



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 enseñanza aprendizaje para el nivel de Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada de la ciudad y provincia de Loja.

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Ruiz Morocho, Jhaqueline del Rocío, Dra.

DIRECTORA: Iriarte Solano, Margoth, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2017



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

Septiembre, 2017

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magister.

Margoth Iriarte Solano

DOCENTE DE LA TUTULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación titulado: **Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso enseñanza aprendizaje para el nivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada de la ciudad y provincia de Loja**, realizado por Jhaqueline del Rocío Ruiz Morocho, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, agosto de 2017

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Ruíz Morocho Jhaqueline del Rocío, declaro ser autora del presente trabajo de titulación:, de la Titulación de Magister en Pedagogía, siendo Margoth Iriarte Solano Mg. la directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, concepto, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f)

Autora: Ruiz Morocho Jhaqueline del Rocío.

Cédula: 1102815543

DEDICATORIA

Con todo mi amor y cariño a mi amado esposo, Pedro Antonio por comprenderme, brindarme su apoyo moral, espiritual; además de su amor en todo momento con las actividades restadas en el hogar.

A mí adorada madre, Bélgica Maruja, quien con sus palabras de aliento, no me dejaba decaer para que siguiera adelante siendo perseverante y cumpla con mis metas.

A mis hijos, Pedrito y Cindy María por ser mi fuente de motivación y entender que mi preparación es por ellos, permitiéndome a guiarlos por el camino del conocimiento y la axiología convirtiéndoles en verdaderos seres humanos.

A mis compañeros Maestranes, quienes me dieron la oportunidad de conocerles y sin esperar nada a cambio compartieron sus conocimientos, alegrías y tristezas, haciéndome creer nuevamente que existen amistades verdaderas.

A mis alumnas, quienes con su motivación llenaron los espacios de cansancio y me permitieron ser innovadora en mis clases con el nuevo conocimiento adquirido en la presente maestría.

De corazón, Jhaqueline.

AGRADECIMIENTO

A mi Dios primeramente por permitirme estudiar la presente Maestría, otorgándome los dones de la sabiduría, el entendimiento y fortaleza espiritual para la realización y culminación del presente trabajo.

De la misma manera agradezco a la Universidad Técnica Particular de Loja, por haberme dado la oportunidad de cursar mis estudios en Pedagogía en este centro universitario formando profesionales para la vida.

Al cuerpo docente del Posgrado en Pedagogía, de una manera muy especial a la Dra. Margoth Iriarte, quien se convirtió en el pilar fundamental, iluminándonos en todo momento con su conocimiento y espiritualidad para poder llegar al final de la meta propuesta.

A la Unidad Educativa Fiscomisional “La Inmaculada”, autoridades, personal docente, administrativo y de apoyo, quienes me brindaron su apertura, dándome la oportunidad de realizar la presente investigación.

Al grupo “Los Duros Recargados”, y su máximo líder Dr. Patricio Espinoza, quien con su sabiduría supo guiarnos con humildad y sin egoísmos por el camino correcto del conocimiento. Y a todas aquellas personas que me ayudaron de alguna u otra manera a la feliz culminación de mi trabajo investigativo.

Jhaqui

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARATULA	i
APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I.....	6
MARCO TEÓRICO.....	6
1. Teoría Científica.....	7
1.1. Qué es una teoría científica.....	7
1.2. Funciones de la teoría científica	9
1.3. Estructura de la teoría científica	9
1.4. Principios teóricos.....	11
1.5. Enunciados teóricos.....	12
2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante	13
2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo.	13
2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo.....	15
2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.....	16
2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Enfoque Histórico Cultural.	18
3. El proceso de enseñanza –aprendizaje como medio dinamizador de la generación de aprendizajes.	20
3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.....	20
3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.	21

3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.	23
3.4. La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico.....	23
3.5. Estrategias y técnicas de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante. 25	
CAPÍTULO II.....	28
DISEÑO METODOLÓGICO	28
2.1. Diseño y tipo de investigación	29
2.2. Métodos	29
2.3. Población	29
2.4. Técnicas e instrumentos.....	30
CAPÍTULO III.....	31
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	31
CAPÍTULO IV	49
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	49
4.1. Título	50
4.2. Problema.....	50
4.3. Antecedentes	50
4.4. Fundamentación teórica	51
4.5. Matriz para la intervención	53
CONCLUSIONES.....	55
RECOMENDACIONES	56
BIBLIOGRAFÍA	57
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tendencia Conductista	33
Tabla 2. Tendencia cognitivista.....	36
Tabla 3. Tendencia Enfoques Socio - Histórico Cultural	39
Tabla 4. Tendencia Constructivista	41
Tabla 5. Estrategias Didácticas Conductistas.....	43
Tabla 6. Estrategias Didácticas Cognitivistas	45
Tabla 7. Estrategias Didácticas Socio Histórico-Cultural	46
Tabla 8. Estrategias Didácticas Constructivistas.....	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tendencia Conductista.	33
Figura 2. Tendencia Cognitivista	36
Figura 3. Tendencia Socio Histórico Cultural	39
Figura 4. Tendencia Constructivista.	41
Figura 5. Estrategias Didácticas Conductistas	43
Figura 6. Estrategias Didácticas Cognitivista	45
Figura 7. Estrategias Didácticas Socio Histórico Cultural	46
Figura 8. Estrategias Didácticas Constructivistas.	47

RESUMEN

El presente trabajo de investigación dominado metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso enseñanza aprendizaje para el nivel de Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada de la ciudad y provincia de Loja, tuvo como objetivo general diseñar una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos de clase, para ello se aplicó 1 encuesta a 12 docentes de BGU. Se concluye que los supuestos teóricos que rigen una práctica docente se basan en la teoría conductista, cognitivista, socio histórico cultural y con un porcentaje menor constructivista puesto que pese a emplear estrategias didácticas constructivistas, no alcanzan en su totalidad a ejecutarlas, frente a lo cual se recomienda en su práctica docente trabajar con proyectos educativos que aporten significativamente al desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes.

Palabras claves: metodología, principios teóricos, proyectos educativos, procesos didácticos, constructivista.

ABSTRACT

The present research work dominated methodology to apply the theories of learning in the teaching-learning process for the Unified General Baccalaureate level in the Fiscomisional Educational Unit La Inmaculada of the city and province of Loja, had as general objective to design a methodological proposal to incorporate The theoretical principles of learning centered on the protagonist of the student in class didactic processes, for it was applied 1 survey to 12 teachers of BGU. It is concluded that the theoretical assumptions that govern a teaching practice are based on behavioral theory, cognitivis, cultural historical partner and a less constructivist percentage since despite using constructivist didactic strategies, they are not enough to execute them, against which It is recommended in their teaching practice to work with educational projects that contribute significantly to the development of learning in students.

Key words: methodology, theoretical principles, educational projects, didactic processes, constructivist.

INTRODUCCIÓN

En estos últimos tiempos el sistema educativo ecuatoriano ha sido objeto de varias innovaciones respaldadas por Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Reglamento de la Ley Orgánica Intercultural y el Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017), las mismas que han influido en todos los niveles y subniveles de educación, a estos documentos se suman los nuevos paradigmas de educación que buscan fortalecer la entre la teoría y la práctica, pero ¿Qué principios teóricos del aprendizaje pueden ayudar a cumplir este objetivo? ¿Cómo se lo puede operar?. Frente a estos requerimientos se plantea la presente investigación denominada Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso enseñanza para el nivel de Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada de la ciudad de Loja. Sin duda alguna el conocimiento de los principios de las teorías pedagógicas no son suficientes para incorporarlos estratégicamente en la planificación docente, se necesita apropiarse de ella y que sean asumidas como un pilar fundamental de la práctica docente; de esta particularidad tanto directivos como maestros están conscientes, por ello se han desarrollado algunas actividades para el estudio y abordaje de los principios pedagógicos desde el estudio de las teorías pero el problema se agudiza cuando a estos no se los incorpora en los procesos de enseñanza aprendizaje y más bien se quedan como una mera información.

Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo general diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo y como primer objetivo específico caracterizar los principios de las teorías del aprendizaje que sustentan el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica, para ello se estructuró ciertos aspectos teóricos que permiten despejar dudas conceptuales que tiene que ver con el problema de estudio a través de la lectura exploratoria, comprensiva siguiendo la secuencia para poder argumentar en el presente trabajo investigativo, aplicando procesos de análisis y síntesis de la información obtenida en los resultados

En el segundo objetivo se basó en diagnosticar los métodos técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, para conseguir este objetivo se utilizó la técnica de la encuesta con su instrumento el cuestionario que se aplicó a 12 docentes de nivel de BGU, los mismos que se tabularon, interpretaron y se discutieron los datos basándose en la teoría del primer

objetivo, finalmente para alcanzar el tercer objetivo se planteó una propuesta de intervención denominada Taller de inducción: “Planificación por proyectos, una nueva visión para abordar la lectura comprensiva”, que tiene como objetivo orientar la actividad docente desde un enfoque constructivista.

Para la recopilación de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario formulado con preguntas cerradas donde los maestros marcaron una entre tres opciones esto con la finalidad de extraer por un lado los datos sociodemográficos de los docentes, la información específica sobre los sustentos teóricos que rigen en la práctica docente y las estrategias didácticas que utilizan con regularidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En ese contexto el presente informe consta de cuatro capítulos, el primer capítulo trata sobre la teoría científica con sus funciones, estructura, principios teóricos, enunciados; además la forma de aprendizaje centrado en el protagonismo del estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje como medio dinamizador de la generación de aprendizaje.

En el segundo capítulo se aborda el diseño metodológico, enmarcado dentro de la investigación descriptiva que permitió describir los principios teóricos que sustentan el protagonismo del estudiante como también diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan la práctica pedagógica; además se aplicó el método analítico – sintético para la construcción del marco teórico, el método inductivo – deductivo que permitió abordar el conocimiento y avanzar de lo particular a lo general, para finalmente elaborar conclusiones y recomendaciones.

En tercer capítulo se describe el análisis y discusión de resultados de los enfoques: conductistas, cognitivistas, Histórico Social Cultural, Constructivista y sus estrategias didácticas. Como resultados se determina que en la práctica docente existen ciertas limitaciones en enfoques teóricos acordes con los principios plasmados en el nuevo currículo y en la formación integral del estudiante, además los investigados pese a emplear importantes estrategias didácticas constructivistas, no alcanzan en su totalidad a emplearlas, lo cual se debe recomendar en pro del desarrollo homogéneo de conocimientos y formación personal de los estudiantes del plantel educativo motivo de estudio.

En el cuarto capítulo planteamos la propuesta de intervención denominada Taller de inducción: La planificación por proyectos, una nueva visión para abordar la lectura comprensiva”, que tiene como objetivo orientar la actividad docente desde un enfoque constructivo para el desarrollo de las operaciones mentales necesarias para un desempeño óptimo y eficaz tanto en el nivel literal, inferencial y crítico valorativo en la lectura de textos. Finalmente se concluye, en cuanto a los sustentos teóricos que rigen la práctica docente de los maestros del bachillerato de la Unidad Educativa La Inmaculada se evidencia que las tendencias mayores se dan en los enfoques conductista, cognitivista seguida de una tendencia menor del enfoque histórico cultural y constructivista. En cuanto a los métodos y técnicas del aprendizaje de acuerdo a los resultados, se nota una mayor tendencia en la aplicación de estrategias conductistas, cognitivistas e histórico cultural y en menor escala utilizan estrategias constructivista; además no existe también una línea conceptual base en lo docentes, lo que no permite construir propuestas metodológica priorizando los principios teóricos del aprendizaje centrado en el protagonismo del estudiante de ahí nace mi propuesta de planificar por proyectos que representa ser una estrategia motivadora tanto para el docente como para el estudiante

Por lo que se recomienda a la autoridad académica y a los docentes, identificar mediante talleres de trabajo los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante y propuestos por el paradigma constructivista, así mismo diagnosticar métodos y técnicas de las tendencias que prevalecen en la práctica docente de la UEFLI, a través de la aplicación de estrategias innovadoras activas con el diseño de una propuesta metodológica para que los docentes mejoren los procesos didácticos en clase y así el estudiante aprenda a resolver problemas de la vida.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

1. Teoría Científica

1.1. Qué es una teoría científica

Para hacer referencia a la teoría científica se debe primeramente precisar que ésta es una característica de la lógica y la racionalidad de la investigación científica, pues el objetivo de la ciencia va más allá de la observación y de las mediciones de una exploración determinada, es decir, se interesa por reunir las observaciones, desarrollar explicaciones por asociaciones y construir teorías.

Las definiciones de teoría científica son varias, para Baker (2007) “una teoría es una explicación propuesta para dar dirección a sucesos coordinados o interrelacionados” (p.45), lo que representa, que las teorías empleadas para probar las relaciones y supuestos están sustentadas desde una evidencia empírica. De ahí que una teoría científica es el planteamiento de un sistema abstracto hipotético-deductivo que constituye una explicación o descripción científica a un conjunto relacionado de observaciones o experimentos, entonces la teoría científica es un marco conceptual que se usa para explicar hechos, fenómenos o leyes y para predecirlos.

Es así que el ser humano, especialmente los estudiantes necesitan comprender lo que les rodea y a la par ir buscando soluciones a los problemas que se le presentan; para ello debe crear una serie de explicaciones convincentes y que le sirvan para enfrentar retos en su vida diaria, con la aplicación del método hipotético- deductivo por ser el más aceptado en la mayoría de las ciencias, por razón de que, toda teoría científica implica el uso de un método de investigación.

Para Kerlinger (2013) la teoría científica es: “...un conjunto de construcciones hipotéticas (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que ofrecen un punto de vista sistemático de los fenómenos, al especificar las relaciones existentes entre las variables, con objeto de explicar y predecir los fenómenos” (p. 6).

De lo expuesto se puede decir que, existen varias explicaciones de la realidad como: fuerzas espirituales, visiones mitológicas o la aceptación de una idea cómo válida porque aparentemente resulta satisfactoria; sin embargo, la explicación que en la actualidad tiene mayor aceptación es precisamente la científica, por razón de que una teoría científica 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.

En esta misma línea Yurén (2010), asevera que no existe ciencia si no existe teoría científica, es decir, una investigación adquiere el estatus de ciencia siempre y cuando haya construido teorías, por lo que si se presentan problemas, hipótesis, etc. aislados no constituyen una ciencia, de ahí que la teoría científica es la forma más rigurosa, confiable y completa de conocimiento posible. Esto es significativamente distinto al uso común y coloquial de la palabra teoría, que se refiere a algo sin sustento o una suposición.

Siendo así se deduce que una teoría científica es un conjunto de conceptos, incluyendo abstracciones de fenómenos observables y propiedades cuantificables, junto con reglas (leyes científicas) que expresan las relaciones entre las observaciones de dichos conceptos; entonces, la razón por la que se construye una teoría científica es ajustarse a los datos empíricos disponibles sobre observaciones, y se propone como un principio o conjunto de principios para explicar una clase de fenómenos (Ibañez, 2007).

Entonces, el concepto de teoría está asociado a la infalibilidad del método científico, al progreso permanente y a la objetividad de la ciencia. Esta imagen que se tenía 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, es así que si las teorías actuales niegan las anteriores, es lógico pensar que las teorías del futuro también se opondrán a las del presente.

Solamente como aclaratorio para quienes están formando para la vida, se recuerda un caso histórico de gran trascendencia, la teoría heliocéntrica sobre el universo que sustituyó a la teoría geocéntrica y el cambio de un modelo a otro fue muy lento y conflictivo, donde por largo tiempo las dos teorías fueron posturas rivales hasta que la visión heliocéntrica se impuso como nuevo paradigma. De lo que se ha expuesto que sirva como ejemplo para crear en los educandos el conflicto cognitivo y llegar a un aprendizaje significativo.

Concluyendo, el fin de elaborar distintas teorías es explicar una realidad partiendo de hipótesis que hayan sido corroborada por el método científico para luego recolectar información y poner a prueba dichas teorías que son inductivas por naturaleza y su finalidad es explicativa y predictiva.

1.2. Funciones de la teoría científica

La función de la teoría científica de acuerdo con D' Ary (2009), es facilitar el establecimiento de hipótesis que "...establezcan los resultados esperados de una situación concreta" (p.44). Desde esta óptica, un investigador deseará descubrir sistemáticamente la posible relación entre las variables dentro del contexto teórico establecido para así determinar si la certeza empírica apoya o no a la hipótesis y por ende a la teoría. Sin embargo, una teoría puede tener mayor o menor perspectiva, mientras que otras abarcan diversas expresiones de un fenómeno.

En este contexto, de acuerdo a Martínez (2003), las funciones de la teoría científica son:

- a. "explicar", o sea, decir por qué, cómo y cuándo ocurre un fenómeno.
- b. sistematizar o dar orden al conocimiento sobre un fenómeno o realidad, conocimiento que en algunas ocasiones es disperso y no se encuentra organizado.
- c. Predecir, realizar inferencias a futuro sobre cómo se va a manifestar u ocurrir un fenómeno dadas ciertas condiciones. Suministra conocimiento de los elementos que están relacionados con el fenómeno sobre el cual se habrá de efectuar la predicción.

Frecuentemente para la explicación y predicción de cualquier fenómeno o hecho de la realidad, se requiere concurrencia de varias teorías, una para cada aspecto del hecho. La teoría incrementa el conocimiento que se tiene sobre un hecho real.

Desde otra óptica, Hernández (2003) considera que entre las diversas funciones que desempeña una teoría, figuran las de explicar, sistematizar, predecir e incrementar el conocimiento sobre un hecho real; de allí es que se deriva precisamente su utilidad, la cual consiste en describir, explicar, predecir el fenómeno, organizar el conocimiento o, simplemente, interpretarlo.

En conclusión, se establece que la función de la teoría científica es la descripción, explicación, predicción y control de fenómenos naturales y sociales, bajo un marco conceptual que permita explicar hechos, fenómenos o leyes que apoya al proceso educativo desde sus diferentes funciones.

1.3. Estructura de la teoría científica

Partiendo de que si no fueran por las teorías, no habría ningún problema de entidades o términos teóricos, ni de confirmación, ni de significación cognoscitiva, en ausencia de teorías

que probar o aplicar, el diseño experimental no tendría sentido, porque las teorías científicas son el vínculo del conocimiento científico.

Para referirse a la estructura se cita a Ramón (2005), quien sostiene que una teoría científica está estratificada en tres niveles: los enunciados más generales (nivel 3), esto corresponde a los principios o hipótesis fundamentales; de los cuales 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, en tanto que, si son falsas, estos últimos pueden ser verdaderos o no.

Con lo expuesto se puede deducir que existen casos especiales donde una teoría es derivada de otra teoría, cuando los principios de la primera se deducen de los principios de la segunda. Una estructura de las teorías científicas es la unidad conceptual constituida por la unidad formal que es un sistema hipotético-deductivo, la unidad material o semántica donde sus conceptos deben pertenecer a la misma familia semántica. También está compuesta por la deducibilidad y la axiomatización integrada por el método deductivo que es la totalidad de las reglas y procesos con cuya ayuda es posible deducir las conclusiones finales a partir de unos enunciados llamados supuestos o premisas en cambio la axiomatización reconstruye una teoría a partir de los supuestos iniciales, no olvidando que las premisas de una teoría están constituidas por: los axiomas, las definiciones y las premisas subsidiarias. Una teoría axiomática de A es el conjunto de consecuencias lógicas de A (Duque, 2013).

Es así que Los filósofos de la ciencia construían teorías científicas como cálculos axiomáticos a los que se da una interpretación observacional por medio de reglas de correspondencia, al presente análisis se le ha designado “La Concepción Heredada de las Teorías”, que concibe a las teorías científicas como teorías axiomáticas formuladas en una lógica matemática L, que reúne las siguientes condiciones: La teoría se formula en una lógica matemática de primer orden con identidad L, y sus términos no lógicos o constantes se dividen en tres clases disjuntas llamadas vocabulario lógico VL, vocabulario observacional Vo y el vocabulario teórico Vt.

La Concepción Heredada tiene tres funciones en la reglas de la correspondencia: define términos teóricos, garantizan el significado cognitivo y especifican los procedimientos experimentales admisibles para aplicar una teoría a los fenómenos. Por ejemplo si se coloca

el objeto x en una balanza y el indicador de la balanza coincide con el número y, entonces la masa de x es el número designado por y; sin embargo, el significado de los términos teóricos no es totalmente observacional, es así que TC no podrá especificar el significado total de los términos teóricos y para ello se recurre a un metalenguaje como por ejemplo el término teórico “electrón” concierne a las manifestaciones observacionales y cuando un científico emplea este término teórico en una teoría TC, está afirmando que existe algo que tiene las manifestaciones observables especificadas por TC, esto es las reglas de correspondencia C junto con los principios teóricos T dan sólo una interpretación parcial de los términos Vt.

Sin duda alguna la estructura de la teoría científica es transpolable a la educación considerando que se constituye en la dimensión reflexiva de la pedagogía, en el mismo hecho educativo a partir del cual se hace comprensible su sentido (Peiró, y otros, 2008).

Por consiguiente en educación la ciencia debe trascender apoyada en las teorías de los modelos, ofreciendo a la sociedad una perspectiva diferente, nueva e innovadora, considerando a las teorías como algo esencialmente dinámico, como entidades en crecimiento, como una forma de ver el mundo que nos rodea construyendo nuestra propia teoría y modelo pedagógico de acuerdo a nuestro contexto y currículo del MINEDUC.

1.4. Principios teóricos

Según Kant (2009), los principios teóricos “son juicios descriptivos de la realidad, permiten integrar conceptualmente diferentes formas de representación en el aprendizaje de métodos y conceptos científicos” (pág. 92).

Es así que Kant para analizar cómo es posible el conocimiento distingue dos formas: el conocimiento empírico o a posteriori y el conocimiento a priori. El primero procede de la experiencia y por lo tanto es individual y particular y el segundo es el independiente de los datos empíricos, es un conocimiento puro y por lo tanto sus juicios son universalmente válidos y necesarios.

Ramón (2005), por su parte considera que los principios “sirven fundamentalmente a los alumnos para aprender de manera eficaz, ya que desarrolla la comprensión de distintos modos a temas específicos, permite comprender diferentes representaciones de los procesos y conceptos científicos y su utilización en la representación del conocimiento científico” (pág. 66).

En educación los principios teóricos son fundamentales porque nos permiten desarrollar la comprensión de distintos modos de representaciones en vez de particulares modos para temas específicos para que el alumno genere varias representaciones de un concepto y construya un aprendizaje significativo con un dominio del conocimiento que le servirá para la vida.

Wynne (2010) al respecto manifiesta que existe una declaración de principios que transmite los valores y estándares que deberían guiar las decisiones y acciones en la educación y además contrastar dichas decisiones y acciones. Los principios tienen una cierta lógica en el sentido que comienzan con objetivos generales, propósitos, metas y progresión, seguido por los principios que se relacionan con la experiencia de aprendizaje y las implicaciones para los programas educativos en el aula.

Ahora bien, en los planteles educativos se debe propender a desarrollar y mantener viva la curiosidad acerca del mundo, el gusto por la actividad científica y la comprensión sobre cómo pueden explicarse los fenómenos naturales.

Por lo antes mencionado, la educación desde la concepción teórico científica debería estimular la curiosidad, el asombro y el cuestionamiento, contribuyendo a la inclinación natural de buscar el significado y entendimiento del mundo que nos rodea. Así los conceptos científicos son un medio y no un fin que pueden ayudar a complejizar el conocimiento cotidiano de las personas (Porlán, 2013).

En conclusión en la educación se debe tomar como base los principios teóricos de acuerdo a las necesidades del ser humano y el mundo que lo rodea enseñando ciencia con conciencia.

1.5. Enunciados teóricos

Los enunciados teóricos, según Yurén (2010), “constituyen oraciones descriptivas que forman parte de una teoría científica” (pág.39). De ahí que en un enunciado se puede encontrar por un lado términos teóricos que son palabras, expresiones descriptivas que están dentro de esas oraciones (dentro de los enunciados teóricos), y por otro lado entidades teóricas que son aquellas cosas o características de las cosas que se acepta en la actualidad que existen, de acuerdo con las teorías científicas vigentes y que se caracterizan por no ser directamente observables.

De manera que Ramón (2005, pág. 32) coincidiendo con Yurén manifiesta que un enunciado teórico “es una oración científica que contiene términos teóricos”, precisamente su teoriedad radica en el hecho de que describen algo que existe, pero no puede ser observado directamente, en contraste con los términos observacionales.

Es así, un ejemplo de enunciado teórico sería, “El átomo de uranio tiene núcleo”, es un enunciado teórico porque es una oración descriptiva que puede ser verdadera o falsa y sus términos descriptivos átomo y uranio son términos teóricos.

Popper (2017) afirma que a partir de una teoría y en ciertas condiciones se pueden deducir enunciados singulares a partir de ella y es lo que llama enunciados básicos a los cuales se los puede comparar, es así que los enunciados singulares pueden ser refutados donde la teoría queda falseada por la experiencia y estos enunciados singulares también son verificados por la experiencia donde la teoría no queda verificada, sino sólo corroborada provisionalmente.

En este contexto, Popper nos invita a abandonar la ilusión de que es posible encontrar puntos de referencia últimos en los que basar nuestro saber y propone una actitud racionalista crítica que acepte que cualquier teoría es provisional, revisable y superable porque lo que importa no es la fundamentación de la ciencia, sino su desarrollo.

Concluyendo, en educación un conocimiento científico es relativamente autónomo respecto a los individuos, no está escrito en el genoma ni en el cerebro, sino que está en los libros y en bases de datos, disponibles para nuestros educandos y las nuevas generaciones, que continuarán desarrollándolo a través de la invención y la crítica construyendo enunciados teóricos que pueden ser verdaderos o falsos, logrando de esta manera desarrollar las habilidades del pensamiento crítico.

2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante

2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo.

El conductismo intenta explicar el aprendizaje a partir de leyes y mecanismos comunes para todos los individuos. Para Burton et al. (2004) la teoría del aprendizaje conductista tiene fundamentos en el aprendizaje demandado, el aprendizaje operante, y el aprendizaje observacional, descritos por este autor de la siguiente manera:

El aprendizaje demandado emplea las técnicas del condicionamiento clásico de Ivan Pavlov y Thorndike, y es empleado como una herramienta muy poderosa para entrenar respuestas fisiológicas básicas y respuestas emotivas.

El aprendizaje operante o condicionamiento operante de Skinner (1938) estudia la relación funcional entre un estímulo y una respuesta, pero hace notar que no todas las respuestas del organismo se producen en presencia de un estímulo identificable, por lo que van a depender de un estímulo que las sucede, el cual es denominado refuerzo. Existen refuerzos positivos que van desde elogios hasta las recompensas tangibles que se entregan a la ejecución de un comportamiento deseado. También existen los refuerzos negativos que estimulan la repetición de un comportamiento mediante el retiro de un evento adverso.

Y el aprendizaje observacional o aprendizaje social de Albert Bandura (1977) se basa en un conjunto de comportamientos provocados por la experiencia mediante la observación de la conducta de otros, ya sea observado en vivo o grabado en video y audio. Al momento de reproducir este modelo simbólico se selecciona lo positivo o negativo del comportamiento observado. Por lo tanto, para el conductismo la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, esto es, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca.

La teoría conductista se centra en el estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla. Su objetivo es conseguir una conducta determinada. Para los conductistas el aprendizaje es la adquisición de nuevas conductas o comportamientos. A diferencia del modelo centrado en el alumno, el conductismo desecha por completo de los procesos cognoscitivos. Para este paradigma el conocimiento es una suma de información que se va construyendo de forma lineal. Asume que la asimilación de contenidos puede descomponerse en actos aislados de instrucción. Busca únicamente que los resultados obtenidos sean los deseados despreocupándose de la actividad creativa y descubridora del alumno.

En el conductismo, el sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo que se encuentra fuera del alumno y por lo general, se reduce a premios y el refuerzo negativo (para lo que, en la mayoría de los casos, se utilizan las calificaciones).

Con este enfoque se formuló el principio de la motivación, que consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades. Si bien no es posible negar la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la gran influencia

del conductismo en la educación, tampoco es posible negar que el ser humano es mucho más que una serie de estímulos, el propósito del conductismo es condicionar a los alumnos para que por medio de la educación supriman conductas no deseadas, así alienta en el sistema escolar el uso de procedimientos destinados a manipular las conductas, como la competencia entre alumnos.

De lo expuesto se concluye que el aprendizaje en el conductismo ocurre de forma vicaria, o sea observando, leyendo y escuchando, a través del modelamiento en la instrucción y esta afecta no solo al aprendizaje sino también a la autoeficacia de los estudiantes para la transferencia del conocimiento a diversos contextos.

2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo.

La Teoría Cognitivista de acuerdo con Saettler (2007) se fundamenta en los procesos mentales y la representación del conocimiento, más allá del cambio de conducta observable de un individuo expuesto a un estímulo-respuesta, propuesto por el conductismo; además destaca el procesamiento de la información en lugar de la respuesta, ve al individuo como un ser activo, constructivo, capaz de resolver problemas y no como un recipiente pasivo que reacciona a la estimulación.

Para el cognitivismo el aprendizaje es un proceso activo. El cerebro es un procesador paralelo, capaz de tratar con múltiples estímulos, mientras que en aprendizaje tiene lugar con una combinación fisiológica de emociones. El desafío estimula el aprendizaje, mientras que el miedo lo retrae. Para el desarrollo el estudiante representa simbólicamente el conocimiento, que se considera (igual que los conductistas) como una realidad que exige externamente al estudiante y que éste debe adquirir. El aprendizaje consiste en la adquisición y representación exacta del conocimiento externo para ello la enseñanza debe facilitar la transmisión y recepción del conocimiento estructurado en el alumno y esta actividad permite las fases del recuerdo, generalización o aplicación (de ser el caso) y ejecución (al dar la respuesta, que si es acertada dará lugar a un refuerzo) en las que influyen las condiciones internas y externas. De acuerdo con Winn (2008), la ciencia cognitiva emerge de la confluencia de la psicología y las ciencias computacionales; esto es que el cognitivismo surge a la par de la necesidad de comprender como se elabora el pensamiento, y en el intento de reproducirlos por medio de las computadoras de ahí que “El cognitivismo, basado en la teoría del procesamiento de la información y recogiendo también algunas ideas conductistas (refuerzo, análisis de tareas) y

del aprendizaje significativo, pretende dar una explicación más detallada de los procesos de aprendizaje, distingue” (Zabalza, 2001, pág.44).

La teoría del procesamiento de la información, influida por los estudios cibernéticos de los años cincuenta y sesenta, según Yurén (2010) presenta una explicación sobre los procesos internos que se producen durante el aprendizaje a través de dos fases: captación y filtro de información a partir de las sensaciones y percepciones obtenidas del interactúa con el medio y el almacenamiento momentáneo en los registros sensoriales y entrada a la memoria a corto plazo, donde, si se mantiene la actividad mental centrada en ésta información, se realiza un reconocimiento, codificación conceptual y la organización y almacenamiento definitivo en la memoria a largo plazo, donde el conocimiento se organiza forma de redes. Estos aspectos sin duda alguna consolidan el procesamiento de la información para su posterior recuperación. De lo expuesto se concluye que el cognitivismo reconoce que el aprendizaje del individuo necesariamente involucra una serie de asociaciones que se establecen en relación con la proximidad de varias personas con la capacidad única del ser humano para conocer por medio de la percepción y los órganos del cerebro, se debe facilitar estos procesos en educación a los estudiantes con la ayuda de la neurociencia, organizadores gráficos, medios audiovisuales etc., de ahí que su principal preocupación radica en el desarrollo cognitivo para el procesamiento de la información.

2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.

En el constructivismo se considera que el aprendizaje es una interpretación personal del mundo (el conocimiento no es independiente del alumno), de manera que da sentido a las experiencias que construye cada estudiante, es decir el conocimiento no surge de la imposición de otras personas, sino que se forma en el interior del individuo. En esta teoría se puede apreciar el énfasis en el desarrollo personal del sujeto, quien participa en forma activa al interpretar la realidad que lo rodea para luego proyectar sobre ella los nuevos significados que construye para facilitar la socialización.

En el constructivismo se requiere que la enseñanza y las experiencias de aprendizajes sean estructuradas de tal forma que permitan desafiar el pensamiento y así aumentar su capacidad de construir conocimientos nuevos. En este contexto es necesario tener presente que “aprender no significa ni reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento” (Tebar, 2007, pág. 79). Esta transformación, a su vez, ocurre a través del

pensamiento activo y original del individuo. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antiéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo.

En la escuela el niño no siempre va a aprender las cosas que le interesan, sino lo planificado por el docente, quizás no coincidan, aunque se exceptúa aquellos centros donde la enseñanza se da por proyectos en cuya planificación el niño participa activamente. En la escuela básica uno de los aprendizajes consiste, entre otras cosas, en aprender las reglas durante la interacción educativa (niveles de exigencia, tipo de comportamiento que debe adoptar, relaciones de subordinación, las referidas al valor de lo que aprende para la promoción académica, etc.). Éste tipo de conocimiento debe ser construido de forma individual y grupal, y casi nunca se enseña explícitamente. El alumno lo va interiorizando, junto a los contenidos, las estrategias adecuadas al funcionamiento de la institución escolar, etc.

Amay (1998) considera que uno de los aspectos importantes que se debe destacar en relación al papel del alumnado en la construcción del conocimiento en el aula es dotar de sentido social, cultural, compartido y situado al acto de conocer.

En este contexto para el constructivismo los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura.

Coll (1996) afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas especialmente del enfoque psicogenético de J. Piaget, en sus estudios sobre epistemología genética, en los que determina las principales fases en el desarrollo cognitivo de los niños, elaboró un modelo explicativo del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje en general a partir de la consideración de la adaptación de los individuos al medio.

En tal estudio se considera tres estadios de desarrollo cognitivo universales: sensoriomotor, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales, en todos ellos la actividad es un factor importante para el desarrollo de la inteligencia y para la construcción del propio conocimiento mediante la interacción constante con el medio, en cualquier caso, los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención y el profesor es un mediador y su metodología promueve el cuestionamiento de información.

Para finalizar se plantea algunos aportes del constructivismo que deben ser considerados por los docentes: El sujeto filtra lo que le llega del ambiente para producir su realidad individual. Los estudiantes construyen interpretaciones personales del mundo, basados en sus experiencias e interacciones individuales. El conocimiento emerge en contextos significativos para el sujeto. El modelo constructivista tiene su estructura en el desequilibrio reordenación equilibrio (construir, deconstruir y reconstruir), que le permite a la persona superarse constantemente. Se presta atención a los conocimientos previos del alumno, la globalización de los aprendizajes, el aprendizaje significativo, además no se debe olvidar que un maestro constructivista planifica, controla y reformula objetivos con la posibilidad de generalizar y transferir los conocimientos a otros contextos, creando un clima de empatía, respeto, aceptación mutua y ayuda, potenciando su crecimiento personal.

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

Según Mayer (2009), el enfoque Histórico cultural enfatiza en la influencia de los contextos sociales y culturales para la apropiación del aprendizaje, para ello se apoya del "modelo de descubrimiento" supone una gran atención en el rol activo del maestro mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan "naturalmente" a través de varias "rutas" de descubrimientos.

Para este enfoque los aprendizajes son un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce, por ello es necesario conectarlo con la experiencia y el conocimiento real base del estudiante y se sitúa en un contexto social donde él construye su propio conocimiento a través de la interacción con otras personas (a menudo con la orientación del docente). Enfatiza en que todo aprendizaje se fundamenta y surge de la interacción social a través de elementos mediadores.

Esta teoría de acuerdo con Bárbera (2008), propone la importancia de la interacción social, de compartir y debatir con otros los aprendizajes. Aprender es una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel básico como herramienta mediadora, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes para aprender a explicar y argumentar; donde aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con "otros" (iguales o expertos) y además, trabajando en grupo, los alumnos desarrollan habilidades aprenden unos de otros y persisten en el trabajo ante las dificultades.

Con este enfoque aparece la zona de desarrollo próximo, en la que la interacción con los especialistas y con los iguales puede ofrecer un "andamiaje" donde el alumno puede apoyarse, aprender colaborativamente y mediante el aprendizaje situado donde los participantes negocian los significados y recogen estos planteamientos. El aula debe ser un campo de interacción de ideas, representaciones y valores. La interpretación es personal, de manera que no hay una realidad compartida de conocimientos. Por ello, los alumnos individualmente obtienen diferentes interpretaciones de los mismos materiales, cada uno construye (reconstruye) su conocimiento según sus esquemas, sus saberes y experiencias previas su contexto.

Ahora bien, de acuerdo con Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores (2007, pág. 59), "el origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura y una época histórica. El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia". El individuo se apropia del conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquellos asuntos que le interesan. Aún más importante es el hecho de que el individuo construye su conocimiento no porque sea una función natural de su cerebro sino porque literalmente se le ha enseñado a construir a través de un diálogo continuo con otros seres humanos. No es que el individuo piensa y construye, sino que piensa, comunica lo que ha pensado, confronta con otros sus ideas para luego construirlo. Desde la etapa de desarrollo infantil, el ser humano está confrontando sus construcciones mentales con su medio ambiente.

Este enfoque, fomenta el conocimiento como la construcción individual por interacciones entre sujeto y objeto, es decir reestructurándolo a través de la experiencia, rechazando la pre especificación y siendo realistas ya que se basan en sus propias experiencias; en este proceso el docente debe emplear estrategias de aprendizaje individuales y personales ya que los alumnos controlan su propia instrucción. El aprendizaje es activo y negociado, por lo que requiere de métodos como el histórico, crítico, de análisis forma y psicogenético. La evaluación se la realiza dentro del contexto ya que cada alumno tiene una interpretación personal y dinámica.

Concluyendo, el enfoque histórico cultural propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. El propósito se cumple cuando se considera al aprendizaje en el contexto de una sociedad, impulsado por un colectivo y unido al trabajo productivo, incentivando procesos de desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica en la formación de las nuevas generaciones.

Se insiste finalmente que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto.

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

3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.

La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender.

El aprendizaje surge de la conjunción, del intercambio entre la actuación de profesor y alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas de ahí que “La reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje”. (Zabalza, 2001, pág. 92)

Contreras (2007), considera que el proceso de enseñanza aprendizaje es:

Simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. Quedando, así, planteado el proceso enseñanza aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje (pág. 65).

Entonces, el proceso de enseñanza-aprendizaje es el procedimiento mediante el cual se 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.

En este contexto, los docentes se preocupan por desarrollar un tipo particular de motivación en sus estudiantes, la motivación para aprender, la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen la planeación, concentración en la meta, conciencia de lo que se pretende

aprender y cómo se pretende aprenderlo, es así que “es una búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso” (Johnson, 2005, pág. 87).

De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que los resultados sean óptimos. No es posible lograr la optimización del proceso si estos componentes no se desarrollan de manera óptima.

3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.

El presente apartado se inicia puntualizando que los procedimientos metodológicos constituyen las prácticas educativas que promueven la participación activa de todas las categorías personales y que son realizadas por los estudiantes con el fin de facilitar la construcción de su propio aprendizaje.

Los procedimientos metodológicos constituyen el complemento de los métodos de enseñanza; pues son las “herramientas” que permiten al docente organizar los indicadores de logro, mediante la creación de estrategias, que le orienten y dirijan la actividad del estudiante. Para hacer referencia a la planificación curricular, es necesario señalar que tanto el término currículo como planificación tienen su propio significado, es por este motivo que se procederá a analizar cada uno de ellos para lograr establecer un concepto de planificación curricular.

Es necesario entonces definir los conceptos que se asumen de currículo y diseño curricular. Para Araujo (2009), el currículo es:

Un proceso educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en la medida en que se producen cambios sociales, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar (pág. 68).

Mientras que Lasso (2010) sostiene que:

El diseño curricular es el resultado del trabajo que da respuesta a las exigencias sociales en la formación de profesionales, constituyendo un proyecto educativo, que sirve de guía y

condiciona el desarrollo del proceso. El diseño curricular se elabora a partir de las bases mediante una teoría curricular, es el puente entre la teoría curricular y la práctica (pág. 91).

Para el Ministerio de Educación (2010) la planeación curricular es:

Un plan o proceso que norma y conduce explicativamente un proceso concreto y determinando de enseñanza aprendizaje, que se lo realiza en una institución educativa. Es un conjunto interrelacionado de conceptos, posiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar. Es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, y de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan (pág. 5).

Con estos antecedentes la planificación curricular comprende el diseño, realización y control de las diversas actividades que intervienen en un hecho o fenómeno determinado y debe ser entendida como un proceso encaminado a la consecuencia de unos resultados formulados con anterioridad, partiendo de unas necesidades y ajustándose a los medios disponibles. Entonces 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. Orientar sus esfuerzos al diseño y elaboración del plan curricular, en el cual están estructurados todos los componentes (campos) que debieran ser considerados, es una necesidad imperiosa de la práctica docente. Los elementos que intervienen en el proceso de planeación 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” (Lasso, 2010, pág. 76).

Sintetizando lo antes expuesto, la planificación curricular es un proceso estratégico, sistemático, flexible y participativo que explicita los alcances que tienen los docentes y a otros en el proceso de aprendizaje. Al ser flexible permite incorporar alguna modificación de tal forma que no haya una reconstrucción total de la planificación. La importancia de la planificación radica en el uso efectivo del tiempo y prioriza la tarea pedagógica sobre las actividades administrativas que interrumpen el proceso y dispersan el trabajo educativo. “El momento de planificar es importante que el docente seleccione y diseñe las actividades más acordes de acuerdos a las situaciones de aprendizaje que haya identificado en sus alumnos” (Araujo, 2009, pág. 33).

3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.

Según Carrillo (2017), se entiende por planificación a la acción que orienta y vertebra la propuesta del docente. Es una acción propia de todos los maestros y es inherente a su tarea. Puede ser entendida como un recorrido de enseñanza anticipatorio que abre la posibilidad de una reflexión que redundará en un enriquecimiento de la práctica en sí, al ir desarrollándola y modificándola en función de las situaciones concretas en el aula de clase.

Al planificar el docente se plantea qué y para qué enseña, cómo relacionan los nuevos conocimientos con los anteriores, cómo organizarlos, qué actividades son pertinentes, cómo sintetizar la tarea en función del espacio y dinámica de trabajo, etc. “La planificación puede ser un espacio para discutir, pensar y establecer acuerdos desde lo institucional respetando la diversidad” (Tebar, 2007, pág. 72).

Entonces es un proceso mental que implica una selección y una jerarquización, proceso que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin. “La planificación didáctica es la herramienta que permite al docente organizar el pensamiento y la acción, ordenar la tarea, estimula el compartir, el confrontar, ayudar a establecer prioridades, concienciarse sobre eso que va a enseñar, sobre la distribución del tiempo” (Zabalza, 2001, pág. 11).

Planificar es la acción cuyo proceso ayuda a mediar entre el futuro y el presente, asignando recursos escasos a múltiples objetivos de desarrollo. Desde la óptica práctica identifica los problemas existentes, visualiza la situación deseada y formula los objetivos y cursos de acción que conduzcan a esa situación.

De lo expuesto se concluye que planificar es una anticipación, es simultáneamente un proceso mental realizado por un docente y un producto de ese proceso, producto comunicable, analizable, modificable. También es organizar a través de métodos y técnicas los conocimientos, habilidades y hábitos que se quiere transmitir de una generación a otra, buscando que sean aprehendidos, puestos en práctica y orientados hacia el desarrollo integral de la persona.

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

Diversos estudios afirman que el empleo de la metodología activa, con base en problemas, favorece las prácticas pedagógicas de los académicos y apuntan hacia el logro de aprendizaje

más significativo, el desarrollo de capacidades para el trabajo en equipo y la comunicación oral y escrita.

Si bien los entornos de aprendizaje, con base en problemas, pueden ser implementados de muchas formas en el aula, en todas ellas se encuentran características comunes, la primera, de trabajo en equipo, donde se presenta un texto que describe una situación, a partir del cual se identifican el o los problemas que se deducen o derivan del texto, se identifican los contenidos que se asignan para investigar a los diferentes integrantes del equipo, y finalmente, se plantean los objetivos de aprendizaje. La segunda, que comprende el trabajo individual, donde los alumnos deben buscar el máximo de información e investigar acerca de los contenidos asignados por el grupo. En la tercera, se considera la socialización de contenidos y, en caso de tener todos los elementos, resolver el problema, solucionarlo y presentarlo resuelto; de lo contrario, iniciar una nueva iteración hasta obtener todos los elementos necesarios (Sánchez, 2005).

El aprendizaje en base en un problema integrador es una de las propuestas metodológicas bastante innovadoras ya que al igual que el ABP propuestos por Duch (2010), tiene por finalidad que los alumnos aprendan en pequeños grupos, a partir de un problema, buscar la información necesaria para comprenderlo y obtener una solución bajo la supervisión de un tutor.

Aquí se favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y de socialización, de análisis y síntesis de la información y de actitudes positivas frente a problemas. Éstas se diferencian en que el problema integrador es el hilo o eje conductor de la unidad en estudio; los problemas acotados se estructuran en torno a esta situación, según una secuencia lógica para alcanzar la solución del problema integrador al final de la unidad. Sin embargo, para Duch (2010), en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) los problemas provienen de un contexto real (noticias), pero sin conexión entre sí.

Para asegurar la integración de lo metodológico y lo didáctico los contenidos se abordan desde un problema abierto e integrador, que sirve de hilo conductor de la asignatura y, a partir de cual, se define una secuencia integrada de problemas más acotados en contenidos, según un criterio jerárquico.

La solución de los problemas más acotados o específicos lleva a comprender y resolver el problema integrador, profundizando en los contenidos que son necesarios para su resolución.

Por otra parte, esta forma de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje permite mostrar la jerarquía de los contenidos desde una óptica metodológica idónea y de esta manera eliminar su acostumbrada fragmentación a través de la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora de los contenidos, armonizando de manera didáctica el proceso activo de aprendizaje.

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

Ramos (2012) considera que, para lograr un aprendizaje centrado en el protagonismo del estudiante, se habla de aprendizaje activo, pensando en aquel en el que el estudiante tiene que hacer cosas, aquel que tiene que estar caracterizado por la acción como motor del proceso. Al buscar en el Diccionario de la Real Academia la palabra “aprender” se encuentra una definición (adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia) que aparentemente remite al propio estudiante y su voluntad activa: pareciera que no pudiese darse un aprendizaje sin que tuviera lugar una actitud de trabajo por parte del aprendiente. Lo cual, lejos de suponer un problema, encierra un aspecto muy positivo, ya que si se quiere llevar al aula este tipo de aprendizaje, centrado siempre en el alumno, se está buscando potenciar algo que ya debe tener el aprendizaje en sí.

El cambio en las aulas se da cuando el aprender es más que memorizar contenidos, cuando se cambia el modo de enseñar de las asignaturas. El ABP es la técnica didáctica de Aprendizaje Basado en Problemas, se empieza por el planteamiento de un problema real que interesen y despierten en los estudiantes la inquietud por resolverlos y se lo implica en las tareas y pasos que se tiene que seguir para resolverlo, permite estimular el autoaprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas como el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y analítico donde encuentra el discente relación de sus conocimientos y aprendizajes con el entorno que lo rodea y se da respuesta a la pregunta ¿por qué tengo que aprender esto?, permitiéndole al docente también adecuar el problema a las capacidades de sus estudiantes y guiarles en el proceso de resolución del mismo e identificar qué necesitan saber para concluirlo por cuanto al ser actividad que se realiza en grupo se fomenta la responsabilidad, toma de decisiones, compromisos que deben asumir en un trabajo colaborativo (Vázquez, 2010).

Este mismo autor habla también del Método de Casos (MdC), esta técnica propone a los alumnos el análisis y toma de decisiones con respecto a una situación concreta y real,

aportando toda la información a cierto tema de estudio para su investigación, definir problemas y contrastar ideas donde pueda elaborar sus propias conclusiones generando nuevas ideas con estrategias partiendo de la comprensión de un problema real y de esta manera motivándolo al estudiante a dinamizar la actitud en el aula. Otra técnica es la enseñanza por proyectos donde aprende los contenidos curriculares a través de su propia investigación y experiencia durante el desarrollo del proyecto por cuanto tiene que aplicarlo para lograr su conclusión, pero antes el docente debe describir y marcar los objetivos del trabajo colaborativo y establecer las pautas principales que debe seguir el estudiante para desarrollarlo, tomando en cuenta qué conocimientos y habilidades desea que adquieran sus alumnos (Vázquez, 2010).

Un estudio clásico de Lewin, Lippitt y White (1939) demostró la eficacia de un estilo de Liderazgo democrático, donde el docente trabaja de manera cooperativa con sus alumnos, motivándoles a realizar las tareas, formulándoles preguntas y comparte sus ideas, animando independencia e iniciativa de una manera productiva aun cuando el profesor no esté en clase (Schunk D. H., 2012). Para llevar a cabo esta tarea, es indispensable que se asocie el trabajo activo a la motivación, al motor de actividad que se debe buscar en los alumnos. De hecho, el aprendizaje activo puede ser entendido como aquel basado en el alumno que se consigue no solo con la motivación, sino también con implicación, atención y trabajo constante.

Con estos componentes, se está promoviendo un tipo de aprendizaje de mayor calado que asienta sus bases en un aprendizaje significativo, ya que espera que los estudiantes sean capaces de relacionar lo que ya saben con los elementos nuevos, con el acompañamiento del profesor que solo actúa como mediador, y en muchos casos apoyándose también en los compañeros, pues el aprendizaje tiene un carácter eminentemente social: aprendemos con y de los demás.

En este escenario se debe ser conscientes, de que ese aprendizaje significativo es el que va a ocurrir también en entornos no formales, en muchos casos gracias al uso autónomo de las nuevas tecnologías, en las que se busca información para transformarla en conocimiento movidos por un interés preciso que guía, con un claro aporte de la filosofía 2.0 del intercambio de blogs y redes sociales que es también la que se debe trasladar al aula.

El punto de partida es el cambio de rol y responsabilidades tanto del docente como del discente. Uno de los aspectos elementales en este proceso es el reducir y dar calidad a las intervenciones, para que los estudiantes tengan más protagonismo en el proceso, y el maestro

ceder parte del espacio y, dentro de este, se encuentre las intervenciones orales en el aula, con el fin de que aumenten las de los estudiantes y también el tiempo que estos puedan emplear para pensar y reflexionar.

Por otra parte, hay que tenerlo todo listo para la clase, ya que el tiempo empleado con una metodología activa es el más preciado, más aún cuando el alumno debe construir el conocimiento. Esta recomendación se complementa con el fomento del trabajo en grupo partiendo de acuerdos en el aula, el cual es más divertido, desarrolla el razonamiento, la comparación, además de que se propicia que se establezcan lazos de amistad entre los miembros. Realizar en el aula dinámicas de agrupamiento y motivación personal, el alumno así no se cansará de realizar siempre el mismo tipo de actividad; además, podrá aprender de sus compañeros en muy diversos contextos. De igual manera se recomienda variar las actividades, esto permitirá dotarlas de un contexto que sirva de punto de arranque y de actualización de contenidos afines.

Finalmente, lograr que los alumnos promuevan el descubrimiento secuenciando adecuadamente las actividades en un contexto de aprendizaje activo valorando su conocimiento.

CAPÍTULO II
DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño y tipo de investigación

La presente propuesta metodológica se enmarcó dentro del tipo de investigación descriptiva porque se circunscribe a un estudio descriptivo, puesto que a partir de la recolección de datos sobre la base de las teorías del aprendizaje, se describió los principios que defienden el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento y se diagnosticó los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan la práctica pedagógica de los docentes en los primeros, segundos y terceros años de BGU de la Unidad Educativa Fisco misional La Inmaculada.

2.2. Métodos

Método Analítico – Sintético: se lo empleó en la construcción del marco teórico, permitió estudiar los hechos e inferir el conocimiento partiendo de la descomposición de cada tema en sub temas, integrándolas en un todo, donde fueron analizadas de manera holística las teorías del aprendizaje con sus principios teóricos, procesos de enseñanza aprendizaje, metodología, estrategias y técnicas de aprendizaje como medio dinamizador de la generación de aprendizajes centradas en el protagonismo del estudiante.

Método Inductivo – deductivo: permitió deducir el conocimiento y avanzar de lo particular hasta llegar a lo general, partiendo del razonamiento para elaborar conclusiones donde se abordaron los principios de las teorías del aprendizaje con la recopilación y análisis de datos sobre los métodos, estrategias y técnicas empleadas que prevalecen en la práctica pedagógica del docente, lo que facilitó el diseño de una propuesta metodológica que incluye los principios teóricos de las teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante como actor activo del mismo, resolviendo problemas de la vida de acuerdo a su realidad y contexto.

2.3. Población

La institución educativa investigada la conforman 72 docentes en sus tres niveles, se trabajó con muestras las que se refieren a un grupo de personas, eventos, comunidades, etc., sobre cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández et al 2008, p.562) razón por la cual se consideró a 12

docentes que laboran en los primeros, segundos y terceros años del nivel de BGU de la UEFLI.

2.4. Técnicas e instrumentos

Para la obtención de datos docentes se utilizó la técnica de la encuesta, siendo su objetivo recopilar datos de información sociodemográfica como también información específica sobre la aplicación de teorías y estrategias didácticas que prevalecen en la práctica pedagógica.

Como instrumento el cuestionario formulado con preguntas cerradas donde marcaron tres opciones de respuesta. Las categorías no son mutuamente excluyentes. Otras veces el encuestado tiene que jerarquizar opciones (Cuervo-Arango, 1993). Las afirmaciones respondieron a su manera usual de pensar y actuar como profesor en la aplicación de teorías del aprendizaje centrados en los enfoques: conductistas, cognitivistas, socio histórico cultural y constructivistas en su práctica docente.

Para el análisis de información se utilizó el Programa SPSS, mediante el cual se identificó la frecuencia de expresiones en cada variable que permitió determinar aspectos diferenciados y comunes de las dimensiones de estudio, tendencias principales de cada teoría del aprendizaje con las estrategias didácticas empleadas en el presente trabajo investigativo.

Cuestionario sociodemográfico de estudiantes y docentes (ad-hoc). Este cuestionario fue diseñado específicamente para nuestro estudio, con la finalidad de recoger información sociodemográfica de los docentes (sexo, edad, años de experiencia y nivel de estudios, denominación del título de mayor jerarquía), de la escuela (ubicación geográfica, tipo de centro educativo, área, nivel, grado o año).

CAPÍTULO III
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con la finalidad de dar cumplimiento 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 procedió a aplicar 1 encuesta a 12 docentes del nivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada, ubicada en el área urbana de la ciudad y provincia de Loja, es una institución de tipo Fiscomisional, y cuenta con los niveles de Inicial, Básica y Bachillerato General Unificado.

En lo que se refiere a la muestra considerada para el presente estudio, de los 12 maestros investigados 4 docentes que corresponde al 33,33% son de sexo masculino y 8 docentes que corresponde al 66,67% son de sexo femenino; en lo que respecta a la edad entre 25 a 35 corresponde al 41,60 %, de 36 a 45 corresponde un 25%, de 46 a 55 corresponde al 16,67%, y de 56 al 65% igualmente corresponde al 16,67%; en lo que se refiere a la experiencia docente , de 1 a 10 corresponde al 66%, de 11 a 20 corresponde al 8,33%, 21 a 30 igualmente corresponde al 8,33% y de 36 a 40 corresponde al 16,68% ; y en cuanto a su nivel de estudios, siendo 8 docentes que corresponden al 66,67% Licenciados en Ciencias de la Educación y 4 magíster en Educación a distancia que corresponden al 33,33%.

Además, se planteó una serie de ítems para identificar los sustentos teóricos que prevalecen en su práctica pedagógica de acuerdo a su manera usual de pensar y actuar como profesor en los enfoques: Conductual, Cognitivista, Socio Histórico Cultural y Constructivista.

Luego de haber realizado la aplicación de los mencionados instrumentos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1. Tendencia Conductista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Cuando desarrollo mis clases, desgloso los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo).	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12
2	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.	12	100,00	0	0,00	0	0,00	12
3	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.	9	75,00	2	16,70	1	8,30	12
4	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.	2	16,70	6	50,00	4	33,30	12
5	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.	2	16,70	9	75,00	1,0	8,30	12
6	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12
7	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.	12	100,00	0	0,00	0	0,00	12
8	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.	4	33,30	6	50,00	2	16,70	12
9	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los estudiantes.	8	66,70	4	33,30	0	0,00	12
10	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.	6	50,00	6	50,00	0	0,00	12

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

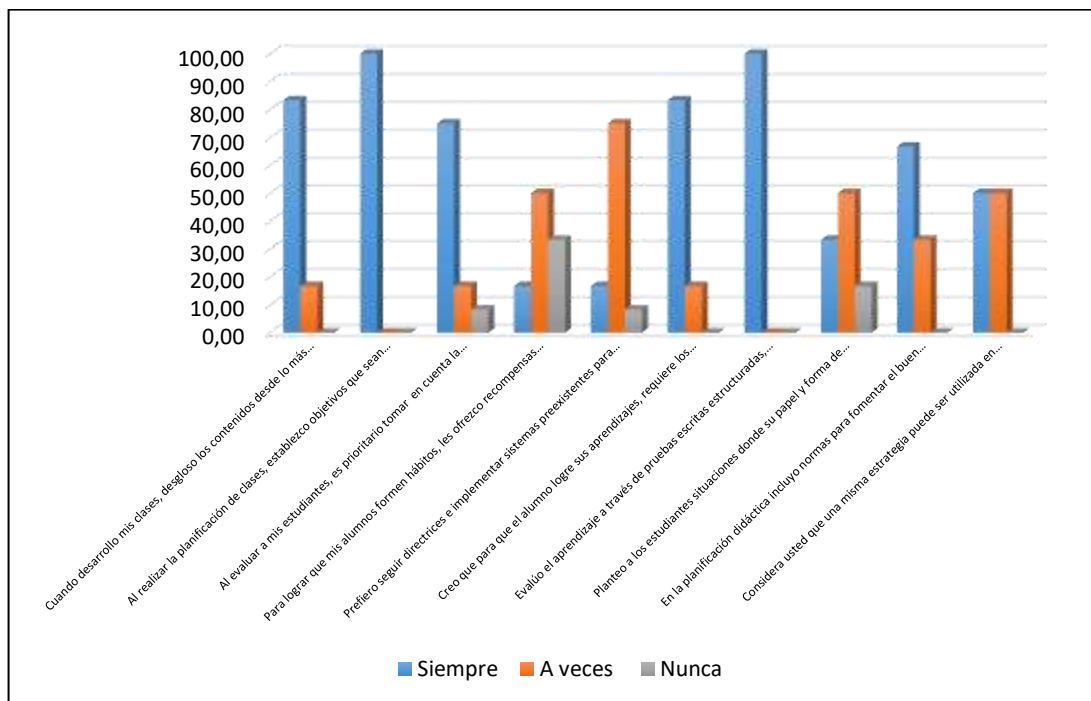


Figura 1. Tendencia Conductista.

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada.

Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

En lo que respecta a las actividades que desarrolla el docente para garantizar el aprendizaje se puede señalar que considerando las alternativas siempre y a veces, existen tendencias altas con pequeños niveles de diferencia entre la planificación y evaluación de los aprendizajes, los cuales se realizan desde el planteamiento de objetivos medibles hasta pruebas estructuradas empleando un sinnúmero de estímulos del medio ambiente que permitan considerar conductas observables en el salón de clase, referentes que de acuerdo a Burton et al. (2004) constituyen rasgos característicos propios del condicionamiento operante y aprendizaje observacional o social que constituyen principios del básicos de la teoría de aprendizaje conductista.

Es necesario señalar que de acuerdo al 100% de maestros siempre evalúan el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas y en igual porcentaje y con la misma frecuencia los docentes manifiestan planificar sus clases con objetivos medibles para identificar los aprendizajes de sus estudiantes; en tanto que el 83,30% cuando desarrolla las clases, desglosa los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo) y cree que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente; mientras que el 75% siempre al evaluar a los estudiantes, estima prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase, y a veces prefiere seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea, estas actividades muestran la operatividad en la clase de los objetivos del conductismo en el que se enfatiza por un lado “la medición y el control de la conducta” (Watson, 1913 pág. 158) y por otro la información y los datos organizados de determinada manera los que se constituyen en estímulos básicos (la motivación) frente a los que los estudiantes, como simples receptores, que deben hacer elecciones y asociaciones dentro de un margen estrecho de posibles respuestas correctas que, de ser ejecutadas, reciben el correspondiente estímulo.

En las prácticas de aula el conductismo ha conducido a que la motivación sea ajena al estudiante, se desarrolle únicamente la memoria, cree dependencias del alumno a estímulos externos, la relación educando-educador sea sumamente pobre y que la evaluación se asocie a la calificación que regularmente responde a refuerzos negativos.

Ahora bien, de acuerdo a los resultados se puede manifestar que en la práctica docente existen ciertas limitaciones en enfoques teóricos acordes con los principios plasmados en el nuevo currículo y en la formación integral del estudiante, pues el paradigma conductista no le permite al estudiante ser crítico y reflexivo con lo que aprende, ni con lo que le rodea, al prever una proyección monótona, repetitiva y memorística, se fomenta personas con pensamientos

y modos de actuar rígidos y lineales, impedidos de contribuir al desarrollo de la sociedad desde una actitud crítica y creativa, además se puede verificar que la práctica docente está centrado en la conducta como una actividad medible o evaluable, entonces no quiere decir que lo que practique el maestro lo hace mal, pero si es preocupante que al tomar en cuenta en su planificación objetivos plenamente establecidos y medibles con pruebas de base estructurada, él recree un escenario propicio para que el estudiante pueda llegar a alcanzar el aprendizaje, haciendo uso precisamente de programas conductuales, donde su nivel de actividad se convierte en pasivo y se crea que el estudiante una máquina al cual se le suministra información y produce un resultado determinado, si bien es cierto el currículo propone utilizar una variedad de procesos cognitivos, también da a conocer una metodología centrada en el protagonismo del estudiante para favorecer el pensamiento crítico, reflexivo y valorativo, aspecto que fundamentalmente el docente investigado debe considerar en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 2. Tendencia cognitivista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12
2	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.	9	75,00	3	25,00	0	0,00	12
3	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.	12	100,00	0	0,00	0	0,00	12
4	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12
5	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.	12	100,00	0	0,00	0,0	0,00	12
6	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.	9	75,00	3	25,00	0	0,00	12
7	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.	4	33,30	8	66,70	0	0,00	12
8	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento	11	91,70	1	8,30	0	0,00	12
9	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes	5	41,70	7	58,30	0	0,00	12
10	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.	11	91,70	1	8,30	0	0,00	12

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

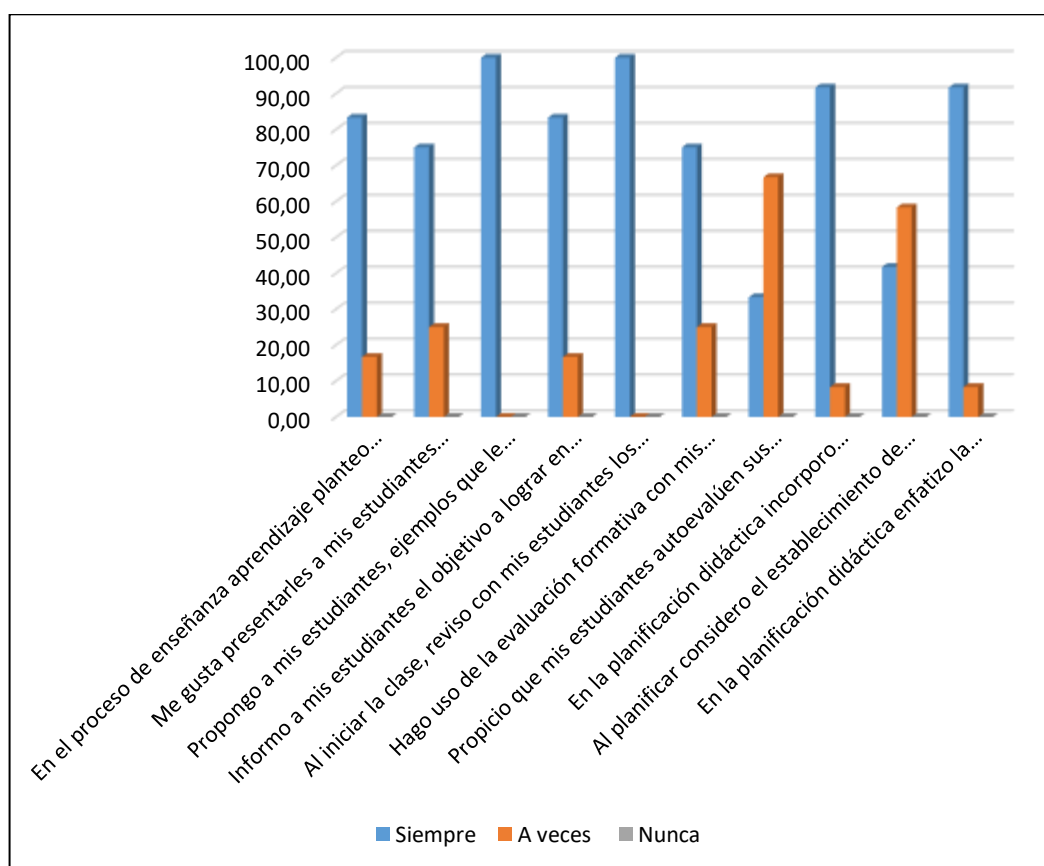


Figura 2. Tendencia Cognitivista

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada.

Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

Actualmente se entiende que la cognición, como acto de conocer, es el conjunto de procesos a través de los cuales el ingreso sensorial (el que entra a través de los sentidos) es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recordado o utilizado (Leod, 2012).

Los supuestos teóricos del cognitivismo son los modelos de procesamiento de la información, el conocimiento se expresa a través de representaciones simbólicas en la mente del alumno, ya que ejecuta un aprendizaje por transición. Por lo que el alumno necesita de muchas experiencias para la construcción del aprendizaje y el docente debe poseer contenidos de aprendizaje preespecificados que se desarrollen en un contexto real mediante la utilización de estrategias específicas y consensuadas que permitan poner en marcha un aprendizaje activo, no necesariamente negociado, de tal manera que responda a una evaluación en cualquier contexto.

En este contexto y retomando los resultados obtenidos el 100% de docentes encuestados proponen a los estudiantes ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos previo a la revisión de conocimientos previos, actividad relativa a la teoría cognitivista que se fundamenta en los procesos que tienen lugar atrás de la conducta, para conocer y entender que es lo que está pasando en la mente de la persona que aprende, entonces, desde este enfoque se reconoce que el aprendizaje del individuo necesariamente involucra una serie de asociaciones que se establecen en relación con la proximidad con otras personas, se toma en cuenta la importancia de reforzar, pero se resalta su papel como elemento retro alimentador para la corrección de las respuestas y sobre su función como un motivador, por lo tanto, de acuerdo con Neisser, (1967) se entiende que la cognición, como acto de conocer, es el conjunto de procesos a través de los cuales el ingreso sensorial (el que entra a través de los sentidos) es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recordado o utilizado.

En los resultados también aparece que 91,70% de docentes que incorporan en su planificación actividades tendientes a desarrollar el pensamiento enfatizando siempre la organización y estructuración de destrezas, aspecto que desde el cognitivismo es muy importante puesto que el aprendizaje se lo puede desarrollar en “función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental, las que hacen referencia a tipos de representaciones utilizadas por las personas” (Schunk, 2012 pág. 47), evidenciándose una vez más actividades tendientes a fomentar en los estudiantes el procesamiento de la información. En este contexto, el objetivo del educador será el crear o modificar las estructuras mentales del alumno para introducir en ellas el conocimiento y

proporcionarle una serie de procesos que le permitan adquirir este conocimiento. En tales circunstancias no se estudia cómo conseguir objetivos proporcionando estímulos, sino que se estudia el sistema cognitivo de forma global: la atención, la memoria, la percepción, la comprensión, las habilidades motrices, etc., con la intencionalidad de comprender la forma como promover un mejor aprendizaje por parte del alumno.

Se resalta también un 83,30% de docentes que plantean preguntas inspiradoras para captar su atención a través de imágenes u organizadores gráficos, siempre partiendo de la información del objetivo a lograrse, como mecanismo previo a la ejecución de una evaluación formativa dirigida y solamente a veces emplea la autoevaluación.

De lo expuesto se puede concluir que los docentes tienen una gran tendencia a desarrollar algunas actividades relacionadas a este enfoque puesto que desarrollan una serie de asociaciones que se establecen en relación con la proximidad con otras personas. Reconocen la importancia de reforzar, pero resaltan su papel como elemento retro alimentador para la corrección de las respuestas y sobre su función como un motivador. Además se puede observar que los docentes tienen una gran tendencia a rescatar los conocimientos previos proponiendo ejemplos para transferir los conocimientos adquiridos, pero esto no basta, por la sencilla razón de que, el docente investigado tiene que trascender más allá del conocimiento, donde el educando comprenda al mundo para integrarse de una manera dinámica y constructivista desarrollando sus potencialidades, es así que el currículo con las destrezas imprescindibles y deseables hace hincapié en el proceso enseñanza aprendizaje a que se realicen interpretaciones del mundo basadas en las experiencias donde el docente se convierte en un mediador del aprendizaje con la información que el alumno extrae de su entorno con el envío de tareas auténticas ancladas en contextos significativos, evaluando cómo el estudiante soluciona problemas de la vida cotidiana, sin embargo estos aspectos no siempre son tomados en cuenta en la práctica pedagógica.

Tabla 3. Tendencia Enfoques Socio - Histórico Cultural

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.	6	50,00	5	41,70	1	8,30	12
2	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.	8	6,70	4	33,33	0	0,00	12
3	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12
4	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12
5	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12
6	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.	4	33,30	8	66,70	0	0,00	12
7	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.	7	58,30	5	41,70	0	0,00	12
8	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.	11	91,70	1	8,30	0	0,00	12
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.	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12
10	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.	9	75,00	3	25,00	0	0,00	12

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

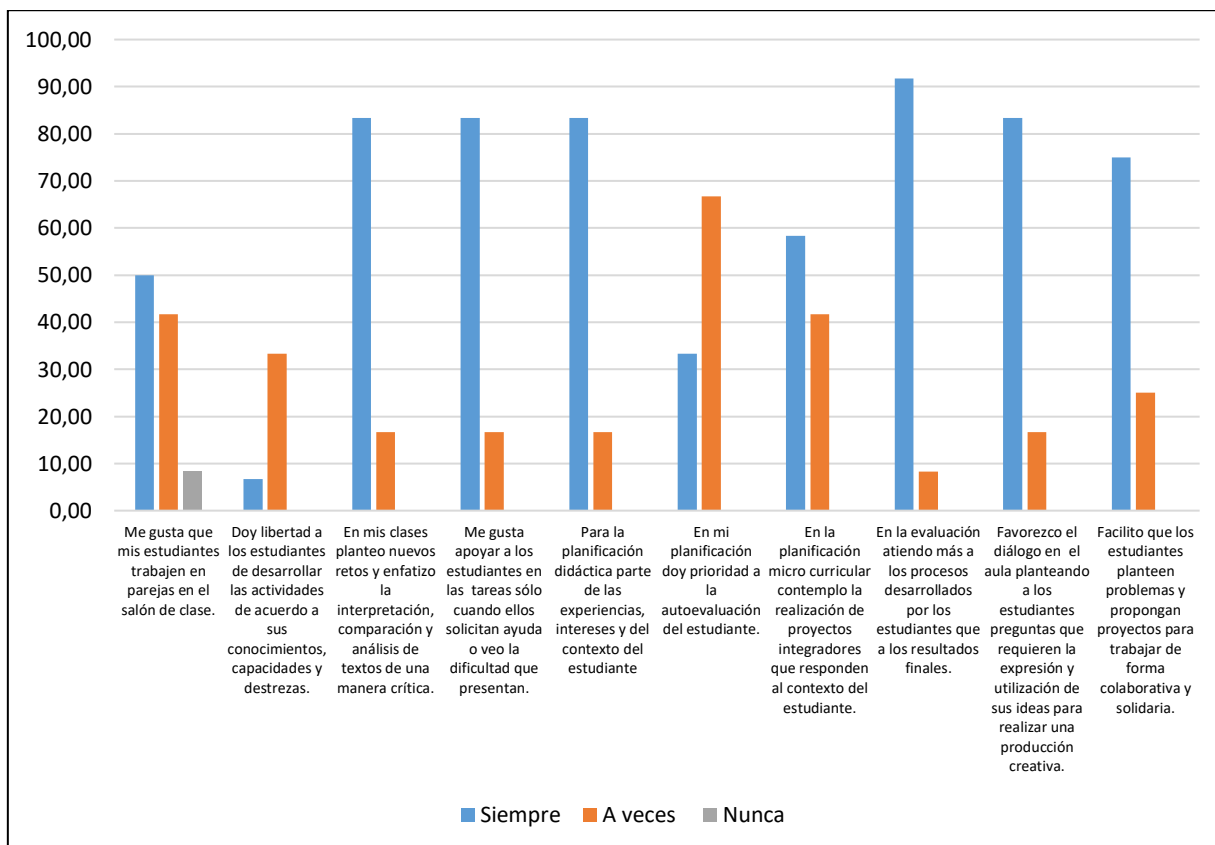


Figura 3. Tendencia Socio Histórico Cultural

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

Según los resultados se puede constatar que existen criterios diversos en los que prevalece la atención en la evaluación más en los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales (91,70%), esto se explica porque para la tendencia socio histórico existe una interacción constante, algunas demandas de la cultura empiezan a ser significativas. El estudiante se concibe como un agente social inteligente que se mueve en ambientes naturales, familiares y cotidianos, donde desarrollará procesos de mediación con otros pares. Los efectos de esta interacción y de la comunicación tienen implicaciones en el desarrollo, de ahí que para Vygotsky (1968), los procesos psicológicos deben estudiarse durante el desarrollo del sujeto y no únicamente al final del proceso.

Es importante resaltar en la discusión de resultados que un 83,30% manifiestan siempre brindar apoyo a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos lo solicitan o cuando se presente alguna dificultad así como también existen la tendencia de plantear nuevos retos y enfatizar la interpretación, comparación y análisis de los textos de una manera crítica, por lo que planifican partiendo de las experiencias e intereses dentro del contexto del estudiante, este sustento se justifican desde el enfoque histórico cultural porque se enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento, apoyando de esta manera el "modelo de descubrimiento" en el aprendizaje. El cual pone una gran atención en el rol activo del maestro mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan "naturalmente" a través de varias "rutas" de descubrimientos (Mayer 2009).

Otro porcentaje importante que hay que tomar en cuenta es que el 75% de docentes facilitan a los estudiantes plantear problemas y proponen proyectos para trabajar de manera colaborativa. Desde esta óptica, se puede manifestar que esta tendencia permite la comprensión, diagnóstico y dirección del proceso de formación y desarrollo de los conocimientos y valores morales, ya que a partir de sus principios, categorías y métodos abordados desde la problemática del desarrollo sociocultural del hombre posibilita un análisis científico acerca de que son los valores, el lugar que ocupan en la personalidad y su interrelación individuo – sociedad.

Concluyendo, si los maestros demuestran una tendencia importante a los sustentos del enfoque histórico cultural, con seguridad estarán desarrollando en los estudiantes sus capacidades e intereses desde el contexto, impulsado por un colectivo y unido al trabajo productivo, incentivando procesos de desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica en la formación de las nuevas generaciones; sin embargo esta práctica no se da en su totalidad, pero nace la imperiosa necesidad de hacerlo no sólo por el objetivo de este enfoque sino también porque en el currículo ecuatoriano se prioriza la conciencia del alumno en el progreso de su aprendizaje, que él evalúe sus propias actuaciones, contribuya a la autoestima, al desarrollo de capacidades permitiéndole

al docente atender a la diversidad y así poder utilizar diferentes instrumentos evaluativos para reforzar, valorar y respetar los distintos ritmos de aprendizajes significativos según las diferentes características de sus estudiantes.

Tabla 4. Tendencia Constructivista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.	5	41,70	6	50,00	1	8,30	12
2	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.	9	75,00	3	25,00	0	0,00	12
3	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.	6	50,00	5	41,70	1	8,30	12
4	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12
5	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.	3	25,00	8	66,70	1,0	8,30	12
6	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.	3	25,00	8	66,70	1	8,30	12
7	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.	10	83,30	1	8,30	1	8,30	12
8	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.	9	75,00	3	25,00	0	0,00	12
9	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.	11	91,70	1	8,30	0	0,00	12
10	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.	12	100,00	0	0,00	0	0,00	12

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

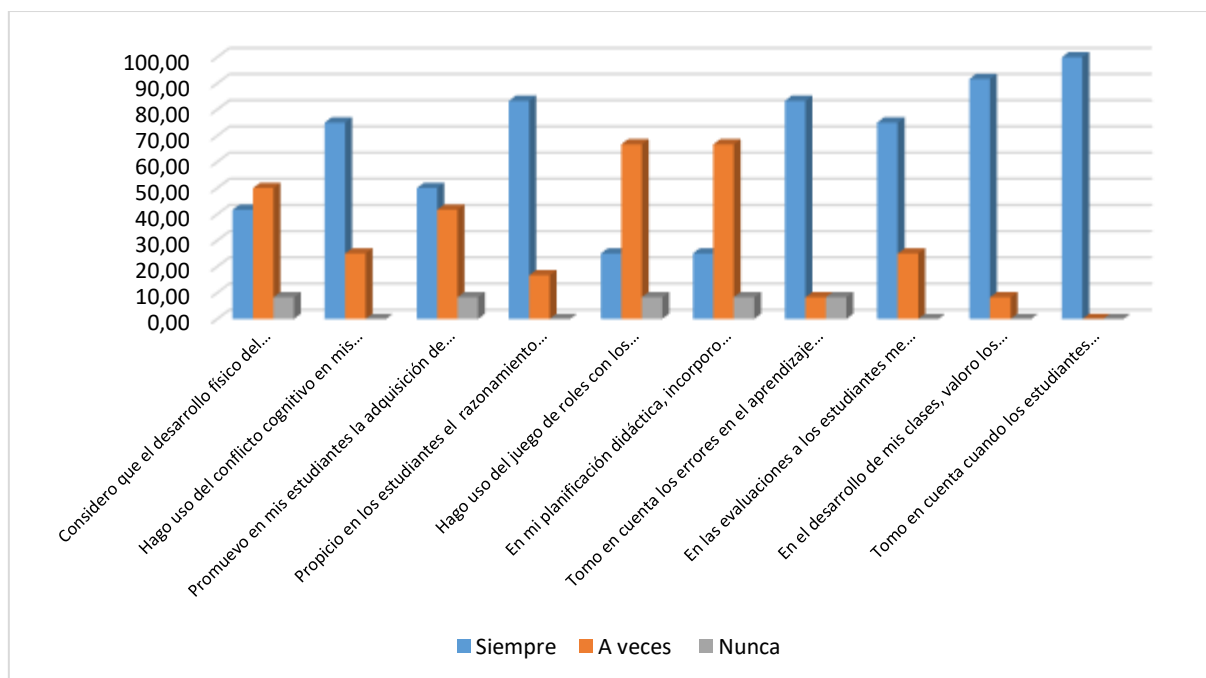


Figura 4. Tendencia Constructivista.

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

Es necesario tener presente que “aprender no significa ni reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento” (Tebar, 2007, pág. 79) de ahí que el 100% de docentes manifiestan siempre considerar a los estudiantes cuando manifiestan sus puntos de vista a pesar de no estar de acuerdo con ello, pues para esta tendencia el aprendizaje ocurre a través del pensamiento activo y original del individuo.

Otro aspecto importante de esta tendencia es que el constructivismo considera que el aprendizaje es una interpretación personal del mundo (el conocimiento no es independiente del alumno), de manera que da sentido a las experiencias que construye cada estudiante. Este conocimiento se consensua con otros, con la sociedad, de ahí que el 91,70% de los maestros considera siempre valorar los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes, porque concomitantemente con los principios cognitivistas, las personas que aprenden son las constructoras de su propio conocimiento.

En tal virtud, se debe dejar constancia que los docentes constructivistas deben tener presente principios como al individualización que se establece entre el maestro con cada uno de sus alumnos considerando que no hay dos individuos iguales y de que el aprendizaje es siempre personal e intransferible; de igual manera se debe tomar en cuenta la actividad intelectual del alumno, la autonomía que concibe al niño como una totalidad al igual que sus derechos y necesidades en función de su etapa vital, el respeto a la diversidad étnica y cultural, la educación cívica apoyada en la ciudadanía plena y extendida así como también la pertinencia curricular.

Un nuevo aspecto que entre los maestros aparece como tendencia al siempre es que toman en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos, así como también el propiciar el razonamiento deductivo en un el 83,30%, así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo. Y finalmente un 75% de docentes manifiesta hacer uso del conflicto cognitivo en las sesiones de clase, en este contexto y considerando que el docente en su labor diaria en este paradigma debe dar un seguimiento al proceso de construcción de los conocimientos, el cual permite conocer los niveles de dominio y el establecimiento de las evidencias y referentes de avance en el proceso de asimilación de conocimientos del estudiante.

Con estos antecedentes se deduce que los docentes investigados presentan tendencias constructivistas, lo cual es positivo para el estudiante ya que es el gestor de su propio conocimiento, puesto que desde el punto de vista constructivista se entiende que todo

conocimiento adquirido por 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.

En la escuela el niño no siempre va a aprender las cosas que le interesan, sino lo planificado por el docente, quizás no coincidan, aunque se exceptúa aquellos centros donde la enseñanza se da por proyectos en cuya planificación el niño participa. En la escuela básica uno de los aprendizajes consiste, entre otras cosas, en aprender las reglas durante la interacción educativa (niveles de exigencia, tipo de comportamiento que debe adoptar, relaciones de subordinación, las referidas al valor de lo que aprende para la promoción académica, etc.). Éste tipo de conocimiento debe ser construido de forma individual y grupal, y casi nunca se enseña explícitamente. El alumno lo va interiorizando, junto a los contenidos, las estrategias adecuadas al funcionamiento de la institución escolar, etc. De ahí la importancia de aplicar los sustentos teóricos de la tendencia constructivista.

Tabla 5. Estrategias Didácticas Conductistas

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Clases expositivas.	7	58,30	5	41,70	0	0,00	12
2	Secuenciación de objetivos y contenidos.	11	91,70	1	8,30	0	0,00	12
3	Memorización de contenidos o temas.	1	8,30	8	66,70	3	25,00	12
4	Recompensa para formar hábitos y disciplina.	3	25,00	4	33,30	5	41,70	12

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada.

Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

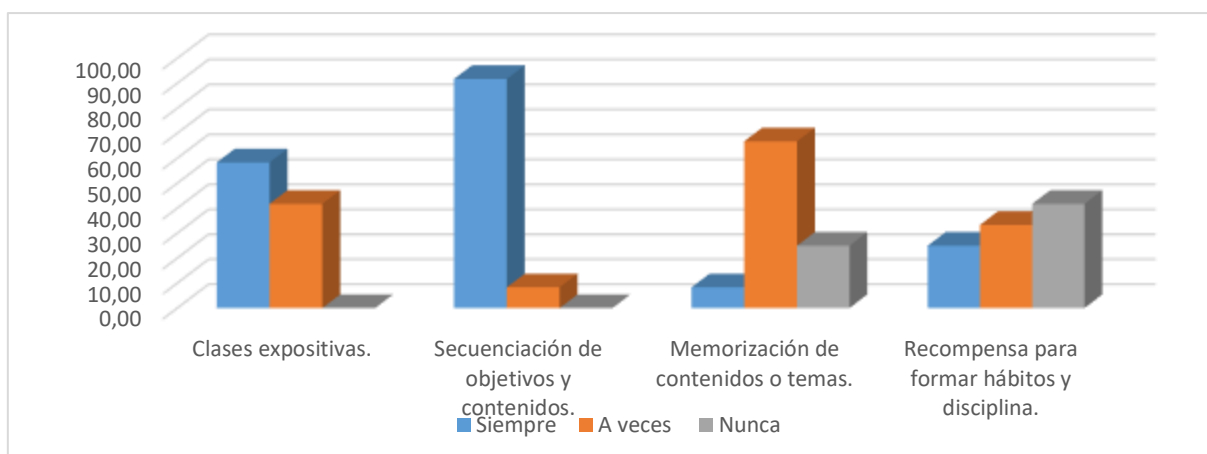


Figura 5. Estrategias Didácticas Conductistas

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada.

Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

De los resultados expuestos se observa que el 91,70% de maestros se inclinan por la tendencia de siempre secuenciar objetivos y contenidos como estrategia metodológica, estrategias que se justifican porque desde el conductismo la enseñanza programada resulta especialmente eficaz cuando los contenidos están muy estructurados y secuenciados y se precisa un aprendizaje memorístico, su eficacia es menor para la comprensión de procesos complejos y la resolución de problemas no convencionales. En esa misma línea el 66,70% de docentes a veces consideran la memorización de contenidos o temas, lo que complementa la tendencia anterior puesto que el aprendizaje es igual a conexiones entre estímulos y respuestas; así como el ensayo y error con refuerzos y repetición donde las acciones que obtienen un refuerzo positivo tienden a ser repetidas, reflejando una memorización mecánica y sin mayor significado.

En los resultados es importante también resaltar que el 58,30% de maestros asumen siempre emplear las clases expositivas, dejando las recompensas para formar hábitos y disciplina en un equitativo resultado que se inclina de manera positiva con respecto a su práctica, al respecto Burton et al. (2004) considera que el conductismo tiene sus fundamentos en el aprendizaje demandado, el aprendizaje operante, y el aprendizaje observacional, el primero emplea las técnicas del condicionamiento clásico y constituye una herramienta para entrenar respuestas fisiológicas básicas, el segundo estudia la relación entre el estímulo y la respuesta considerando que las respuestas se producen en presencia de un estímulo identificable, y el tercero se basa en el conjunto de comportamientos provocados por la experiencia mediante la observación de las conductas de otros.

Es necesario entonces que los docentes no solamente investigados sino de una manera general, consideren que este tipo de estrategias didácticas conductistas que se han consolidado en la práctica docente y a las cuales los maestros se resisten a cambiarlas, no conllevan más que al tradicional memorismo que trae como consecuencia un estudiante repetitivo, mecanicista que cuando tiene que razonar el conocimiento para llevarlo a la práctica le resulta difícil hacerlo, lo cual ahonda aún más la problemática de solución de problemas de la vida diaria.

Concluyendo como estrategia didáctica se da prioridad a la memorización, pero para que exista un aprendizaje significativo y le sirva al estudiante para la vida, el docente debe ser más constructivista mediador del cambio conceptual de sus alumnos, ya que conocidas las ideas previas o preconcepciones su tarea consiste en plantear interrogantes o situaciones imposibles, estrategias utilizadas para resolver a partir de las preconcepciones con el único

fin de incitarlos a construir otro concepto que le permita darle un significado más complejo y así dé solución a una problemática que debe resolverse dentro del ámbito escolar con varias alternativas a la solución de la situación en la vida real Ertmer, P y Newby, T (1996).

Tabla 6. Estrategias Didácticas Cognitivistas

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Tutorías y asesorías	6	50,00	6	50,00	0	0,00	12
2	Modelamiento	2	16,70	7	58,30	3	25,00	12
3	Cuadros sinópticos	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12
4	Organizadores gráficos	10	83,30	2	16,70	0	0,00	12

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

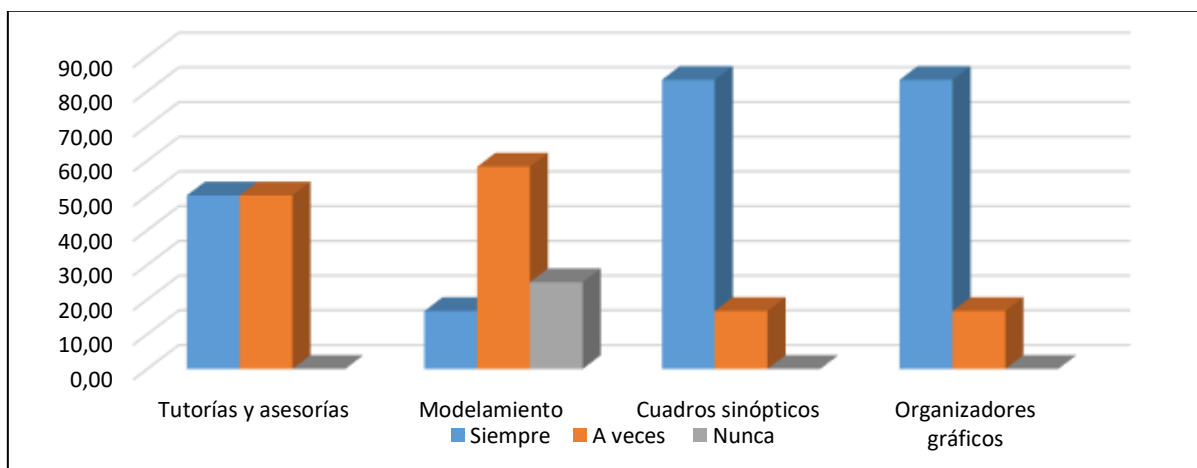


Figura 6. Estrategias Didácticas Cognitivista

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

Para el enfoque cognitivo, en los propósitos del aprendizaje no sólo se toman en cuenta los contenidos específicos sobre determinado tema sino también la consideración de las técnicas o estrategias que mejorarán el aprendizaje de tales contenidos (Neisser, 1967), de ahí que el 83,30% en lo que tiene que ver con la utilización de cuadros sinópticos y organizadores gráficos, mientras la mitad de investigados sostiene que realizan tutoría y asesorías y a veces modelamientos.

Si consideramos que el enfoque cognitivo admite que los objetivos de una secuencia de enseñanza se hallan definidos por los contenidos que se aprenderán y por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr, las habilidades cognitivas a desarrollar siempre estarán en vinculación directa con un contenido específico, de ahí que los maestros fundamentes su accionar a través de tres etapas, la primera que pretende preparar al alumno a través de la búsqueda de saberes previos que podrían propiciar u obstaculizar el aprendizaje, la segunda,

la de activar los conocimientos previos al presentar los contenidos y, finalmente, estimular la integración y la transferencia en virtud de la nueva información adquirida, se debería emplear de manera acertada estrategias que coadyuven al desarrollo del pensamiento del alumno, en este particular se establece que si se da cumplimiento en la institución investigada.

Las etapas antes señaladas confluyen con lo aseverado por Yurén (2010), quien plantea la fase de captación y filtro de la información a partir de las sensaciones y percepciones obtenidas al interactuar con el medio y con lo manifestado por los docentes, se deduce entonces que la práctica de estrategias cognitivas es frecuente y busca la organización y almacenamiento de la información mediante redes para que se la recupere cuando sea necesario.

Para concluir, la aplicación de estas estrategias permite al estudiante adquirir nuevos patrones de respuesta para fortalecer o debilitar las mismas, al constatar del observador la carencia de consecuencias positivas o la contingencia de consecuencias negativas (Olivares y Méndez, 1998).

Tabla 7. Estrategias Didácticas Socio Histórico-Cultural

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Aprendizaje cooperativo	11	91,70	1	8,30	0	0,00	12
2	Dramatizaciones	4	33,30	5	41,70	3	25,00	12
3	Aprendizaje asistido por pares	6	50,00	4	33,30	2	16,70	12
4	Discusiones y debates	6	50,00	5	41,70	1	8,30	12

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

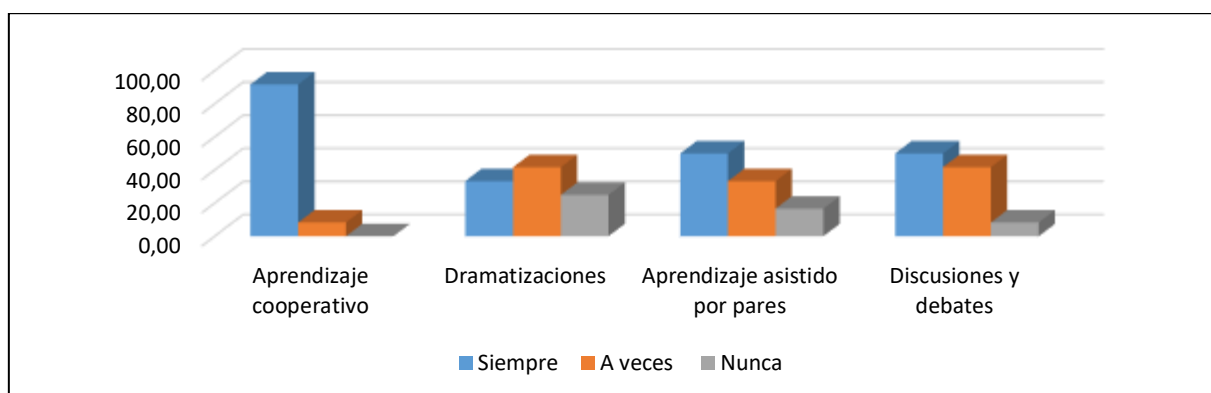


Figura 7. Estrategias Didácticas Socio Histórico Cultural

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

En lo que se refiere a las estrategias didácticas aplicadas dentro del enfoque socio histórico se resalta que el 91,70% de docentes siempre emplea el aprendizaje cooperativo, mientras

que un 50% utiliza el aprendizaje asistido por pares y las discusiones y debates, al respecto se hace evidente la tendencia a este enfoque puesto que desde la didáctica de la interactividad se 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, 2001), aspecto que confirma la importancia de incorporar en los procesos didácticos el enfoque histórico cultural.

Aplicando las estrategias apegadas a este enfoque el alumno se convierte en el centro del proceso de aprendizaje y sitúa su capacidad de aprender en un lugar prioritario dentro del proceso educativo. Por esta razón, se puede manifestar que las estrategias propuestas direccionadas por el enfoque socio histórico cultural y empleadas por los docentes permiten aseverar que en la institución educativa se desarrollan los conocimientos en los estudiantes bajo las directrices de este paradigma, lo cual fomenta la socialización de los alumnos que aquí se forman, ya que según Flórez (2000), quien identifica algunas posturas dentro del constructivismo aplicado a la educación. Para lo que se pueden observar cuatro corrientes: evolucionismo intelectual, desarrollo intelectual, desarrollo de habilidades cognoscitivas y construcción social.

Tabla 8. Estrategias Didácticas Constructivistas

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	F	%	
1	El conflicto cognitivo	8	66,70	4	33,30	0	0,00	12
2	Aprender del error	8	66,70	2	16,70	2	16,70	12
3	Juego de Roles	3	25,00	9	75,00	0	0,00	12
4	Razonamiento abstracto	5	41,70	4	33,30	3	25,00	12

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada. Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

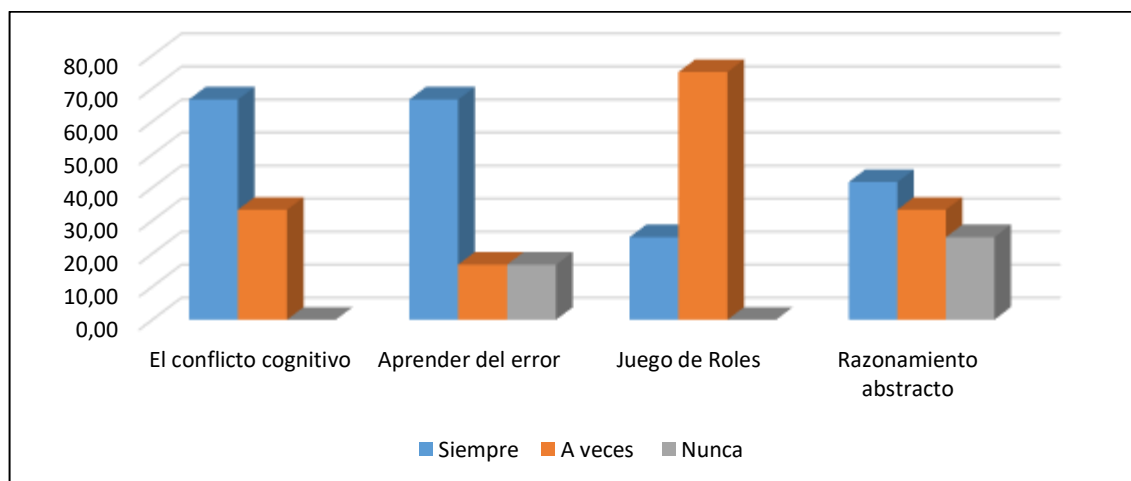


Figura 8. Estrategias Didácticas Constructivistas.

Fuente: Encuesta aplicada a docentes del subnivel de BGU en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada.

Elaborado por: Ruiz, Jhaqueline (2017)

La tendencia de los maestros investigados se inclina a veces por el juego de roles (75%), mientras que siempre lo hacen con el conflicto cognitivo y aprender del error (66,70%), en tanto que en menores porcentajes se evidencian con la práctica del razonamiento abstracto. Al respecto es necesario indicar que existe cierta contradicción entre lo que el maestro dice tener como sustento teórico frente a lo que hace, pues “aprender no significa ni reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento” (Tebar, 2007, pág. 79). Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del individuo. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo, pero en el caso de los maestros encuestados no se pone en evidencia este aspecto.

Es importante considerar que si un maestro quiere operar estrategias bajo este enfoque debe tomar en cuenta por un lado las características generales de los alumnos (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, entre otros), el tipo de conocimiento (general, contenido curricular particular), la intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas afectivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla y por otro la verificación y retroalimentación constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos. Y la determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido), creado con los alumnos hasta ese momento, esto con la finalidad de que el estudiante construya su propio conocimiento.

Finalmente se concluye que los investigados pese a emplear importantes estrategias didácticas constructivistas, no alcanzan en su totalidad su empleo, lo que impide el desarrollo homogéneo de conocimientos y formación personal de los estudiantes del plantel educativo motivo de estudio.

CAPÍTULO IV
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Título

La planificación por proyectos, una nueva visión para abordar la lectura comprensiva.

4.2. Problema

De acuerdo a los resultados obtenidos, en la Unidad Educativa Fiscomisional la Inmaculada, es necesario incorporar concepciones teóricas y prácticas pedagógicas fundamentadas en el constructivismo para que las acciones docentes estén dirigidas a formar integralmente al estudiante, como para el desarrollo de la planificación considerando los fines y propuestas del nuevo currículo, en ese contexto la presente propuesta busca fomentar la planificación por proyectos incorporando en ella la lectura comprensiva como una metodología innovadora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.3. Antecedentes

Tomado en cuenta los aspectos citados en el contexto de los problemas detectados se deduce que los docentes investigados presentan tendencias constructivistas, lo cual es positivo para el estudiante ya que es el gestor de su propio conocimiento, ya que desde el punto de vista constructivista se entiende que todo conocimiento adquirido por 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, sin embargo la contradicción radica al momento de articularlo con el quehacer docente, de ahí que el propósito central de esta propuesta, es que los docentes de las diferentes asignaturas, orienten y guíen la actividad mental de sus estudiantes de una manera constructiva enriqueciendo el archivo conceptual que todo estudiante tiene en su memoria mediante la lectura de textos seleccionados para comprender, retener y comentar sobre la información recibida, por lo cual deben lograr aprendizajes duraderos, así como también la ejecución de test de razonamiento abstracto. A la vez incorporar sus saberes, haceres y el contexto, pues estos aspectos son fundamentales a la hora de planificar procesos de enseñanza participativos y significativos para el estudiante, que aunque en la institución educativa se han tratado de desarrollar, estos no han sido significativos por la poca práctica y comprensión del proceso que implica el aprendizaje por proyectos.

4.4. Fundamentación teórica

Esta propuesta, se basa en razonar, desarrollar el coeficiente intelectual, comentar, analizar, comparar y ofrecer procedimientos para aprender con éxito, de manera autónoma y participativa en la adquisición de sus conocimientos, específicamente para desarrollar actividades que van en coherencia con el enfoque constructivista, puesto que se requiere que la enseñanza y las experiencias de aprendizaje de nuestros educandos se las estructure para desafiar el pensamiento y aumentar la capacidad de construir conocimientos nuevos. Es necesario tener presente que “aprender no significa ni reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento” (Tebar, 2007, pág. 79). Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del individuo. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo.

Lemus (2016) resalta la importancia de emplear una metodología activa porque se convierte en una forma de aprender más interesante e innovadora, donde el educando tiene una situación de experiencia directa y de su interés al momento de la interacción con el medio, desarrollando el pensamiento a través del planteamiento de un problema auténtico, adquiriendo información haciendo observaciones necesarias para poseerla comprobando sus ideas, de tal manera que descubra su validez y efectividad buscando soluciones al problema y no permita que el facilitador le busque la solución de sus falencias en este caso del problema detectado en nuestro presente trabajo investigativo.

OCÉANO (2016) establece pilares como el Aprender a Aprender que es un proceso de construcción que realizan los alumnos en el que avanza desde lo que sabe hasta lo nuevo, lo desconocido o aquello que se conoce en forma parcial o con otro significado por medio del desarrollo de actividades de aprendizaje, de habilidades y prácticas actitudinales. Aprender a conocer donde se ejercita la atención, la observación, la memoria y la curiosidad intelectual de los discentes, estimulando el sentido crítico y una autonomía de juicio. Aprender a hacer que responde a las preguntas: ¿Cómo enseñar al educando a poner en práctica sus conocimientos?, ¿Cómo enseñar conocimientos cuya evolución no es totalmente previsible? Se debe preparar para hacer una tarea material bien definida. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás donde es primordial enseñar a vivir con la diversidad humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos, impulsando

a la búsqueda de objetivos comunes que consoliden logros y apunten a construcciones que respeten la dignidad de todas las personas.

Todo lo anterior se da a través de procesos didácticos que son la secuencia de acciones organizadas y sistematizadas que van simultáneamente provocando cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales en los educandos. Danilov (1968) afirma que un proceso didáctico es una actividad conjunta e interrelacionada de docente y estudiantes para la consolidación del conocimiento y desarrollo de competencias.

Por lo tanto, en lo que respecta al enfoque constructivista que debería acoger en la enseñanza de estrategias para desarrollar la lectura comprensiva, el razonamiento abstracto que es el talón de Aquiles de la institución investigada se puede concretar lo siguiente.

Convertir la acción de leer y escribir en una actividad colaborativa y compartida, creando espacios de talleres literarios, lectura comprensiva, razonamiento abstracto para toda la comunidad educativa, de esta manera garantizaríamos el apoyo interno y externo necesario para garantizar el desarrollo de la utilización de técnicas cognitivas y metacognitivas, logrando establecer un propósito comunicativo con un lenguaje técnico con sinónimos y antónimos, los mismos que enriquecerían nuestro léxico y nos permitirían definir la tesis que defiende el autor de un texto, sea explícita e implícitamente sin distorsionar el mensaje que nos quiere comunicar.

Para concluir ante cualquier tipo de acción formativa, privada u oficial, subvencionada o no, la dirección y los gestores de los centros educativos, deben plantearse como elementos prioritarios la estructura, equilibrio y cohesión de los programas formativos y la calidad, el trabajo, la formación y la coordinación de los profesores. La estrategia formativa comprende la totalidad de ejecución de un plan formativo, que comprende desde la presentación del proyecto hasta su justificación e informe final pasando por su puesta en práctica.

El aprendizaje por proyectos representa ser una estrategia motivadora tanto para el docente como para el estudiante, ya que, a través de ella el participante va a adquirir el conocimiento a medida que avanza en el desarrollo de la investigación y la experimentación.

Finalizando, hoy en día se hace necesario emplear estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan a las exigencias de la sociedad y al mundo globalizado, para ello es necesario aplicar ese tipo de estrategias que buscan desarrollar competencias que permitan a las

personas desarrollar el pensamiento crítico y lógico para tomar decisiones y desenvolverse exitosamente en los diferentes ámbitos.

Una vez que se ha logrado la praxis de las nuevas técnicas cognitivas, metacognitivas y desarrollado el razonamiento verbal y abstracto, se puede plantear la planificación por proyectos, que permite al docente orientar a través de la actividad investigativa, ser mediador del construcción de su propio conocimiento que le sirva para la vida y con la metodología de proyectos nos permitiría asumir el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva integradora y con una didáctica centrada en procesos, dando lugar a que el discente aprenda a través de la diversidad reconociendo la diversidad del otro, transformando la educación en una aventura crítica de la investigación transformadora de acuerdo a nuestro contexto, solucionando problemas pedagógicos, personales y colectivos como un acto e reflexión e interpretación de la complejidad del mundo.

4.5. Matriz para la intervención

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta	Responsables para cada acción	Fecha de inicio y final de la acción	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Indicadores de Resultados
Falta de aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para la construcción del conocimiento en las diferentes áreas de estudio basadas en el constructivismo..	Primero construir y validar el Manual	Ejecutar el Taller Práctico de planificación por proyectos	Apropiar el proyecto por áreas	Cumplir con las fechas previstas	Monitorear y evaluar el Manual	Analizar los resultados para mejorar falencias del Manual.
	1.Socializar un "Manual de estrategias metodológicas activas de lectura para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la UEFLI	Socializar el Manual a través de un taller práctico con la participación de docentes y autoridades académicas de la institución	Área de Lengua Área de Estudios Sociales. Área de Ciencias Naturales.	Septiembre. Octubre Noviembre	Ejercicios de técnicas de estudio.	-Lee comprensivamente. -Aplica las técnicas cognitivas y metacognitivas -Elabora organizadores gráficos para cada tema con palabras claves.
	2. Socializar Test de razonamiento abstracto	Socializará con la ayuda del área de matemáticas el test de razonamiento abstracto a todo el personal docente.	Área de matemática	Enero	Ejercicios de test de coeficiente intelectual	Desarrollo de su coeficiente intelectual.
	3.Taller de planificación por proyectos	Se trabajará con todas las áreas en la construcción de la planificación por proyectos con la aplicación de una matriz.	Jhaqueline Ruiz Maestrante de Pedagogía de la UTPL	Febrero	Ejercicios de adaptación con los docentes de las diferentes áreas	Intencionalidad: - Dar respuesta a las inquietudes planteadas por los estudiantes de acuerdo a su contexto y currículo Transversalidad: Integración de los ejes transversales. Trascendencia: Permitir al docente la creatividad a

						través de las diferentes estrategias utilizadas.
	4. Dar seguimiento con acompañamiento o continuo en el monitoreo del avance de la planificación por proyectos.	Elaboración de una rúbrica para monitorear por docente el avance significativo de la planificación por proyectos.	Responsables coordinadores de áreas.	Marzo y concluye en junio.	Concienciar los aprendizajes significativos y la aplicación correcta que consta en la planificación docente.	Se evaluará de una manera permanente por medio de la evaluación formativa, la misma que nos permitirá mejorar la presente propuesta.

CONCLUSIONES

- En cuanto a los sustentos teóricos que rigen la práctica docente de los maestros del bachillerato de la Unidad Educativa La Inmaculada, de acuerdo a los resultados las tendencias mayores se dan hacia los enfoques conductista 86,10% cognitivista 91,66%, seguida de una tendencia menor del enfoque histórico cultural y constructivista con un 83,10%, aspectos que se denotan cuando la mayor parte de docentes en su planificación establecen objetivos medibles revisando con los estudiantes al inicio de clases los conocimientos previos con ejemplos que le permiten hacer transferencia de los conocimientos adquiridos y en su evaluación formativa aplican pruebas de base estructurada atendiendo más a los procesos que a los resultados finales y también toma en cuenta los puntos de vista de los alumnos a pesar de no estar de acuerdo con ellos.
- En cuanto a los métodos y técnicas del aprendizaje de acuerdo a los resultados, se evidencia mayor tendencia en la aplicación de estrategias conductistas 91,70%, cognitivistas 83,30% e histórico cultural 91,70 y en menor escala utilizan estrategias constructivista 66,70%, de ahí que porcentajes altos de docentes planifican con secuencias de objetivos y contenidos aplicando cuadros sinópticos, organizadores gráficos mediante el aprendizaje cooperativo y porcentajes menores hace uso del conflicto cognitivo en clase y no permite a sus estudiantes aprender del error.
- No existe una línea conceptual base en los docentes en un 60%, lo que no permite construir propuestas metodológica priorizando los principios teóricos del aprendizaje centrado en el protagonismo del estudiante, sintiendo la necesidad de articularlos en la planificación por proyectos que representa ser una estrategia motivadora tanto para el docente como para el estudiante, ya que, a través de ella el participante va a adquirir el conocimiento a medida que avanza en el desarrollo de la investigación y la experimentación, permitiendo desarrollar competencias que permitan a los alumnos desarrollar el pensamiento crítico y lógico para tomar decisiones y desenvolverse exitosamente en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

RECOMENDACIONES

- A las autoridades académicas y docentes, identificar mediante talleres de trabajo los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante y propuestos por el paradigma constructivista, para desarrollar y alcanzar en su totalidad los procesos de enseñanza aprendizaje, basados en la persona como eje central del aprendizaje, a través de estrategias y técnicas de razonamiento verbal y abstracto al inicio del primer quimestre.
- A las autoridades académicas, diagnosticar métodos y técnicas de las tendencias que prevalecen en la práctica de todos los docente de la UEFLI, relacionadas con el enfoque cognitivo, conductual e histórico cultural, para que a través de la aplicación de estrategias innovadoras activas constructivistas potenciar la formación integral del estudiante.
- Diseñar una propuesta metodológica priorizando los principios teóricos del aprendizaje centrado en el protagonismo del estudiante de la UEFLI, para que los docentes mejoren los procesos didácticos en clase, a través de ejercicios prácticos de lectura comprensiva y razonamiento abstracto, planificando por proyectos y así el estudiante aprenda a resolver problemas de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- A., M. L. (2012). *Teoría cognitiva*. México: Simply.
- Alonso, C. (2005). *Estilos de aprendizaje*. México: Thomson.
- Araujo, B. (2009). *Planificación y ciclo de aprendizaje*. Quito: Santillana.
- Baker, T. L. (2007). *HAciendo investigación social*. Estados Unidos de América: McGraw-Hill.
- Bárbera, E. (2008). *Como valorar la calidad de enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Chávez, A. D. (16 de Junio de 2011). *Educación para aprender: wordpress*. Obtenido de Wordpress.com: <https://educarparaaprender.wordpress.com/tag/como-se-aplica-el-conductismo/>
- Contreras, J. (2007). *La enseñanza y el currículo*. Madrid: Akal.
- D' Ary, I. C. (2009). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Duch, B. A. (2010). *Aprendizaje basado en problemas*. Santiago: Stylus.
- Educación, M. d. (2010). *La planeación docente*. Quito: MEC.
- González, R. (27 de Enero de 2012). *SlideShare*. Obtenido de es.slideshare.net: <https://es.slideshare.net/ROSALIAGONZALES/enfoque-conductista-11293079>
- Hernández, R. F. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores. (2007). *Los paradigmas de la educación*. Monterrey: ITES.
- Johnson, D. J. (2005). *Procesos motivacionales*. New York: Academic Press.
- Kerlinger, F. (2013). *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodologías*. México: Interamericana.
- Lasso, M. E. (2010). *El modelo pedagógico para la actualización y fortalecimiento curricular*. Quito: Norma.
- Leod, M. (2012). *Teoría cognitiva*. México: Simply.
- Martínez, M. (2003). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Gedisa.
- Mayer, R. E. (2009). *El futuro de la psicología educativa*. Madrid: Alianza.
- Mc Cabe, A. (2009). *Enciclopedia de la ciencia humana*. Michigan: Mc Graw Hill.

- Ministerio de Educación, Actualización y Fortalecimiento Curricular. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular*. Quito: ME.
- Minyersky, N. (2006). *Autonomía, capacidad y participación*. México: Del Puerto.
- Ortega, M. J. (2002). *La escuela infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Peiró, G., Molina, G., Moncho, A., María, R., Hernando, V., Moreno, I., & Beresaluce, M. (8 de Octubre de 2008). *Universidad de Alicante*. Obtenido de OpenCourseWare: <https://ocw.ua.es/es/ciencias-sociales-y-juridicas/teoria-de-la-educacion-2008.html>
- Popper, K. (2008). *Conjeturas y refutaciones*. Londres: Schick.
- Porlán, R. (4 de Octubre de 2013). *Ciencia/la importancia de la educación científica*. Obtenido de Ciencia/la importancia de la educación científica: <https://www.clubensayos.com/Ciencia/La-Importancia-De-La-Educaci%C3%B3n-Cient%C3%ADfica-En-El/1103056.html>
- Ramón, J. M. (2005). *Introducción al pensamiento científico*. Madrid: Trelew.
- Saettler, P. (2007). *La evolución de la tecnología educacional*. Estados Unidos: Prentice Hall.
- Sánchez, M. A. (2005). *Aprendizaje significativo*. Barcelona: Extra.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Tebar, L. (2007). *El profesor mediador del aprendizaje*. Santiago de Chile: Arrayan.
- Winn, W. (2008). *La perspectiva cognitiva en psicología*. Estados Unidos: Jonassen.
- Wynne, H. (2010). *Principios y grandes ideas en educación*. Gran Bretaña: Association for Science Education.
- Yurén, M. T. (2010). *Leyes, teorías y modelos*. México: Trillas.
- Zabalza, M. (2001). *El proceso de enseñanza aprendizaje*. México: McGraw Hill.

ANEXOS

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

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

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

Del centro

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

Del profesor

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

2. INFORMACIÓN ESPECÍFICA: APLICACIÓN DE TEORIAS DEL APRENDIZAJE.

A continuación se presenta una serie de ítem para identificar las teorías que prevalecen en su práctica pedagógica. Lea detenidamente cada afirmación y marque con una (x) la medida en que responde a su manera usual de actuar como profesor.

N°	INDICADORES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1	Cuando desarrollo mis clases, desgloso los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo).			
2	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.			
3	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.			
4	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.			
5	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.			
6	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.			
7	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.			
8	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.			
9	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.			
10	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.			
11	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.			
12	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.			

13	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.			
14	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.			
15	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.			
16	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo.			
17	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.			
18	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.			
19	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante.			
20	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.			
21	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.			
22	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.			
23	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.			
24	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.			
25	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.			
26	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.			
27	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.			
28	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos errores.			
29	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.			
30	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento.			
31	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.			
32	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.			
33	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los estudiantes.			
34	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes.			
35	Favorezco el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa.			
36	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.			
37	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.			
38	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.			
39	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.			
40	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.			
Estrategias didácticas:				
41	Clases expositivas.			
42	Aprendizaje cooperativo.			
43	El conflicto cognitivo.			
44	Tutorías y asesorías.			
45	Secuenciación de objetivos y contenidos.			
46	Dramatizaciones.			

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

Gracias por su colaboración