



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso formativo en el Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa “Lauro Damerval Ayora” de la ciudad de Loja.

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Castillo Cuenca, Haydeé Marisol

DIRECTOR: Quezada Ochoa, Henry Antonio, Mgs

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2017



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

2017

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magister.

Henry Antonio Quezada Ochoa.

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, “Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso formativo en el Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa “Lauro Damerval Ayora” de la ciudad de Loja” realizado por Castillo Cuenca Haydeé Marisol, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, octubre de 2017

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo Castillo Cuenca Haydeé Marisol declaro ser autora del presente trabajo de titulación tema: “Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso formativo en el Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora de la ciudad de Loja”, de la Titulación Maestría en Pedagogía, siendo Henry Antonio Quezada Ochoa Director 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 Técnica 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: Castillo Cuenca Haydeé Marisol

Cédula: 1103647309

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico principalmente a Dios, por haberme dado sabiduría y fortaleza para tomar las mejores decisiones durante el camino transcurrido y alcanzar esta meta tan anhelada.

A mis padres que con su ejemplo de constancia y dedicación impulsaron en mí el deseo inmenso de superación y la fuerza para no desmayar en circunstancias difíciles que se me presentaron.

A mis hermanos, sobrinas y amigas, que con sus palabras de aliento me ayudaron a superar las dificultades encontradas durante el camino que seguí para llegar a feliz término del presente trabajo.

Haydeé.

AGRADECIMIENTO

Agradezco principalmente a Dios por sus bendiciones durante cada paso que di para superar este reto.

A mi familia por su apoyo incondicional, dándome siempre ánimo en aquellos momentos difíciles que se presentaron.

A la Ing. Nela Esparza Rectora de la Unidad Educativa “Lauro Damerval Ayora”, quien me supo brindaron su apoyo incondicional para la realización del presente trabajo investigativo.

A mis compañeros y compañeras docentes del Nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora, por su predisposición para proporcionarme la información requerida para la elaboración del presente trabajo investigativo.

De manera especial a la Mgs. Margoth Iriarte y Mgs. Henry Quezada, quienes me supieron orientar y asesorar oportunamente para culminar el presente trabajo de titulación.

Haydeé.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	6
1.1. Teoría Científica.	7
1.1.1. ¿Qué es una teoría científica?.....	7
1.1.2. Funciones de la teoría científica.	7
1.1.3. Estructura de la teoría científica.....	8
1.2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante.	12
1.2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo.....	12
1.2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo.	14
1.2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.	15
1.2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Enfoque Histórico - Cultural.	17
1.3. El proceso de enseñanza –aprendizaje como medio de dinamizador de la generación de aprendizajes.....	18
1.3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.....	18

1.3.2.	El proceso metodológico en la planificación curricular.	20
1.3.3.	El proceso didáctico en la planificación de aula.	23
1.3.4.	La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico.	25
1.3.5.	Estrategias y técnicas de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante.	27
CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO		29
2.1.	Diseño y tipo de investigación	30
2.2.	Métodos.....	30
2.2.1.	El Método Analítico – Sintético.	30
2.2.2.	El Método Inductivo – Deductivo.....	31
2.1.	Población	31
2.2.	Técnica e instrumentos	31
2.3.	Procedimiento	31
CAPÍTULO III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS		33
3.1.	Tendencia en la aplicación de la teoría conductista.	35
3.2.	Tendencias en la aplicación de la teoría cognitiva.....	37
3.3.	Tendencias en la aplicación de la teoría socio - histórico cultural.....	39
3.4.	Tendencias en la aplicación de la teoría constructivista.	42
3.5.	Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría conductista.	45
3.6.	Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría cognitiva.	46
3.7.	Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría socio histórico - cultural.	48
3.8.	Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría constructivista.....	50

CONCLUSIONES	52
RECOMENDACIONES	53
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	54
4.1. Título:	55
4.2. Descripción del problema:	55
4.3. Antecedentes sobre el problema:	55
4.4. Fundamentación teórica:	55
4.5. Matriz para la intervención:.....	59
BIBLIOGRAFÍA.....	61
ANEXOS.....	68

RESUMEN

El presente trabajo investigativo relacionado con las metodologías para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso formativo en el Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora de la ciudad de Loja, tuvo como objetivo diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante, basado en la caracterización de los principios de las teorías del aprendizaje y en el diagnóstico de métodos y técnicas empleados por los docentes en su práctica pedagógica. Para la recopilación de la información se aplicaron como técnicas la encuesta y la revisión documental; el análisis de resultados permitió determinar conclusiones y proponer recomendaciones pertinentes para el cambio, fortalecimiento y adopción de nuevas acciones dirigidas al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Se concluye que en la práctica docente de los encuestados prevalecen los principios del enfoque cognitivo y en lo referente a las estrategias didácticas utilizadas predominan las socio histórico - cultural. Por lo que se recomienda implementar talleres de capacitación a los docentes de la institución encuestada, basados en la teoría constructivista.

PALABRAS CLAVES: Enfoques, metodologías, estrategias, enseñanza, aprendizaje y constructivismo

ABSTRACT

The present investigative work related with the methodologies to apply the learning training process theories in the Unified General Bachelor's degree of the Unidad Educativa "Lauro Damerval Ayora" of Loja city, it had like objective to design a methodological proposal that incorporates the theoretical principles of the Centered learning on the protagonism of the student. Based on the characterization of the principles of learning theories and on the diagnosis of methods and techniques; they are used by teachers in their pedagogical practice. For the information collection, the survey and documentary review were applied as a technique, the analysis of results allowed to determine conclusions and propose relevant recommendations for the change, strengthening and adoption of new actions that teachers should implement to improve the teaching-learning process. It is concluded that in the teacher's practice of the respondents prevail the principles of the cognitive approach and in the concerning to the didactic strategies used predominate the cultural historical- partner. Therefore, it is recommended to implement training workshops for the teachers of the institution surveyed, based on the constructivist.

KEYWORDS: Approaches, methodologies, strategies, teaching, learning and constructivism

INTRODUCCIÓN

La educación en nuestro país ha venido evolucionando y exige cambios vertiginosos en las formas de enseñar y aprender; por lo tanto, existen teorías educativas que guían, orientan y explican a través de mecanismos, estrategias y métodos que tienen como objetivo llegar a cada uno de los educandos y formarlos en ciencia, principios y valores.

Cada vez se implementan modelos educativos que pretenden darle otra mirada a la educación y con ello alcanzar una calidad educativa que se ajuste a la realidad de los estudiantes, convirtiéndolos en protagonistas de la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo.

Actualmente el Sistema Educativo Nacional exige un perfil de bachiller enmarcado en tres valores fundamentales: la justicia, innovación y solidaridad; prospectos de estudiantes que se podrán lograr con la intervención de docentes en calidad de mediadores con un enfoque pedagógico definido y que priorice las necesidades específicas del estudiante de acuerdo con su contexto.

La importancia que tiene este trabajo investigativo sobre metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso formativo en el Bachillerato General Unificado de la institución educativa en mención, ha permitido constatar el estado actual de aquellos profesionales respecto a su práctica pedagógica y además diseñar una propuesta metodológica que les permita perfeccionar su accionar educativo y aportar para una educación integral de calidad y calidez acorde a las necesidades del educando.

Además, es oportuno mencionar que durante el desarrollo de la investigación, no se presentaron dificultades, pues se obtuvo la colaboración de las autoridades y personal docente lo que contribuyó al logro de los objetivos propuestos.

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo general diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo; como objetivos específicos: Caracterizar los principios de las teorías del aprendizaje que sustentan el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica empleada por los docentes del nivel de Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora de la ciudad de Loja para lo cual se aplicó una encuesta; Diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan la práctica pedagógica de los docentes del nivel de Bachillerato General Unificado

en la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora de la ciudad de Loja para lo cual se realizó el análisis y discusión de resultados; Diseñar una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos de clase para el nivel de Bachillerato General Unificado en la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora de la ciudad de Loja, la misma que se planteó en base a las debilidades detectadas en accionar pedagógico de los docentes encuestados.

En el primer capítulo se presenta el Marco Teórico en donde se hace referencia a la teoría científica, sus funciones, estructura, principios, enunciados teóricos, teorías del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante como son: La cognitivista, conductista, constructivista y la histórico – cultural. Además, aborda el proceso de enseñanza - aprendizaje como medio dinamizador de la generación de aprendizaje, la enseñanza – aprendizaje como procesos interrelacionados, el proceso metodológico y didáctico en la planificación de aula, finalmente se hace un acercamiento sobre la propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico, y las estrategias y técnicas de aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante.

En el segundo capítulo se hace mención al Diseño Metodológico aplicado principalmente en cuanto al diseño siendo de carácter exploratorio secuencial de modalidad derivativa y el tipo de investigación mixta que combina aspectos cualitativos y datos cuantitativos, los métodos utilizados el analítico – sintético e inductivo – deductivo, la población a la que se aplicó la encuesta y las técnicas e instrumentos utilizados.

En el tercer capítulo se realiza el análisis y discusión y de resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta a los 16 docentes del nivel de Bachillerato General Unificado de la institución educativa, además se presentan los resultados de los ítems con los porcentajes más significativos, los mismos que posteriormente son analizados.

En el cuarto capítulo se pone de manifiesto la Propuesta de Intervención la misma que se origina a partir de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación, denominándola “Los principios teóricos del aprendizaje constructivista, una guía para fortalecer la práctica docente”; se enuncia los antecedentes del problema a dar solución, luego se procede a realizar una breve explicación sobre los principios teóricos del aprendizaje constructivista, finalmente se presenta la matriz para la intervención, donde se prioriza como un problema la falta de conocimiento de los docentes sobre los principios teóricos del aprendizaje constructivista.

Como conclusiones se menciona que en la práctica docente se observan principios de todas las teorías; sin embargo, se evidencia que prevalecen los principios teóricos del enfoque cognitivo, ya que se identifica que asumen actividades de transferencia de los conocimientos adquiridos, al iniciar la clase revisando los conocimientos previos del estudiante sobre la temática a desarrollar, de igual forma hacen uso de la evaluación formativa; en lo referente a las estrategias aplicadas en la práctica pedagógica en cambio como tendencia predomina el enfoque socio histórico - cultural, ya que se plantea que el aprendizaje cooperativo, aprendizaje asistido por pares, discusiones y debates son estrategias puntuales para que el estudiante construya nuevos conocimientos, enfrente y de solución a situaciones de su contexto.

Como recomendaciones se sugiere a los directivos y planta docente se diseñen y ejecuten talleres prácticos de capacitación sobre metodologías para aplicar las teorías de aprendizaje en el proceso formativo de los estudiantes, y con ello los docentes definan un enfoque de trabajo pedagógico adecuado para la consecución de los objetivos educativos que persigue el Ministerio de Educación del Ecuador; que se capacite sobre estrategias didácticas constructivistas para que los docentes las amplíen y fortalezcan en su quehacer educativo, en beneficio de una educación transformadora con el protagonismo del estudiante como ente constructor de un nuevo conocimiento.

Para finalizar se encontrará con los anexos en donde se ha ubicado documentos que darán fe de la honestidad y responsabilidad con la que se desarrolló el presente trabajo investigativo.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. Teoría Científica.

1.1.1. ¿Qué es una teoría científica?

La teoría científica es el resultado de la aplicación del método científico, se la define como un conjunto de conceptos, que incluyen una serie de abstracciones de fenómenos observables y propiedades cuantificables, que juntamente con leyes científicas manifiestan las relaciones entre las observaciones de dichos conceptos. Henry (1984) afirma que una teoría científica es: “un sistema de enunciados que se supone explica aproximadamente la realidad” (p. 9). Es así como, una teoría científica se la considera el conjunto de proposiciones que permiten dar lugar a un modelo aproximado de la realidad, que posteriormente ayudarán a entender un conjunto de hechos empíricos; es decir, la teoría científica es un intento de dar una explicación generalizada acerca de situaciones que suceden en el mundo, intenta hacer un balance de un conjunto de hipótesis o leyes de la naturaleza, englobándolas en una explicación más general.

Además, para Guzmán y Pérez (2005): “Una buena teoría científica debe tener un alto grado de especulación, debe conjeturar al máximo, para que se dé el progreso científico” (p. 9). Es decir, mientras más grande sea el riesgo especulativo, mayor será el nivel de científicidad de una teoría.

Complementariamente a lo citado en los párrafos anteriores, Thomaz, Cruz, Martins y Cachapuz (1996) manifiestan que: “Una teoría científica es un conjunto de ideas, de conjeturas no formalizadas totalmente” (p. 320), entendido esto como el conjunto de ideas que requieren tener un alto nivel de científicidad, basado en procesos investigativos que permitan determinar si una teoría es o no científica.

1.1.2. Funciones de la teoría científica.

La función de la teoría científica es la descripción, explicación, predicción y control de fenómenos naturales y sociales. Toulmin (citado en Pérez y Guzmán, 2007, p.4) manifiesta que las funciones de una teoría científica pueden ser especificadas como sigue:

- Una teoría debe constituir un esquema de unificación sistemática para diferentes contenidos. El grado de comprensibilidad de una teoría es uno de los elementos fundamentales para el juicio acerca de su validez.
- Una teoría debe ofrecer un conjunto de medios de representación conceptual y simbólica de los datos de observación. Bajo este aspecto, el criterio al que debe satisfacer es el de la economía de los medios conceptuales, o sea, de su simplicidad lógica.

- Una teoría debe constituir un conjunto de reglas de inferencia que permitan la previsión de los datos de hecho.
- Esta es considerada actualmente una de las tareas fundamentales de una teoría científica y la capacidad de previsión de una teoría es el criterio fundamental para su valoración.

Sobre la base de las consideraciones anteriores Bunge (2004, p.335) señala las siguientes:

- Sistematizar el conocimiento estableciendo relaciones lógicas entre entidades antes inconexas, en particular, explicar las generalizaciones empíricas derivándolas de hipótesis de nivel superior.
- Explicar los hechos por medio de hipótesis que impliquen las proposiciones que expresen dichos hechos.
- Incrementar el conocimiento derivando nuevas proposiciones de las premisas, en conjunción con información relevante.
- Reforzar la contrastabilidad de las hipótesis sometiéndolas al control de las demás hipótesis del sistema.

Ávila (2006) por su parte concluye que “la función de la teoría científica es la descripción, explicación, predicción y control de fenómenos naturales y sociales” (p. 9).

Según lo citado, se puede deducir que las funciones más significativas de una teoría científica son: explicar objetivamente ¿por qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? suceden los fenómenos. Como también, sistematizar de manera ordenada los conocimientos referentes a un determinado fenómeno. Finalmente predecir el comportamiento de un fenómeno sea éste de la sociedad o de la naturaleza.

1.1.3. Estructura de la teoría científica.

Una teoría es un marco de trabajo conceptual integrado para razonar sobre una clase de fenómenos, los cuales son capaces de coordinar hechos existentes, leyes y a veces proporcionar predicciones de otros nuevos.

Klimovsky (1971), refiere que toda teoría está estructurada por tres niveles. El nivel 3 que consta de los enunciados más generales; es decir, los principios o hipótesis fundamentales; éstos permiten a su vez deducir las hipótesis derivadas que corresponden al nivel 2 y a su vez de éstas se emanan las consecuencias observacionales que pertenecen al nivel 1. Siendo la parte pura de la teoría los principios, y los niveles 1 y 2 las partes empíricas. Es así que, si las hipótesis son

verdaderas, también lo deben ser las consecuencias observacionales, sin embargo, si las hipótesis llegaran a ser falsas, las consecuencias no necesariamente tienen que ser verdaderas.

Por su parte Díaz (2009) afirma que:

La teoría científica posee una estructura lógica que puede ser más o menos rigurosa, y que vincula deductivamente los principios, leyes, conceptos, hipótesis, entre otros, que la integran. La estructura lógica constituye la ley de vinculación de las proposiciones que integran el sistema lógico; de este modo se garantiza que ninguna fórmula quede aislada del contexto teórico (p.45).

En ese sentido, se la entiende a la unidad formal de la teoría científica como sistema hipotético – deductiva.

Adicional a lo citado anteriormente es importante hacer referencia a lo mencionado por Ribes (1976) acerca de posibles problemas relacionados con la estructura interna de las teorías:

Tales como el lenguaje adecuado de la teoría (aquí, lenguajes semi-interpretados), la interpretación que hay que aducir para los lenguajes (aquí, interpretación semántica parcial), y la lógica asociada a dichos lenguajes; asimismo, este planteamiento semántico hace posible, según afirma Suppe, abordar satisfactoriamente el problema de los fundamentos de las teorías (p. 60).

A manera de resumen final, la estructura de una teoría está dada de la siguiente manera: primeramente, los *principios o hipótesis principales* que son el punto de partida de la teoría, pues éstos no se deducen de los otros principios, puesto que no se derivan de nada. Seguidamente, las *hipótesis derivadas* que son aquellas que nacen de las hipótesis principales y se concluyen de los principios. Finalmente, las *consecuencias observacionales* que no son otra cosa que los enunciados de nivel 1 que se extraen deductivamente de los principios e hipótesis derivadas.

1.1.3.1. Principios teóricos.

Al abordar esta temática se parte considerando que un principio teórico está representado por todo aquel conjunto de reglas y normas que deben seguirse con cierto propósito dentro de una teoría o al realizar una investigación. Navea (2014) afirma que:

Si tenemos en cuenta que un principio científico es un enunciado que describe un comportamiento, es evidente que para formularlo se han tenido que conocer por observación los estados iniciales y finales, las causas y los efectos de dicho comportamiento (p. 83).

De ahí que un principio científico, es un concepto o una idea fundamental que sirve de base para un razonamiento. En otras palabras, los principios científicos son generalizaciones científicas sobre algún proceso que ocurre bajo ciertas condiciones.

Indagando un poco más se puede agregar que, los principios teóricos expresan fundamentalmente la importancia de integrar conceptualmente diferentes formas de representación en el aprendizaje de métodos y conceptos científicos.

Ahora bien, a partir de las consideraciones anteriormente expuestas, se mencionarán algunos principios teóricos de la teoría científica:

Una teoría científica debe ser entendida como una «estructura de relaciones lógicas» que interpreta temporalmente un conjunto de fenómenos de un dominio dado de la ciencia. Es un «marco teórico» creado por la mente humana, validado y aceptado por la comunidad científica en un momento dado de la historia de la ciencia y que estructura las leyes científicas (Thomaz, 1996, p.5).

Significa entonces que, la teoría científica está basada en hipótesis o supuestos que son verificados por científicos. Además, es un marco conceptual que sirve para explicar y predecir nuevos hechos y fenómenos, aspectos que pueden ser traspalados al ámbito educativo y especialmente en un proceso de enseñanza y aprendizaje en los que están implicadas varias teorías del aprendizaje que aportan a mejorar la calidad educativa. En consecuencia, la teoría científica es el diseño de un sistema abstracto hipotético – deductivo que incorpora la explicación o descripción científica de observaciones o experimentos.

Adicionalmente, Rodríguez (2008) afirma que:

Hay siempre criterios y presupuestos teóricos que inspiran las diversas teorías científicas y que han sido tomados de las corrientes filosóficas en boga, ya se trate del campo de la epistemología, de la formalización lógica, de la cosmología, o de los conceptos y categorías básicos que maneja cualquier teoría científica (p.3).

En ese mismo sentido, se dice que una teoría es un paradigma que se encarga de explicar los datos con los que uno se cuenta sea esto de forma parcial o total, además, ofrece predicciones válidas y verificables.

Resulta oportuno entonces traer a colación los criterios que permite distinguir una teoría científica de algo que tenga esa apariencia, pero que no lo es, pues existen diversos aspectos que pueden

ser de mucha utilidad para identificar con claridad una teoría científica. Entre estos se mencionan los criterios: lógicos, empíricos, sociológicos, históricos, legales.

Cabe agregar a lo anteriormente expuesto, los aspectos que se debería considerar para que se desarrolle una teoría científica en primer lugar se debe realizar observaciones empíricas, posteriormente la fase teórica/científica, siendo esto producto de la necesidad de saber el porqué de algo; lo antes dicho lleva a la investigación juntamente con hipótesis auxiliares, lo que podría posteriormente llevar a una teoría (Klimovsky, 1971).

En este contexto se puede concluir que las características principales de las teorías científicas son: el ser sólidas interna y externamente, parsimoniosas, útiles, contrastables, basadas en experimentos, corregibles, dinámicas y progresivas. En otras palabras, es la forma más inexorable, perfecta y completa del conocimiento.

1.1.3.2. Enunciados teóricos.

Los enunciados teóricos constituyen oraciones descriptivas y declarativas que conforman la estructura de una teoría científica. En otras palabras, son oraciones científicas que contienen términos teóricos. Rodríguez (2003), parte de que “lo específico de los enunciados teóricos, normalmente llamados proposiciones, es que a lo mismo puede y tiene que ser posible asignarles la propiedad verdadero/falso” (p. 45). Es así que, las proposiciones teórico-empíricas hacen referencia a la realidad y se les aplica la teoría de la verdad como correspondencia; es decir, la proposición es verdadera siempre y cuando exista correlación entre la proposición y el mundo externo a la misma.

En ese mismo sentido, una proposición teórico-lógica no se refiere a la realidad; es por esto que se le atribuye la propiedad de verdadero o falso, pero no en base a la teoría de la correspondencia. En otras palabras, dicha proposición será verdadera independientemente del objeto de la realidad que se señala como unidad, pues estas proposiciones tiene validez en todos los mundos posibles.

Igualmente, Narváez (2002) menciona que: “los enunciados teóricos (sustantivos o empíricos), se caracterizan por presentar conexiones externas, suponer la adquisición de conocimiento, valer en tanto que hipótesis para ser confirmadas o rechazadas, y presentar una ordenación espacio-temporal” (p.10). Lo que significa que con este tipo de enunciados se puede estructurar explicaciones, predicciones y descripciones de un determinado fenómeno o disciplina.

En relación a las consideraciones anteriores, resulta oportuno mencionar criterios respecto al conocimiento científico; considerando que éste es el pilar fundamental para la teoría científica. Mazzitelli y Aparicio(2007) afirman que: “ El conocimiento científico es considerado una construcción conceptual alejada de las formas cotidianas de conocer el mundo y que proporciona una mayor comprensión y control del mismo” (p.33).

En otras palabras, el conocimiento científico es el acto donde el individuo paulatinamente organiza el saber, luego de superar diversas experiencias que en lo habitual de este proceso se le presentarán hasta alcanzar aquellos saberes sistemáticos, ordenados, coherentes, verificables, precisos, especializados y universales. Asimismo, el conocimiento científico apunta a dar respuesta a las interrogantes: ¿cómo? y ¿por qué? de los hechos. En ese sentido, pasa de ser simples opiniones personales del investigador a juicios que buscan ser asertivos y universales.

Ahora bien, el conocimiento científico presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las instituciones educativas, indudablemente representan los fundamentos teórico científicos que servirán como peldaño para que los estudiantes en base a las características innovadoras que actualmente se pretende desarrollen, consigan contruir con nuevos conocimientos que les permitan solucionar situaciones del contexto que en la cotidianidad de su vida se les presenten y porque no decir, que descubran nuevos conocimientos científicos.

1.2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante.

1.2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo.

Los principios del conductismo se encuentran en estudios realizados por Pavlov con animales. Pues en los años 30, realizaron conjuntamente con otros psicólogos, estudios y experimentaciones respecto los diversos estímulos que se podían utilizar para recibir estímulos de los animales. Es así que, lograron descubrir muchos principios del aprendizaje, basados en la relación existente entre estímulos y respuestas. Posteriormente, esta terminología fue adoptada por Watson, Guthrie y Skinner, esto sirvió como base en su trabajo de modificación conductual y a su vez dio origen al conductismo.

Thomas (1979) al respecto afirma que: “el aprendizaje está basado en las asociaciones que, a base de numerosas repeticiones, se establecen entre los estímulos (factor ambiental) y la respuesta dada por la persona (factor genético del individuo)” (p.82). En otras palabras, se

entiende este enfoque como el vínculo existente entre estímulo-respuesta y que el refuerzo sea negativo o positivo, ayuda en gran medida para que se consolide lo aprendido por el individuo.

A continuación se describen algunos principios teóricos en los cuales se basa el conductismo, como resultados de experimentos y observaciones de los principales precursores de esta teoría. Schunk (2012) considera que:

- El individuo aprende a conocer la realidad objetiva únicamente a través de los sentidos. El estudiante es considerado como un ser pasivo que solo reacciona frente a estímulos medioambientales. En efecto, el ambiente puede ser modificado para hacer posible cambiar la conducta a través de procesos inconscientes donde se pretende que los discentes sientan predisposición positiva o negativa hacia algo.
- El aprendizaje se puede producir por ensayo y error o por selección y conexión. Es así que un comportamiento que tiene una respuesta positiva genera una conexión firme en términos de aprendizajes.
- El aprendizaje es asociativo, puesto que se establece cuando dos sensaciones ocurren en forma repetida, esto provoca que acaben de asociarse, de manera que cuando solo ocurre una de estas sensaciones, la otra también aparece. El aprendizaje se produce solo cuando éste es reforzado, pues se genera a través del fortalecimiento de un comportamiento que es seguido de un resultado favorable, con lo que se aumentan las probabilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir.

Como se ha visto, existen numerosas aplicaciones de la teoría conductual al proceso educativo; la asociación de estímulos, el condicionamiento, la observación y la imitación ocurre constantemente aun sin conciencia por parte de los profesores y los alumnos. Para optimizar y aprovechar estos procesos, existen programas educativos que explícitamente se basan en los postulados de la teoría conductual, usando los principios conductistas para favorecer el aprendizaje dentro de la sala de clases (Arancebia, 2008).

A manera de resumen, los principios teóricos sobre el aprendizaje en el conductismo se basan en el cambio conductual del individuo provocado por diversos estímulos. Es así que, en el ámbito educativo los profesores podrán determinar si sus alumnos han comprendido la materia cuando demuestren cambios, esto obviamente implicará desarrollar un ambiente propicio en el salón de clase que motive al estudiante manifestar comportamientos deseables. Es importante además hacer énfasis en cuanto a que, es poco ético que la teoría cause el control, manejo y cambio de

comportamiento de los individuos, incidiendo de esta manera en su libertad y los derechos de actuar de acuerdo con su criterio.

Finalmente, se concluye que el conductismo no tiene como preocupación fundamental la memoria, sino las conductas ambientales que las personas expresan a través de ciertos estímulos externos, pues sabemos que una respuesta puede ser causa de sinnúmero de estímulos, o viceversa, además que el pensamiento cumple un papel primordial en decodificar y relacionar tanto estímulos como respuestas (Riofrío, 2016).

1.2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo.

En lo referente a los principios teóricos en los que se fundamenta el cognitivismo se destaca lo manifestado por Bandura (citado en Schunk, 2012):

Gran parte del aprendizaje humano ocurre en un entorno social. Al observar a los demás, las personas adquieren conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. Los individuos también aprenden la utilidad e idoneidad de las conductas y las consecuencias de las conductas modeladas a partir de la observación de modelos, y actúan de acuerdo con las capacidades que consideran tener y conforme a los resultados esperados de sus acciones (p.118).

En consecuencia, según este principio se concibe que el aprendizaje del individuo se fundamenta en los procesos mentales y la representación del conocimiento, que va más allá del cambio de la conducta observable, pues el individuo aprende nuevas formas de actuar con el simple hecho de observar lo que realizan otros e incluso no necesitan practicarlo para aprender ni mucho menos reforzamiento para que se consolide el aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje en sí implica aprender de las consecuencias de nuestros propios actos, de donde al experimentar consecuencias positivas se las conserva, mientras que si éstas no son las esperadas se busca modificarlas o en su defecto descartarlas. Schunk (2012) manifiesta que:

La teoría cognitiva social plantea que las personas de sus entornos sociales. En la teoría de Bandura, el funcionamiento humano es considerado como una serie de interacciones recíprocas entre factores personales, conductas y acontecimientos ambientales. El aprendizaje es una actividad de procesamiento de información en la que el conocimiento se organiza a nivel cognoscitivo como representaciones simbólicas que sirven como guías para la acción” (p.159).

De lo expuesto, el cognitivismo considera al aprendizaje en toda su complejidad para ello toma en cuenta los aspectos externos del ambiente (estímulos, información) y los aspectos internos

(procesos mentales). Las habilidades motoras se desarrollan a través de la observación. El aprendizaje se da como producto de observar modelos, recibir instrucciones y utilizar materiales sean estos impresos o electrónicos.

En consecuencia, el aprendizaje cognitivo según Ontoria (2006):

Es un proceso de desarrollo de estructuras significativas. Se identifica como « conocer » definido como « comprensión del significado ». De ahí que cuando existe una vacilación o duda en el aprendizaje no se ha comprendido plenamente. La formación y desarrollo de la estructura cognitiva depende del modo como percibe una persona los aspectos psicológicos del mundo personal, físico y social (p.14).

Ahora bien, las características del aprendizaje cognitivo mencionadas anteriormente, en otras palabras, expresan el hecho de que el aprendizaje se da en base modelos y formas de presentar la información al individuo, de tal forma que desarrolle una actitud crítica y la capacidad de tomar sus propias decisiones; es decir, definen el proceso de aprender a aprender.

1.2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.

Los antecedentes del paradigma constructivista se encuentran en los trabajos de Lev Vygotsky y Jean Piaget, en donde destacan considerablemente la búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende, es decir, el principio y el desarrollo del conocimiento y la cultura.

En base a los fundamentos teóricos de los principales precursores y defensores del constructivismo se destacan que:

El conocimiento no surge de la imposición de otras personas, sino que se forma en el interior de un individuo. Los niños aprenden de acuerdo con su edad. Piaget estableció una serie de etapas cualitativas diferentes que son: sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. El conocimiento es una actividad adaptativa, estructuradora y organizadora. No es una copia de la realidad, sino un proceso dinámico e interactivo. El sujeto activo va desarrollando sus capacidades, interactúa, asimila, incorpora nuevos conocimientos, acomodándolos a los nuevos esquemas mentales que elabora. La realidad es conocida a través de los mecanismos internos de cada sujeto. Las representaciones mentales son nuestros modelos interiorizados de la realidad. Son una forma de sintetizar y organizar las ideas en nuestra mente (Schunk, 2012).

De acuerdo con este enfoque las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas. Los “profesores no deben enseñar” en el sentido tradicional de dar una instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben “estructurar situaciones” en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social.

Cabe agregar que según Schunk (2012), “El conocimiento no surge de la imposición de otras personas sino que se forman en el interior del individuo” (p.274). En ese sentido, los principios que rigen los ambientes de aprendizaje constructivista según Schunk (2012), tienen las siguientes características:

- a) “Plantear problemas de importancia a los estudiantes” (p.261): en los que se evidencia la mediación del profesor. La preeminencia no se establece amenazando a los estudiantes con exámenes, sino incitando su interés y ayudándoles a descubrir de qué manera los problemas afectan su vida.
- b) “Estructurar el aprendizaje en torno a conceptos primordiales” (p.261): significa que los profesores diseñan actividades en torno a conjuntos conceptuales de preguntas y problemas, de manera que las ideas se presenten de forma integral mas no aislada.
- c) “Indagar y valorar los puntos de vista de los estudiantes” (p.261): fundamental entender qué es lo que buscan los estudiantes y sus expectativas, para planear actividades que constituyan un desafío y despierten su interés. Esto implica que el docente cuestione al estudiante, que fomente las discusiones y los escuche, Lo que significa que cada docente debe analizar cada enunciado de sus alumnos.
- d) “Adaptar el programa de estudios para considerar las suposiciones de los estudiantes” (p.261): significa que las demandas curriculares para los estudiantes deben coincidir con las ideas que aportan en el aula de clase. Cuando la incongruencia es muy grande, las lecciones no tienen ningún significado para los estudiantes.
- e) “Aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la enseñanza” (p.261): en un ambiente constructivista se hacen evaluaciones continuamente durante la enseñanza, y la evaluación es realizada tanto por los alumnos como por el docente, en ese sentido los ambientes constructivistas son diseñados para que se produzca un aprendizaje estructural significativo y profundo, no una comprensión superficial. Por lo que una forma de evaluar de manera auténtica es pedir a los estudiantes que redacten productos reflexivos, analizando lo que han aprendido y las razones por las que el conocimiento es útil en el mundo o que apliquen las habilidades que han obtenido.

En efecto, el constructivismo trata de responder cómo se adquiere el conocimiento considerándolo no como una información, sino en el desarrollo de capacidades, hábitos, métodos, procedimientos, técnicas, actitudes, valores y convicciones. Además, intenta responder cómo se aborda el contenido de enseñanza, cómo se pasa de un estado de conocimiento inferior a otro de orden superior, considerando las necesidades del estudiante de acuerdo con el contexto donde se desenvuelve y conlleva a que éste se sienta motivado y encuentre el sentido del proceso de formación que está viviendo.

1.2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Enfoque Histórico - Cultural.

El enfoque histórico - cultural concibe el desarrollo del individuo como producto de una construcción cultural que resulta la interrelación con las demás personas, apoyadas en actividades compartidas. Al respecto Fariñas (2009) destaca que:

El desarrollo cultural de la sociedad señala los derroteros al desarrollo psicológico individual. La historia individual se articula partiendo de las tareas culturales (lo general), que le plantea la sociedad a cada generación (entretajadas con las singulares del sujeto en cuestión), matizadas por la cultura donde se arraiga. El juego, el trabajo, la actividad de estudio, surgidos como necesidad en la historia de la civilización, se convierten en rectores según los fines y tareas culturales para cada edad. La altura del desarrollo de la personalidad se aprecia a partir de las demandas culturales, de las tareas que la sociedad adjudica a los seres humanos en las diversas etapas de la vida. Para alcanzar la altura requerida en cada período del desarrollo humano, es condición para el sujeto apropiarse del patrimonio cultural, como recurso civilizador, porque en éste se encuentra cristalizada la espiritualidad propia de cada época histórica de la humanidad (p. 8).

Es así como, el hombre no se enfrenta al mundo armado solamente con su naturaleza biológica, su conducta está mediada o ayudada por herramientas materiales y simbólicas; los procesos mentales no se dan en forma automática, pues no son estáticos ni universales, cambian con el modo de producción y la estructura dentro de la cual socializan las personas; el aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso de realización individual.

El enfoque histórico - cultural entonces, sitúa como centro de atención al individuo activo en su interacción con otros individuos, 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. La única forma para comprender al ser humano y su desarrollo psicológico es entender y analizar las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve (Patiño, 2007).

El aprendizaje desde el enfoque socio - cultural parte de signos y símbolos, como el lenguaje, que es el intermediario que expresa la interrelación entre los procesos individuales y sociales. Es así, que los signos son los instrumentos que influyen en las relaciones entre las personas. De acuerdo con este enfoque entre el pensamiento y el lenguaje existe una estrecha relación, así como entre la actividad mental y la palabra, pues ellos permiten la mediación interpersonal y la relación social.

Adicionalmente a esto, Wertsch (citado en Guenter, 2008) afirma que:

El enfoque de la teoría socio - cultural de Vygotsky (1896-1934; 1987) llama la atención sobre el hecho fundamental que ningún estudiante aprende aislado del ambiente social y las herramientas sociales, sobre todo la lengua. Como Piaget y Vygotsky describen, que el conocimiento es el resultado de un proceso de interacción entre el individuo y el entorno. Pero mientras Piaget piensa sobre todo en el entorno físico, el enfoque socio - cultural trata de las dimensiones históricas, sociales y culturales del entorno. Precisamente Vygotsky parte de que la dimensión social de la conciencia es la primaria, mientras la dimensión individual es la secundaria y derivado de ella (p.8).

De los anteriores planteamientos, se deduce que unos de los principios fundamentales de la teoría histórico - cultural de Vygotsky es que, para comprender al ser humano y su desarrollo psicológico se requiere primeramente analizar y comprender sus relaciones sociales dentro del contexto en el que se desenvuelve. Además, hay que entender sus particularidades socio - histórico y cultural, sus actividades, sus emociones, en fin, a la persona integralmente y a su contexto, situación que nos llevará a concebir el desarrollo de los procesos mentales superiores (mediados por la cultura), considerando que éstos están estrechamente relacionados con el espacio en que se manifiestan. De este modo, no es posible identificar con exactitud el nivel de maduración psicológica del ser humano sin un estudio previo de las formas cómo el medio aportó para su desarrollo.

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

1.3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.

Antes de establecer la interrelación existente entre los procesos de enseñanza- aprendizaje, es oportuno dar una primera mirada a los conceptos de enseñanza y aprendizaje como dos procesos separados. *La enseñanza* es una actividad en la que están inmersas al menos dos personas; una

que intenta transmitir conocimientos o habilidades que la otra no posee; lo que provoca entre ellas una cierta relación, con la finalidad de que la otra persona lo adquiera. En efecto la enseñanza, es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos específicos o generales sobre una materia, son los métodos e instrucciones destinados al desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas en cada uno de los individuos. En cuanto al *Aprendizaje*, Delval (2008) manifiesta que: “el aprendizaje es un cambio en la disposición o capacidad de un organismo con carácter de relativa permanencia y que no es atribuible simplemente al proceso de desarrollo, sino que se debe fundamentalmente a la influencia del medio”(p.59). Schunk (2012) afirma que:

El estudio del aprendizaje humano se enfoca en la forma en que los individuos adquieren y modifican su conocimiento, habilidades, estrategias, creencias y conductas. El aprendizaje representa un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad para comportarse de cierta manera, el cual resulta de la práctica o de las experiencias (p.27).

Así, al hablar de estilos de aprendizaje nos estamos refiriendo al hecho de que cada persona utiliza sus propios métodos y estrategias para aprender, estructurar contenidos, utilizar conceptos, interpretar información, resolver problemas, entre otros. Estas estrategias varían según lo que se quiere aprender y las particularidades que cada uno tiende a desarrollar y que define un estilo de aprendizaje. Todas las personas tenemos una capacidad de aprendizaje diferente y muy variada como consecuencia del ambiente donde nos desarrollamos, los métodos que utilizamos, las situaciones a las que nos enfrentamos, los tipos de actividades que realizamos e incluso los procesos cognitivos que ponemos en juego.

En ese sentido, en la educación los estilos de aprendizaje no son exclusivamente de los alumnos, sino que pueden estar motivados por las prácticas docentes, es decir, por la manera en la que el profesor diseña, planifica y ejecuta un determinado proceso de enseñanza en el aula. Podría decirse que el rendimiento académico de los alumnos depende de la correlación que exista entre el estilo de aprendizaje de los alumnos y el estilo de enseñanza del profesor.

Al respecto es importante traer a colación las ideas de Rosenshine y Stevens (citadas en Schunck, 2012) que afirman:

La enseñanza y el aprendizaje destacan la importancia de diversos factores en la adquisición de habilidades, estrategias y conductas, los cuales incluyen la organización del material que se enseñará, la presentación del material en pequeños pasos (pequeñas unidades para ser

procesadas a nivel cognitivo), oportunidades para practicar, retroalimentación correctiva y sesiones de repaso frecuentes (p.20).

En consecuencia, en el proceso de interacción que se desarrolla en la enseñanza-aprendizaje influye directamente en las actividades que el docente plantea en su práctica pedagógica y que el estudiante debe desarrollarlas. Le da una tendencia hacia el aspecto comunicativo individual y grupal con los contenidos abordados. Además, dependiendo de la postura acerca de la planeación estratégica que se tenga, se diseñan las actividades en función de los actores educativos.

Es evidente que existen más combinaciones en la interacción, pero estas tres mencionadas son la parte esencial que compone la práctica de la enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, al planear la enseñanza, los maestros deben partir desde las consideraciones especiales del contenido que se va a abordar, los antecedentes de cada uno de los estudiantes y las condiciones bajo las cuales se llevará a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y el contexto del estudiante.

El aprendizaje de calidad y efectivo al que debe apuntar todo maestro y al que se espera que llegue cada estudiante, requiere mucho más que conectar las ideas nuevas con las antiguas; pues a veces se necesita que los individuos reestructuren su pensamiento radicalmente. Es decir que, para incorporar una nueva idea, los alumnos deben cambiar las conexiones entre las cosas que ya saben o incluso descartar algunas creencias arraigadas sobre el mundo. Los estudiantes llegan a la escuela con sus propias ideas, algunas correctas y otras incorrectas. Si la intuición y las concepciones erróneas de los alumnos se pasan por alto o se descartan sin ninguna explicación, sus creencias originales tienden a prevalecer, por lo que es de relevante importancia orientar al discente, de tal forma que el nuevo conocimiento sea el correcto.

En fin, se puede decir que cada persona aprende de manera distinta a las demás, lo que exige buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje, teniendo cuidado de no “etiquetar”, ya que los estilos de aprendizaje de los individuos, aunque son relativamente estables, pueden modificarse y cuando esto sucede se sabrá que el estudiante construyó un nuevo conocimiento que sin duda irá en beneficio propio y del contexto donde se desarrolla.

1.3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.

La programación de la docencia juega un papel importante en el desarrollo de una enseñanza de calidad e implica que el hacer educativo se centre en las necesidades y requerimientos del estudiante, para lograr que aprenda autónomamente. En ese sentido, el docente debe

experimentar modificaciones en el rol que desempeña; es decir, pasar de la transmisión de los contenidos de la materia, a constituirse en gestores del proceso de aprendizaje; y a plantear una organización en la metodología y contenidos, orientada a la consecución de competencias.

Planificar la enseñanza no es sólo digitalizar y matriciar contenidos, conlleva a un trabajo arduo y reflexivo que parte de considerar algunos aspectos importantes como: conocer las normativas legales, los contenidos básicos de cada asignatura, nuestra propia visión de la asignatura y de su didáctica (la experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de los alumnos (conocimientos previos e intereses), y los recursos de los cuales disponemos.

En la práctica diaria del docente, la planificación es una de las actividades que sin lugar a duda asegura que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean exitosos.

Para la Subsecretaría de Fundamentos Educativos (2016):

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

Si bien es cierto dentro de la labor docente, se presenta imprevistos y problemáticas, como en cualquier otro contexto y que son de distinta índole que generalmente exigen ajustes en las planificaciones, es importante realizarla a partir de la base de algo ya construido y previsto. En efecto, se debe partir de la idea de que planificar debería ser una labor que le posibilite al maestro secuenciar los aprendizajes que se quiere alcanzar con los estudiantes, desde su propia perspectiva, lo que evitará que los alumnos reciban una serie de experiencias aisladas, destinadas sólo a evaluar la acumulación de aprendizajes más que el logro de un proceso.

Para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, es indispensable que los docentes desarrollen las planificaciones curriculares basadas en los cinco momentos importantes: diagnóstico, propósito, selección de estrategias metodológicas, herramientas y evaluación, esto permitirá el manejo de una planificación de aula bajo cinco fases fundamentales: contextualización, teorización, desarrollo, problematización y demostración de competencias (Meléndez y Gómez, 2008).

Lo primordial es comprender que la planificación debe ser un modelo previo y no una imposición. Lo importante de planificar, es organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con cada grupo de estudiantes. Ello implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr, pensando siempre en actividades que conviertan al conocimiento en algo cercano e interesante para cada grupo, dentro de un determinado contexto.

Es así, que el docente debe contar con estrategias metodológicas que le permitan entre otras cosas resolver aquellos desfases.

En este propósito, las estrategias metodológicas deben responder a la pregunta de cómo hay que enseñar, por tanto, nos referimos a una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en su práctica educativa. En suma, a los diferentes caminos que existen para que las intenciones educativas se hagan realidad (Contreras, 1998, p. 87).

En tal virtud, el Ministerio de Educación del Ecuador, como ente rector del Sistema Nacional de Educación, puso en vigencia un Currículo de Educación General Básica y Bachillerato flexible, en el cual las estrategias metodológicas cumplen un papel importante, con base en un proceso de planificación más detallada, donde deben constar los siguientes elementos esenciales: fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación. Estos elementos se sintetizan en el siguiente diagrama de acuerdo con el nivel, área o sistema:



Imagen: Elementos esenciales de una planificación

Autor: Ministerio de Educación del Ecuador

Recuperado de: <http://www.educarecuador.gob.ec/index.php/formatos-planificacion>

Por las consideraciones anteriores, es importante recalcar, que el manejar un proceso metodológico acertado en el currículo, permitirá sin lugar a duda, aportar significativamente en la formación de alumnos con un perfil de salida rico en aprendizajes y basado en tres valores fundamentales: justicia, innovación y solidaridad.

1.3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.

Hoy en día, ser parte de la idea de planificar y definir los conceptos que se van a tratar en clase resulta esencial para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. “La psicología cognitiva considera a la planificación como un conjunto de procesos mentales orientados a lograr una meta”. (Baker Sennett, s/f). El problema aparece, cuando el maestro sigue estrictamente y con rigurosidad la planificación sin tomar en cuenta los cambios y las nuevas propuestas que surgen en la interacción diaria entre el docente y los alumnos en el ámbito educativo.

En el contexto educativo ecuatoriano se trabaja con la planificación de aula o llamada también planificación microcurricular, cuyo propósito fundamental es desarrollar las unidades de planificación desplegando el currículo en el tercer nivel de concreción; son formatos propuestos por la autoridad nacional de educación y que actualmente han sido estandarizados para ser aplicados en todos los establecimientos educativos del país, tomando en cuenta los elementos esenciales: estrategias metodológicas, indicadores de logros y actividades de evaluación, técnicas e instrumentos.

Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene planificar para el proceso de enseñanza – aprendizaje, durante el desarrollo de la actividad pedagógica se podrían experimentar improvisaciones, que también pueden llegar a ser herramientas de aprendizaje, dándole al docente más flexibilidad y apertura para realizar su trabajo, sin embargo, podría estarse proyectando un camino sin señalizar, un punto donde no existe una guía clara y concreta que direcciona los objetivos que se pretenden alcanzar, ni los contenidos secuenciados que se deben tratar.

En consecuencia, ambos conceptos resultan ineficaces, ya que el docente que sigue rigurosamente las pautas y los objetivos planteados en su planificación no da lugar a posibles cambios que se generan posteriormente dentro del aula. Mientras que el docente que suele improvisar no tiene ningún control sobre los objetivos que quiere lograr, ni tiene claro a dónde quiere llegar. Lo óptimo y más adecuado sería unificar ambas posturas, para lograr una mejor aplicación del proceso, que conlleve a mejorar día a día las prácticas educativas.

La Subsecretaría de Fundamentos Educativos (2016) manifiesta que:

Si bien en la labor diaria del docente se suelen presentar imprevistos y problemáticas de distinta índole que generalmente llevan a realizar ajustes a las planificaciones, es importante partir de la base de algo ya construido y previsto. Asimismo, en el caso de la educación de personas jóvenes y adultas en situación de aprendizaje, además se deben considerar las características propias de esta población, debido al cúmulo experiencial con el que cuentan, razón por la cual, las actividades que se propongan deben ser significativas y útiles (p.3).

Hechas las consideraciones anteriores, el proceso didáctico, es la actividad conjunta e interrelacionada de profesores y alumnos para la consolidación del conocimiento y desarrollo de las destrezas; es decir, es el acto que conlleva a seguir una serie de acciones que en la práctica se destacan como los pasos exitosos en el proceso técnico del docente, respecto al Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA).

Cabe agregar que, en nuestro sistema educativo actualmente estamos experimentando la implementación de un Nuevo Ajuste Curricular, que responde a un currículo integrador, abierto y flexible, es así que la planificación didáctica se convierte en un instrumento de vital importancia para el docente, debido a que, en ésta se plasma las necesidades de los estudiantes de acuerdo a sus diversidades, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, potenciando las capacidades individuales y colectivas de los estudiantes y con ello lograr las expectativas el nuevo perfil del bachiller.

Brevemente, en cuanto a los niveles de concreción, la Subsecretaría de Fundamentos Educativos (2016) manifiesta:

Primer nivel: corresponde a la planificación macrocurricular, que es elaborada por un conjunto de expertos de las áreas del conocimiento, docentes de los diferentes niveles de educación, pedagogos, curriculistas, entre otros; 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.

Segundo nivel: se basa en el currículo obligatorio, corresponde a la planificación mesocurricular y comprende dos diseños específicos, el Planificación Curricular Institucional (PCI) y la Planificación Curricular Anual (PCA), que son elaborados 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.

Tercer nivel: se basa en los documentos curriculares del segundo nivel de concreción, corresponde a la planificación microcurricular 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).

Tal como se ha visto, la labor de planificar es un todo organizado donde cada uno de sus componentes o elementos se interrelacionan y guardan coherencia y que paralelamente a esto permiten tener una visión general de todo el proceso educativo. En base a esto, es importante a manera de síntesis, ubicar algunos elementos del Plan Curricular Institucional (PCI): enfoque pedagógico, contenidos de aprendizaje, metodología, evaluación, acompañamiento pedagógico, acción tutorial, planificación curricular, proyectos escolares, adaptaciones curriculares y planes de mejora. Asimismo, los elementos que conforman el Plan Curricular Anual (PCA) que son: datos informáticos, tiempo, objetivos generales, ejes transversales, desarrollo de unidades de planificación, recursos, planes de mejora y observaciones. Igualmente, los elementos esenciales que conforman la Planificación Microcurricular: fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación.

Finalmente, Bolívar y otros (citado en Gómez y Fracisco, 2016) piensan que: “el proceso didáctico se describe como una secuencia de acciones, desde la programación a la evaluación de las mismas, constituyendo la fase central el desarrollo de métodos, estrategias y recursos empleados para que el discente aprenda” (p.20). En otras palabras, es un proceso que avanza y especialmente es producto de las interrelaciones entre el aula, la institución educativa, la familia y el sistema educativo.

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

Una propuesta metodológica son acciones sistematizadas para desarrollar acciones pedagógicas integrales por ello debe mostrarse en forma organizada, clara y precisa, plasmando el camino que se deberá seguir para alcanzar los objetivos específicos propuestos. Una propuesta metodológica debe tener una estructura lógica y rigor científico del proceso de investigación, desde la elección de un enfoque metodológico específico. Además, deben expresarse detalladamente los procedimientos, técnicas, actividades y demás estrategias metodológicas requeridas para la investigación. Es importante mencionar los procesos a seguir en la recolección

de la información, así como en la organización, análisis y sistematización de los datos. Una propuesta metodológica consta de los siguientes elementos:

- a) El problema: donde se encuentran inmersos: título descriptivo del proyecto, formulación del problema, objetivos de la investigación, justificación y limitaciones.
- b) Marco de referencia: que encierra los fundamentos teóricos, antecedentes del problema, elaboración de hipótesis e identificación de variables.
- c) Metodología: en donde está inmersos el diseño de técnicas de recolección de información, población y muestra, las técnicas de análisis y el índice analítico del proyecto.

Cabe indicar que, “una propuesta siempre está susceptible a ajustes con forme el estudiantado va madurando el tema y revisando más bibliografía surgen nuevas inquietudes que le permiten hacer mejoras en el documento” (Mora, 2005, p. 20).

Tal como se ha visto, es importante agregar, algo referente a lo que entiende por metodología y didáctica, para posteriormente establecer las relaciones entre los dos conceptos, que son parte fundamental para la elaboración de una propuesta metodológica.

La Subsecretaría de Fundamentos Educativos (2016) expresa que la metodología son:

Los procedimientos que deben conducir el desempeño de los docentes con los estudiantes en el desarrollo de los aprendizajes; la organización y comunicación en el aula; el desarrollo de los diversos enfoques (disciplinar y epistemológico) en cada área; la forma de establecer las normas y la disposición de los recursos didácticos en función de atender la diversidad y lograr aprendizajes significativos; la organización del tiempo y los espacios que aseguren ambientes de aprendizaje agradables y funcionales con el objeto de crear hábitos y propiciar el desarrollo de actitudes positivas (p.10).

De igual forma, Didáctica según Gómez y Fracisco (2016) puede definirse como:

La disciplina que, a partir de la reflexión e investigación sobre la enseñanza, aborda el proceso didáctico y las condiciones que éste requiere para conseguir aprendizaje. Su finalidad es que el alumno alcance una educación integral, es decir, una formación intelectual, un equilibrio efectivo y social y autonomía, adquiriendo conocimientos, destrezas y formación en valores (p. 20).

En tal virtud, una propuesta metodológica que integra lo metódico con lo didáctico, hace referencia la relación existente entre las estrategias metodológicas utilizadas para que el discente alcance el aprendizaje, y las condiciones en las que éste aprende, considerando que todos aprendemos de distinta manera.

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

La nueva concepción del aprendizaje concibe al estudiante como un ser activo que construye sus propios conocimientos inteligentemente; es decir, aplicando las estrategias que posee. Las estrategias permiten desarrollar habilidades que facilitan posteriormente el aprendizaje autónomo y el control del aprendizaje vaya pasando de las manos del profesor a las manos de los estudiantes. Esto indudablemente es provechoso ya que da lugar a un estudiante con capaz de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje. Gutiérrez y Rodríguez (2014) afirman. “Las estrategias son una especie de reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en un determinado momento del proceso. Pertenecen a esa clase de conocimiento llamado procedimental, que hace referencia a cómo se hacen las cosas” (p. 20).

Las estrategias que promueven aprendizajes significativos, para Barriga y Hernández (2002), son: Despertar el interés, el procesar adecuadamente la información, fomentar la participación, fomentar la socialización, permitir el desarrollo autónomo (expresarse con libertad y seguridad), desarrollar valores y permitir la resolución de problemas.

Con referencia a lo anterior, se puede inferir que, las estrategias metodológicas no son otra cosa que las operaciones del pensamiento enfrentadas a la tarea del aprendizaje. En otras palabras, son herramientas poderosas que apoyan al estudiante para que se le facilite comprender textos, adquirir conocimientos o dar solución a problemas.

Hechas las consideraciones anteriores, es imprescindible hacer una breve explicación acerca de las técnicas de aprendizaje que juntamente con las estrategias de aprendizaje son actividades complementarias para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Las técnicas de aprendizaje son actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden: repetición, subrayado, realizar preguntas, deducir, inducir, entre otras. Pueden ser utilizadas mecánicamente. Ruiz (2009) considera que:

Las técnicas didácticas son organizadas por el docente a través de las cuales pretende cumplir su objetivo. Son mediaciones que tiene detrás una gran carga simbólica relativa a la historia personal del docente: su propia formación social, sus valores familiares, su lenguaje y su formación académica (p.153).

Entre algunas técnicas creativas de aprendizaje se evidencias las siguientes:

- La tormenta de ideas.

- La simulación
- Las analogías
- Las metáforas
- Las historietas
- Los mapas mentales.

Podemos concluir que las estrategias y técnicas de aprendizaje son fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. Éstas deben enfocarse en facilitar la construcción de aprendizajes de los estudiantes enmarcados en sus necesidades, como motor motivacional, para que cuando salgan del sistema educativo sean entes al servicio del medio donde se desarrollan, que puedan construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio, para asegurarse un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado.

CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño y tipo de investigación

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

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

En este sentido se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente, la primera etapa comprendió la revisión de información teórica respecto a las teorías de aprendizaje, se analizó y se estableció categorías que 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, lo que permitió diseñar una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos de clase.

2.2. Métodos

Son los procedimientos que se deben seguir disciplinadamente para conseguir un propósito. Los métodos que se utilizaron fueron:

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 abordan los principios de las teorías del aprendizaje que centran al estudiante como actor principal en el proceso de aprendizaje, se recopilan y analizan datos sobre los métodos y técnicas empleadas por los docentes, insumos con los cuales se diseña una propuesta que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante.

2.1. Población

La población objeto de estudio en el presente trabajo de investigación fueron 16 docentes del subnivel de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora de la ciudad de Loja, por ser una población pequeña se consideró su totalidad, por lo tanto, no fue necesario extraer muestra representativa.

2.2. Técnica e instrumentos

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

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

2.3. Procedimiento

El proceso mediante el cual se llevó a efecto el presente trabajo investigativo fue principalmente, hablar con la Rectora de la Unidad Educativa “Lauro Damerval Ayora” de la ciudad de Loja, con

el propósito de solicitarle el permiso respectivo para llevar a efecto dicho trabajo, haciendo énfasis en la necesidad fundamental de determinar las metodologías para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso formativo en el nivel de Bachillerato General Unificado y con ello aportar al mejoramiento del proceso educativo en la mencionada institución, posteriormente se aplicó la encuesta a cada uno de los docentes que laboran en dicho nivel de educación, haciendo hincapié en la importancia que tiene el contestar cada interrogante con la mayor seriedad del caso esto con la finalidad de recopilar información fehaciente que permita cumplir con los objetivos propuestos, luego se procedió a realizar la tabulación de datos y presentación en las tablas y figuras estadísticas para seguidamente complementar con el análisis y discusión de resultados.

Seguidamente, con los resultados obtenidos se procedió a determinar las conclusiones y recomendaciones y finalmente diseñar la propuesta de intervención.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La institución educativa investigada es la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora que se encuentra ubicada en la provincia de Loja, cantón: Loja, parroquia: San Sebastián, Sector: La Tebaida, calles: Av. Benjamín Carrión y Pablo Palacios, número de teléfono: 072546303.

Esta institución educativa se crea en octubre de 1940 como una escuela unidocente, y que al pasar de los años y por el incremento de la población estudiantil se convierte en una escuela pluridocente, es el 26 de septiembre de 1967 que tiene lugar el solemne acto de inauguración del local escolar con la presencia del Dr. Otto Arosemena Gómez en ese entonces presidente de la República del Ecuador y siendo la Directora la Sra. Gloria Ochoa de Torres, quien fue una de las personas que gestionó la construcción del actual edificio y en esta fecha el señor Ministro de Educación Dr. Carlos Larreategui habría oficializado el nombre de la Escuela con Lauro Damerval Ayora, en honor a su benefactor, el Dr. Lauro Damerval Ayora, notable jurisconsulto lojano.

El 24 de septiembre de 1976, por la gran demanda de estudiantes, la Dirección Provincial de Educación, divide a la escuela en dos secciones: Matutina y Vespertina, mediante comunicación emitida por el entonces Director de Educación, Dr. Eduardo Andrade Jaramillo, la escuela mediante acuerdo ministerial # 1430 fechado 5 de junio de 1977 toma de nombre de “Lauro Damerval Ayora No. 1”, contando con 6 profesores y 256 estudiantes.

En su galería de directores mencionaremos en su orden: Sra. Gloria Ochoa de Torres, Lic. Franco Loaiza, Lic. Juan Jiménez Dávila, Mgs. Rolando Salazar Cueva, Dr. Francisco Martínez y actualmente está presidida por la Ing. Nela Esparza Romero.

En la actualidad, en esta prestigiosa institución se educan 1288 estudiantes, oferta nivel inicial, Educación General Básica y Bachillerato General Unificado; cuenta con 51 maestros, dos profesionales del DECE y dos auxiliares de servicio, quienes forjan el prestigio de este establecimiento de alto reconocimiento en la comunidad lojana.

Mediante Resolución No. 572-15 de fecha 16 de octubre de 2015, se crea la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora por fusión de la Escuela Lauro Damerval Ayora No. 1 y la Escuela Lauro Damerval Ayora No. 2 y designa como Rectora a la Ing. Nela Esparza Romero.

A continuación, se presenta el análisis de resultados de las encuestas aplicadas a los docentes del Nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa en mención, que tiene como finalidad diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje e identificar teorías de aprendizaje y estrategias metodológicas que caracterizan su práctica pedagógica. En cuanto a la muestra se seleccionó 16 maestros.

3.1. Tendencia en la aplicación de la teoría conductista.

Esta teoría considera que se ha aprehendido cuando se puede visualizar cambios observables en la conducta del estudiante. Es decir, el aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. Además, no se preocupa por la forma explícita del tema de la memoria, no estudian procesos internos, le interesa las expresiones externas del individuo.

Tabla 1: Tendencia Conductista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Cuando desarrollo mis clases, desgloso los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo).	11	68,75	5	31,25	0	0,00	16
2	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.	13	81,25	2	12,50	1	6,25	16
3	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.	6	37,50	6	37,50	4	25,00	16
4	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.	3	18,75	10	62,50	3	18,75	16
5	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.	2	12,50	14	87,50	0,0	0,00	16
6	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.	11	68,75	4	25,00	1	6,25	16
7	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.	10	62,50	5	31,25	1	6,25	16
8	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.	3	18,75	10	62,50	3	18,75	16
9	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los estudiantes.	11	68,75	5	31,25	0	0,00	16
10	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.	6	37,50	9	56,25	1	6,25	16

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, H. (2017)

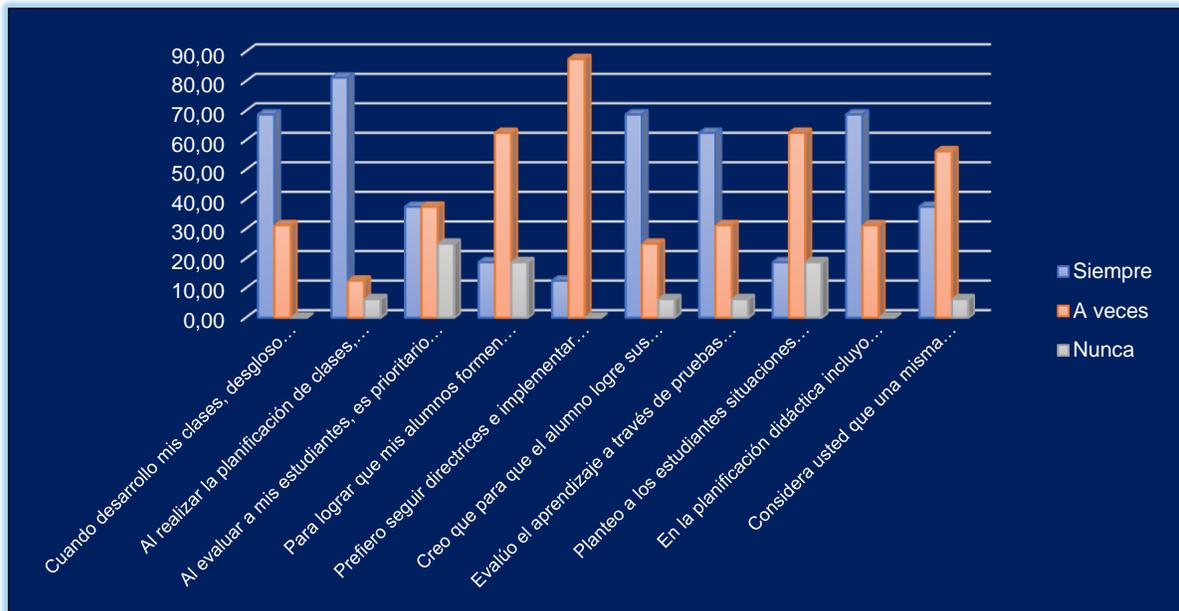


Figura 1: Tendencia Conductista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, H. (2017)

De los resultados obtenidos en la tabla 1 y figura 1, se puede evidenciar que existe en los maestros una mayor tendencia a siempre planificar por objetivos medibles (81,25%) con una ligera baja a desglosar contenidos y fomentar el buen comportamiento en los estudiantes (68,75%); además, de evaluar a través de pruebas estructuradas (62,50%); estas prácticas nos permiten deducir que en su ejercicio docente se siguen desarrollando algunas actividades bajo los principios del conductismo, porque “la asociación de estímulos, el condicionamiento, la observación y la imitación ocurre constantemente aun sin conciencia por parte de los profesores y los estudiantes” (Arancibia, 2008, p.67).

Este aspecto, sin duda alguna, limita el desarrollo del pensamiento en los estudiantes ya que son considerados como seres pasivos que solo reaccionan frente a estímulos medioambientales, de ahí que la planificación se base en el desarrollo de contenidos y de conductas observables, pues la preocupación fundamental es la memoria (Riofrío, 2016); Sin embargo, hay que resaltar que existe una tendencia baja a siempre fomentar hábitos a través del refuerzo, a seguir directrices preestablecidas y a plantear tareas definidas, aspectos que constituyen claro indicador de que aunque el maestro siempre las practique sigue buscando nuevas alternativas para llegar a los estudiantes.

Ahora bien, al observar la tendencia de “A veces” se puede determinar que en las actividades, el maestro prefiere seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un

proyecto o tarea (87,50%), lo que permite deducir una clara inclinación al desarrollo de actividades puntuales y por ende limitar la creatividad en los estudiantes, de ahí que se corrobora que la práctica del conductismo en el aula sigue vigente, al presentarse en el ejercicio docente actividades relativas a esta tendencia con una frecuencia notoria en “Siempre” y “A veces”.

3.2. Tendencias en la aplicación de la teoría cognitiva.

Esta teoría considera los conocimientos previos del estudiante, lo que le ayudará a construir sus propios conocimientos basados en aquellos que ya tiene. Además, exige al docente presentar la información bien organizada de tal forma que le facilite al discente alcanzar nuevos aprendizajes.

Tabla 2: Tendencia Cognitiva

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.	13	81,25	3	18,75	0	0,00	16
2	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.	8	50,00	8	50,00	0	0,00	16
3	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.	14	87,50	2	12,50	0	0,00	16
4	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.	12	75,00	3	18,75	0	0,00	16
5	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.	14	87,50	2	12,50	0	0,00	16
6	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.	14	87,50	1	6,25	1	6,25	16
7	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.	10	62,50	6	37,50	0	0,00	16
8	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento.	10	62,50	6	37,50	0	0,00	16
9	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes.	9	56,25	6	37,50	1	6,25	16
10	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.	12	75,00	4	25,00	0	0,00	16

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, Haydeé (2017)

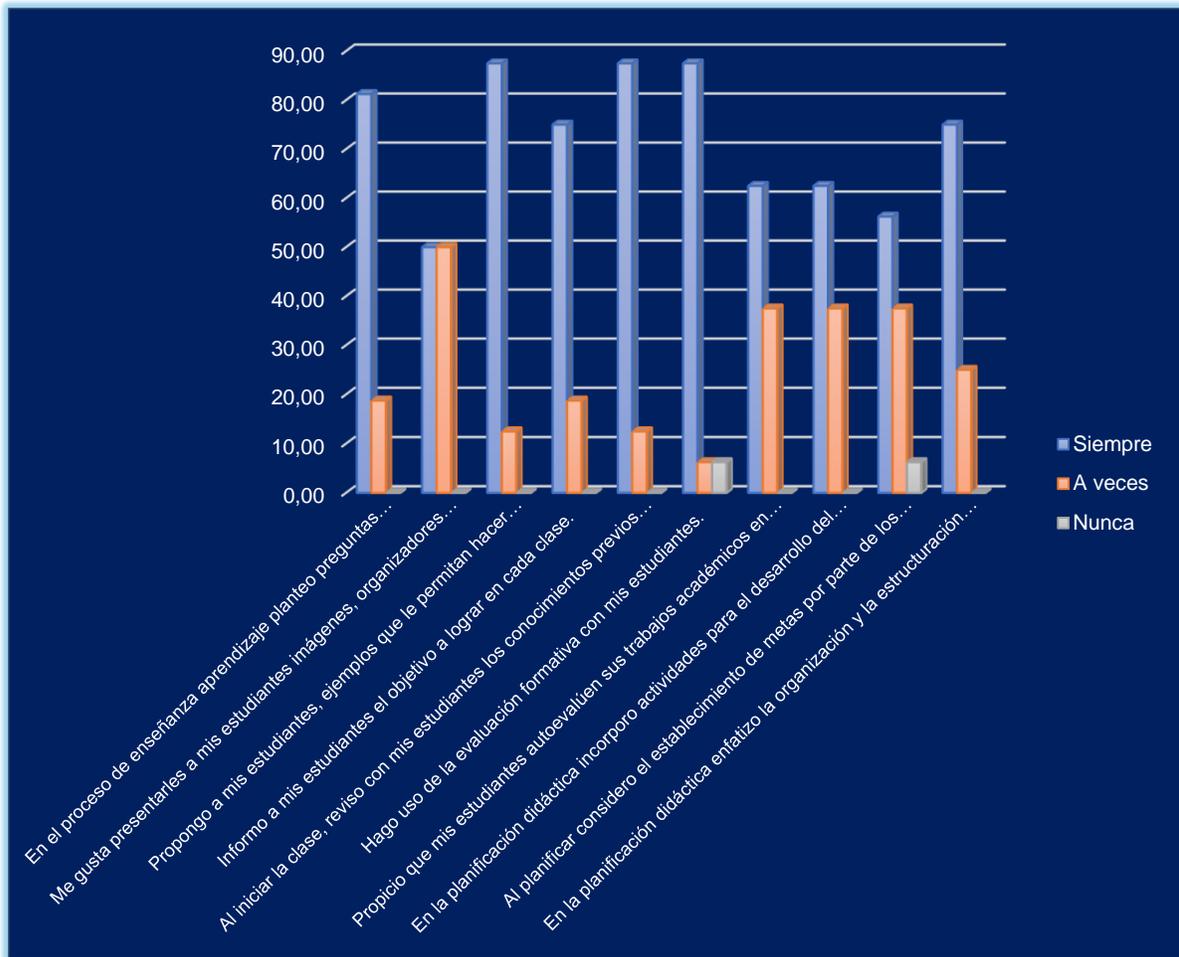


Figura 2: Tendencia Cognitiva

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora

Elaborado por: Castillo, H. (2017)

De los resultados obtenidos en la tabla 2 y figura 2, podemos evidenciar que el 87,50% de docentes encuestados manifiestan siempre proponer a los estudiantes ejemplos que les permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos, que al iniciar la clase revisan los conocimientos previos de sus estudiantes sobre la temática a desarrollarse y que además hacen uso de la evaluación formativa.

Siguiendo a estas actividades se encuentra el 81,25% de maestros que plantean preguntas inspiradoras a los discentes, un 75,00% acostumbran a informar los objetivos a lograrse en clase y con igual porcentaje suelen en la planificación didáctica organizar y estructurar las destrezas a desarrollarse. Con una pequeña tendencia a la baja el 62,50% propician en los estudiantes la autoevaluación de sus trabajos e incorporan actividades para el desarrollo del pensamiento, en un 56,25% los profesores establecen metas propias de los estudiantes y en un 50% implementan

imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen la atención del estudiante, en relación con el otro 50,00% que lo hacen a veces.

De los resultados obtenidos y analizados se puede deducir que la práctica docente de los encuestados se desarrolla bajo principios cognitivistas; puesto que, los porcentajes más altos develan características propias de este paradigma, los docentes se preocupan por las formas de enseñar a sus estudiantes, utilizando conocimientos existentes en ellos y estímulos que impulsan al estudiante una activa participación en el proceso de aprendizaje. De esta manera se confirma lo expresado por Ontoria (1992) sobre la práctica educativa cognitivista al decir que, “se trata de un aprendizaje para desarrollar la actitud crítica y la capacidad de toma de decisiones. Estas características definen el proceso de aprender a aprender” (p.14).

Al respecto podemos incorporar a este análisis la propuesta del Nuevo Ajuste Curricular en el que como principio se plantea la integración de conocimientos, habilidades y actitudes aplicando operaciones mentales complejas con sustento en esquemas conceptuales para abordarse desde todas las áreas del conocimiento (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

De ahí que existe una clara tendencia al cumplimiento de lo estipulado en el currículo lo que determina en la práctica un cambio de paradigma, como también se corrobora la práctica conductista del docente al seguir directrices e implementar sistemas preexistentes en este caso planteados desde la instancia nacional que sin duda alguna fomentan el desarrollo integral del estudiante al valorar sus saberes previos. Ausubel y Robinson (citados por Coll 1992) piensan que “el factor más importante que influye sobre el aprendizaje es la cantidad, claridad y organización de los conocimientos que ya tiene el estudiante” (p.3).

3.3. Tendencias en la aplicación de la teoría socio - histórico cultural.

Esta teoría se fundamenta en que el contexto social es el que influye en el aprendizaje del estudiante, la cultura le ayuda a su desarrollo individual puesto que proporciona los medios para adquirir el conocimiento y las formas como hacerlo. Es decir, la cultura condiciona las formas de pensar y cómo hacerlo, en ese sentido se puede afirmar que el aprendizaje es mediado y se logra en base a la interacción social, cuando el individuo interactúa con el medio que lo rodea.

Tabla 3: Tendencia Socio - Histórico Cultural

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		F	%	f	%	f	%	
1	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.	5	31,25	11	68,75	0	0,00	16
2	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.	15	93,75	1	6,25	0	0,00	16
3	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.	10	62,50	6	37,50	0	0,00	16
4	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.	7	43,75	7	43,75	2	12,50	16
5	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante.	11	68,75	5	31,25	0	0,00	16
6	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.	6	37,50	9	56,25	1	6,25	16
7	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.	8	50,00	7	43,75	1	6,25	16
8	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.	13	81,25	3	18,75	0	0,00	16
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.	15	93,75	1	6,25	0	0,00	16
10	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.	12	75,00	4	25,00	0	0,00	16

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, H. (2017)

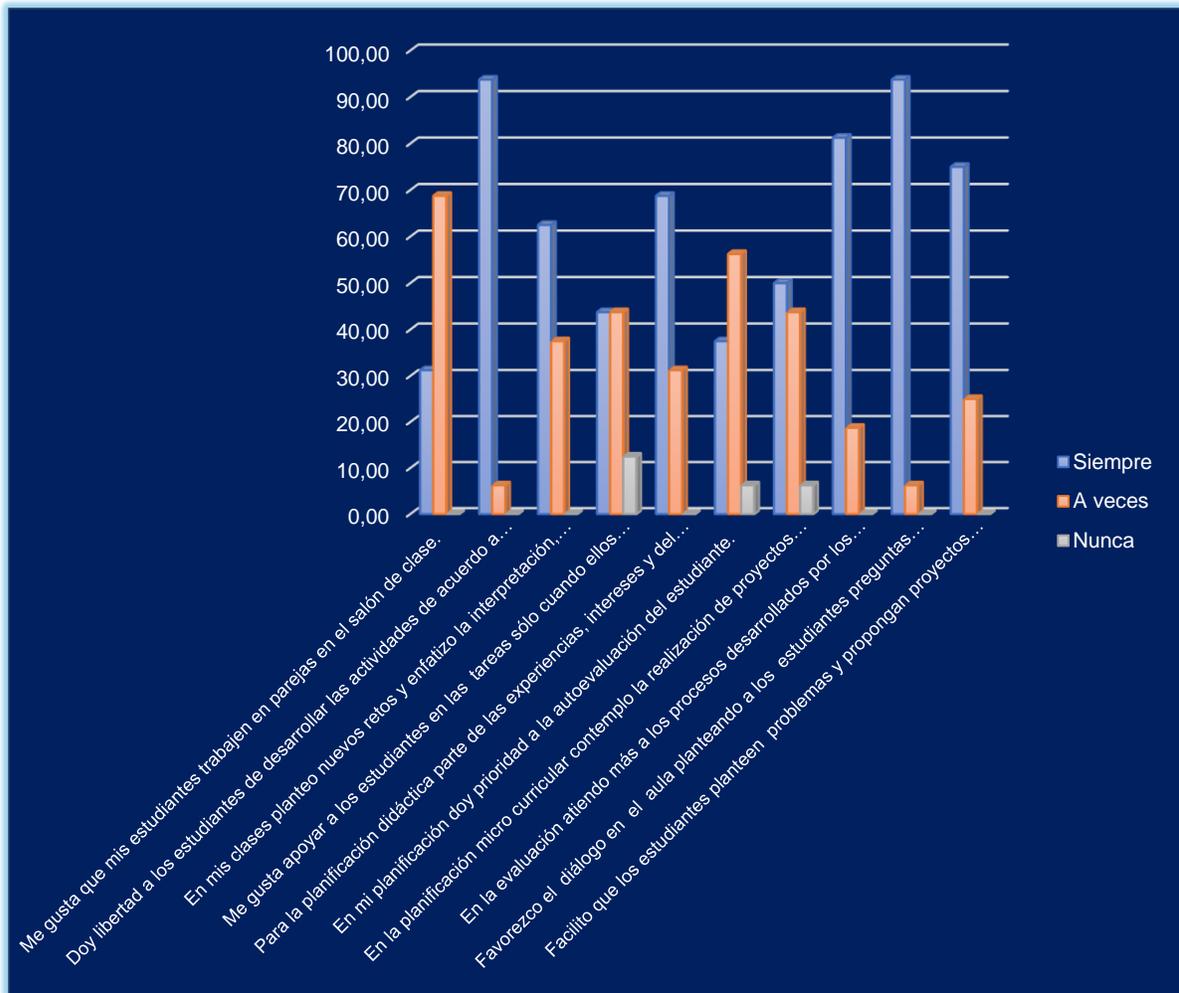


Figura 3: Tendencia Enfoques Socio - Histórico Cultural

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora

Elaborado por: Castillo, H. (2017)

Los resultados obtenidos en la tabla 3 y figura 3, demuestran que el 93,75% de los docentes siempre dan libertad a los estudiantes para que desarrollen actividades, impulsan el diálogo en el aula en base a preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa. En un 81,25% evalúan atendiendo a los procesos desarrollados por los estudiantes, un el 68,75% manifiestan que en sus planificaciones didácticas parten de las experiencias, intereses y contexto de los estudiantes, y un 62,50% enfatizan en que en sus clases plantean nuevos retos, así como la comparación, interpretación y análisis de textos, estos aspectos evidencian que la mayoría de las características descritas en la tabla y que tienen altos niveles porcentuales responden a principios propios del enfoque Socio – Histórico Cultural, que sitúa en el centro de atención al sujeto activo 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 (Patiño, 2007), además se reafirma lo expresado por Piaget y Vygotsky respecto a que el conocimiento es el producto de la interrelación entre el individuo y el medio que le rodea.

Así mismo, un 50,00% de encuestados incluyen en su planificación curricular proyectos que responden al contexto del estudiante, situación que no se puede pasar por alto; puesto que, los docentes empiezan a mostrar una actitud de trabajo con miras a formar individuos que enfrenten y den solución a problemas de su contexto; así como a operativizar los principios del Nuevo Ajuste Curricular que plantea la necesidad de contextualizar los aprendizajes a través de la consideración de la vida cotidiana y de los recursos del medio cercano como un instrumento para relacionar la experiencia de los estudiantes con los aprendizajes escolares.

Además, se hace hincapié en cuanto a que un 68,75% a veces les gusta hacer trabajar en parejas a los estudiantes y el 56,25% le dan prioridad a la autoevaluación del alumno, aspecto en el cual se debe aún trabajar porque uno de los principios del enfoque Histórico Cultural como lo manifiesta Woolfold (2006) es: “todos los estudiantes necesitan interactuar con sus pares y con los profesores para que prueben su pensamiento, para que sean desafiados, para que reciban retroalimentación y para que observen cómo los demás resuelven los problemas” (p.42).

Finalmente, en cuanto al apoyo que brindan los docentes a los estudiantes en la realización de tareas se encuentran en un mismo porcentaje del 43,75% las opciones siempre y a veces. Puesto que según versiones de los maestros proporcionan ayuda a los estudiantes sólo en caso de que ellos lo soliciten, situación que en cierta manera preocupa toda vez que pone en duda el papel de mediación que debería cumplir el docente; es decir, “el docente será cada vez más facilitador, un orientador de trabajos y de líneas formativas un auténtico mentor que acompañará al alumnado en su camino de formación” (Belloso, 2008, p.36).

3.4. Tendencias en la aplicación de la teoría constructivista.

Esta teoría se basa en que los estudiantes son los principales protagonistas para la construcción de sus propios conocimientos y que los profesores son los encargados de estructurar situaciones propicias para que los discentes participen activamente bajo criterios reflexivos, críticos y propositivos.

Tabla 4: Tendencia Constructivista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	F	%	
1	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.	4	25,00	11	68,75	1	6,25	16
2	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.	8	50,00	8	50,00	0	0,00	16
3	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.	8	50,00	8	50,00	0	0,00	16
4	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo	9	56,25	7	43,75	0	0,00	16
5	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.	7	43,75	9	56,25	0	0,00	16
6	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.	7	43,75	9	56,25	0	0,00	16
7	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.	12	75,00	4	25,00	0	0,00	16
8	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.	11	68,75	5	31,25	0	0,00	16
9	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.	13	81,25	3	18,75	0	0,00	16
10	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.	12	75,00	4	25,00	0	0,00	16

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, H. (2017)

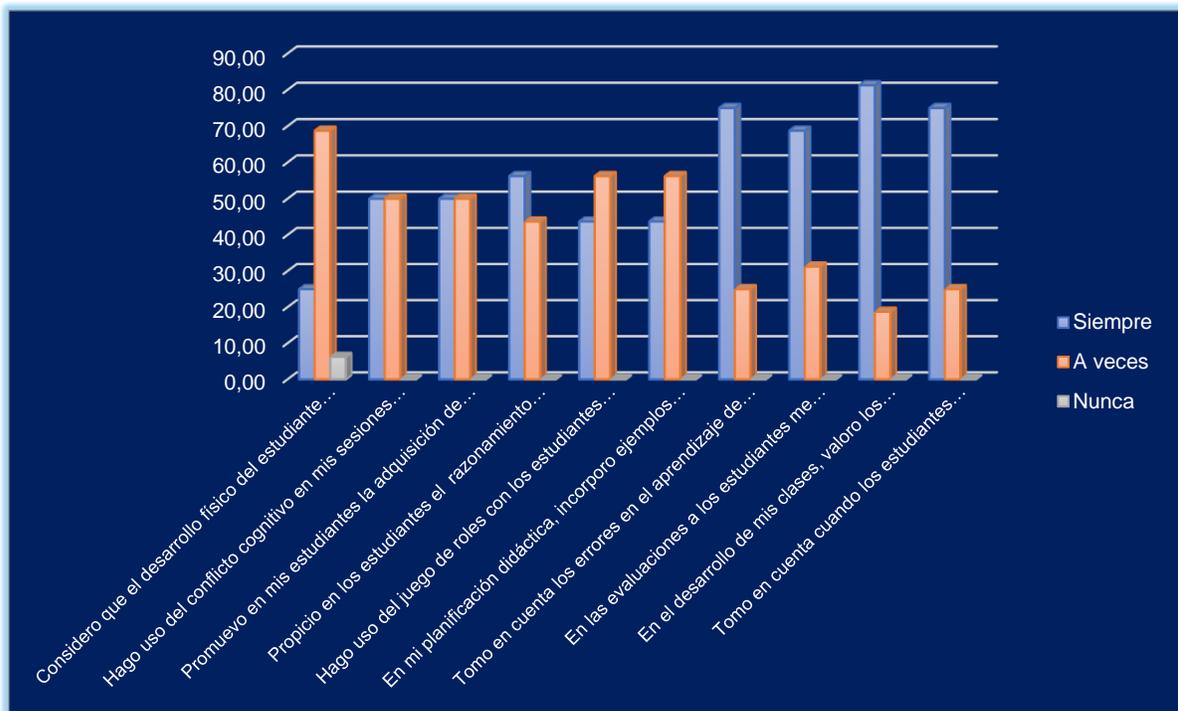


Figura 4: Tendencia Constructivista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora

Elaborado por: Castillo, H. (2017)

Los datos que se muestran en la tabla 4 y figura 4, permiten evidenciar que el 81,25% de docentes encuestados en sus clases siempre aprecian los procesos cognitivos desarrollados por los discentes, el 75% expresan que toman en cuenta los puntos de vista de los estudiantes, aunque no estén de acuerdo con ello y los errores en sus aprendizajes, principios que les permiten la construcción del nuevo conocimiento, seguidamente y con una ligera baja, el 68,75% manifiestan que en la evaluación a sus estudiantes se disponen a escuchar valoraciones e impresiones alcanzadas por aquellos en sus aprendizajes, por su parte el 56,25% propician en los estudiantes el razonamiento deductivo. Al respecto se puede deducir que el accionar didáctico y pedagógico de los maestros encuestados, en algunas actividades se están encaminando bajo los principios del enfoque constructivista, reafirmando de esta manera que los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar una instrucción a un grupo de estudiantes, sino por el contrario deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social (Schunk, 2012).

Sin embargo, es importante resaltar que los docentes tienen una tendencia a desarrollar “a veces” actividades de tipo constructivista ya que el 56,25% expresan que durante las sesiones de clase utilizan juegos de roles y aplican ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos y lograr

el aprendizaje significativo en los alumnos. Mientras tanto con una valoración equitativa del 50% con la tendencia “Siempre y “A veces”, tienden a hacer uso de conflictos cognitivos y promueven en los estudiantes la adquisición de nuevos conocimientos.

Ahora bien, el 68,75% manifiesta que a veces el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje aspecto que contradice con el enfoque Histórico Cultural y reafirma la tendencia constructivista, puesto que “las teorías constructivistas reivindican de manera central el papel activo del estudiante en la construcción de su conocimiento” (Waldegg, 1998, p.23).

3.5. Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría conductista.

Las estrategias conductistas forman estudiantes receptores de contenidos, dotados de un carácter pasivo que lo limita a ser reflexivo y analítico, por su parte el maestro es el que transmite el conocimiento y además controla el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Tabla 5: Estrategias Didácticas Conductistas

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Clases expositivas.	6	37,50	6	37,50	4	25,00	16
2	Secuenciación de objetivos y contenidos.	12	75,00	3	18,75	1	6,25	16
3	Memorización de contenidos o temas.	3	18,75	7	43,75	6	37,50	16
4	Recompensa para formar hábitos y disciplina.	7	43,75	6	37,50	3	18,75	16

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, H. (2017)

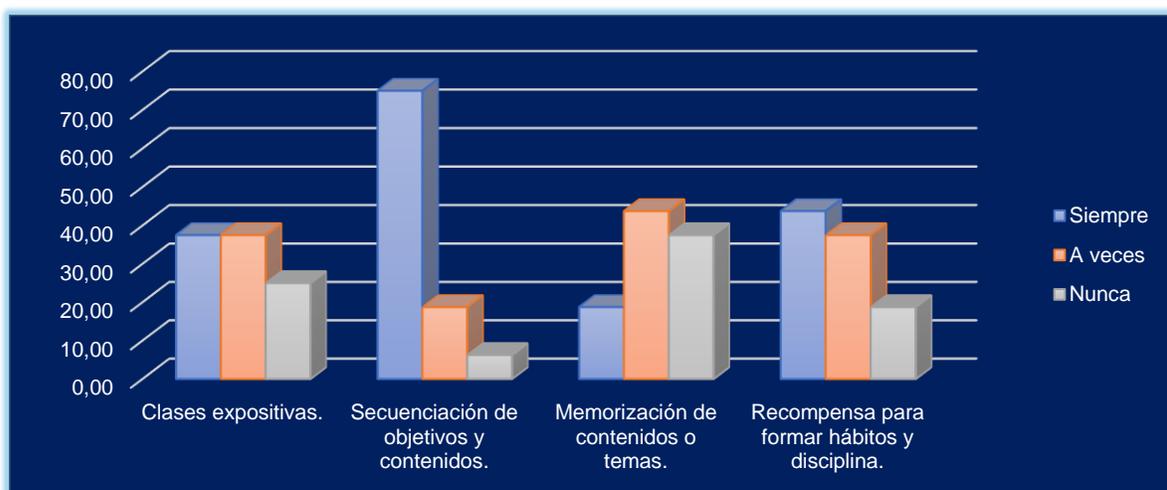


Figura 5: Estrategias Didácticas Conductistas

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora

Elaborado por: Castillo, H. (2017)

La tabla 5 y figura 5 demuestran que el 75% de docentes encuestados en su práctica docente siempre aplican la secuencia de objetivos y contenidos como estrategias didácticas, seguida por un 43,75% que piensan que siempre la recompensa es una estrategia para formar hábitos y disciplina en los estudiantes, no obstante el 37,50% de docentes manifiestan que utilizan siempre las clases expositivas y en igual porcentaje lo hacen a veces, finalmente el 43,75% consideran a veces a la memorización de contenidos o temas como estrategia de aprendizaje; estos datos nos permiten evidenciar claramente que las estrategias didácticas aplicadas por los maestros encuestados están enmarcadas en una didáctica conductista, siendo ésta una situación preocupante; ya que, los requerimientos del nuevo ajuste curricular exigen estrategias centradas en el protagonismo del estudiante, que lo conviertan en ente activo y constructor de sus propios conocimientos.

Ahora bien, los resultados obtenidos hacen referencia a estrategias didácticas propias del conductismo, donde “el rol del educando dentro de este marco teórico es esencialmente pasivo, ya que lo que más se le exige es que repita la información ya elaborada que el profesor transmite” (Claudet y Méndez, 1979, p83).

3.6. Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría cognitiva.

Permiten que el estudiante controle sus propios procesos de aprendizaje, su retención y su pensamiento. Además, se las concibe como secuencias integradas de actividades o procedimientos organizados cuya finalidad es activar los procesos cognitivos que viabilicen al

estudiante el camino a seguir para la adquisición, transformación y utilización de la información y con ello alcanzar nuevos conocimientos (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 2000)

Tabla 6: Estrategias Didácticas Cognitivistas

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Tutorías y asesorías	10	62,50	5	31,25	1	6,25	16,00
2	Modelamiento	8	50,00	7	43,75	1	6,25	16,00
3	Cuadros sinópticos	11	68,75	5	31,25	0	0,00	16,00
4	Organizadores gráficos	11	68,75	4	25,00	1	6,25	16,00

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, H. (2017)

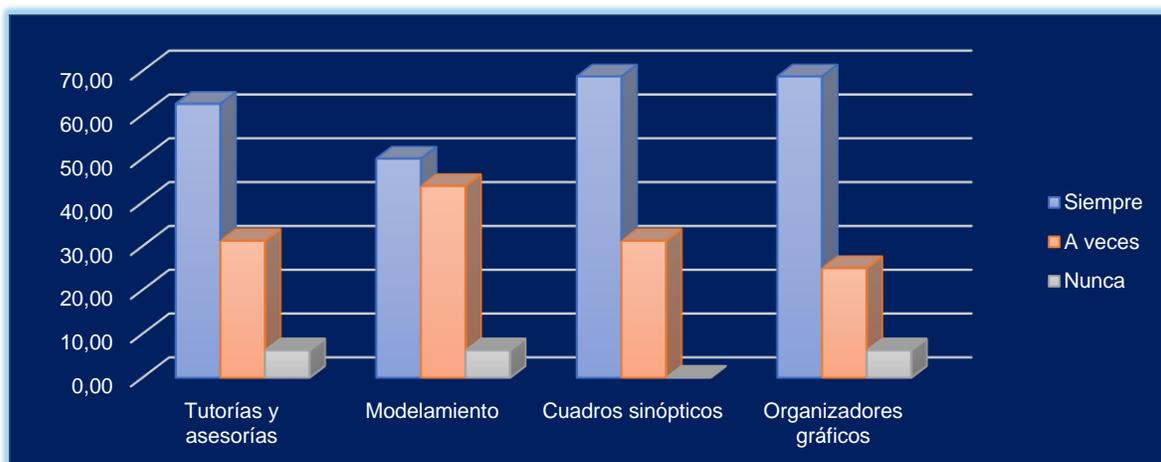


Figura 6: Estrategias Didácticas Cognitivistas

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, H. (2017)

Los datos registrados en la tabla 6 y figura 6, evidencian que la mayoría de los profesores encuestados (68,75%) utilizan siempre los cuadros sinópticos y organizadores gráficos como estrategias didácticas que dan soporte a su práctica pedagógica, en tanto que con una ligera baja se valen de tutorías y asesorías (62,50%). En ese mismo sentido, aplican el modelamiento (50%), para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes, estos aspectos evidencian claramente que la labor docente se desarrolla en base a estrategias cognitivistas, siendo estrategias didácticas que proveen al estudiante de una organización completa de la información, proporcionan una significación propia y hacen más asequible el aprendizaje significativo, en especial los cuadros sinópticos y organizadores; ya que, “son representaciones

visuales que comunican la estructura lógica del material educativo y que son útiles cuando se quiere resumir u organizar núcleos significativos de conocimiento” (Campos, 2000, p.9).

Así mismo, es importante mencionar que el 43,75% utiliza a veces la estrategia del modelamiento como apoyo para impartir su cátedra docente.

Entonces, de manera general se puede decir que las estrategias de aprendizaje referentes a las sistematizaciones cognitivas al ser puestas en práctica por los estudiantes, les permitirá organizar e integrar efectivamente la información. El profesor por su parte se vale de ellas con la finalidad de mediar, promover y organizar aprendizajes que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje (Campos, 2000).

3.7. Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría socio histórico - cultural.

Las estrategias socio histórico – culturales propician en el estudiante aprendizajes basados en la interrelación con su entorno social y cultural. En ese sentido, Chunck (2012) enfatiza que “el entorno social influye en la cognición a través de sus herramientas, objetos, culturas, lenguaje, símbolos e instituciones sociales” (p. 274).

Tabla 7: Estrategias Didácticas Socio Histórico - Cultural

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Aprendizaje cooperativo	14	87,50	2	12,50	0	0,00	16
2	Dramatizaciones	4	25,00	7	43,75	5	31,25	16
3	Aprendizaje asistido por pares	13	81,25	2	12,50	1	6,25	16
4	Discusiones y debates	13	81,25	3	18,75	0	0,00	16

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, H. (2017)

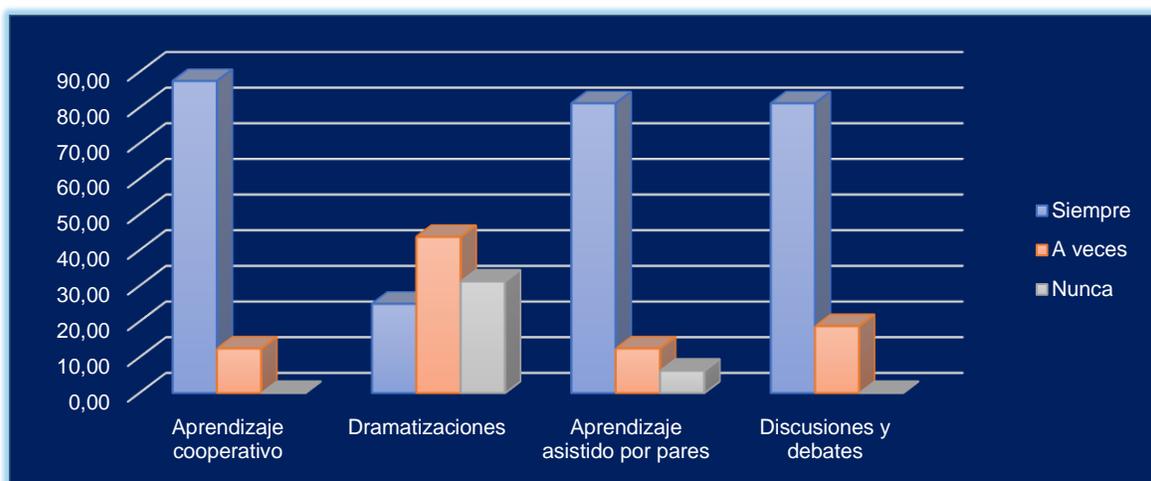


Figura 7: Estrategias Didácticas Socio Histórico- Cultural

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora

Elaborado por: Castillo, H. (2017)

Los datos de la tabla 7 y figura 7, muestran una tendencia marcada en cuanto a la utilización de estrategias didácticas Socio Histórico – Cultural, destacándose en la valoración de siempre con el 87,50% el aprendizaje cooperativo como estrategia fundamental en la práctica pedagógica de los docentes encuestados, el tercer indicador que señala como estrategia al aprendizaje asistido por pares con el 81,25% y con igual porcentaje las discusiones y debates que están dentro del cuarto indicador.

Ahora bien, al observar la tendencia de a veces se puede determinar que el 43,75% de los docentes aplican como estrategia didáctica el segundo indicador que corresponde a la dramatización, pese a que según el autor Onieva (2011) citado de (Motos y Tejedo, 1999) en su tesis doctoral hace referencia respecto a la dramatización: “Desde una perspectiva curricular la dramatización propicia que los alumnos sean partícipes de un proceso creativo con el que respondan de forma espontánea a diferentes situaciones y problemas” (p.77). Sin embargo, se evidencia un bajo nivel de acogida.

Frente a los resultados obtenidos, es de relevante importancia hacer un breve acercamiento respecto al aprendizaje cooperativo en virtud de que es una estrategia mayormente aplicada por los docentes en su práctica diaria. Esta estrategia está determinada en base a cinco elementos esenciales del aprendizaje: el primero y principal elemento es la interdependencia positiva, en donde el docente se convierte en un proponente de actividades y objetivos claros al grupo, el segundo elemento es la responsabilidad individual y grupal encaminados a alcanzar los objetivos, el tercero es la interacción estimuladora, en donde los estudiantes comparten, se apoyan y se

respaldan para aprender, el cuarto componente se fundamenta en enseñarles a los alumnos prácticas interpersonales y grupales imprescindibles, finalmente como quinto elemento se da la evaluación grupal (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

De manera general, es evidente entonces un considerable nivel de aceptación de las estrategias didácticas socio histórico - cultural por parte de los docentes encuestados, las mismas que confirman lo manifestado por Vygotsky (citado en Huber, 2008): “ningún estudiante aprende aislado del ambiente social y las herramientas sociales, sobre todo la lengua” (p.7); es decir, el conocimiento es el resultado de un proceso de interacción entre el sujeto y el entorno.

3.8. Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría constructivista.

Las estrategias constructivistas contribuyen a que el individuo tenga altos niveles de participación, promueven el aprendizaje autónomo, mediante la asignación de responsabilidades que generen inquietudes en el discente y que posteriormente lo lleven a la reflexión y criticidad, dando como resultado un estudiante crítico, reflexivo, comprensivo y propositivo.

Tabla 8: Estrategias Didácticas Constructivistas

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		f	%	F	%	f	%	
1	El conflicto cognitivo	11	68,75	4	25,00	1	6,25	16
2	Aprender del error	10	62,50	6	37,50	0	0,00	16
3	Juego de Roles	10	62,50	4	25,00	2	12,50	16
4	Razonamiento abstracto	9	56,25	7	43,75	0	0,00	16

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, H. (2017)

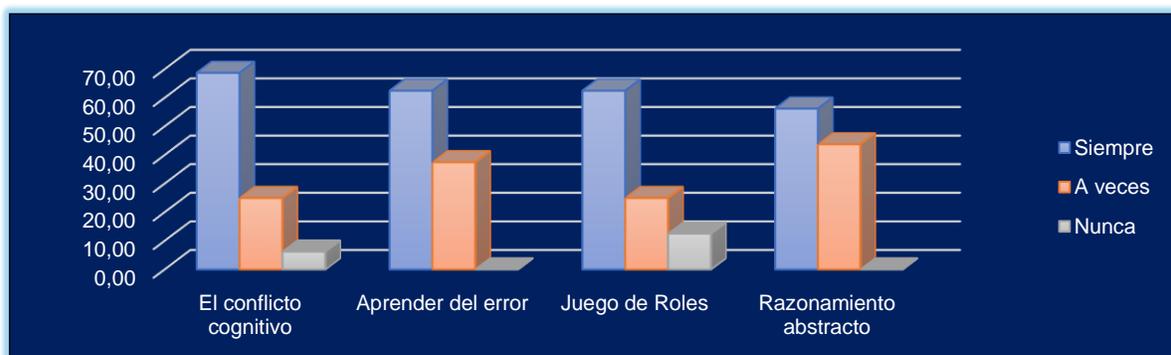


Figura 8: Estrategias Didácticas Constructivista

Fuente: Encuesta a maestros de nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora
Elaborado por: Castillo, H. (2017)

Los datos observados en la tabla 8 y figura 8, demuestran que las estrategias didácticas de carácter constructivista son alternativas aplicadas por los docentes del nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora, es así que un 68,75% siempre utilizan el conflicto cognitivo, luego con una ligera baja y en igual porcentaje han implementado las estrategias aprender por error y juego de roles el 62,50%; por su parte un 56,25% aplican el razonamiento abstracto. Estos resultados obtenidos son claro ejemplo de un cambio de actitud de los docentes respecto a las estrategias didácticas aplicadas durante su práctica docente, y que indudablemente propiciarán en los estudiantes una actitud protagónica en la construcción de su identidad personal en el marco de un contexto de carácter social y cultural determinado.

En consecuencia, estos resultados confirman la aplicación de principios de un enfoque constructivista que como bien se menciona en cuanto a que, es de vital importancia enfocarse en la necesidad de contextualizar los aprendizajes a través de la atención a situaciones de la vida cotidiana y de los recursos del medio en el que se desenvuelve el estudiante, como un instrumento para establecer relaciones de sus experiencias con los aprendizajes escolares (Nuevo Ajuste Curricular del Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

En igual forma, es oportuno hacer referencia en cuanto al papel que el docente está cumpliendo en el proceso de enseñanza aprendizaje basado en estrategias didácticas constructivistas, en donde se preocupa por orientar y guiar el desarrollo integral del estudiante a partir de tres valores fundamentales: justicia, innovación y solidaridad. Reflejando y reconociendo las fortalezas y debilidades de los discentes para que sean mejores seres humanos en la concepción de su propio plan de vida, actuando organizadamente, con autonomía e independencia y asumiendo responsabilidades (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

CONCLUSIONES

- En cuanto a los diferentes paradigmas, se observa que todos centran su accionar en la formación persona, pero difieren por la metodología empleada y la forma de valorar los recursos del medio.
- Los principios teóricos que orientan la práctica docente se relacionan con la tendencia cognitivista; sin embargo, las estrategias didácticas son a fin al enfoque socio histórico-cultural.
- La metodología aplicada por los docentes no incorpora los principios teóricos que lleven a una autorregulación del aprendizaje, por tanto, se diseña una propuesta metodológica como herramienta para generación de conocimientos desde la teoría constructivista.

RECOMENDACIONES

- Que las autoridades de la institución educativa diseñen y ejecuten talleres prácticos de capacitación docente sobre metodologías para aplicar las teorías de aprendizaje en el proceso formativo de los estudiantes, y con ello los maestros definan un enfoque de trabajo pedagógico adecuado para la consecución de los objetivos educativos que persigue el Ministerio de Educación del Ecuador.
- Que las autoridades desarrollen cursos de capacitación sobre los principios teóricos y estrategias didácticas constructivistas para que los docentes las incorporen en sus planificaciones y con ello garantizar la formación de estudiantes críticos, reflexivos, creativos y propositivos.
- Desde el vicerrectorado académico se planifiquen y desarrollen acompañamientos áulicos para determinar las fortalezas, debilidades y niveles de impacto de los talleres prácticos, orientados a establecer cambios necesarios que optimicen el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los recursos para el mismo.
- A los docentes incorporar en sus planificaciones y procesos metodológicos estrategias asociadas con la teoría constructivistas y el enfoque socio cultural porque fortalece la formación integral del estudiante desde el saber hacer y conocer.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Título:

Los principios teóricos de aprendizaje constructivista, una guía para fortalecer la práctica docente.

4.2. Descripción del problema:

Los docentes de la Unidad Educativa Lauro Damerval Ayora de la ciudad de Loja, en su práctica pedagógica aplican principios teóricos de aprendizajes basados en el cognitivismo, notándose un alejamiento de lo dispuesto por el Ministerio de Educación del Ecuador. Realidad corroborada mediante el presente trabajo investigativo y el informe emitido por el equipo de auditoría educativa del Distrito de Educación 11D01, en donde manifiestan que, si bien los docentes planifican acorde a la normativa emitida por el MINEDUC, falta fortalecer la selección de estrategias metodológicas, unificar el proceso didáctico a implementar, definir adecuadamente las técnicas e instrumentos de evaluación, evidenciando en los docentes una débil probidad y solvencia académica en el sustento teórico científico de los referentes teóricos y metodológicos en los que se basa el Currículo Nacional.

4.3. Antecedentes sobre el problema:

El nuevo perfil del bachiller ecuatoriano “asegura un desarrollo integral y pleno de los estudiantes y se articula en torno a los valores de justicia, innovación y solidaridad” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.23), convirtiéndolo en un individuo proactivo y capacitado para la vida en sociedad y para la sociedad. Desarrollando aspectos notables de conciencia social y ambiental, personalidad equilibrada y el trabajo en equipo. En ese sentido, los docentes de la institución investigada han recibido asesorías por parte del equipo de asesores distritales, cursos online ofertados por el Mineduc sobre: Pedagogía y Didáctica, Herramientas de apoyo para el Aula, Nueva Propuesta Curricular 2016, entre otros. Sin embargo, con la gran desventaja de que estos cursos continúan manteniendo el carácter instrumentalista más no para la parte teórica y operativa. Lo que ha obstaculizado a los docentes tener una visión clara sobre los principios teóricos de aprendizaje que fortalezcan su práctica docente enmarcada en la pedagogía crítica propuesta por el actual Sistema Educativo Nacional.

4.4. Fundamentación teórica:

Principios teóricos del aprendizaje constructivista.

Los antecedentes del paradigma constructivista se encuentran en los trabajos de Lev Vygotsky y Jean Piaget, en donde destacan considerablemente la búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende, es decir, el principio y el desarrollo del conocimiento y la

cultura. En base a los fundamentos teóricos de los principales precursores y defensores del constructivismo se destacan que:

El conocimiento no surge de la imposición de otras personas, sino que se forma en el interior de un individuo. Los niños aprenden de acuerdo con su edad. Piaget estableció una serie de etapas cualitativas diferentes que son: sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. El conocimiento es una actividad adaptativa, estructuradora y organizadora. No es una copia de la realidad, sino un proceso dinámico e interactivo. El sujeto activo va desarrollando sus capacidades, interactúa, asimila, incorpora nuevos conocimientos, acomodándolos a los nuevos esquemas mentales que elabora. La realidad es conocida a través de los mecanismos internos de cada persona. Las representaciones mentales son nuestros modelos interiorizados de la realidad. Son una forma de sintetizar y organizar las ideas en nuestra mente (Schunk, 2012).

De acuerdo con este enfoque las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas. Los “profesores no deben enseñar” en el sentido tradicional de dar una instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben “estructurar situaciones” en la que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social.

Cabe agregar que según Schunk (2012), “El conocimiento no surge de la imposición de otras personas sino que se forman en el interior del individuo” (p. 274). En ese sentido, los principios que rigen los ambientes de aprendizaje constructivista tienen las siguientes características:

- a) Plantear problemas de importancia a los estudiantes: en los que se evidencia la mediación del profesor. La preeminencia no se establece amenazando a los estudiantes con exámenes, sino incitando su interés y ayudándoles a descubrir de qué manera los problemas afectan su vida.
- b) Estructurar el aprendizaje en torno a conceptos primordiales: significa que los profesores diseñan actividades en torno a conjuntos conceptuales de preguntas y problemas, de manera que las ideas se presenten de forma integral mas no aislada.
- c) Indagar y valorar los puntos de vista de los estudiantes: fundamental entender qué es lo que buscan los estudiantes y sus expectativas, para planear actividades que constituyan un desafío y despierten su interés. Esto implica que el docente cuestione al estudiante, que fomente las discusiones y los escuche, lo que significa que cada docente debe analizar cada enunciado de sus estudiantes.

- d) Adaptar el programa de estudios para considerar las suposiciones de los estudiantes: significa que las demandas curriculares para los estudiantes deben coincidir con las ideas que aportan en el aula de clase. Cuando la incongruencia es muy grande, las lecciones no tienen ningún significado para los discentes.
- e) Evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la enseñanza: en un ambiente constructivista se hacen evaluaciones continuamente durante la enseñanza, y la evaluación es realizada tanto por los estudiantes como por el docente, es por ello que los ambientes constructivistas son diseñados para que se produzca un aprendizaje estructural significativo y profundo, no una comprensión superficial. Es por ello, una forma de evaluar de manera auténtica es pedir a los estudiantes que redacten productos reflexivos, analizando lo que han aprendido y las razones por las que el conocimiento es útil en el mundo o que apliquen las habilidades que han desarrollado (Schunck, 2012).

En efecto, el constructivismo trata de responder cómo se adquiere el conocimiento considerándolo no como una información, sino en el desarrollo de capacidades, hábitos, métodos, procedimientos, técnicas, actitudes, valores y convicciones. Además, intenta responder cómo se aborda el contenido de enseñanza, cómo se pasa de un estado de conocimiento inferior a otro de orden superior, priorizando las necesidades del estudiante de acuerdo con su contexto lo que motive y de sentido al proceso de formación que está viviendo.

Los profesores constructivistas

Dado que la práctica educativa no es una cuestión homogénea, sino un proceso de apropiación permanente en la que los maestro y maestras implementamos en nuestra práctica pedagógica un sinnúmero de información y conocimientos apropiados para desarrollar el trabajo áulico.

Solé y Coll (1993) afirman que:

La complejidad de la tarea del profesor no se reduce a aquello que envuelve su función formadora en relación con los alumnos que tiene encomendados; en la medida en que es un elemento de una organización, el profesor suele tener responsabilidades en tareas relacionadas con la gestión que requieren habilidades específicas. Esas funciones, y el carácter colectivo de la tarea docente, a la que inmediatamente nos referiremos, crean contextos humanos específicos de relación, que hay que aprender a manejar de forma constructiva. A ello hay que añadir que para dar respuesta a semejante exigencia se requiere una formación personal permanente y, por lo que parece, diversificada.

En otras palabras, necesitamos teorías que no opongan aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo; que no ignoren sus vinculaciones, sino que las integren en una explicación articulada. (p.3)

En ese sentido, los docentes están llamados a fortalecer sus prácticas docentes, fundamentadas en un enfoque constructivista, que le permita alcanzar el perfil del maestro que se requiere para ser copartícipes de la formación de estudiantes con visión transformadora de su contexto.

Para la revista REICE (2010), los principios en los que se basa una práctica educativa constructivista que permitan establecer lineamientos en la práctica docente son:

Prestar atención a las ideas previas e intereses de los alumnos para organizar y seleccionar la presentación de los conocimientos y como estrategia metacognitiva para que el alumno genere un metaconocimiento sobre los temas escolares (Driver, 1988; Novak, 1991); Enseñar y evaluar capacidades a través de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), la capacidad de transferir lo aprendido a situaciones nuevas (Pozo, 1999); Plantear a los estudiantes actividades que les impliquen en procesos mentales desafiantes, en actividades de resolución de problemas y realización de proyectos (Tharp et al. 2002; Wells, 2001); Proponer estrategias metacognitivas a los estudiantes para promover el control de su propio aprendizaje (Novak y Gowin, 1988); Propiciar estructuras de diálogo simétricas entre el profesor y los alumnos, y el trabajo colaborativo en un ambiente de confianza y respeto a la diversidad de opiniones (Driver, 1988; Tharp et al. 2002); Suscitar el conflicto cognitivo entre distintas perspectivas, puntos de vista y opiniones sobre los temas escolares (Nussbaum y Novick, 1982). (p.3)

En base a lo citado anteriormente, se puede deducir que las prácticas educativas de los docentes, fundamentadas en la tendencia teórica de aprendizaje constructivista, constituyen pilares fundamentales para transformar el sentido de una educación con tinte conductista a una de carácter constructivista.

4.5. Matriz para la intervención:

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta	Responsables para cada acción	Fecha de inicio y final de la acción	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Indicadores de Resultados
Falta de conocimiento de los docentes sobre los principios teóricos del aprendizaje constructivista.	1. El 100% de la población docente participan en la capacitación sobre los principios teóricos del aprendizaje constructivistas.	1. Taller de capacitación docente sobre principios teóricos del aprendizaje.	- Maestrante - Rectora - Vicerrector	Del 23 al 25 de octubre de 2017	- Registro de asistencia - Encuesta de satisfacción de docentes participantes	- Número de docentes participantes - Nivel de satisfacción de los participantes
		2. Socialización de los principios teóricos del aprendizaje constructivista.	- Maestrante - Rectora - Vicerrector	26 de octubre de 2017	- Documentos de trabajo	- Número de docentes participantes
	2. Todos los docentes implementan estrategias didácticas constructivistas en sus planificaciones curriculares.	1. Socialización de estrategias didácticas constructivistas.	- Maestrante - Rectora - Vicerrector	27 de octubre de 2017	- Encuesta de satisfacción de docentes participantes - Documentos de trabajo	- Nivel de satisfacción de los participantes - Registro de asistencia
		2. Taller de elaboración de planificaciones curriculares con la aplicación de estrategias	- Maestrante - Rectora - Vicerrector	30 y 31 de octubre de 2017	- Documentos de trabajo - Encuesta de satisfacción de docentes participantes	- Registro de asistencia - Nivel de satisfacción de los docentes en el taller

		didácticas constructivistas.				
	3. Seguimiento y evaluación del proceso.	1. Visitas áulicas para verificar la incorporación de los principios teóricos en los procesos de planificación y desarrollo de la práctica pedagógica.	- Maestrante - Rectora - Vicerrector	1 vez por cada parcial	- Ficha de observación áulica. - Informe de la observación realizada con las debidas recomendaciones.	- Ficha de observación. - Informe de observación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez ; Bisquerra. (1998). Manual de orientación y tutoría. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- Amigón, R. (2006). *Universidad la Salle Benavente*. Obtenido de El clima del aula y su relación con el aprendizaje:
<http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/revista/septdic06/elclima.htm>
- Andrade, L. (16 de Marzo de 2016). *Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DA USC*. Obtenido de Minerva repositorio institucional DA USC:
<http://hdl.handle.net/10347/13958>
- Arancebia, V. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago de Chile: Edicionesuc.
- Arancibia, Schmidt, & Sancho. (1998). Proyecto Efectividad Escolar. Santiago, Chile.
- Aron; Milicic; Armijo. (2012). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar*. Obtenido de revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873
- Avila, H. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. México: eumed.net.
- Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile.
- Belloso, R. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la Educación Superior. *Telematique*, 36.
- Briones, G. (2015). Tesis de titulación. *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica Superior del Colegio Fiscal Provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil*. Guayaquil, Ecuador.
- Bunge, M. (2004). *La Investigación Científica*. México: Siglo XXI.
- Burgos, R. (s.f.). *Clima Escolar*. Obtenido de Monografias:
<http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar2.shtml>
- Cantillo, C. (s.f.). Didáctica de la Educomunicación. *Modelo Estructuralista*. Málaga, España.
- Casassus. (2005). Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (s.f.). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Obtenido de www.uca.edu.ar/uca/common/.../files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf
- Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.

- Centro de Información Pedagógica Educar para Directivos y Docentes. (2011). *Centro de Información Pedagógica Educar para Directivos y Docentes*. Obtenido de <http://www.educar.ec/noticias/teoria.html>
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un Espacio para Aprender a ser Feliz, La Ecología de Las Relaciones en la Construcción del Clima Escolar. *Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, Mención Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa*. Barcelona, España.
- Chi, Pita, & Sánchez. (2011). *Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfofisiología Humana*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100002
- Chunck, D. (2012). *teorías del Aprendizaje*. México: PEARSON.
- Colegio Mas Luz. (s.f.). *Comunicación Pedagógica*. Obtenido de <http://www.colemasluz.com/comunicacion.php>
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículo*. España: Paidós. Obtenido de https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://rlillo.educsalud.cl/Capac_Docente_Basico/psico%20curr1.doc
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19501501.pdf>
- Dale H., C. (2012). *Las teorías del aprendizaj*. México, Distrito Federal: Pearson.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI .
- Díaz Narváez, V. P. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística para profesionales y estudiantes de ciencias de la salud*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Diterich, H. (2008). *Nueva Guía para la Investigación Científica*. Lima: UCH.
- Doménech, F. (31 de 05 de 2016). Obtenido de <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>
- Durán, C., & Lara, M. (s.f.). *Antecedentes Históricos de la Psicología Social*. Obtenido de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen1_numero2/articulo_2.pdf
- EL UNIVERSO. (22 de febrero de 2015). *EL UNIVERSO*. Obtenido de <http://www.eluniverso.com/vida-estilo/2015/02/22/nota/4573741/aula-invertida-otra-forma-ensenar>
- Fariñas, G. (2009). El Enfoque Histórico Cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. *Actualidades investigativas en Educación*, 8-9.

- Fernandez, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.
- Gallardo, P., & Camacho, J. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. España: WANCEULEN.
- García. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Obtenido de www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf
- Gómez, I., & Fracisco, G. (2016). *Pedagogía y Didáctica. Manual de Pedagogía y Didáctica Aprender a enseñar*. Madrid: PIRÁMIDE.
- González, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Colombia: Ed. El Poirá.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación. *Artículo de investigación*, 69.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 65-93.
- Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagògica. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Á. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (págs. 330/27-330/59). Barcelona.
- Guenter, H. (enero de 2008). Active learning and methods of teaching. *ResearchGate*, 7.
- Gutiérrez, E., & Rodríguez, J. (2014). *El futuro de la comunicación*. Madrid: LID.
- Guzmán, M. y. (2007). *Dialnet*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2580197.pdf>
- Henry, G. (1984). La teoría: Su estructura e importancia en la investigación científica. *Revista de Psicología*, 9.
- Hernandez, A. (s.f.). *Elementos metodológicos esenciales para todo docente en su proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Obtenido de Monografias: <http://www.monografias.com/trabajos94/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje.shtml>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas Active learning and methods of teaching. *Revista de Educación (Madrid)*, 59.
- Humboldt, C. A. (2014). *CÓDIGO DE CONVIVENCIA*. Obtenido de http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah_codigodeconvivencia.pdf
- Intercultural, L. O. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: R.O. 2SP 417.
- Klimovsky, G. (1971). Estructura y validez de las teorías científicas. *Métodos de Investigación en psicología y*.

- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- López, M. (2015). *nubemania*. Obtenido de <http://www.nubemia.com/aula-invertida-otra-forma-de-aprender/>
- Martí, E., & Onrubia, J. (2002). *Las teorías del aprendizaje escolar*. Barcelona: UOC.
- Matínez, M. (1996). Tesis doctoral. *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mazzitelli, C., & Aparicio, M. (2007). *Del Conocimiento Cotidiano al Conocimiento Científico. estrategias para la identificación de procesos cognitivos y de estructuras conceptuales que interfieren en el aprendizaje*. San Juan: Editroal de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.
- Milicic, & Aron. (1999). *Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Obtenido de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Quito: Mineduc.
- MOOS. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco.
- Moos, R., & Trickett. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Mora, A. (2005). Guía para la elaboración de una propuesta de investigación. *Redaly*, 20.
- Morales, E. (2010). *Gestión del conocimiento en sistemas e-learning, basado en objetos de aprendizaje, cualitativa y pedagógicamente definidos*. Salamanca: Universal de Salamanca.
- Morales, P. (2011). *Universidad Andina Simón Bolívar*. Obtenido de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3010/1/T1089-MGE-Morales-Propuesta.pdf>
- Moreno, Cristian; Díaz, Alejandro; Cuevas, Carol . (2011). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 11,12.

- Muñoz. (2011). *Clima del aula para favorecer aprendizajes*. Perú.
- Murillo. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Obtenido de www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(1).
- Musitu, G., Moreno, D., Martínez, M. (s.f.). *La escuela como contexto socializador*. Obtenido de Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>
- Ojalvo, V., & otros. (1999). *Comunicación educativa*. Universidad Autónoma J.M Saracho. Tarija.
- Onieva, J. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Málaga: Servicios de publicaciones. Universidad de Málaga.
- Ontoria, A. (2006). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- Pérez, H., Maldonado, M., & Bustamente, F. (2010). El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista Educare*, 6.
- Quiroga. (2008). *lima de aula y prácticas docente en ajedrez escolar Inicial*. Obtenido de www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre
- Ramírez, J. (2011). Proyecto de Investigación Pedagógica. *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*. Chile.
- Ramos, P., Bruno, J., & Abanacin, A. (18 de Junio de 2005). *UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA*. Obtenido de TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL: <http://constructivismos.blogspot.com/>
- REICE. (2010). Prácticas Educativas Construtivistas en clases de Ciencias. Propuesta de un Instrumento de Análisis. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 26-44.
- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. (2000). <http://www.uv.es/RELIEVE>. RELIEVE.
- Riofrío, V. (2016). *Guía didáctica de Enfoques Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Loja: EDILOJA Cía. Ltda.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portuga*, 105-126.
- Rodríguez. (2001). *Clima de aula*. México: Astra Ediciones S.A.
- Rodríguez. (2004). *El clima escolar*. *Revista Digital Innovación e Investigación*. Obtenido de https://www.csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF

- Rodríguez, A. (2008). Filosofía y Ciencia. *revista de la Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 2.
- Rodríguez, S. (2003). *La justicia de la decisiones judiciales. El artículo 120.3 de la Constitución Española*. Universidad Santiago de Compostela.
- Rosales, A. (2002). Planificación de aula/partio en educación física. *EF y Deportes*, 5.
- Rosales, F. (2010). LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO. Lima, Perú.
- Ruiz, R. (2009). *Educación Médica. Manual práctico para clínicos*. Madrid: Médica Panamericana.
- Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Málaga.
- Schunk, D. (2012). *Las Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: PEARSON.
- Solé, I., & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En I. Solé, & C. Coll, *El constructivismo en el aula* (págs. 7-23). Coll y otros.
- Subsecretaría de Fundamentos Educativos. (agosto de 2016). *MINEDUC*. Obtenido de <http://mecapacito.educacion.gob.ec/>
- Thomas, P. &. (1979). *Psicología del niño y aprendizaje*. Costa Rica: EUED.
- Thomaz, M. F. (1996). *Investigación y Experiencias Didácticas*. Obtenido de Concepciones de futuros profesores del primer ciclo de primaria sobre la naturaleza de la ciencia: Contribuciones de la formación inicial. Enseñanza de las Ciencias: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v14n3/02124521v14n3p315.pdf>
- Toledo, E. (23 de febrero de 2013). *SliderShare*. Obtenido de <http://es.slideshare.net/elizafermantoledo/teoras-del-aprendizaje-16719420>
- Universidad Nacional de Catamarca - Secretaría de Ciencia y Tecnología. (s.f.). <http://www.editorial.unca.edu.ar>.
- Vaello. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones*. Obtenido de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/spip/IMG/pdf/El_clima_de_cl
- Valdivieso, M. (2006). *Planificación Curricular*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Villa. (1992). El clima escolar en los centros de EGB de Vizcaya. *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Victoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar, & Villa. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Obtenido de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/13958/1/rep_1043.pdf
- Villasmil, S. (2004). Interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 65-72.

- Viñas, G. (2000). *La pedagogía liberadora*. Tarija: Universidad J. M. Saracho.
- Waldegg, G. (1998). Funes. Repositorio digital del documentos en educación Matemática. *Principios Constructivistas para la educación de la Matemática*, 23.
- Woolfold. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- Yamiri. (1 de Noviembre de 2009). *Scribd*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/21972411/PIAGET-BRUNER-VIGOTSKY>
- Zubiría, H. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. México: Plaza y Valdés.

ANEXOS

Instrumento de investigación:

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

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

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

Del centro

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

Del profesor

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

2. INFORMACIÓN ESPECÍFICA: APLICACIÓN DE TEORIAS DEL APRENDIZAJE.

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

- Lea detenidamente cada afirmación y marque con una (x) la medida en que responde a su manera usual de actuar como profesor.

N°	INDICADORES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1	Cuando desarrollo mis clases, desgloso los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo).			
2	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.			
3	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.			
4	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.			
5	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.			
6	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.			
7	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.			
8	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.			
9	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.			
10	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.			
11	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.			
12	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.			
13	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.			
14	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.			
15	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.			
16	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo.			
17	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.			
18	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.			
19	Para la planificación didáctica parte de las experiencias,			

	intereses y del contexto del estudiante.			
20	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.			
21	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.			
22	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.			
23	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.			
24	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.			
25	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.			
26	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.			
27	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.			
28	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos 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 estudiantes.			
34	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes.			
35	Favorezco el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa.			
36	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.			
37	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.			
38	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.			
39	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.			

40	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.			
Estrategias didácticas:				
41	Clases expositivas.			
42	Aprendizaje cooperativo.			
43	El conflicto cognitivo.			
44	Tutorías y asesorías.			
45	Secuenciación de objetivos y contenidos.			
46	Dramatizaciones.			
47	Aprender del error.			
48	Modelamiento.			
49	Memorización de contenidos o temas.			
50	Aprendizaje asistido por pares.			
51	Juego de Roles.			
52	Cuadros sinópticos.			
53	Recompensa para formar hábitos y disciplina.			
54	Organizadores gráficos.			
55	Discusiones y debates.			
56	Razonamiento abstracto.			

Gracias por su colaboración



Loja, octubre del 2015

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

De mi consideración:

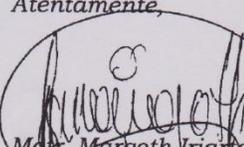
La Universidad Técnica Particular de Loja, consciente del papel fundamental que tiene la investigación en el desarrollo integral del país, auspicia y promueve la tarea de indagar sobre la realidad socioeducativa del Ecuador, en esta oportunidad propone desarrollar una Metodología para aplicar las teorías 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.Haydeé Castillo.Cuenca..... 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,


Mgr. Margoth Iriarte Solano

**COORDINADORA DE TITULACIÓN DEL
PROGRAMA DE MAestrÍA EN PEDAGOGÍA**



Autorizado
26-oct-2015




Rectora y docente del Nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa “Lauro Damerval Ayora” de la ciudad de Loja llenando la encuesta.



Compañeros del Nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa “Lauro Damerval Ayora” de la ciudad de Loja llenando la encuesta.