



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza en el nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo de la ciudad de Loja.

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Delgado Cueva, Livia Alexandra

DIRECTORA: Iriarte Solano, Margoth Mgtr.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2017



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

Septiembre, 2017

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magister.

Margoth Iriarte Solano

DOCENTE DE LA TITULACIÓN EN PEDAGOGÍA

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, “Metodología para aplicar las Teorías del Aprendizaje en el proceso de Enseñanza en el nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo” realizado por Livia Alexandra Delgado Cueva, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, septiembre de 2017

f: _____

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Livia Alexandra Delgado Cueva declaro ser autora del presente trabajo de titulación “Metodología para aplicar las Teorías del Aprendizaje en el proceso de enseñanza en el nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo de la ciudad de Loja”, de la Maestría en Pedagogía, siendo la Mgtr. Margoth Iriarte Solano Directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados, vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f _____

Autora: Livia Alexandra Delgado Cueva

Cédula: 0704614528

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de tesis a mis padres Florencio y María; a mis hermanos Carlos, Marcos y Alonso, que han constituido el pilar fundamental para la realización de este sueño, apoyándome incondicionalmente y dándome la fortaleza para continuar, depositando su entera confianza en cada reto que se me presentaba sin dudar ni un solo momento de mi capacidad e inteligencia.

A mis estudiantes que son la razón de mi profesión y que por ellos decidí seguir preparándome para brindarles siempre lo mejor de mí.

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente a Dios por la gran fortaleza que me dio durante todo el proceso de maestría y las bendiciones que he recibido durante toda mi vida, a mis padres Florencio y María, a mis hermanos Carlos, Marcos y Alonso por haber sido mi fuerza y apoyo incondicional que me han ayudado y llevado hasta donde estoy ahora. A mi directora de tesis la Mgtr. Margoth Iriarte por sus sabias orientaciones y apoyo incondicionales. Al Mgs. Marco Vinicio Gutiérrez Rector de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo por la apertura que me brindó para realizar esta investigación en la institución. Y finalmente a mis compañeros maestrantes porque compartiendo experiencias y apoyándonos mutuamente hemos logrado concluir con este sueño tan hermoso dando origen a una bonita amistad.

Livia Alexandra Delgado Cueva

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA.....	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
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	6
1. Teoría Científica.....	7
1.1 Qué es una teoría científica.....	7
1.2 Funciones de la teoría científica.....	7
1.3 Estructura de la teoría científica.....	8
1.3.1 Principios teóricos.....	9
1.3.2 Enunciados teóricos.....	10
2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante	10
2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo.....	11
2.2 Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo.....	11
2.3 Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.....	12
2.4 Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Enfoque Histórico Cultural.....	13

3. El proceso de enseñanza – aprendizaje como medio de dinamizador de la generación de aprendizajes.	15
3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.	15
3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.....	16
3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.	17
3.4. La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico. 18	
3.5. Estrategias y técnicas de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante.	19
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	21
2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	22
2.1. Diseño y tipo de investigación	22
2.2. Métodos	22
2.2.1. El Método Analítico – Sintético.....	22
2.2.2. El Método Inductivo – Deductivo	23
2.3. Población	23
2.4. Técnica e instrumentos.....	23
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	24
3.1 Tendencias en la aplicación de la teoría conductista.....	26
3.2. Tendencias en la aplicación de la teoría cognitiva.	28
3.3. Tendencias en la aplicación de la teoría constructivista.	30
3.4. Tendencias en la aplicación de la teoría Socio Histórico Cultural.	32
3.5. Tendencias en la aplicación de estrategias conductistas.....	34
3.6. Tendencias en la aplicación de estrategias cognitivistas	35
3.7. Tendencias en la aplicación de estrategias constructivistas.....	36

3.8. Tendencias en la aplicación de estrategias socio histórico culturales	37
CAPÍTULO IV: PLAN DE INTERVENCIÓN.....	39
4. PLAN DE INTERVENCIÓN.....	40
4.1. Título:	40
4.2. Descripción del problema:	40
4.3. Antecedentes sobre el problema:	40
4.4. Fundamentación teórica:	41
4.5. Matriz para la intervención:.....	42
CONCLUSIONES	45
RECOMENDACIONES	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS.....	53

RESUMEN

La presente investigación sobre la aplicación de teorías del aprendizaje en la práctica docente del nivel de Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo (UEAV), tuvo como objetivo diseñar una propuesta metodológica de intervención que incorpore principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante y la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo. Para recopilar información se utilizaron la encuesta y la revisión documental; el análisis de resultados permitió plantear una alternativa para potenciar el proceso de enseñanza y mejorar la práctica de los docentes investigados. Se concluye que existe aplicación de teorías del aprendizaje en la práctica docente predominando la tendencia cognitiva, pero no se profundiza cada tendencia, ya que los resultados, actividades, recursos y evaluación, no se encuentran relacionados con las características de los estudiantes, ni atienden las necesidades de la diversidad estudiantil, por ello una recomendación es fortalecer los procesos de capacitación de los docentes de la institución investigada mediante un plan de intervención que permita la adecuada aplicación de teorías del aprendizaje en la práctica pedagógica de los docentes.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje, teorías, principios, propuesta metodológica.

ABSTRACT

The present research on the application of theories of learning in the teaching practice of the Unified General Baccalaureate (BGU) of the Educational Unit Adolfo Valarezo (UEAV), aimed to design a methodological proposal of intervention that incorporates theoretical principles of learning centered on the protagonism of the student and the construction of knowledge as the central axis of the training process. To collect information, the survey and the documentary review were used; the results analysis allowed to propose an alternative to enhance the teaching process and improve the practice of the teachers investigated. It is concluded that there is application of theories of learning in the teaching practice predominating the cognitive tendency, but it does not deepen each tendency, since the results, activities, resources and evaluation, are not related to the characteristics of the students, nor attend the needs of student diversity, so a recommendation is to strengthen the training processes of teachers of the institution under investigation through an intervention plan that allows the adequate application of learning theories in the pedagogical practice of teachers.

HOMEPAGE: Learning, theories, principles, methodological proposal.

INTRODUCCIÓN

La educación es fundamental para el desarrollo de la sociedad, en ella se confía el presente y el futuro de cada ser humano, solo una buena educación hace libres a las personas, de ahí que el sistema educativo del Ecuador se ha preocupado por analizar y transformar la realidad educativa, tomando muchos retos con miras a alcanzar los más altos estándares de calidad, que permitan ubicarse al mismo nivel de otros países desarrollados.

El acto educativo se ejecuta mediante el proceso enseñanza-aprendizaje, que implica la sana convivencia, valores y principios éticos que consolidan la formación integral del ser humano, misma que va desde el hogar hasta la educación formal, por lo que requiere la gestión pedagógica que realiza el docente para orientar dicho proceso y así garantizar un verdadero aprendizaje en el estudiante mediante una educación de calidad y calidez.

La educación contemporánea se ve afectada por una serie de problemas que en su mayoría son de origen familiar y social, por lo que requieren que las instituciones educativas asuman funciones adicionales que podrían denominarse como “no tradicionales”; por tanto, el posicionamiento teórico y la evaluación integral de los procesos y factores, recobra una trascendental importancia. Así también la escuela como contexto de socialización se convierte en el espacio desde el cual se debe forjar el ambiente propicio para preparar a niños, adolescentes y jóvenes en su formación, por ello dada la experiencia que asume el reto para el logro de los objetivos y parámetros del desarrollo humano integral es muy necesario la aplicación de las teorías del aprendizaje mediante su enfoque llevado a la práctica, con la finalidad de que el estudiante alcance un nivel de aprendizajes significativos, que le permita desenvolverse de forma autónoma y responsable.

En la actualidad, muchos de los problemas educativos tienen que ver con factores contextuales de interrelación y de organización que enfocan la gestión pedagógica y el desempeño del docente en el aula; esta afirmación se vincula con las conclusiones a las que se llegaron luego del estudio realizado en la Unidad Educativa Adolfo Valarezo para evaluar la práctica docente en cuanto a la aplicación de teorías del aprendizaje.

Se considera que la práctica docente relacionada al proceso de enseñanza mediante la aplicación de teorías del aprendizaje es un tema que requiere de mucha atención y análisis en nuestro contexto, por ello este trabajo cuyo tema es “Metodología para aplicar las Teorías del Aprendizaje en el proceso de enseñanza en el nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo” se orienta a caracterizar los principios de las teorías del aprendizaje que sustentan el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica, a través de un proceso minucioso de consulta bibliográfica; diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que

caracterizan la práctica pedagógica de los docentes, mediante la aplicación de encuestas a docentes del Nivel de Bachillerato General Unificado; para finalmente diseñar una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos de clase, a partir de la elaboración de un plan de intervención que permita el mejoramiento de la realidad aplicativa de las teorías del aprendizaje.

El presente informe consta de cuatro capítulos:

En el capítulo 1, se hace una descripción minuciosa de las teorías científicas, definición, funciones, estructura, principios y enunciados teóricos, que son el fundamento de una teoría. Así mismo se analiza las teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante, para lo cual se detalla los principios de cada uno de los enfoques, como el conductismo, cognitivismo, constructivismo e histórico cultural. Por otra parte, se interrelaciona la enseñanza con el aprendizaje, mediante el proceso metodológico en la planificación curricular, el proceso didáctico en la planificación de aula, lo que requiere de una propuesta metódica que integre lo metódico con lo didáctico.

En capítulo 2, se ubica el diseño metodológico que hace referencia al tipo de investigación que se realizó, describe el diseño de la misma, los métodos, muestra, técnicas de recolección de la información y la población investigada.

En el capítulo 3, se encuentra el análisis y discusión de los resultados obtenidos en la aplicación de encuestas sobre la presencia de las teorías del aprendizaje en la práctica docente del Subnivel de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo y la relación con el proceso dentro del aula, tomando en cuenta las estrategias didácticas utilizadas por los docentes.

En el capítulo 4, se presenta una propuesta metodológica sobre planificación didáctica enfocada desde las teorías del aprendizaje y adaptada a las necesidades de los y las estudiantes.

Seguidamente como producto del trabajo realizado se concluye que la tendencia que prevalece en la práctica docente de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo es la relacionada con el enfoque cognitivo; dejando de lado el constructivismo que es fundamental para la educación actual, por ello se ha considerado las argumentaciones presentadas en el trabajo de investigación, mismo que en el contexto institucional requiere alcanzar una realidad educativa que permita nuevos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que los docentes promuevan el aprendizaje de una forma más adecuada y tomando en cuenta la diversidad estudiantil.

Frente a lo cual se recomienda fortalecer los procesos de capacitación de los docentes de la institución investigada, mediante talleres sobre la socialización de las teorías del aprendizaje y sus respectivas estrategias, con la finalidad de que todos los docentes de la institución identifiquen cada una de las teorías y especialmente las apliquen en su accionar diario, pero con mayor grado de profundidad.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. Teoría Científica

1.1 Qué es una teoría científica

Una teoría científica implica la relación entre la teoría y la investigación científica, por ello Martínez (citado por Bondarenko, 2009) analiza de forma flexible la definición de una teoría; considerándola como:

Una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos. (Bondarenko, 2009, pág. 463)

En este sentido “la teoría es un sistema (desde muy parcial hasta parcial sin totalizarse o cerrarse) de enunciados que establecen relaciones (implicación, causalidad, correlación, probabilidad, etc.) entre conceptos (de diferente extensión y/o intensión) de una misma disciplina o disciplinas afines” (Granada, 1984, pág. 80).

Entonces, un investigación se identifica por su carácter científico, por ello la teoría científica se considera como “una proposición que articula orgánicamente diversas leyes y conceptos con el objeto de explicar y predecir, en la medida de lo posible, determinados fenómenos que se presentan en una parcela de la realidad objetiva” (Rojas, 2002, pág. 179).

En este contexto una teoría científica es un conjunto de conceptos, que incluye abstracciones de fenómenos directamente observables y sus propiedades cuantificables, considerando leyes científicas que determinan y evidencian las relaciones existentes entre las observaciones de dichos conceptos, lo cual es primordial para la educación contemporánea, porque un estudiante debe ser investigador por excelencia, solo con ello se garantiza una apropiación del conocimiento en el marco de una educación de calidad que alcance un estándar internacional, porque es justamente la investigación lo que permite pensar y actuar diferente, de ahí que todo tiene su propio fundamento.

1.2 Funciones de la teoría científica

Las teorías científicas se instauran como argumentos lógicos que utiliza el hombre para probar sus relaciones y supuestos de sustentación, los cuales se verifican mediante la evidencia empírica. En este contexto D´Ary, Jacobs y Razavieh (1982) citado en (Ávila H. , 2015) consideran que la función de la teoría es:

Facilitar el establecimiento de hipótesis que establezcan los resultados esperados de una situación concreta.” En esta situación un investigador intentará descubrir sistemáticamente la posible relación entre las variables dentro del contexto teórico establecido para así determinar si la evidencia empírica apoya o no a la hipótesis y consecuentemente a la teoría. (p.44)

En este sentido Hernández, Fernández y Baptista (1998) citados en (Bondarenko, 2009) afirman que:

Entre las diversas funciones que desempeña una teoría, figuran las de explicar, sistematizar, predecir e incrementar el conocimiento sobre un hecho real, y de allí se deriva su utilidad, la cual consiste, precisamente, en describir, explicar, predecir el fenómeno, organizar el conocimiento o, simplemente, interpretarlo. (p.465)

De las consideraciones anteriores, la función de una teoría es brindar la información válida y confiable que permita comprobar una hipótesis para generar cambios en la misma, pues la información se puede confirmar o modificar de acuerdo al objeto de la investigación, de ello se deduce que el conocimiento adquirido será de nivel científico y servirá para la vida partiendo de la premisa que:

En el conocimiento científico la actividad cognitiva es realizada en forma de investigación por científicos especialmente formados o un grupo de ellos. Mientras que el conocimiento del sentido común suele tener carácter espontáneo, el científico se realiza con sujeción a fines determinados por la propia ciencia o por la necesidad de solucionar los problemas que plantea el desarrollo social y económico. (Bueno, 2003, pág. 12)

1.3 Estructura de la teoría científica

Es de vital importancia conocer cuál es la estructura de una teoría científica, por ello Klimovsky (citado en Ramón, 2013) afirma que:

Toda teoría científica está estratificada en estos tres niveles. Los enunciados más generales (nivel 3) son los principios o hipótesis fundamentales; de ellos se deducen las hipótesis derivadas (nivel 2) y de ellas las consecuencias observacionales (nivel 1). La parte pura de la teoría son los principios, y la parte empírica son los niveles 2 y 1. Si las hipótesis son verdaderas, también deben serlo las consecuencias observacionales, mientras que si son falsas, estos últimos pueden ser verdaderos o no. Hay casos especiales donde una teoría es derivada de otra teoría, cuando los principios de la primera se deducen de los principios de la segunda. La teoría de Kepler se deriva en este sentido de la teoría de Newton, lo mismo que la teoría de la resistencia se deriva de la metapsicología de Freud. (pág. 25)

En este sentido y parafraseando, las teorías científicas consideran cuatro fundamentos: lo empírico que se refiere al conjunto de hechos que permiten controlar la teoría y actuar sobre

ellos; lo lingüístico que ubica la teoría como un conjunto de afirmaciones lingüísticas, más o menos distanciadas de lo empírico; lo lógico que implica las afirmaciones de la teoría, sosteniendo que unas se deducen de otras mediante procesos de razonamiento lógico, y la validez establece que cada afirmación puede ser válida o incorrecta, lo cual debe determinarse mediante el método científico.

Baker (1997) establece que “una teoría es una explicación propuesta para dar dirección a sucesos coordinados o interrelacionados, esto significa que las teorías son argumentos lógicos que se utilizan para probar las relaciones y supuestos en que se sustenta contrastándolos con la evidencia empírica” (Ávila H. , 2006, pág. 8).

Popper por su parte plantea que “el criterio para establecer el estatus científico de una teoría es su refutabilidad, o la posibilidad de ser sometida a una prueba o contrastar su contenido” (Bondarenko, 2009, pág. 467).

De lo expuesto se deduce que una teoría científica debe cumplir con la condición de ser empírica, lingüística, lógica y válida, para certificar que la información es confiable y de carácter científico. No se puede afirmar que una teoría sea correcta o incorrecta mientras no haya sido refutada mediante la investigación científica, ni tampoco que una teoría es absoluta, porque si se considera como modelo pasaría a convertirse en un paradigma, desde esta perspectiva “la evolución de las teorías sigue un proceso complicado; ellas se elaboran, se aprueban o desaprueban por la comunidad científica, eligen, corroboran, refutan, o reemplazan por una teoría mejor” (Bondarenko, 2009, pág. 466).

1.3.1 Principios teóricos

Un principio es el punto de partida de una teoría, de un proceso, de una investigación, el cual se establece como fundamental para su desarrollo, también se denomina hipótesis principal.

En este sentido se considera que “un principio científico es un enunciado que describe un comportamiento, es evidente que para formularlo se han tenido que conocer por observación los estados iniciales y finales, las causas y los efectos de dicho comportamiento” (Barranco, 2014, pág. 1).

Los principios científicos son los que sustentan toda investigación científica, en este sentido “Toda investigación científica, se basa en un conjunto de suposiciones, que han sido ampliamente demostradas y son tan válidas que debemos llamarles principios científicos, son la causalidad natural, la uniformidad en el tiempo y el espacio, y la percepción común”. (Universidad Nacional de San Juan, 2010, pág. 1)

En consecuencia “las investigaciones científicas se basan en un conjunto pequeño de suposiciones o principios: todos los sucesos tienen causas naturales; las leyes naturales rigen en todo lugar y momento; las personas perciben sucesos naturales de forma similar” (Salinas, 2009, pág. 1).

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, los principios teóricos están representados por un conjunto de reglas y normas que se instituyen como la parte fundamental, punto de partida u origen de una teoría o una investigación, de carácter científico.

1.3.2 Enunciados teóricos

Los enunciados teóricos hacen referencia a entidades teóricas, que consisten en algo que puede ser observable o no observable. En este sentido “los enunciados teóricos son aquellos que poseen, al menos, un término teórico” (Pérez & Balmaceda , 2014, pág. 4).

Los enunciados tienen carácter científico, por ello son empleados en las investigaciones de índole científico, según Katz (2011) “Los enunciados de tercer nivel o "enunciados teóricos" se caracterizan por tener, al menos, un término teórico. Pueden ser singulares o generales” (p.12).

Los enunciados tienen la ventaja de que, mediante observaciones oportunas, puede dirimirse si son verdaderos o falsos. En algunos casos pueden haber impedimentos o perturbaciones que obstaculicen la observación (por ejemplo, que haya un corte de energía eléctrica que impida iluminar un objeto) pero, en principio, salvo en tales casos ocasionales, la verdad o falsedad de los enunciados empíricos básicos puede dilucidarse. En esto radica su importancia para el conocimiento científico ya que, considerados como problema para el conocimiento, constituyen cuestiones resolubles. (Katz, 2011, pág. 12)

Desde esta perspectiva, los enunciados teóricos constituyen oraciones descriptivas y declarativas que conforman la estructura de una teoría científica, prácticamente son afirmaciones que describen una situación en forma particular o general, de acuerdo al objeto de investigación.

2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante

Es realmente importante el protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque en este se evidencia el enfoque de las teorías del aprendizaje, las mismas que buscan lograr el desarrollo de habilidades y destrezas en el alumno. En ese

contexto se citarán algunos principios teóricos del conductismo, cognitismo, constructivismo y del enfoque histórico cultural.

2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo.

Para el conductismo “el aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico” (Peggy & Timothy, 1993, pág. 55).

En este sentido surge la interrogante ¿Será que los cambios conductuales dependen de las cogniciones?, y muy oportunamente Skinner manifiesta que “Las cogniciones acompañan al cambio conductual pero no influyen en él” (Skinner, 1953, pág. 8).

Desde esta perspectiva “el aprendizaje es principalmente una actividad de procesamiento de información, en la que la información acerca de la estructura de la conducta y los acontecimientos ambientales se transforma en representaciones simbólicas que guían la acción” (Bandura 1986, pág. 6).

De lo expuesto se deduce que el conductismo constituye una de las teorías del aprendizaje de mayor trayectoria, ya que muchas generaciones lo aplicaban al concebir el aprendizaje como algo mecánico, deshumanizado y reduccionista, ventajosamente la educación ha evolucionado y actualmente ya casi no se palpa el conductismo en la práctica educativa, pero si hay cierta relación entre el conductismo y el cognitismo que se combinan dando paso al enfoque cognitivo-conductual, constituyéndose en una fortaleza para nuestra educación ecuatoriana porque permite la implementación de otras teorías.

2.2 Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitismo.

Su objetivo principal es el mejoramiento del nivel aprendizaje del estudiante a través del sistema cognitivo, especialmente en lo referente a las funciones de la atención, la memoria, la percepción, la comprensión, habilidades motrices, entre otras.

El cognitismo está basado en los procesos que tienen lugar atrás de la conducta. Cambios observables que permiten conocer y entender que es lo que está pasando en la mente de la persona que se encuentra aprendiendo. Los teóricos del cognitismo reconocen que el aprendizaje del individuo necesariamente involucra 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, en resumen podríamos decir, que se retoman ciertos postulados del conductismo. (Núñez, 2015, pág. 3)

En ese mismo sentido el cognitivismo “concibe al sujeto como procesador activo de la información a través del registro y organización de dicha información para llegar a su reorganización y reestructuración en el aparato cognitivo del aprendiz, reducido a una construcción dinámica del conocimiento” (Educarchile, 2010, pág. 1).

Los esquemas cognitivos o patrones de pensamiento del sujeto se van complejizando con el desarrollo, y en determinadas etapas se producen diferentes esquemas cognitivos que hacen que interactuemos con el medio de manera diferente, es lo que Piaget llama "niveles de desarrollo cognitivo. (Doménech, 2016, p.5)

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, un sistema de conceptos, ordenados gerárquicamente, que son ideas, representaciones simbólicas que el individuo se hace de las experiencias sensoriales. A medida que se adquieren nuevas experiencias y que se relacionan nuevos conocimientos con los ya existentes, estos conceptos se complican o sufren cambios, y por consiguiente, se pueden relacionar con un conjunto más amplio de información nueva en procesos posteriores de aprendizaje. (Gallardo & Camacho, 2008, p.44)

De las consideraciones anteriores se deduce que el cognitivismo asume el aprendizaje como un proceso mental en donde la persona parte del conocimiento previo para apoyarse en nuevos conocimientos y así construir su aprendizaje de una forma dinámica, dejando de lado la memorización para pasar a la codificación de información mediante su análisis.

2.3 Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.

El constructivismo es una de las teorías más importantes del aprendizaje, porque instituye el aprendizaje de una manera autónoma, en la que el estudiante es el protagonista del proceso.

El constructivismo sostiene que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus estructuras internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de estos dos factores. Para el enfoque constructivista el aprendizaje es la construcción de conocimientos, a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona. (Sarto & Venegas , 2009, pág. 18)

El constructivismo tiene implicaciones significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI desde la reformulación de objetivos educativos centrados en una educación

basada en competencias hasta la construcción del conocimiento a través de la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP) enfocadas a lograr potenciar las capacidades de los estudiantes tanto a nivel intrapsicológico como interpsicológico. (Zubiría, 2004, p. 12)

En este sentido, “según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (Tünnermann, 2011, pág. 26).

Piaget consideraba que los sujetos construimos el conocimiento al interactuar con el medio, esta continua interacción contribuye a modificar los esquemas cognitivos. Para probar este supuesto se empezó a estudiar cómo los niños construían el conocimiento. Un "esquema cognitivo o psicológico" es la representación simplificada de una realidad tomando los conceptos prototípicos, pero no necesariamente los esenciales. Todo este planteamiento constructivista tiene mucha importancia en la enseñanza porque el profesor siempre debe tratar de conectar los conocimientos que imparte con los esquemas que posean los estudiantes que representan su realidad experiencial.

Desde esta perspectiva el constructivismo toma como fundamento el proceso de cognición social, cuya inserción se considera muy adecuada para la formación educativa del ser humano, con el objetivo de orientar y optimizar la maduración de su respectivo funcionamiento cognitivo en lo que respecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se enfocan especialmente en el desarrollo y dominio de las inteligencias múltiples (lenguaje verbal, escrito, corporal, matemático, gráfico, musical) y en la adquisición de roles de desempeño de carácter social que están vinculados al entorno, lo cual garantiza un aprendizaje significativo en el estudiante.

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

En este enfoque Lev Vygotsky, plantea que la actividad mental referida a percepciones, memoria, pensamiento, entre otros, se constituye en la característica esencial que determina al hombre como ser humano.

La actividad mental es el resultado de un aprendizaje socio-cultural que implica la internalización de elementos culturales entre los cuales ocupan un lugar central los signos o símbolos como el lenguaje, los símbolos matemáticos, los signos de la escritura y, en general, todos los tipos de señales que tiene algún significado definido socialmente. Según estos conceptos el desarrollo del pensamiento es, básicamente, un proceso socio-genético: las funciones mentales tienen su origen en la vida social a partir de procesos biológicos simples

que el niño posee al nacer (capacidad de percibir, de poner atención, de responder a estímulos externos, etc.). (Valdivieso, 2006, p. 12)

En este sentido, el enfoque histórico cultural “propone superar aquellas tendencias psicológicas tradicionales que han dirigido su interés, sobre todo, a la esfera cognoscitiva del hombre, y lo traslada al desarrollo integral de la personalidad” (Patiño, 2007, pág. 55).

La teoría histórico-cultural apunta también a la mediación semiótica a través del signo y la interacción con el otro como elementos constitutivos del sujeto. La palabra es la que va constituyendo las relaciones entre las personas, estableciendo normas, conceptuando lo que es cierto y lo errado, definiendo las verdades y mentiras, delimitando los discursos, distinguiendo lo normal de lo anormal, lo que es entendido como deficiente y lo que no es. Enfoca que el hombre participa en una realidad social sólo a través de la interacción entre los individuos, y que esta realidad es mediada por los signos. Apunta horizontes de naturaleza práctica, orientando argumentaciones tanto para el niño que es considerado “normal” como para el “anormal”. (Orrú, 2012, pág. 346)

Para Vygotski el ser humano aprende a pensar, a percibir, a memorizar, etc. a través de la mediación de otros seres humanos. Partiendo de esta idea, el autor formuló la ley de la doble formación de las funciones psicológicas: “en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, entre personas, interpersonal o interpsicológico y después a nivel individual, en el interior del propio niño, intrapsicológico”. (Doménech, 2016, p.10)

Vygotsky, señala que el desarrollo intelectual del sujeto no puede entenderse como independiente del entorno social en el que vive el individuo. Para Vygotsky, el pensamiento es una actividad interpretativa, por lo que más que crear una representación interna de la realidad o de representar el mundo externo lo que se postula es cómo interpretas las interacciones con el mundo de manera que tengan significado. Sostiene que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales son posibles cuando de la interacción plano interpsicológico se llega a la internalización plano intrapsicológico. (Gallardo y Camacho, 2008, p.51)

Desde esta perspectiva, el enfoque histórico cultural plantea que el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción del individuo con su entorno, lo que asegura la formación integral de la persona garantizando un nivel óptimo de aprendizajes que le servirán para la vida.

De lo anteriormente expuesto en cada uno de los enfoques, y a manera de conclusión se puede considerar que el aprendizaje requiere apoyarse en ciertos principios de cada una de las teorías del aprendizaje, pero cabe recalcar que de todos estos principios centran al estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje, sin embargo lo que lo diferencian

son los métodos empleados y las concepciones del aprendizaje para garantizar la formación del mismo.

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

3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.

Enseñar es presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen. Esos conocimientos no se confunden con cualquier tipo de informaciones, que serían igualmente nuevas para los alumnos. Se distinguen de estas porque tienen un valor utilitario (útiles para la adquisición de otros conocimientos) y cultural (útiles para la formación del espíritu de quienes los adquieren). (Cousinet, 2014, pág. 2)

La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que siempre van de la mano en el quehacer educativo, se instituyen como la base para la formación integral de la persona y según Rosenshiney, 1996 y Shell, 1988, 1990 (citados en Schunk, 2012):

Destacan la importancia de diversos factores en la adquisición de habilidades, estrategias y conductas, los cuales incluyen la organización del material en pequeños pasos (pequeñas unidades para ser procesadas a nivel cognoscitivo), oportunidades para practicar, retroalimentación correctiva y sesiones de repaso frecuentes. (p.20)

En este sentido se analiza y relaciona el proceso de desarrollo del aprendizaje con el punto de vista de Shunk:

El aprendizaje ocurre en acto (participando en forma activa) o de forma vicaria (observando, leyendo y escuchando). Gran parte del aprendizaje escolar requiere una combinación de experiencias vicarias y en acto. El aprendizaje por observación amplía de manera importante las posibilidades del aprendizaje humano, el aprendizaje por observación consta de cuatro procesos: atención, retención, producción y motivación. (Schunk, 2012, pág. 161)

De acuerdo a las consideraciones anteriores, la enseñanza es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos que pueden ser específicos o generales sobre una determinada asignatura, se basa en la transmisión de determinados conocimientos a través de diversos medios.

Por otra parte, el aprendizaje es el proceso mediante el cual una persona se prepara de múltiples formas para dar una solución a situaciones problemáticas de la vida cotidiana; es un proceso cambiante y ascendente porque va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información.

El aprendizaje es de vital importancia para el ser humano, durante sus primeros años de vida aprende mediante un proceso automático con poca participación de la voluntad, después aparece el componente voluntario que adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo; algunas veces, el aprendizaje es producto de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida, que utiliza el método de ensayo - error, pero también hay quienes por su experiencia pueden afirmar que el aprendizaje se produce también por intuición, a través del repentino descubrimiento en cuanto a la forma de resolver problemas, estableciendo una relación entre el aprendizaje desde la voluntad y la intuición, de tal manera que un aprendizaje siempre va acompañado de la experiencia y a medida que pasa el tiempo hace que los esquemas cognitivos tiendan a retroalimentarse, cambiar y redefinirse mediante un proceso de andamiaje, por lo cual es imprescindible el estudio de cada una de las teorías del aprendizaje que constituyen el fundamento para el proceso formativo del estudiante.

3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.

El documento de Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica (2010) citado en el Instructivo para planificaciones curriculares establece que:

La planificación permite organizar y conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para la consecución de los objetivos educativos. Además, lleva a reflexionar y tomar decisiones oportunas, pertinentes, tener claro qué necesidades de aprendizaje poseen los estudiantes, qué se debe llevar al aula y cómo se puede organizar las estrategias metodológicas, proyectos y procesos para que el aprendizaje sea adquirido por todos, y de esta manera dar atención a la diversidad de estudiantes. (Mineduc, 2016, pág. 3)

La planificación Curricular es parte esencial para el ámbito educativo, es un proceso determinante para el tipo de estudiante que queremos formar, y de esta manera convertir el escenario educativo en un proceso eficaz y eficiente, logrando aprendizaje significativos en cada uno de los estudiantes. (Barriga, 2011, pág. 4)

En ese contexto, el accionar educativo requiere de un proceso sistemático, dirigido y organizado, que se plasma mediante una planificación curricular dotada de varias estrategias con el objeto de atender las necesidades educativas del alumnado, por ello Rosales (2002) considera que:

“Las estrategias metodológicas responden a la pregunta de cómo hay que enseñar, por tanto, nos referimos a una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza

el profesor en su práctica educativa. En suma, a los diferentes caminos que existen para que las intenciones educativas se hagan realidad". (p.5)

Desde esta perspectiva cada docente elabora su planificación, basada en las destrezas con criterio de desempeño que se desea desarrollar y tomando en cuenta la realidad del entorno, pero especialmente apoyándose en la normativa nacional del Instructivo para planificaciones curriculares que establece como "elementos de la planificación curricular los fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación" (Mineduc, 2016, pág. 21).

3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.

Toda actividad a realizar requiere de una planificación que exige un proceso didáctico ordenado, entendido como "una serie de acciones integradas que debe de seguirse ordenadamente por el docente dentro del proceso educativo para el logro de un aprendizaje efectivo" (Aparicio, 2010, pág. 3).

En este sentido Marqués (2001) (citado en Meneses , 2007) define el proceso didáctico como:

La actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa, y está constituido por las intervenciones educativas realizadas por el profesor: propuesta de las actividades de enseñanza a los alumnos, su seguimiento y desarrollo, para facilitar el aprendizaje. (Meneses, 2007, pág. 35)

El proceso didáctico tiene como elemento esencial la planificación curricular también denominada de aula:

En la planificación curricular de aula, específicamente, se exige al docente una reflexión a la luz del paradigma constructivista, desde la forma de agrupar contenidos programáticos con valores hasta la construcción de ambientes pedagógicos y didácticos que posibiliten experiencias que favorezcan el desarrollo endógeno, mediante la resolución de problemas y elaboración de proyectos de corto, mediano y largo plazo, produciendo e innovando de acuerdo a las exigencias del sector productivo y tecnológico actual. (Meléndez & Gómez, 2008, pág. 371)

El proceso didáctico en el aula conlleva a seguir una serie de acciones que en la práctica se destacan como los pasos exitosos en el proceder técnico-didáctico del docente: motivación, presentación, desarrollo, fijación, integración, control o evaluación y la rectificación" (Anguisaca & Marín , 2012, pág. 24). Lo que significa que con su aplicación promueven la construcción del aprendizaje que hace el estudiante por sí solo, mediante su propia iniciativa y con verdadero interés de aprender.

En este sentido el proceso didáctico considera elementos esenciales como el conocimiento, la capacidad y actuación del docente para realizarlo mediante una diversidad de actividades oportunas y destinadas al logro del objetivo principal que es facilitar el aprendizaje de los estudiantes, dichas actividades están relacionadas a los procesos de aprendizaje, ya que son realizadas por los estudiantes bajo la orientación del docente, quien orienta sus acciones para alcanzar aprendizajes significativos, lo cual constituye la clave del desarrollo del aprendizaje que requiere acción participativa del alumnado, misma que depende de la motivación orientada por el docente, para que así ellos puedan y tengan la voluntad de realizar las operaciones cognitivas interactuando con los recursos educativos que estén a su alcance.

Según las consideraciones anteriores, el proceso didáctico también depende de la situación educativa, por ello hay que considerar los contenidos a tratar, características de los alumnos, circunstancias ambientales ya que es un proceso complejo en el cual intervienen el docente, los alumnos, los objetivos educativos, el contenido, el contexto y las estrategias didácticas.

Desde esta perspectiva la planificación constituye un requisito esencial para los docentes, ya que no es suficiente el dominio disciplinar, sino que debe combinar el conocimiento con las condiciones esenciales en las que debemos ejercer la profesión, tales como: el plan de estudios, el número y características de los alumnos, el tiempo disponible y los recursos didácticos; todos estos elementos deben considerarse en el momento de elaborar la planificación, con la finalidad de alcanzar un aprendizaje significativo mediante el desarrollo de habilidades y destrezas.

Es fundamental tomar en cuenta que cuando el docente es considerado como agente curricular activo, su tarea fundamental es participar de manera eficaz en la creación y diseño de planes formativos para cada una de las asignaturas, tomando en cuenta para su elaboración las situaciones concretas de la vida cotidiana que se encuentran en entorno de los estudiantes.

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

Integrar lo metódico con lo didáctico es la condición que debe cumplir una propuesta metodológica, en donde la metodología se refiere a los métodos empleados para el desarrollo del aprendizaje, los cuales se orientan mediante la aplicación de las teorías del aprendizaje.

Una propuesta metodológica activa, se caracteriza, por ser un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento. Ésta pretende promover el trabajo en grupos pequeños, orientado a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados a partir de noticias, periódicos, etc.; donde se aprende investigando y buscando la información de los contenidos y de la propia experiencia de trabajo en el aula (dinámica del método). (Sánchez , Moreira , & Caballero, 2009, pág. 28)

En este sentido una Propuesta Metodológica sirve para direccionar los contenidos de Educación (...) que contribuye a promover el bienestar y el desarrollo de la persona, la familia y la comunidad, en donde se vincula la teoría con la práctica, conduciendo a un cambio total en la forma como viene dándose la educación (...), motivando a la persona por su propio aprendizaje. (Rozo, 2006, pág. 14)

En efecto “una propuesta metodológica busca desarrollar una herramienta que resuelva uno de los principales problemas” (Arango, 2009, pág. 19). En este caso se refiere a los problemas de índole pedagógica que se evidencian en las diferentes instituciones educativas.

De ahí que lo metódico es la forma ordenada y sistemática que sigue un método y lo didáctico es el estudio de los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje, constituye una parte esencial de la pedagogía que se encarga de las técnicas y métodos de enseñanza que utiliza el docente con el objeto de lograr un aprendizaje significativo, que permita al estudiante sentirse útil y realizado, al aportar con soluciones a situaciones y problemas del contexto, de esta manera contribuyendo al desarrollo de la sociedad

Desde esta perspectiva el docente debe basar su accionar en la utilización de estrategias metodológicas que integren los métodos con la didáctica, de tal manera que el proceso facilite el aprendizaje del estudiante y garantice la adquisición de conocimientos que servirán para la vida. Esto implica una autoevaluación sobre la parte metodológica de la planificación docente, porque a medida que la sociedad evoluciona también las exigencias educativas lo hacen; por lo tanto, la propuesta metodológica debe ir considerada al contexto y realidad educativa.

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

“Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje”. (UNED, 2013, pág. 3)

En este sentido Díaz y Hernández (1999) sostienen que:

Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidad es que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. (Delgado & Solano , 2009, pág. 4)

La educación, al igual que todos los campos de actividad del hombre, requiere también de una buena dosis de técnica por parte del maestro; técnica encaminada al manejo de la clase, a la organización de la asignatura, al proceso de interrelación maestro-alumno para la elaboración de los conocimientos; sin descuidar además la comprobación de los resultados que hace de la Evaluación un proceso en el que mayormente debe notarse la preparación profesional del educador. (Delgado & Palacios, 2015, pág. 6)

Ante la situación planteada, es imprescindible que el profesor se apoye en diversas estrategias y técnicas enfocadas de tal manera que sea el estudiante quien cumpla el papel de protagonista en el proceso formativo, construyendo su propio aprendizaje. Así mismo hay que considerar que en todo proceso de enseñanza – aprendizaje debe existir acuerdos entre el docente y sus estudiantes, los cuales regulan los comportamientos, interacciones y relaciones entre estos dos integrantes del proceso educativo, de esta manera se garantiza un aprendizaje para la vida siempre y cuando se cumplan dichos acuerdos,

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño y tipo de investigación

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

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

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

2.2. Métodos

2.2.1. El Método Analítico – Sintético

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

2.2.2. El Método Inductivo – Deductivo

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

2.3. Población

La presente investigación comprende una población de 30 docentes del nivel de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “Adolfo Valarezo”, se utilizarán muestras no probabilísticas, Hernández Sampieri (2014, p. 189) plantea que “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización”. Se trabajó con muestras homogéneas, Hernández Sampieri (2014, p. 388) establece que “en las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o característica, o bien comparten rasgos similares”. Bajo estas definiciones en la presente investigación se tomaron a todos los 30 de profesores del subnivel de Bachillerato General Unificado con los cuales se trabajó en la investigación.

2.4. Técnica e instrumentos

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

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

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con respecto al objetivo dos relacionado con el diagnóstico de los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, se aplicó 1 encuesta a 30 maestros y maestras del nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo ubicada en en las calles Carlos Román y Adolfo Valarezo del Barrio El pedestal, parroquia Sucre, de la ciudad y provincia de Loja, ésta institución fue creada inicialmente el 28 de octubre de 1964 como Colegio Anexo a la Universidad Nacional de Loja, a partir del año 1970 deja de ser anexo a la Universidad Nacional de Loja y pasa a constituirse como Colegio Nacional Adolfo Valarezo, posteriormente en el año 2011 como Colegio de Bachillerato Adolfo Valarezo, luego en octubre del año 2013 obtuvo la acreditación como Colegio de Bachillerato Internacional y finalmente el 12 de octubre de 2015 se instauró como Unidad Educativa Adolfo Valarezo, por ello cuenta con educación inicial, preparatoria, básica, bachillerato en ciencias y bachillerato internacional, esta institución se financia mediante sostenimiento fiscal.

Actualmente tiene 1775 estudiantes y 79 docentes, de los cuales 78 tienen nombramiento definitivo en la institución y 1 con contrato. Es importante describir que de los docentes encuestados el 66,66% (20) son mujeres y el 33,33% (10) son hombres, su nivel de preparación predominante es la titulación de Licenciados en Ciencias de la Educación pero también es necesario recalcar que hay 7 de ellos con título de Magister. Las edades de los encuestados oscilan entre los 25 y 60 años de edad, siendo 24 de ellos mayores a treinta años y en su mayoría con más de 15 años en la docencia.

3.1 Tendencias en la aplicación de la teoría conductista.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la tendencia conductista, en la que el estudiante tiene un rol de receptor y su aprendizaje es guiado.

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).	21	70,00	9	30,00			30
2	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.	30	100,00					30
3	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.	12	40,00	14	46,67	4	13,33	30
4	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.	3	10,00	24	80,00	3	10,00	30
5	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.	10	33,33	16	53,33	4	13,33	30
6	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.	15	50,00	12	40,00	3	10,00	30
7	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.	20	66,67	10	33,33			30
8	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.	9	30,00	17	56,67	4	13,33	30
9	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los estudiantes.	22	73,33	8	26,67			30
10	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.	8	26,67	19	63,33	3	10,00	30

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.

Elaborado por: Delgado (2017)



Figura 1: Tendencia Conductista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.

Elaborado por: Delgado (2017)

De los resultados obtenidos en la tabla 1 y gráfico 1, se deduce que la totalidad de los maestros se inclinan hacia tendencia de planificar de acuerdo a objetivos medibles (100%), relacionado a fomentar el buen comportamiento en los estudiantes (73,33%) y al desglose de contenidos (70%) que va de la mano con la elaboración de pruebas estructuradas (66,67%); desde este análisis, se evidencia entonces que el ejercicio de la docencia en la actualidad, todavía se desarrolla bajo los preceptos del conductismo, puesto que para esta tendencia hay aprendizaje únicamente cuando se memoriza y comprende la información, pero sin implicar la creatividad, en este sentido “el aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico” (Peggy & Timothy, 1993, pág. 55), aspecto que se ve limitado si la mayor parte de docentes desarrolla un proceso cerrado, mecánico, y previamente establecido sin considerar las necesidades de los y las estudiantes.

3.2. Tendencias en la aplicación de la teoría cognitiva.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la tendencia cognitivista, en la que el estudiante es un ente activo en su proceso de aprendizaje, en donde el aprendizaje se da como una actividad mental que implica inicialmente una codificación interna y luego una estructuración por parte del estudiante, por ello se instituye como un participante muy activo del proceso de aprendizaje.

Tabla 2: Tendencia Cognitiva.

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.	16	53,33	14	46,67			30
2	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.	21	70,00	9	30,00			30
3	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.	23	76,67	7	23,33			30
4	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.	19	63,33	11	36,67			30
5	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.	27	90,00	3	10,00			30
6	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.	22	73,33	8	26,67			30
7	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.	14	46,67	14	46,67	2	6,66 7	30
8	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento	21	70,00	8	26,67	1	3,33 3	30
9	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes	17	56,67	11	36,67	2	6,66 7	30
10	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.	22	73,33	8	26,67			30

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
Elaborado por: Delgado (2017)



Figura 2: Tendencia Cognitivista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.

Elaborado por: Delgado (2017)

De los resultados obtenidos en la tabla 2 y gráfico 2, se deduce que los maestros revisan los conocimientos previos sobre las temáticas de estudio (90%), proponen ejemplos que apunten a la transferencia de los conocimientos (76,67%), realizan la evaluación de tipo formativa (73,33%) y enfatizan la organización y la estructuración de las destrezas en su planificación didáctica (73,33%); estos resultados se corroboran con la tendencia cognitivista puesto que esta “concibe al sujeto como procesador activo de la información a través del registro y organización de dicha información para llegar a su reorganización y reestructuración en el aparato cognitivo del aprendiz, reducido a una construcción dinámica del conocimiento” (Educarchile, 2010, pág. 1), entonces resulta evidente que la mayoría de los maestros emplean actividades enfocadas a que el aprendizaje se realice de forma activa, en la cual el estudiante aprende desde su autoeficacia, como consecuencia de su interacción con el medio en que se desarrolla, aspecto importante porque al revisar los conocimientos previos, no sólo se verifica las bases para un aprendizaje sino que también se garantiza un nuevo aprendizaje que será construido a partir del conocimiento previo mediante un proceso de andamiaje que

permita utilizar los esquemas cognitivos de tal manera que se produzca un aprendizaje significativo.

3.3. Tendencias en la aplicación de la teoría constructivista.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la tendencia constructivista, en la que el estudiante es quien construye su propio aprendizaje.

Tabla 3: Tendencia Constructivista.

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.	8	26,7	18	60	4	13,3	30
2	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.	9	30,0	18	60,0	3	10,0	30
3	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.	8	26,7	19	63,3	3	10,0	30
4	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo	23	76,7	7	23,3			30
5	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.	8	26,7	22	73,3			30
6	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.	15	50,0	15	50,0			30
7	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.	25	83,3	5	16,7			30
8	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.	21	70,0	9	30,0			30
9	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.	24	80,0	6	20,0			30
10	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.	21	70,0	9	30,0			30

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
Elaborado por: Delgado (2017)



Figura 3: Tendencia Constructivista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.

Elaborado por: Delgado (2017)

De los resultados obtenidos en la tabla 4 y gráfico 4, se deduce que los maestros toman en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos (83,3%), valoran los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes (80%), propician el razonamiento deductivo (76,7%) y de una forma no muy frecuente utilizan el juego de roles para desarrollar algunos temas de estudio (73,3%); desde esta información y considerando que para el enfoque constructivista “el aprendizaje es la construcción de conocimientos, a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona” (Sarto & Venegas , 2009, pág. 18), se deduce que la mayoría de los maestros promueven que el estudiante construya su propio aprendizaje, mediante varios razonamientos válidos, que permiten valorar los procesos y el nivel de razonamiento de cada individuo , ya que esta tendencia desarrolla el aprendizaje basado en las experiencias e interpretaciones que tenga sobre la realidad que lo rodea, y de ahí que el estudiante es quien construye su propio aprendizaje, de tal manera que pueda aplicarlo en su vida diaria.

Esta práctica es muy importante porque promueve el aprendizaje autónomo, en donde el estudiante se ubica como el protagonista del proceso formativo y se estableciendo una gran capacidad para responder a infinidad de situaciones de la vida real, convirtiéndose en un ente activo dentro de la sociedad.

3.4. Tendencias en la aplicación de la teoría Socio Histórico Cultural.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la tendencia socio histórico cultural, en la que el aprendizaje se construye desde la interacción del estudiante con el entorno.

Tabla 4: Tendencia 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.	12	40,00	18	60,00			30
2	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.	20	66,67	10	33,33			30
3	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.	21	70,00	9	30,00			30
4	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.	14	46,67	16	53,33			30
5	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante	23	76,70	6	20,00	1	3,30	30
6	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.	9	30,00	19	63,33	2	6,67	30
7	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.	15	50,00	15	50,00			30
8	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.	25	83,33	5	16,67			30
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.	24	80,00	6	20,00			30
10	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.	19	63,33	11	36,67			30

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
Elaborado por: Delgado (2017)

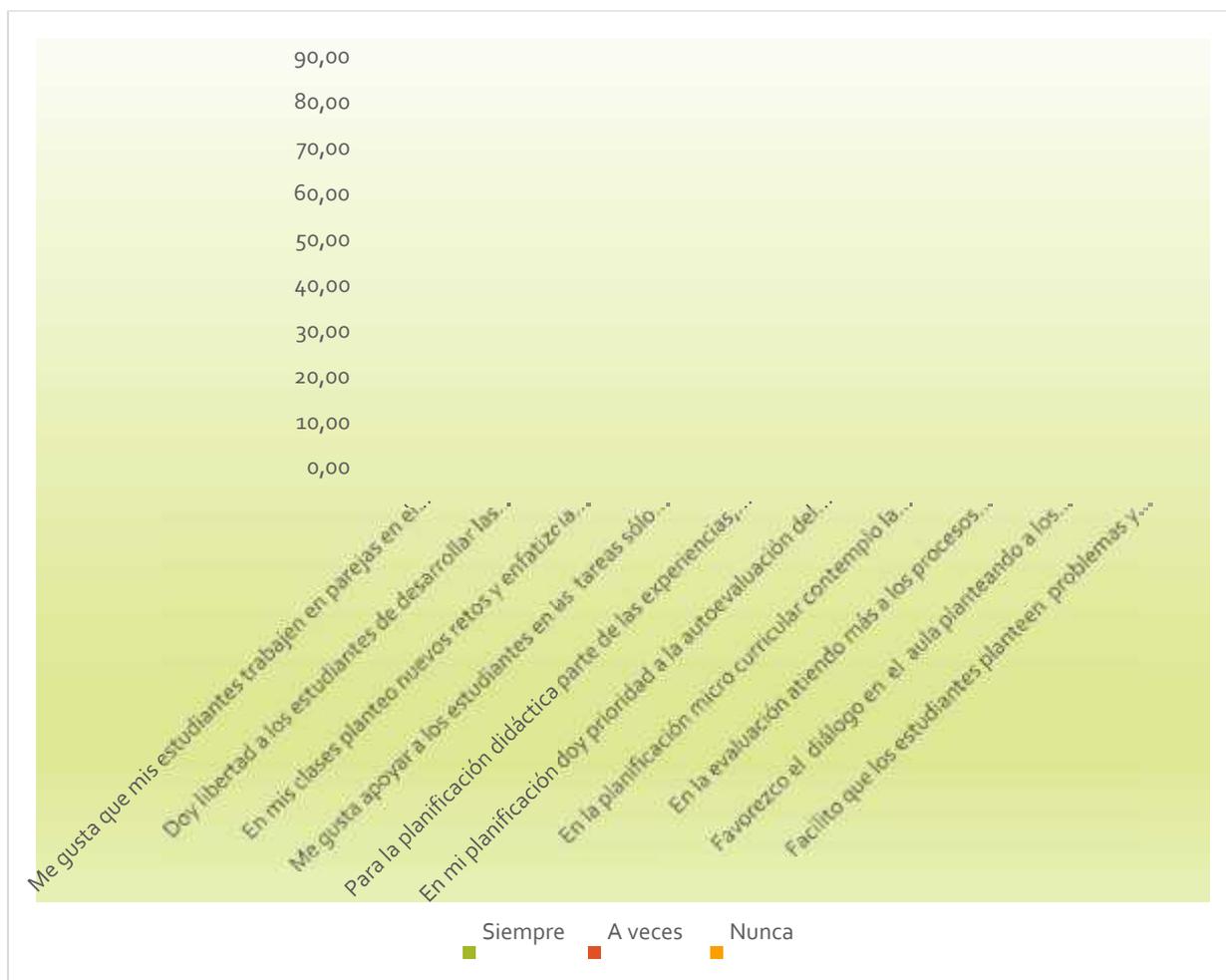


Figura 4: Tendencia Socio Histórico Cultural

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.

Elaborado por: Delgado (2017)

De los resultados obtenidos en la tabla 3 y gráfico 3, se deduce que los maestros en la evaluación atienden más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales (83,33%), promueven el diálogo mediante preguntas que fomentan la creatividad del estudiante (80%), la planificación didáctica utilizada parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante (76,70%) y plantean nuevos retos que enfatizan la interpretación, comparación y análisis crítico reflexivo, desde esta perspectiva la mayoría de los maestros promueven el aprendizaje significativo que parte desde un proceso flexible y abierto que considera el entorno del estudiante en su totalidad, por lo tanto en esta tendencia el conocimiento del individuo se origina en la interacción con el medio social, mismo que constituye un factor determinante para alcanzar aprendizaje significativo mediante la relación directa con el entorno y la manipulación de materiales o situaciones reales aspecto que se corrobora con lo expresado por Patiño (2007, pág. 55) cuando manifiesta que la teoría socio histórico cultural “propone superar aquellas tendencias psicológicas tradicionales que han

dirigido su interés, sobre todo, a la esfera cognoscitiva del hombre, y lo traslada al desarrollo integral de la personalidad”.

Ahora bien, la práctica eficiente de este enfoque contribuye a la formación del estudiante que inicia en el contexto social y se fortalece de forma individual, entonces el aprendizaje se da mediante un proceso de interacción con el medio en que se desarrolla el individuo y garantiza la formación integral de la persona.

3.5. Tendencias en la aplicación de estrategias conductistas

Tabla 5: Tendencia estrategias conductista.

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Clases expositivas.	10	33,3	16	53,3	4	13,3	16
2	Secuenciación de objetivos y contenidos.	19	63,3	11	36,7			16
3	Memorización de contenidos o temas.	1	3,3	16	53,3	13	43,3	16
4	Recompensa para formar hábitos y disciplina.	10	33,3	17	56,7	3	10,0	16

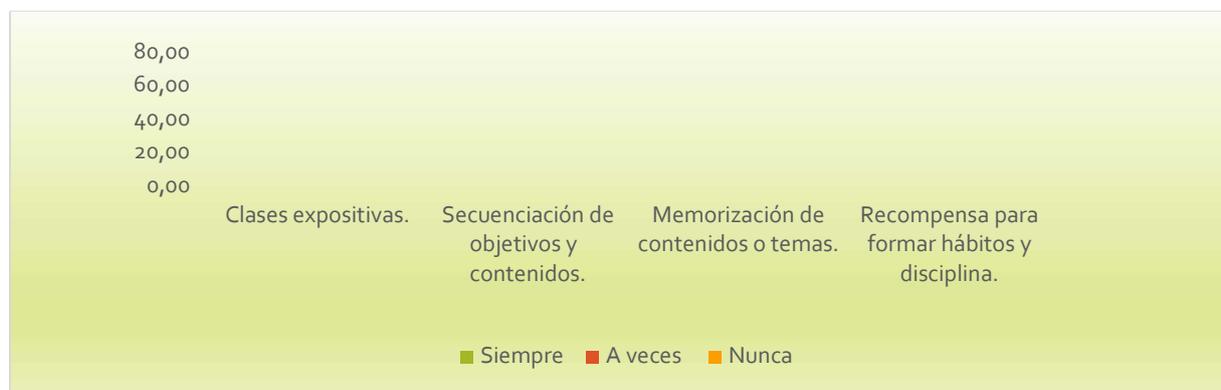


Figura 5: Tendencia estrategias conductista.

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
Elaborado por: Delgado (2017)

De los resultados obtenidos en la tabla 5 y gráfico 5, se deduce que la mayoría de los maestros establecen como estrategias de enseñanza, el hecho de seguir una secuencia de objetivos y contenidos (63,3%), ofrecen recompensas para formar hábitos de disciplina (56,7%), realizan las clases expositivas y promueven la memorización (53,3%); la información refleja que aún hay maestros que no se preocupan por hacer un aprendizaje diferente y que

parecen estar muy cómodos siguiendo un proceso caduco que no se preocupa por los intereses de los estudiantes, ubicándolos como entes pasivos del proceso de enseñanza aprendizaje, en donde todo se desarrolla de forma mecánica, por seguir una costumbre o una tradición, evidenciando así el conductismo que considera que el “aprendizaje es principalmente una actividad de procesamiento de información, en la que la información acerca de la estructura de la conducta y los acontecimientos ambientales se transforma en representaciones simbólicas que guían la acción” (Bandura 1986, p 6), por lo que se recomienda abrir la mente al estudio y aplicación de otras teorías, pues es urgente hacerlo ya que el proceso enseñanza aprendizaje no es el adecuado, por lo tanto no permite el logro de una educación de calidad.

3.6. Tendencias en la aplicación de estrategias cognitivistas

Tabla 6: Tendencia Estrategias Didácticas Cognitivistas

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Tutorías y asesorías	16	53,3	14	46,7			16
2	Modelamiento	4	13,3	22	73,3	4	13,3	16
3	Cuadros sinópticos	11	36,7	18	60,0	1	3,3	16
4	Organizadores gráficos	16	53,3	14	46,7			16

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
Elaborado por: Delgado (2017)



Figura 6: Tendencia estrategias cognitivistas.

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
Elaborado por: Delgado (2017)

De los resultados obtenidos en la tabla 6 y gráfico 6, se deduce que la mayoría de los maestros establecen como estrategias de enseñanza frecuentes la utilización de

organizadores gráficos (53,3%), acompañado de tutorías y asesorías (53,3%), pero también por ciertas ocasiones se promueve el aprendizaje por modelamiento (73,3%), apoyado de los cuadros sinópticos (60%); en este sentido, los maestros se preocupan por buscar actividades permanentes que promuevan el aprendizaje significativo en los estudiantes, lo cual permite la adquisición de conocimientos y su transferencia al contexto desde el cognitivismo puesto que esta “concibe al sujeto como procesador activo de la información a través del registro y organización de dicha información para llegar a su reorganización y reestructuración en el aparato cognitivo del aprendiz, reducido a una construcción dinámica del conocimiento” (Educarchile, 2010, pág. 1), pero debería ya irse enfocando un poco más allá de tal manera que poco a poco el estudiante se convierta en el constructor de su propio aprendizaje, por supuesto que el docente tiene de brindar los medios para ello, haciendo un tipo de andamiaje entre la aplicación de la teoría cognitiva para darle paso a la teoría constructivista.

3.7. Tendencias en la aplicación de estrategias constructivistas

Tabla 7: Tendencia estrategias Constructivista.

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	El conflicto cognitivo	10	33,30	20	66,70			16
2	Aprender del error	14	46,67	16	53,33			16
3	Juego de Roles	7	23,30	18	60,00	5	16,70	16
4	Razonamiento abstracto	16	53,33	12	40,00	2	6,67	16

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
Elaborado por: Delgado (2017)



Figura 7: Tendencia estrategias Constructivista.

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
Elaborado por: Delgado (2017)

De los resultados obtenidos en la tabla 7 y gráfico 7, se evidencia que la mayoría de los maestros establecen como estrategias de enseñanza, el promover el conflicto cognitivo en los estudiantes (66,7%), la utilización del juego de roles (60%), el aprendizaje desde los errores o equivocaciones (53,33%) cometidas por el estudiante y el razonamiento abstracto (40%); de acuerdo a la información, se evidencia que estas actividades están enfocadas desde la teoría constructivista, puesto que según la posición constructivista “el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (Tünnermann, 2011, pág. 26), en este sentido se enfoca un aprendizaje construido por el mismo estudiante, quien aprende por experiencia y lo relaciona inmediatamente con situaciones del entorno, esta tendencia es muy acertada para la formación íntegra de la persona, porque promueve un sentido de independencia que hace del estudiante un ser responsable de sus actos, y que va encaminado de forma correcta para ser un ente activo en la sociedad.

3.8. Tendencias en la aplicación de estrategias socio histórico culturales

Tabla 8: Tendencia estrategias Socio Histórico Cultural.

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	Aprendizaje cooperativo	24	80,0	6	20,0			16
2	Dramatizaciones	9	30,0	16	53,3	5	16,7	16
3	Aprendizaje asistido por pares	7	23,3	22	73,3	1	3,3	16
4	Discusiones y debates	14	46,7	15	50,0	1	3,3	16

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
Elaborado por: Delgado (2017)



Figura 8: Tendencia estrategias Socio Histórico Cultural.

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo.
Elaborado por: Delgado (2017)

De los resultados obtenidos en la tabla 7 y gráfico 7, se deduce que la mayoría de los maestros establecen como estrategias de enseñanza, el aprendizaje cooperativo (80%) y las discusiones y debates (50%); con una menor frecuencia de aplicación realizan dramatizaciones (53,3%) y promueven el aprendizaje asistido por pares (73,3%); en este sentido y considerando que Vygotsky sostiene que en la teoría socio histórico cultural “la transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales son posibles cuando de la interacción plano interpsicológico se llega a la internalización plano intrapsicológico (Gallardo y Camacho, 2008, p.51), los maestros se apoyan en actividades que promuevan un aprendizaje significativo a partir de la interacción entre estudiantes que les permita aprender los unos de los otros y compartir sus experiencias, lo cual es muy enriquecedor debido a que aprenden desde la realidad del contexto, mediante situaciones reales por cuanto si es muy bueno que el docente trabaje dentro de esta teoría del aprendizaje, ya que el estudiante empieza a crear el sentido del bien común, porque aprende a compartir y a aprender de las experiencias, de hecho se constituye como una de las teorías más aplicadas en la sociedad, claro que tiene sus reservas porque no siempre se debe aprender de otros porque hay aprendizajes que no son adecuados para el correcto proceso de formación de la persona, no aporta a su formación integral, como por ejemplo el alcoholismo, la drogadicción, son cosas que no se deben aprender porque destruyen la vida del adolescente que es presa fácil ante cualquier situación de éstas.

CAPÍTULO IV: PLAN DE INTERVENCIÓN

4. PLAN DE INTERVENCIÓN

4.1. Título:

La planificación didáctica enfocada desde la teoría constructivista y adaptada a las necesidades de los y las estudiantes.

4.2. Descripción del problema:

La razón principal de la manifestación del problema está basado en que el 66,66% de los docentes del subnivel de Bachillerato General Unificado apoyan su práctica docente en aplicaciones de teorías cognitivistas, este aspecto se contradice a lo planteado por Tünnermann (2011) cuando afirma que “el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (pág. 26). Así mismo Lev Vygotsky sostiene que “la transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales son posibles cuando de la interacción plano interpsicológico se llega a la internalización plano intrapsicológico (Gallardo y Camacho, 2008, p.51). De ahí que es necesario considerar los principios del constructivismo y del enfoque socio histórico cultural para fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, aspecto que garantiza que el estudiante aprenda y se forme de manera integral, mediante una educación de calidad.

4.3. Antecedentes sobre el problema:

En cuanto a esta temática se ha brindado capacitaciones por parte de las autoridades del plantel pero de manera muy superficial, ya que el tiempo otorgado por el Ministerio de Educación para ello es muy reducido, esto se justifica con la afirmación de que no se pueden perder clases y por tanto no son de calidad, sino que más bien cuando hay son de hora y media, se puede decir que de una forma muy rápida que a la final no aporta mucho para el enriquecimiento del conocimiento docente.

Los resultados que se obtuvieron evidencian la falta de capacitación docente en cuanto a las teorías del aprendizaje, hay muchas cosas positivas como negativas tanto en lo metodológico y teórico, pero sobretodo los actores educativos no se involucran en el mejoramiento y profesionalización porque en algunos casos no están realmente comprometidos con su profesión ni con la institución educativa, se realiza la integración de equipos de trabajo en los cuales no todos participan activamente y en cuanto a las autoridades institucionales gozan de un gran nivel de liderazgo directivo pero aún hace falta empoderarse mucho más sobre el proceso que exige el alcanzar una educación de calidad.

4.4. Fundamentación teórica:

El proceso educativo establece una relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje como esencial para la formación integral de la persona y que según Rosenshiney, 1996 y Shell, 1988, 1990 (citados en Schunk, 2012):

“La enseñanza y el aprendizaje destacan la importancia de diversos factores en la adquisición de habilidades, estrategias y conductas, los cuales incluyen la organización del material en pequeños pasos (pequeñas unidades para ser procesadas a nivel cognoscitivo), oportunidades para practicar, retroalimentación correctiva y sesiones de repaso frecuentes”. (p.20)

Es realmente importante el protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque en este se evidencia el enfoque de las teorías del aprendizaje, las mismas que buscan lograr el desarrollo de habilidades y destrezas en el alumno. En ese contexto se citaran algunos principios teóricos del conductismo, cognitivismo, constructivismo y del enfoque histórico cultural.

Para el conductismo “El aprendizaje es principalmente una actividad de procesamiento de información, en la que la información acerca de la estructura de la conducta y acerca de acontecimientos ambientales se transforma en representaciones simbólicas que guían la acción” (Bandura 1986, p 6).

El cognitivismo centra su estudio en el sistema cognitivo, referente a las funciones de la atención, la memoria, la percepción, la comprensión, habilidades motrices, entre otras. Su objetivo principal es el logro del mejoramiento del nivel aprendizaje del estudiante.

En este sentido el constructivismo implica que el estudiante sea el constructor de su propio aprendizaje, es decir el protagonista del proceso, tal y como lo plantea Zubiría (2004):

El constructivismo tiene implicaciones significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI desde la reformulación de objetivos educativos centrados en una educación basada en competencias hasta la construcción del conocimiento a través de la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP) enfocadas a lograr potenciar las capacidades de los estudiantes tanto a nivel intrapsicológico como interpsicológico. (p. 12)

Desde esta perspectiva en el enfoque socio histórico cultural el conocimiento se da mediante la interacción del ser humano con el entorno, coincidiendo con Orrú (2012) que plantea:

La teoría histórico-cultural apunta también a la mediación semiótica a través del signo y la interacción con el otro como elementos constitutivos del sujeto. La palabra es la que va constituyendo las relaciones entre las personas, estableciendo normas, conceptuando lo que es cierto y lo errado, definiendo las verdades y mentiras, delimitando los discursos, distinguiendo lo normal de lo anormal, lo que es entendido como deficiente y lo que no es. Enfoca que el hombre participa en una realidad social sólo a través de la interacción entre los individuos, y que esta realidad es mediada por los signos. Apunta horizontes de naturaleza práctica, orientando argumentaciones tanto para el niño que es considerado “normal” como para el “anormal”. (pág. 346)

El accionar educativo requiere de un proceso sistemático, dirigido y organizado, que se plasma mediante una planificación curricular dotada de varias estrategias con el objeto de atender las necesidades educativas del alumnado, por ello para (Rosales A. , 2002):

“Las estrategias metodológicas responden a la pregunta de cómo hay que enseñar, por tanto, nos referimos a una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en su práctica educativa. En suma, a los diferentes caminos que existen para que las intenciones educativas se hagan realidad”. (p.5)

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 o permanente y sus evidencias	Indicadores de Resultados
1.Limitada fundamentación de las teorías del aprendizaje en los procesos metodológicos desarrollados por los docentes.	1. Solicitar y obtener la autorización del rector de la UEAV para ejecutar el plan de intervención en la institución	1. Presentar solicitud de autorización al rector de la UEAV	Capacitador: Livia Alexandra Delgado Cueva	24/07/2017	Elaboración de solicitud Presentación de solicitud Verificación de autorización por escrito. Establecer el lugar donde se realizará los talleres o reuniones	Una solicitud escrita evidencia que el trámite ha sido
	2. Fundamentar las teorías del	2. Taller sobre teorías del	Autoridades Coordinadores de área	21/08/2017	Realizar observación	El número de participante

	aprendizaje y su aplicación en la enseñanza aprendizaje, mediante procesos de capacitación docente sobre instrumentos de evaluación con enfoque constructivista, entre otros., y con un 90% de docentes participantes.	aprendizaje			Registrar asistencias Fotografías Aplicación de encuesta	s y la evidencia es el registro de asistencia. El nivel de satisfacción de los docentes en el taller, la evidencia que prueba es la aplicación de encuesta, entre otros.
		3. Análisis aplicativo de las teorías.	Autoridades Coordinadores de área Docentes	22/08/2017	Realizar observación Registrar asistencias Fotografías	El número de participantes y la evidencia es el registro de asistencia. El nivel de satisfacción de los docentes.
		4. Elaboración de una planificación utilizando metodologías adecuadas con aplicación de las teorías del aprendizaje.	Capacitadores Docentes de la UEAV	23/08/2017	Realizar observación Registrar asistencias Fotografías Recepción de ejemplos de micro planificación elaborados en el taller.	El número de participantes y la evidencia es el registro de asistencia. El nivel de satisfacción de los docentes en el taller, la evidencia que prueba es la recepción de los ejemplos de micro planificación.
	3. Promover la utilización de estrategias didácticas que permitan al	5. Taller sobre estrategias de aprendizaje, según las teorías.	Autoridades Coordinadores de área	24/08/2017	Realizar observación Registrar asistencias Fotografías Aplicación de	El número de participantes y la evidencia es el registro de asistencia.

	alumno construir su propio aprendizaje y aplicarlo a la realidad.				encuesta a los docentes de la UEAV.	El nivel de satisfacción de los docentes en el taller, la evidencia que prueba es la aplicación de encuesta sobre estrategias.
		6. Formulación de estrategias didácticas para aplicar cada teoría.	Autoridades Coordinadores de área Docentes	24/08/2017	Trabajos grupales Fotografías Socialización de trabajos grupales	El nivel de satisfacción de los docentes en el taller, la evidencia que prueba es la recepción de los ejemplos de micro planificación.
		7. Evaluación de la aplicación de estrategias metodológicas adecuadas .	Capacitadores Docentes de la UEAV	25/08/2017	Realizar observación Registrar asistencias Fotografías Aplicación de encuesta a los estudiantes de la UEAV.	El número de participantes y la evidencia es el registro de asistencia.

CONCLUSIONES

- ✓ La tendencia que prevalece en la práctica docente de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo es la relacionada con el enfoque cognitivo, ya que en el proceso de enseñanza se revisa conocimientos previos y se realizan actividades que permitan la transferencia del conocimiento, a través de una evaluación formativa integral, notándose que también existen expresiones significativas en otras tendencias, pero con menos preferencia.
- ✓ Las estrategias didácticas utilizadas por la mayoría de los docentes hacen referencia al cognitismo, basado en la utilización de organizadores gráficos, las tutorías y asesorías pero, promueve el aprendizaje por modelamiento y se apoyan generalmente en cuadros sinópticos; en este sentido, los maestros se preocupan por buscar actividades permanentes que promuevan el aprendizaje significativo en los estudiantes, lo cual permite la adquisición de conocimientos y su transferencia al contexto.
- ✓ La práctica docente enfoca el aprendizaje y la enseñanza, de diferentes formas de acuerdo a la aplicación de las teorías del aprendizaje, dando origen a ciertos cambios enfocados a mejorar las prácticas educativas, que exigen la incorporación de otra u otras teorías para el mejoramiento del proceso educativo.
- ✓ El enfoque constructivista y el socio histórico cultural se ubican como las tendencias más bajas de la práctica docente, debido a que el proceso de enseñanza se enfoca de manera cognitiva, pero no promueve la construcción del conocimiento por parte del mismo estudiante, a partir de su autoeficacia y de la interacción con el medio social.

RECOMENDACIONES

- ✓ Que los docentes contextualicen las diferentes teorías del aprendizaje en el ambiente educativo institucional, con la finalidad de que la enseñanza y aprendizaje se realicen de forma adecuada permitiendo al estudiante construir su aprendizaje a través de actividades que impliquen la aplicación de dichas teorías y que garanticen el aprendizaje del aprendiz.
- ✓ Que los docentes vinculen su práctica con la aplicación de las teorías del aprendizaje mediante la planificación y ejecución de actividades intraclase que impliquen la relación entre las teorías del aprendizaje y que permitan al estudiante un aprendizaje, porque la docencia no puede estar separada de dichas teorías, ya que en ese caso la actividad pedagógica se estaría saliendo de la normativa vigente así como también de la coherencia del proceso.
- ✓ Que las autoridades se preocupen por fortalecer los procesos de capacitación de los docentes de la Unidad Educativa “Adolfo Valarezo”, mediante talleres sobre la socialización de las teorías del aprendizaje y sus respectivas estrategias, con la finalidad de que todos los docentes de la institución identifiquen cada una de las teorías y especialmente las apliquen en su accionar diario pero con mayor grado de profundidad, especialmente siendo conscientes de que son fundamentales para el acto pedagógico.
- ✓ Que los docentes adolfinos orienten el proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque constructivista mediante actividades que impliquen que los y las estudiantes construyan su propio aprendizaje, desarrollando su autonomía y de esta forma reciban una educación de calidad que garantice su formación integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez ; Bisquerra. (1998). Manual de orientación y tutoría. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- Amigón, R. (2006). *Universidad la Salle Benavente*. Obtenido de El clima del aula y su relación con el aprendizaje:
<http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/revista/septdico6/elclima.htm>
- Andrade, L. (16 de Marzo de 2016). *Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DA USC*. Obtenido de Minerva repositorio institucional DA USC:
<http://hdl.handle.net/10347/13958>
- Anguisaca , M., & Marín , E. (2012). *Proceso didáctico productivo*. Obtenido de Universidad estatal de bolívar, facultad de ciencias de la educación.:
<http://www.dspace.ueb.edu.ec/bitstream/123456789/1600/1/TESIS%20PDF.pdf>
- Aparicio, U. P. (2010). *Fases del proceso didáctico*. San Salvador: Univerisad Pedagógica del Salvador.
- Arancibia, Schmidt, & Sancho. (1998). Proyecto Efectividad Escolar. Santiago, Chile.
- Arango, C. A. (agosto de 2009). *Definición, desarrollo e implementación de una propuesta metodológica para determinar el modelo inventario para productos terminados en las empresas que fabrican elementos de fijación en colombia*. Obtenido de Tesis de titulación para magister: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2362/1/71746077.20091.pdf>
- Aron; Milicic; Armijo. (2012). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar*. Obtenido de revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. CUAUHEMOC, CHIHUAHUA, MEXICO.: Eumed.net.
- Ávila, H. (2015). *eumed.net*. Obtenido de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/11.htm>
- Barranco, M. (2014). La programación del tabú. *Revista LifePlay* N° 2, 1.
- Barriga, C. (Febrero de 2011). *Planificación curricular*. Obtenido de Planificación curricular UTE:
http://app.ute.edu.ec/content/3516-579-1-1-18-17/modulo_de_planificacion_curricular.pdf
- Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczyński. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile.
- Bondarenko, N. (2009). El concepto de teoría: de las teorías intradisciplinarias. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 463-464.
- Briones, G. (2015). Tesis de titulación. *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica Superior del Colegio Fiscal Provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil*. Guayaquil, Ecuador.

- Bueno, E. (Diciembre de 2003). *La investigación científica: teoría y metodología*. Obtenido de <http://www.postgraduone.edu.pe/documentos/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CIENT%C3%8DFICA.pdf>
- Burgos, R. (s.f.). *Clima Escolar*. Obtenido de Monografías: <http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar2.shtml>
- Cantillo, C. (s.f.). Didáctica de la Educomunicación. *Modelo Estructuralista*. Málaga, España.
- Casassus. (2005). Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (s.f.). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Obtenido de www.uca.edu.ar/uca/common/.../files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf
- Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un Espacio para Aprender a ser Feliz, La Ecología de Las Relaciones en la Construcción del Clima Escolar. *Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, Mención Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa*. Barcelona, España.
- Chi, Pita, & Sánchez. (2011). *Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfofisiología Humana*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21412011000100002
- Colegio Mas Luz. (s.f.). *Comunicación Pedagógica*. Obtenido de <http://www.colemasluz.com/comunicacion.php>
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19501501.pdf>
- Cousinet, R. (2014). *Qué es enseñar*. Obtenido de Archivos de ciencias de la educación: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6598/pr.6598.pdf
- Delgado, M., & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>
- Delgado, C., & Palacios, P. (2015). *Técnicas educativas*. Obtenido de Técnicas educativas Educar.ec: <http://www.educar.ec/servicios/tecnicas-delgado-palacios.pdf>
- Durán, C., & Lara, M. (s.f.). *Antecedentes Históricos de la Psicología Social*. Obtenido de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen1_numero2/articulo_2.pdf
- Educarchile. (2010). *Teorías cognitivistas*. Obtenido de http://maestrosymaestras.blogcindario.com/ficheros/documentos/teorias-cognitivistas_tema1.pdf
- Fernandez, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.

- García. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Obtenido de www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf
- González, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Colombia: Ed. El Poira.
- Granada, H. (1984). La teoría: su estructura e importancia en la investigación científica. *Revista de Psicología*, 80.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación. *Artículo de investigación*, 69.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 65-93.
- Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagògica. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Á. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (págs. 330/27-330/59). Barcelona.
- Hernandez, A. (s.f.). *Elementos metodológicos esenciales para todo docente en su proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Obtenido de Monografias: <http://www.monografias.com/trabajos94/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje.shtml>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Humboldt, C. A. (2014). *CÓDIGO DE CONVIVENCIA*. Obtenido de http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah_codigodeconvivencia.pdf
- Intercultural, L. O. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: R.O. 2SP 417.
- Katz, M. (2011). *Epistemología e historia de la química*. Obtenido de Epistemología e Historia de la Química – Curso: <http://www.rlabato.com/isp/qui/epistemo-002.pdf>
- Katz, M. (2011). *Los enunciados científicos*.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables es siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Matínez, M. (1996). Tesis doctoral. *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Meléndez, S., & Gómez, L. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *REVISTA DE EDUCACIÓN LAURUS*, 371.
- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico*. Obtenido de NTIC, interacción y aprendizaje en la Universidad.: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
- METAFÍSICA*,. (s.f.). TORRE DE BABEL EDICIONES.
- Milicic, & Aron. (1999). *Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Obtenido de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf

- Mineduc. (mayo de 2016). *Instructivo para planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Instructivo_planificaciones_curriculares-FEB2017.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- MOOS. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco.
- Moos, R., & Tricket. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3
- Moos, R., & Tricket. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Moreno, Cristian; Díaz, Alejandro; Cuevas, Carol . (2011). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 11,12.
- Muñoz. (2011). *Clima del aula para favorecer aprendizajes*. Perú.
- Murillo. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Obtenido de www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(1).
- Musitu, G., Moreno, D., Martínez, M. (s.f.). *La escuela como contexto socializador*. Obtenido de Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>
- Núñez, N. (8 de enero de 2015). *Teorías psicológicas del aprendizaje*. Obtenido de informaticaeducativaunahvs: <http://informaticaeducativaunahvs.wikispaces.com/28+TEORIAS+PSICOLOGICAS+DEL+APRENDIZAJE>
- Ojalvo, V., & otros. (1999). *Comunicación educativa*. Universidad Autónoma J.M Saracho. Tarija.
- Orrú, S. (2012). *Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje*. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art21.pdf>
- Patiño, L. (06 de marzo de 2007). *Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>
- Peggy, E., & Timothy, N. (4 de 06 de 1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Obtenido de <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Pérez, H., & Balmaceda, L. (2014). *Iniciación del conocimiento científico*. El palomar, Buenos Aires, Argentina: Bs. As. C.L.

- Pérez, H., Maldonado, M., & Bustamente, F. (2010). El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista Educare*, 6.
- Quiroga. (2008). *lima de aula y prácticas docente en ajedrez escolar Inicial*. Obtenido de www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre
- Ramírez, J. (2011). Proyecto de Investigación Pedagógica. *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*. Chile.
- Ramón, J. (2013). *Estructura y validez de las teorías científicas*.
- Ramos, P., Bruno, J., & Abanacin, A. (18 de Junio de 2005). *UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA*. Obtenido de TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL: <http://constructivismos.blogspot.com/>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 105-126.
- Rodríguez. (2001). *Clima de aula*. México: Astra Ediciones S.A.
- Rodríguez. (2004). *El clima escolar. Revista Digital Innovación e Investigación*. Obtenido de https://www.csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF
- Rojas, R. (2002). *Investigación social, teoría y praxis*. México: Plaza y Valdez S.A. de C.V.
- Rosales, A. (2002). Planificación de aula/partio en educación física. *EF y Deportes*, 5.
- Rosales, F. (2010). LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO. Lima, Perú.
- Rozo, C. (2006). *Propuesta metodológica para la educación en la salud, la familia y la comunidad*. Obtenido de Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas: <http://tesis.repo.sld.cu/535/1/RozodeArevalo.pdf>
- Salinas, E. (8 de Noviembre de 2009). *Los principios científicos fundamentan toda investigación científica*. Obtenido de Biología 3Curso: Los principios científicos: <http://biologia3csb.blogspot.com/2009/11/lor-principios-cientificos-fundamentan.html>
- Sánchez, I., Moreira, M., & Caballero, C. (2009). Implementación de una propuesta de aprendizaje significativo de la cinemática a través de la resolución de problemas. *Ingeniare*, 28.
- Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Málaga.
- Sarto, M., & Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Obtenido de Publicaciones del INICO: <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson.
- Tünnermann, C. (enero-marzo de 2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Obtenido de Unión de Universidades de América Latina y El Caribe: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

- UNED. (2013). *¿Qué son las estrategias didácticas?* Obtenido de https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf
- Universidad Nacional de San Juan. (2010). *Ciencia y su método*. Obtenido de <http://dea.unsj.edu.ar/biologia1/ciencia.pdf>
- Vaello. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones*. Obtenido de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/pdf/El_clima_de_cl
- Valdivieso, M. (2006). *Planificación Curricular*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Villa. (1992). El clima escolar en los centros de EGB de Vizcaya. *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Victoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar, & Villa. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Obtenido de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/13958/1/rep_1043.pdf
- Villasmil, S. (2004). Interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 65-72.
- Viñas, G. (2000). *La pedagogía liberadora*. Tarija: Universidad J. M. Saracho.
- Zubiría, H. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. México: Plaza y Valdés.

ANEXOS



Loja, octubre del 2016

~nor(a)
DIUCTO.lt-IU)CTQ)J!IAJ DIIL C&ITRO /!DUCA TIVO
&tau dt'Sf)(ldlo.

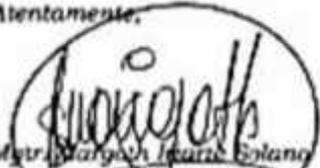
O.,,;'.-sid4'mriM:

la Unk•n,íodod Tmicc> l'trwulor dt Lojq. COfúOt>úr ,M pop#I
fundom,ntal que, tMnr lo lllw, ~, ul ti dtaoNollo (utgnll tú/ paú,
ou.'Y)ida JI pronv,ro~ lo tnro dt Indo9or~ lo M>tdc>d -*>Nt11 tonuo
<kl EnAador, M r::cta aprjrtunidad propo,w, dcsorrollor w,c, Mt: Codologlo
pClRq aplicar las t.:on'o.s dr:l OJ>R'nmlJ" en ,:J p,ou;o <n.scnan7A ll.swd>
q.,, \$t IY<llil"<trd ffl "" "" C'ducatiuo q1t' wit<d <Jins,.

l!\$10 fn/~n pttltt'ldt r<<OlJff dotos q,,• prn,úta1t dise,14, ""
prr,puc<\$11:1 me1odolc)gloo que (Mo,po,• loIt ~ ~ del
aprcr>doi,,jf "11l,adoa (ll ti p,otOQO<UilltO <lfl ~Ílllr. ffl lo
COAllnJCCl6ll dil COllOCttrufflllo totM C)!' tmlIGl drl P"""" /""""~.,
dr:sdr: la CO-I\IQ(OC)n df k)S PfvM.'>PIO' dt lo& ,,-. del ~IZ~
'F"" au. """""" d pr<1"91>"lsmo dr:I ut<.dlan,,,, lo p,-
"1 d,ag,,6,1tir.od1tl0.. mI torllt:, / t:,nlra.<nr,p1,,,,to, por lo, d-,v:r' "" ,l
proot'•o de t'l'ISI'NI"" ap,rnd'tnj,, porn idff,dfil;or k;< AU.l.,nllM ~
<juf! cu,ucl,i,wn ..., prddi<o / fl dt.«,M do una pf'Op,,~o ""ll>dt>l6git,n
Jl(VIj III COll>OfCII ..._ pri,,c,j,ro,, te<Incoc d<'l aprrrndimjc or1'UUdo• rn ,,
P'1)(0Q011"" dtl faU.d1a11r." P""""•,, <l&lrlm<o• dtt dGX.

f>r.'Vlt r.<ta prr3pe<litoa. rtqlltl,,... U tol<>bomdcIn j; •oltnCOOIOS
aurori>.n, ol l,ío, .. ""t.1110~1• drl
iKJ'Jlgrado do l'rdQOO(lfa ,t 'll(j,no al ttttvo !dum/11.C qu, 11Utd ~.
pora lltOolir.o lo 111wsrIQ(1(1<)11. Wa "l(le&m1nrea,nral1 c.apel(IU>dol po.,o
efrc:tvor r.110 O'(n,(dtJd COll la ul1~ad JI whd#a q.,• '1'1'4111ZQ lo
r,,,...,ígori6n cimt,fi<o.

~,ro de<>Noroont'a Or<<'ptoal!" o ..le p<dido, r;q,n::,oo u\$U'd ml.f
~,in(,.....rUI)Qlo coru,ktro<l0r1 V j;l'Olltucl<lUJ<t'JO.

Atentamente,

Margarita Ibarra Solano
COORDINADORA DE TITULACIÓN DEL
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA




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

U phs,NCAR •nn. •,t..ll,.. c•10 GAthllll-lt d 1 ~O, "-' m.-...S., y lAc...c..t •~le..d.d
p;;W liu Jo,•ut., u (11 t)•ütrn" 6t fill,-.:. •p,-...S.u,• i,u.r•tdiia..J'1U1 W-, "" ~ ""
t..4t.:~t,V C. •"o" «ltH \U ,,;WC-. .. rht =llOtn..... 6t.-/O (AtU,-;..Y./•&t IMt(~ il•t..
tMtVf4f, coInu.!W ntiJUtuJ-;,:.ío1"t•<Ai,r,l.n;,,.l 1 ••~c-.....reccc S.. nt.fifMi~W
..... ~ ..t.,,lw~llllitlW wlllidwncl.&

L II'f'OIIMACIOH SOCKIOENOCIIAFICO OU OCEIt'T'le: U-lll:''' r,r,11 00y~ /o

... IA.....				
...
...

..... ↑ u,• , ↑ ↑ ~... , ↑ fn l,•, /•••

..... A.....	
.....
.....
.....
.....

2. IH'OR.WA(ION IISl'f d fICA:APUCAOOS 01:TtORIAS OtLAJ>rte.'t>IZAILL
Au>ftluu, ..,dn,- ,u.,,nU, en ..,lll ..,t•ft.-m l••.. df•.C.w1 Ln iaHi..SqWfNV...l,ir• M
.....(h(•t...J'VlllA
- l,;... dtlwf;J. •, l...t... ~una.k,i 'l .n.,qw uie wfM (A) & ...-J.d.. • ll~
f ,_ll,;... a {V lll_Mt.. Ow.J d~ ..,H,iU 1 ..UM..al «N llf wltiPt..
 - Ccn:lll:l:lta,
— C.00-,l:M<ta~
 - E"l<lQue Sodo K'l::>6r1co Cullnl
— ~ crnstN:IMRll

N°	INDICADORES	SIEMPRE	A VECES	NUMA
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.			



~	N :t&.>IIIJ.. «IC& IW<-&IC, -- ec:clm><<,DUIU.		
6	>OM:i:lo, ~ '4at5urlou;in&d.:Rjk cl:t ln oll11.di.1mtM.		
7	~ ."" !)&I:&f T WCIIoleua am:s — lal.u.:u~ "llrk		
7	Oay II~n..>• 10.: e,tuo,antUe:io U<<Jm,..u.FE> J<H\ dJcisee		
~	.uucrdo • s<Hconnamw,ntns;a p.,adadCl')'dc,urcus.		
7	.n.a~) II.:D OC:::mt"O u .ca " -CA:IC:ill u.~ -..		
111	ln m; - clm,wp,pmico n - , m:ntns y ul:imo a lnterpretJdQ:		
111	co:np,r.ac,óny Jnjhs> dt>t>Cfa< de un; , fflJn.(I')> critrc..		
11	A...r ... es • U FIXW"O ... CCUW:a ...		
11	. . . i:0 & - s ' - m " :a: "01 q:,o t, pl<IIIU& ..		
	ca& ta~ qu~≡•~U&al u)= docl>		
	:IIIII!<nec\I~ ~ <<ucm:IIIIla ~ ~ ~ aL		
U	na:::ab,v;o e m.&I k: "DI.LC? ta au,le.w.QO:a QO c.ccccl,&.:c.lb)		
	.i:,e.:u..		
1	la.-r.o> ICII K!>au:.,:•d1 OCJft.'OI le!JU C (1:l&<-. & .:a "TU ,u.e el: , -ema= H.h.t.H, .. ,		
IN	■ ■ ~ ~ ap,cm),m4111C.		
	14jcm &Wb o~.....		
	I CII IA %MS IA" 9IIIII		
	...		
IJ	11~1•HfTe^eI, I" W:JH...4I"e"t t— OnIII" - U111U1LFT;t		
	Ñ aw:::a.&.: a Cifill. rfu:, oam mu 4& I 105 ecc.ecllll4.....		
700		
17	t'rcmro f<'t).Ur atrta:ncc.s: e ImmCmenur .III"CCffl;a,		
	V•r• ... p.,n.:lt.Klon u.,ar:ic.l ""ru "" "" C\;lcnma.u,		
	Int<n:scs ,d~la,nicull d<f<JNdtJn~		
	EX22 ~ F2W eC2 ... DI - 01:z:foUM		
	.Ire~ tc.a:u		
	ln III> planinnoon OAY pn,....., • ... autAcvaiu.:clon Q<		
	<\$Ndu.nic.		
	.n.AR> 1UD :ti .a1"'"E:lio- ,.. eee mu e. luwnK-		
~QWP&"IQUII		
	eIt:mlllot da! m.e:lla=bi- ~IW1 000 ~		
	mcul.l.reon mplOlar<,lluc,ca,.,		
	Ln •• plall111uaon mocr<l		
	mox:ccos lnttrndores que re<pond<n r, conocto dd		
	f':<tdl,.,nlf>		
~	u.m, . ero.Jio:;...ll = =a bu"&		
	aj:ix.; ~ CCIDladol.		
	IIIU(41)U rci 1300;50c II' ~ ~ <<		

ca ll .U:..f !oin .S. ella.

-1 - - - IF - It n; nin< , " JIN,tDK _ , - ...>U,

<4111:11IM-r FO) ,

-> &CCO ID cwet.l. LCItaON C&ti: . . . :4 v. "" K':11111%114) pan

k GCID1tro:Cit& de:ID1= call~:ml. ~ ,

J "IIIIIIIO :ti< SII\lao:IIIK ,-, P'f'1 1 : au O•

ponu:ipc&KUI:tdo!wdc, <la:ramcm r><p,1 , amteda,.

"" u ~ .ca H:CCIJ>:DO <"I1A,9~" pul t4

du ere l.c>~1 pcu 1:a:111:r.o



|| IIII

..	Ln ,, CY>IUUIOO >tlcnoo IM utud,anto,:que • lo, ,...ultada, llll,les.			
	ap«riw:i.11..,"&l.ncu:- &1uu....			
	C — D... lc,cJli&c			
	41 Clases expuestas			
	U			
	42			
	43			
	44			
	45			
	46			
	47			
	48			
	49			
	50			
	51			
	52			
	53			
	54			
	55			
	56			
	57			
	58			
	59			
	60			
	61			
	62			
	63			
	64			
	65			
	66			
	67			
	68			
	69			
	70			
	71			
	72			
	73			
	74			
	75			
	76			
	77			
	78			
	79			
	80			
	81			
	82			
	83			
	84			
	85			
	86			
	87			
	88			
	89			
	90			
	91			
	92			
	93			
	94			
	95			
	96			
	97			
	98			
	99			
	100			

Gracias por su colaboración

FOTOGRAFÍAS DE LA UNIDAD EDUCATIVA “ADOLFO VALAREZO”



Fotografía N°1: Mgtr. MARCO VINICIO GUTIÉRREZ NOVILLO RECTOR U.E.A.V.



Fotografía N°2: PLANTA DOCENTE DE LA UNIDAD EDUCATIVA ADOLFO VALAREZO

Fotografía N°3: ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL PROGRAMA DE BACHILLERATO INTERNACIONAL



**Fotografía N°4: APLICACIÓN DE ENCUESTAS A LA Mgtr. PRISCILLIA ALVARADO BRITO
DOCENTE DEL NIVEL DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA ADOLFO VALAREZO**



Fotografía N°5 y N°6: ESPACIOS FÍSICOS DE LA UNIDAD EDUCATIVA ADOLFO VALAREZO