teoría:

**Tabla 5: Estrategias didácticas en la teoría conductista**

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Clases expositivas.	2	18,18	8	72,73	1	9,09	11
2	Secuenciación de objetivos y contenidos.	9	81,82	2	18,18		0,00	11
3	Memorización de contenidos o temas.	1	9,09	5	45,45	5	45,45	11
4	Recompensa para formar hábitos y disciplina.	1	9,09	6	54,55	4	36,36	11
Promedio		29,55		47,73		22,73		100,00

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada  
Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

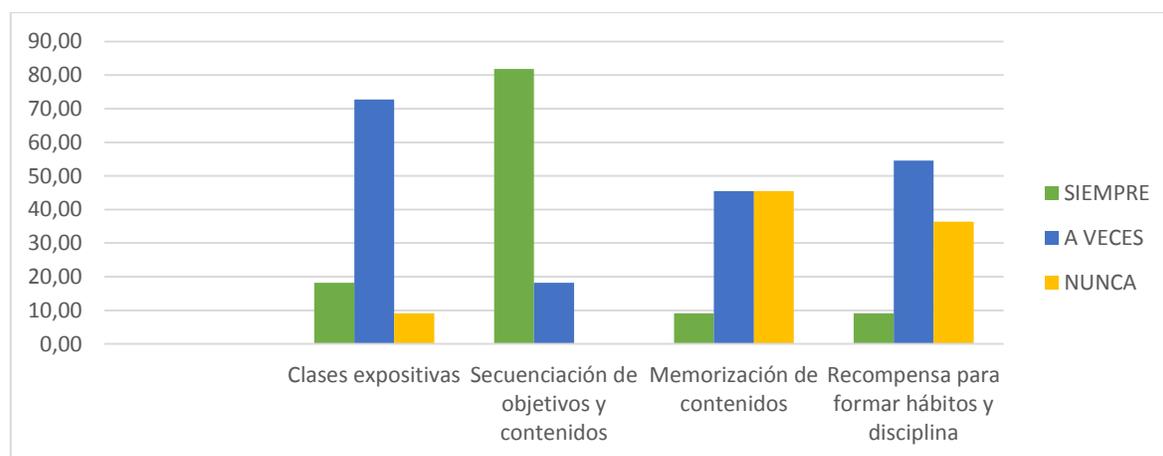


Figura 5: Estrategias didácticas en la teoría conductista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada  
Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

A partir de la información obtenida en las encuestas se puede observar que el 47,73% de maestros manifiestan emplear a veces estrategias didácticas en la teoría conductista, el 29,55 siempre y el 22,73% nunca; estos resultados se acentúan especialmente cuando el maestro siempre secuencia objetivos y contenidos (81,82%), emplea a veces clases expositivas (72,73%) y ofrece recompensas para formar hábitos y disciplina (54,55%).

Al respecto de los resultados es importante mencionar que se corroboran aquellos obtenidos en la tabla 1 y gráfico 1, en donde las tendencias mayores están expresadas al siempre y a veces, se puede afirmar entonces que estas mismas tendencias predominan en el empleo de las estrategias relacionadas con la teoría conductista, especialmente aquellas que tiene que ver con discriminaciones (recuerdo de hechos), generalizaciones (definiendo e ilustrando conceptos), asociaciones (aplicando explicaciones), y encadenamiento (desempeño automático de un procedimiento especificado) (Ertmer y Newby, 1993) partiendo de la premisa que la meta de la instrucción es lograr del estudiante la respuesta deseada cuando se le presenta un estímulo.

Entonces, el maestro como método modela el aprendizaje a través de refuerzos y considera que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos siguiendo directrices e implementando sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea, ahora bien, el generalizar actividades para el abordar un proceso de enseñanza no siempre genera aprendizajes significativos, se debe partir de los requerimientos de los estudiantes, los contextos cercanos a este y de las particularidades del contenido para que el estudiante logre apropiarse de los aprendizajes.

### 3.6. Estrategias que caracterizan a la teoría cognitivista

En las teorías cognitivistas las estrategias didácticas desarrolladas en el proceso de enseñanza aprendizaje se basan en la organización del conocimiento y el desarrollo de procesos mentales que le permitan al estudiantes procesar información y asimilarla de forma significativa, a continuación se describen las estrategias empleadas por los docentes en esta teoría:

**Tabla 6: Estrategias didácticas en la teoría cognitivista**

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Tutorías y asesorías	6	54,55	5	45,45		0,00	11
2	Modelamiento	4	36,36	4	36,36	3	27,27	11
3	Cuadros sinópticos	4	36,36	5	45,45	2	18,18	11
4	Organizadores gráficos	5	45,45	4	36,36	2	18,18	11
Promedio		43,18		40,91		15,91		100,00

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada

Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

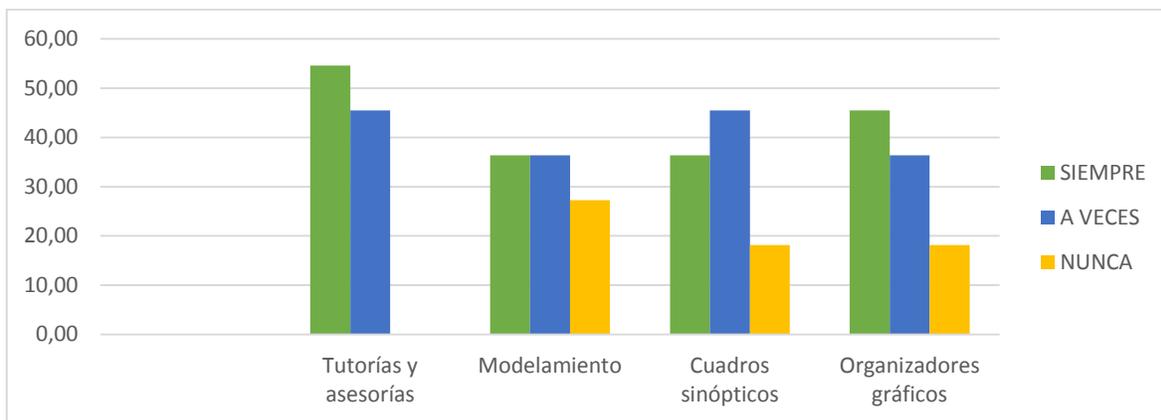


Figura 6: Estrategias didácticas en la teoría cognitivista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada

Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

En lo que se refiere a las estrategias cognitivistas empleadas por los docentes, se corroboran nuevamente los resultados de la tabla 2, gráfica 2, puesto que en promedio predomina el empleo de estrategias al siempre con 43,18%, a veces con 40,91% y el nunca con el 15,91%. Estos resultados reflejan que el profesor está siempre trabajando con tutorías y asesorías (54,55%) y con organizadores gráficos (45,45); mientras que, a veces con cuadros sinópticos (45,45%).

Para el análisis de estos resultados se cita a Schunk (2012) quien considera que “un tema central es el procedimiento mental de la información: su construcción, adquisición, organización, codificación, repetición, almacenamiento en la memoria y recuperación o no de la memoria” (pág. 22), entonces se asigna mayor importancia a la presentación del material de forma que los estudiantes puedan organizarlo, relacionarlo con lo que saben y recordarlo de manera significativa (Schunk, 2012, pág. 23), premisa que justifica la utilización de los organizadores gráficos, los cuadros sinópticos, el modelamiento y las tutorías y asesorías en la planificación y desarrollo de un proceso didáctico.

Ahora bien, no se puede estar en contra de su empleo, pues el trabajar la parte cognitiva es muy importante porque brinda a la persona mayores capacidades para el análisis, la síntesis, la argumentación, entre otras; estas operaciones mentales son claves para un desenvolvimiento óptimo en un trabajo; sin embargo el predominio del empleo es el que preocupa, pues el ser humano va más allá del aspecto cognitivo, del énfasis a la organización y estructuración de un contenido, aborda otros aspectos como su contexto, sus saberes y haceres, en fin su persona en su integralidad.

### 3.7. Estrategias que caracterizan a la teoría constructivista

En las teorías constructivistas predomina la actividad del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí que las estrategias didácticas están enmarcadas en fomentar el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento, a continuación se describen las estrategias empleadas por los docentes en esta teoría:

**Tabla 7: Estrategias didácticas en la teoría constructivista**

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	El conflicto cognitivo.	4	36,36	7	63,64		0,00	11,00
2	Aprender del error.	8	72,73	2	18,18	1	9,09	11,00
3	Juego de roles.	4	36,36	5	45,45	2	18,18	11,00
4	Razonamiento abstracto.	3	27,27	6	54,55	2	18,18	11,00
Promedio			43,18		45,45		11,36	100,00

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada  
Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

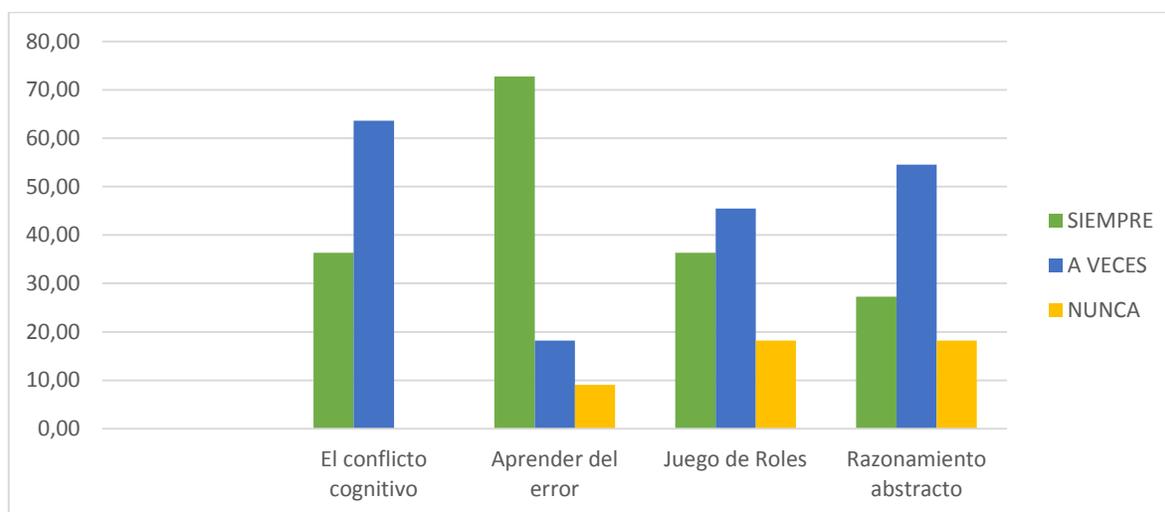


Figura 7: Estrategias didácticas en la teoría constructivista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada  
Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

En lo que se refiere a las estrategias empleadas en el marco de la teoría constructivista, se observa cierta variedad en cuanto a la tabla 3 y figura 3, pues los resultados de estas están hacia el siempre, pero si comparamos con los obtenidos en la presente tabla se identifica que la tendencia que predomina es la del siempre con 43,18% y el a veces con el 45,45%.

Al respecto del siempre, los maestros manifiestan emplear el ensayo error como estrategia didáctica (72,73 %), mientras que a veces el conflicto cognitivo (63,64%) y el razonamiento abstracto (54,55%), estas prácticas coinciden con lo manifestado por Bednar et al. (1991) quien

considera que para que un aprendizaje sea exitoso, significativo y duradero de debe incluir tres factores decisivos: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto); pero llama la atención que el juego de roles tanto en el siempre y a veces esté por debajo del 50% cuando un aspecto importante a tomar en cuenta en el constructivismo son los factores ambientales, de ahí la necesidad de que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades que el estudiante realice sean seleccionadas y estén vinculadas con sus experiencias de vida, aspecto que se lo puede fácilmente lograr con esta estrategia.

Finalmente se resalta el empleo de estas estrategias porque el estudiante irá más allá de una simple memorización u organización de un contenido, se convertirá en el eje fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que él construye interpretaciones personales basadas en la experiencia e interacciones individuales en ambientes reales y en las actividades de aprendiz (Viñoles, 2013).

### 3.8. Estrategias que caracterizan el enfoque histórico cultural

En el enfoque histórico cultural considera el contexto, las vivencias de los estudiantes para el desarrollo del proceso de aprendizaje, de ahí que se articula en las estrategias el trabajo colaborativo, el contexto y la formación integral del estudiante, a continuación se describen las estrategias empleadas por los docentes en esta teoría:

**Tabla 8: Estrategias didácticas en el enfoque histórico cultural**

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Aprendizaje cooperativo	5	45,45	6	54,55		0,00	11
2	Dramatizaciones	6	54,55	2	18,18	3	27,27	11
3	Aprendizaje asistido por pares	3	27,27	7	63,64	1	9,09	11
4	Discusiones y debates	4	36,36	3	27,27	4	36,36	11
Promedio			40,91		40,91		18,18	100,00

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada

Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

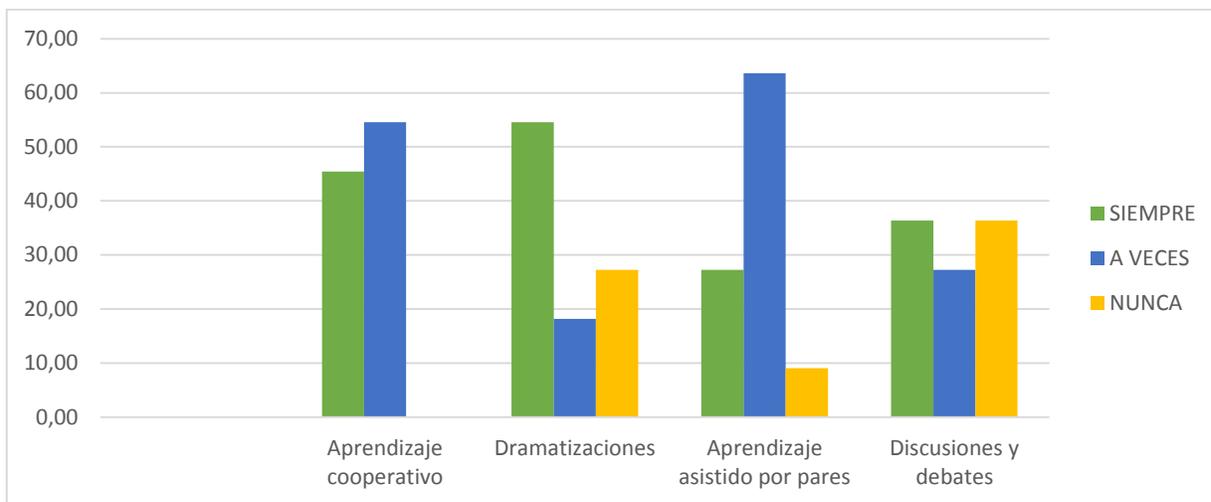


Figura 8: Estrategias didácticas en el enfoque histórico cultural  
Fuente: Encuesta a maestros de nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada  
Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

Para el análisis de los datos se parte resaltando la importancia que el enfoque socio histórico le da a los procesos psicológicos concebidos como el “resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura” (Martínez, 1999, pág. 18). En ese contexto se observa cierto desfase entre los resultados obtenidos en la tabla 4, figura 4 donde los maestros manifiestan una alta tendencia al siempre pero cuando se corrobora esta información con las estrategias se determina que el 40,91% dice emplearlas siempre y en un mismo porcentaje a veces. Al respecto del siempre, el 54,55% se inclina a aplicar las dramatizaciones, mientras que a veces el 63,64% de maestros desarrolla el aprendizaje asistido por pares y el 54,55% el aprendizaje cooperativo.

Llama la atención que existen valores aunque no sobre la media, resultan ser significativos para esta discusión, pues el 36,36% de maestros dicen no emplear nunca discusiones y debates, el 27,27% a veces y el 36,36% siempre; este aspecto inquieta puesto que Pino (2000) considera que en este enfoque el aprendizaje es “proceso permanente de producción que involucra el individuo y su entorno socio-cultural en una constante interacción” (pág. 42), y al no intercambiar puntos de vista se ve afectada la criticidad y pro actividad en el estudiante.

Entonces, desde la teoría del enfoque histórico cultural, los estudiantes son sujetos activos en su proceso de formación y desarrollo intelectual, social y afectivo y el profesor por su parte desempeña un papel de agente de mediación por lo que proporciona y favorece la interrelación entre la persona y el objeto de conocimiento, de ahí la necesidad de fomentar estrategias que permitan al estudiante desarrollar su persona de forma integral.

## **CAPÍTULO IV: PROPUESTA ALTERNATIVA**

#### **4.1. Título**

El proceso de enseñanza aprendizaje desde una mirada constructivista.

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

En todo proceso de enseñanza aprendizaje confluyen varios enfoques pedagógicos, por un lado aquel que recomienda el Ministerio de Educación a través del currículo, aquellos que la institución educativa considere en su modelo pedagógico, especialmente en las instituciones educativas fiscomisionales, y aquel que el profesor asume desde su formación o experiencia en la docencia como medio eficaz de enseñanza. Lo que se busca independientemente del enfoque es asegurar la apropiación de saberes y haceres en los estudiantes, pero ¿cómo regularmente se lo hace?, los resultados de la presente investigación nos revelan que en la práctica docente el 74,55% de maestros del nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada manifiestan siempre emplear actividades relacionadas con la teoría cognitivista en los procesos de enseñanza aprendizaje, el 24,55% a veces y el 0,91% nunca.

La idea fundamental de esta propuesta no es dejar de emplear actividades relacionadas con este enfoque, más bien se dirige a potenciar el constructivismo y el enfoque histórico cultural en los procesos de planificación partiendo de la premisa de que el eje fundamental del aprendizaje es el estudiante a través de la mediación pedagógica activa y transformadora del individuo y de los entornos socioculturales del sujeto que aprende, de la ciencia y del mediador que actúa como gestor del proceso (Ocampo, 2013).

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

Todos los docentes están convencidos de que su accionar debe estar orientado a formar estudiantes que movilicen e integren conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas desde una visión inter y multidisciplinar (Ministerio de Educación 2016), es decir a formar íntegramente a la persona. Como antecedente entonces se puede citar a la Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación general Básica (2010) quien por primera vez pone en manifiesto la pedagogía crítica como eje central del currículo y al constructivismo y cognitivismos como aspectos metodológicos a considerar en la planificación; luego, en el Ajuste curricular para la Educación General Básica se retoma como orientación metodológica la acción del maestro dirigida a la actividad y participación del estudiante para favorecer el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo integrando las

áreas del conocimiento y el contexto inmediato desde una mirada holística. A partir de estos cambios en el currículo la institución educativa se ha preocupado en abordar los principios de las teorías del aprendizaje, para ello ha conformado equipos que estudien y sistematicen los aspectos centrales de cada teoría, sin embargo estas acciones se han quedado a nivel de exposiciones teóricas, sin los debidos cierres y conclusiones por ausencia de especialistas que retroalimenten los principios ni tampoco ha existido el compromiso por parte de los docentes para transferir los conocimientos adquiridos a las planificaciones ni a estrategias didácticas que permitan operativizarlas.

#### **4.4. Fundamentación teórica**

En proceso de la enseñanza aprendizaje confluyen algunos elementos que están íntimamente involucrados entre sí, esta relación dialéctica permite establecer vínculos de comunicación efectiva entre los diferentes actores educativos para que las acciones del enseñante y del aprendiz estén dirigidas a su desarrollo integral. Contreras (1990) manifiesta que los procesos de enseñanza aprendizaje son:

simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses". Quedando, así, planteado el proceso enseñanza aprendizaje como un "sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje (pág. 23).

De ahí la necesidad de que en el proceso de enseñanza aprendizaje se aplique teorías en donde el estudiante se convierta en el eje fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, él construya interpretaciones personales basadas en el contexto, la experiencia e interacciones individuales en ambientes reales y significativos (Viñoles, 2013).

En el constructivismo precisamente el estudiante es algo más que un procesador activo de información. Si bien la atención de esta teoría se centra en la construcción del conocimiento por parte del estudiante, no se deja disgregado el papel del profesor como diseñador de la instrucción. Reigeluth (1999) manifiesta que las responsabilidades del maestro son dobles: (1) instruir al estudiante sobre cómo construir significados y como conducir, evaluar y actualizar

efectivamente esas construcciones y (2) diseñar y ajustar experiencias para el estudiante de manera que los contextos puedan experimentarse de forma auténtica y coherente a partir de la incorporación de ejemplos hipotéticos en la planificación didáctica para la explicación de algunos contenidos y la valoración de los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.

El constructivismo además presta mucha atención a los factores ambientales, de ahí la necesidad de que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades que el estudiante realice sean seleccionadas y estén vinculadas con sus experiencias de vida, causen conflictos cognitivos, promuevan el razonamiento deductivo y la adquisición de conocimiento abstracto. Entonces, “el énfasis es suministrar al estudiante los medios para crear comprensiones novedosas y situacionalmente específicas mediante el "ensamblaje" de conocimientos previos provenientes de diversas fuentes que se adecuen al problema que se esté enfrentando” (Lavarde, 2008, pág. 9). Para que de esta manera exista una verdadera transferencia del conocimiento a través del involucramiento del aprendiz en tareas auténticas ancladas en contextos significativos, la idea fundamental es que el aprendizaje siempre tome lugar en un contexto y que el contexto forme un vínculo inexorable con el conocimiento inmerso en él, es por ello que los constructivistas observan al estudiante como algo más que un simple procesador activo de información: el estudiante elabora e interpreta la información suministrada, es decir construye conocimientos (Duffy y Jonassen, 1991).

El interés del constructivismo se sitúa claramente en la creación de herramientas cognitivas que reflejan la sabiduría de la cultura en la cual se utilizan, así como los deseos y experiencias de los individuos, de ahí que metodológicamente se haga uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas y que se considere el punto de vista de cada uno de ellos, a pesar de no estar de acuerdo con ello; y que, en las evaluaciones a los estudiantes el maestro siempre se dispone a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.

Otro enfoque que sin duda alguna ayuda en la fundamentación de la propuesta es el histórico cultural quien hace énfasis en la noción de apropiación y el carácter social, activo y comunicativo de los sujetos implicados en la construcción de conocimientos que ocurren al interior del salón de clases (Coll, 1998).

En este contexto, el enfoque histórico cultural promueve en el proceso de enseñanza aprendizaje el trabajo colaborativo para favorecer el diálogo en el aula y a la vez lo fomenta a través del planteamiento de preguntas que inciten a la expresión y utilización de las ideas de los estudiantes realizar una producción creativa y relacionada a su contexto y experiencias de vida.

Primero el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretados por los que le rodean, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esta interpretación es que le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos internos psicológicos, que pueden ser interpretados por el mismo partiendo de los mecanismos establecidos por el grupo y comprendido a través de los códigos culturales compartidos por los miembros de este grupo. (Vigotsky, 1994, pág. 15).

Entonces, desde la teoría del enfoque histórico cultural, los estudiantes son sujetos activos en su proceso de formación y desarrollo intelectual, social y afectivo y el profesor por su parte desempeña un papel de agente de mediación por lo que proporciona y favorece la interrelación entre la persona y el objeto de conocimiento. Durante ese proceso de mediación, el saber del estudiante, en cuanto sujeto activo, es muy importante para la formación de su conocimiento. La enseñanza es entendida como una intervención intencional, una inferencia en los procesos intelectuales, sociales y afectivos del alumno, y que visa la construcción del conocimiento del mismo como centro de la enseñanza y sujeto de este proceso (Orrú, 2012). Por ello, la idea fundamental de esta mediación es apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o se determina la dificultad que presentan en el desarrollo, se promueve el planteamiento de problemas y propuesta de proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.

#### 4.5. Matriz para la intervención

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta	Responsables para cada acción	Fecha de inicio y final de la acción	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Indicadores de Resultados
<b>Limitada integración de los principios teóricos constructivistas y del enfoque histórico</b>	El 100% de docentes identifican los principios teóricos constructivistas y	Sistematización de principios teóricos constructivistas y del enfoque histórico cultural en documentos para la lectura del profesor (vademécum de principios teóricos).	Comisión Técnico Pedagógica	Del lunes 02 al viernes 06 de octubre del 2017	Documentos impresos con su respectiva bibliografía.	1 documento que contiene los principios teóricos constructivistas y del enfoque histórico cultural

<b>cultural en los procesos de enseñanza aprendizaje</b>	del enfoque histórico cultural.	Lectura del documento de sistematización de principios teóricos.	Maestros de la institución educativa	Del lunes 09 al viernes 13 de octubre del 2017	Documento subrayado y con anotaciones al pie de página	1 documento subrayado resaltando las ideas fundamentales en cada teoría.
		Mesa redonda para discutir los principios teóricos constructivistas	Vicerrectora de la institución educativa. Coordinadores de las áreas	Lunes 16 de octubre	Revisar la planificación del evento. Registro de asistencia. Encuesta de satisfacción de participantes. Documentos de trabajo. Memorias de la actividad. Fotografías por cada una de las mesas.	90% de los docentes participan activamente en la mesa redonda para discutir los principios teóricos constructivistas.
		Debate para discutir los principios teóricos del enfoque histórico cultural.	Vicerrectora de la institución educativa. Coordinadores de las áreas	Lunes 23 de octubre del 2017	Revisar la planificación del evento. Registro de asistencia. Encuesta de satisfacción de participantes. Documentos de trabajo. Memorias de la actividad. Fotografías por cada una de los debates.	90% de los docentes participan activamente en el debate para discutir los principios teóricos del enfoque histórico cultural.
		Foro para sintetizar los principios teóricos constructivistas y del enfoque histórico cultural	Vicerrectora de la institución educativa.	Lunes 30 de octubre del 2017	Revisar la planificación del evento. Registro de asistencia. Encuesta de satisfacción de participantes. Documentos de trabajo. Memorias de la actividad. Fotografías del foro.	90% de los docentes participan activamente en el foro para sintetizar los principios teóricos constructivistas y del enfoque histórico cultural
	El 100% de docentes integran los principios teóricos constructivistas y	Elaboración de preguntas generadoras para determinar la función de los principios teóricos en cada fase de la planificación docente.	Comisión técnica pedagógica	Del lunes 06 al viernes 10 de noviembre del 2017	Documentos impresos que contienen preguntas generadoras para articular principios en las planificaciones.	1 documento que contiene preguntas generadoras para articular principios en las planificaciones.

del enfoque histórico cultural en las planificaciones curriculares.	Aplicación de la técnica del cuchicheo para responder las preguntas planteadas para la articulación de los principios constructivistas y del enfoque histórico cultural.	Vicerrectora de la institución educativa. Coordinadores de las áreas	Lunes 13 de noviembre de 2017	Revisar la planificación del evento. Registro de asistencia. Memoria del evento	El 90% de docentes participa contestando las preguntas generadoras para la articulación de principios en la planificación didáctica.
	Debates en pequeños grupos sobre la estructura de un plan de clase y la articulación de los principios teóricos en cada fase de la planificación docente.	Vicerrectora de la institución educativa. Coordinadores de las áreas	Lunes 20 de noviembre de 2017	Revisar la planificación del evento. Registro de asistencia. Memoria del evento con ideas sobre la articulación de principios teóricos en cada fase de la planificación docente. .	El 90% de docentes participa, comparte y sintetiza ideas sobre la articulación de los principios teóricos en cada fase de la planificación docente.
	Taller para la construcción de una planificación didáctica que priorice estrategias constructivistas y del enfoque histórico cultural	Vicerrectora de la institución educativa. Coordinadores de las áreas	Lunes 27 de noviembre de 2017	Revisar la planificación del evento. Registro de asistencia. Encuesta de satisfacción de participantes. Documentos de trabajo. Memorias de la actividad. Fotografías del taller.	90% de los docentes participan activamente en la construcción de una planificación didáctica que articula los principios teóricos constructivistas y del enfoque histórico cultural
	Acompañamiento docente a las planificaciones didáctica que priorice estrategias constructivistas y del enfoque histórico cultural	Vicerrectora de la institución educativa.	Durante todo el año lectivo	Revisar las planificaciones docentes Registro de revisiones de las planificaciones. Planificaciones docentes Portafolio docente	90% de los docentes planifican articulando los principios teóricos constructivistas y del enfoque histórico cultural

Elaborado por: Valarezo, O. (2017)

#### 4.6. Referencias bibliográficas

Coll, C. (1998.). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. (UNAM, Ed.) *Piaget en la educación.*, 17-52.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica.* Madrid: Ediciones Akal, S.A.

- Duffy, T., y Jonassen, D. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology? *Educational Technology*, 7-12.
- Lavarde, A. (2008). Conductismo, cognitivismo, constructivismo. Tres países con fronteras amplias y borrosas. Universidad de la Sabana.
- Ministerio de educación del Ecuador. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*.
- Ocampo, R. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Orrú, S. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 337-353. Obtenido de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052012000200021](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200021)
- Reigeluth, C. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? *Instructional-Design Theories and Models*, II, 5-29. Obtenido de [http://www.ifets.info/journals/8\\_1/5.pdf](http://www.ifets.info/journals/8_1/5.pdf)
- Riofrío, V., e Iriarte, M. (2011). *La práctica docente docente en la educación básica: Experiencias y reflexiones*. Loja: Cosmos.
- Viñoles, M. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *HumanArtes. Revista electrónica de Ciencias Sociales y Educación*, 7-20. Obtenido de <http://files.revista-humanartes.webnode.es/200000009-30ff132f29/HumanArtes%20N%C2%B0%203%20-%20Julio-Diciembre%202013.pdf#page=7>

## CONCLUSIONES

- Las teorías del aprendizaje explican cómo las personas adquieren, se apropian o modifican su conocimiento, sus habilidades, estrategias, creencias y conductas; tiene como eje central el aprendizaje del ser humano, lo que les diferencia a cada una de ellas es la concepción, objetivos y el proceso metodológico desarrollado para el abordaje del conocimiento.
- El constructivismo y el enfoque histórico cultural fomentan el aprendizaje integral del estudiante, aunque difieren en el concepto de desarrollo, en la práctica se complementan entre sí, porque fomentan el protagonismo del estudiante en la construcción y apropiación activa y crítica del conocimiento.
- Los sustentos teóricos que predominan en la práctica docente de los maestros del nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada son los asociados con la teoría cognitivista porque el maestro en un alto porcentaje siempre revisa los conocimientos previos, incorpora actividades para el desarrollo del pensamiento y enfatiza la organización y la estructuración de las destrezas, aspectos característicos de esta teoría que se preocupa del procesamiento de la información; sin embargo, se evidencia cierta contradicción entre los supuestos teóricos que el docente manifiesta tener frente a las estrategias didácticas que aplica porque secuencia objetivos y contenidos y desarrolla clases expositivas, estrategias características del conductismo.
- El enfoque histórico cultural, con mínima diferencia a la baja, es una tendencia que predomina en los docentes del nivel de básica superior de la Unidad Educativa La Inmaculada, puesto que los maestros siempre favorecen el diálogo en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la planificación incorporan experiencias, intereses y el contexto del estudiante, plantean nuevos retos y atiende a los procesos desarrollados antes que a los resultados; estos supuestos teóricos corroboran con los principios del enfoque histórico cultural puesto que lo importante para este es el desarrollo integral del estudiante; pero nuevamente existe una contradicción entre los supuestos y las estrategias aplicadas ya que las tendencias se dispersan entre el siempre y a veces.
- El constructivismo es otra tendencia que aparece como sustento teórico en la práctica docente, aunque sus porcentajes no son predominantes frente al cognitivismo y al enfoque histórico cultural, la tendencia se ubica sobre el promedio deseado porque los docentes manifiestan siempre en los estudiantes valorar los procesos cognoscitivos

desarrollados, tomar en cuenta sus puntos de vista y hacer uso del conflicto cognitivo, estas acciones fomentan el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento. Al igual que en las otras teorías existe cierta discrepancia con las estrategias puesto que su empleo se ubica en la escala del siempre y del a veces.

- No existe una línea teórica base que identifique al profesor con respecto a la aplicación de una teoría, pues los sustentos que dicen identificarlos no coinciden con la aplicación de las estrategias didácticas, si bien existe una tendencia alta al cognitivismo al consultar sobre las estrategias estas se dispersan en las teoría cognitivas y constructivistas.

## RECOMENDACIONES

- A las autoridades de la institución educativa, organizar grupos de estudio permanentes para que los docentes se formen desde los principios teóricos que sustentan los diferentes paradigmas, modelos y teorías pedagógicas para que se posicionen y fundamenten teóricamente su práctica pedagógica.
- A los docentes, fomentar actitudes de empoderamiento hacia la institución educativa a través del conocimiento y apropiación del modelo pedagógico institucional para que su accionar esté dirigido a promover los principios pedagógicos y valores institucionales mediante la planificación docente de procesos didácticos fundamentados en la teoría constructivista y en el enfoque histórico cultural.
- A los directivos, desarrollar eventos pedagógicos dirigidos a los docentes, para que identifiquen y se posicionen con una línea teórica base sustentada en el desarrollo integral de estudiante a través de talleres que permitan caracterizar los principios pedagógicos de cada una de las teorías y su aplicabilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- A los docentes, construir planificaciones didácticas incorporando como base los principios teóricos de constructivismo y del enfoque Histórico Cultural e incluyendo los aportes de otros enfoques para diversificar las estrategias didácticas sin perder de vista al objetivo fundamental de la educación que es formar integralmente a la persona a través del desarrollo personal y social del estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C., Rojas, T., Navas, R., y Quero, M. (2007). Proceso didáctico del docente en ambientes de aprendizaje clínico - odontológicos. *Acta Odontológica Venezolana*, 45(3), 1-8.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2016). *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural\_LOEI*. Tercer Suplemento del Registro Oficial No. 418.
- Asociación de Académias de la Lengua Española. (Octubre de 2014). Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=A7Kk6Zz>
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Chihuahua: Edición electrónica. Obtenido de [www.eumed.net/libros/2006c/203/](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/)
- Bargh, J., y Ferguson, M. (2000). Beyond behaviorism: on the automaticity of higher mental processes. *Psychological bulletin*.
- Barriga, C. (2011). *Planificación curricular I*. Quito: Publicaciones UTE.
- Bednar, A., Cunningham, D., Duffy, T., y Perry, J. (1992). Theory into practice: How do we link? In Duffy, T. M. y Jonassen, D. H. (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1.
- Bolaños, B. (2002). *Argumentación científica y objetividad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: EDITORIAL SINTESIS, S.A.
- Castellanos, D. (2007). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, .
- Chaparro, A., y Schumacher, C. (2003). *Racionalidad y discurso mítico*. Rosario: Universidad del Rosario.
- Coll, C. (Coll, C. (1998).). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. (UNAM, Ed.) *Piaget en la educación*., 17-52.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Da Silva Gomes De Oliveira, E., y Nuñez, J. (2011). Cognitivism and elearning: A view from the learning theories of Ausubel and Bruner. Proceedings of the IADIS International Conference eLearning 2011, Part of the IADIS Multi 2011, Conference on Computer Science and Information Systems 2011, MCCSIS 2011 (Vol. 2, pp. 327–331).
- De Vedia, L. (2015). *Introducción a la Filosofía de la ciencia y la tecnología*. Eudeba: Libro digital, EPUB.

- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Postgrado*, 24(3), 11-44. Obtenido de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872009000300002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000300002&lng=es&nrm=iso)
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9(24), 421-436.
- Díez, J. (enero de 2014). *Investigación y ciencia, la revista científica de referencia*. Obtenido de Investigación y ciencia: <http://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/la-era-de-los-macrodatos-591/los-conceptos-cientificos-11690>
- Duffy, T., y Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D. H. (Ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, 170-198.
- Duffy, T., y Jonassen, D. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology? *Educational Technology*, 7-12.
- Ertmer, P., y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Perforance Improvement Quarterly*.
- Feliu Castelló, S. (2003). *Ciencia y verdad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Flores, F., y Gallegos, L. (2015). Sistema de información Científica Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. *Consideraciones sobre la estructura de las teorías científicas y la enseñanza de la ciencia*. México: redalyc@redalyc.org.
- Fontes, S., García, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio, P., Sarría, E., y Fontes, A. (2015). *Fundamentos de la investigación en Psicología*. Madrid: UNED.
- Galindo, E. (27 de Agosto de 2013). *Metodología de la Investigación Científica*. Obtenido de Funciones y utilidad de la teoría en el Marco teórico en una investigación: [http://tesis-investigacion-cientifica.blogspot.com/2013/08/funciones-y-utilidad-de-la-teoria-en-el\\_27.html](http://tesis-investigacion-cientifica.blogspot.com/2013/08/funciones-y-utilidad-de-la-teoria-en-el_27.html)
- García, A. L., y Jiménez, J. A. (2006). *Los Principios Científicos - Didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y de la Historia*. Granada: Edit. Universidad de Granada.
- García, A., Jiménez, J., y Rodríguez, E. (2009). Bases teóricas del modelo de principios científico - didácticos para la enseñanza de la geografía y de la historia. *Scielo*. Obtenido de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512009000100003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000100003)
- Godino, J. (Octubre de 2003). Investigaciones sobre fundamentos teóricos y metodológicos de la Educación Matemática. 284. Granada, España. Obtenido de [http://www.ugr.es/~jgodino/fundamentos\\_teoricos/fundamentos\\_tem.pdf](http://www.ugr.es/~jgodino/fundamentos_teoricos/fundamentos_tem.pdf)

- Gómez, I., y García, F. (2014). *Manual de Didáctica. Aprender a enseñar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gropper, G. (1987). Una lección sobre la base de un enfoque conductual con el diseño instruccional. *Teorías de Instrucción en acción: lecciones que ilustran las teorías y modelos seleccionados*.
- Harnecker, M. (2005). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Argentina: siglo xxi editores s.a de c.v.
- Joyce, B., Weil, M., y Calhoun, E. (2015). *Modelos de enseñanza*. Buenos Aires: GEDISA.
- Keller, J. (1979). Motivation and Instructional Design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 26-34.
- Lavarde, A. (2008). Conductismo, cognitivismo, constructivismo. Tres países con fronteras amplias y borrosas. Universidad de la Sabana.
- Luhmann, N. (1997). *Hacia una teoría científica de la sociedad*. Barcelona: Anthropos .
- Martínez, M. Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, 17-37.
- Medina, A., y Salvador, F. (2009). *Didáctica General* . Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Medvédev, P., y Bajtin, M. (2010). *La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética*. Bogotá: Enunciación .
- Meléndes, S., y Gómez, L. (2008). La planificación curricular en el aula, un modelo de enseñanza por competencias. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 14(26), 367-392.
- Meneses, G. (2007). *Interacción y aprendizaje en la universidad*. Universidad Rovira I Virgili NTIC.
- Ministerio de Educación. (2006). *Plan decenal de Educación*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de educación del Ecuador. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación.
- Mondragón, D. (Octubre de 2016). *ResearchGate*. Obtenido de La escuela Estructuralista, una defensa anti realista: [https://www.researchgate.net/profile/Damian\\_Islas/publication/311705929\\_2016\\_La\\_Escuela\\_Estructuralista\\_una\\_defensa\\_anti\\_realista/links/58557cde08aef086bf9351a.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Damian_Islas/publication/311705929_2016_La_Escuela_Estructuralista_una_defensa_anti_realista/links/58557cde08aef086bf9351a.pdf)
- Morín, E. (2001). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Buenos Aires: UNESCO-Nueva Visión.
- Mosterín, J. (Enero de 1978). *Investigación y ciencia, la estructura de los conceptos científicos*. Obtenido de Investigación y ciencia:

<http://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/riego-gota-a-gota-16/la-estructura-de-los-conceptos-cientificos-747>

- Ocampo, R. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Orrú, S. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 337-353. Obtenido de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052012000200021](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200021)
- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Pérez, J., y Merino, M. (2013). *Definición de*. Obtenido de Definición de: Definición de concepto (<http://definicion.de/concepto/>)
- Pino, A. (2000). El concepto de mediación semiótica en Vygotsky y su papel en la explicación del psiquismo humano. *Caderno CEDES*(24), 32-43.
- Reigeluth, C. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? *Instructional-Design Theories and Models, II*, 5-29. Obtenido de [http://www.ifets.info/journals/8\\_1/5.pdf](http://www.ifets.info/journals/8_1/5.pdf)
- Riofrío, V., e Iriarte, M. (2011). *La práctica docente docente en la educación básica: Experiencias y reflexiones*. Loja: Cosmos.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje, una nueva perspectiva educativa*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Snelbecker, G. (1983). Is Instructional Theory Alive and Well. *In Instructional-Design Theories and models an overview of their current status*, 437-472.
- Suarez, R. (1991). *La educación*. México: Trillas.
- Suppes, P. (1974). *Educational Researcher*. Obtenido de The place of theory in educational research.
- Vélez, W. (2013). Integración de saberes y formación integral en los estudios generales del siglo XXI. (págs. 1-7). Puerto Rico: Red Internacional de Estudios Generales (RIDEG).
- Viñoles, M. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *HumanArtes. Revista electrónica de Ciencias Sociales y Educación*, 7-20. Obtenido de <http://files.revista-humanartes.webnode.es/200000009-30ff132f29/HumanArtes%20N%C2%B0%203%20-%20Julio-Diciembre%202013.pdf#page=7>
- Vogotsky, L. (1994). *A formação social da mente*. Sao Pablo: Martins Fontes.
- Wenzelburger, E. (1990). *Teoría e investigación en Educación Matemática*.
- Wittgenstein, L. (1963). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 Encuesta:

**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.

N°	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 errores.			
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	Considera usted 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: Autorización para aplicar encuestas.



Luján, octubre del 2016

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



De mi consideración:

La Universidad Técnica Particular de Luján, 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. *Osley Valarezo Marín* 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,

  
M<sup>te</sup>. Margoth Ibarra Sojano  
**COORDINADORA DE TITULACIÓN DEL  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**



**Anexo 3: Fotografías**



