



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

**Metodología para aplicar las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza
en el subnivel de la básica superior de la Unidad Educativa “Tres de
Noviembre” de la ciudad de Cuenca.**

TRABAJO DE TITULACIÓN.

AUTORA: Lojano Lojano, Lourdes Faviola.

DIRECTORA: Colmenares Escalona, Ana Mercedes, Dra.

CENTRO UNIVERSITARIO CUENCA

2017



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

2017

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Doctora.

Ana Mercedes Colmenares Escalona

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, Metodología para aplicar las teorías de aprendizaje en el proceso formativo en el subnivel de la Básica Superior en la Unidad Educativa “Tres de Noviembre” realizado por Lourdes Faviola Lojano Lojano, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Cuenca, septiembre de 2017

f).....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Lourdes Faviola Lojano Lojano declaro ser autora del presente trabajo de titulación tema: “Metodología para aplicar las teorías de aprendizaje en el proceso formativo en el subnivel de la Básica Superior en la Unidad Educativa Tres de Noviembre”, de la Maestría en Pedagogía, siendo la Dra. Ana Mercedes Colmenares Escalona, Directora del presente trabajo y eximo expresamente a la Universidad Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados, vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

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

f.....

Autora: Lourdes Faviola Lojano

Cédula: 0104847355

DEDICATORIA

El presente trabajo está dedicado a Dios, ya que gracias a él he logrado cumplir uno de mis sueños más anhelados.

A mis Padres por ser el pilar fundamental de mi vida, quienes con su apoyo incondicional, consejos, sacrificio y amor han sabido guiarme y forjar la persona que soy ahora.

A mis hermanos, sobrinos y mis amigos quienes nunca dudaron que lograría este sueño.

AGRADECIMIENTO

Quiero dejar mi sincero agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja, por haberme brindado la oportunidad de mejorar en el ámbito de mi profesión educativa. De manera particular a la Dra. Margoth Iriarte Solano Coordinadora de la Maestría en Pedagogía, Dra. Ana Mercedes Colmenares Directora del presente trabajo. A mis amigos: Mgs. Jorge Riera, Lic. Mariana Encalada maestros y amigos de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”, quienes influyeron en mi crecimiento como una persona de bien y preparada para los retos que pone la vida.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA.....	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 1: MARCO TEÓRICO.....	6
1. Teoría Científica.....	7
1.1. Qué es una teoría científica.....	7
1.2. Funciones de la teoría científica.....	8
1.3. Estructura de la teoría científica.....	11
1.3.1. Principios teóricos.....	13
1.3.2. Enunciados teóricos.....	13
1.4. Diferencia entre teoría pedagógica y teoría de aprendizaje.....	14
2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante.....	18
2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo.....	19
2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo.....	21
2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.....	23
2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Enfoque Histórico Cultural.....	25
3. El proceso de enseñanza-aprendizaje como medio dinamizador de la generación de aprendizajes.....	26
3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.....	27
3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.....	30
3.3. El proceso didáctico en la planificación del aula.....	34
3.4. La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico.....	36
3.5. Estrategias y técnicas de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante.....	38
CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO.....	42
2.1. Diseño y tipo de investigación.....	43
2.2. Métodos.....	43
2.2.1. El método Analítico – Sintético.....	43
2.2.2. El método Inductivo – Deductivo.....	44

2.3. Población y muestra.....	44
2.4. Técnicas e instrumentos.....	44
CAPÍTULO 3: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	46
3.1. Discusión de resultados.....	47
3.1.1. Tendencia en la aplicación de la Teoría Conductista.....	47
3.1.2. Tendencia en la aplicación de la Teoría Cognitiva.....	50
3.1.3. Tendencia en la aplicación de la Teoría Socio Histórico Cultural.....	52
3.1.4. Tendencia en la aplicación de la Teoría Constructivista.....	54
3.1.5. Tendencia estrategia Conductista.....	57
3.1.6. Tendencia estrategia Cognitiva.....	58
3.1.7. Tendencia estrategia Socio Histórico Cultural.....	60
3.4.8. Tendencia estrategia Constructivista.....	62
CAPÍTULO 4: PLAN DE INTERVENCIÓN.....	64
4.1. Título.....	65
4.2. Descripción del problema.....	65
4.3. Antecedentes sobre el problema.....	65
4.4. Fundamentación teórica.....	65
4.5. Matriz para la intervención.....	68
Conclusiones.....	71
Recomendaciones.....	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
ANEXOS.....	86

RESUMEN

El presente trabajo titulado “Metodología para Aplicar las Teorías de Aprendizaje en el Proceso de Enseñanza, en el subnivel de la básica superior de la Unidad Educativa Tres de Noviembre” de la ciudad de Cuenca tuvo como objetivo general diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo de la institución educativa anteriormente mencionada. La metodología utilizada fue mixta: cualitativo y cuantitativa; mediante un estudio exploratorio, secuencial y derivativo. La población y la muestra estuvieron representada por los 12 docentes de básica superior de la institución. La recopilación de información se realizó a través de la técnica de la encuesta en base a la cual se obtuvieron datos que ayudan a concluir la presencia marcada de prácticas cognitivistas y conductistas en la labor docente, frente a lo cual se recomienda incorporar, a través de la aplicación del plan de intervención presentado, principios teóricos centrados en el protagonismo del estudiante, especialmente aquellos de tendencia constructivista y de enfoque socio-histórico-cultural de la educación.

Palabras claves: Teorías del aprendizaje; proceso formativo; propuesta metodológica.

ABSTRACT

This work entitled "Methodology to Apply Learning Theories in the Teaching Process, at the Sublevel of the Basic Education at November 3", in the City of Cuenca. It had as general objective to design methodology that incorporates the theoretical principles of learning, it focused on the role of the student in the construction of knowledge as a central axis in the formative process in the previous mentioned school. The research was mixed: qualitative and quantitative, an exploratory, sequential and derivative study was conducted. The population was represented by 12 teachers from the superior level of the school. To collect the information a survey was applied, through it data was obtained to show the constant presence of cognitivists and behavioral practices in teaching. Hence, it is recommended to incorporate them, through the implementation of an intervention plan, focusing on the role of the student, and paying especially attention to the constructivist tendency and socio-historical-cultural approach.

KEYWORDS: Theories of learning; training process; methodological proposal.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso a través del cual las personas adquieren los conocimientos pertinentes para su adecuado desarrollo, tanto individual cuanto social, razón por la cual sus métodos deben enfocarse siempre en la consecución de estándares de calidad. Para cumplir con esta premisa, los procedimientos desarrollados en las instituciones del sistema formal de educación requieren ser sustentados desde el aporte de enfoques actualizados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita, a su vez, desarrollar sistemáticamente una metodología de enseñanza coherente con la adopción de determinados principios educativos.

En este marco, cobran importancia los estudios que tratan la problemática de la metodología pedagógica que se desarrolla en la práctica de los centros educativos y especialmente, en aquellas instituciones que acogen en sus aulas a niños, niñas y adolescentes. Sus diagnósticos dan cuenta de la manera en la cual las instituciones conciben, en la actualidad, al proceso de enseñanza- aprendizaje y por lo tanto, ayudan a caracterizar el rol que se otorga a los diferentes actores de una comunidad educativa: estudiantes, docentes, autoridades, padres/madres de familia, entre otros.

El presente trabajo se introduce, precisamente, en el estudio de la metodología pedagógica que se desarrolla cotidianamente en las instituciones educativas. De manera específica se estableció, como objeto de análisis, una institución representativa de la realidad educativa local: la Unidad Educativa “Tres de Noviembre” de la ciudad de Cuenca, centrando la investigación en el subnivel de la básica superior.

El objetivo general que motivó la presente investigación en su conjunto fue diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

En este sentido se trabajó con tres objetivos específicos: i) caracterizar los principios de las teorías del aprendizaje que sustentan el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica; ii) diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza

aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica; y, iii) diseñar una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos.

Para realizar la recopilación de información que permitió obtener un diagnóstico inicial se utilizó la técnica de la encuesta, la cual fue viabilizada a través de la aplicación de un cuestionario orientado a los docentes de la mencionada Unidad Educativa. Sus preguntas se centraron en el análisis de tres variables: teorías de aprendizaje, métodos y técnicas aplicadas.

En el primer capítulo se desarrolló el marco teórico de la investigación que contiene fundamentación basada en los aportes de diversos autores sobre las teorías científicas y dentro de ellas, sobre las cuatro principales teorías del aprendizaje que sustentan la práctica educativa en las últimas décadas: el Conductismo, el Cognitivismo, el Constructivismo y el Enfoque Histórico-Cultural. Además, se sustenta teóricamente aspectos como la metodología de investigación y la didáctica en tanto partes constitutivas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el segundo capítulo se aborda el diseño metodológico que ayudó a cumplir con los objetivos de la investigación. Aquí se describe el estudio bajo el marco metodológico cuantitativo-cualitativo, además de abordar métodos, técnicas e instrumentos utilizados.

En el tercer capítulo se exponen los resultados a los cuales se llegó en base a la aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos escogidos, a través de tablas de contingencia y gráficos estadísticos, la información derivada de cada variable de estudio con el fin de completar el análisis a través de una discusión de los resultados obtenidos en base a los fundamentos teóricos reseñados en el primer capítulo. Este proceso hizo posible establecer un diagnóstico general sobre el problema que motivó la investigación en su conjunto.

En el cuarto y último capítulo se desarrolla lo que se considera como el aporte principal del presente trabajo: el diseño de un plan de intervención basado en los resultados logrados en el diagnóstico realizado, cuyo objetivo es el apuntalar hacia una metodología de enseñanza que otorgue protagonismo a los estudiantes a través del uso de técnicas y estrategias constructivistas

y desde la perspectiva socio-histórico-cultural, específicamente en el subnivel de básica superior de la institución que fue objeto de investigación.

La principal conclusión a la que se llegó con el desarrollo del presente trabajo fue la predominancia de la tendencia cognitivista y conductista en la metodología aplicada actualmente por los docentes y consecuentemente, la necesidad de incorporar principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo de los estudiantes a través de metodología constructivista y enfocada desde lo socio-histórico-cultural.

Como recomendaciones se plantea la necesidad de motivar la actualización de conocimientos en los docentes sobre metodología actualizada del aprendizaje, así como la realización de propuestas psicopedagógicas de alcance institucional que refuercen la metodología constructivista/socio-histórico-cultural que contextualicen el aprendizaje que desarrollan los estudiantes en las aulas de clases y así, se consolide el rol protagónico que deben tener en su propio proceso formativo.

1. MARCO TEÓRICO

1. Teoría científica

En los siguientes acápite se realiza una descripción de los aspectos fundamentales relacionados con la definición, funciones, estructura, principios y enunciados de las teorías científicas, por lo que estos son la base constitutiva del conocimiento a lo largo de la historia de la humanidad.

1.1 ¿Qué es una teoría científica?

Es posible entender lo que es una teoría científica solo si se conocen aquellas características de la ciencia en sí misma. Para Kuhn (1971), estas características son la progresividad y la racionalidad. La ciencia es progresiva en el sentido que implica un proceso de avance permanente a través del cual se descartan teorías científicas antiguas para dar lugar a otras actuales. Asimismo, la ciencia es racional en tanto emplea esta lógica para dar lugar a la progresividad que la caracteriza. Para el filósofo y epistemólogo citado, las teorías científicas dependen del paradigma científico vigente en determinada etapa del desarrollo de la ciencia y, en este sentido, son funcionales a sus necesidades.

Por otro lado, desde una perspectiva instrumental, Guerrero (2016) caracteriza a la ciencia como el “conjunto sistematizado de conocimientos adquiridos mediante un riguroso método” (p.1). Concuere con el criterio de Kuhn sobre la progresividad al manifestar que “el criterio para definir al saber científico ha variado a lo largo de las épocas, pudiendo un conjunto de explicaciones ser valorada en el pasado y despreciada en el futuro” (p.1).

La ciencia, como se ha anotado, abarca el conocimiento al cual se ha llegado a través de métodos y procedimientos sistemáticos y lógicos; como pueden ser la observación científica y el razonamiento lógico. Este conocimiento no solamente es de origen sistemático sino que, complementariamente, está estructurado de tal manera que, del mismo es posible inferir leyes generales que rigen el universo así como los principios esenciales para entender las cosas.

En el compendio de conocimiento que es la ciencia, se pueden encontrar varios conceptos, principios o proposiciones apoyadas por un conjunto teórico: las teorías científicas. Estas ayudan

a desarrollar los diversos conocimientos de tal manera que se constituyan en explicaciones. En este marco, puede definirse a las teorías científicas como un proceso argumentativo y una lógica estructurada encaminadas a dar explicaciones a fenómenos que pueden ser de diversa naturaleza.

La totalidad del conocimiento científico que se ha producido a lo largo de la historia del pensamiento humano, ha estado conformada por un conjunto de teorías fundamentadas en el razonamiento sistemático, la contrastación y comprobación. En base a esta dinámica se han podido establecer aquellos principios y leyes generales que rigen el universo y la realidad circundante.

Para Guerrero (2012), una teoría científica es:

Un conjunto de enunciados organizados deductiva o axiomáticamente, en sentido estricto. En términos más precisos, una teoría científica es un cálculo (o sistema) formal axiomatizado, cuyos axiomas representan las leyes fundamentales (o principios) de la teoría y que está parcialmente interpretado mediante reglas de correspondencia (o de interpretación) que relacionan términos teóricos con términos observacionales. (p. 7)

Este concepto da cuenta de que las teorías científicas se caracterizan por seguir un modelo lógico y estructurado, al igual que todo procedimiento científico, el cual sirve para contrastar hipótesis y así fundamentar las leyes generales que rigen el universo en su totalidad.

1.2. Funciones de la teoría científica.

Para tratar el tema de las funciones que tendría la teoría en la ciencia, es pertinente citar la perspectiva de Habermas (1990) sobre la existencia de tres intereses que se destacan en la investigación científica y que determinarán la naturaleza de sus teorías: el interés técnico, cognoscitivo y emancipatorio.

Para el filósofo citado, “el interés técnico del conocimiento define el marco de las ciencias empírico-analítica” (p.184). Habermas (como se citó en Grundy, 1987), sostiene que el

mencionado interés “como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie (...). Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio” (p. 27), orientación que caracteriza al término “interés técnico” en la propuesta del autor citado.

Según la perspectiva de Ochoa (2008) sobre la propuesta del término en Habermas, el interés técnico hace también referencia a “esa parcela categórica para la investigación que tiene como objetivo primero el mostrar las condiciones de posibilidad (...) del conocimiento objetivamente válido (...) de un enunciado científico referido a la naturaleza” (p. 3).

Por otro lado, el interés cognoscitivo está vinculado, para Habermas (1990), con el desarrollo e intenciones del pragmatismo. El interés humano por comprender fenómenos científicos se entiende en tanto el sujeto que conoce es parte constitutiva de los fenómenos que pretende comprender. En términos de este autor:

El acto de la comprensión no hace sino repetir, explícitamente, aquel movimiento que como proceso de formación del espíritu se realiza en el mundo social de la vida mediante la relación reflexiva del espíritu con sus propias objetivaciones, por lo que el sujeto cognoscente es al mismo tiempo parte del proceso del que surge el mismo mundo cultural. De esa forma el sujeto comprende científicamente las objetivaciones en cuya producción participa también de modo precientífico. (p.156)

Por último, el interés emancipatorio en la investigación científica está vinculado con el proceso de la autorreflexión a través del cual se alcanza la autonomía en los seres humanos (Ochoa, 2008). Este postulado puede ser identificado claramente con la lógica racionalista que se ha destacado en una época histórica concreta: la de la Ilustración Francesa.

Se cita, a continuación, la definición del propio Habermas (1990), quien hace referencia al pensamiento de Fichte, sobre las motivaciones que tendría la emancipación como interés en la investigación científica:

El deseo de liberación y un acto de libertad originario son presupuestos previos a toda lógica, para que el hombre pueda elevarse hasta el punto de vista idealista de la emancipación, desde el que es posible el análisis crítico del dogmatismo de la conciencia natural y con ello del mecanismo oculto de la

autoconstitución del yo y del mundo: «El interés más elevado y la razón de todo otro interés es el interés por nosotros mismos. Así es para el filósofo. No perder el propio ser en el razonamiento, sino mantenerlo y afirmarlo: he aquí el interés que, invisible, guía todo su pensamiento». (p. 208)

De la perspectiva citada sobre los tres intereses cognoscitivos, puede derivarse la distinción que hace Cortese (2016) sobre la existencia de tres funciones en las teorías científicas. En primer lugar, está la función de explicar los fenómenos, estableciendo el por qué, cómo y cuándo estos ocurren. Esta motivación constituye la razón de ser fundamental de las teorías basadas en el método científico y se relaciona, en consecuencia, con la meta final de las ciencias que es la de establecer la verdad o la falsedad de los supuestos que motivan una investigación.

En segundo lugar, se puede establecer que las teorías científicas sirven para dar orden o sistematizar el conjunto de conocimientos que buscan caracterizar un fenómeno específico. A través de la enunciación de las distintas teorías científicas, se da forma al corpus hipotético y a la metodología que permitirá llegar a determinadas conclusiones sobre una temática específica.

Por último, se debe anotar que las teorías científicas cumplen la función de facilitar el ejercicio predictivo que caracteriza a la ciencia en general. A través de las teorías se puede establecer inferencias sobre las manifestaciones de los distintos fenómenos del universo, ya sean estos de naturaleza biológica, física, química, e incluso socio-cultural. En este sentido, la teoría científica sirve para determinar cuáles son los elementos constitutivos de cada elemento a tomar en consideración para conseguir la meta de un conocimiento comprobado.

Estas funciones que han sido descritas comparten la meta de hacer de la ciencia, un conjunto de conocimientos sistemáticos y que explique efectivamente la realidad y los fenómenos que la componen. Las tres funciones guardan correspondencia con la finalidad misma de la práctica científica que es la de lograr el máximo grado de consenso sobre la validez de los postulados que se generan tras la aplicación de métodos científicos de investigación, lo que se diferencia de otras metodologías que no pueden ser consideradas científicas.

Para diferenciar lo no científico de lo científico se cita a continuación el aporte de Palanco (2009):

He aquí otra de las diferencias básicas entre ciencia y no ciencia: en la ciencia se han ido acumulando a lo largo de la historia una serie de esquemas conceptuales básicos que han ido perdurando con el tiempo, fruto del consenso de la comunidad científica, que probablemente no se ha dado en ningún otro campo del saber humano. (p. 23)

El grado de consenso que se alcanza en la comunidad científica habla de la universalidad de una teoría. En la categoría de universalidad se encuentran adscritas las tres funciones que posee la teoría científica debido a que la explicación de los fenómenos del mundo, el afán de sistematización y el establecimiento de inferencias sobre los fenómenos solamente cobran sentido si una teoría es aceptada como universalmente válida.

Habiendo pues realizado una distinción sobre los intereses que, según Habermas, priman en el desarrollo de las teorías científicas y las funciones que estas han de cumplir para distanciarse del ámbito de lo no científico, puede destacarse que en el presente trabajo se cree necesario asumir un interés de naturaleza técnica que esté acorde a la metodología cuantitativa planteada que se desarrolla en otros acápites del texto.

1.3. Estructura de la teoría científica.

Es importante analizar cuáles son aquellos elementos de carácter constituyente en las teorías científicas, con la finalidad de que la comunidad no científica o la sociedad en general pueda asimilar los esquemas básicos que permitirán entender los contenidos de fondo presentados por la ciencia.

En este marco, se debe citar el aporte de Carnap y Sneed (como se citó en Flores y Gallegos, 2003) sobre la estructura de las teorías científicas. Se manifiesta la importancia de establecer que estas teorías se distinguen por su naturaleza dual, especialmente apreciable en los tipos de conceptos que las constituyen; a saber:

A partir de los trabajos epistemológicos sobre la estructura de las teorías científicas (...), se han establecido dos clases de conceptos: a) los términos fenomenológicos, esto es los que están directamente ligados a la experiencia del sujeto y que son términos como desplazamiento, fuerza, equilibrio, respiración reacción química, etc., estos términos se refieren a la descripción del fenómeno o suceso; b) los términos teóricos, por su parte han sido construidos para dar coherencia a las explicaciones y sirven como referentes estructurales de las teorías, como ejemplos podemos citar los conceptos de campo eléctrico, entropía, fotosíntesis, enlace covalente, etcétera. (p. 3)

Según el aporte citado, en la estructura de las teorías científicas se puede hacer una diferenciación entre conceptos y términos fenomenológicos, que describen aspectos medibles y, por otro lado, los términos o conceptos teóricos que implicarían un nivel mayor de complejidad en cuanto a ideas abstractas y fundamentaciones teóricas. Sin la conjunción de estos dos tipos de ideas o términos que conforman la estructura conceptual de las teorías científicas no sería posible llevar a cabo explicaciones válidas sobre los fenómenos.

Por otro lado, se debe citar otro enfoque importante desde el cual esquematizar la estructura de las teorías científicas. Según Klimovsky (1971), las teorías científicas están estructuradas en cuatro niveles o aspectos:

- Nivel de lo empírico: Se relaciona con el carácter práctico de la teoría científica y se relaciona con el manejo de hechos y no de suposiciones (p. 154).
- Nivel de la faz lingüística: Abarca aspectos relacionados con los signos y significados que se emplean para enunciar las teorías, los cuales son determinantes en la comprensión que se tenga de las mismas ya que el lenguaje, al ser un constructo social, obedece a determinados paradigmas culturales (p. 154).
- Nivel de lo lógico: Hace referencia a la razón metódica a través de la cual se categorizan las teorías y se estableces relaciones inferenciales (p. 154).
- Nivel de validación: Evalúa la corrección o validez, bajo el método científico de una teoría. Determina, o no, que esta pueda ser categorizada bajo el ámbito de lo científico (p, 754).

Las dos clasificaciones citadas sobre la estructura de las teorías científicas guardan un elemento en común: la diferenciación entre aquellos factores ligados a lo fenomenológico y aquellos vinculados a los principios teóricos y abstractos. Sin la unión de estos dos tipos de aspectos, las teorías científicas no podrían ser constituidas ni divulgadas a la sociedad y, por lo tanto, no cumplirían su función social.

1.3.1. Principios teóricos.

La idea del término principio hace referencia a aquello que trasciende lo evidente de las cosas o los fenómenos y se relaciona con la esencia no material o abstracta que explica su existencia. Para Berman (como se citó en Parra, 2005) “las cosas jamás eran simplemente lo que eran, sino siempre llevaban corporalizadas en sí un principio no material visto como la esencia de su realidad” (p. 19).

Los principios teóricos se caracterizan por ser el conjunto de reglas y normas que deben seguirse dentro de una teoría o al realizar una investigación, para cumplir un objetivo o contrastar una hipótesis de manera razonada y válida. En este sentido, puede anotarse que los principios teóricos se constituyen en la base de la actitud científica investigativa, ya que son el marco operacional dentro del cual se establecen los enunciados que permitirán describir el fenómeno analizado. Estos principios son las unidades teóricas básicas y, consecuentemente, están sujetas a procesos de demostración que determinarán la validez de postulados más generales.

1.3.2. Enunciados teóricos.

Los enunciados teóricos constituyen oraciones descriptivas y declarativas que conforman la estructura de una teoría científica. Los enunciados básicos de una teoría serán las premisas fundamentales desde las cuales se construya la argumentación de dicha teoría. Estas premisas serán, a lo largo del cuerpo teórico, enriquecidas para su demostración o refutación.

Es necesario acotar que, según Lorenzano (2013), el término “enunciado” es empleado, por lo general, como un sinónimo del término “proposición”. Precisamente, “la característica principal de

los enunciados y que los hace aptos para volcar en ellos al conocimiento científico, es que es verdadero o falso” (p. 1).

En este sentido, debe resaltarse que la meta final de toda teoría científica es la de argumentar sobre la verdad o falsedad de una hipótesis y por lo tanto, los enunciados teóricos sobre cualquier problemática científica deberán siempre ir acordes a dicha orientación.

1.4.- Diferencia entre teoría pedagógica y teoría de aprendizaje.

Para poder hacer una diferenciación correcta entre estos dos tipos de teorías es importante, en primer lugar, definir qué se entiende por pedagogía y qué se entiende por aprendizaje, estos dos términos están relacionados íntimamente pero, se deben aclarar, no hacen referencia a lo mismo.

Por un lado, según Ubal y Píriz (2009) el término “pedagogía” comprende “la construcción discursiva o teoría sobre lo educativo que articula: procesos de circulación culturales, relaciones humanas que los hacen posible y sentidos que otorgan y/o reproducen los mencionados procesos y relaciones” (p. 11). Los autores sostienen que la práctica de la Pedagogía está fundamentada en “la teorización de los componentes de la educación, o de las posibilidades que surgen de la relación de los mismos. (...) La Pedagogía teoriza sobre la particularidad, las articulaciones y/o conjunciones posibles de los componentes de la educación” (p. 13).

Por otro lado, para Schunk (2012), el término “aprendizaje” se entiende como “un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3). Cabe aclarar que esta es una definición de características generales en lo que respecta al proceso del aprendizaje y está orientado bajo el enfoque cognoscitivo del mismo.

De las dos definiciones citadas se entiende pues, que la teoría pedagógica hace referencia al estudio de los componentes constitutivos del acto educativo en sí mismo y por otro lado, la teoría del aprendizaje se plantea explicar los mecanismos a través de los cuales el sujeto aprende o construye sus conocimientos.

En el ámbito de la teoría pedagógica, puede mencionarse la contribución importante que se ha hecho desde tres escuelas del pensamiento. En primer lugar, se encuentra el aporte de la Escuela Activa que, según el teórico suizo de la pedagogía Adolphe Ferriere (1927), motiva a que la escuela se centre en la necesidad de impregnarse de “la actividad real, rica, variada y espontánea” (p. 7) de sus estudiantes. La teoría de la Escuela Activa, según el autor citado, hace referencia a una escuela “donde la actividad espontánea del niño es la base de todo trabajo y donde se satisface el apetito de saber y la necesidad de actuar y de crear que se manifiesta en cada niño sano” (p. 10).

Consecuentemente, el rol del docente bajo la perspectiva de la Escuela Activa se define de la siguiente manera:

El verdadero papel del educador no está en enseñar ni en educar, sino en dejar desenvolverse las facultades y disposiciones innatas, reveladas por las distintas naturalezas de los alumnos. El niño se educa y se instruye en cualquiera -ocasión a sí mismo. Ya Pestalozzi, uno de los precursores de la Escuela Activa, decía: "El ser humano no puede recibir su educación de otro ser." El educador no está llamado a ejercer ninguna influencia, sino a servir a cada naturaleza en la medida que ésta lo exija. Dejará desenvolverse los gérmenes sanos que encuentre, limitándose a seguir y secundar su marcha, sus progresos y su acción. (p. 9)

En segundo lugar, debe reseñarse el aporte que hizo la Escuela Humanista en el marco de la teoría pedagógica. Para Sebastián (1986) esta “considera a las personas como fines en sí mismas y no como simples instrumentos para conseguir otros objetivos” (p. 89).

Para el psicólogo humanista Rogers, citado por Frager y Fadiman (2010), bajo este enfoque, “los sistemas educativos que sobrevaloran los aspectos intelectuales en detrimento de las dimensiones emocional e intuitiva que forman parte del desempeño humano adecuado” (p. 431), resultan ser de una efectividad dudosa. Se entiende así que la educación de corte humanista ha de entender al educando como un todo constituido por varias esferas como la mental, emocional y física, que requieren ser tomadas en cuenta para el desarrollo del individuo a través de los procesos de educación.

La educación humanista le otorga al estudiante de un papel protagónico y al docente lo interpreta como un actor que “adopta una especie de mayéutica socrática para colaborar así en el parto de seres más espontáneos, auténticos y reales” (Sebastián, 1986, p. 89).

Por último, es necesario reseñar otro aporte importante dentro de la teoría pedagógica conocida como el Constructivismo, cuyos principios fueron desarrollados significativamente por Piaget (1974) quien, para dar una caracterización sobre el proceso educativo, sostuvo que este no consiste en interacciones de naturaleza unidireccional, es decir desde el docente hacia el alumno, sino que la educación se entiende como el resultado de una interacción bidireccional entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible, con la mediación del docente. El aprendizaje, bajo el enfoque constructivista, se lleva a cabo gracias a esta dinámica y por lo tanto, el educando ocupa un rol activo y protagónico dentro del mismo a través de la construcción de su propio conocimiento.

Una vez que se ha abordado, en los anteriores párrafos, el aporte de las teorías pedagógicas de las tres principales escuelas del pensamiento, se deben mencionar los postulados correspondientes a tres sobresalientes enfoques sobre el aprendizaje: el enfoque cognitivo, enfoque constructivista y enfoque histórico-cultural.

En primera instancia, recogiendo el aporte de Pozo (1997), es necesario mencionar al enfoque cognitivo, el cual puede ser dividido en dos esferas teóricas fundamentales: una tradicionalista “de naturaleza mecanicista y asociacionista, representada actualmente por el procesamiento de información” (p. 165), idea preponderante en tanto principio cognitivista para explicar el aprendizaje en los sujetos. Otra, “de carácter organicista y estructuralista, se remonta a la psicología europea de entre guerras, cuando autores como Piaget, Vigotsky, Bartlet o la Escuela de la Gestalt se oponían al auge del conductismo (...) una concepción del sujeto humano radicalmente anti asociacionista” (p. 165).

La diferencia entre estas dos acepciones de corte cognitivista en su forma de entender al aprendizaje al respecto Voss (como se citó en Pozo, 1997) dice:

Una está relacionada con lo que se supone que se aprende. En el asociacionismo clásico, el aprendizaje consiste en formar y reforzar asociaciones entre dos unidades verbales que se supone que difieren cuantitativamente en su fuerza, pero no cualitativamente. Hoy se supone generalmente que se aprenden relaciones entre unidades verbales y así los vínculos pueden diferir cualitativamente. La segunda está relacionada con cómo se aprende algo. En la concepción clásica, se suponía que las asociaciones se desarrollaban y reforzaban mediante la operación de las "leyes" de la asociación. Las más importantes de las cuales eran la contigüidad y la frecuencia. Hoy, las leyes asociativas suelen considerarse como una explicación insuficiente del aprendizaje, sobre todo porque, en su interpretación tradicional, no tienen en cuenta la adquisición de relaciones ni el desarrollo de estructuras organizadas. (p. 166)

En segunda instancia, se debe reseñar otro enfoque teórico sobre el aprendizaje: el constructivista. Esta perspectiva se basa en la idea de que el conocimiento que llega a tener el sujeto que aprende, no puede entenderse como una copia fidedigna del fenómeno aprehendido sino como una construcción de la realidad hecha desde la perspectiva particular del individuo. Estas consideraciones implican que el aprendizaje es comprendido, citando a Chadwick (2001), como:

(...) un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. La persona debe relacionar, organizar y extrapolar los significados de éstas. (p. 112)

En tercera instancia se debe abordar al enfoque histórico-cultural, el mismo que sostiene que el aprendizaje, en términos de su mayor representante Vigotsky, citado por Patiño (2007) "es una actividad social y no solo un proceso de realización individual" (p. 55). La autora sostiene, además, que la interpretación del aprendizaje desde el enfoque histórico cultural pone al sujeto "en el centro de atención (...) en su interacción con otros sujetos, con sus creencias y con el objeto, elementos que a su vez permiten las transformaciones dentro de él, es decir, sus modificaciones psíquicas y físicas" (p. 55).

Vygotsky (2009) explica que el aprendizaje no debe equipararse a otro proceso que se da en la vida del sujeto: el de desarrollo:

Aunque el aprendizaje está directamente relacionado con el curso del desarrollo infantil, ninguno de los dos se realiza en igual medida o paralelamente. (...) El desarrollo no sigue nunca al aprendizaje escolar del mismo modo que una sombra sigue al objeto que la proyecta. En la actualidad, existen unas relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos evolutivo y de aprendizaje, que no pueden verse cercadas por ninguna formulación hipotética invariable. (p.140)

2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante

Para Arancibia et al. (2008), es notoria la preponderancia que las nuevas teorías del aprendizaje dan al rol protagónico del estudiante, especialmente aquellas teorías que recogen el espíritu de los postulados de la corriente de la psicología cognitiva.

Bajo la perspectiva que defienden las autoras citadas, estas teorías se centran actualmente “en lo que hacen los sujetos cuando aprenden, es decir, cómo manejan y transforman la información recibida y, sobre todo, cómo la relacionan con las experiencias anteriormente incorporadas” (p. 36).

Por otro lado, el protagonismo del estudiante en las teorías del aprendizaje, según Geary (como se citó en Schunk, 2012) es “un supuesto fundamental del constructivismo” (p. 231) que sostiene que los estudiantes son quienes aprehenden los principios esenciales de los contenidos educativos para aplicarlos posteriormente a su propia realidad.

Sin embargo, según el propio Schunk, dentro del Constructivismo existe un debate sobre el grado de responsabilidad que tienen los estudiantes en cuanto a la función de descubrir los principios básicos de los fenómenos reales:

(...) Los constructivistas difieren en el grado en el que adjudican esta función a los aprendices. Algunos creen que las estructuras mentales se vuelven un reflejo de la realidad, mientras que otros, los constructivistas radicales, consideran que la única realidad que existe es el mundo mental del individuo. (p. 231)

En cualquier caso, la perspectiva que defiende el papel protagónico del estudiante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje involucra, complementariamente, la necesidad de asumir

que la atención debe estar centrada en el sujeto que aprende más que en los contenidos presentados o en las capacidades instructivas del docente. Bajo esta consideración, “una tarea fundamental de la enseñanza será, por tanto, adaptar los materiales informativos y los métodos (...) a las características particulares de cada uno” (Arancibia et al., 2008, p. 36), es decir, a las necesidades y potencialidades que presente cada estudiante en concordancia con el entorno en el cual se desenvuelve.

En los siguientes párrafos se busca reseñar resumidamente aquellos principios teóricos que explican al aprendizaje bajo cuatro perspectivas; tres de ellas Cognitivismo, Constructivismo y enfoque Histórico Cultural se enfocaran en el rol protagónico de los estudiantes que tiene el rol activo y protagónico de los estudiantes, mientras que una de las perspectivas, la del Conductismo, difiere en este sentido pero resulta importante el abordar y analizar para comprender el desarrollo de las teorías del aprendizaje en un sentido histórico y temporal.

2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo.

El Conductismo tiene su origen, dentro del estudio científico, en el marco de la Psicología. Fue solo posteriormente que se dio su adaptación al ámbito educativo a través del planteamiento de postulados que pretendieron fundamentar explicaciones sobre cómo se da el proceso de aprendizaje en los seres humanos.

El principio teórico que distingue más claramente al Conductismo es el de la teoría del condicionamiento. Para Schunk (2012), los condicionamientos clásico y operante explican el proceso de aprendizaje de las personas en término de eventos ambientales que, aunque no niegan la influencia de los fenómenos mentales, los relega a un segundo plano.

Al hablar de los antecedentes del principio del condicionamiento se debe necesariamente abordar los aportes del fisiólogo ruso Pavlov (1997), para quien el aprendizaje se entiende en tanto obedece a la lógica de una dinámica de reacción que llamó “acto reflejo”.

El principio del acto reflejo “está caracterizado por una reacción inevitable a un estímulo estrictamente definido y bajo condiciones estrictamente definidas” (p. 24). La teoría del

condicionamiento clásico desarrollada por el autor citado es el mecanismo que explica el aprendizaje en tanto este se entiende como una respuesta. Este principio se constituiría, posteriormente, como el antecedente primario del desarrollo de la teoría conductista del aprendizaje.

Por otro lado, cabe citar el aporte que haría Skinner desde su perspectiva sobre el acto de aprender. La teoría que desarrolla el principio del condicionamiento operante que explica el aprendizaje en humanos se diferencia del condicionamiento clásico de Pavlov en que este último se limita a ser de naturaleza “respondiente”. En Skinner, según Agudelo y Guerrero (1973), se desarrolla esta distinción en los siguientes términos:

Skinner siempre distingue entre las respuestas que produce el organismo en forma casi automática, ante una estimulación concreta (respuestas reflejas) y las respuestas que emite ese organismo sin que exista una estimulación aparente (operantes). (...) El condicionamiento respondiente se caracteriza porque el organismo no actúa sobre el medio, ya que el refuerzo no depende de la respuesta sino del experimentador. Esto se contrarresta con el caso de condicionamiento operante en el cual el refuerzo está determinado por la respuesta y el organismo actúa sobre el medio. Skinner siempre tiene presente una distinción entre el condicionamiento pavloviano que estaría limitado a las reacciones del sistema nervioso autónomo y el condicionamiento operante relacionado con los músculos de fibra estriada. (p. 197)

Finalmente, es importante recoger el aporte de Watson, en tanto fundador de la escuela psicológica conductista, sobre la definición de aprendizaje. Para Pellón (2013) este proceso, bajo la perspectiva de Watson, se explica a través de la consideración de dos principios asociacionistas: el de frecuencia y el de novedad. Ambos hacen referencia, en términos resumidos, a “la preeminencia de las asociaciones (relaciones) dadas con mayor frecuencia y de forma más reciente” (pág. 391).

El pensamiento de Watson (1931) sobre el tema tratado queda ejemplificado en su siguiente frase célebre:

Dame una docena de niños sanos, bien formados y con mi propio ambiente específico para educarlos, y yo garantizaré que cualquiera de ellos, al azar, será entrenado para convertirlo en un especialista en

lo que yo seleccione -médico, abogado, artista, mercader, y sí, incluso mendigo o ladrón- sin importar sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocación o la raza de sus antepasados. (p. 104)

2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitismo.

Para hablar de Cognitismo, es necesario mencionar a Albert Bandura, psicólogo canadiense que desarrolló y aportó a la teoría cognitiva, desde un enfoque social.

Según Schunk (1997), el principio del aprendizaje por observación ha sido ampliamente debatido y reconocido debido a que, dentro de éste, Bandura abordó con detalle la forma en la que los individuos “intentan controlar los acontecimientos importantes de su vida mediante la regulación de sus propios pensamientos y actos” (p. 102). En su teoría cognoscitiva social Bandura (como se citó en Schunk, 1997) manifiesta sobre el tema del aprendizaje:

(...) el aprendizaje es con mucho una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción. (p. 109)

Bajo esta interpretación, se considera que el aprendizaje en los sujetos se consolida de una manera vicaria, es decir, “por la observación del desempeño de modelos”. El aprendizaje en acto consiste en aprender de las consecuencias de las acciones propias. Las conductas que dan resultados exitosos se retienen; las que llevan a fracasos se perfeccionan o descartan (p. 109). De esta manera se explicaría el proceso de descarte de determinadas conductas por la que los seres humanos atraviesan en búsqueda de aquellas que contemplen beneficios o un cierto nivel de adaptación social.

La acción y la observación, según Schunk (1997), juegan un papel determinante en este proceso de descarte o aprendizaje planteado desde los aportes de Bandura, para ello el autor precitado propone el siguiente ejemplo aplicado al ámbito escolar:

(...) los alumnos miran al profesor exponer y demostrar las habilidades. Por observación, a menudo aprenden algunos componentes de una habilidad compleja y no otros, de modo que la práctica brida a

los maestros la oportunidad de darles información correctiva que les ayude a perfeccionar su desempeño. (p. 109-110)

Complementariamente, en el marco del cognitivismo social se puede distinguir otro principio como aquel que desarrolló Vigotsky sobre lo que llamó “zona de desarrollo próximo”. Esta categoría hace referencia, en términos de Vigotsky (como se citó en Vallejo et al, 1999) al “nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” (p. 161) y el nivel más elevado de “desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces” (p. 161).

Según Vygotsky (2009), la “zona de desarrollo próximo”:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Por su parte, Bruner, aportó al cognitivismo con el desarrollo del principio de lo que se denominó como “aprendizaje por descubrimiento”. Schunk (2012) cita a Bruner y comenta lo siguiente:

El aprendizaje por descubrimiento consiste en que el estudiante obtenga conocimientos por sí mismo (Bruner, 1961). Descubrir implica plantear y probar hipótesis y no simplemente leer o escuchar las exposiciones del profesor. El descubrimiento es un tipo de razonamiento inductivo, ya que los alumnos pasan de estudiar ejemplos específicos a formular reglas, conceptos y principios generales. (p. 266)

Por otro lado, Ausubel desarrolla en el marco del cognitivismo un aporte inicial sobre la idea del aprendizaje significativo, comprendiendo a este término como aquel proceso particular de la actividad mental humana a través del cual se adquiere conocimiento nuevo de una manera voluntaria y esencial.

Para Rodríguez (2004), siguiendo las ideas de Ausubel, en el proceso educativo se da “una interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum en la que se

delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los protagonistas del evento educativo” (p. 4).

Cabe aclarar que, bajo la interpretación que hace Schunk (2012) sobre los aportes reseñados en el marco del cognitivismo es considerada también como aporte a las teorías constructivistas que entienden al proceso de aprendizaje lejos de una lógica automática. Según el autor citado, estas teorías comparten la consideración de que los estudiantes construyen su propio conocimiento luego de asimilar la información presentada. “Son buscadores y procesadores activos de la información” (p. 454).

2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.

Debe iniciarse el análisis mencionando que para Geary (como se citó en Schunk, 2012) “un supuesto fundamental del constructivismo es que las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismos” (p. 231). En este sentido, el aprendizaje se opone radicalmente a la idea de “instruir” a los estudiantes mediante un proceso que les otorga un rol pasivo.

Sin embargo, es importante mencionar que muchos conceptos constructivistas no han sido todavía bien definidos, esto no se interpreta como una dificultad fundamental para la perspectiva sino como el resultado natural del espíritu constructivista que va ampliando su visión del proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a una constante discusión sobre sus preceptos, metodologías y desarrollo de técnicas. Dicho fenómeno obedece a una adaptación generacional que ha dado lugar a cambios que en la actualidad, están marcados por el desarrollo tecnológico e informático de las sociedades al servicio de la comunicación.

Sin embargo, en lo que respecta al ámbito pedagógico, los principios constructivistas cobran un sentido y función específicos que se resumen en la siguiente premisa: la necesidad de apreciar las valoraciones subjetivas y contextualizar los hechos basándose en la validez de las opiniones y enfoques que cada actor puede tener con respecto a un mismo fenómeno. Esto implica que la participación activa de los estudiantes les permite adquirir conocimientos basados en la

experiencia, en el desarrollo y discusión de ideas, así como en el trabajo y las relaciones interpersonales.

El antecedente de este y otros principios fundamentales constructivistas se puede encontrar en el desarrollo de aportes como el que hicieron principalmente Vigotsky y Piaget (inicialmente cognitivistas) y posteriormente, pensadores como Freinet, Montessori, Dewey, entre otros.

Por su parte, el constructivismo social hacia el cual avanzó progresivamente Vigotsky con sus aportes teóricos asume el principio de que el ser humano es fundamentalmente, un ser social que concreta sus aprendizajes gracias a que se encuentra inmiscuido en un medio determinado y en constante interacción con otros seres humanos. Bajo esta perspectiva, Vigotsky entiende al conocimiento como una construcción social. Páez (2009) desarrolla esta idea en los siguientes términos:

Vygotsky explica el 'Origen social de la mente', y afirma que el desarrollo humano (ya sea del antropoide al ser humano o el paso del niño a hombre) no es consecuencia solo de la herencia genética, sino que se produce gracias a la actividad social y cultural; así, lo que asimila el individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasa en la interacción social, en una sociedad determinada y una época histórica. Por otro lado, para Vygotsky la educación no se reduce a la adquisición de informaciones, sino que constituye una fuente del desarrollo del individuo, siempre y cuando se le proporcione instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales. (p. 4)

Vigotsky entiende al aprendizaje en tanto un proceso de interiorización de ideas que, cabe aclarar, no implica que se tenga una copia fidedigna del mundo exterior o de determinados fenómenos, sino más bien admite que nuestra idea apprehendida es solo una representación de características subjetivas sobre lo externo.

Por otro lado, la teoría constructivista de Piaget, según Schunk (2012) aporta con la consideración de un principio fundamental como lo es el de equilibrio. Cuando se desarrolla un proceso de aprendizaje en los seres humanos, el principio del equilibrio "ayuda a resolver conflictos cognoscitivos (presentados) al cambiar la naturaleza de la realidad para ajustarla a las estructuras existentes (asimilación) o modificar las estructuras para incorporar la realidad (acomodación)" (p. 274).

Para comprender la activación del principio del equilibrio en los seres humanos, se debe recoger la perspectiva de Piaget, citada por Shunk, cuando se manifiesta que los seres humanos, al encontrarse en un proceso de desarrollo, “atravesamos por una serie de etapas cualitativamente diferentes: sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales” (p. 274). Precisamente, el principio del equilibrio activado durante el aprendizaje y el desarrollo integral de los sujetos, explicaría el logro de cierta estabilidad en el sujeto que aprende, mientras lo hace.

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

Debe iniciarse el análisis indicando que la teoría sociocultural de Vygotsky en la que se centra el presente enfoque es, en realidad, de naturaleza constructivista; sin embargo, debido a que se le da preponderancia “al entorno social como un facilitador del desarrollo y del aprendizaje” (Schunk, 2012, p. 240), esta perspectiva constituye un enfoque novedoso con sus propias características, que requiere ser estudiado por separado.

Vigotzky (como se citó en Orrú, 2012) manifestó el principio de que el aprendizaje es tanto resultado de la acción de funciones mentales superiores en los seres humanos, cobra sentido solo si se ubica dentro del escenario de la interacción social. El hombre puede ser considerado como “un participante activo en el proceso de creación de su medio ambiente (...)” (p. 338).

Consecuentemente, se deduce que el ser humano es capaz no solo de aprender a interpretar su realidad sino también está en la posibilidad de incidir en la misma para transformarla. Esto se relaciona a su vez, con las motivaciones de la educación en tanto esta debe estar encaminada a la mejora de las condiciones de vida de los seres humanos.

Con base en el enfoque histórico-cultural de Vygotsky, puede manifestarse que la realidad educativa guarda un estrecho vínculo con las condiciones sociales y por lo tanto, se realiza su papel como aquella actividad formativa a través de la cual se desarrollan los valores y capacidades de los seres humanos. En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje será también el reflejo de las necesidades sociales existentes, las mismas que determinarán en qué sentido se debe, o no, preparar a los estudiantes. Sin la mediación social, la educación se

convertiría en un acto no formativo, lo cual es la antítesis de cualquier concepción razonable sobre el término.

Para Vygotsky (como se citó en Shunk, 2012), el proceso de desarrollo humano en su conjunto se entiende gracias al principio de la interacción entre la esfera personal, interpersonal y la histórico-cultural de los individuos:

Al interactuar con las personas en el entorno, como cuando se trabaja en grupos de aprendizaje o en colaboración, se estimulan procesos del desarrollo y se fomenta el crecimiento cognoscitivo. Pero para Vygotsky la utilidad de las interacciones no radica, como en el sentido tradicional, en que proporcionan información a los niños, sino en que les permiten transformar sus experiencias con base en su conocimiento y características, así como reorganizar sus estructuras mentales. (p. 242)

El aprendizaje y el desarrollo, para Vygotsky, estarían estrechamente interrelacionados ya que los estudiantes, al interactuar con el mundo circundante, aprenden y a la vez desarrollan sus habilidades, solamente a través del contacto interpersonal y con el exterior, los aprendizajes suponen un desarrollo significativo para las personas debido a que se da un significado particular a cada objeto en ese contexto.

Schunk (2012) interpreta estas ideas del pensamiento de Vygotsky en los siguientes términos:

Vygotsky consideraba que el entorno social era fundamental para el aprendizaje y que las interacciones sociales transformaban las experiencias relacionadas con ese aprendizaje. La actividad social es un fenómeno que ayuda a explicar los cambios en la conciencia y establece una teoría psicológica que unifica a la conducta y la mente. El entorno social influye en la cognición a través de sus “herramientas”, es decir, sus objetos culturales, como los automóviles y las máquinas; su lenguaje y sus instituciones sociales, por ejemplo, las escuelas y las iglesias. (p. 242)

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

El proceso de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por ser el resultado de la interacción dialéctica que se da entre los actores educativos, pero principalmente entre el educando y el

educador cuyos roles están directamente relacionados con la consecución de metas de formación. Los objetivos del proceso en su conjunto deben ser abordados en tanto la enseñanza-aprendizaje implica “un proyecto abierto y flexible que guía las actividades de profesores y estudiantes para alcanzar las transformaciones necesarias en estos últimos” (Ortíz, 2009, párr. 2).

Al considerar la relación dinámica que se da entre los actores educativos se hace necesario distinguir que la meta perseguida con esta interacción es la generación de aprendizajes y sobre todo, de un tipo específico: aprendizajes significativos. Es por esta razón que se debe concebir al proceso de enseñanza y aprendizaje como el conjunto de esfuerzos metodológicos y didácticos encaminados hacia esta meta en particular.

No obstante, tratar el tema de aquel contexto que promueve los aprendizajes, más allá de la interacción docente-estudiante, implica abordar la problemática de cuáles son las características que deben tener los centros educativos en su conjunto para dar lugar al aprendizaje, o como lo plantea Ortíz (2010), cabe preguntarse qué ambientes se constituyen como “contextos promotores del aprendizaje de los estudiantes” (p. 1).

Considerando que la generación de aprendizajes efectivos, como dice Schunk (2012), se caracteriza por la existencia de tres condiciones: la implicación de un cambio; su mantenimiento a lo largo del tiempo y la mediación de la experiencia, puede manifestarse que dicha efectividad en el aprendizaje estará directamente vinculada con el hecho de contar, o no con las herramientas y condiciones necesarias que den lugar a la concreción de las metas del proceso.

3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.

Para Freire (2004), autor de importantes obras sobre la educación constructivista en el siglo XX, la misma se concibe como un proceso de constante diálogo e interacción en el cual la relación entre el educador y el educando da lugar a un intercambio permanente de roles: el estudiante enseña mientras aprende y el educador aprende mientras enseña.

De esta concepción freireana sobre la educación, se deriva la categoría de “aprendizaje dialógico”, término que hace referencia a un objetivo específico:

El objetivo del aprendizaje dialógico es incluir en una misma dinámica el desarrollo de competencias instrumentales necesarias para subsistir en la sociedad informacional y los valores requeridos para afrontar de manera solidaria la vida en ella, con lo que la utilidad e instrumentalidad queda doblemente reforzada. Se pretenden conseguir aquí dos cosas: evitar la exclusión social y superar los problemas de convivencia. (Flecha, 2006, párr. 26)

Asimismo, para Freire (2010), se destaca que la enseñanza se concibe únicamente desde una particular perspectiva: su vinculación directa con el aprendizaje. En sus propios términos:

Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (p. 45)

Freire (como se citó en Meneses, 2007) propone la vinculación de la enseñanza y el aprendizaje para conformar la unidad del acto didáctico: “la enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender” (p. 32).

La nueva tendencia educacional que concibe precisamente a la enseñanza y al aprendizaje como dos procesos íntimamente relacionados, toma en cuenta lo que Freire denominó como “la pedagogía de la autonomía”; este concepto evoca la libertad con la que deben contar los estudiantes para marcar el rumbo de su propio proceso de aprendizaje.

Esto no implica que el docente se vuelva un actor secundario y prescindible, sino que se le otorga, bajo esta nueva perspectiva, un rol más humanizante: el de facilitador del proceso. En este contexto, el educador será quien se encargue de velar porque el proceso de aprendizaje del

educando lo lleve a un punto en el cual él mismo pueda dar lugar a la generación de nuevo conocimiento dejando, así de lado aquella metodología que favorecía la memorización de conceptos obsoletos.

A lo largo del proceso descrito se desarrolla una dinámica a través de la cual las acciones de enseñanza y aprendizaje coexisten: el educando construye su propio conocimiento y desarrolla el pensamiento crítico a la par que el educador aprende de la experiencia educativa y enriquece, de esta manera, su bagaje de conocimientos.

Cabe destacar que, bajo la lógica constructivista de Freire, Brito (2008) destaca que la educación no solo debe significar que se desarrolle un tipo de aprendizaje de naturaleza cognoscitiva, sino que es indispensable que los contenidos presentados a los estudiantes tengan un contexto “cultural, político, ideológico, estético y ético” (p. 39) que dé lugar a procesos más complejos y más significativos como la capacidad de “percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente la realidad social” (p 39).

Para graficar la relación existente entre enseñanza y aprendizaje bajo la perspectiva reseñada, puede citarse complementariamente el aporte de Jean Houssaye (como se citó en Danel, 2016) y su denominado “triángulo pedagógico”, que ayuda a ejemplificar cómo se construye el conocimiento en base a las dos aristas del proceso educativo: el aprendizaje y la enseñanza:



Figura 1.- Triángulo Pedagógico de Houssaye

Fuente: "Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior" (Danel, 2016)

Elaborado por: Lojano, L. (2017)

El fenómeno educativo en su conjunto se entiende, así como la interacción entre las tres dimensiones: la formación (dimensión más amplia y abarcadora), la enseñanza y el aprendizaje y por otro lado, la vinculación de tres elementos: el conocimiento, el profesor y el estudiante.

3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.

El currículo, según los planteamientos del Ministerio de Educación del Ecuador (2016) se define de la siguiente manera:

Es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones (...); en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado. (p. 4)

El currículo debe prever cuáles son las necesidades y los recursos adecuados para mantener la "continuidad y la coherencia en la concreción de las intenciones educativas que garantizan procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad" (p. 4). Además, cumple la función de dar

indicaciones y pautas a seguir para los docentes del sistema educativo formal. Por otro lado, constituye “un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema, entendidas como su capacidad para alcanzar efectivamente las intenciones educativas fijadas” (p. 4).

El currículo educativo a nivel nacional está considerado con base a dimensiones que son entendidas como aquel “ámbito o área de acción que tiene un objetivo concreto en función del sistema organizativo” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, p. 11).

Con la finalidad de hacer fácilmente comprensible una propuesta curricular, el ente rector ha postulado la necesidad de organizar las propuestas curriculares a manera de bloques organizados con base a las siguientes dimensiones: la personal y afectiva-emocional (el yo: la identidad); la dimensión social y relacional (el encuentro con otros: la alteridad) y, por último, la dimensión simbólica y cognitiva (el entorno: espacio, tiempo y objetos) (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 48).

La función que cumplen las dimensiones reseñadas se describe de la siguiente manera:

Estas dimensiones sirven como base para organizar la construcción del conocimiento, entendido como la interrelación entre las sensaciones, percepciones, emociones, afectos, relaciones, acciones, etc.; es decir, contemplado como un proceso de vida que amplía el concepto de pensamiento, ya que es un proceso de cognición. O, dicho de otra manera: el hecho mismo de vivir es inherente al proceso de conocer. (p. 48)

Para comprender el diseño curricular se requiere, también establecer un concepto del término “planificación curricular” para posteriormente analizar el proceso metodológico aplicable a su delineamiento, así se recoge la siguiente cita de Barriga (2011):

Planificación curricular (...) es el proceso de previsión de las acciones que deberán realizarse en la institución educativa con la finalidad de vivir, construir e interiorizar en experiencias de aprendizaje deseables en los estudiantes. Orientar sus esfuerzos al diseño y elaboración del Plan Curricular, en el cual están estructurados todos los componentes (campos) que debieran ser considerados. (p. 14)

Se entiende, pues que el proceso de planificar el currículo educativo de una institución es importante en tanto se vuelve “determinante para el tipo de estudiante que queremos formar y de esta manera convertir el escenario educativo en un proceso eficaz y eficiente, logrando aprendizajes significativos en cada uno de los estudiantes” (p. 4).

El proceso metodológico que oriente la planificación del currículo académico en una institución puede tener diversas orientaciones, sin embargo, para seleccionar un enfoque determinado o la perspectiva más adecuada, será siempre importante que el docente planificador considere que en el proceso formativo, según Ander (2013), “lo importante no es saber qué camino ha seguido el individuo, sino lo que ha aprendido y adquirido” (p. 14).

En este contexto, puede manifestarse que la metodología más adecuada a considerar será aquella capaz de disponer los contenidos y la evaluación académica de tal manera que se genere un aprendizaje de calidad en los estudiantes.

La metodología con la cual se organice la planificación curricular estará, a su vez, vinculada con la necesidad de dar respuesta a un requerimiento importante del aprendizaje significativo: el de transversalizar ciertas áreas de conocimiento que den lugar al cumplimiento de una meta específica: el aprendizaje para la vida entendido de la siguiente manera en términos de Torroella (2001):

La educación para la vida es el gran reto de la sociedad a comienzos del siglo XXI. Se presenta una nueva pedagogía basada en varios postulados: aprender a vivir es el tema más importante de estudio; las potencialidades humanas son la principal riqueza de un país; el desarrollo de las potencialidades de la persona es la tarea principal a realizar, tanto a nivel individual como social. (p. 73)

La metodología con la cual se haga la planificación curricular obedecerá, entonces, a este postulado sobre el aprendizaje además de contar con los recursos instrumentales para su creación.

En el Ecuador existe clara distinción de los niveles de concreción curricular que dotan de un orden a la práctica de la docencia. Estos son, acorde al Ministerio de Educación (2016), los siguientes:

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), el Primer Nivel o Nivel Macrocurricular hace referencia a los aportes en planificación llevados a cabo por “un conjunto de expertos de las áreas del conocimiento, docentes de los diferentes niveles de educación, pedagogos, curriculistas, entre otros” (p. 4). La institución rectora caracteriza a este nivel de concreción en los siguientes términos:

En este nivel se determina el perfil, los objetivos, las destrezas con criterios de desempeño, los criterios e indicadores de evaluación obligatorios a nivel nacional. Constituyen las políticas generadas por la Autoridad Educativa Nacional, mismas que están plasmadas en el Currículo Nacional Obligatorio. El currículo es flexible y abierto, permite a las instituciones educativas y a los equipos de docentes definir, a partir de lo establecido, los contenidos que correspondan a las necesidades e intereses de los estudiantes, y que estén acordes con la realidad institucional y de la comunidad. (p. 4-5).

En segundo lugar, se encuentra el nivel mesocurricular que corresponde al currículo obligatorio de las instituciones y abarca dos diseños específicos:

(...) la Planificación Curricular Institucional (PCI) y la Planificación Curricular Anual (PCA), que son elaboradas de manera conjunta por las autoridades y docentes de las instituciones educativas y que deben responder a las especificidades y al contexto institucional, así como a la pertinencia cultural propia de los pueblos y nacionalidades indígenas. (p. 5)

Finalmente, el denominado nivel microcurricular se deriva de la planificación establecida en el nivel anterior o nivel mesocurricular y “es elaborada por los docentes para el desarrollo de los aprendizajes a nivel de aula que responde a las necesidades e intereses de los estudiantes de cada grado o curso” (p. 5).

En el presente trabajo de investigación se ha propuesto abordar, precisamente el tercer nivel o nivel microcurricular como ámbito de estudio y dentro del cual se realiza la propuesta metodológica en su conjunto.

3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.

En la esfera didáctica se entiende por “proceso” a las diversas acciones que se desempeñan con la finalidad de conseguir que la dinámica enseñanza-aprendizaje se haga efectiva. Estas acciones son realizadas, a nivel micro, dentro del aula de clase y, por tal motivo, deben contar con una planificación adecuada que considere factores como el tiempo, el espacio, los recursos disponibles y, por supuesto, los objetivos educacionales que se persigue en cada sesión.

Según Schmidt (2007), los docentes en su conjunto requieren contar con una guía que les permita estructurar adecuadamente su práctica diaria en el aula de clase. Argumenta esta necesidad en los siguientes términos:

Deben saber a dónde se dirigen, es decir, definir las metas de aprendizaje que desean alcanzar; deben planificar cómo van a lograr los aprendizajes de sus alumnos, es decir, a través de qué actividades, medios, recursos, trabajos, ejercicios y pasos, van a alcanzar lo propuesto; y finalmente, deben también planificar cómo van a saber que han logrado los aprendizajes esperados, es decir cómo van a obtener los indicadores de avance y logro de sus estudiantes. (p. 3)

Cabe destacar que la planificación del proceso didáctico obedecerá al enfoque general que se tenga sobre la educación. Asimismo, cabe señalar que las estrategias didácticas aplicadas guardarán también correspondencia con la teoría sobre la enseñanza que se maneje, así como la teoría de aprendizaje en la cual se base la práctica docente.

El diseño de una planificación que sistematice el proceso didáctico ejercitado en el aula de clase se vuelve, consecuentemente, una labor imprescindible a desarrollar por el equipo docente de un centro educativo. Es la principal herramienta con la cual se puede llevar a la práctica formativa, las teorías didácticas con las que se logrará consolidar aprendizajes en los estudiantes. Para Tapia (2012), “en este proceso se ponen en juego las competencias de los actores educativos con el propósito de impulsar actividades que logren potenciar el aprendizaje de los alumnos” (p. 4).

Estas consideraciones ayudan a definir específicamente al documento de la planificación micro curricular en el marco del sistema educativo ecuatoriano, como aquel instrumento cuyo propósito es:

(...) desarrollar las unidades de planificación desplegando el currículo en el tercer nivel de concreción; está determinado por el equipo pedagógico institucional de acuerdo a los lineamientos previstos en el PCI; es de uso interno de la institución educativa, por lo tanto los formatos propuestos por la autoridad nacional de educación en relación a esta planificación, son referenciales, ya que las instituciones educativas pueden crear sus formatos, tomando en cuenta los elementos esenciales: fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación. Son responsables de la elaboración y desarrollo de la planificación microcurricular los docentes encargados de los diferentes grupos de estudiantes en educación inicial, los docentes de grado en los subniveles de básica preparatoria, elemental y media y los docentes de las asignaturas y figuras profesionales de las diferentes áreas en la básica superior y bachillerato. En este documento se deben evidenciar las actividades que se realizarán para las adaptaciones curriculares (considerar la Guía de Adaptaciones Curriculares emitida por la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva), el desarrollo de los planes de mejora y aspectos que la institución considere necesarios según lo previsto en el PCI. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 16-17)

En el caso de los lineamientos que organizan la planificación dentro del aula de clases de las instituciones educativas ecuatorianas, se debe mencionar la necesidad de considerar un ciclo que abarca tres fases o momentos, acorde a lo planteado por el Ministerio de Educación (2013):

En primer lugar, se encuentra la fase de anticipación. Esta guarda correspondencia con aquellas acciones que buscan introducir conceptos previos sobre la temática a tratar en el aula. Tiene que ver con el establecimiento inicial de los objetivos de aprendizaje y busca motivar el espíritu investigativo de los estudiantes sobre el tema propuesto en los, aproximadamente, primeros 25 minutos de cada sesión.

En segundo lugar, debe considerarse la etapa de construcción del conocimiento. Esta segunda fase abarca el planteamiento de los contenidos más esenciales puestos a consideración de los estudiantes.

En esta etapa se evalúan evidencias de lo que se está aprendiendo a través de la práctica, se revisan las expectativas previas y las nuevas que surjan, se enfoca en lo importante de la lección, se monitorea el pensamiento personal, se realizan inferencias sobre el material, se establecen relaciones personales y se formulan y aclaran inquietudes. Con respecto al tiempo que conlleva a esta fase, debe estar de acuerdo con la duración de la sesión. (p. 64)

Finalmente, está la fase de consolidación a través de la cual se propone la reflexión crítica de los temas puestos a consideración de los estudiantes. Se busca, de esta manera, dotar a los nuevos contenidos de un significado propio y relacionado con su realidad, es decir, se busca lograr un aprendizaje significativo.

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

Una propuesta metodológica se entiende, en términos generales, como aquel documento desarrollado con base a un debido sustento teórico y empírico, que tiene la finalidad de presentar “un conjunto de acciones (...) objetivos (...) tiempos y espacios de realización, plan de actividades, presupuesto, etc.” (Bravin y Pievi, 2008, p. 67) que mejoren una situación problema detectada con anterioridad

En investigación educativa, integrar lo metodológico con lo didáctico implica contar con una propuesta instrumental unificadora de todos aquellos procesos que se vinculan en la formación de estudiantes. La propuesta metodológica que se diseñe y aplique en las estrategias del proceso formativo puede, efectivamente, ser interpretada como una herramienta muy valiosa en la búsqueda de unificar los esfuerzos didácticos (entendidos en tanto principios y procedimientos para la enseñanza) y metódicos (entendidos en tanto la ejecución del trabajo didáctico), que efectivicen un aprendizaje significativo.

Dicha propuesta logrará esta meta solamente cuando, en su conjunto, logre ser concebida como una estrategia que está en la capacidad de “estimular y posibilitar procesos de aprendizaje orientados hacia el tema y hacia el objetivo” (Klatki s.f., párr. 49).

Para Valls (como se citó en Díaz y Hernández, 2002) se debe tener en cuenta tres factores a la hora de diseñar una propuesta metodológica:

1.- La meta educacional a lograr: El enfoque metodológico escogido deberá ir en concordancia con las metas educacionales con las que cuente el centro de formación. Esto permitirá trabajar bajo objetivos comunes, tanto a docentes en el área pedagógica, cuanto a los administradores educativos (p. 54).

2.- La secuencia de acciones a realizar: Este factor es importante en tanto se requiere una dinámica estructurada en las labores académicas y pedagógicas (p. 54).

3.- La evolución en el tiempo de las mismas: Se deberá, así mismo, considerar la posibilidad de que, al evolucionar en el tiempo, el proceso educativo requiera ajustes y adaptaciones a nuevas realidades y se deba conjuntamente ajustar la propuesta metodológica aplicada (p. 54).

Para Vigotsky (como se citó en Barranov et al, 1985), la propuesta metodológica con la cual se sistematice el proceso de enseñanza y aprendizaje será el resultado de un esfuerzo por estructurar el aprendizaje, “no solo sobre al nivel de desarrollo alcanzado por el alumno, sino también sobre los mecanismos del conocimiento que aún no han madurado, pero pueden funcionar” (p. 121).

En cuanto a los criterios que deberán primar en el diseño de una propuesta metodológica integradora serán, según Correa (2004), los siguientes:

- Los objetivos generales de la formación
- Los contenidos de formación
- Las peculiaridades psicológicas de los estudiantes
- Los recursos tecnológicos, pedagógicos y físicos con los que se cuente
- El proyecto pedagógico de la institución (p. 102)

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

Las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como el conjunto de tácticas que facilitan dicho proceso y que tienen una relación directa con los objetivos educacionales. Valle et al. (1998) define a estas estrategias como aquellos “recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje” (p. 53); no obstante, los autores amplían la concepción tradicional que se tiene de las estrategias en el marco del cognitivismo y manifiestan:

(...) cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje. Por tanto, aunque el hablar de estrategias suele ser sinónimo de "cómo aprender", también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos. (p. 53)

Es importante realizar una distinción que permita comprender la diferencia entre las estrategias y las técnicas de aprendizaje y para ello, se cita el enfoque que desarrolla Espinoza (2015) sobre el nivel abarcador de las estrategias de aprendizaje: el proceso de aprendizaje, así como distingue también el conjunto de actividades instrumentales que sirven para llevar a la práctica del aula las estrategias de aprendizaje: las técnicas.

Para la autora mencionada, dentro del proceso del aprendizaje entendido como la “cadena general de macro actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender como la atención, la comprensión, la adquisición y la reproducción” (p.6), se desarrollan actividades específicas que son denominadas generalmente como técnicas de aprendizaje; estas se caracterizan por ser acciones concretas, definidas, “fácilmente visibles, operativas y manipulables” (p. 6). Por otro lado, aquellas actividades que “no son tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos” (p.6) son precisamente las denominadas estrategias y están directamente relacionadas con la calidad de la educación.

Entre las estrategias que deben ejercitarse para fortalecer el aprendizaje basado en el protagonismo del estudiantes se pueden mencionar: el mejoramiento de la motivación del estudiante hacia las diferentes actividades planteadas en el aula; el refuerzo de un sentido de independencia en el proceso de aprendizaje; el desarrollo de un sentido de autonomía cognoscitiva en cuanto a la investigación de conocimientos; la motivación de un tipo de participación activa y comprometida por parte de los estudiantes, tanto al encontrarse participando de manera individual cuanto al estar haciéndolo en modalidad grupal; por último, la valoración de dicha participación (Ortíz, 2011).

Por otro lado, considerando la clasificación de estrategias que Díaz y Hernández (2002) hacen, cabe la siguiente lista de acciones y sus correspondientes efectos en los estudiantes:

<i>Estrategias de enseñanza</i>	<i>Efectos esperados en el alumno</i>
Objetivos	Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
Ilustraciones	Facilita la codificación visual de la información.
Preguntas intercaladas	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve sus dudas. Se autoevalúa gradualmente.
Pistas tipográficas	Mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.
Resúmenes	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizadores previos	Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.
Analogías	Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
Estructuras textuales	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

Figura 2.- Estrategias de aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante.

Fuente: "Gestión del proceso de enseñanza enseñanza-aprendizaje en la educación superior" (Danel, 2016)
Elaborado por: Lojano, L. (2017)

En cuanto a las técnicas sugeridas para favorecer el tipo de aprendizaje mencionado, están: el aprendizaje basado en problemas, que implica un tipo de aprendizaje en el que se pone a consideración del estudiante una dificultad, motivándolo a encontrar la información necesaria (necesidades de aprendizaje) para darle solución; por otro lado, está el empleo de la técnica expositiva en la que el estudiante expone oralmente su conocimiento adquirido sobre una temática específica. Por otro lado, se pueden ejercitar los debates grupales a manera de dinámicas y también se puede plantear la ejecución de pequeños proyectos que impliquen un aprendizaje significativo basado en los esfuerzos del estudiante (Ortíz, 2011).

Sin embargo, para hablar concretamente de técnicas y estrategias de enseñanza correspondientes a enfoques específicos del aprendizaje, se destaca la realización del siguiente cuadro de clasificación que recoge la perspectiva de varios autores y que permitirá tener un panorama claro sobre las distinciones necesarias en cada teoría:

	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO	E. HISTÓRICO CULTURAL
ESTRATEGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración Verbal • Elaboración por vía de imágenes • Comparación • Aplicación o ensayo futuro (Chadwick, 1988) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por descubrimiento • Enseñanza por indagación • Aprendizaje asistido por los pares • Discusiones • Debates • Enseñanza reflexiva. (Schunk, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbalización • Autoregulación (Schunk, 2012)
TÉCNICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de resúmenes • Enseñanza recíproca • Palabras claves • Toma de notas • Realización de mapas conceptuales (Schunk, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • Focal-introductoria • Discusión guiada • Intervención desde una perspectiva práctica • Actividad generadora de información previa (Martínez y Zea, 2004) 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones • Presentaciones (Schunk, 2012)

Figura 3. Cuadro de estrategias y técnicas de aprendizaje
Fuente: Schunk, 2012; Chadwick, 1998; Martínez y Zea, 2004.
Elaborado por: Lourdes, L (2017)

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Diseño y tipo de investigación

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

En este sentido se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente la primera etapa comprende la revisión de información teórica respecto a las teorías de aprendizaje, se analizaron y 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 y se la analizó, utilizando el Programa SPSS, donde se diagnosticaron los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan la práctica pedagógica de los docentes. En la tercera etapa se interrelacionó la información teórica de la primera etapa y los datos de la segunda etapa, los que permitieron 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 trabajó con 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 incorporó los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante.

2.3. Población y muestra

La presente investigación comprende una población de 38 docentes. Se utilizaron muestras no probabilísticas, Hernández (2014) plantea que “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p. 189). Se trabajó con muestras homogéneas, Hernández (2014) establece que “en las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o característica, o bien comparten rasgos similares” (p. 388). Bajo estas definiciones en la presente investigación se tomó como muestra, 12 profesores del subnivel de la básica superior con los cuales se trabajó en la investigación.

2.4. Técnicas e instrumentos

Para recoger los datos se utilizó la técnica de la encuesta, y se viabilizó a través de un cuestionario, al respecto Chasteauneuf (como se citó en Hernández, 2014) Considera que es “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. En este se utilizaron preguntas cerradas que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (Hernández 2014, p.217).

Para el análisis de la información se utilizó el Programa SPSS, mediante el cual se identificaron los siguientes aspectos: 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.

2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.1. Discusión de resultados y análisis

Con respecto al objetivo dos relacionado con el diagnóstico de los métodos y técnicas empleados por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, se aplicó un tipo de encuesta a doce docentes de los cuales cinco hombres y siete mujeres de nivel básica superior. Los mismos poseen títulos de Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en cada una de las asignaturas que corresponden a su área de especialización, con una experiencia laboral que oscila entre los dos y los veinticuatro años.

La encuesta fue aplicada en la Unidad Educativa “Tres de Noviembre” ubicada en la provincia de Azuay, Cantón Cuenca, de sostenimiento fiscal, situada en la zona urbana, la misma que cuenta con treinta y cinco paralelos desde el nivel preparatoria, elemental, media, básica superior y bachillerato. Para la encuesta se consideraron los docentes del noveno año de educación básica. Se obtuvieron los siguientes resultados:

3.1.1. Tendencia en la aplicación de la teoría conductista.

La teoría conductista está fundamentada en establecer respuestas ante estímulos que se encuentran dentro del entorno para desarrollar el aprendizaje y ayudar a los docentes en la obtención de conductas deseadas dentro del proceso enseñanza – aprendizaje. A continuación se presentan los resultados de las encuestas aplicados a los docentes de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”, con respecto al tema.

Tabla 1: Tendencia conductista.

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Cuando desarrollo mis clases desgloso los contenidos desde los más simple a lo más complejo (Deductivo - Inductivo)	8	66,67	4	33,33	0	0,00	12
2	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.	12	100,00	0	0,00	0	0,00	12
3	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.	7	58,33	5	41,67	0	0,00	12
4	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.	1	8,33	7	58,33	4	33,33	12
5	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.	2	16,67	8	66,67	2	16,67	12
6	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.	6	50,00	6	50,00	0	0,00	12
7	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.	12	100,00	0	0,00	0	0,00	12
8	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.	2	16,67	8	66,67	2	16,67	12
9	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los estudiantes.	10	83,33	1	8,33	1	8,33	12
10	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.	3	25,00	9	75,00	0	0,00	12

Fuente: Encuesta a maestros de nivel básica superior de la Unidad Educativa "Tres de Noviembre".

Elaborado por: Lourdes, L. (2017)

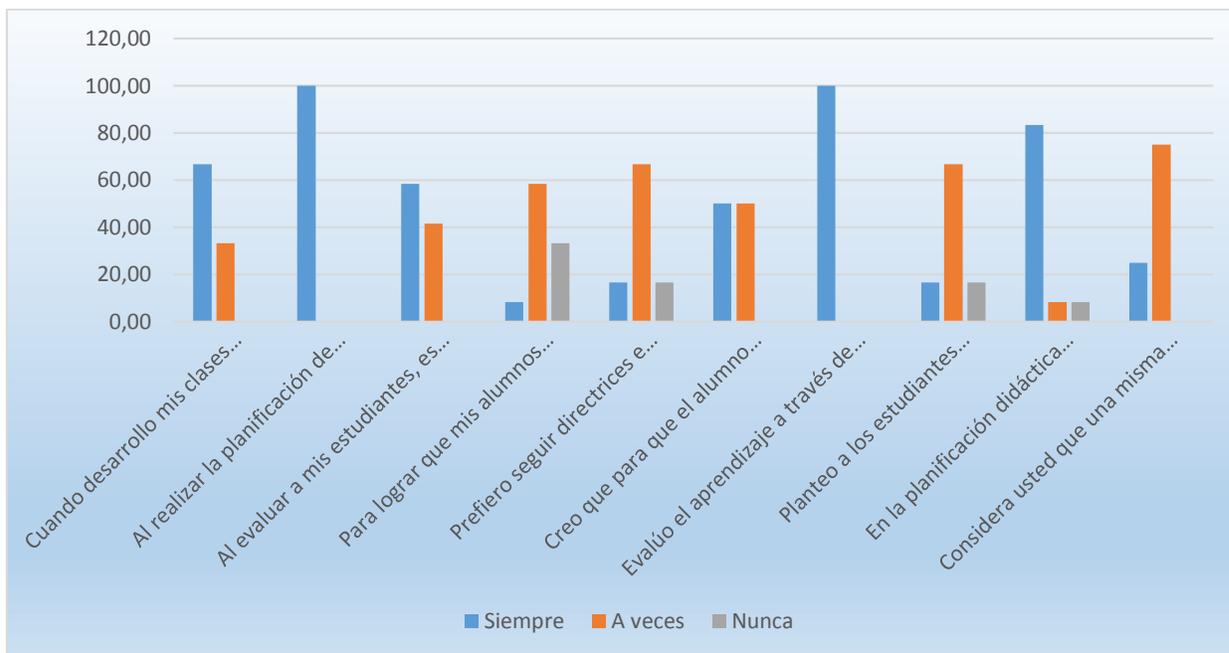


Figura 1: Tendencia Conductista.

Fuente: Encuesta aplicada a maestros del nivel básica superior de la Unidad Educativa "Tres de Noviembre".

Elaborado por: Lojano, L. (2017)

De acuerdo a la tabla 1 y figura 1 que reflejan las tendencias conductistas, puede evidenciarse que todos los docentes realizan prácticas que garantizan el aprendizaje como el establecimiento, dentro de la planificación, de objetivos medibles para identificar los aprendizajes de los estudiantes, así como también hacia la evaluación a través de pruebas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados. Por otro lado, en cuanto a aquellas acciones desarrolladas ocasionalmente, las de mayor tendencia fueron la utilización de una misma estrategia en varios procesos didácticos con un 75 %; también el planteamiento de situaciones en las que el rol del estudiante esté claramente definido y el seguimiento de directrices y sistemas preexistentes para realizar un proyecto en el aula, con un 66,67 %. Finalmente, se destaca una tendencia significativa reflejada en el 33,33 % de los encuestados, a rechazar las recompensas permanentes para la formación de hábitos en los estudiantes.

Se debe destacar que el último valor referido fue el más frecuente en la escala de las actividades nunca realizadas por los docentes. Sin embargo, coincide con el principio fundamental del condicionamiento conductista que, para Schunk (2012), sustenta el proceso de aprendizaje dando relevancia a la obtención de respuestas específicas gracias a la aplicación de estímulos.

Esto significaría que a pesar que existen tendencias conductistas en la práctica docente, sus principios no rigen el proceso en su totalidad. Asimismo, los resultados obtenidos coinciden con el análisis de Reyes (2011) sobre la contribución de la teoría conductista en el desarrollo de prácticas escolares: el autor manifiesta que existe una tendencia a considerar que “la estabilidad comportamental (de los estudiantes) a través del tiempo, podría deberse por entero a la permanencia y regularidad de las situaciones que contribuyen a licitar y a consolidar una determinada conducta” (p. 67); el establecimiento de objetivos medibles y las evaluaciones estructuradas que realizan los docentes encuestados coinciden con esta visión.

3.1.2. Tendencia en la aplicación de la teoría cognitiva.

La teoría cognitiva está basada en el desarrollo del aprendizaje mediante representaciones simbólicas, las mismas que sirven como guías dentro del accionar docente y ayudan al estudiante a incorporar nuevos conocimientos complementando así el proceso de aprendizaje. De esta se evidencian los siguientes resultados.

Tema 2: Tendencia Cognitiva.

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.	11	91,67	1	8,33	0	0,00	12
2	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.	7	58,33	5	41,67	0	0,00	12
3	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.	12	100,00	0	0,00	0	0,00	12
4	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.	11	91,67	1	8,33	0	0,00	12
5	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.	10	83,33	2	16,67	0	0,00	12
6	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.	12	100,00	0	0,00	0	0,00	12
7	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.	8	66,67	4	33,33	0	0,00	12
8	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento.	9	75,00	3	25,00	0	0,00	12
9	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes.	7	58,33	4	33,33	1	8,33	12
10	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.	10	83,33	2	16,67	0	0,00	12

Fuente: Encuesta a maestros de nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.
Elaborado por: Lourdes, L. (2017)

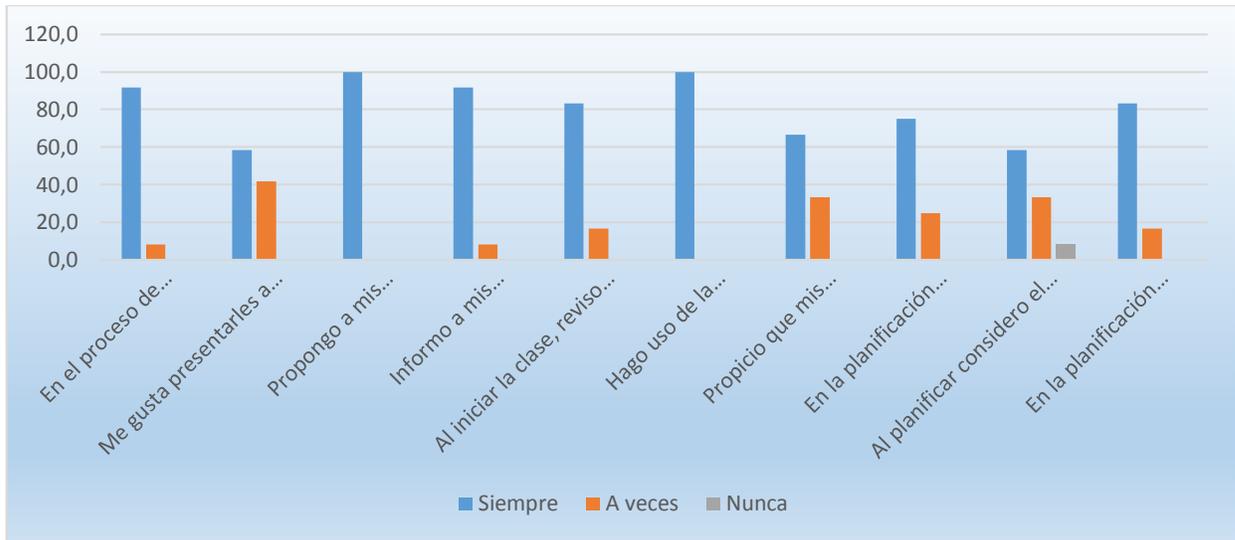


Figura 2: Tendencia cognitiva.

Fuente: Encuesta aplicada a maestros del nivel básica superior de la Unidad Educativa "Tres de Noviembre".

Elaborado por: Lojano, L. (2017)

En la tabla 2 y figura 2 se puede evidenciarse que, dentro de las labores de naturaleza cognitiva aplicadas para garantizar el aprendizaje, se encuentra una tendencia preponderante (100 % de los docentes encuestados) a llevar a cabo dos prácticas: la exposición de ejemplos que permitan a los estudiantes hacer una transferencia de conocimientos adquiridos y el uso de evaluaciones formativas. Con una frecuencia un tanto menor reflejada en el 91,67 % de los encuestados se ubicó la comunicación a los estudiantes de los objetivos a lograr en cada clase. Por otro lado, entre las prácticas cognitivas ocasionales, la tendencia ubica en primer lugar a la presentación de imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen la atención (41,67%).

Esta práctica ocasional es seguida en frecuencia, por un margen corto de diferencia, de la estimulación de la autoevaluación y el establecimiento de metas por parte de los estudiantes al momento de planificar, con un 33,33 % respectivamente. En contraste, entre las prácticas cognitivas que un 8,33 % de los encuestados manifestaron nunca realizar estas planificaciones que consideren el establecimiento de metas por parte de los estudiantes.

Siguiendo el pensamiento cognitivista de Bandura, citado por Schunk (1997), la regulación de los propios pensamientos y actos es preponderante en el proceso de aprendizaje de un individuo.

También se considera que los estudiantes aprenden gracias a la observación del desempeño de modelos (aprendizaje vicario). En los resultados obtenidos se puede evidenciar la importancia que los docentes en su totalidad dan al establecimiento de ejemplos que los estudiantes puedan tener de referencia para la consolidación de su propio proceso de formación. Asimismo, se comprueba una tendencia significativa a establecer un rol activo en los estudiantes a través de la autorregulación (autoevaluación y metas propias), lo cual concuerda plenamente con los principios cognitivistas sobre la autonomía del individuo que aprende. En este marco, según el estudio de González (2011) sobre la influencia de los estilos de aprendizaje en el acto de aprender “la autonomía (...) supone que el individuo domine sus estilos para el aprendizaje de las materias y que exista autorregulación” (p. 7); esta perspectiva coincide significativamente con la visión autónoma y activa del estudiante que gran parte de los docentes de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre” manifiesta en sus prácticas.

3.1.3. Tendencia en la aplicación de la teoría socio histórico cultural.

La teoría socio histórico cultural guarda un estrecho vínculo con las condiciones sociales, ya que de acuerdo con esta, los estudiantes aprenden relacionándose socialmente con otras personas. A continuación se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los docentes.

Tabla 3: Tendencia socio histórico cultural.

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.	5	41,67	7	58,33	0	0,00	12
2	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.	4	33,33	8	66,67	0	0,00	12
3	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.	10	83,33	2	16,67	0	0,00	12
4	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.	5	41,67	5	41,67	2	16,67	12
5	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante.	10	83,33	2	16,67	0	0,00	12
6	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.	1	8,33	10	83,33	1	8,33	12
7	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.	5	41,67	6	50,00	1	8,33	12
8	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.	8	66,67	4	33,33	0	0,00	12
9	Favorezco el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa.	11	91,67	1	8,33	0	8,33	12
10	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.	9	75,00	3	25,00	0	0,00	12

Fuente: Encuesta a maestros de nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

Elaborado por: Lourdes, L. (2017)

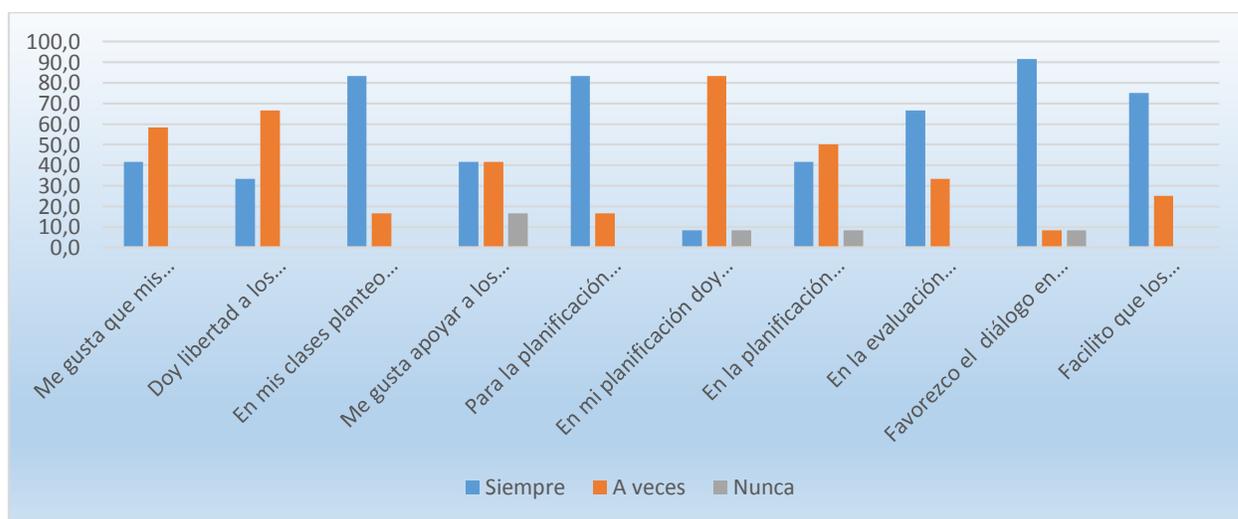


Figura 3: Tendencia socio histórico cultural.

Fuente: Encuesta aplicada a maestros del nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

Elaborado por: Lojano, L. (2017)

En la tabla 3 y figura 3 que recogen los resultados de la encuesta en cuanto a tendencias socio-histórico-culturales en el aprendizaje se evidencia que, entre las prácticas permanentes, se ubica en primer lugar (91,67 %) la motivación de la producción creativa mediante el estímulo de la expresión de las ideas y el diálogo de los estudiantes. Asimismo, el análisis crítico de textos y la planificación didáctica sustentada en el contexto del estudiante son actividades recurrentes (83,33 % respectivamente) entre las respuestas de los docentes sobre sus acciones permanentes, con un margen pequeño de diferencia con respecto a la respuesta más frecuente. En cuanto a las actividades de este enfoque aplicadas ocasionalmente se destaca, con un 83,33 % de las respuestas, la promoción de la autoevaluación en los estudiantes y, con un 66,67 %, la promoción de libertad para que los jóvenes desarrollen actividades acordes a sus conocimientos, capacidades y destrezas. Entre las prácticas que los docentes manifestaron nunca realizar se destaca, con un 16,67% de recurrencia, la tendencia a apoyar a los estudiantes en las tareas solo cuando ellos lo requieren o cuando es evidente su dificultad.

Del análisis se destaca que existe una tendencia menor entre los docentes a llevar a cabo acciones basadas en el enfoque socio-histórico-cultural, si se toma como referencia las tendencias de los dos enfoques anteriormente considerados. Existe una mayor frecuencia de respuestas en las escalas de actividades nulas y ocasionales. No se encuentra una tendencia que evidencie que la totalidad de docentes realizan una actividad como sí es el caso de los anteriores enfoques. Utilizando términos de Schunk (2012) la tendencia socio-histórico-cultural considera al contexto social como un “facilitador del desarrollo y del aprendizaje” (p. 240) por lo que se evidencia la necesidad de motivar a los docentes en este sentido. Chaves (2001), en su análisis sobre las implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky, sostiene que es importante que los docentes valoren la importancia de “partir de los contextos socioculturales (...) para ofrecer una educación con sentido y significado” (p. 64) por lo que se justifica la necesidad de reforzar esta noción en los docentes de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre” en base al diagnóstico realizado.

3.1.4. Tendencia en la aplicación de la teoría constructivista.

La Teoría constructivista sostiene que los estudiantes construyen su propio aprendizaje, siendo gestores activos de su propio conocimiento, en función a la experiencia adquirida. De esta manera

se presenta el resultado de las encuestas aplicadas a los docentes de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

Tabla 4: Tendencia constructivista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.	4	33,33	7	58,33	1	8,33	12
2	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.	6	50,00	6	50,00	0	0,00	12
3	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.	6	50,00	6	50,00	0		12
4	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo.	8	66,67	4	33,33	0	0,00	12
5	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.	4	33,33	7	58,33	1	8,33	12
6	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.	3	25,00	9	75,00	0	0,00	12
7	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.	5	41,67	4	33,33	3	25,00	12
8	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.	9	75,00	3	25,00	0	0,00	12
9	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.	10	83,33	2	16,67	0	0,00	12
10	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.	8	66,67	4	33,33	0	0,00	12

Fuente: Encuesta a maestros de nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

Elaborado por: Lourdes, L. (2017)

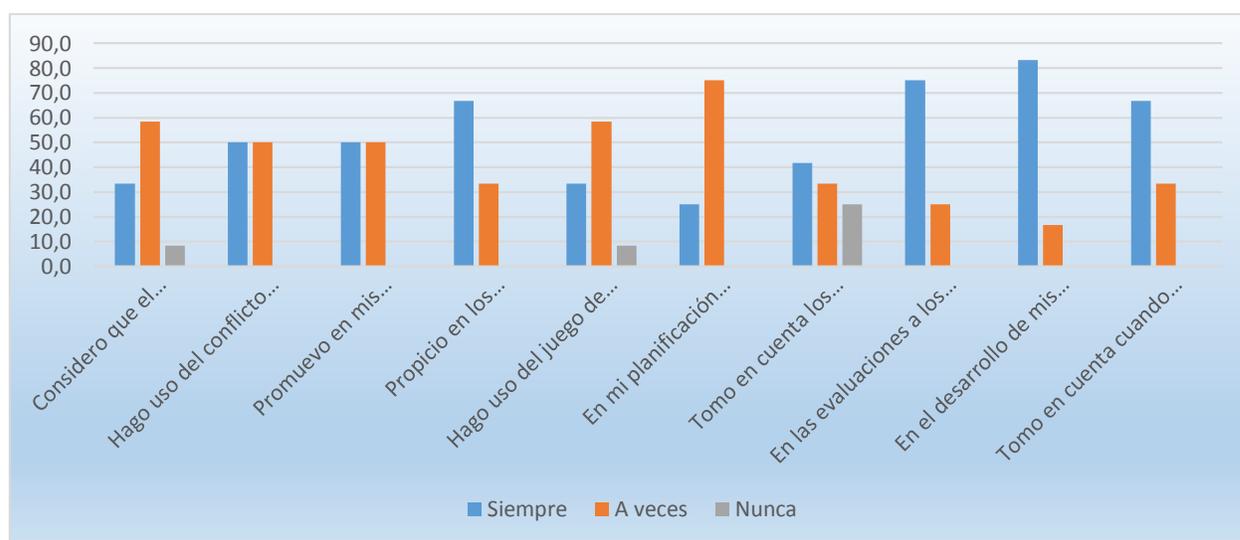


Figura 4: Tendencia constructivista.

Fuente: Encuesta aplicada a maestros del nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

Elaborado por: Lojano, L. (2017)

La información sobre la tendencia constructivista recogida en la tabla 4 y figura 4 evidencia que los rangos de diferencia entre las preguntas son cortos a comparación de los análisis anteriores. Así, entre las prácticas constructivistas que los docentes aplican continuamente se encuentran, de mayor a menor frecuencia, la valoración de proceso cognoscitivos desarrollados por los estudiantes (83,33 %); la consideración en las evaluaciones de las experiencias e impresiones de los jóvenes sobre los aprendizajes alcanzados (75 %); el favorecimiento al razonamiento deductivo y la apreciación de los puntos de vista expresados por los estudiantes, a pesar de no estar de acuerdo con ellos (66, 67 % respectivamente). Estas tendencias son coherentes con los principios constructivistas que, según el aporte de Geary (como se citó en Schunk, 2012) se oponen a la idea de “instruir” a los estudiantes mediante un proceso que les otorga un rol pasivo. Por otro lado, entre las prácticas constructivistas ocasionales, la tendencia favorece marcadamente a la incorporación, en la planificación didáctica, de ejemplos hipotéticos que expliquen contenidos con un 75 % de frecuencia en las respuestas de los docentes encuestados; le sigue a la tendencia de esta práctica ocasional, la del uso de juegos de roles (58,33 %) y la consideración del desarrollo físico como antecedente del aprendizaje con el mismo puntaje. La práctica que los docentes mayormente manifestaron no realizar es el hecho de tomar en cuenta los errores de los estudiantes en el aprendizaje para la construcción de nuevos conocimientos con 25 puntos porcentuales.

Según el estudio realizado en Chile por la Universidad Alberto Hurtado para la UNESCO (2012) sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los docentes, se evidenció que a pesar de que existe una tendencia a que el discurso docente se manifieste “en sintonía con las corrientes más constructivistas” (p. 54), la realidad demostraba que algunas veces no se trascendía del discurso hacia la práctica. En contraste con los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede recalcar que las prácticas de dicho enfoque del aprendizaje son, efectivamente, llevadas a la realidad en las aulas en la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”; las tendencias indican que la frecuencia de estas acciones es significativa y oscila entre su permanente y ocasional aplicación.

3.1.5. Tendencia estrategia conductista.

La estrategia conductista basada en la utilización de metodologías y estrategias tradicionales limita la interacción y la participación del estudiante convirtiéndolo en un sujeto pasivo dentro de proceso formativo. A continuación se presentan los resultados dados por los docentes encuestados.

Tabla 5: Tendencia estrategias conductistas.

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Clases expositivas.	2	16,67	10	83,33	0	0,00	12
2	Secuenciación de objetivos y	6	50,00	6	50,00	0	0,00	12
3	Memorización de contenidos o temas.	0	0,00	8	66,67	4	33,33	12
4	Recompensa para formar hábitos y	3	25,00	7	58,33	2	16,67	12

Fuente: Encuesta a maestros de nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.
Elaborado por: Lourdes, L. (2017)

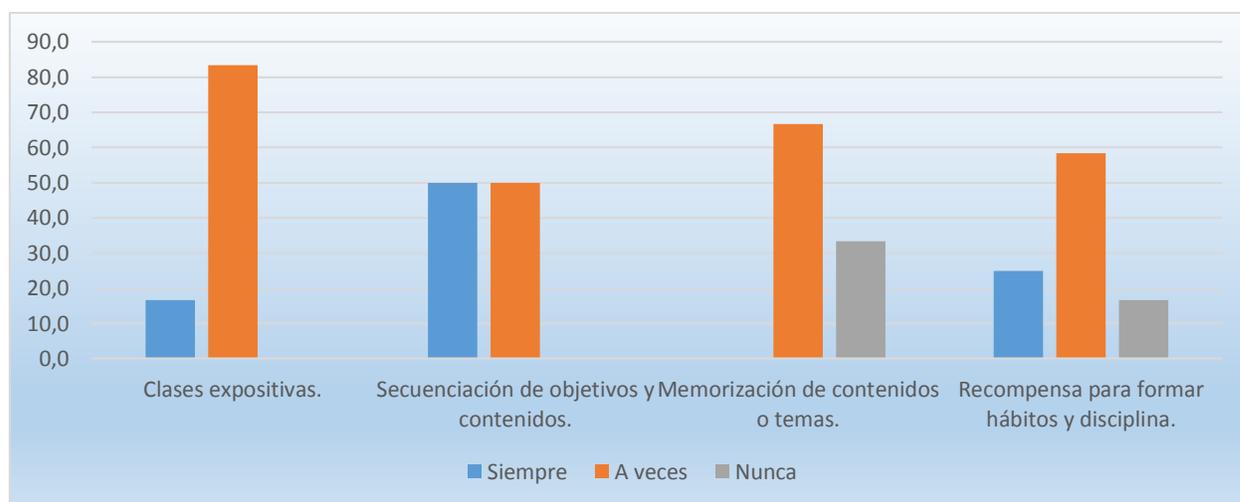


Figura 5: Tendencia estrategia conductista.

Fuente: Encuesta aplicada a maestros del nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.
Elaborado por: Lojano, L. (2017)

En los resultados presentados a través de la tabla 5 y figura 5 sobre las estrategias conductistas aplicadas por los docentes se evidencia que, en cuanto a las estrategias de aplicación

permanente, la tendencia mayoritaria apunta hacia la secuenciación de objetivos y contenidos en un 50 % de los casos, siendo este el resultado más significativo de dicha escala. Por otro lado, en cuanto a las estrategias aplicadas ocasionalmente, la tendencia mayoritaria es la correspondiente al desarrollo de clases expositivas con un significativo 83,33 %, seguida por la memorización de temas y contenidos que alcanzó un 66,67 % de las respuestas. Finalmente, al indagar sobre aquellas estrategias de nula aplicación se habló de la memorización en un 33,33 % de los casos y del uso de recompensas para formar hábitos en un 16,67 %.

Según el estudio que la Universidad Alberto Hurtado de Chile (2012) realizó para la UNESCO, los docentes que mantienen un enfoque transmisivo de la educación “suelen referir el uso de estrategias fundamentalmente ligadas al refuerzo conductista, al modelamiento por demostración y la práctica supervisada, y en base al trabajo sobre el error” (p. 43). Como se puede evidenciar a través de los resultados presentados en la tabla y figura anterior, el caso de la institución educativa estudiada concuerda con dicho diagnóstico en tanto la clase expositiva, el refuerzo de la memorización y la aplicación del principio refuerzo-castigo siguen estando presentes en la práctica docente de forma significativa. Así, el protagonismo del estudiante en su propio proceso formativo está lejos de ser una realidad palpable.

3.1.6. Tendencia estrategia cognitivista.

La estrategia cognitivista se solventa con la asesoría del docente; es aquí donde el estudiante requiere de diversos desequilibrios cognitivos para que a través de ese proceso hacer partícipe su interacción de los saberes adquiridos y los anteriormente aprendidos. A continuación se presenta el resultado de las encuestas aplicadas a los docentes de la institución sobre esta estrategia.

Tabla 6: Tendencia estrategia cognitivista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Tutorías y asesorías.	3	25,00	9	75,00			12
2	Modelamiento.	1	8,33	10	83,33	1	8,33	12
3	Cuadros sinópticos.	6	50,00	5	41,67	1	8,33	12
4	Organizadores gráficos.	8	66,67	4	33,33			12

Fuente: Encuesta a maestros de nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

Elaborado por: Lourdes, L. (2017)

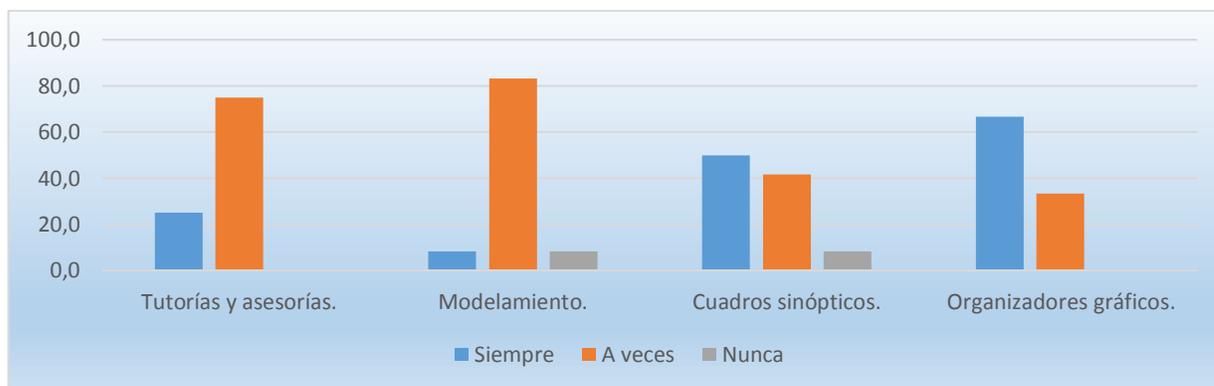


Figura 6: Tendencia estrategia cognitivista.

Fuente: Encuesta aplicada a maestros del nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

Elaborado por: Lojano, L. (2017)

En la tabla 6 y figura 6 que muestran los resultados de las encuestas en cuanto a las estrategias cognitivistas de la práctica docente, se evidencia que en el grupo de estrategias permanentemente aplicadas se destaca la tendencia hacia el uso de organizadores gráficos en un 66,7 % de los casos y, en un 50 %, hacia el uso de cuadros sinópticos. Esto concuerda con el planteamiento que haría Chadwick (1988) sobre las estrategias cognitivistas al sugerir que una de las más preponderantes de este enfoque es la elaboración de contenidos por vía de imágenes. Por otro lado, entre las estrategias aplicadas ocasionalmente se encuentra, liderando la tendencia, la estrategia del modelamiento (83,3 %) seguida, por frecuencia, de las tutorías y asesorías (75 %). En contraposición, un 8,3 % de los encuestados manifestó, respectivamente, nunca aplicar la estrategia del modelamiento y el uso de cuadros sinópticos.

Según la Universidad Alberto Hurtado de Chile (2012), existe un significativo número de docentes que “se identifican con un enfoque y metodologías de orden más cognitivista del aprendizaje, centrado en las características del estudiante y su aprendizaje, sustentado sobre conocimientos previos e intereses, en oposición al aprendizaje memorístico” (p. 44). Este diagnóstico concuerda con el realizado en la presente investigación en el sentido que se evidencia un mayor porcentaje de encuestados que rechazan estrategias memorísticas y aquellas basadas en la recompensa-castigo, en comparación de aquellos casos de docentes que rechazan estrategias cognitivistas favoreciendo, en consecuencia, el mantenimiento del interés del estudiante en su proceso formativo y su rol activo.

3.1.7. Tendencia estrategia socio histórico cultural.

La estrategia socio histórico cultural basada en aprendizajes en colaboración con los demás compañeros, establece que los estudiantes son activos en el proceso de aprendizaje, aspecto que ayuda a la incorporación de nuevos conocimientos. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 7: Tendencia estrategias socio histórico cultural.

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	Aprendizaje cooperativo.	8	66,67	4	33,33	0	0,00	12
2	Dramatizaciones.	1	8,33	8	66,67	3	25,00	12
3	Aprendizaje asistido por pares.	5	41,67	7	58,33	0	0,00	12
4	Discusiones y debates.	4	33,33	7	58,33	1	8,33	12

Fuente: Encuesta a maestros de nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

Elaborado por: Lourdes, L. (2017)

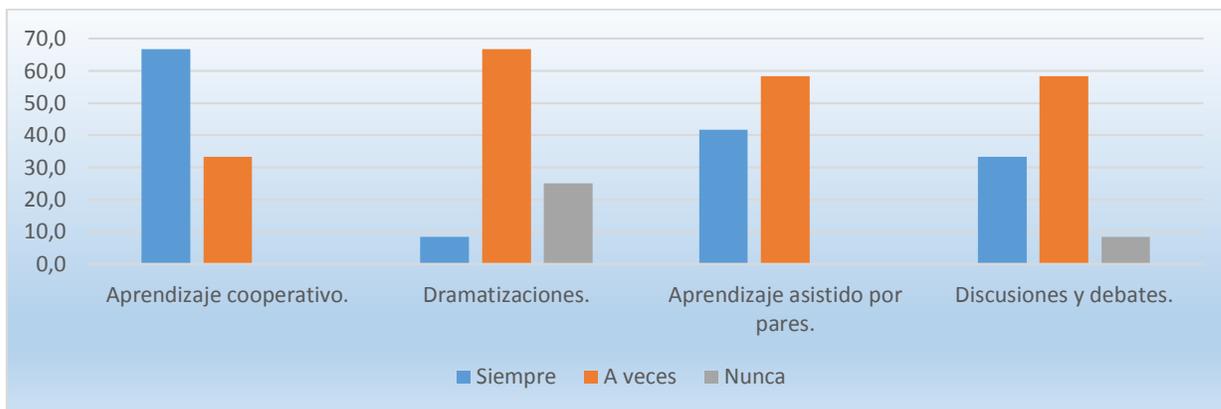


Figura 7: Tendencia estrategia socio histórico cultural.

Fuente: Encuesta aplicada a maestros del nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.
Elaborado por: Lojano, L. (2017)

A través de la tabla 7 y figura 7 se presentan las tendencias de las estrategias socio-histórico-culturales. Entre aquellas de aplicación permanente por parte de los docentes encuestados se destaca el aprendizaje cooperativo en un 66,67 % de los casos, seguido, con una diferencia significativa, por el 41,67 % de respuestas que manifestaron desarrollar estrategias que involucra el desarrollo del aprendizaje asistido por pares. Por otro lado, entre las estrategias de aplicación ocasional, la tendencia más significativa es la del desarrollo de dramatizaciones con un 66,67 %. Finalmente y contrastando el resultado del último indicador, entre las actividades de desarrollo nulo se destaca también con un 25 % de las respuestas, el uso de las dramatizaciones para generar aprendizajes.

Acorde con lo reseñado en el planteamiento teórico del presente trabajo, el enfoque socio-histórico-cultural es, básicamente, de naturaleza constructivista. Entre las estrategias destacadas por Schunk (2012) basadas en este enfoque del aprendizaje, se destacan la verbalización y el desarrollo de una capacidad de autorregulación en los estudiantes. Estas estrategias se ponen en práctica en el aula gracias al empleo de técnicas como los debates y presentaciones, tal y como se ha manifestado en el diagnóstico de las tendencias que, efectivamente, ejercitan los docentes en su práctica cotidiana.

3.1.8. Tendencia estrategia constructivista.

La estrategia constructivista considera que las personas aprenden constantemente desarrollando e incorporando el conocimiento por sí mismas, debido a que sostiene que el aprendiz es el protagonista de su propio aprendizaje. Ante esta tendencia los resultados obtenidos luego de la encuesta aplicada a los docentes se presentan a continuación.

Tabla 8: Tendencia estrategias constructivista.

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
1	El conflicto cognitivo.	4	33,33	7	58,33	1	8,33	12
2	Aprender del error.	3	25,00	9	75,00	0	0,00	12
3	Juego de Roles.	3	25,00	9	75,00	0	0,00	12
4	Razonamiento abstracto.	5	41,67	6	50,00	1	8,33	12

Fuente: Encuesta a maestros de nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

Elaborado por: Lourdes, L. (2017)

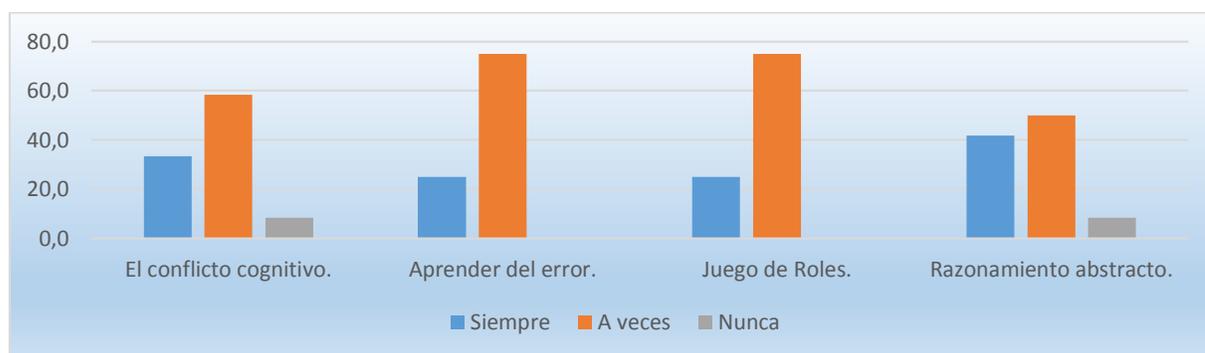


Figura 8: Tendencia estrategia constructivista.

Fuente: Encuesta aplicada a maestros del nivel básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre”.

Elaborado por: Lojano, L. (2017)

En la tabla 8 y figura 8 que presentan los resultados sobre las estrategias constructivistas presentes en la práctica docente, se puede evidenciar una tendencia mayoritaria, correspondiente al 41,67 % de las respuestas obtenidas sobre las estrategias de uso permanente, hacia la promoción del razonamiento abstracto en los estudiantes. Esto concuerda con la visión constructivista sobre la necesidad de generar un pensamiento crítico que permita al individuo asimilar la esencia de los contenidos para, así, construir un conocimiento bajo su propio contexto.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias de aplicación ocasional, se evidencia una tendencia igualitaria hacia dos estrategias: las que refieren una consolidación del aprendizaje basado en el ensayo-error y al desarrollo de la técnica del juego de roles (75 % respectivamente). Finalmente, se replicó la tendencia que equipara dos resultados entre las estrategias de nula aplicación con un 8,33 % de casos que hablaron del conflicto cognitivo y del razonamiento abstracto en tanto estrategias, respectivamente.

Schunk (2012) al analizar las estrategias constructivistas, hace referencia a la enseñanza reflexiva que, en el presente análisis, concuerda con la promoción de un pensamiento crítico en los estudiantes. Asimismo, se habla de estrategias sustentadas en la interiorización y formación de conceptos propios, metas que abarcan las estrategias constructivistas mencionadas en los resultados presentados.

4. PROPUESTA

4.1. Título

“Plan de intervención en la práctica docente basado en el enfoque constructivista y la perspectiva socio-histórico-cultural, para maestros del subnivel de básica superior de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre” de la ciudad de Cuenca, año lectivo 2017-2018”.

4.2. Descripción del problema

En la Unidad Educativa Tres de Noviembre de la ciudad de Cuenca se ha detectado la presencia, en la práctica docente, de la tendencia cognitivista además de expresiones significativas de la tendencia conductista. Esto denota la necesidad de un plan de intervención que refuerce estrategias y técnicas enfocadas en el constructivismo y en el enfoque socio-histórico-cultural del aprendizaje con la finalidad de que la institución incorpore, en la praxis educativa, principios teóricos centrados en el protagonismo del estudiante dentro de los procesos didácticos del aula de clase.

4.3. Antecedentes sobre el problema

La institución no ha contado hasta la actualidad con estrategias de intervención en materia de didáctica que encaminen la labor docente hacia prácticas pedagógicas que refuercen el rol activo del estudiante en su proceso de formación. Eso ha tenido como consecuencia que la práctica educativa no se encuentre orientada por tendencias formativas actualizadas y vinculadas con la pedagogía crítica.

4.4. Fundamentación teórica

Para diseñar la presente propuesta de intervención se ha tomado como marco de referencia los postulados de dos enfoques sobre el aprendizaje: aquellos que se enmarcan bajo la teoría constructivista y también bajo la perspectiva socio-histórico cultural de la educación.

El motivo por el cual se considera pertinente delimitar el plan dentro del mencionado marco de referencia conceptual se vincula con la necesidad específica de la Unidad Educativa para la cual se diseñan las acciones, de contar con estrategias y técnicas que cumplan con dos cometidos: en primer lugar, dar relevancia al protagonismo que el estudiante debe tener en su propio proceso de formación y en segundo lugar, orientar el acto educativo en su conjunto hacia la formación de una razón crítica en los jóvenes que, progresivamente, los haga ser conscientes del rol que ellos desempeñan en tanto seres sociales para que así sean capaces de consolidar a lo largo de su vida académica aprendizajes de tipo significativo.

Bajo esta perspectiva, de la teoría constructivista se rescata precisamente la concepción del término “aprendizaje significativo” de Ausubel que acorde al aporte de Schunk (2012), “toma en cuenta las percepciones que los aprendices tienen de sí mismos y de sus entornos de aprendizaje” (p. 22). Para Ausubel, según el autor citado, un aprendizaje se convierte en significativo para un estudiante bajo las siguientes condiciones:

(...) cuando el material nuevo muestra una relación sistemática con conceptos relevantes de la MLP (memoria a largo plazo), es decir, cuando el material nuevo amplía, modifica o elabora información en la memoria. El grado en que el aprendizaje es significativo también depende de variables personales como la edad, la experiencia, el nivel socioeconómico y los antecedentes educativos de los aprendices. La experiencia previa determina el que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo. (p. 218)

Complementariamente, para el diseño del presente plan se concibe al proceso formativo desde la importancia que tiene, no solo la consolidación del aprendizaje significativo, sino la necesidad de contextualizar el mismo desde la caracterización del entorno social en el cual se desenvuelven los estudiantes.

Desde esta perspectiva se considera significativo el aporte de la teoría socio-histórico-cultural de Vigotzky (como se citó en Orrú, 2012), argumentaba que el aprendizaje en tanto resultado de la acción de funciones mentales superiores en los seres humanos, cobra sentido solo si se ubica dentro del escenario de la interacción social. En este marco, el hombre puede ser considerado como “un participante activo en el proceso de creación de su medio ambiente (...)” (p. 338) y por lo tanto, se convierte en un actor social importante llamado no solo a obtener un entendimiento cognitivo de las condiciones de su entorno, sino también a desarrollar la capacidad de modificarlo

gracias a una conciencia crítica para mejorar las circunstancias de vida de él mismo y de las personas que lo rodean.

Es así que, guardando coherencia con el espíritu pedagógico crítico de los principios constructivistas y los del enfoque socio-histórico-cultural, se propone la implementación de acciones enfocadas en la meta de lograr que la práctica docente de la Unidad Educativa “Tres de Noviembre” se vea reforzada específicamente a través de estrategias enfocadas en el constructivismo y la teoría socio-histórica-cultural.

4.5. Matriz para la intervención

PROBLEMA PRIORIZADO	METAS		ACCIONES Y RECURSOS PARA CADA META	RESPONSABLE PARA CADA ACCIÓN	FECHA DE INICIO Y FINAL DE LA ACCIÓN	ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO PERMANENTE Y SUS EVIDENCIAS	INDICADORES DE RESULTADOS
PRÁCTICA DOCENTE DE MARCADA TENDENCIA COGNITIVISTA CON EXPRESIONES SIGNIFICATIVAS DE PRÁCTICAS CONDUCTISTAS QUE VAN EN	EL 90 % DE LOS DOCENTES CUENTA CON CONOCIMIENTOS ACTUALIZADOS SOBRE TEORÍAS DEL APRENDIZAJE QUE SE CENTRAN EN EL PROTAGONIS-		1. Seminario de actualización de conocimientos y capacitación docente sobre pedagogía crítica.	Autoridades de la institución y DECE.	25 de septiembre de 2017 al 27 de octubre de 2017.	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión de planificación de la actividad. • Generación de material informativo para los asistentes. • Generación de registro de asistencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y participación de docentes en el seminario.

DETRIM- ENTO DEL PROTAG- ONISMO DEL ESTUDIA- NTE EN LOS PROCES- OS FORMATI- VOS.	MO DEL ESTUDI- ANTE EN LOS PROCE- SOS FORMA- TIVOS.					al seminario	
			2.Feria pedagógic a para la comunidad académica centrada en la promoción de actividade s expositivas con el tema: “El fortalecimi ento del pensamien to crítico en la sociedad”	Consejo Académico conformad o por los docentes de la Unidad Educativa.	13 de noviembr e de 2017 al 20 de diciembr e del 2017.	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión de planificación de actividades. • Hoja de control de actividades y repartición de responsabilidades. • Gestión de un libro de visitas con comentarios y sugerencias de los asistentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de las responsabilidades y actividades asignadas a cada uno de los docentes en el desarrollo de la feria pedagógica.
			3. Foro virtual abierto a la comunidad	Docentes responsabl es del área de	11 de septiemb re de 2017 – 29 de	<ul style="list-style-type: none"> • Generación del blog institucional para la 	<ul style="list-style-type: none"> • 100 o más visitas mensuales al foro virtual.

			académica para debatir temáticas relacionadas a la promoción de una práctica educativa constructivista contextualizada desde lo socio-cultural.	Informática	Junio de 2018.	gestión el foro. <ul style="list-style-type: none"> • Registro de temáticas a tratar mensualmente en el foro. • Ficha de registro de las categorías conceptuales abordadas mensualmente por los participantes de la comunidad educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de resultados entre docentes
--	--	--	---	-------------	----------------	--	--

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos y teniendo en cuenta los objetivos planteados para la presente investigación, pueden realizarse las siguientes afirmaciones:

- a) Entre los principios de las teorías del aprendizaje estudiadas se encuentran: en el Conductismo, la teoría del Condicionamiento Clásico y del Condicionamiento Operante; en el Cognitivismo, el principio basado en la consideración de la existencia de una Zona del Desarrollo Próximo y el del Aprendizaje por Observación; en el marco del Constructivismo, el Principio del Equilibrio y la Noción de Aprendizaje Significativo o Aprendizaje para la Vida y, por último, en el Enfoque Histórico Cultural, el Principio del Aprendizaje por la Participación Activa y el Principio de la Interacción entre la esfera personal, interpersonal y la histórico-cultural de los individuos.

- b) Al examinar las frecuencias obtenidas en las tendencias presentes en la práctica docente, se concluye que prevalece la tendencia cognitivista debido a que los docentes llevan a cabo un mayor número de prácticas, tanto permanentes como ocasionales, que se identifican con la mencionada teoría. Se destaca que la totalidad de los docentes encuestados manifestó llevar a cabo siempre dos prácticas cognitivistas específicas: la exposición de ejemplos que permitan a los estudiantes hacer una transferencia de conocimientos adquiridos y el uso de evaluaciones formativas. Sin embargo, debe recalarse que a pesar de la innegable prevalencia de la tendencia cognitivista en la práctica docente, también se pueden evidenciar expresiones significativas que corresponden a la tendencia conductista, específicamente en cuanto a la propensión de los docentes hacia el desarrollo de prácticas que garanticen el aprendizaje como la planificación con objetivos medibles, la evaluación a través de pruebas estructuradas, los controles cortos y los proyectos guiados.

- c) Al considerar los resultados obtenidos en cuanto a las estrategias presentes en la práctica docente de forma permanente, puede concluirse que existe una prevalencia de las tendencias cognitivista y socio-histórico-cultural en igual medida. En cuanto a las estrategias ocasionales aplicadas por los docentes prevalecen, también en igual medida, aquellas de tendencia conductista y las de tendencia constructivista.

- d) Se requiere realizar el diseño de una propuesta metodológica que busque incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en los procesos didácticos del aula de clase, especialmente aquellos que obedecen a una tendencia constructivista y al enfoque socio-histórico-cultural, ya que estas dos se encuentran poco presentes en la práctica docente, como se pudo evidenciar en los resultados.

RECOMENDACIONES

Considerando los resultados y las conclusiones de la presente investigación se recomienda tomar en cuenta las siguientes sugerencias:

- a) A las autoridades que dirigen la Unidad Educativa Tres de Noviembre de la ciudad de Cuenca, se recomienda gestionar la vinculación permanente de la institución educativa con los programas de capacitación pedagógica que organiza el Ministerio de Educación para los docentes, a fin de que estos actualicen permanentemente sus conocimientos sobre metodología innovadora aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, puedan llevar a la praxis educativa técnicas y estrategias cercanas a la pedagogía crítica y consoliden un proceso de aprendizaje significativo para los estudiantes.
- b) Al equipo multidisciplinario que conforma el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la Unidad Educativa, se insta a trabajar en propuestas psicopedagógicas aplicables a corto y mediano plazo dentro, que aborden la metodología con la cual los docentes orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de establecer una línea metodológica de base que sea tomada como referencia para el diseño de estrategias y actividades diarias en el subnivel de básica superior.
- c) A los docentes que laboran actualmente en el subnivel de básica superior de la institución que fue objeto de la presente investigación, se sugiere fortalecer una actitud autodidacta en materia de conocimientos psicopedagógicos que les permitan acercarse progresivamente a los enfoques actualizados que se han desarrollado en teorías del aprendizaje y de manera especial, en cuanto a pedagogía crítica. Se considera importante que los docentes se encuentren permanentemente motivados a actualizar sus conocimientos para que la praxis educativa de la institución avance hacia un aprendizaje basado en el protagonismo de los estudiantes.

- d) A todos los actores de la comunidad educativa de la institución observada, se recomienda fortalecer la intercomunicación y procurar una asimilación de la noción de que su participación permanente, es vital para la consolidación de la comunidad en tanto unidad de soporte para el desarrollo de un proceso educativo de calidad. Se recomienda el involucramiento directo de los actores a través de la organización de actividades extracurriculares que ayuden a consolidar los objetivos mencionados y, además, logren dar sustento real y contextualicen los conocimientos que obtienen los estudiantes en el aula. De esta manera se estaría formando espacios adecuados para garantizar aprendizajes significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, R., y Guerrero, J. (1973). El sistema psicológico de B. F. Skinner. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 191-216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80550206.pdf>
- Almeida, G. (2007). *El Constructivismo como modelo pedagógico*. Recuperado de Fundación Eucativa Ibarra: <http://escuelainteligente.edu.ec/docs/constructivismo.pdf>
- Ander, E. (2013). *La planificación educativa* (Segunda ed.). Magisterio del Río de la Plata.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arvilla, A., Palacio, L., y Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary*(2), 258-261.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* (Vigesimoprimer ed.). Montecristi: Gaceta Constitucional.
- Barranov, S., Bolotina, R., y Slastoni, V. (1985). *Pedagogía*. Habana: Pueblo y Educación.
- Barriga, C. (2011). *Módulo de Planificación Curricular*. Quito: Publicaciones Universidad Técnica Equinoccial.
- Bravin, C., y Pievi, N. (2008). *Documento metodológico orientado para la investigación educativa*. Buenos Aires: OEI y UNICEF.

- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En AA.VV., *Paulo Freire: Contribuciones para la Pedagogía* (págs. 29-45). Buenos Aires: CLACSO Libros.
- Castillo, R. (2009). *La hipótesis en investigación*. Recuperado de Contribuciones a las Ciencias Sociales: <http://www.eumed.net/rev/cccss/04/rcb2.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación de la República de Chile.
- Chadwick, C. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 163-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80520202.pdf>
- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 111-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/3581/3490>
- Chávez, A. (2007). *El Paradigma Conductista en la Psicología Educativa*. Recuperado de <https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/conductismo.pdf>
- Colegio Oficial de Psicólogos. (2012). *Psicología de la Educación*. Recuperado de Perfiles profesionales del Psicólogo: <https://www.cop.es/perfiles/contenido/educacion.pdf>
- Correa, C. (2004). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar: subjetividad y desarrollo humano*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Cortese, A. (2016). *La Definición Científica*. Recuperado de Técnicas de estudio.org:
<http://www.tecnicas-de-estudio.org/investigacion/investigacion14.htm>
- Danel, O. (2016). *Gestión del proceso de enseñanza enseñanza-aprendizaje en la educación superior*. Recuperado de La educación superior en el siglo XXI:
https://www.researchgate.net/publication/300392720_Gestion_del_proceso_de_ensenanza_ensenanza-aprendizaje_en_la_educacion_superior
- DeMar, G. (2016). *El conductismo*. Recuperado de Publicaciones Contra Mundum:
<http://www.contra-mundum.org/castellano/demar/Conductismo.pdf>
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Espinoza, C. (2015). Estrategias de aprendizaje implementadas por estudiantes de sexto grado de primaria a partir del uso de computadoras e Internet en un modelo 2:1, como apoyo a los procesos de aprendizaje curricular en Ciencias y Estudios Sociales. *Educación*, 39(2), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44039322001.pdf>
- Esteba, D. (2013). Recursos y estrategias para un aprendizaje activo del alumno en el aula de ELE ELE del Instituto Cervantes de Bruselas. *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de* , 407-415.
- Ferriere, A. (1927). *La práctica de la Escuela Activa*. (B. Riquelme, y V. Rojas, Trads.) Santiago de Chile.
- Flecha, R. (2006). *Aprendizaje Dialógico*. Recuperado de Utopía y Educación:
<http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html>
- Flores, C., y Gallegos, L. (2003). Consideraciones sobre la estructura de las teorías científicas y la enseñanza de la ciencia. *Perfiles Educativos*(62). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206204>

- Fragar, R., y Fadiman, J. (2010). Carl Rogers y la perspectiva centrada en la persona. En *Teorías de la Personalidad*. Alfaomega Grupo Editor.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fundación Chile. (2015). *Teorías Cognitivas*. Recuperado de Portal Educarchile: http://maestrosy maestras.blogcindario.com/ficheros/documentos/teorias-cognitivas_tema1.pdf
- Gálvis, Á. (2013). *Teorías de aprendizaje como sustento a la creación de AVAs*. (U. N. Colombia, Ed.) Recuperado de Tercer Seminario de Formación Docente "Aprendizaje en la era de la Informática: <http://www.unal.edu.co/diracad/ddocente/images/seminarios/2013II/Teor%C3%ADas%20de%20aprendizaje%20como%20sustento%20a%20la%20creaci%C3%B3n%20de%20AVAs.pdf>
- Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación: objeto, enfoques y contenidos. *Teoría Educativa*, 19-46.
- González, M. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1-13. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_12.pdf
- Grundy, S. (1987). *Producto o Praxis del Currículo* (Tercera ed.). Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Guerrero, G. (2012). Datos, fenómenos y teorías. *Estudios de Filosofía*, 5-11.

- Guerrero, I. (2016). *Definiciones de ciencia*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/124711114/3-Definiciones-de-Ciencia>
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e Interés*. Buenos Aires: Taurus Ediciones.
- Hernández, C. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades. *Revista del Grupo de Trabajo en Investigación en Superdotación*, 20-40. Recuperado de Superdotación: realidades y formas de abordarlo.
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill, México 6ta Edición.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). *Un modelo educativo centrado en el aprendizaje*. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf
- Klatki, W. (s.f.). *Sobre la relación entre didáctica y metódica*. Recuperado de Universidad de Antioquia: <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/numero5/Traducci%F3n.htm>
- Klimovsky, G. (1971). Estructura y Validez de las Teorías Científicas. En D. Ziziemsky, *Métodos de investigación en psicología y psicopatología* (págs. 153-173). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. (A. Contín, Trad.) Dondo de Cultura Económica.
- Lorenzano, C. (2013). *El lenguaje de la ciencia*. Recuperado de http://www.letrak.com.co/alejandro/material/investigacion/lenguaje_de_la_ciencia.pdf
- Martínez, E., y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(24), 69-90.
- Martínez, M., Sánchez, M., y García, F. (2011). Metodologías docentes para activar el protagonismo del estudiante. *Congreso Internacional de Innovación Docente*. Cartagena.

- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico. *Interacción y Aprendizaje en la Universidad*, 31-65.
- Meza, L. (Sin fecha). *La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. Recuperado de https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://www.infoamerica.org/documentos_word/vygotsky.doc
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica. 8o., 9o. y 10o. años*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal*. Quito: MINEDUC.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Estándares de Calidad Educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Instructivo para planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación*. Quito: Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/planificaciones-curriculares.pdf>
- Ochoa, S. (2008). Habermas: Conocimiento e Interés. El Nuevo Estatuto de la Razón Comprensiva. *A Parte Rei, Revista de Filosofía*(55), 1-18. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ochoa55.pdf>

- Orrú, S. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 337-353. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200021
- Ortíz, K. (2009). *Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2009c/583/Proceso%20de%20enseñanza%20aprendizaje.htm>
- Ortíz, M. (2011). El protanismo estudiantil: una necesidad en la formación inicial. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Ortíz, R. (2010). *Contextos de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2010.pdf>
- Ovalle, A. (2007). La pedagogía constructivista. *Psicología de la Educación*, 1-3.
- Páez, J. (2009). El Constructivismo Social: la lección de Lev Vigotsky. *Fundamentos*, 4.
- Palanco, F. (2009). Principales concepciones de la ciencia www.eumed.net/rev/cccss/06/fjpl.htm. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 20-35.
- Parra, M. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las Ciencias Sociales. (Tesis de grado)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf
- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 53-60.
- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadore*, 10(1), 53-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>

- Pavlov, I. (1997). *Los reflejos condicionados: lecciones sobre la función de los grandes hemisferios* (Segunda ed.). Madrid: Ediciones Morata S. L. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/210634753/Ivan-Pavlov-Los-reflejos-condicionados-pdf>
- Pellón, R. (2013). Warson, Skinner y algunas disputas dentro del Conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399.
- Piaget, J. (1974). *A donde va la educación*. Barcelona: Ariel.
- Pozo, J. (1997). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Ediciones Morata S.L.
- Ramón, J. M. (2016). *Estructura y validez de las teorías científicas*. Recuperado de Sitio Academico del Prof. José M. Ramón: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Klimovsky-Gregorio-Estructura-y-validez-de-las-teorias-cientificas.pdf>
- Real Academia Española de la Lengua. (2008). *Diccionario de la lengua española* (Vigésima Segunda ed.). Madrid: Espasa.
- Reyes, F. (2011). Contribución del paradigma conductista a la tarea escolar. *Práxis Educativa. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.*, 3(4), 59-68. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxiseduc04.pdf>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rodríguez, J., y Escofet, A. (2006). Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 20-28.
- Rodríguez, M. (2004). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

- Sáinz, M., y Argos, J. (2005). *Educación infantil: contenidos, procesos y experiencias*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Schmidt, S. (2007). *Planificación de clases de una asignatura*. Recuperado de <http://www.inacap.com/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>
- Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje* (Segunda ed.). (J. Dávila, Trad.) México D. F.: Prentice Hall.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa* (Sexta ed.). México: Pearson Educación.
- Sebastián, J. (1986). *Psicología Humanista y Educación*. Palma de Mallorca: U.N.E.D. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64552/88514>
- Serrano, J. M., y Pons, R. M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Recuperado de Redie: https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiL7ouRraHQAUI9WMKHWfyA48QFgguMAI&url=http%3A%2F%2Ffreddie.uabc.mx%2Ffreddie%2Farticle%2Fdownload%2F268%2F431&usg=AFQjCNEBQTXelWliwFG5hPaQqkExcshsew&sig2=OdfJ_AYI6m6L
- Sierra, M. (2012). *Aprendizaje*. Recuperado de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/prepa3/psicologia.pdf
- Tapia, M. (2012). *Orientaciones para la planificación didáctica. Educación Primaria*. Recuperado de <http://cte.seebc.gob.mx/temas-curriculares/blog/4mom/primaria/orientaciones-planificacion.pdf>

- Torroella, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 73-84.
- Tünnermann, C. (Enero-marzo de 2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades, LXI*(48), 21-32.
- Ubal, M., y Píriz, S. (2009). *¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía?* Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/piriz%20ubal.pdf>
- Unidad de Promoción y Desarrollo - Almería. (2011). *Manuela de Metodología Didáctica*. Recuperado de <https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwii7MmTzqHQAhXlwFQKHcqwAB8QFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.dipalme.org%2FServicios%2FAnexos%2FAnexos.nsf%2FVanexos%2FDP-UPD-IV-DOCUMENTACION1%2F%24File%2FCurso%2520de>
- Universidad Alberto Hurtado. (2012). *Procesos de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Santiago: UNESCO.
- Universidad Autónoma de Madrid. (2016). *Condicionamiento*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/adarraga/condicionamiento-1.pdf
- Universidad Interamericana para el Desarrollo. (2006). *Teorías del Aprendizaje*. Recuperado de http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/TA/S06/TA06_Lectura.pdf
- Valle, A., González, R., Cuevas, L., y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*(6), 53-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Vallejo, A., García, B., y Pérez, M. (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas.

Revista de Educación "Nueva Época"(9). Recuperado de
<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/09/9almava.html>

Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica S. L.

Watson, J. (1931). *Behaviourism* (Segunda ed.). London: Kegan Paul, Trench & Trubner.

Zambrano, A. (2009). Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu. *Praxis Educativa*, 10-24.

ANEXOS

Anexo 1: oficio autorización para aplicar la encuesta.



Loja, octubre del 2016

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

De mi consideración:

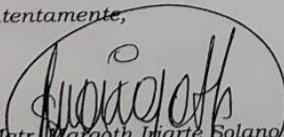
La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea de indagar sobre la realidad socioeducativa del Ecuador, en esta oportunidad propone desarrollar una Metodología para aplicar las teorías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

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

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

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

Atentamente,


Matr. Margoth Inarte Solano
**COORDINADORA DE TITULACIÓN DEL
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**



Anexo 2: Encuesta



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

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

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

Del centro

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

Del profesor

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

2. INFORMACIÓN ESPECÍFICA: APLICACIÓN DE TEORIAS DEL APRENDIZAJE.

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

- Lea detenidamente cada afirmación y marque con una (x) la medida en que responde a su manera usual de pensar y actuar como profesor.
Ítems Conductistas
Ítems Cognitivistas
Ítems Enfoque Socio Histórico Cultural
Ítems enfoque constructivista

N°	INDICADORES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1	Cuando desarrollo mis clases, desgloso los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo)			
2	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.			
3	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.			
4	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.			
5	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.			
6	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.			
7	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.			
8	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.			
9	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.			
10	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.			
11	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.			
12	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.			
13	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.			
14	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.			
15	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.			
16	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo			
17	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.			
18	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.			
19	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante			
20	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.			
21	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.			
22	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.			
23	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.			
24	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.			
25	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.			
26	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.			
27	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.			

28	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.			
29	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.			
30	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento			
31	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.			
32	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.			
33	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los niños			
34	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes			
35	Favorezco el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa.			
36	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.			
37	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.			
38	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.			
39	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.			
40	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.			
Estrategias didácticas:				
41	Clases expositivas.			
42	Aprendizaje cooperativo.			
43	El conflicto cognitivo.			
44	Tutorías y asesorías.			
45	Secuenciación de objetivos y contenidos.			
46	Dramatizaciones.			
47	Aprender del error.			
48	Modelamiento.			
49	Memorización de contenidos o temas.			
50	Aprendizaje asistido por pares.			
51	Juego de Roles.			
52	Cuadros sinópticos.			
53	Recompensa para formar hábitos y disciplina.			
54	Organizadores gráficos.			
55	Discusiones y debates.			
56	Razonamiento abstracto.			

Anexo 3: Evidencia de la aplicación de la encuesta a docentes.

