



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza para el subnivel de Básica Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Álvarez Burneo de la ciudad de Loja.

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTOR: Tacuri Salazar, Dennis Alcivar, Lic.

DIRECTORA: Iriarte Solano, Margoth, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

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 para el subnivel de básica superior del colegio de bachillerato fiscomisional Daniel Álvarez Burneo de la ciudad de Loja, realizado por Tacuri Salazar Dennis Alcivar, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, Septiembre del 2017

f).....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo Tacuri Salazar Dennis Alcivar declaro ser autor del presente trabajo de titulación: Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza para el subnivel de básica superior del colegio de bachillerato fiscomisional Daniel Álvarez Burneo de la ciudad de Loja, de la Titulación de Magister en Pedagogía, siendo la Magister 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: "Formar parte del patrimonio de la universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad"

f.

Tacuri Salazar Dennis Alcivar

1104170269

DEDICATORIA

A Dios, por brindarme sabiduría y perseverancia, porque ha estado conmigo a cada paso que doy, dándome fortaleza para continuar.

A mis padres, por su incondicional apoyo, quienes son causa y esencia de cada uno de mis esfuerzos, los cuales han sido el pilar fundamental para la realización de este trabajo, quienes a lo largo de mi vida han velado por mi bienestar y educación en todo momento que me prodigan.

AGRADECIMIENTO

A Dios, porque permitió que sucediera.

A la Universidad Técnica Particular de Loja por acogerme y confiar en mí.

Al Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo, en las personas de sus formadores, estudiantes y profesorado en ayuda que significaron de manera entusiasta en la investigación y a sus autoridades por permitirlo.

A la Magister Margoth Iriarte Solano, por su excelente y culto asesoramiento, por motivarme a ser un constructor eficaz del conocimiento, y por su interés y preocupación con el equipo docente.

Al Equipo Docente de esta prestigiosa Universidad, por sus significativos aportes al documento.

Dennis Tacuri

Índice

PORTADA.....	i
APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPITULO I. MARCO TEÓRICO	6
1.1. Teoría Científica	7
1.1.1. Qué es una teoría científica	7
1.1.2. Funciones de la teoría científica	8
1.1.3. Estructura de la teoría científica	11
1.1.3.1. Principios teóricos.	14
1.1.3.2. Enunciados teóricos.....	14
1.2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante	20
1.2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el conductismo	20
1.2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo	21
1.2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.....	22
1.2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el enfoque histórico cultural.	24
1.2. El proceso de enseñanza–aprendizaje como medio de dinamizador de la generación de aprendizajes.	26
1.3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.....	26
1.3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.	27
1.3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.	28
1.3.4. La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico.....	30
1.3.5. Estrategias y técnicas de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante.	32
CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	34
2.1. Diseño y tipo de investigación	35
2.2. Métodos	35
2.2.1. El método analítico-sintético.....	35
2.2.2. El Método Inductivo – Deductivo	36
2.1. Población.....	36

2.2. Técnicas e instrumentos.....	36
CAPÍTULO III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	37
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	52
3.1. Título:	53
3.2. Descripción del problema:.....	53
3.3. Antecedentes sobre el problema:	53
3.4. Fundamentación teórica:	53
3.5. Matriz para la intervención:	55
CONCLUSIONES	57
RECOMENDACIONES	58
BIBLIOGRAFÍA.....	59

RESUMEN

La presente investigación relacionada con las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza para el subnivel de Básica Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Álvarez Burneo de la ciudad de Loja, tuvo como objetivo general diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo. Para la recopilación de la información se utilizó la encuesta con su instrumento el cuestionario. El análisis de los resultados permitió plantear una alternativa para potenciar el conocimiento e incorporación de las teorías del aprendizaje en los procesos de enseñanza. Concluimos que el docente debe desarrollar actualmente su atención hacia la teoría constructivista, es decir se resiste la concepción del estudiante como un receptor, así como tampoco se acepta la idea de que el adelanto es la simple recolección de aprendizajes específicos, la institución educativa debe promover el doble transcurso de socialización y de individualización, la cual permite a los educandos edificar una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural definitivo.

ABSTRACT

The present research related to the learning theories in the teaching process for the Higher Education sub-level of the Fiscomisional Baccalaureate Daniel Álvarez Burneo of the city of Loja had as general objective to design a methodological proposal that incorporates the theoretical principles of learning centered in the protagonism of the student in the construction of knowledge as the central axis of the training process. For the collection of the information was used the survey with its instrument the questionnaire. The analysis of the results allowed to propose an alternative to enhance the knowledge and incorporation of learning theories in the teaching processes. We conclude that the teacher must now develop his attention to the constructivist theory, that is, the student's conception is resisted as a receiver, nor is it accepted that the advance is the simple collection of specific learning, the educational institution must promote the double course of socialization and individualization, which allows students to build a personal identity in the context of a definitive social and cultural context.

INTRODUCCIÓN

Es evidente que los adelantos alcanzados por las personas en este siglo han sido determinantes para la expansión de nuevas necesidades de formación, de profesionales más justos, equitativos, creativos y comprometidos con su entorno, de ahí que las instituciones educativas cumplen un papel predominante en el desarrollo integral de los estudiantes; no basta con reflexionar sobre la calidad de la educación, es necesario actuar e incorporar en la práctica pedagógica modelos y teorías del aprendizaje que respondan a los nuevos paradigmas de formación, a los fines, propósitos, objetivos, y contenidos planteados en el reajuste curricular y que además incorporen como principio rector de la enseñanza el protagonismo del estudiante en la construcción y apropiación del conocimiento, a partir del desarrollo cognitivo, social y personal para enfrentarse a los retos que la sociedad del conocimiento impone.

En este contexto las instituciones educativas tienen un gran desafío, formar integralmente al estudiante, pero en muchos casos no se lo asumen como tal, siguen existiendo problemas en el posicionamiento teórico de los maestros con respecto a una u otra teoría como línea base de su actuación pedagógica, lo que conlleva a procesos de enseñanza aprendizaje monótonos y repetitivos, pues los docentes desconocen la metodología para construir e incorporar en sus planificaciones los principios de las teorías del aprendizaje, que si bien el Ministerio de Educación ha impulsado varios cursos para formar en este ámbito (Desarrollo del pensamiento crítico, 2011). Estos no han sido significativos para mejorar la práctica docente desde una visión fundamentada, mientras que la institución por su parte se ha preocupado específicamente de formar a los docentes en el ámbito metodológico mas no en sus bases teóricas, de ahí la necesidad de 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 cumplir este objetivo, el presente trabajo inicia con una caracterización de los principios de las teorías del aprendizaje que sustentan el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica, la misma que se ha plasmado en la construcción del marco teórico mediante procesos de análisis, síntesis, indagación y argumentación de la información; continúa 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 a través de la técnica de la encuesta con el instrumento del cuestionario, para finalmente y tomando como referencia estos dos

aspectos diseñar una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos de clase.

Este informe consta de una primera parte de carácter eminentemente teórico que incluye tres temas; el primer apartado inicia conceptualizando a la teoría científica, sus funciones y su estructura, avanza describiendo los principios y enunciados teóricos y finaliza con las bases pedagógicas y psicológicas de la enseñanza. El segundo apartado de este capítulo aborda las teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante, para ello describe los principios teóricos y metodológicos del conductismo, cognitivismo, constructivismo y del enfoque histórico cultural. Y un tercer apartado contempla el proceso de enseñanza–aprendizaje como medio de dinamizador de la generación de aprendizajes, para ello describe el proceso metodológico en la planificación curricular, el proceso didáctico en la planificación de aula, la propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico y las estrategias y técnicas de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante.

En el segundo capítulo se expone la metodología, en el que se resalta el tipo de investigación, el diseño, los métodos, técnicas e instrumentos empleados para el desarrollo del presente estudio, aquí es importante mencionar que es de tipo mixta y su diseño es exploratorio secuencial, de modalidad derivativa, aspecto que ayudó al análisis cualicuantitativo.

Como tercer capítulo se presenta el análisis y discusión de resultados, donde se contrasta el referente teórico con los resultados de las encuestas, los mismos que han sido organizados de acuerdo a las actividades predominantes en cada una de las teorías del aprendizaje, en ese contexto se exponen 8 tablas y 8 gráficos que evidencian los sustentos teóricos que caracterizan la práctica docente.

Como conclusiones principales se determina que la tendencia prevalece las relaciones con el enfoque cognitivo, ya que se reconoce que los docentes en su mayoría, en el proceso de enseñanza aprendizaje hacen uso de la evaluación formativa a los estudiantes, al iniciar las clases se plantean preguntas inspiradoras para mantener su atención, tanto con imágenes organizadores gráficos y objetos; la estrategia didáctica que más sobresale es la cognitivista puesto que los docentes en sus clases utilizan organizadores gráficos, cuadros sinópticos, modelamiento para la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

Como recomendaciones se plantea que a los docentes tutores de la institución elaboren talleres cada parcial con propuestas didácticas, con énfasis en el progreso del mecanismo cognitivo, para lo cual se debe aumentar el número de actividades que respalden la especulación y el análisis y fortalecer la coevaluación; es necesario que los docentes, directivos y rectores de la Institución realicen seminarios quimestrales sobre el enfoque constructivista que permitan procesos de aprendizaje y evaluación efectivos, para que así los estudiantes sean reflexivos y críticos.

CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. Teoría Científica

1.1.1. Qué es una teoría científica

Las teorías científicas logran describir a un saber que aún no se ha justificado; a una hipótesis cuya deducción se aplica a una ciencia; o a un conjunto de estatutos que permiten implantar relaciones entre diferentes fenómenos o sucesos, es decir. “Científico es aquello que está vinculado a una ciencia la cual es la disciplina formada por conocimientos sistematizados que se obtienen a través del razonamiento y la observación” (Ibañez, 2007, pág. 95). Podemos decir que una teoría científica, se forma por conceptos que, obedecen algunas reglas, los cuales admiten formular lazos entre aquellas indagaciones que se ejecutaron de los conceptos en materia, mediante conocimientos sistemáticos es decir elaborado a partir de observaciones en donde se puede aplicar razonamientos y construir esquemas metódicos e hipótesis.

A partir de los conocimientos sistematizados de los antecedentes empíricos que se alcanza mediante los análisis el experto edifica una teoría científica que se acomode a lo observado es decir:

Una vez construida la teoría científica, puede ser propuesta como un principio que permita explicar diferentes fenómenos, un conjunto de leyes, hechos e hipótesis que constituyen una visión completa sobre un aspecto de la realidad.

Permite explicar una serie de fenómenos de una manera objetiva, posteriormente los fenómenos deben ser comprendidos en toda su dimensión y, por último, la explicación y la comprensión permiten la realización de predicciones (Caballero, 2000, pág. 102).

Por lo tanto las personas necesitan percibir lo que les rodea como también buscar los medios para solucionar una serie de fenómenos, dificultades que se les presenta, para ello crea ilustraciones que sean concluyentes y que sirvan para enfrentar retos de todo tipo, de ahí que “El método científico viene a ser el camino por el cual un investigador presenta una explicación sobre unos hechos, en la actualidad el método más aceptado en la mayoría de ciencias es el hipotético-deductivo” (Popper K. , 1982, pág. 98). Sin embargo toda teoría científica implica el uso de un método de investigación.

El concepto de teoría científica está asociado a la infalibilidad del método científico, al progreso permanente y a la objetividad de la ciencia. Esta imagen es cuestionada por algunos pensadores, quienes recuerdan que a lo largo de la historia las teorías científicas han ido sucediéndose y, en consecuencia, su pretensión de verdad era limitada a un tiempo concreto, si las teorías actuales niegan las anteriores, es lógico

pensar que las teorías del futuro también se opondrán a las del presente (Hernández, 2010, pág. 59).

Decimos entonces que la teoría científica es esencialmente aclaratoria, al progreso permanente, pero existen varias formas de explicación: la de tipo razonado, la que se basa en la posibilidad, la explicación eficaz o aquella que se basa en el origen de algo, el origen de cada ciencia se inclina por un tipo de ilustración u otro, los requerimientos técnicos y metodológicos de las teorías científicas son ventajosos para concretar qué es ciencia y qué no lo es.

No hay que dejar de lado que algunas teorías se muestran como científicas, pero no desempeñan las condiciones para serlo.

1.1.2. Funciones de la teoría científica

“La función de la teoría científica es la descripción, explicación, predicción y control de fenómenos naturales y sociales, la descripción científica posee una finalidad práctica: explicar o informar sobre algo que es o ha sido” (Bunge, 2000, pág. 224). Es decir la función de la teoría científica, tanto la atención y la inclinación se centran, en el contexto, en el objeto que se figura, la explicación, predicción científica se especializa por la rectitud, la exactitud, el carácter absoluto de los datos y la claridad con la que se formula.

Una de las funciones más transcendentales de una teoría científica es decir por qué, cómo y cuándo ocurre un fenómeno, es una ilustración de un fenómeno, una explicación de un fenómeno debe dar cuenta de por qué es ese fenómeno, y no otro, que era de esperarse.

Según esta perspectiva, una explicación científica de un fenómeno es una respuesta a la pregunta ¿por qué sucedió?, aunque se sostiene que una explicación es una respuesta a la pregunta ¿cómo sucedió?.

Otra de las funciones de la teoría científicas es:

Las descripciones científicas las cuales buscan ante todo transmitir con claridad y precisión la información necesaria. Pueden tratar sobre un objeto, un procedimiento, un ser vivo pero, ante todo, deben ser objetivas, para hacer una descripción científica, Selecciona los rasgos básicos del objeto que vas a describir: forma, componentes, función, propiedades, utilizar un léxico preciso con tecnicismos, abundantes adjetivos y complementos, emplea un lenguaje objetivo. (Hernández, 2012, págs. 221-223).

Las explicaciones científicas son estrechamente atadas a las predicciones científicas, mientras las explicaciones a los fenómenos que ya sucedieron, las predicciones son acerca de fenómenos que aún no ocurren.

Existen varias propuestas sobre cómo debe entenderse a la explicación científica, algunas de ellas son: la explicación como argumento; la explicación causal; la explicación teleológica; la explicación inductivo-estadística (Hempel, 2005).

El interés por saber con precisión qué es una explicación científica tiene múltiples raíces y si bien quienes estudian el problema son los filósofos de la ciencia. Se supone que la actividad científica es uno de los motores de la sociedad moderna; desde el punto de vista práctico, porque sirve de base al desarrollo tecnológico; desde el punto de vista conceptual, porque proporciona información y marcos interpretativos acerca de los qué, cómo y porqué del mundo, incluida la propia humanidad. En relación con esto último, una mejor comprensión de la sociedad moderna requiere un conocimiento más profundo acerca de qué es la ciencia, qué la impulsa, cuáles son sus posibilidades y sus límites, si es necesario someterla a algún tipo de control. A la vez, como hemos dicho, se supone que ofrecer explicaciones es uno de los objetivos de la ciencia, por lo que saber qué es una explicación científica es parte de la empresa de saber qué es la ciencia, intento que a su vez es parte de conocer cómo es (y cómo puede ser) la sociedad moderna.

Otro importante motivo de los estudios sobre la explicación radica en el deseo de perfeccionar ciertos aspectos metodológicos de la investigación científica. Se trata, de un interés tanto descriptivo como normativo. Para poder decidir qué estrategias de indagación se deben utilizar para producir mejores explicaciones hay que saber previamente en qué consiste una buena explicación científica. Estas cuestiones metodológicas giran en torno al intento de hacer la investigación científica más eficiente, vale decir conseguir mejores resultados científicos con menor esfuerzo y en menor tiempo.

Modelos de la Explicación

Los intentos filosóficos contemporáneos de dilucidar la noción de explicación científica pueden clasificarse en, al menos, tres grandes enfoques: el epistémico, el único y el pragmático. Conviene hacer hincapié en que estas investigaciones no consisten en una investigación psicológica de los procesos mentales que tienen lugar en los sujetos que comprenden algo gracias a una explicación. Tal estudio, si bien pertinente e interesante, correspondería no a la filosofía de la ciencia sino a la psicología de la ciencia. En cambio, el enfoque filosófico es puramente conceptual. Hempel y Oppenheim, solo tratan los aspectos lógicos de las estructuras explicativas de la ciencia. Otros autores incorporan el aspecto óntico u ontológico (de la explicación, pero siempre

su cometido es dilucidar el concepto de explicación científica en términos de un modelo o teoría que capture las características centrales de eso que los científicos llaman explicación. También debe quedar claro que este intento no siempre es meramente descriptivo. En algunos casos, los análisis que ofrecen estos autores son también normativos: no solo dicen como son las mejores explicaciones de la ciencia, sino también como debe ser una buena explicación científica.

El modelo Epistémico: El enfoque epistémico se basa en una idea que se remonta por lo menos a Aristóteles, según la cual las explicaciones son argumentos. Ejemplos de la aplicación de este enfoque son los tres sub modelos incluidos en el modelo de cobertura legal estudiado principalmente por Hempel, así como la explicación por unificación, propuesta por el estadounidense Michael Friedman, pero cuyo principal propulsor ha sido el británico Philip Kitcher.

El modelo Óntico: El enfoque óntico se funda en la idea de que una explicación consiste mostrar cómo el hecho que se desea explicar se ajusta a la estructura causal del mundo. Tal es la base del modelo de explicación causal propuesto por el filósofo norteamericano Wesley C. Salmon. También dentro de este enfoque se encuentran los modelos de explicación científica que invocan mecanismos (causales o no, junto con leyes o con prescindencia de ellas). Entre ellos, los más prominentes son la explicación «mecanística» defendida por el argentino Mario Bunge y las diferentes explicaciones mecanicistas descritas por los estadounidenses William Bechtel, Stuart Glennan, Peter Machamer y colaboradores.

El modelo Pragmático: El enfoque pragmático de la explicación, en versiones de Peter Achinstein o Bas Van Fraassen, se desarrolla a partir de la idea de que las explicaciones responden a preguntas cuyo sentido está condicionado por el contexto pragmático en el que se formula la pregunta (Oppenheim, 2006, pág. 252).

Entonces decimos que el objeto de la ciencia no es sólo describir regularidades en la observación de las cosas que nos rodean o que es a menudo llamado observables o fenómenos empíricos sino que también lo es explicar esos fenómenos.

Otra función de la teoría científica es sistematizar o dar orden al conocimiento sobre un fenómeno o realidad, todo proceso investigativo debe contar con una estructura o sistema de pasos que se debe respetar y seguir a fin de obtener resultados particulares, la sistematización del proceso de investigación implica a futuro facilitar los resultados esperados ya que el investigador actuante sabrá más o menos cómo actuar en cada situación específica (Jara, 2000).

Es decir la sistematización, conveniente al nivel teórico, suministra saberes esenciales de los fenómenos y procesos, de sus preferencias de desarrollo, formalidad, leyes y

teorías permitiendo anunciar su comportamiento, posterior a la vez que diferencia lo esencial de lo raro y la intuición de su transformación lógica, se sistematiza por lo general porque se aprende de las prácticas para perfeccionar las mismas, generando aprendizajes, fabricar nuevos conocimientos, dialogando y compartiendo con otras personas y organizaciones.

Otra función, muy asociada con la de explicación, es la de predicción, se puede entender de dos maneras: como la operación o actividad de formular una descripción de un hecho desconocido o como la descripción misma, o sea el enunciado, pero por lo general la predicción se refiere a un enunciado, una oración descriptiva acerca de un suceso, mayormente de bajo nivel de generalidad. Es característico de toda predicción científica que, al ser formulada como un enunciado, permanece como una conjetura su estatus cognitivo, o sea que es una hipótesis cuyo valor de verdad no conocemos todavía, en consecuencia, es un error identificar la predicción con la descripción de un suceso futuro, pues no toda predicción se refiere al futuro. Una predicción científica es una hipótesis, una conjetura que se formula a partir del conocimiento teórico -generalmente basado en leyes- que se posee en una cierta disciplina científica, por ello no es caprichosa ni una mera profecía, pero lo que diferencia una predicción científica de una profecía es que una predicción, es un enunciado desconocido (en cuanto a su valor de verdad) que se formula a partir de otros conocidos, de manera condicional y justificada. En esta definición no hay presente ninguna alusión al momento de la ocurrencia del hecho, si bien la predicción es realizada en algún momento por algún científico, pues se trata de un concepto epistemológico, cognitivo, y no metafísico (Wenceslao, 2010).

Muchas predicciones en las teorías de la investigación se describen a hechos del futuro, pero además otras apuntan a hechos del pasado en el sentido de que se asevera algo cuyo precio de verdad se desconoce en base a conocimiento teórico, y unos autores designan atrás a algunas de ellas, no obstante, por ello dejan de ser un ejemplo de predicción científica en el sentido desarrollado.

1.1.3. Estructura de la teoría científica

Como ya se mencionó anteriormente, la teoría científica está asociado a la infalibilidad del método científico, al progreso permanente y a la objetividad de la ciencia, en ese contexto Castañeda (2002) menciona cuatro aspectos fundamentales en su estructura:

- a) Empírico: conjunto de hechos que sirven para controlar la teoría y actuar sobre ellos.
- b) Lingüístico: la teoría es un conjunto de afirmaciones lingüísticas, más o menos distanciadas de lo empírico.
- c) Lógico: las afirmaciones de la teoría unas se deducen de otras mediante razonamientos lógicos.
- d) De validez: cada afirmación puede ser válida o incorrecta, y esto debe ser determinado mediante el método científico (pág. 52)

“Los objetos pueden ser empíricos los cuales se captan directamente por observación, o teóricos que se infieren, son conjeturas acerca de lo real, llamamos base empírica al conjunto de las entidades directas, y la base empírica puede ser filosófica, epistemológica o metodológica” (Hernández, 2012, pág. 89).

Podemos decir que la base epistemológica es el conjunto de objetos que se logran observar los datos de la idea desde una determinada teoría, son postulados teóricos que se forman en la base empírica metodológica, siempre es cuestionable pero se la toma desde el inicio es decir el punto de partida como por ejemplo, el súper yo existe, sin embargo.

El peligro es caer en un círculo vicioso entre base epistemológica (hechos) y base metodológica (teorías): es como si quisiéramos demostrar la teoría de M. Klein analizando los hechos desde su misma teoría en lugar de considerarlos aún no interpretados por teoría alguna. La base empírica, sobre todo la epistemológica, tiene dos características o requisitos: la efectividad y la objetividad. Efectividad significa que debe poder resolverse por sí o no el problema de si un objeto tiene tal o cual propiedad mediante un número finito de observaciones. Objetividad significa que la ciencia incorpora solamente observaciones que puedan ser repetidas por otros investigadores (Zorrilla, 2000).

Toda teoría científica está estratificada en tres niveles. Los enunciados más generales (nivel 3) son los principios o hipótesis fundamentales; de ellos se deducen las hipótesis derivadas (nivel 2) y de ellas las consecuencias observacionales (nivel 1). La parte pura de la teoría son los principios, y la parte empírica son los niveles 2 y 1. Si las hipótesis son verdaderas, también deben serlo las consecuencias observacionales, mientras que si son falsas, estos últimos pueden ser verdaderos o no. Hay casos especiales donde una teoría es derivada de otra teoría, cuando los principios de la primera se deducen de los principios de la segunda. La teoría de Kepler se deriva en este sentido de la teoría de Newton, lo mismo que la teoría de la resistencia se deriva de la metapsicología de Freud .

Los resultados de la observación y la experimentación se resumen en enunciados empíricos singulares, que aparecen en los protocolos e informes. Allí se describen los

aspectos aislados de las entidades investigadas, en distintas ocasiones. La extensión inmediata a todos los casos se hace mediante las generalizaciones empíricas. Con el afán de sistematizar y explicar las regularidades observadas, los científicos imaginan estructuras compuestas por entidades teóricas con propiedades capaces de dar cuenta de lo empírico (Duque, 2013, pág. 97).

Tales estructuras se describen con enunciados teóricos de nivel 3. Las consecuencias observacionales se prueban si son Verdaderas o Falsas mediante simple observación. Tampoco hay problema con la prueba de las hipótesis derivadas, porque su verdad depende los principios o hipótesis fundamentales, con lo cual el problema se reduce a como determinar la verdad o falsedad de estos principios.

Para esto hay tres métodos: 1) Método apriorístico e intuitivo: se intenta verificar el principio en forma directa, por intuición. Pero muchas veces la evidencia intuitiva no basta, y muchos principios no son tan evidentes, como demostró la geometría. 2) Método inductivo: La inducción sólo permite pasar de enunciados del nivel 1 al 2, pero no al nivel 3, porque en este último reencontramos enunciados que, o bien son singulares pero contienen términos teóricos, o bien son generales pero no resultan de generalizaciones empíricas. La inducción sólo lleva a conclusiones probables, y muchas inducciones demostraron no ser exitosas, aunque pueda ser útil en el contexto de descubrimiento, o sea útiles para aventurar conjeturas. 3) Método hipotético-deductivo: se plantea la hipótesis y se deducen consecuencias observacionales. Si estas son verdaderas, ello habla en favor de la hipótesis (y decimos que la hemos corroborado, lo cual no significa haber demostrado que es verdadera, pues siempre puede haber un caso nuevo que la falsee), y si son falsas, obliga a refutarlas (aunque pueden llegar a salvarse de la refutación mediante hipótesis). Esto nos conduce a la conclusión que el conocimiento científico siempre resulta provisorio (Suppe, 2000, págs. 123-129).

Sin embargo los términos son empíricos y teóricos, según como se designen, entonces podemos decir que los términos son palabras, y forman el vocablo básico de la teoría, con los términos se pueden edificar enunciados y proposiciones, como por ejemplo hipótesis, esos términos tienen diverso grado de generalidad, las cuales pueden ser de mayor al menor nivel de fundamentación por observaciones, los cuales contienen términos empíricos, y afirman que un objeto tiene propiedad observable, son las más seguras de verificar, generalizaciones empíricas.

1.1.3.1. Principios teóricos.

“Toda teoría científica, se basa en un pequeño conjunto de suposiciones. Aunque no podemos demostrar de manera absoluta estas suposiciones, han sido tan ampliamente demostradas y son tan válidas que debemos llamarles principios teóricos” (Guevara, 1990, pág. 125). Estos principios son los de la causalidad natural, la uniformidad en el tiempo y el espacio, así como la percepción común.

La causalidad natural es el principio que marca que todos los hechos provienen de causas naturales, el primer principio de la ciencia es el de la causalidad natural. A lo largo de la historia humana, se han planteado dos enfoques para el estudio de la vida y otros fenómenos naturales.

El primero supone que algunos hechos suceden por la intervención de fuerzas sobrenaturales que se encuentran más allá de nuestro entendimiento, los científicos se apoyan en el principio de la causalidad natural: todos los hechos pueden rastrearse hasta causas naturales que nosotros potencialmente tenemos la capacidad de comprender (Deheza, 2000, pág. 8).

“El principio de la causalidad tiene como premisa que las evidencias que reunimos a cerca de los hechos naturales no han sido distorsionadas para engañarnos” (Coon, 2012, pág. 49).

Entonces, decimos que la investigación científica se fundamenta en la suposición de que los individuos perciben los hechos naturales de manera similar, todos los humanos observan los hechos naturales primordialmente de la misma manera y que estas apreciaciones nos proporcionan la búsqueda confiable a cerca del mundo natural. La percepción común, es en cierto grado, un principio propio de la ciencia.

1.1.3.2. Enunciados teóricos.

“El conocimiento científico se expresa a través del lenguaje. Todas las informaciones y conocimientos que se transmiten mediante el lenguaje científico deben expresarse empleando oraciones “declarativas”, llamadas así para distinguirlas de las “interrogativas” y “exclamativas”, destinadas respectivamente a requerir informaciones o a expresar ciertos estados de ánimo. De acuerdo con la naturaleza de los términos que se incluyen en las oraciones declarativas, los enunciados científicos se clasifican en empíricos y teóricos. A su vez, cada uno de estos tipos admite diversas clases según que las informaciones que suministran sean singulares o generales o al rango de validez que tienen esas informaciones” (Cortés, 1991, pág. 120).

Los enunciados empíricos básicos, además de usar un vocabulario lógico se caracterizan por dos condiciones: Todos los términos que en ellos figuran son empíricos, ya sea que provengan del lenguaje ordinario, del científico presupuesto o que sean términos específicos de la teoría a la cual se refieren, y deben ser singulares o muestrales, es decir deben referirse a una sola entidad o a un conjunto finito y accesible de ellas (Lorenzano, 2000).

Sin embargo estos enunciados tienen la primacía de que, mediante observaciones adecuadas, pueden averiguarse si son verdaderos o falsos, en algunos casos pueden haber obstáculos o revoluciones que dificulten la observación, salvo en algunos casos la verdad o falsedad de los enunciados empíricos pueden aclararse. Es decir en esto reside su importancia para el conocimiento científico ya que, estimados como problemas para el conocimiento, constituyen asuntos que pueden ser resueltos, lastimosamente, la ciencia no toma en cuenta únicamente este tipo de enunciados, necesariamente por sus condiciones de singularidad, y efectividad. Las leyes científicas tienen que ser indicadas no mediante enunciados únicos sino mediante afirmaciones generales.

Las generalizaciones empíricas, se caracterizan por dos condiciones. Al igual que en el caso de los enunciados empíricos básicos, el vocabulario de estos enunciados es lógico y empírico, y por tanto el discurso atañe exclusivamente a la base empírica no aparecen en ellos entidades inobservables, de carácter teórico, no se trata ahora de afirmaciones singulares, sino de afirmaciones generales que establecen regularidades, uniformidades, en conjuntos tan amplios que no son directamente accesibles, como si lo eran las muestras. Se trata de enunciados empíricos generales, se suele emplear la expresión "leyes empíricas" para denotar a los enunciados empíricos generales aceptados por los científicos como conocimiento válido ya que son considerados leyes que expresan regularidades de la naturaleza, del comportamiento humano, de las sociedades y, en general, de la realidad. Por supuesto, la aceptación de tales enunciados por la comunidad científica implica que previamente han sido sometidos con éxito a determinadas pruebas o verificaciones. Hay dos acepciones principales de la palabra ley. Una es ontológica y se refiere a las cosas o entidades, la otra es lingüística y está vinculada a los enunciados o expresiones que utiliza el científico. En sentido ontológico, una ley o ley natural indica una regularidad presente en la realidad misma. (Popper C. , 2004).

Las generalizaciones universales se refieren a una población o un género, sin excepción, pero cuando se habla de leyes, tradicionalmente se presupone que se trata de generalizaciones universales, enunciados que afirman algo para cada uno de los miembros de un conjunto o una población sin excepción alguna. "Todos los hombres son mortales" es una generalización universal, pues lo que se quiere decir es que para cada caso de ser humano, sin excepción, se hallará su condición de mortalidad.

Se pueden emplear enunciados universales a modo de hipótesis, pero probar su verdad o falsedad no siempre se logra fácilmente y de inmediato. En muchos casos, tales enunciados se expresan a modo de conjetura y considerarlos como ley será provisional, en tanto no se demuestre su falsedad.

El conjunto de entidades a los que se refiere un enunciado universal está constituido por una enorme cantidad de entidades que pueden presentar la característica que expresa ese enunciado. En muchísimos casos, esa cantidad es infinita. De modo que verificar la validez de un enunciado universal implicaría analizar caso por caso para comprobar que en cada uno de ellos se cumple la característica que describe el enunciado. Esa tarea es harto difícil si no imposible. De modo que resulta difícil, si no imposible, verificar enunciados universales y, por lo tanto, leyes científicas. Esta dificultad o imposibilidad, plantea uno de los más importantes problemas de la epistemología: si es difícil o imposible verificar los enunciados que tienen la pretensión de convertirse en leyes científicas, ¿cuál es el fundamento de lo que llamamos conocimiento científico, del cual ponderamos sus éxitos espectaculares y la importancia que tienen para las sociedades modernas? (Klimovsky, 2005, págs. 122-132)

Por su propia universalidad estos enunciados presentan una asimetría notable para su verificación o refutación. Mientras que es prácticamente imposible verificarlos, para probar la falsedad de una ley universal basta mostrar un contraejemplo, o sea, encontrar un caso particular entre aquellos que abarca el enunciado, para el cual la propiedad afirmada con carácter general no se cumple.

Un segundo tipo de enunciados generales son los llamados "existenciales", son de un carácter aparentemente más modesto que los enunciados universales, pues en lugar de afirmar que una propiedad o característica se cumple para todos los miembros de un conjunto o de una población, lo hacen acerca de algunos de ellos (sin excluir la posibilidad de que se cumpla para todos), en el caso de los enunciados existenciales, también se presenta una asimetría. Mientras que los enunciados universales son imposibles de verificar y los existenciales son imposibles de refutar, los enunciados mixtos son a la vez imposibles de verificar y de refutar. Se trata de enunciados que tienen un aspecto universal pero además otro existencial. En efecto, se trata de un

enunciado universal: dice que para todo hombre se cumple la característica que el enunciado afirma (Briceño, 2008).

Decimos entonces que esto es imposible ya que para formarlo habría que demostrar que toda la población, la actual y la futura, es mortal, tampoco es posible impugnar en tantos hombres que hay que todavía no han muerto y es absurdo probar que son inmortales.

Los enunciados estadísticos o probabilísticos, donde se le adjudica a una población, que puede ser infinita o finita pero no accesible, una proporción estadística. En algunos casos, esa proporción se expresa mediante porcentajes. En otros casos, mediante números probabilísticos, los enunciados probabilísticos son difíciles de verificar y de refutar ya que de lo único que se suele disponer para controlar este tipo de enunciados son las proporciones en las muestras y no en los conjuntos totales. Algunos epistemólogos consideran que los enunciados probabilísticos no tienen el carácter de leyes. Otros, especialmente los que se ocupan de las ciencias sociales, les adjudican el carácter de leyes ya que son la fuente principal de información de las regularidades en las poblaciones lo que permite el desarrollo de esas disciplinas (Quine, 2000).

Los enunciados teóricos, si se formula una teoría constituida únicamente por enunciados teóricos puros, no sería posible deducir de ellos nada aplicable a la experiencia, por lo que sería imposible efectuar predicciones acerca de lo que puede suceder en la base empírica, estos enunciados se suelen llamar “enunciados puente” ya que vinculan conceptos puramente teóricos de una disciplina con lo observable localizado en la base empírica. También se los suelen llamar reglas de correspondencia (Castañeda, 2002).

Por ello, para que una teoría sea útil para describir, explicar y/o predecir alguna porción de la base empírica, es imprescindible que contenga enunciados teóricos mixtos, enunciados estadísticos o probabilísticos según una proporción adecuada ya sea mediante porcentajes como en números probabilísticos.

1.1.3.3. Bases pedagógicas y psicológicas de la enseñanza.

Educar no es asunto de perseguir fórmulas, ni acoplar las técnicas al pie de la letra. Es asunto de individuos. Consecuentemente, los métodos y las estrategias deben preferirse, diseñarse o acomodarse dependiendo de las particularidades de quienes

entran y hacen posible esta tarea. Sin duda la apariencia del profesor en el proceso educativo es indispensable. Sus ocupaciones pueden esquematizarse en una sola, ayudar a que el estudiante aprenda. Esta tarea para (Litwin, 2008) tiene dos componentes esenciales:

- a) El docente debe abastecer a los estudiantes los contenidos educativos precisos y establecer los contextos que favorezcan su enseñanza, o bien, orientarlos para que alcancen mediante la deliberación, la práctica o la investigación.
- b) Se necesita que el docente anhele ayudar al estudiante. Además, la tarea del alumno es instruirse, pero esto no lo conseguirá sin que ejecute su propio esfuerzo (pg. 49).

Los actores del proceso educativo, deben ser conscientes con los estudiantes, si el docente no desea ayudar, o el alumno no quiere aprender, cualquier esfuerzo de parte del docente o del estudiante será en vano, esto no significa que se debe renunciar a todo esfuerzo educativo, sino que parte de ese esfuerzo debe brindar a ayudarles a los estudiantes comprender el valor de la educación y a quererla para sí. Si el docente quiere ayudar y el alumno, desea aprender, sin límites la tarea educativa será de la mejor manera es decir se inicia por el camino exacto. Sin embargo, esta condición no garantiza el éxito en el aprendizaje.

En primera instancia, se requiere establecer un puente de comunicación eficiente entre el maestro, el alumno y los contenidos curriculares. Esta es una tarea que corresponde esencialmente al maestro, y cuando lo logra, se propicia un clima realmente educativo. Por eso es que un profesor egoísta, tímido o aún autista estará severamente incapacitado para realizar eficientemente la tarea de educar, por la dificultad para establecer ese puente de comunicación (Aiguadé, 2003)

También se puede decir que habrá problemas importantes si el alumno es ofensivo, retraído o no quiere ir a la escuela. En cuanto a los contenidos, él docente también le pertenece mostrar su valor y concebir aprendizajes significativos para el alumno, de tal forma que éste quiera aprenderlos esencialmente porque son valiosos y no sólo porque lo dice el docente o porque están en el currículo, decimos también que las diferencias individuales son otros compendios que se consideran para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte eficaz. En el aula se unen diversas capacidades,

intereses y necesidades tanto del docente como del alumno que es obligatorio considerar al momento de planificar la actividad diaria en el aula.

Encontramos maestros altamente persuasivos, que entusiasman rápidamente a sus alumnos, pero también docentes que basan la eficiencia de su labor en el trabajo constante y disciplinado. Así mismo encontramos alumnos participativos, que aprenden muy rápido, pero también los hay que requieren de un gran esfuerzo por aprender. Con respecto a las necesidades e intereses, la gama de posibilidades se multiplica. Y toda esta multiplicidad coincide en el aula. De no considerar esta diversidad se corre el riesgo de que el trabajo docente no cumpla con sus objetivos, o bien, que resulte benéfico sólo para unos pocos (Marchesi, 2007)

La formación previa, la experiencia y las capacidades personales, van conformando en el docente un estilo de enseñanza; pero también sucede lo mismo con el alumno, quien desarrolla su propio estilo de aprendizaje. No todos los alumnos aprenden de la misma manera, ni los estilos de enseñanza son los mismos en los profesores (Ardila, 2005).

Podemos decir que ciertos estudiantes asemejan más y mejor examinando y; otros en cambio creando, y operando, esta variedad supone la casualidad de hallar formas de enseñanza que no ajustan con normas de aprendizaje de los estudiantes, lo que refleja un problema para el docente, cómo iniciar la enseñanza, de tal manera que resulte favorecedor para todos los alumnos. Las cualidades y perspectivas de docentes y estudiantes es otro factor que impacta de forma significativa, aunque a veces de manera involuntaria, el trabajo docente.

Las hipótesis de la enseñanza serán muy diversas si el educador se considera apto para conducir la clase, o si piensa que no lo es; si opina que su labor se sujeta a cubrir el programa, o bien, si reflexiona que está creando jóvenes; si le gusta o no la asignatura que imparte; si reflexiona que sus alumnos son competentes, que pueden ilustrarse si cuentan con las circunstancias necesarias, o si piensa que el aula de clases es un campo de cruzada donde él debe salir triunfador. De igual forma ocurre con el alumno, pues su aprendizaje se notará por sus actitudes hacia la escuela, los docentes, las asignaturas, sus compañeros, la relación entre el docente y el alumno sin duda debe ser otro comienzo psicopedagógica de mucha categoría para concebir el proceso didáctico (Gimeno, 1998)

1.2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante

1.2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el conductismo

El conductismo parte de una concepción científica sobre la Psicología. Puesto que la ciencia debe versar sobre fenómenos observables o, cuanto menos, que puedan ser cuantificados y analizados en condiciones objetivas, no puede admitirse como objeto de estudio psicológico nada que no reúna tales condiciones. Los primeros teóricos de este movimiento arremetieron contra la introspección como método y contra el mentalismo como teoría. La primera consistía en analizar los estados internos de la mente para arrojar luz sobre sus procesos. El segundo mantenía la suposición teórica de que nociones como mente, conciencia o motivos eran entidades reales y objetivas que existían dentro del cerebro, las cuales constituían el objeto de estudio directo de la investigación psicológica (Ardila, 2005, pág. 18).

De ahí que, el logro de los maestros conductistas se concentra en que, en un momento determinado, quienes aprenden pueden lograr una serie de habilidades, destrezas y conocimientos, cambiar su ambiente y modificar su propio aprendizaje.

Es decir las teorías conductistas, al poner su atención sobre los estímulos que establecen las respuestas de los individuos, sobresale la importancia que tiene el ambiente en el control de la conducta, es así que:

En la enseñanza, el principio del reforzamiento es esencial para el aprendizaje. El profesor deberá poner especial atención a las respuestas de los alumnos, identificando cuales podrán ser seguidas de reforzamiento, y cuidar aquellos estímulos del ambiente que influyen en la conducta del alumno, manejando los procesos conductuales en el salón de clases (reforzar moldear, generalizar, discriminar, reforzamientos diferenciales de otras conductas, extinción, etc.) (Bruner, 2009).

En donde la educación la teoría conductista hizo un gran aporte con la creación de los materiales de enseñanza programada. Para la elaboración de estos materiales se segmenta la información en pequeños contenidos que son representados a los alumnos y seguidos por preguntas que desencadenan respuestas en ellos. Si éstos las expresan correctamente son reforzados en el mismo material (Briceño, 2008).

De aquí que, el conductismo se ha conservado durante años y de mayor práctica. Aunque no ajusta completamente en los nuevos modelos educativos por imaginar el aprendizaje como algo mecánico, cruel y en desacuerdo, la realidad es que varios programas existentes se fundan en las propuestas conductistas como la

desintegración de la indagación en unidades, el esquema de acciones que solicitan una contestación y la proyección del refuerzo.

1.2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitismo

Así como en la perspectiva conductual el fenómeno observable juega un papel esencial en cómo se inician y se desarrollan las perturbaciones humanas, en la perspectiva cognitiva son mucho más importantes los pensamientos y las sensaciones.

Se muestra un énfasis especial en las creencias personales, las actitudes, las expectativas, las atribuciones y otras actividades cognitivas para procurar entender y predecir la conducta, especialmente la conducta psicopatológica.

Las teorías cognitivas aseguran que los individuos son participantes activos en su entorno, juzgando y evaluando estímulos, interpretando eventos, sensaciones y aprendiendo de sus propias respuestas, la manera de procesar (reconocer, percibir, razonar y juzgar) la información tiene un papel importante para intentar entender los posibles trastornos (Pozo J. I., 1989)

Es decir los individuos desarrollan un esquema desde el cual se ven a sí mismo y a otros en el medio donde se desarrollan, este esquema perturba lo que perciben, renombran y prevalecen como importante, una persona puede sistemáticamente revelar errores en el proceso de la información, de manera que puede sistematizar, tener una buena atención, y personalizar o hacer arbitrariamente referencias sobre la información que recibe, de ahí que:

Los principales principios del cognitismo son: *LA ADQUISICIÓN*, el enfoque cognoscitivo considera el aprendizaje como una adquisición y modificación de estructuras y conocimientos. La esencia de la adquisición del conocimiento consiste en poder generalizar determinados aprendizajes adquirir/aprender relaciones generales. *ORGANIZACIÓN*: En esta etapa se estructuran procesos y estrategias para aumentar y sostener el aprendizaje. A medida que progresa el desarrollo, los esquemas van siendo más diferenciados, menos sensoriales y más numerosos, y la red que forman es progresivamente más compleja. *USO DEL CONOCIMIENTO*: En la memoria, no solo debe almacenarse el conocimiento por sí mismo, sino también los usos de ese conocimiento. El conocimiento es útil en una situación dada para activar respuestas a una realidad. Con estos antecedentes se puede afirmar que esta corriente psicológica del aprendizaje se aboca al estudio de los procesos cognitivistas y parte del supuesto

de que existen diferentes tipos de aprendizaje, esto indica que no es posible explicar con una sola teoría todos los aprendizajes. Ejemplo: aprendizaje de tipo afectivo. Hizo su irrupción en los primeros años del presente siglo respaldada por psicólogos alemanes como Wertheimer, Kohler, Koffa y Lewin. El desarrollo de esta línea cognitivista fue una reacción contra el conductismo de Watson, Holt y Tolman rechazaron fuertemente conceptos de condicionamiento y enfatizan desde su punto de vista que los individuos no responden tanto a estímulos sino que actúan sobre la base de creencias, convicciones actitudes y deseos de alcanzar ciertas metas, esta posición es conocida como conductismo-cognitivista (Pozo J. , 2008).

Quién transmite la información puede contribuir al aprendizaje significativo organizándolo y estructurándolo adecuadamente a través de la forma de presentar la información, la utilización de procesos psicológicos adecuados y de recursos didácticos (Delgado, 2008).

El docente tiene que comprender las características que requiere poseer un material o contenido a aprender para facilitar el aprendizaje significativo, así como las características del proceso que sigue el aprendizaje, de tal forma que se provea de todas las condiciones posibles que procuren el aprendizaje (Coon, 2012).

Esto envuelve que los docentes pretendan planificar y controlar las condiciones afectuosas externas que intervienen en el aprendizaje, por otro lado, el estudiante puede ayudar de diversas maneras a conseguir un aprendizaje significativo, mostrar una actitud positiva; esto implica generar procesos para retener y recopilar la información.

1.2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo

“Las personas que aprenden son las constructoras de su propio conocimiento. Pero ¿que es aprender? Aprender es esencialmente construir, representar o esquematizar la realidad. Es dar lugar a la reestructuración de las representaciones del sujeto.

Desde el punto de vista constructivista se entiende que todo conocimiento que adquiere el alumno es producto de un proceso constructivo. Todo ser humano construye un proceso de interacción social, el educador es el humano por excelencia, es decir que su misión es insustituible debido a que es el mediador entre la interacción alumno-sociedad” (Requena, 2008, pág. 27).

Esto implica que la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje es un doble proceso de individualización, al decir esto trato de decir que el modelo constructivista hace énfasis en que el alumno debe inducirse a la sociedad y a la cultura como una misma.

Los principios constructivistas de la acción educativa son:

- Individualización
- Actividad intelectual del alumno
- Autonomía
- Respeto a la diversidad
- Seguimiento del proceso de construcción de los conocimientos
- Atención a los conocimientos previos del alumno
- Establecer todo tipo de relaciones entre los contenidos
- Formular preguntas
- Globalización de los aprendizajes, aprendizaje significativo
- Crear un clima de empatía, respeto, aceptación mutua y ayuda
- Planificar, controlar y reformular objetivos
- Posibilidad de generalizar y transferir los conocimientos a otros contextos.

Los principios psicopedagógicos del modelo constructivista son:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno
2. Construir aprendizaje significativo
3. Capacidad del alumno de aprender a aprender por sí mismo
4. Modificación de los esquemas de conocimiento
5. Integrar los nuevos conocimientos con los esquemas previos.

Los principios Metodológicos de este modelo son:

1. Detectar los conocimientos previos
2. Seleccionar los contenidos relacionados entre sí. Desarrollar capacidades
3. Dar contenidos de interés para el alumno. Seguir plan que dé autonomía. Actividades de adiestramiento y desarrollo.
4. Relacionar los conceptos previos y los aprendidos.
5. Esquemas conceptuales adecuados a la edad: habilidades y actitudes” (Tebar, 2007, pág. 65).

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. (Pimienta, 2008)

El constructivismo formativo plantea un modelo donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se observa y se lleva a cabo como un transcurso dinámico, interactivo del sujeto, de manera que el conocimiento sea una legítima edificación operada por la persona que repasa, se emplea como concepción didáctica en la enseñanza encaminada a la acción.

1.2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el enfoque histórico cultural.

Dentro de los principios del aprendizaje en el enfoque histórico cultural se tiene:

Principio del reflejo activo de la conciencia: Uno de principios fundamentales en que descansa la concepción psicológica del enfoque histórico-cultural es el principio del reflejo activo de la conciencia el cual plantea que el hombre en el proceso de su desarrollo llega a autodeterminarse, en la medida que asume una posición activa en el propio proceso de su formación manteniendo una relativa autonomía con respecto al mundo que lo rodea, fuente de su desarrollo. ***Principio de la relación entre enseñanza y desarrollo:*** El principio de la relación entre enseñanza y desarrollo en el que se basa la investigación y el proceso de dirección y formación de los valores,

desde el enfoque histórico-cultural, se encuentra estrechamente vinculado a los dos primeros. Fue formulado por Vigotsky, y hoy día, más que nunca, se revela como uno de los principios básicos en que se fundamenta todo trabajo que reivindique al hombre como persona, sus necesidades, valores, aspiraciones, su potencial de desarrollo, la aspiración de la Educación Superior exige que a través de ésta se conforme un joven profesionalmente competente, culturalmente integral, éticamente honesto y responsable, con una sólida formación, científica y humanista, crítico y comprometido con su entorno, creativo, sensible ante las preocupaciones de los demás y comprometido con la Patria y con la Revolución Surge entonces como nunca antes, la necesidad de acudir a la didáctica, entendida como reflexión y sistematización de la práctica educativa, que partiendo de un enfoque histórico contextualizado de ella, intenta apreciar el hecho educativo y en consecuencia su reflexión en su integralidad, tomando en cuenta las amplias finalidades que se propone la misión de educar seres humanos para una sociedad concreta, partiendo de la consideración del carácter activo y transformador de la enseñanza y del aprendizaje, de los sujetos que participan en ellos, del carácter de transmisión y de construcción social y personal. (Eggen, 1999)

Esta aspiración pone en contexto la necesidad de una educación que favorezca al desarrollo integral, de modo que en el estudiante se muestren valores que sobresalgan en la búsqueda de conocimientos destrezas y habilidades, que les permitan transformar la realidad, es decir intenta rescatar el ambiente educativo, tomando en cuenta las muchas finalidades que se plantea la misión de educar individuos para una sociedad concreta, iniciando desde un carácter eficaz y transformador de la enseñanza y del aprendizaje, de los individuos que participan en ellos.

Es decir la personalidad se forma en la interacción entre lo que el individuo trae biológicamente conformado y las relaciones sociales que establece, o lo que es lo mismo, a través de la relación entre lo interno y lo externo; pero, en última instancia depende del factor histórico-social (Garcell, 2011).

El aprendizaje como proceso complejo, requiere de un análisis epistemológico que facilite enfocar su dimensión desde la totalidad de sus determinantes. El enfoque histórico-cultural ofrece una fundamentación y concepción integral que facilita la comprensión de la enseñanza como sistema de ayudas pedagógicas que desde la didáctica de la interactividad estimula la formación y desarrollo de la personalidad del alumno con una activa participación como sujeto autorregulado y autónomo, siendo agente activo de su proceso de aprendizaje. (Nieves, 2006, pág. 45)

Se asume el enfoque histórico-cultural cuando se sitúa ante la posibilidad de proponer la estimulación de estrategias de aprendizaje para el proceso de enseñanza, que permiten concebir la personalidad de manera integral, desde un enfoque de proceso y poniendo como centro la relación que se puede establecer entre la enseñanza y el desarrollo personalógico en la determinación histórico-social de la personalidad que implica el carácter mediatizado de las funciones psíquicas superiores en el inter juego, inter psíquico-intra psíquico, así como la relación aprendizaje y desarrollo a partir del concepto de zona de desarrollo próximo (Otero, 2007).

Es decir el enfoque histórico- cultural propone la estimulación de destrezas habilidades de aprendizaje en el proceso de enseñanza, las cuales permiten obtener personalidad de una manera general.

1.2. El proceso de enseñanza–aprendizaje como medio de dinamizador de la generación de aprendizajes.

1.3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.

“La enseñanza aprendizaje es un proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, sus dimensiones en el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores que determinan su comportamiento” (Pozo J. I., Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, 2006, pág. 120).

En ese proceso, la interacción establecida entre el maestro y estudiante se transforma en didáctica, puesto que en el acto de enseñar y aprender pretende lograr una óptima realización formativa a través de actividades significativas, inclusivas e innovadoras. (Beltrán, 1996)

La interacción didáctica, teniendo como foco de atención el conocimiento y comprensión de la dinámica socio-comunicativa y multicultural que acontece en el aula y centro, se proyecta en la comprensión de los sistemas de intercambio, percepción y representación que los alumnos configuran en el acto de enseñanza-aprendizaje, con la pretensión de lograr la capacitación integral de éstos, profundizando en su desarrollo intelectual mediante la acomodación del saber y el estímulo de actitudes positivas con el fin de impregnar en los mismos la mejora permanente (Domingo, 2009).

Entonces, decimos que el proceso de enseñanza aprendizaje es esencialmente un proceso interrelacionado en el cual el principal protagonista que es el estudiante edifica el conocimiento a partir del análisis, de contribuir sus experiencias y especular sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros; mientras que el educador cumple con una función de mediador del aprendizaje relacionando el contexto y procurando que el estudiante disfrute el aprendizaje

1.3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.

Toda tarea educativa requiere de una planificación, que abarca obligatoriamente, etapas o procesos relacionados entre sí para el logro de los objetivos establecidos.

En todo proceso educativo intervienen determinados componentes que es necesario conceptualizar y planificar, estos componentes son los sujetos, proceso y elementos del currículo. Ahora bien, dentro del proceso metodológico de la planificación curricular existen diversas clasificaciones en donde, la mayoría, considera como etapas necesarias: El diagnóstico, la programación curricular, la ejecución curricular, la evaluación curricular. Estos procesos se considera como aspectos *interrelacionados* a las cuales se, considera más adecuado explicarlas como componentes de un proceso, un conjunto articulado de acciones que se suceden una a otras con arreglo a una secuencia, con una retroalimentación necesaria. A todo este proceso se considera como algo inherente una retroalimentación basada en los resultados que se obtengan producto de la evaluación (Arnaz, 200).

La planificación curricular es una parte esencial en la práctica docente, es un proceso determinante para el tipo de estudiante que se quiere formar, y de esta manera convertir el escenario educativo en un proceso eficaz y eficiente, logrando aprendizaje significativos en cada uno de los estudiantes, la planificación curricular es el 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; es muy importante que el docente oriente sus esfuerzos al diseño y elaboración del planificación curricular, pues esto establecerá su profesionalismo y eficiente desempeño. (Barrigas, 2011).

Ahora bien, los elementos que intervienen en la planificación del proceso educativo son: objetivos y/o competencias, contenidos, actividades, métodos, procedimientos y

técnicas, medios y materiales educativos, escenario educativo, tiempo y diseño (propuesta) de evaluación. Asimismo, en este proceso intervienen los sujetos de la educación en una acción dinámica y permanente. (Olga, 2008)

Podemos decir entonces que la unidad didáctica está adaptada por una serie tolerante de elementos afines avanzados de tal modo que el estudiante alcance concebir metas, se desarrollen experiencias de aprendizaje significativo, ventajoso, que acceden a la apropiación de destrezas con criterio de desempeño.

1.3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.

La planificación didáctica es uno de los elementos indispensables de la práctica docente que influye en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Con base en el perfil de los escolares de hoy, caracterizados por su dinamismo y versatilidad, los maestros ya no pueden centrar sus prácticas en la enseñanza de contenidos ni pueden improvisar y carecer de organización de las actividades o ver la planificación didáctica como un requisito administrativo plasmado en un buen formato o carta descriptiva (Pérez, 2014).

“La planificación toma su importancia cuando la vemos como una oportunidad de plantear situaciones desafiantes que sirvan como detonante para el logro de los aprendizajes esperados, el desarrollo de las competencias y la obtención de los estándares curriculares” (Tapia, 2007, pág. 29).

Dentro de los procesos didácticos en la planificación en el aula tenemos:

Principio de Comunicación

La comunicación constituye la esencia del proceso educativo desde la transmisión de ideas por parte de una persona hasta su comprensión real y significativa por parte de otra que juega el rol de receptor. El papel de la interacción es indiscutible.

Como educadores debemos reconocer su triple faceta informativa, persuasiva y emotiva; como alumnos, reflejar la comprensión de un concepto, manifestar opiniones o solicitar información en caso de duda, también demuestran la importancia que acoge la comunicación.

De nuevo debemos tener claramente definidos los **elementos** que intervienen en la comunicación, desde su origen (quien comunica), su naturaleza (qué comunica, porqué lo comunica), su forma (cómo lo comunica, cuando lo comunica, dónde lo comunica),

hasta las características de los receptores (a quienes se les comunica, su apertura al mensaje).

También resulta indispensable conocer cada una de las **etapas** de la comunicación para saber intervenir en el momento oportuno, desde la posesión de una idea, ordenar el saber, elegir y aplicar los signos más adecuados para cada ocasión, recibir e interpretar la comunicación y, por último, llegar a asimilar su contenido.

Principio de Actividad

Para que una enseñanza sea activa deben presentarse una serie de **condiciones** como:

- Aprender a partir de la propia experimentación, de la propia práctica.
- Procurar desarrollar en el alumno el sentimiento de esfuerzo personal.
- Poseer una planificación básica por parte del maestro y por parte del alumno.
- Mantener una actitud de superación personal constante, evitando las comparaciones con los demás.
- Evitar la memorización repetitiva y no significativa.
- Insistir en la aplicación de los conocimientos aprendidos.
- Practicar el trabajo autónomo.

Principio de Individualización

La individualización parte de la consideración del individuo como ser único y la enseñanza tiene que adaptarse a él en concreto, no es generalizable.

Debemos tener presente, en la faceta de la individualización, una doble dimensión:

Por un lado, los **niveles** que permiten hacer realidad esta individualización: ritmo de trabajo, métodos, recursos, actividades (número y tipología), objetivos, evaluación, entre otros.

Los **momentos** de la individualización marcan paulatinos avances hacia el aprendizaje auto dirigido. Educador, institución y alumno deben esforzarse por hacer del trabajo en equipo una realidad, y para ello se especificarán a priori unos objetivos claros y concretos para todos, aunque el rol de cada uno posea ciertas particularidades diferenciadoras.

Principio de Socialización

Para el funcionamiento correcto y coherente de un grupo deben tener claros el rol del docente, el liderazgo y los objetivos que se pretenden, y, entender que el grupo proporciona por un lado soporte social, y por otra seguridad psicológica a sus miembros.

Podemos diferenciar tres **tipologías básicas** de grupo:

- **Anárquico:** se trata de un conjunto informal, formado por un número indeterminado de personas, sin asiduidad por lo que respecta a encuentros y espacios, sin una periodicidad establecida y con una baja organización
- **Autocrático:** se conocen mínimamente los objetivos previstos, existen ciertas normas y posee una estructura jerárquica
- **Democrático:** su acción procede del consenso, la responsabilidad es compartida y sus miembros están abiertos al cambio. (Carlino, 2004, pág. 129).

Decimos que mejorar la eficacia de la enseñanza y por ende de los aprendizajes de los alumnos, esto encierra que los docentes se impliquen en el adelanto teórico y práctico de la educación, en sincronía con los avances de la ciencia y la tecnología, y con los cambios en la colectividad y la cultura. Es obligatorio que los propósitos educativos se reflejen en los objetivos didácticos, y que éstos salgan como fruto del análisis y la especulación personal y colectiva sobre el argumento en el que se desarrolla la enseñanza, a fin de conformar un marco de referencia para la ejecución de la tarea docente.

1.3.4. La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico.

Todo proceso constituye una transformación sistemática de los fenómenos sometidos a cambios graduales, cuyas etapas se suceden en orden ascendente y su dinámica de desarrollo sólo puede concebirse a través de un punto de partida hacia el logro de un objetivo final, por vías o alternativas diferentes. (Oramas, 2000).

Dicho proceso de enseñanza está dado por actividades cognoscitivas de los docentes los cuales propician el logro de objetivos, es decir a partir de conocimientos, habilidades, y capacidades que poseen, esto involucra un aprendizaje de las actividades cognoscitivas del sujeto.

El proceso de enseñanza aprendizaje activo está dirigido a propiciar un desarrollo de las potencialidades del sujeto, pero además contribuye a su crecimiento personal pues implica: independencia, autonomía, autodeterminación, responsabilidad, confianza en sí, autoestima y enriquecimiento de aspectos de contenido y funciones de la personalidad que regulan y autorregulan el comportamiento.

Un proceso de enseñanza aprendizaje activo que considera la unidad entre lo cognitivo y afectivo, que tiene que relacionar necesariamente la labor del maestro y el alumno a través de la actividad y la comunicación, donde éste sea sujeto de su propio aprendizaje. (Sanchez, 2016, pág. 84)

La propuesta metodológica de lo metódico y didáctico se trata de fomentar una estrategia, al flexionar sobre: el qué, el cómo y el para qué se estudian conceptos de ciencia en el aula y trasladarlos a situaciones de la actividad humana. Pasar de lo memorístico al pensamiento crítico, de la simple asociación a la comprensión, de problemas en el aula-laboratorio, a problemas en la vida cotidiana. Los cuatro procesos concatenados de la propuesta metodología, se definen: 1) *Integración de las teorías de aprendizaje*, en cierto sentido clásico y con cualidades demostradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sabemos que se pueden involucrar; el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el aprendizaje activo, las actividades experimentales, el desarrollo de actitudes y posicionamientos críticos ante una fenomenología. Logrando con esto, trabajar objetivos procedimentales y ejercitar capacidades cognitivas, metacognitivas e instrumentales. 2) *Didáctica de la disciplina*, asimismo, se deben considerar las concepciones que los estudiantes tienen en el lenguaje cotidiano y llevarlos al lenguaje científico. La profundidad de los contenidos y las habilidades a desarrollar con base en instrumentos de análisis (encuestas, rúbricas, cuestionarios y fichas de trabajo) identifican lo que saben los estudiantes y se comparan las experiencias previas entre docentes e investigadores. 3) *Exploración con fichas de trabajo*, las actividades de aprendizaje, se enlazan una con otra, mediante cuerpos organizados de conocimiento, que permitan enfrentar las dificultades de manera flexible, para seguir diferentes rutas de aprendizaje, por ejemplo: más dirigido a los aspectos conceptuales, formales, procedimentales, y actitudinales (Torres, 2015).

La propuesta metodológica de lo metódico y didáctico al reflexionar sobre para que y como estudiar primeramente desde lo teórico hasta lo práctico en situaciones de la vida diaria, fomentando y buscando estrategias para un mayor entendimiento de los estudiantes.

1.3.5. Estrategias y técnicas de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante.

Las estrategias y técnicas de aprendizaje conciben una nueva concepción del aprendizaje la cual concibe al estudiante como un ser activo que construye sus propios conocimientos inteligentemente, es decir, utilizando las estrategias que posee. Mientras que en la concepción anterior el profesor se limitaba a transmitir contenidos, ahora su cometido principal es ayudar a aprender. (Bentrán, 1993)

Y como aprender es construir conocimientos, es decir, manejar, organizar, estructurar y comprender la información, o lo que es lo mismo, poner en contacto las habilidades del pensamiento con los datos informativos, aprender es aplicar cada vez mejor las habilidades intelectuales a los contenidos del aprendizaje. (Gonzales, 2006).

Podemos decir que instruirse es pensar; y enseñar es ayudar a los alumnos a pensar, razonar intuir planificar, mejorando regularmente las estrategias o habilidades de esa ideología, en donde las estrategias son las encargadas de establecer lo que se necesita para resolver la tarea del estudio, determina las técnicas (esquemas, subrayados, repetición de la información, reglas nemotécnicas, etc.) más adecuadas a utilizar.

Un alumno emplea una estrategia, cuando es capaz de ajustar su comportamiento, (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad y a las circunstancias en que se produce. Por lo tanto, para que la actuación de un alumno sea considerada como estrategia es necesario que: Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea. Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo. Es necesario que el alumno disponga de una serie de recursos entre los que escoger. Realice la tarea o actividad encomendada. Evalúe su actuación. Acumule conocimiento acerca de en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia y de qué forma debe utilizarse. De ahí, que el alumno deberá escoger, de entre su repertorio, la estrategia de aprendizaje más adecuada según unos factores: 1. Los contenidos de aprendizaje (tipo y cantidad); la estrategia utilizada puede variar en función de lo que se tiene que aprender (datos, conceptos, etc.), así como la cantidad de información que debe ser

aprendida. 2. Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido de aprendizaje (bagaje cultural que posea). 3. Las condiciones de aprendizaje: Tiempo disponible para dedicar a la tarea de estudio, conocimiento y consciencia que tiene el alumno de sí mismo y sus capacidades y limitaciones, motivación por la tarea a aprender, condicionantes personales del alumno. (Edad, situación personal-familiar), el tipo de evaluación al que va a ser sometido el alumno marca también un uso de distintos tipos de estrategia de aprendizaje. No será lo mismo la preparación para un examen tipo test con alternativas de respuesta, que para un examen con tema a desarrollar o de exposición oral (Deheza, 2000).

Las estrategias y técnicas de aprendizaje, son conjuntos de ordenamientos metodológicos para instruirse de una forma segura. Esto es, son trabajos que un estudiante hace para instruirse lo que debe educarse de una forma adecuada.

Una estrategia de aprendizaje es algo que abarca muchos procesos, como por ejemplo fabricar mapas conceptuales para entender un tema.

CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño y tipo de investigación

La presente investigación fue de tipo 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”.

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

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 categorías que constituyen los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recuperar información de los maestros. En la segunda etapa se recopiló información y se la analizó utilizando el Programa SPSS, donde se diagnosticaron los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica pedagógica. 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

Entre los métodos empleados tenemos:

2.2.1. El método analítico-sintético

Este método se basa en la descomposición del todo en partes y relaciones, complementado a nivel mental las partes del objeto, en la presente investigación, se

abordó las teorías del aprendizaje, sus elementos constitutivos y el proceso de enseñanza aprendizaje como medio dinamizador en la generación de aprendizajes.

2.2.2. El Método Inductivo – Deductivo

Este método logra inferir el conocimiento, permite el tránsito de lo particular a lo general y también va de aseveraciones generales a otras de carácter particular del objeto mediante pasos caracterizados por no tener contradicciones lógicas. En 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 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.

2.1. Población

La presente investigación comprende una población de 60 docentes, se utilizó muestras no probabilísticas, Hernández (2014, p. 189) plantea que la muestra “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización”. Se trabajó con muestras homogéneas, Hernández (2014, p. 388) establece que “en las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o característica, o bien comparten rasgos similares”. Bajo estas definiciones en la presente investigación se tomó como muestra a 20 profesores del subnivel de básica superior.

2.2. Técnicas e instrumentos

Para recoger datos se utilizó la técnica de la encuesta, se viabilizó a través de un cuestionario, al respecto Hernández (2014, p. 217) citando a Chasteauneuf, (2009) plantea que el cuestionario “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. Se utilizaron preguntas cerradas, Hernández (2014, p. 217) establece que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas”.

CAPITULO III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con relación al segundo objetivo referido al diagnóstico de los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, se aplicó 1 encuesta a 20 maestros y maestras del subnivel de Básica Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Álvarez Burneo, ubicado en la ciudad y provincia de Loja, ubicada en las calles Av. Orillas del Zamora entre Juan de Alderete y Av. Daniel Álvarez.

Con respecto a la historia, el 26 de mayo de 1965 la Comunidad Marista se hizo cargo de la administración del Instituto Técnico Industrial y Agrícola Daniel Álvarez Burneo, mediante un contrato por diez años firmado entre la H. Junta de Obras Filantrópicas de Loja y la Agrupación Marista Ecuatoriana (AME). En ese contexto, la primera Comunidad Marista estaba integrada por: Hno. Santiago Fernández García, Director; Hno. Bernardo Díez, Subdirector; Hno. Esteban Narganes, Hno. Isidoro Fernández y Hno. Joaquín Liébana.

En el período lectivo 1968-1969 el Instituto Técnico Daniel Álvarez Burneo tuvo que afrontar serias dificultades económicas, debido a que las asignaciones del Gobierno para el Colegio fueron borradas del Presupuesto General del Estado. Fue necesario librar dura batalla por parte de toda la Comunidad Educativa para que el Instituto pudiera seguir funcionando; no obstante, el 16 de noviembre de 1969 se inauguraron los laboratorios de Física, Química y Ciencias Naturales, los silos y establos, el Taller de Mecánica Industrial. En 1970 el edificio del Ciclo Básico Masculino, los Talleres de Carpintería, la piscina y el monumento a don Daniel Álvarez Burneo, frente al edificio central, a partir de ello la institución educativa ha venido velando por la calidad educativa de los 3000 estudiantes que la conforman, el bienestar de los 120 docentes, 15 administrativos y 10 personal de servicios.

En lo concerniente a los docentes del subnivel de Básica Superior, el 60% corresponde al sexo masculino y el 40% al sexo femenino, es decir existe mayor vocación de personal masculino. En lo que tiene que ver con las edades, un 46.6% de docentes se encuentran en un rango de 29 y 35 años y el 53.3% entre 36 y 50 años; en lo concerniente a los años de experiencia, el 60% de docentes encuestados tienen entre 4 y 10 años, y el 40% entre 11 y 20 años de experiencia, es decir un mayor porcentaje de docentes no tienen muchos años de experiencia lo que puede constituir un inconveniente para el proceso de enseñanza aprendizaje por su poca experticia en el campo, sin embargo la preparación y vocación con seguridad mitigaran este problema. Dentro del nivel de estudios, el 93.3% de docentes son licenciados en

ciencias de la educación mientras que un 6,67% de los docentes tienen a su haber una maestría, lo que es algo positivo para dicha institución por la congruencia del título y su desempeño profesional y por su propia vocación en el campo.

Ahora bien, dentro de los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, se obtuvo los siguientes resultados:

Tendencias en la aplicación de la teoría conductista.

Los docentes conductistas concentran su atención en las acciones directas que pueden ser observadas y medidas, ven las conductas como explícitas por eventos exteriores al aprendiz, por incitaciones que producen respuestas, en ese contexto los sustentos teóricos que caracterizan la práctica son los siguientes:

TABLA 1: Tendencia Conductista							
Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
1	Cuando desarrollo mis clases, desgloso los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo)	0	0	14	93,3	1	6,7
2	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.	2	13,3	13	86,7	0	0
3	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.	2	13,3	13	86,7	0	0
4	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.	7	46,7	8	53,3	0	0
5	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.	4	26,7	10	66,7	1	6,7
6	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.	7	46,7	8	53,3	0	0
7	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.	9	60	6	40	0	0
8	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.	6	40	9	60	0	0
9	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los estudiantes.	6	40	9	60	0	0
10	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.	3	20	12	80	0	0

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

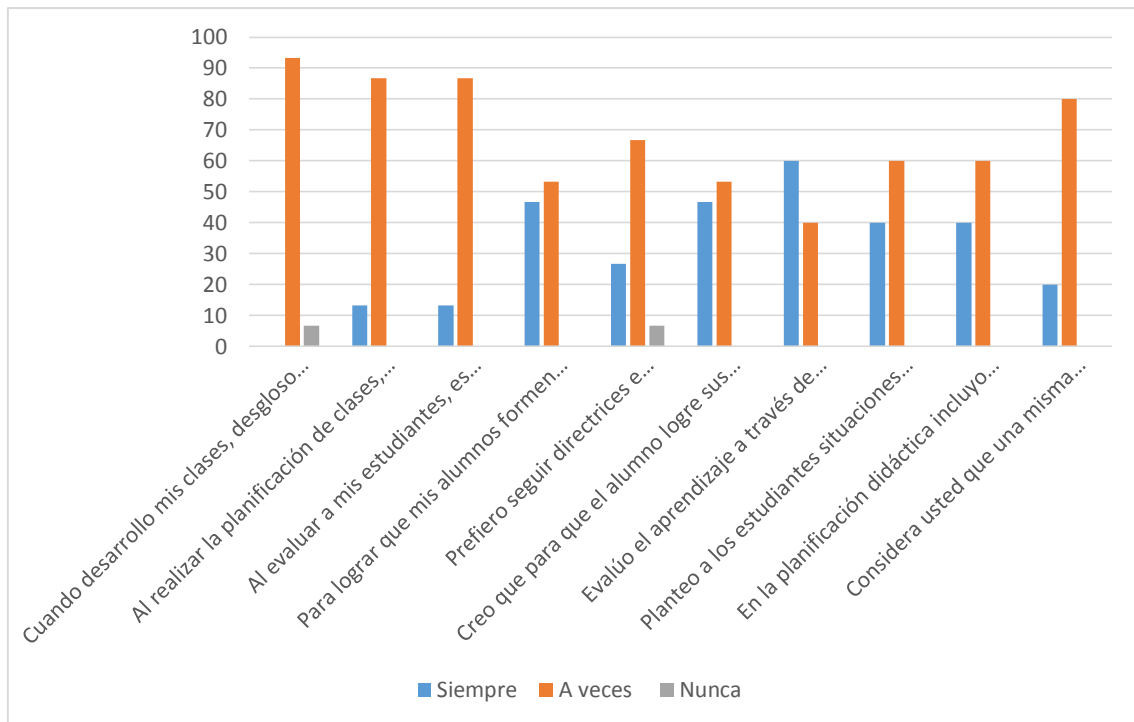


Figura 1: Tendencia Conductista

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

De los resultados obtenidos tanto en la tabla como en la gráfica, se puede evidenciar que existe en los docentes una mayor tendencia al “a veces” desarrollar sus clases, desde lo más simple a lo más complejo (93.3%), con mínimos niveles de diferencia entre al realizar la planificación de las clases se establece por objetivos medibles para identificar los aprendizajes de los estudiantes (86.7%), y la conducta que demuestran los estudiantes en el aula (86.7%), con una ligera baja a una misma estrategia se la utiliza en varios procesos didácticos (80%), y seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar proyectos y tareas (66.7%), estas prácticas nos admiten inducir que en su ejercicio docente en algunas ocasiones se continúa desarrollando actividades bajo los principios del conductismo, ya que este es una tendencia que “se fundamenta en el estudio de experiencias internas o sentimientos a través de métodos mecanizados, dando lugar al desarrollo de procesos repetitivos” (Skinner, 2000, pág. 120), aspectos comunes en las tendencias manifestadas, en donde su fundamento teórico está basado en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente, es decir la observación externa es la única posible para la naturaleza de una psicología científica.

Sin embargo, hay que resaltar que existe una tendencia baja a “siempre” ya que se puede determinar que el docente evalúa el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados (60%), de ahí que se confirma que la práctica del conductismo es dominante dentro del aula, el docente realiza actividades relativas a dicha tendencia con una frecuencia de a veces y siempre, sin embargo se debe tomar en cuenta que cada instrumento de evaluación puede ser pertinente conforme sea el objeto a evaluar y la habilidad que se espera valorar. La diversidad de instrumentos promoverá la obtención de información sobre diversos aspectos del desarrollo de la actividad educativa, lo cual no se debe pasar por alto.

Tendencias en la aplicación de la teoría cognitivista

La tendencia de la teoría cognitivista es cómo el sentido interpreta, enjuicia y acumula la información en la memoria, se interesa por la representación en que la mente humana piensa y asimila.

TABLA 2: Tendencia cognitivista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
1	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.	1	6,7	14	93,3	0	0
2	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.	1	6,7	14	93,3	0	0
3	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.	7	46,7	8	53,3	0	0
4	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.	9	60	5	33,3	1	6,7
5	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.	8	53,3	6	40	1	6,7
6	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.	15	100	0	0	0	0
7	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.	4	26,7	10	66,7	1	6,7
8	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento	3	20	12	80	0	0
9	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes	6	40	8	53,3	1	6,7
10	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.	2	13,3	13	86,7	0	0

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

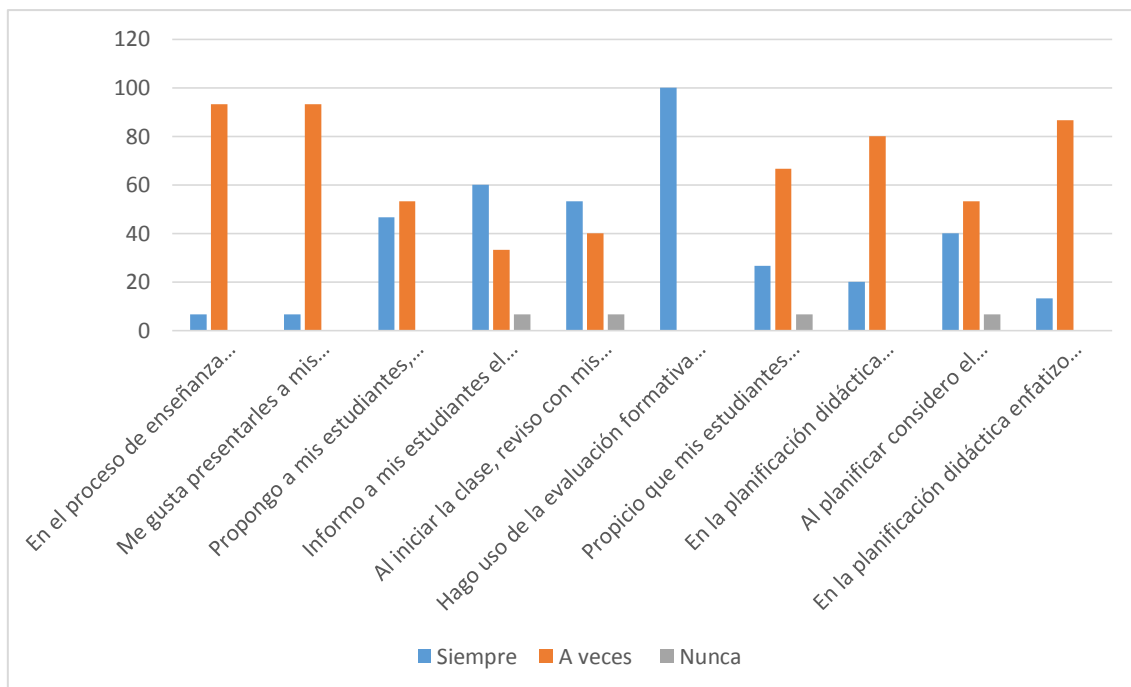


Figura 2: Tendencia Cognitivista

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

De los resultados obtenidos podemos afirmar que el 93.3% de los docentes encuestados manifiestan que a veces en el proceso de enseñanza aprendizaje plantean preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención, y con un igual porcentaje los docentes les gusta presentarles a los estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención, con un 86,7% en la planificación didáctica enfatizan la organización y la estructuración de las destrezas, e incorporan actividades para el desarrollo del pensamiento (80%), y con una ligera baja a que los docentes propician a los estudiantes que autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella (66.7%).

Mientras que, con la tendencia de siempre el 100% de los docentes encuestados hacen uso de la evaluación formativa con los estudiantes, y con una ligera baja del 60% de los docentes informan a los estudiantes el objetivo a lograr en clase.

De los resultados analizados se deduce que la práctica docente de los encuestados tiende en ciertas ocasiones al principio cognitivista, ya que las categorías tanto, la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje y el pensamiento, tienden a una intervención activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo expresa Pozo (2000, pág. 59) “La enseñanza debe contemplar el desarrollo de habilidades de aprendizaje para conducirse eficazmente entre cualquier tipo de situación”.

Tendencias en la aplicación de la teoría socio histórico cultural

Concibe el desarrollo particular como una edificación cultural, que se ejecuta a través de la socialización con mayores de una determinada cultura a través de la realización de acciones sociales compartidas.

TABLA 3: Tendencia Socio Histórico Cultural

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
1	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.	1	6,7	0	0	14	93,3
2	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.	1	6,7	14	93,3	0	0
3	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.	3	20	12	80	0	0
4	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.	8	53,3	6	40	1	6,7
5	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante	4	26,7	11	73,3	0	0
6	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.	1	6,7	14	93,3	0	0
7	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.	7	46,7	7	46,7	1	6,7
8	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.	7	46,7	8	53,3	0	0
9	Favorezco el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa.	6	40	9	60	0	0
10	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.	2	13,3	13	86,7	0	0

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

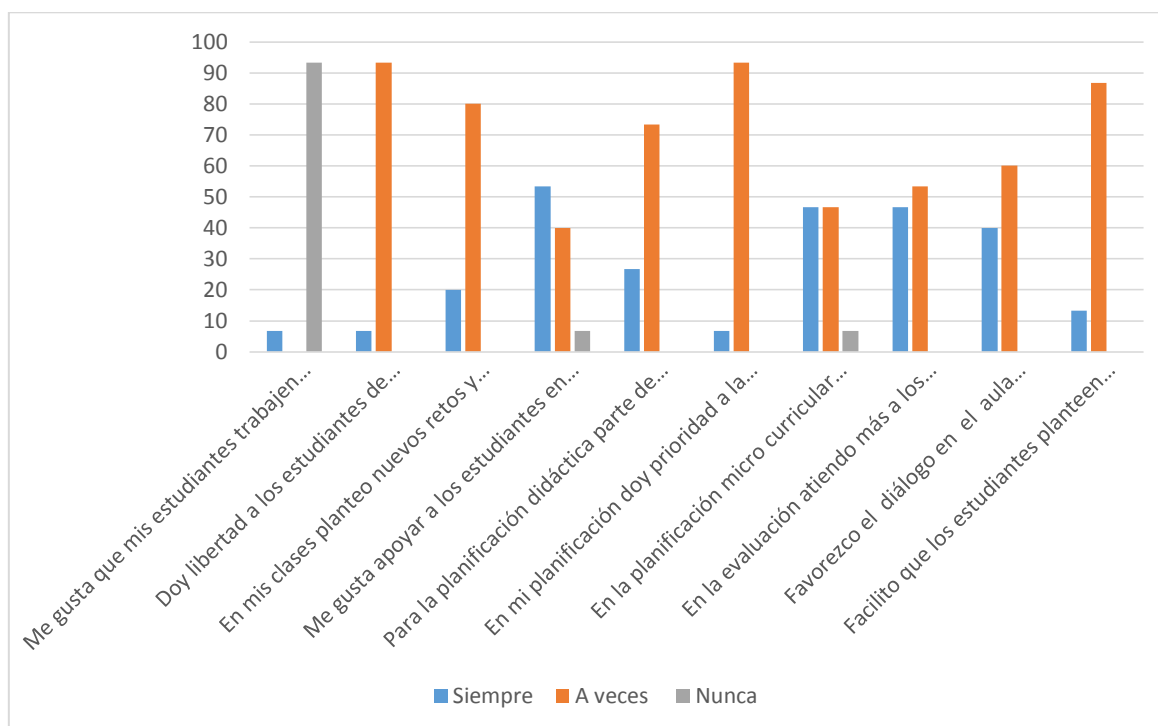


Figura 3: Tendencia Socio Histórico Cultural

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

En cuanto a los resultados obtenidos se afirma que un 93.3% de los docentes “nunca” en clase forman parejas de estudiantes para trabajar, con un igual porcentaje a “a veces” dan libertad a los estudiantes para que desarrollen actividades, conjuntamente con un igual porcentaje en la planificación los docentes dan prioridad a la autoevaluación del estudiante. En esta misma tendencia los maestros expresan una ligera baja (86.7%) cuando dejan que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria, y el 80% enfatizan que en sus clases plantean nuevos retos así como la interpretación, comparación y análisis de textos, y el diálogo dentro del aula es indispensable para plantear a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa (60%), estos aspectos evidencian que la mayoría de las características relacionadas tanto en la tabla como en la gráfica tienen altos niveles porcentuales a “a veces” que responden a principios del enfoque Socio-Histórico Cultural y que según González (2000) todos los procesos superiores de la conducta, ya estén relacionados con el pensamiento, el lenguaje o la actividad motora, tienen un carácter instrumental, ya que no sólo se hace uso de los estímulos del medio, sino sobre todo de los recursos y estímulos internos del sujeto, como si fueran herramientas físicas.

Es decir, los docentes no facilitan el aprendizaje y la formación de los estudiantes dentro del aula, mediante aprendizajes colaborativos, los cuales disponen de una recopilación amplia de dispositivos pedagógicos mediante estrategias que fortifican los procesos de inducción a partir de la reflexión con los demás.

Tendencias en la aplicación de la teoría constructivista

El conocimiento no es una copia del contexto, sino una reconstrucción del ser humano, esta reconstrucción se realiza con los esquemas que la persona ya posee ósea los conocimientos previos, con lo que ya está construido en su relación con el medio que lo rodea.

TABLA 4: Tendencia Constructivista

		Siempre		A veces		Nunca	
Nro.	Indicadores	f	%	f	%	f	%
1	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.	15	100	0	0	0	0
2	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.	14	93,3	1	6,7	0	0
3	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.	4	26,7	11	73,3	0	0
4	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo	7	46,7	8	53,3	0	0
5	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.	15	100	0	0	0	0

6	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.	6	40	8	53,3	1	6,7
7	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.	7	46,7	8	53,3	0	0
8	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.	6	40	9	60	0	0
9	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.	14	93,3	1	6,7	0	0
10	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.	14	93,3	1	6,7	0	0

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

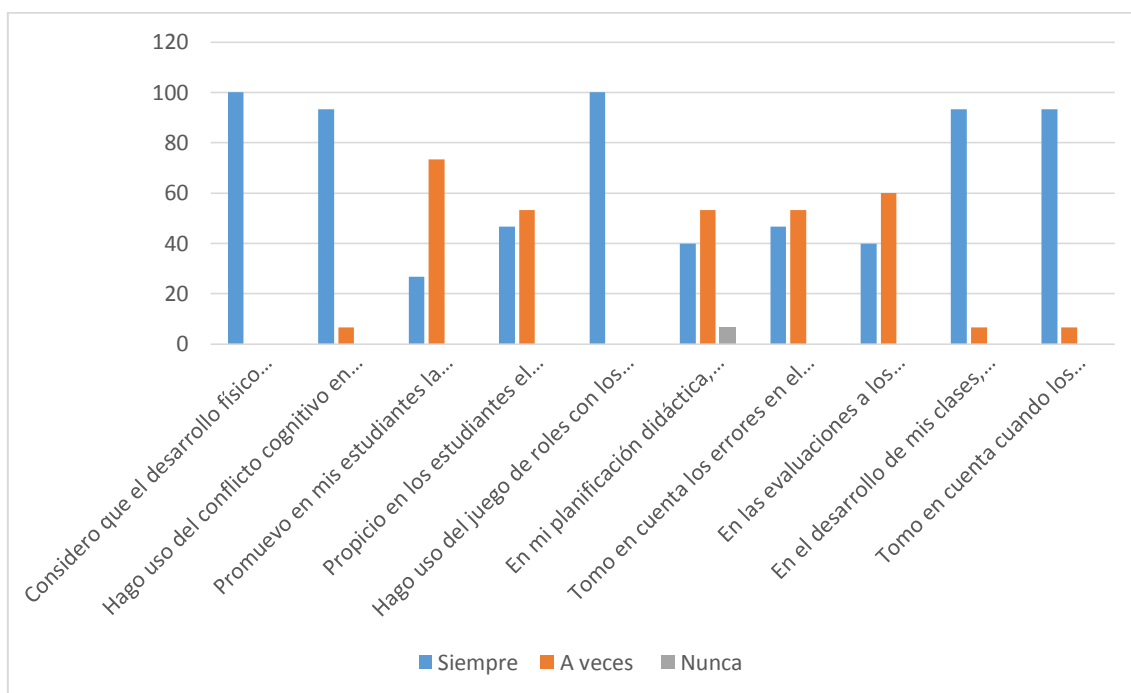


Figura 4: Tendencia Constructivista.

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

De los resultados obtenidos podemos evidenciar que el 100% de docentes consideran que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje, con un igual porcentaje los docentes hacen uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas, con una ligera baja el 93.3% hacen uso del conflicto cognitivo dentro del aula, con un igual porcentaje los docentes en el desarrollo de las clases valoran los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes, conjuntamente con un igual porcentaje el docente toma en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.

De los resultados obtenidos se puede deducir que el accionar didáctico y pedagógico de los docentes encuestados, en ciertas actividades se está enfocando siempre bajo

los principios del enfoque constructivista, es decir “nos muestra el camino para el cambio educativo, transformando éste en un proceso activo donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno” (Coloma, 2000, pág. 68).

Sin embargo, es significativo destacar que los docentes tienen una tendencia a “a veces” promover en los estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto (73.3%), mientras que con un 60% en las evaluaciones a los estudiantes el docente escucha sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados, así como lo manifiesta Armella (1998, pág. 421) “las teorías constructivistas reivindican de manera central el papel activo del estudiante en la construcción de su conocimiento”.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONDUCTISTAS

En el conductismo las estrategias consienten el aprendizaje en los cuales el alumno debe dar una contestación positiva y adquirir un aprovechamiento bueno, en la que su aprendizaje se proporcione y tenga una mayor comprensión.

TABLA 5: Estrategias didácticas Conductista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
1	Clases expositivas.	11	73,3	4	26,7	0	0
2	Secuenciación de objetivos y contenidos.	3	20	12	80	0	0
3	Memorización de contenidos o temas.	2	13,3	11	73,3	0	0
4	Recompensa para formar hábitos y disciplina.	9	60	6	40	0	0

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

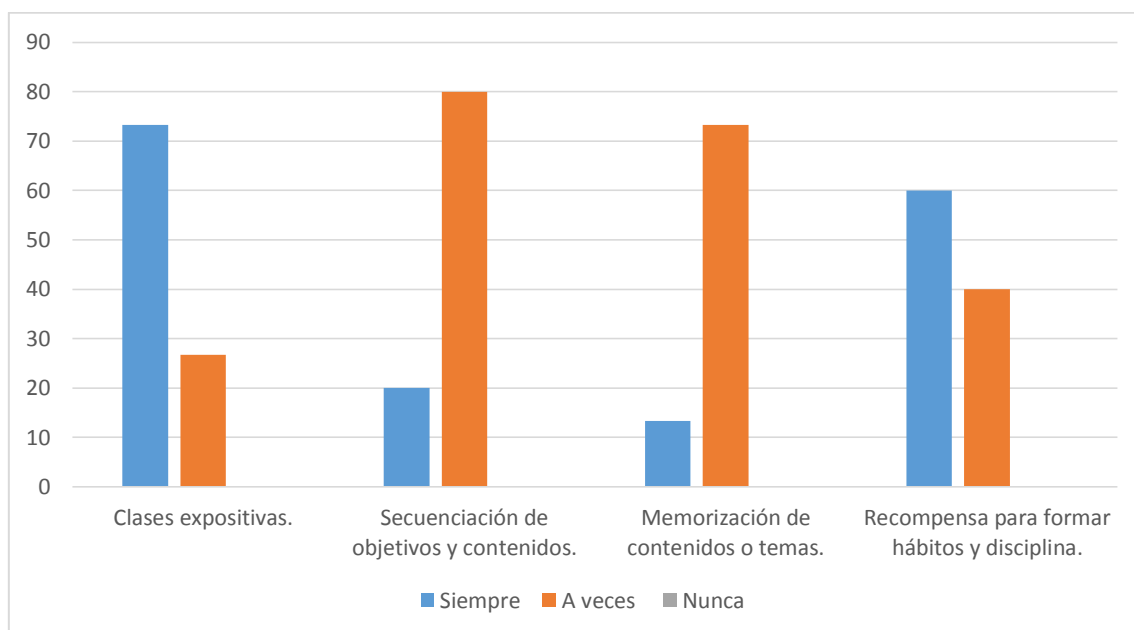


Figura 5: Estrategia didáctica Conductista.

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

Los resultados obtenidos muestran que el 80% de maestros encuestados en su práctica docente “a veces” aplican la secuencia de objetivos y contenidos como estrategias didácticas, seguida por un 73.3% que consideran que la memorización de contenidos o temas como estrategia de aprendizaje, estos resultados permiten evidenciar claramente que las estrategias didácticas aplicadas por los docentes encuestados a veces están enmarcadas en una didáctica conductista, es decir

El conductismo, es uno de los paradigmas que se ha mantenido durante más años y de mayor tradición. Y aun cuando el conductismo no encaja totalmente en los nuevos paradigmas educativos y ha sido constantemente criticado, entre otras cosas porque percibe al aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista, aún tiene gran vigencia en nuestra cultura y deja a nuestro arbitrio una gama de prácticas que todavía se utilizan en muchos sistemas escolares (Álvarez M. , 1996, pág. 57).

Ahora bien el 73.3% utilizan siempre las clases expositivas, y el 60% para fomentar hábitos y la disciplina optan por recompensarlos, es decir “las respuestas que son recompensadas tienen probabilidad de ser repetidas, puntos para la calificación como reforzamiento por participación en las lecciones” (Beltrán, 1996, pág. 28)

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COGNITIVISTAS

Las estrategias cognitivas son métodos de planificación de acciones para lograr objetivos exactos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, son elásticos y pueden adaptarse según los fines que se desee conseguir con ellas.

TABLA 6: Estrategias Didácticas Cognitivistas

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
1	Tutorías y asesorías	5	33,3	10	66,7	0	0
2	Modelamiento	4	26,7	11	73,3	0	0
3	Cuadros sinópticos	11	73,3	4	26,7	0	0
4	Organizadores gráficos	3	20	12	80	0	0

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

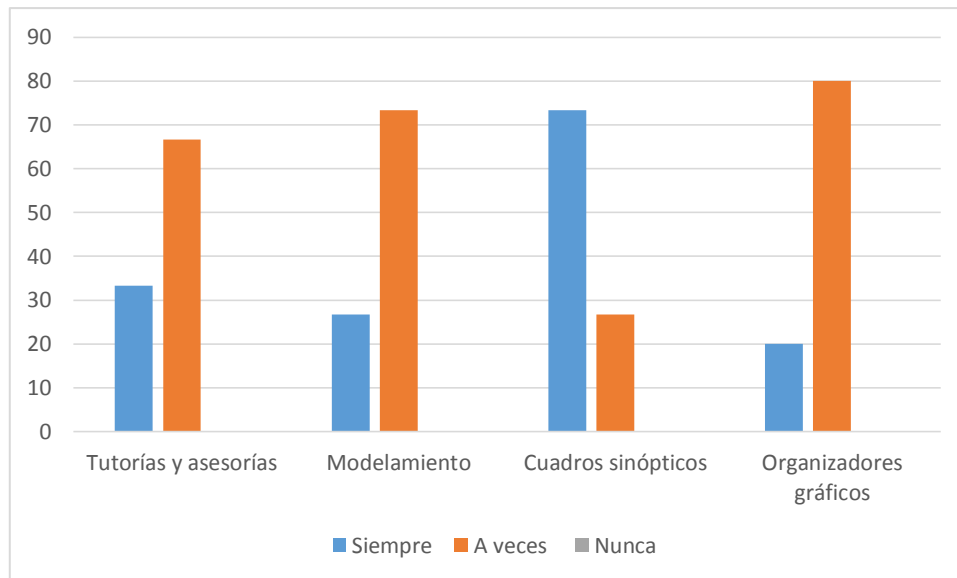


Figura 6: Estrategia didáctica Cognitivista.

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

Mediante los resultados obtenidos se evidencia que la mayoría de docentes encuestados utilizan “a veces” los cuadros sinópticos como estrategia didáctica para el buen desempeño pedagógico (80%), con una ligera baja (73.3%) aplican el modelamiento para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, y con un 66.7% se valen de tutorías y asesorías, mediante estos aspectos se justifica que la labor docente se desarrolla en base a estrategias didácticas cognitivistas; es importante recalcar que las estrategias didácticas cognitivistas son sistemas de organización de acciones para obtener objetivos exactos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir “son flexibles y pueden adaptarse según las metas que se desee alcanzar con ellas” (Batista, 2006, pág. 120).

Es importante mencionar que un 73.3% que siempre los docentes utilizan cuadros sinópticos como estrategias aplicadas de parte de los docentes para los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales “están dirigidas a la codificación, la comprensión, la retención y la reproducción de la información y se dividen a su vez en estrategias de retención, estrategias de elaboración y estrategias de organización” (Bernabé, 2006, pág. 52).

Estrategias didácticas socio histórico- cultural

Las estrategias socio histórico-cultural, se edifican socialmente, es provechoso que los planes y programas de estudio estén delineados de tal manera que contengan en forma sistemática la interacción social.

Tabla 7: Estrategias Didácticas Socio Histórico- Cultural

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
1	Aprendizaje cooperativo	7	46,7	8	53,3	0	0
2	Dramatizaciones	4	26,7	11	73,3	0	0
3	Aprendizaje asistido por pares	0	0	6	40	9	60
4	Discusiones y debates	7	46,7	8	53,3	0	0

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

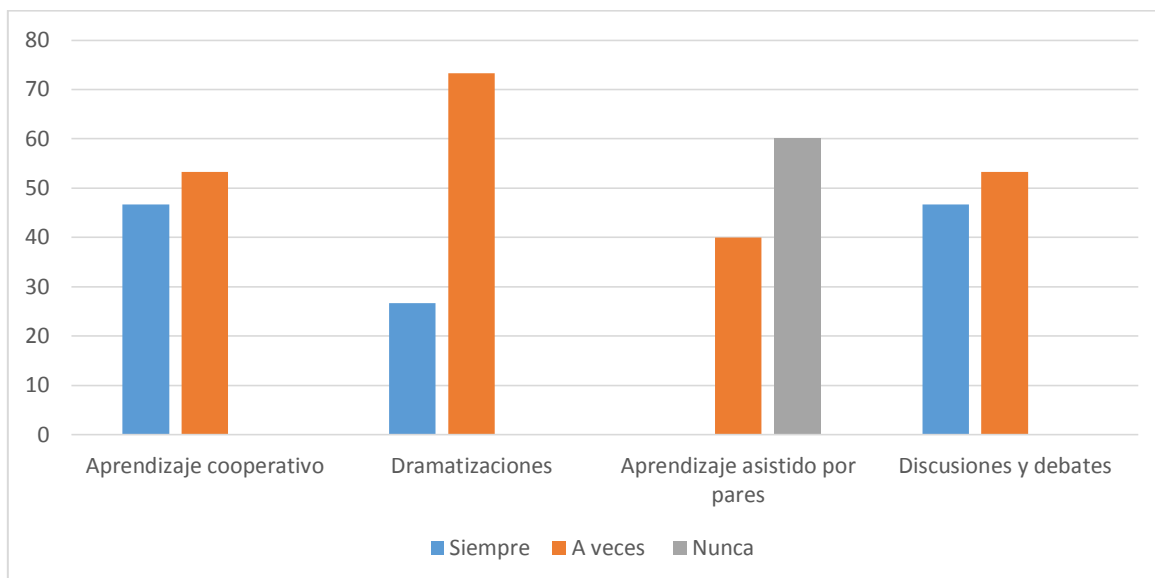


Figura 7: Estrategia didáctica Socio Histórico-Cultural.

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

Los datos obtenidos muestran una tendencia mayor a “a veces” los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de desarrollar dramatizaciones (73.3%), y con una ligera baja, como estrategia al aprendizaje asistido por pares (60%), destacándose en la mayoría de docentes la utilización de estrategias didácticas Socio Histórico-Cultural, es decir tanto las dramatizaciones como el aprendizaje asistido por pares, son las acciones para certificar sus aprendizajes de los estudiantes,

También se puede utilizar para ensayar las sugerencias o soluciones propuestas para un caso hipotético que puede semejarse mucho a una situación de la vida real, llevando al grupo a una serie de diferentes etapas o a un problema complejo de relaciones humanas (Álvarez C. , 1995, pág. 77).

Al observar la tendencia “siempre” los docentes aplican aprendizajes cooperativos, disputas y debates (46.7%), los cuales establecen un espacio e instrumento educativo que permite desarrollar el currículo escolar, además, se muestra como un poderoso instrumento para el desarrollo de destrezas sociales y educación en valores.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONSTRUCTIVISTA

Las estrategias constructivistas son procedimientos que el mediador utiliza en forma pensativa y dúctil para suscitar el logro de los aprendizajes significativos.

Tabla 8: Estrategias Didácticas Constructivista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca	
		f	%	f	%	f	%
1	El conflicto cognitivo	6	40	9	60	0	0
2	Aprender del error	3	20	12	80	0	0
3	Juego de Roles	8	53,3	7	46,7	0	0
4	Razonamiento abstracto	10	66,7	5	33,3	0	0

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

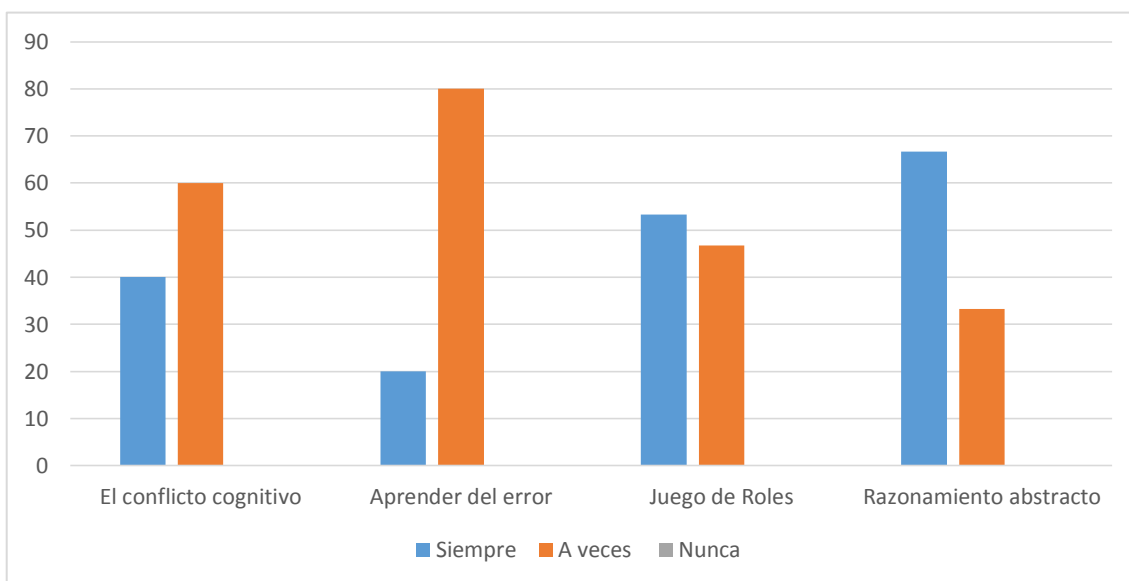


Figura 8: Estrategia didáctica Constructivista.

Fuente: Encuesta a maestro del subnivel Superior del Colegio de Bachillerato Fiscomisional Daniel Alvarez Burneo.

Elaborado por: Tacuri, D. (2017)

Según los datos obtenidos se muestra que las estrategias didácticas constructivistas son “a veces” optadas por los docentes, es así que un 80% han implementado las estrategias de aprender por error, con una ligera baja un 60% utilizan el conflicto cognitivo, es decir tanto aprender del error y el conflicto cognitivo dentro del aula puede ser observado como una fuente de indagación que debidamente tratada nos accede el acercamiento al estudiante y una mayor garantía a la hora de trasferir conocimientos, sabiendo que la exclusión de los errores es algo fundamental, no obstante de los errores aprendemos, en donde una fuente significativa de aprendizaje proviene de los errores, De la Torre (2004) afirma al respecto: El error es una variable concomitante al proceso educativo, porque no es posible seguir con el proceso.

De igual manera con una tendencia de “siempre” con un 66.7% aplican el razonamiento abstracto para el proceso de enseñanza aprendizaje, y con un 53.3% han implementado la estrategia aprender por juego de roles.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Título:

Incorporando el enfoque Histórico Cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.2. Descripción del problema:

Uno de los principios fundamentales del aprendizaje es el trabajo mediado y en equipo; sin embargo, el problema se connota en la limitación por parte de los maestros de trabajar en parejas, aspecto que no permite al estudiante desarrollar habilidades sociales y las operaciones mentales necesarias para un desempeño óptimo, pues lo fundamental es formar personas pensantes, críticas y creativas; apropiadas del conocimiento creado por la humanidad y en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas, para la resolución de los problemas que afecten a la sociedad con mayores o excelentes criterios, el propósito es conseguir un mismo fin desde todos los niveles, sean estos directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

3.3. Antecedentes sobre el problema:

Es bastante conocido no solo por los estamentos nacionales sino también por los locales lo importante de trabajar en equipo, pues no solo fomenta la inteligencia emocional sino también contribuye a desarrollar las habilidades sociales. Ahora bien, para la institución educativa ha sido una constante preocupación, sus autoridades mediante charlas informativas han dialogado mediante talleres con docentes para fomentar el trabajo en equipo, sin embargo algunos los acogieron y otros no, sabiendo que el maestro es el motor y dinamizador de las actividades, es claro que la tarea del docente en correlación con el trabajo en equipo el cual es fundamental para afirmar que éste funcione y se consiga el aprendizaje y la complacencia personal de todos sus miembros.

3.4. Fundamentación teórica:

Una organización del aula que promueva el trabajo en equipo de los alumnos requiere del docente aspectos como: planificación, liderazgo, metodologías específicas, intervención caracterizada y análisis a la experiencia.

Lo fundamental que debe hacer un docente para entrar a desplegar actividades de equipo es explicar el significado de este tipo de trabajo. Es decir precisa que esta competencia consiste en "Trabajar en coordinación con otros según acuerdos y metas establecidas para lograr un objetivo compartido" (Medina, 2003, pág. 37).

El trabajo en equipo se fundamenta en la colaboración dado que el ser humano convive todos los días con personas diferentes, circunstancia que lo conduce a desarrollar habilidades que le permiten realizar trabajos con otros individuos.

La acción grupal suele ser más segura y efectiva que la gestión individual o la simple adición de acciones individuales. Mediante la colaboración, las ayudas pedagógicas facilitadas a los estudiantes son más posibles de optimizar. La colaboración, mediante el trabajo en equipo, permite analizar problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios. Exige entre los maestros que educan el acuerdo en planteamientos comunes, así como criterios y principios de actuación suficientemente coherentes (Cid, 2000).

Estos requisitos son posibles con una adecuada coordinación que proporciona la colaboración del trabajo en equipo, dando como resultado la cohesión. En ellos se justifica esa condición como mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo y sentimientos de propiedad y pertenencia respecto a la escuela; la colaboración mediante el trabajo en equipo es un objetivo ineludible en la educación porque desde allí se cultiva una necesidad social.

El trabajo en equipo en una institución educativa va más allá de las acciones conjuntas con otro u otros, el propósito es alcanzar un mismo fin desde todos los estamentos: directivos, profesores, alumnos y padres de familia.

En este sentido la colaboración entre docentes que comparten sus conocimientos sobre el trabajo dentro del aula sirve para unificar criterios y proyectarse a los estudiantes, no solo para un trabajo disciplinario de una sola asignatura, sino para realizar planes interdisciplinarios donde se salgan de la rutina, ofreciendo mejores herramientas y ambientes para la construcción de conocimiento, aspecto que acercaría las prácticas a un aprendizaje significativo. Es importante tener en cuenta que este modo de trabajo entre maestros presenta dificultades por las distintas acciones que desarrollan dentro y fuera del aula los docentes; sin embargo, para los estudiantes es significativo observar como un trabajo con distintos profesores se vuelve emotivo al compartir recursos para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado, que tiene como características y requisitos principales los siguientes:

a) Es voluntario.

- b) Está establecido entre iguales; no existe predominio por parte de ninguno de los profesores; se realiza en consonancia de circunstancias, independientemente de rangos o situaciones administrativas.
- c) Se basa en la lealtad y en la confianza.
- d) Implica, por tanto, un determinado tiempo escolar fuera de las clases normales.
- e) Supone, a diferencia de la simple cooperación, realizar en común, participativamente, el diseño de los objetivos que se pretenden alcanzar o desarrollar; de igual manera acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados (Jiménez, 2003).

El trabajo en equipo envuelve una actitud ligada de todos sus miembros, tanto como asistencia, decisión, habilidad, interés, considerando que equipo habla de un grupo de individuos colaboradores que deben estar en conformidad para la ejecución de actividades propias de la transformación.

3.5. 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
Limitado proceso del principio teórico histórico cultural, de actividades en parejas dentro del aula.	El 100% de los docentes participan en capacitación y talleres, sobre cómo trabajar en equipo con enfoque histórico-cultural.	Socializar a las autoridades los resultados del trabajo de investigación	Rector Vicerrector Maestrante	El 12/09/2017	*Documentos de trabajo.	Número de autoridades participantes
		Delimitar temáticas y actividades para el taller de capacitación	Rector Vicerrector Maestrante	Del 13/09/2017 al 14/09/2017	*Registros de asistencia. *Documentos de trabajo.	Nivel de satisfacción de los docentes participantes
		Planificación del taller	Rector Vicerrector Maestrante	El 15/09/2017	* Encuestas a docentes. * Documentos de trabajo.	*Número de docentes participantes *Nivel de satisfacción de los participantes

		Construcción de documentos informativos para el taller	Rector Vicerrector Maestrante	Del 18/09/2017 al 19/09/2017	* Encuestas a docentes. *Registros de asistencia. *Documentos de trabajo.	*Nivel de satisfacción de los participantes
		Conferencias con expertos para fortalecer el trabajo en grupo.	Ministerio de Educación Coordinadores.	El 20/09/2017	*Registros de asistencia. *Documentos de trabajo.	Nivel de satisfacción de los docentes en el taller
		Talleres de capacitación docente sobre cómo trabajar en equipo.	Rector Vicerrector Docentes Maestrante	Del 21/09/2017 al 22/09/2017	* Encuestas a docentes. *Registros de asistencia. *Documentos de trabajo.	Nivel de satisfacción de los docentes en el taller
		Seguimiento para incorporar el trabajo en equipo en el PEA (Plan escolar anual)	Rector Vicerrector Docentes	Del 25/09/2017 al 26/09/2017	* Encuestas a docentes. *Registros de asistencia. *Documentos de trabajo.	*Nivel de satisfacción de los participantes

BIBLIOGRAFÍA

Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá.

Medina, S. (2003). *Didáctica general*. Madrid.

CONCLUSIONES

- En la tendencia referida a los sustentos teóricos de los maestros del subnivel de Básica Superior colegio de bachillerato Fiscomisional Daniel Álvarez Burneo, se determina que prevalece el enfoque Cognitivo, ya que se reconoce que en un 84.4% de los docentes, en el proceso de enseñanza aprendizaje hacen uso de la evaluación formativa a los estudiantes, al iniciar las clases se plantean preguntas inspiradoras para mantener su atención, tanto con imágenes organizadores gráficos y objetos.
- Otra de las directrices que predomina en los maestros es la constructivista ya que un 97.7% para ellos el desarrollo físico del estudiante implica mucho en el aprendizaje, los juegos de roles son necesarios para ir desarrollando temas, e inclusive los conflictos cognitivos son fundamentales dentro de clase, tomando en cuenta lo que manifiestan los estudiantes a pesar de que los docentes no estén de acuerdo con ellos.
- La premisa que prevalece es la histórico cultural, ya que en el aula un 93.3% de los docentes limitan las actividades de trabajar en parejas, dando libertad que las desarrollen de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas, es relevante indicar que el trabajar en equipo los alumnos pueden llegar a lograr construir grupos en su ámbito tanto de estudio como en su vida cotidiana, además de ejecutar la tarea, tienen la contingencia de conocerse porque se instituye una interacción profunda entre ellos centrada en la información, aunque limitan el desarrollo de actividades en parejas.
- Las estrategias didácticas que más sobresalen son las referidas a la tendencia cognitivista ya que con un 75.5% de los docentes en sus clases utilizan organizadores gráficos, cuadros sinópticos, modelamiento para la enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.
- Otra de las estrategias didácticas que predominan son las asociadas con la tendencia constructivista, donde un 70% de los docentes inculcan a los estudiantes a aprender del error ya que de los errores se aprende y de hecho no tenemos que excluirlos así mismo con el conflicto cognitivo dentro del aula.

RECOMENDACIONES

- Al departamento de Orientación de la institución juntamente con las y los docentes tutores establezcan charlas en cada quimestre a toda la comunidad educativa con temas relacionados con las teorías cognitiva y constructivista, para afianzar la eficacia expresiva que existen en la institución y que sobrellevaría a mejorar la calidad de vida de las y los implicados.
- Diseñar actividades vinculadas al progreso de estrategias de aprendizaje por parte de los docentes tutores, para lo cual es preciso la preparación continua basada en conferencias de los mismos en este sentido.
- A los docentes tutores de la institución elaborar talleres cada parcial con propuestas didácticas, con énfasis en el progreso del mecanismo cognitivo, para lo cual se debe aumentar el número de actividades que respalden la especulación y el análisis y fortalecer la coevaluación.
- Al departamento del DIPEI, que continuamente estén evaluando la eficacia, utilidad, y pertinencia de sus planes de estudio, esto con el fin de ofrecerle al educando una calidad de educación y lograr verdaderos procesos pedagógicos que sinteticen a un ciudadano crítico, responsable y con sentido de pertenencia.
- Es necesario que los docentes, directivos y rectores de la Institución realicen seminarios quimestrales sobre el enfoque constructivista que permitan procesos de aprendizaje y evaluación efectivos, para que así los estudiantes sean reflexivos y críticos.
- Es preciso que los docentes tutores de la institución elaboren talleres terminando cada Quimestre con temas relacionados al trabajo en equipo para así poder afianzar, las ayudas pedagógicas facilitadas a los estudiantes las cuales son más viables de perfeccionar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aiguadé, I. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- Almenara, J. (2000). *cognitivismo*.
- Álvarez, C. (1995). *Dramatización*. Barcelona.
- Álvarez, M. (1996). *La psicoterapia desde el punto de vista conductista*. .
- Ardila, R. (2005). Sobre el Conductismo. En R. Ardila, *Sobre el Conductismo* (pág. 180). Madrid: Ediciones Maartinez Rojas.
- Armella, L. (1998). *La epistemología constructivista y la didáctica de las ciencias*.
- Arnaz, J. (200). *La Planeación Curricular*.
- Barrigas, C. (2011). *Planificación Curricular*. Quito: UTE.
- Batista, M. (2006). *Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje*.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*.
- Bentrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bernabé, I. (2006). *Promoción de estrategias cognitivas de aprendizaje* .
- Briceño, B. (2008). *Paradigmas Educativos*.
- Bruner, J. (2009). Teorías Pedagógica . *La Revista de Educación*, 5-7.
- Bunge, M. (2000). La Investigación Científica. En M. Bunge, *La Investigación Científica* (pág. 300). México.
- Caballero, A. (2000). Metodología de la Investigación Científica. En A. Caballero, *Metodología de la Investigación Científica* (pág. 234). Lima: Udegraf S. A.
- Carlino, P. (2004). *El Proceso Académico*. Educere.
- Castañeda, D. I. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Cid, F. (2000). *Historia de la ciencia*. Barcelona: Planeta.
- Coloma, R. (2000). *EL CONSTRUCTIVISMO Y SUS IMPLICANCIAS EN*. Perú.
- Coon, D. (2012). *Psicología del Aprendizaje*. México.
- Cortés, F. (1991). La perversión empirista. En F. Cortés, *La perversión empirista*. (págs. 365-377).
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores*. Buenos Aires: Magisterio del rio de la Plata.

- Deheza, G. (2000). Principios Básicos de las teorías científicas. 12.
- Delgado, A. (2008). *El Aprendizaje*. Quito.
- Domingo, A. (2009). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Duque, G. (2013). *Estructura de las teorías científicas*. Lima.
- Eggen, P. (1999). *Estrategias docentes*.
- Fernandez, S. (2009). *Pedagogía y prácticas educativas*.
- Garcell, B. (2011). *EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL*.
- Gimeno, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gonzales, R. (2006). Estrategias y técnicas de estudio. En R. Gonzales, *Estrategias y técnicas de estudio* (pág. 124). Pearson Educación.
- González, O. (2000). *El enfoque histórico-cultural*. Habana: Ibagué.
- Guevara, L. (1990). Metodología de la Investigación Científica. En L. D. GUEVARA, *Metodología de la Investigación Científica* (pág. 200). Bogotá: List.
- Hempel, C. (2005). *La Explicación Científica*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R. (2010). Metodología de la Investigación. En R. Hernández Sampieri, *Metodología de la Investigación*. (pág. 248). México: McGraw-Hill.
- Hernández, L. (2012). *Descripción Científica*. Quito: Capte.
- Ibañez, J. (2007). *Las Teorías Científicas*. Quito: Alcaluz.
- Jara, O. (2000). *La Sistematización y la Producción de Conocimientos*. Lima.
- Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá.
- Klimovsky, G. (2005). *Las desventuras del conocimiento*. Buenos Aires: AZ editora.
- Landazu, J. (2001). *Atención en la Clase*. Quito.
- Litwin, E. (2008). *El Oficio de Enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lorenzano, C. (2000). *La estructura del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Lozano, F. (2008). *METODO DEDUCTIVO E INDUCTIVO*.
- Mantovani, R. (2000). *La Dramatización Escolar*. Madrid: Edelvives.
- Marchesi, Á. (2007). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.

- Martinic, S. (2002). El objeto de la Sistematización. En S. Martinic, *El objeto de la Sistematización* (pág. 345). Bogotá.
- Medina, S. (2003). *Didáctica general*. Madrid.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didactico.
- Ministerio de Educación. (2006). *Plan decenal de Educación*. Quito: Ministerio de Educación.
- Nieves, Z. (2006). Aprendizaje desde el enfoque histórico-cultural. En Z. Nieves, *Aprendizaje desde el enfoque histórico-cultural* (pág. 450). Santiago de Chile.
- Olga, s. (2008). Planificación curricular. *CODEU*.
- Oppenheim, P. (2006). La Explicación Científica. En P. Oppenheim, *La Explicación Científica* (pág. 400). Barcelona.
- Oramas, S. (2000). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y educación.
- Otero, I. (2007). Enfoque Histórico-cultural. En Otero, *Enfoque Histórico-cultural* (pág. 118).
- Pérez, J. (2014). *Importancia de la Planificación Didáctica*. México.
- Pimienta, J. (2008). Constructivismo Estrategias para aprender a aprender. En P. Julio, *Constructivismo Estrategias para aprender a aprende* (págs. 68-69). Madrid.
- Popper, C. (2004). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1982). La lógica de la investigación científica. En K. Popper, *La lógica de la investigación científica*. Madrid: tecnos S.A.
- Pozo, J. (2000). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pozo, j. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Marata.
- Pozo, J. (2008). Teorías Cognitivas del Aprendizaje . En P. M. Ignacio, *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* (pág. 128). Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España.
- Prado, M. (2010). *LOS JUEGOS DE ROL EN EL AULA*. España.
- Quine, W. (2000). *Del estímulo a la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Requena, S. (2008). *El modelo constructivista*.
- Riofrío, V. (2016). *Guía didáctica de Enfoques Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Loja: EDILOJA Cía. Ltda.
- Sanchez, E. (2016). *Propuestas Metodológicas*. *Eduteka*.

- Skinner, B. (2000). *Sobre el conductismo*. Fontanella.
- Suppe, F. (2000). *La Estructura de las Teorías Científicas*. Madrid: Gráficos Montaña.
- Tapia, m. (2007). *Planificación Didáctica*. 45.
- Tebar, L. (2007). *Constructivismo*. Chile: Arrayan.
- Terán, F. (2015). *El uso de organizadores gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Atlante.
- Torres, J. (2015). *Propuesta Metodológica*. México.
- Vidal, E. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid : Santillana.
- Wenceslao, G. (2010). *LA PREDICCIÓN CIENTÍFICA*. Intervención Cultural.
- Zorrilla, S. (2000). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. México: Aguilar, León y Cal.