



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**  
*La Universidad Católica de Loja*

**ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA**

**TÍTULO DE MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

**Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza para el subnivel de Educación Básica Superior en la Unidad Educativa Particular Cordillera de la ciudad de Loja.**

**TRABAJO DE TITULACIÓN.**

**AUTORA:** Astudillo Rojas, María Esther, Lcda.

**DIRECTORA:** Iriarte Solano, Margoth, Mg.

**CENTRO UNIVERSITARIO LOJA**

**2018**



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

*Septiembre, 2018*

## APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Doctora.

Margoth Iriarte Solano

**DOCENTE DE LA TITULACIÓN**

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación, denominado: Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso enseñanza para el subnivel de Educación Básica Superior en la Unidad Educativa Particular Cordillera de la ciudad de Loja realizado por Astudillo Rojas, María Esther ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2018

f) .....

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo Astudillo Rojas, María Esther declaro ser autor (a) del presente trabajo de titulación: Metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso enseñanza para el subnivel de Educación Básica Superior en la Unidad Educativa Particular Cordillera de la ciudad de Loja, de la Titulación Maestría en Pedagogía, siendo Margorh Iriarte solano directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, certifico que las ideas, concepto, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: "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:** Astudillo Rojas, María Esther

**Cédula** 1721569331

## **DEDICATORIA**

El presente trabajo de titulación va dedicado a los docentes ecuatorianos que aman su trabajo y quieren aportar significativamente al cambio educativo, aquellos que ven al arte de educar con un sentido humanista haciendo de su práctica diaria un legado de dedicación, entrega y amor a la formación integral de la niñez y juventud ecuatoriana.

De manera especial dedico también este trabajo a mi familia que significan mi mayor impulso de superación y el cálido soporte de mi vida; a mis alumnos que diariamente me permiten aprender de ellos, y finalmente a la sociedad que está llamada a ir de la mano de todos los procesos educativos.

Con afecto, María Esther

## **AGRADECIMIENTO**

Mi agradecimiento especial a la Universidad Técnica Particular de Loja por abrir espacios de formación a los docentes y vincular efectivamente aprendizajes académicos y humanistas. A los docentes de la Maestría de Pedagogía y de forma especial a la coordinación por el acertado acompañamiento durante estos años de aprendizaje. A mi directora de tesis Mgs. Margoth Iriarte Solano por cada una de sus enseñanzas, su predisposición y motivación permanente para la realización exitosa del presente; a todos los compañeros y compañeras maestrantes por compartir experiencias, aprendizajes y criterios que me han permitido ampliar mis esquemas sobre la realidad de la educación ecuatoriana.

Agradezco también a Dios porque sé que lo que soy y he alcanzado es gracias a su infinito amor y bondad, a mi familia por su apoyo constante; a mi esposo e hija por su comprensión, amor y ser mi motivación para culminar exitosamente esta maestría.

María Esther

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN</b> .....	ii
<b>DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS</b> .....	iii
<b>DEDICATORIA</b> .....	iv
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	v
<b>ÍNDICE DE CONTENIDOS</b> .....	vi
<b>RESUMEN</b> .....	1
<b>ABSTRACT</b> .....	2
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
<b>CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO</b> .....	6
<b>1. Teoría Científica</b> .....	7
<b>1.1. Qué es una teoría científica</b> .....	7
<b>1.2. Funciones de la teoría científica</b> .....	8
<b>1.3. Estructura de la teoría científica</b> .....	11
<b>1.3.1. Principios teóricos</b> .....	12
<b>1.3.2. Enunciados teóricos</b> .....	13
<b>2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante</b> .....	14
<b>2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo</b> .....	15
<b>2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo</b> .....	17
<b>2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo</b> .....	19
<b>2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Enfoque Histórico Cultural</b> .....	22
<b>3. El proceso de enseñanza –aprendizaje como medio dinamizador de la generación de aprendizajes.</b> .....	24
<b>3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados</b> .....	24
<b>3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular</b> .....	26
<b>3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula</b> .....	28
<b>3.4. La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico</b> .....	30
<b>3.5. Estrategias y técnicas de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante</b> .....	32

<b>CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>36</b>
<b>2. Metodología .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1. Tipo de investigación .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2. Diseño de investigación .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3. Métodos .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3.1. El Método Analítico – Sintético .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3.2. El Método Inductivo – Deductivo .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3.3. Población.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3.4. Técnicas.....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1. Tendencia en la aplicación de la teoría conductista.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2. Tendencias en la aplicación de la teoría cognitiva .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3. Tendencia Socio – Histórico Cultural .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4. Tendencia Constructivista.....</b>	<b>49</b>
<b>3.5. Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría conductista ....</b>	<b>52</b>
<b>3.6. Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría cognitiva.....</b>	<b>53</b>
<b>3.7. Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría Socio Histórico - Cultural .....</b>	<b>55</b>
<b>3.8. Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría constructivista</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....</b>	<b>60</b>
<b>4. Título:.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1. Descripción del problema:.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2. Antecedentes del problema.....</b>	<b>61</b>
<b>4.3. Fundamentación teórica.....</b>	<b>62</b>
<b>4.3.1. Principios teóricos del aprendizaje constructivista .....</b>	<b>62</b>
<b>4.3.2. Los principios constructivistas de la acción educativa .....</b>	<b>62</b>
<b>4.3.3. Los profesores constructivistas .....</b>	<b>65</b>
<b>4.3.4. Matriz de intervención.....</b>	<b>66</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>68</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>74</b>

## RESUMEN

El presente trabajo titulado metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza, para el subnivel de Educación Básica Superior del Colegio de Bachillerato Cordillera situado en la ciudad de Loja, tuvo como objetivo general diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo. Se utilizó una investigación mixta en la que se combinó datos cuantitativa y cualitativamente. Como técnica se aplicó una encuesta y como instrumento un cuestionario a 22 docentes del subnivel de Educación Básica Superior, esto nos permitió determinar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes y de esta manera identificar en qué sustentos teóricos con las que basan su práctica pedagógica. Los resultados demostraron que la tendencia más utilizada corresponde al cognitivismo, además señalaron un bajo porcentaje en la aplicación de los principios teóricos del aprendizaje constructivista; se concluye que los docentes no utilizan una metodología centrada en el protagonismo del estudiante.

**Palabras claves:** metodología, teorías del aprendizaje, principios teóricos, cognitivismo, constructivismo

## **ABSTRACT**

The present work entitled methodology to apply the theories of learning in the teaching process, for the sublevel of Higher Basic Education of the Cordillera Bachillerato School located in the city of Loja, had as its general objective to design a methodological proposal that incorporates the theoretical principles of the learning focused on the role of the student in the construction of knowledge as the central axis of the training process. A mixed investigation was used in which data was combined quantitatively and qualitatively. As a technique a survey was applied and as a tool a questionnaire to 22 teachers of the sublevel of Higher Basic Education, this allowed us to determine the didactic strategies used by the teachers and in this way to identify the theoretical underpinnings with which they base their pedagogical practice. The results showed that the most used tendency corresponds to cognitivism, also they indicated a low percentage in the application of the theoretical principles of constructivist learning; It is concluded that teachers do not use a methodology focused on the protagonism of the student.

Keywords: methodology, learning theories, theoretical principles, cognitivism, constructivism

## INTRODUCCIÓN

A través del tiempo una de las preocupaciones más relevantes de la sociedad ha sido la educación, para mejorar las prácticas del proceso de enseñanza - aprendizaje varios autores han aportado importantes principios teóricos que guían este proceso; dentro de los cuales se encuentran aquellos que ven al sujeto que aprende como un simple receptor de información y aquellos que sitúan al estudiante como el eje principal del proceso de enseñanza aprendizaje cumpliendo un rol protagónico. Sin embargo, muchas veces existe un divorcio evidente entre las teorías del aprendizaje y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para evidenciar esta ruptura de la teoría y práctica se presenta este trabajo titulado: Metodología para aplicar las Teorías del Aprendizaje en el proceso de enseñanza, para el subnivel de Educación Básica Superior del Colegio de Bachillerato Cordillera.

Indudablemente el conocimiento de los principios de las teorías pedagógicas no garantiza de que se los pueda incorporar estratégicamente en la planificación docente, se necesita apropiarse de ellos y que estos sean asumidos como un pilar fundamental de la práctica docente convirtiéndose en el hilo conductor para alcanzar una educación de calidad. De esta particularidad tanto directivos como maestros están conscientes, por ello se han desarrollado algunas actividades para el estudio y abordaje de los principios pedagógicos desde el estudio de las teorías, pero el problema se agudiza cuando a estos no se los incorpora en los procesos de enseñanza aprendizaje y más bien se quedan como una mera información.

Tomando como precedente que la Institución Educativa investigada es aún joven no se han llevado a cabo investigaciones dentro del ámbito de las teorías del aprendizaje; sin embargo, es importante mencionar que dentro de Universidad Técnica Particular de Loja sí se han realizado investigaciones sobre este importante tema en varias instituciones de la ciudad y país, conscientes de la necesidad de un cambio radical en el sistema educativo donde docentes y estudiantes de dicha Institución de Educación Superior unen esfuerzos para aportar significativamente a la mejora continua de la educación ecuatoriana.

Para dar cumplimiento al primer objetivo denominado: Caracterizar los principios de las teorías del aprendizaje que sustentan el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica, se indagó en diversas fuentes de consulta teórica, cuyos datos referenciales están sustentados por varios autores que han aportado significativamente a la construcción de las teorías del aprendizaje que basan sus postulados en el protagonismo del discente.

En relación al segundo objetivo: Diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, se investigó aspectos relacionados con los principios de las teorías del aprendizaje conductista, cognitivista, constructivista y socio histórico- cultural.

En tercer objetivo: Diseñar una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos de clase, se planteó una propuesta de intervención bajo los lineamientos teóricos del constructivismo; así como un referente teórico en base a los enunciados, principios y consideraciones del aprendizaje constructivista.

Desde esta perspectiva el presente informe de investigación se desarrolla en cuatro capítulos debidamente fundamentados; en el primer capítulo se hace referencia a la teoría científica, sus funciones, estructura, sus principios y enunciados; así mismo se describe las teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante; además del proceso de enseñanza –aprendizaje como medio de dinamizador de la generación de aprendizajes.

Dentro del segundo capítulo se describe el diseño metodológico con un enfoque mixto basado en una investigación descriptiva, cuyo diseño descriptivo permitió la descripción de las teorías de aprendizaje enfocadas en el estudiante; así como establecer mediante la recolección, análisis e interpretación de datos cuáles son sustentos teóricos que caracterizan la práctica pedagógica del Centro educativo. Las puntualizaciones teóricas de las teorías del aprendizaje se llevaron a cabo mediante el método analítico – sintético, finalmente mediante el método inductivo – deductivo se plantearon proposiciones que abordaron el conocimiento de lo general a lo particular para llegar a las conclusiones y recomendaciones.

En el tercer capítulo se representa el análisis y discusión de resultados de los enfoques Conductista, Cognitivista, Constructivistas y Socio Histórico – Cultural, así como las estrategias didácticas propias de cada una de estas teorías. Cuyos resultados muestran una poca utilización de estrategias metodológicas que ponen como protagonista al sujeto que aprende.

En el capítulo cuarto se plantea una propuesta de intervención denominada: Los principios teóricos constructivistas como ejes dinamizadores, un camino para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo es proveer al docente una guía para aplicar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje principios didácticos

constructivistas; en este capítulo se especifica los principales sustentos teóricos del constructivismo que ubican al discente como eje central del proceso educativo.

Finalmente, para el desarrollo del presente trabajo se utilizó un marco referencia actualizado, estrategias investigativas de formulación, recopilación, análisis e interpretación de datos; así como la asesoría de profesionales que acompañaron todo el proceso investigativo, aspecto que sin duda alguna permiten dar validez al trabajo desarrollado.

## **CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO**

## **1. Teoría Científica**

A través del tiempo las teorías científicas han aportado significativos conceptos, principios, proposiciones, etc. sobre diversos contenidos científicos, en múltiples disciplinas y campos científicos. En el contexto educativo las teorías científicas han demostrado a través de múltiples investigaciones cómo aprende el sujeto y de ahí que es fundamentalmente importante la existencia de estas para la interpretación de lo que ocurre en una realidad concreta, además que son la base de la investigación y la educación. Desde esta perspectiva Suppes (1974) afirma que al ser las teorías científicas un conjunto científicamente aceptable de principios, reglas y conocimientos que explican un fenómeno, ésta ofrece marcos de referencia para interpretar las diferentes situaciones vividas en un proceso educativo, de ahí que las teorías sirven como puentes entre la investigación y la educación. Entonces, teorías científicas nos brindan los procedimientos sistemáticos para interpretar los hechos, además de que se constituyen el instrumento o camino para la investigación científica.

### **1.1. Qué es una teoría científica**

El término teoría puede connotar un significado diferente dependiendo del contexto donde se la empleé, por ejemplo, la mayoría de las personas usan la palabra teoría en sentido de una idea o intuición que se tiene sobre algo; pero dentro del campo científico la teoría se refiere a la forma que interpretamos los hechos (Tanner, 2009). El mismo autor explica además que una teoría científica es el marco para las observaciones y hechos, y que estas teorías pueden cambiar, o la forma en que se interpretan pueden cambiar, pero los hechos mismos no cambian. Entonces las teorías científicas se irán modificando de acuerdo a resultados e interpretaciones de nuevas investigaciones científicas; pero qué es lo que conocemos sobre las teorías científicas.

Para Popper (2001), principal exponente del racionalismo crítico, las teorías científicas son enunciados universales que constituyen sistemas de signos o símbolos los cuales enlazamos para aprehender aquello que llamamos el mundo: para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratar de que la malla sea cada vez más fina. Entonces, las teorías son herramientas que se someten a contraste aplicándolas, y que se juzgan si son apropiadas o no teniendo en cuenta el resultado de su aplicación. Para los autores Guzmán y Pérez (2005): “Una buena teoría científica debe tener un alto grado de especulación, debe conjeturar al máximo, para que se dé el proceso científico” (p.9). Entonces mientras más sea el riesgo especulativo, mayor será el nivel de cientificidad de una teoría. De ahí que las teorías nacen como suposiciones hasta que se someten

a una comprobación que de ser positiva forman conceptos y proposiciones científicamente aceptadas.

Según el diccionario Merriam-Webster (1828) toda teoría científica comienza como una hipótesis, idea que no se ha demostrado todavía, pero si se acumula suficiente evidencia para apoyar la hipótesis, se mueve al siguiente paso conocido como teoría en el método científico y se acepta como una explicación válida de un fenómeno. Una teoría científica válida debe resumir una hipótesis, con el apoyo de un cuerpo de evidencia tomada de más pruebas y se someterá a la revisión por pares. En la ciencia, una teoría se utiliza para describir cómo funciona algo; entonces, se puede definir a una teoría científica como un conjunto de conceptos, que incluyen una serie de abstracciones de fenómenos observables y propiedades cuantificables, que junto a leyes científicas establecen las relaciones entre las observaciones de dichos conceptos, al respecto Henry (1984) define a la teoría científica como: “un sistema de enunciados que se supone explica aproximadamente la realidad” (p.9). Estas proposiciones nos muestran entonces un modelo aproximado de la realidad, basados en un proceso de investigación de modo que se determine que dicha teoría es o no científica.

Finalmente, la teoría científica tiene un carácter dinámico pues a medida que surjan nuevas investigaciones estas irán modificando o enriqueciendo sus postulados, Thomaz, Cruz y otros (1996) manifiestan que: “Una teoría científica es un conjunto de ideas, de conjeturas no formalizadas totalmente” (p.320) mientras que para Tanner (2009) las teorías con una canasta en la que los científicos conservan hechos y observaciones que se descubren. La forma de cesta puede cambiar a medida que los científicos aprenden más y son más los hechos descubiertos, entendiéndose entonces que la transformación de una teoría va de la mano con la investigación científica sobre un hecho o un conjunto de hipótesis.

## **1.2. Funciones de la teoría científica**

Una teoría científica puede tener una multiplicidad de funciones; pero la más importante es explicar el por qué, cómo y cuándo ocurre un determinado fenómeno. Sabemos que las teorías científicas aportan con conocimiento y proposiciones sobre hechos de la realidad objetiva, y muchas de estas teorías explican sus concepciones desde varias perspectivas. Para dar esta diversidad de explicaciones las teorías científicas se apoyan en la investigación misma que da o no rigor científico a las teorías.

El desarrollo de teorías científicas es otra característica de la lógica y la racionalidad de la investigación científica. La ciencia tiene como objetivo ir más allá de la observación y de las mediciones de una investigación determinada, es decir, se interesa por reunir las observaciones, desarrollar explicaciones por asociaciones y construir teorías. Entre las diversas definiciones de la teoría científica que se localizan en la literatura técnica, destacan las siguientes: Baker (1997) establece que “una teoría es una explicación propuesta para dar dirección a sucesos coordinados o interrelacionados” (p. 45), esto significa que las teorías son argumentos lógicos que se utilizan para probar las relaciones y supuestos en que se sustenta contrastándolos con la evidencia empírica.

D’Ary, Jacobs y Razavieh (1982) consideran que la función de la teoría es facilitar el establecimiento de hipótesis que “... establezcan los resultados esperados de una situación concreta,” (p. 44). En esta situación un investigador intentará descubrir sistemáticamente la posible relación entre las variables dentro del contexto teórico establecido para así determinar si la evidencia empírica apoya o no a la hipótesis y consecuentemente a la teoría. La definición suministrada por Kerlinger es de mucha relevancia, autor que coincide también en que el objetivo de la ciencia es la teorización o desarrollo de explicaciones de amplio alcance que reciben el nombre de teorías. Kerlinger (1983) define la teoría científica como: “un conjunto de construcciones hipotéticas (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que ofrecen un punto de vista sistemático de los fenómenos, al especificar las relaciones existentes entre las variables, con objeto de explicar y predecir los fenómenos” (p. 6).

Por su parte Yurén (1982) afirma que no existe ciencia si no existe teoría científica, es decir, una investigación adquiere el estatus de ciencia siempre y cuando haya construido teorías, de tal modo que si se presentan problemas, hipótesis, etc. aislados no constituyen una ciencia, desde esta perspectiva está claro que las teorías son el antecedente a la ciencia. “Se puede decir entonces que las teorías científicas constituyen el soporte del cuerpo de la ciencia, pues condiciona tanto la observación de los fenómenos como el uso mismo de los instrumentos de observación” (Guzmán & Pérez, 2007. p.23). En resumen, las concepciones mencionadas anteriormente instauran que la función de la teoría científica es la descripción, explicación, predicción y control de fenómenos naturales y sociales.

De acuerdo con Toulmin (citado por Pérez y Guzmán, 2007), las funciones de una teoría científica pueden ser especificadas de la siguiente manera:

- 1) 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.
- 2) Una teoría debe ofrecer un conjunto de medios de representación conceptual y simbólica de los datos de observación. Bajo este aspecto, el criterio a que debe satisfacer es el de la economía de los medios conceptuales, o sea, de su simplicidad lógica.
- 3) Una teoría debe constituir un conjunto de reglas de inferencia que permitan la previsión de los datos de hecho.
- 4) 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.

Por su parte Bunge (2004) señala como funciones de la teoría científica a 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.

En conclusión, la construcción de una teoría científica es siempre la edificación de un sistema más o menos afinando y consistente de enunciados que unifican, amplían y profundizan ideas, las cuales, en estadio pre teorético, han sido más o menos intuitivas, imprecisas e inconexas (Bunge 2000). Para los autores Bunge y Popper (2001) la finalidad última de la ciencia, es la de producir teorías que sean cada vez más articuladas y sólidas y no la mera recolección de datos e hipótesis sueltas. Dentro de la investigación educativa el crear teorías científicas sólidas ha constituido el eje del central para el desarrollo cognoscitivo del educando.

Bajo esta premisa las teorías científicas se encuentran estratificadas en niveles, mimos que explican a detalle el proceso que siguen los términos empíricos o teóricos

de la teoría hasta comprobar su veracidad, más adelante se da a conocer cuál es la estructura de una teoría científica.

### **1.3. Estructura de la teoría científica**

Una teoría es el resultado de una valoración u observación científica que llega a tener rigor de acuerdo a los datos que resultan de estos procedimientos. De ahí que los conceptos que se derivan de estas pueden formular nuevas leyes sobre fenómenos existentes o incluso postular nuevas predicciones.

Para comprender la estructura de una teoría científica Klimovsky (1971) explica ésta se encuentra estratificada en tres niveles. Los enunciados más generales (nivel 3) son los principios o hipótesis fundamentales; de ellos se deducen las hipótesis derivadas (nivel 2) y de ellas las consecuencias observacionales (nivel 1). La parte pura de la teoría son los principios, y la parte empírica son los niveles 2 y 1. Si las hipótesis son verdaderas, también deben serlo las consecuencias observacionales, mientras que, si son falsas, estos últimos pueden ser verdaderos o no. El mismo autor menciona que: "Hay casos especiales donde una teoría es derivada de otra teoría, cuando los principios de la primera se deducen de los principios de la segunda. La teoría de Kepler se deriva en este sentido de la teoría de Newton, lo mismo que la teoría de la resistencia se deriva de la metapsicología de Freud" (Klimovsky, 1971. párr. 5).

Dentro de la filosofía, se pueden evidenciar de forma operativa a tres perspectivas sobre la teoría científica: el punto sintáctico, el punto de vista semántico, y el punto de vista pragmático. Savage, (1990) destila estas perspectivas filosóficas de este modo:

La visión sintáctica de que una teoría es una colección axiomatizada de oraciones ha sido desafiada por la visión semántica de que una teoría es una colección de modelos no lingüísticos y ambas son cuestionadas por la visión de que una teoría es una entidad amorfa que consiste quizá de oraciones y modelos, Pero tan importante de ejemplos, problemas, estándares, habilidades, prácticas y tendencias. (Savage 1990, p.6-7)

Si bien es cierto la teoría es el vehículo para el conocimiento, dado que esta tiene que cumplir con varias premisas para ser considerada científica, al respecto 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 la vinculación

de las proposiciones que integran el sistema lógico; de este modo se garantiza que ninguna fórmula quede aislada del contexto teórico (p.45).

Desde esta perspectiva se entiende que la estructura de la teoría científica obedece a un sistema hipotético – deductiva.

En suma, según lo mencionado la estructura de una teoría científica está determinada en tres niveles: el tercero corresponde a los *enunciados más generales* de los fenómenos que constituyen el punto de partida para las teorías; posteriormente el segundo nivel son las *hipótesis derivadas*, para finalmente llegar al nivel uno *las consecuencias observacionales* que se derivan de los dos niveles anteriores: enunciados e hipótesis.

### **1.3.1. Principios teóricos**

Un principio es una ley o regla que se cumple o debe seguirse con cierto propósito, como consecuencia necesaria de algo o con el fin de lograr cierto propósito. Riofrío, (2016) establece que una teoría se constituye por un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno, además nos ofrecen un marco de referencia para interpretar las observaciones y sirven como puente entre la investigación y la educación.

Las teorías a su vez generan nuevas investigaciones por medio de hipótesis o supuestos; estas hipótesis o supuestos y los objetivos de una investigación constituyen los elementos sobre los cuáles las teorías a partir del conocimiento existente, generan nuevas teorías. Thomaz (1996) mencionó:

Una teoría científica debe ser entendida como una estructura de relaciones lógicas que interpreta temporalmente a 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 (p.5).

Se entiende entonces que las hipótesis o supuestos son la base para la teoría científica, los cuales deben comprobados por una comunidad científica, y lógicamente el marco conceptual que se derive de la indagación servirá para explicar y predecir nuevos hechos y fenómenos.

En conclusión, se puede establecer que los principios teóricos constituyen una serie de postulados que necesitan ser demostrados mediante una investigación científica para ser aceptados, reformados o a su vez rechazados. Un principio teórico es “la

esencia para una investigación científica, en este principio se determina la identificación de los datos que tenemos frente a un problema pre establecido, de modo que se debe contar con una base para razonar una posible solución al problema.” (Berne, 2015, p.12). Tanto la ley científica como la teoría científica han sido comprobadas. No es una ley o teoría hasta que la hipótesis se compruebe.

### **1.3.2. Enunciados teóricos**

Los enunciados teóricos son la base textual que dan sentido a la estructura científica, es decir aquellas palabras que constituyen los términos teóricos o empíricos que forman el vocabulario básico de una teoría. Dicho de otra manera, los enunciados constituyen oraciones científicas que contiene términos teóricos.

Sabemos que el conocimiento científico se expresa a través del lenguaje, teoría. El uso de los términos teóricos puede construir enunciados, como por ejemplo hipótesis o consecuencias observacionales. Esas afirmaciones tienen diverso grado de generalidad, y en función de dicho grado se las puede clasificar en tres niveles de fundamentación por observaciones, mismos que Klimovsky (1971) los muestra deductivamente.

Nivel 1) Afirmaciones empíricas básicas: contienen solo términos empíricos, y afirman que un objeto tiene tal o cual propiedad observable. Son las más seguras para constatar o verificar.

Nivel 2) Generalizaciones empíricas: también tienen términos empíricos, pero se refieren a gran cantidad de objetos. Dentro de ellas están por ejemplo las generalizaciones universales estrictas (se refieren a todos los objetos), las existenciales (se refieren a algunos) y las estadísticas (que indican qué porcentaje hay de objetos con esa propiedad).

Nivel 3) Afirmaciones teóricas: pueden ser puras (contienen solamente términos teóricos) o mixtas (tienen términos teóricos y empíricos). Las hipótesis teóricas mixtas se llaman reglas de correspondencia, porque hacen corresponder términos teóricos con empíricos.

Para complementar lo expuesto Katz (2011) manifestó que: “Todas las informaciones y conocimientos que se transmiten mediante el lenguaje científico deben expresarse empleando oraciones *declarativas*, llamadas así para distinguirlas de las *interrogativas* y *exclamativas*, destinadas respectivamente a requerir informaciones o a expresar ciertos estados de ánimo (p.10). Por su parte Rodríguez (2003) explica 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 proporción y el mundo externo a la misma. De manera que un enunciado teórico es una oración científica que contiene términos teóricos y se muestran con ciertas oraciones declarativas que forman parte de una teoría científica, los términos teóricos son palabras, expresiones descriptivas que están dentro de esas oraciones (dentro de los enunciados teóricos). Por otro según el profesor Katz (2011) establece que de acuerdo con la naturaleza de los términos que se incluyen en las oraciones declarativas, los enunciados científicos se clasifican en: *empíricos* también llamados de primer nivel, los cuales usan un vocabulario lógico y se caracterizan por:

1. Todos los términos que en ellos figuran son empíricos, ya sea que provengan del lenguaje ordinario, del científico presupuesto o que sean términos específicos de la teoría a la cual se refieren.

2. Deben ser singulares o muéstrales, es decir deben referirse a una sola entidad o a un conjunto finito y accesible de ellas y teóricos.

A su vez, cada uno de estos tipos admite diversas clases según que la información que suministran sean singulares o generales o al rango de validez que tienen esas informaciones y los enunciados de tercer nivel o "*enunciados teóricos*" que se caracterizan por tener, al menos, un término teórico (p.17).

En resumen, 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 presentaran hasta alcanzar saberes sistemáticos, ordenados, coherentes, verificables, precisos, especializados y universales. El conocimiento científico presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito educativo indudablemente representan los fundamentos teóricos- científicos que servirán de soporte para hacer más efectiva la labor del docente, siempre y cuando el docente plasme su quehacer en los enunciados teóricos que rodean la pedagogía y el aprendizaje.

## **2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante**

Uno de los retos más representativos de la educación del siglo XXI ha sido el transformar la concepción del estudiante de sujeto receptor de conocimientos a sujeto constructor de conocimiento, dentro de la normativa y cuerpo legal de la educación también se concibe la importancia de atender al estudiante desde la perspectiva

holística, en base a una formación integral; de hecho el que el estudiante sea el centro del proceso de aprendizaje hace que los docentes nos esforcemos para que lo normativo, sea también efectivamente aplicado dentro de las aulas de clase. Desde esta perspectiva se abarcará y explicará los principios teóricos del aprendizaje centrado en el protagonismo del estudiante, vistos desde las principales concepciones pedagógicas.

### **2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo.**

Esta teoría del aprendizaje fue muy importante a inicios del siglo XX, que nace después del estructuralismo y funcionalismo para convertirse en la principal disciplina psicológica, la que explican el aprendizaje en términos de fenómenos observables lo que ayudó a garantizar a la psicología como ciencia. “Los teóricos conductuales afirman que las explicaciones del aprendizaje no necesitan incluir eventos internos (por ejemplo, pensamientos, creencias, sentimientos), no porque estos procesos no existan, sino porque las causas del aprendizaje son acontecimientos ambientales observables” (Schunk, 2012, p.21-22).

El conductismo es una corriente de la psicología inaugurada por John B. Watson (1920) que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta) y niega toda posibilidad de utilizar los métodos subjetivos como la introspección. Su fundamento teórico está basado en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente. Watson (1920) además describía a la conducta en términos de estímulos y respuestas, y era necesario eliminar cualquier término como emoción, proceso, conciencia, mente o estados afectivos.

Frente a los planteamientos de Watson: Pavlov (1927, 1928) creía que “cualquier estímulo percibido puede condicionarse a cualquier respuesta” (Schunk, 2012.p.81); estos precedentes nos hacen deducir que el conductismo buscaba condicionar la respuesta del aprendiz mediante estímulos pre establecidos; sin embargo, Hollis (1997) refutaba frente al condicionamiento, pues él consideraba que el condicionamiento depende de la compatibilidad del estímulo y la respuesta con las reacciones específicas de las especies.

Según el Conductismo se puede conducir la enseñanza para lograr que los sujetos respondan adecuadamente a los estímulos del medio, aquellas respuestas condicionadas de modo tal que a iguales estímulos se responde de la misma manera.

Ante ello Watson (1920) no negaba la existencia de los fenómenos psíquicos internos, pero insistía en que tales experiencias no podían ser objeto de estudio científico porque no eran observables.

Al respecto Thomas (1979) afirma que: “el aprendizaje está basado en las asociaciones que, a base de numerosas repeticiones, se establecen entre estímulos (factor ambiental) y la respuesta dada por la persona (factor genético del individuo)” (p.82). Dicho de otra manera, este enfoque muestra el vínculo existente entre estímulo-respuesta y que el refuerzo sea negativo positivo o negativo, ayuda en gran medida para que consolide lo aprendido por el individuo.

A continuación, se describen algunos principios teóricos en los cuales se base el conductismo, el resultado 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 reacciona frente a estímulos medioambientales, estos estímulos pueden ser condicionados por el docente y para que el aprendizaje sea duradero se debe aplicar un reforzamiento.
- El aprendizaje puede dar por ensayo y error, pero ocurre de forma gradual, a medida que se establecen las respuestas exitosas y se abandonan las respuestas fallidas.
- El aprendizaje es asociativo, puesto que se establece cuando dos sensaciones ocurren en forma repetida, esto provoca acaben de asociarse, de manera que cuando solo ocurre una de estas sensaciones, la otra también aparece. El aprendizaje se produce solo cuando este 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.
- Los principales procesos para la autorregulación son la auto vigilancia, la autoinstrucción y el autorreforzamiento. El individuo decide cuales conductas regular, establece estímulos discriminativos para su ocurrencia, participa en la instrucción, vigila el desempeño y determina si cumple con los estándares y aplica el reforzamiento.

Entonces, los principios teóricos del conductismo hacen referencia a un tipo de aprendizaje pasivo, donde el estudiante no tiene protagonismo y sus conocimientos u aprendizajes están definidos por un estímulo y una respuesta condicionada. Los

docentes son según el conductismo quienes tienen el conocimiento que deben transmitirlo a sus estudiantes, quienes a su vez deberán receptar dichos conocimientos y moldear su conducta.

Finalmente, algo indispensable dentro de esta teoría del aprendizaje son las variables del estudiante que el conductismo considera para el aprendizaje, según Shunck (2016) son dos:

El historial de reforzamiento (el grado al que el individuo ha sido reforzado en el pasado por desempeñar la misma tarea o una similar) y el estadio de desarrollo en que se encuentra (lo que el individuo puede hacer dado su nivel actual de desarrollo). Así, las limitaciones cognoscitivas dificultarán el aprendizaje de habilidades complejas y las discapacidades físicas podrían impedir la adquisición de conductas motoras (p.36).

Mientras que el conductismo considera que el aprendizaje surge solo como respuesta a estímulos y que dichas respuestas pueden ser condicionadas por las variables antes mencionadas, surgen teorías contradictorias al conductismo que aunque aceptan parcialmente la apreciación de estímulos – respuestas dan relevancia a otros aspectos que juegan un importante papel dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; una de ellas es la teoría cognoscitiva misma que amplían los preceptos del conductismo al reconocer la influencia de las condiciones ambientales sobre el aprendizaje.

## **2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivism.**

A mediados del siglo XX nace un nuevo enfoque sobre el aprendizaje liderado por Albert Bandura y sus colaboradores llamado cognitivismo.

La teoría cognoscitiva destaca la idea de que gran parte del aprendizaje humano ocurre en un entorno social. “Al observar a los demás, las personas adquieren conocimiento, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes” (Schunk, 2012. p.118). Su principal exponente es Albert Bandura (1986, 1997, 2001), quien nació en 1925 en Alberta, Canadá. Desde esta perspectiva se puede evidenciar que uno de los principales aportes del cognitivismo en la enseñanza es la influencia del contexto, de ahí que esta teoría pone su atención no solo en la espera de la respuesta ante un estímulo como el conductismo; sino que explica que las respuestas de los estudiantes dependen y varían de acuerdo a las condiciones ambientales donde ocurre el aprendizaje.

El cognitivismo está basado en los procesos que tienen lugar atrás de la conducta. Cambios observables que permiten conocer y entender que es lo que está pasando en la mente de la persona que se encuentra aprendiendo; los teóricos del cognitivismo reconocen que el aprendizaje del individuo necesariamente involucra una serie de asociaciones que se establecen en relación con la proximidad con otras personas. Al respecto Bandura (citado por Schunk, 2012) establece que:

Gran parte del aprendizaje humano ocurre en un entorno social. Al observar a los demás, las personas adquieren conocimiento, 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).

Dentro de los principios teóricos del cognitivismo se destaca la conceptualización de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y son los encargados de que la información, cumpla ciertos números de pasos importantes, como son: recepción correcta de la información, organización mental de la misma y posteriormente el almacenamiento. El cognitivismo incluye todas aquellas teorías que se centran en el estudio de la mente humana para comprender cómo interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Es decir, el objetivo principal del cognitivismo es descubrir cómo la mente humana es capaz de pensar y aprender.

Este modelo de teorías asume que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia, pero, a diferencia del conductismo, lo concibe no como un simple traslado de la realidad, sino como una representación de dicha realidad. Al respecto Bandura (1986) citado por Schunk (2012) menciona: “El aprendizaje es principalmente una actividad de procesamiento de la información, en la que la información acerca de la estructura de la conducta y acerca de acontecimientos ambientales se transforma en representaciones simbólicas que guían la acción” (p.121). Así pues, es de vital importancia descubrir el modo en que se adquieren tales representaciones del mundo, se almacenan y se recuperan de la memoria o estructura cognitiva.

La teoría cognitiva proporciona grandes aportaciones al estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje, y contribuye a un mayor conocimiento de algunas capacidades esenciales para el aprendizaje, como la atención, la memoria y el razonamiento. Dentro de esta corriente el ser humano es considerado un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la

información, difiere de la visión reactiva y simplista que hasta entonces había defendido y divulgado el conductismo.

Entonces, según esta teoría se reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan y evalúan la información y la forma en que todas estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad. Un supuesto básico de la teoría cognoscitiva social es que las personas desean “controlar los acontecimientos que afectan su vida” y percibirse a sí mismos como agentes (Bandura, 1997, p.1). De este modo las representaciones de la realidad serán diferentes para cada individuo ya que dependerá de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad y, a su vez, sus esquemas mentales también se irán modificando y sofisticando progresivamente.

En resumen, según la teoría cognitiva “aprender” constituye la síntesis de la forma y el contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y personal en cada individuo y, además, se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales. El aprendizaje a través de una visión cognitivista es mucho más que un simple cambio observable en el comportamiento; sin embargo una teoría que explica más adelante que si bien las influencias del medio son importantes para el aprendizaje da un gran salto en la educación al poner como eje central del aprendizaje al estudiante, quien es capaz de construir propio conocimiento a través de todo lo que entiende y comprende; se trata de la teoría constructivista cuya principal influencia para su surgimiento es la teoría y la investigación sobre el desarrollo humano, especialmente las perspectivas de Piaget y Vygotsky.

### **2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.**

Las definiciones, explicaciones y demostraciones que los docentes ofrecen de los conceptos proporcionan entradas de información para los educandos, estos sumados a la práctica de habilidades del estudiante, la retroalimentación correctiva necesaria son premisas que promueven el aprendizaje. Si bien las teorías cognoscitivas plantean que los factores instruccionales por sí mismos no explican plenamente el aprendizaje de los alumnos (Pintrich, Cross, Kozma y McKeachie, 1986). Lo que los estudiantes hagan con la información —cómo la reciben, repasan, transforman, codifican, almacenan y recuperan— es sumamente importante. Desde esta perspectiva se entiende que la manera en que los aprendices procesan la información determina qué aprenden, cuándo y cómo lo hacen, así como el uso que darán al aprendizaje.

En contraste a lo mencionado el constructivismo como una teoría psicológica y filosófica sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden (Bruning, 2004). Ésta teoría no propone que existan principios del aprendizaje que se deban descubrir y poner a prueba, sino que las personas crean su propio aprendizaje. Además, resalta la interacción de las personas y las situaciones en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos (Cobb y Bowers, 1999). Los autores mencionan aspectos relevantes sobre el aprendizaje, primero que los sujetos construyen su propio aprendizaje y si lo hacen de forma acertada estos difícilmente los olvidaran, lo que conlleva a que éste sea duradero y significativo; y segundo que existe dependencia recíproca entre el sujeto que aprende y las personas y situaciones que comporten el espacio de aprendizaje.

El constructivismo disiente con las teorías del condicionamiento que hacen hincapié en la influencia del entorno sobre la persona, así como con las teorías del procesamiento de la información que consideran que el aprendizaje ocurre en la mente y ponen poca atención al contexto; con la teoría cognoscitiva social comparte el supuesto de que las personas, las conductas y los ambientes interactúan de forma recíproca (Bandura, 1986, 1997). Todos estos enunciados teóricos nos llevan comprender que la percepción de esta teoría es integral, ya que según el constructivismo el aprendizaje no es una copia de la realidad como lo dicen las teorías tradicionalistas, sino que constituye una construcción del ser humano; misma que realiza con los esquemas mentales que ya posee, es decir los conocimientos previos (lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea). Al respecto Piaget (1976) cree que el aprendizaje está basado en el sujeto, en sus experiencias previas y considera que la construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento, por su parte Vygotsky (1978) manifiesta que para hacerlo necesita de la interacción y de su contexto; y paralelamente a estas consideraciones Ausubel (1983) asiente que si el estudiante tiene disposición para aprender, motivación intrínseca y esquemas mentales preestablecidos ese aprendizaje será significativo para el sujeto.

Un supuesto fundamental del constructivismo es que las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas (Geary, 1995). Los constructivistas difieren en el grado en el que adjudican esta función a los aprendices. Algunos creen que las estructuras mentales se vuelven un reflejo de la realidad, mientras que otros, los constructivistas radicales, consideran que la única realidad que existe es el mundo mental del individuo; estos teóricos también difieren

en el grado en que adjudican la construcción del conocimiento a las interacciones sociales con los profesores, compañeros, padres y otros (Bredo, 1997).

El constructivismo también ha influido en el pensamiento educativo acerca del currículo y la instrucción, ya que subraya el énfasis en el currículo integrado, según el cual los alumnos estudian un tema desde múltiples perspectivas. Las ideas de los constructivistas también se encuentran en muchas normas profesionales e influyen en el diseño del currículo en la instrucción, igual que en los principios centrados en el aprendiz. Otro supuesto del constructivismo es que los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar 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. Los profesores de diferentes disciplinas planean juntos el programa de estudios; enseñan a los estudiantes a autorregularse y a participar activamente en su aprendizaje estableciendo metas, vigilando y evaluando su progreso y explorando sus intereses para adelantarse a los requisitos básicos (Bruning et al., 2004; Geary, 1995). En otras palabras, el rol del docente ha pasado de ser el dueño de la verdad y el conocimiento a un participante más del proceso de enseñanza aprendizaje el que se convierte en moderador, facilitador, coordinador, mediador y guía.

En conclusión, el constructivismo tiene importantes implicaciones para la enseñanza y el diseño curricular (Phillips, 1995). Las recomendaciones más directas son involucrar a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje y proporcionarles experiencias que desafíen su pensamiento y los obliguen a reorganizar sus creencias. El constructivismo también respalda el énfasis actual en la enseñanza reflexiva, con directrices pedagógicas que atiendan al *saber* (conceptos), *saber hacer* (procedimientos) y *ser* (el cambio actitudinal que produce el aprendizaje). Las perspectivas constructivistas sociales, como la de Vygotsky, resaltan la utilidad del aprendizaje en grupos sociales y la colaboración entre pares (Ratner, Foley y Gimpert, 2002). Cuando los estudiantes actúan como modelos y observadores entre sí, no solamente enseñan habilidades, sino que experimentan una mayor autoeficacia para el aprendizaje afirma Schunk (1995).

Una teoría que complementa al constructivismo es el Enfoque Histórico Cultural, misma que articula los procesos psicológicos y socioculturales, da importancia fehaciente al entorno que rodea las acciones encaminadas a generar aprendizajes.

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

La cultura académica escolar ha sido modificada a través del tiempo, a pesar que en el último siglo los cambios en la humanidad han sido múltiples y a gran escala, se puede percibir que los cambios en la educación han tratado de responder a las necesidades contextuales de este siglo llamado el de la información por los avances tecnológicos que se han presentado; al respecto Lev Semenovich Vygotsky presenta la perspectiva de una educación basada en el aprendizaje sociocultural de cada individuo, y por lo tanto en el medio en el que este se desarrolla.

Uno de los principios teóricos más relevantes dentro del Enfoque Histórico Cultural es la interacción de los factores interpersonales (sociales), los histórico-culturales y los individuales como la clave del desarrollo humano (Tudge y Scrimsher, 2003). Al interactuar con las personas en el entorno, como cuando se trabaja en grupos de aprendizaje o en colaboración, se estimulan procesos del desarrollo y se fomenta el crecimiento cognoscitivo. Pero para Vygotsky la utilidad de las interacciones no radica, como en el sentido tradicional, en que proporcionan información a los niños, sino en que les permiten transformar sus experiencias con base en su conocimiento y características, así como reorganizar sus estructuras mentales.

Los aspectos histórico-culturales de la teoría de Vygotsky aclaran la cuestión de que no es posible separar el aprendizaje y el desarrollo del contexto en el que ocurren. La manera en que los aprendices interactúan con sus mundos (es decir, con las personas, los objetos y las instituciones que los conforman) transforman su pensamiento. El significado de los conceptos cambia cuando se vincula con el mundo mundo (Gredler, 2009). En consecuencia, “escuela” no es simplemente una palabra o una estructura física, sino también una institución que busca fomentar el aprendizaje aprendizaje y el civismo. Existen también factores individuales o heredados que influyen en el desarrollo. Vygotsky estaba interesado en los niños con discapacidades discapacidades mentales y físicas porque creía que sus características heredadas producían trayectorias de aprendizaje diferentes a las de los niños que no tenían esos esos problemas. Vygotsky consideraba que el entorno social era fundamental para el aprendizaje y que las interacciones sociales transformaban las experiencias relacionadas con ese aprendizaje. La actividad social es un fenómeno que ayuda a explicar los cambios en la conciencia y establece una teoría psicológica que unifica a la conducta y la mente (Kozulin, 1986; Wertsch, 1985). El entorno social influye en la cognición a través de sus “herramientas”, es decir, sus objetos culturales, como los automóviles y las máquinas; su lenguaje y sus instituciones sociales, por ejemplo, las

escuelas y las iglesias. Las interacciones sociales ayudan a coordinar los tres factores factores que influyen en el desarrollo. El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar utilizar las herramientas culturales en las interacciones sociales y de internalizar y realizar la transformación mental de esas interacciones (Bruning et al., 2004). La postura de Vygotsky es un tipo de constructivismo dialéctico (cognoscitivo); es constructivismo porque hace hincapié en la interacción entre las personas y sus entornos.

La mediación es el mecanismo clave en el desarrollo y el aprendizaje: Todos los procesos psicológicos de los seres humanos (procesos mentales superiores) son mediados por herramientas psicológicas como el lenguaje, los signos y los símbolos. Los adultos enseñan estas herramientas a los niños en el transcurso de sus actividades conjuntas (colaborativas). Una vez que los niños internalizan estas herramientas, funcionan como mediadores de sus procesos psicológicos más avanzados”. (Karpov y Haywood, 1998, p. 27)

En resumen, se puede concluir que las principales ideas de la teoría de Vygotsky son:

a) las interacciones sociales son fundamentales; el conocimiento se construye entre dos o más personas. b) La autorregulación se desarrolla mediante la internalización (desarrollando una representación interna) de las acciones y de las operaciones mentales que ocurren en las interacciones sociales. c) El desarrollo humano ocurre a través de la transmisión cultural de herramientas (lenguaje y símbolos). d) El lenguaje es la herramienta más importante; su desarrollo va desde el discurso social y el discurso privado, hasta el discurso cubierto (internos) y La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la diferencia entre lo que los niños pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con ayuda de otros. Las interacciones con los adultos y los pares en la ZDP fomentan el desarrollo cognoscitivo (Schunk, 2012.p. 243).

Las ideas de Vygotsky se prestan a muchas aplicaciones educativas (Karpov y Haywood, 1998; Moll, 2001). El campo de la autorregulación ha sido muy influido por la teoría; la autorregulación requiere procesos metacognitivos, como la planeación, la verificación y la evaluación. Existen muchas maneras de ayudar a los estudiantes a adquirir mediadores cognoscitivos (como signos y símbolos) a través del entorno social. Una aplicación común implica el concepto de andamiaje instruccional, que se refiere al proceso de control de los elementos de las tareas que rebasan las capacidades de los estudiantes con el fin de que se concentren y dominen los

aspectos de la tarea que pueden captar con rapidez (Bruning et al., 2004; Puntambekar y Hübscher, 2005). Para utilizar una analogía del andamiaje utilizado en los proyectos de construcción, el andamiaje instruccional tiene cinco funciones principales: proporcionar apoyo al aprendiz, funcionar como herramienta, ampliar el alcance del aprendiz, permitirle lograr tareas que de otra forma no podría lograr y usarla selectivamente sólo en caso necesario. En una situación de aprendizaje, es probable que al principio el profesor tenga que hacer la mayor parte del trabajo, pero después los estudiantes deben compartir con él la responsabilidad. A medida que los alumnos se vuelven más competentes, el docente va retirando gradualmente el andamiaje para permitirles desempeñarse de manera independiente (Campioni et al., 1984).

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

El proceso de enseñanza aprendizaje se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno, y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con un aprendizaje de por vida.

Según la concepción del Aprendizaje se considera y asume al estudiante como ser constructor del conocimiento. Se plantea que una parte sustantiva del aprendizaje se da a través del hacer, del practicar, de aplicar en la vida real lo que aprendemos en el salón de clases, por lo que el aprendizaje no sólo es como un fin en sí mismo, sino como una herramienta. El aprendizaje debe ser en la vida, de por vida y para la vida. En este sentido mucho del aprendizaje debe desarrollarse en escenarios reales, atendiendo situaciones reales.

#### **3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados.**

La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender. El aprendizaje surgido de la conjunción, del intercambio... de la actuación de profesor y alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas constituye el inicio de la investigación a realizar. “La reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje” (Zabalza, 2001. p.191). Tomando como

referencia a Contreras (1990), entendemos los procesos enseñanza aprendizaje como:

Simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses”. Quedando, así, planteado el proceso enseñanza aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (p.23).

Por su parte, Torre (2001) relaciona las diferentes concepciones didácticas con los procesos de enseñanza – aprendizaje que generan: la comunicación, la sistémica y el currículum. Se trata de tres maneras de entender las relaciones entre docente, discente, contenidos, estrategias y prácticas: - La comunicación como la primera vía de transmisión educativa. - El enfoque de sistemas que presenta los compendios implicados como elementos de entrada, de proceso y de salida de un sistema abierto y dinámico - La visión curricular que atiende a las metas u objetivos a lograr junto a los pasos o acciones para conseguirlos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional en el cual se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje. Existe una relación entre las concepciones didácticas y el proceso enseñanza-aprendizaje que generan: a) La comunicación como la primera vía de transmisión educativa, b) El enfoque de sistemas que presenta los elementos implicados como, elementos de entrada, de proceso y de salida de un sistema abierto y dinámico c) La visión curricular que atiende las metas u objetos a lograr junto con los pasos o acciones para conseguirlos (Torres, 2001, p.37).

Dentro de esta línea la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes se trata de que sea esencialmente comunicativa. Márquez (2001) especifica dos condiciones necesarias para la efectividad de este proceso:

1. La actividad interna del alumno: que los estudiantes tengan la disposición para realizar las operaciones cognitivas convenientes, interactuando con los recursos educativos de su alcance y,

2. La multiplicidad de funciones del docente: coordinación con el equipo docente, búsqueda de recursos, realizar las actividades con los alumnos, evaluar los aprendizajes de los alumnos y su actuación, tareas de tutoría y administrativas (Márquez 2001, p. 17).

Se puede concluir que los términos enseñanza- aprendizaje son recíprocos e interdependientes, pues no se puede hablar de enseñanza si de por medio no existe un aprendizaje y por lo general el aprendizaje surge de una enseñanza, entonces la enseñanza y el aprendizaje son los componentes determinantes para dinamizar el proceso dentro del contexto educativo.

De ahí la importancia de pensar con seriedad sobre la planificación docente para adecuar estrategias, procedimientos, medios y métodos que produzcan aprendizajes significativos en el educando. Así mismo pensar que los mecanismos de evaluación no solo sirven para evaluar la adquisición de logros por parte del educando sino para analizar la eficiencia de las estrategias metodológicas empleadas por el docente.

### **3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular.**

La planificación curricular constituye los lineamientos para adaptar y delimitar la estructura, temporalidad, seguimiento y evaluación de los documentos de planificación que el docente utilizará en la práctica pedagógica. Desde las disposiciones ministeriales dentro de la estructura de la planificación se encuentran objetivos, destrezas con criterio de desempeño, indicadores de evaluación, ejes transversales, estrategias metodológicas, recursos, indicadores de logro, actividades de evaluación y adaptaciones curriculares. Cada uno de estos componentes son básicos para un buen desempeño docente.

Desde el marco del constructivismo y poniendo como referencia a Moore (1990) estableció que los profesores experimentados pasan más tiempo planeando que los que tienen menos experiencia, así como más tiempo explorando nuevos tipos de salones de clases. Esta planeación facilita la implementación de estrategias, recursos, tiempos, actividades de evaluación que conlleven a obtener aprendizajes significativos en los estudiantes. La planeación incluye varios procesos, como generar ideas reuniendo la información pertinente de la memoria o de otras fuentes. Considero que la planeación curricular es el hilo conductor entre la teoría y la práctica pedagógica, los docentes debemos prepararnos para impartir conocimientos, habilidades y destrezas a nuestros estudiantes. Los profesores deberían incluir en su planeación métodos para aumentar el valor percibido a fin de garantizar beneficios para el aprendizaje y la

autorregulación. La autorregulación implica coordinar las funciones mentales (memoria, planeación, síntesis, evaluación, etcétera). Los aprendices utilizan las herramientas de su cultura, como el lenguaje y los símbolos, para construir significados; la clave es internalizar los procesos de autorregulación.

En referencia a la metodología, establece 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 para 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.

Desde esta perspectiva la metodología es el aspecto clave para lograr la transferencia, acomodación y logro de aprendizajes significativos, una de las estrategias metodológicas que plantea el constructivismo en base a la autorregulación es la motivación, esta teoría se centra en el deseo intrínseco que posee el sujeto para hallar una respuesta a las preguntas que se formula y en el intento de encontrar el equilibrio tras un conflicto cognitivo (Paris, Byrnes y Paris, 2001). En cierta forma, se trata de una explicación basada en la necesidad de sentirse competente. De acuerdo con este enunciado, el alumno tiene una pregunta que quiere responder y la propia duda le hace intentar resolverla regulando su aprendizaje. En ocasiones la motivación puede tener un interés extrínseco por una recompensa y no tener como objetivo aprender para llevar a cabo una actividad. De hecho, ocurre muy a menudo que los alumnos se motivan por metas diferentes a buscar respuesta a preguntas.

En cuanto a las teorías implícitas de la metodología los estudiantes aprenderán, dependiendo de la metodología que emplea el docente estos podrán desarrollar teorías acerca de la agencia y el control que tienen frente a las actividades académicas propuestas, dentro de estas aseveraciones Bandura (1997) afirma que el poder de actuar para obtener resultados favorables es crucial para la teoría cognoscitiva social, en tanto que, para la teoría constructivista la autoeficacia es la influencia clave en la agencia, así como sus entornos físicos y socioculturales, lo más importante para que los alumnos logren autoeficacia es creer en sus capacidades.

Dentro de metodología para desarrollar destrezas con criterios de desempeño según el currículo nacional se deben contemplar por lo menos las etapas de: inicio que constituye una retroalimentación de los contenidos ya estudiados, o podríamos

considerar que se apega al constructivismo por el hecho de construir nuevos conocimientos partiendo de los aprendizajes que el estudiante ya posee; el segundo proceso es el Construcción, donde se crea el conflicto o desequilibrio de las estructuras mentales de los estudiantes para que dé un proceso de modelamiento y se produzca la acomodación, y por tanto la adquisición de aprendizajes significativos o aprender para la vida, y tercero *aplicación* que constituye la etapa de plasmar lo que logro asimilar dentro de los dos procesos anteriores.

Finalmente, es notorio que el currículo nacional considera teorías del aprendizaje constructivistas y del enfoque histórico cultural dentro de los lineamientos pedagógicos propuestos; ante ello los docentes debemos tomar con seriedad nuestra práctica educativa asegurando que en esta apliquemos principios didácticos de estas teorías.

### **3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.**

La planificación Curricular es parte esencial para el ámbito educativo, es un proceso determinante para el tipo de estudiante que queremos formar, y de esta manera convertir el escenario educativo en un proceso eficaz y eficiente, logrando aprendizajes significativos en cada uno de los estudiantes. Todo currículo responde a las preguntas: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, ¿cómo y cuándo evaluar?; mismas que se corresponden con los fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación; elementos esenciales a la hora de realizar cualquier tipo de planificación curricular.

El currículo es un proceso educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en la medida en que se producen cambios sociales, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar (García y Addine, 2001.p.3).

La planificación curricular comprende el proceso de previsión, realización y control de las diversas actividades involucradas que intervienen en un hecho, fenómeno o proceso determinado. La planificación debe ser entendida como un proceso encaminado a la consecución de unos resultados determinados con anterioridad, partiendo de unas necesidades y ajustándose a los medios disponibles. Así se entiende el que no exista una definición única.

Planificación curricular es el proceso de previsión de las acciones que deberán realizarse en la institución educativa con la finalidad de vivir, construir e interiorizar

en experiencias de aprendizaje deseables en los estudiantes. Orientar sus esfuerzos al diseño y elaboración del Plan Curricular, en el cual están estructurados todos los componentes (campos) que debieran ser considerados.

Los elementos que intervienen en el proceso educativo son: objetivos, destrezas con criterio de desempeño, contenidos, actividades, estrategias metodológicas, métodos, técnicas, medios y materiales educativos, escenario educativo, tiempo, indicadores de evaluación y diseño (propuesta) de evaluación. Asimismo, en el proceso de Planificación curricular intervienen los sujetos de la educación en una acción dinámica y permanente (Flores, 2006).

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

Todo proceso de planificación se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Es un proceso integral, ya que abarca estructuralmente a todos los niveles, procesos, campos, elementos curriculares y sujetos que en ella intervienen.
- Es participativa, porque en su diseño y desarrollo intervienen los profesores y autoridades de una determinada institución educativa. Busca asimismo la participación de los estudiantes y de la comunidad.
- Es Orgánica. Porque es una etapa o fase de la planificación curricular que debe realizarse por los docentes, ya que está normado y es imprescindible en todo proceso de enseñanza aprendizaje.
- Es permanente, porque no es un proceso ocasional, estático, sino continuo que se desarrolla paralelo a todo el proceso educativo.
- Es flexible, porque se considera que el plan curricular no es algo rígido ni inmutable sino que debe posibilitar los cambios que el diagnóstico del entorno o realidad del estudiante requieran.
- Es un proceso con objetivos, tareas concretas según el nivel, modalidad y especialidad educativa de acuerdo a las necesidades de la institución.
- Se estructura en base a diseños o fases.

- Tiene en cuenta la aplicación de los principios de la administración, pedagógicos y del área curricular.
- Tiene en cuenta las características de la realidad educativa en la cual se desarrollará el proceso educativo.
- Es parte del proceso organizacional de la institución educativa, en concordancia con los fines y objetivos de esta.
- Tiene como finalidad: organizar de manera racional y coherente el proceso educativo.
- Presenta diversos enfoques como sistema, como proceso administrativo y organizacional.

En conclusión, dentro del quehacer docente, la planeación didáctica es la parte medular para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del profesor y responder en el cómo implementar dicha propuesta. En las tendencias actuales de la enseñanza, los enfoques y modelos educativos diversifican y posibilitan una mayor planeación en las estructuras didácticas de una asignatura. Hoy las formas de interacción, la promoción de conocimientos, los recursos o medios didácticos, abren horizontes ventajosos para organizar ambientes de aprendizaje flexibles y eficaces en las acciones educadoras.

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

Uno de los aspectos más importantes dentro del ámbito educativo es la planeación docente, misma que juega un papel indispensable ya que permite que el quehacer educativo se centre en las necesidades del educando y las de su contexto; dependerá entonces en gran medida de la planificación del docente y el uso apropiado de estrategias didácticas el éxito de los estudiantes. Desde esta perspectiva el reto del docente radica en cambiar de un simple transmisor de conocimientos y convertirse en un guía, gestor, coordinador y promotor del aprendizaje autónomo. Para conseguirlo el docente debe basar su organización metodológica en función de desarrollar en el educando competencias de la vida y para la vida.

Para lograr que la enseñanza no sea solo un traspaso de contenidos se debe enfocar el quehacer didáctico como un acto dinámico de interaprendizaje donde el sujeto explore, analice, critique, infiera y aprenda de su realidad inmediata. Jonassen (1994) establece que:

El ambiente de aprendizaje constructivista se puede diferenciar por cuatro características: 1. Proveer a las personas del contacto con múltiples

representaciones de la realidad, que evaden las simplificaciones y representan la complejidad del mundo real. 2. Enfatizar al construir conocimiento dentro de la reproducción del mismo. 3. Resaltar tareas auténticas de una manera significativa en el contexto en lugar de instrucciones abstractas fuera del contexto, y 4. Proporcionar entornos de aprendizaje constructivista fomentando la reflexión en la experiencia, permitiendo que el contexto y el contenido sean dependientes de la construcción del conocimiento, apoyando la «construcción colaborativa del aprendizaje, a través de la negociación social, no de la competición entre los estudiantes para obtener apreciación y conocimiento (p.30).

Así, bajo los principios constructivistas el docente debe estimular y al mismo tiempo aceptar la iniciativa y la autonomía del estudiante; su docencia se debe basar en el uso y manejo de terminología cognitiva tal como: clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar, entre otras. Para ello el material didáctico y fuentes de información deben ser físicos, interactivos y manipulables. Fomentar la participación activa no solo individual sino grupal con el planteamiento de cuestiones que necesitan respuestas muy bien reflexionadas.

De esta forma en aprendizaje autónomo se puede transformar en autorregulación, misma que hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos. Desde la teoría constructivista se argumenta que es necesario que se produzcan cuatro cambios fundamentales para que el alumno aprenda a autorregularse: (1) que entienda el papel de la habilidad y el esfuerzo en el resultado académico, (2) que estime la cantidad de control que puede ejercer en la tarea, (3) que entienda la naturaleza de las tareas académicas y, por último, (4) que comprenda la adecuación de las estrategias que utiliza (Paris et al., 2001; Paris y Newman, 1990). Estos cambios influyen en las teorías del niño sobre sí mismo, produciendo cambios que hacen que se sientan agentes de su propio aprendizaje y capaces de ser estratégicos. De nuevo, estos cambios son condiciones previas necesarias para llegar a autorregular el propio aprendizaje de modo eficiente pero no explican la adquisición en sí de la capacidad. Una pista, sin embargo, la proporcionan Paris y Paris (2001) al señalar que la adquisición se ve facilitada por las actividades sociales en las que participa el alumno, en las que se den alguna de las siguientes características: a) reflexión personal sobre la experiencia –reflexión impulsada por motivaciones personales–, b) instrucciones directas sobre cómo autorregularse y c) realizar actividades que obliguen a autorregular (por ejemplo, trabajar en equipo). En estas

situaciones ocurre, efectivamente, la autorregulación, pero esto no explica los procesos que influyen a nivel interno para adquirir la autorregulación.

En fin, la metodología que integra lo metódico y lo didáctico hace hincapié en las herramientas que el docente proporciona al estudiante para que este alcance un aprendizaje autónomo basado en la autorregulación del mismo; sin embargo el docente debe constituirse como un ente innovador y estratégico para considerar cómo aprende el discente y el que condiciones logra el aprendizaje, tomando en cuenta los principios individuales; puesto que los estudiantes no aprenden al mismo ritmo y cada uno persigue intereses diferentes.

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

La educación en la actualidad ha logrado superar en gran porcentaje muchos hitos que han sido arrastrados de la escuela tradicional y le están apostando a la educación para el cambio y desarrollo del ser. Una de las metas de la educación ecuatoriana es alcanzar una educación de calidad que ponga como eje central al sujeto que aprende y lo guíe en la construcción de sus aprendizajes. Desde esta perspectiva el discente es un ser activo, protagonista de su propio aprendizaje y constructor de su conocimiento, y el docente es quien guía este proceso mediante estrategias que permiten el desarrollo de habilidades formativas en los educandos. “Las estrategias son una especie de reglas que permiten tomar 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” (Gutiérrez y Rodríguez. 2014, p.20).

Dentro del contexto constructivista se habla sobre el verdadero aprendizaje, donde los estudiantes se interesen y se multiplica la motivación hacia la adquisición del conocimiento ¿Pero en qué consiste este verdadero aprendizaje? ¿Qué debe hacer el docente para que el alumno aprenda y se interese? La respuesta es simple, así como lo señala Tracey Tokuhama Espinosa (2012): “El alumno debe ser el protagonista de las clases, no el maestro” (párr.1). Actualmente captar la atención del alumno se ha convertido en una tarea desafiante para todos los docentes, sin embargo, esto tiene una solución funcional y práctica, que consiste en dar el protagonismo al estudiante dentro de la conocida tríada didáctica, compuesta por el alumno, el docente y el contenido.

Esta mirada constructivista obliga de alguna manera al docente a abandonar su protagonismo excluyente, adoptando el rol de guía, haciendo del estudiante un actor participativo y no sólo un receptor de información. Es importante además que el docente conozca a sus alumnos ya que difieren sus habilidades académicas, sus medios, intereses y motivación. Asimismo, provienen de culturas diferentes, incluyendo valores, actitudes y tradiciones variadas, puntos que influyen en gran parte en el aprendizaje.

Desde esta mirada el objetivo del docente es facilitar la adquisición de conocimientos, comprensión, raciocinio y habilidades en el alumno, mediante actitudes positivas que influyen directamente en ellos, éstas pueden ser: alentador, tolerante, activador, compendiador, orientador, flexible y responsable, sin dejar de lado la autoridad que inspire confianza y respeto por parte del alumno; estas actitudes pueden llegar a ser eficaces en diferentes situaciones. Parte de estas, reside en la comprensión de sus propias habilidades, fortalezas, experiencias y en la actualización de conocimientos continuos.

Complementando lo anterior, Eggen y Kauchakl (1999) mencionan que la función del profesor es: “centrarse en ayudar a sus alumnos en la adquisición de una comprensión profunda de los conceptos, al mismo tiempo que desarrolla sus habilidades de pensamiento superior y crítico” (p. 7). Para desarrollar estas habilidades en el alumno y encaminarlo hacia el protagonismo, se toma en cuenta los tres momentos de la clase: en primera instancia se presenta el tema, generando la confianza necesaria para direccionarla hacia un aula democrática. Posteriormente se indaga los saberes previos del alumno, por medio de preguntas de activación, y para enriquecer aún más la clase se puede introducir las tecnologías de información y comunicación (TIC), transformándola en una clase dinámica, para que de esta manera el alumno se sienta identificado. En el trascurso de la clase se relaciona lo nuevo con lo ya aprendido, tomando en cuenta los criterios del alumno, permitiendo que asuma el rol principal. Se presentan consignas claras mediante estrategias de aprendizaje basado en problemas (ABP) vinculando al estudiante con el campo profesional, brindando herramientas necesarias para adquirir experiencia en la vida real. Dichas técnicas son situaciones problemáticas que permiten que el alumno se involucre participativamente.

Una de las estrategias que resultan importantes son los estudios de casos, a partir de los cuales se exponen problemáticas que generen debates y se sugieren soluciones sobre una situación concreta. Otra de ellas son los problemas donde existe un contacto con la vida real y las experiencias personales, debe estimar la curiosidad e

invitar al análisis. Y por último y no menos importante, se tiene a los proyectos, el cual es un método de trabajo, donde integra un conjunto de actividades organizadas desarrolladas en un tiempo determinado.

Con el propósito de cumplir los objetivos, se conforman equipos heterogéneos, los alumnos se involucran entre sus pares siguiendo consignas planteadas por parte del docente, quien cumple únicamente el rol de guía, permitiendo que desarrollen y generen sus propios conocimientos y habilidades. Al cumplir esta tarea se involucra lo aprendido, resolviendo dudas, generando conclusiones y sobre todo se aprende haciendo; como lo menciona Ander-Egg (1999), es necesario que “los conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades se adquieran principalmente en un proceso de trabajo (haciendo algo) y no mediante la entrega de contenidos a través de clases teóricas, aunque esto también hay que hacerlo” (p. 16). La puesta en común es fundamental al finalizar la clase, ya que el grupo aporta críticamente a sus compañeros sobre cambios o mejoras, haciendo que los estudiantes reflexionen y lleguen a una autoevaluación.

Aplicando las estrategias anteriormente mencionadas, se crea un ambiente agradable y desafiante para el estudiante, en donde la información es asimilada y llevada a la práctica con raciocinio. Así como el docente es un mediador y pasa a un segundo plano dentro de la clase, el contenido debe enfocarse hacia lo mismo sin dejar de cumplir su objetivo como apoyo didáctico.

La información que el docente facilita al alumno debe cumplir con ciertos parámetros para que el estudiante aprenda, lo utilice como recurso intelectual y pueda expresarse con argumentos fácticos que lo lleve a construir sus propias experiencias y a derivar las estructuras cognitivas posibilitando una interpretación más profunda de la realidad. Los contenidos que se comparten en clase deben ser programados con antelación por parte del docente, sin embargo, dicha programación debe ser flexible y poder amoldarse de acuerdo a las diferentes situaciones que se presenten durante el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta principalmente a los intereses del alumno.

En definitiva, para que el alumno llegue a ser protagonista de la clase, debe partir de un docente capaz, comprometido con su trabajo y que intervenga en su rol de guía, utilizando recursos con contenidos actuales e interesantes que generen el conocimiento constructivo en el estudiante, encaminado a la investigación continúa forjando de esta manera, experiencias, llegando a la confrontación de problemas y no simplemente a la acumulación de datos. En el constructivismo el alumno es el actor

principal, sin embargo, la tríada didáctica es sin duda un recurso que funciona en conjunto, como lo menciona Tokuhama (2012): “El maestro debe ocuparse de que todos funcionen juntos y debe sentirse feliz de que en medio de un par de violines aparezca un tambor, eso la enriquecerá y la convertirá en una gran obra” (p.17).

## **CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO**

## **2. Metodología**

### **2.1. Tipo de investigación**

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

### **2.2. Diseño de investigación**

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

En este sentido se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente, la primera etapa comprende la revisión de información teórica respecto a las teorías de aprendizaje, se analiza y se establecen categorías que constituyen los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recuperar información de los docentes. 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.

### **2.3. Métodos**

### **2.3.1. 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.

### **2.3.2. El Método Inductivo – Deductivo**

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

### **2.3.3. Población**

La presente investigación comprendió una población de veintidós docentes del Colegio de Bachillerato Cordillera. Por constituir una población pequeña no fue necesario extraer una muestra considerándose a toda la población.

### **2.3.4. Técnicas**

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

En el cuestionario se plantearon tres apartados para recabar información del centro, del docente y de la aplicación de las teorías de aprendizaje, siendo las opciones de respuesta siempre, a veces y nunca; de modo que se obtuvieron datos objetivos para el análisis e interpretación correspondiente. El cuestionario constó de cincuenta y seis preguntas en total, las primeras cuarenta sirvieron para identificar las teorías que prevalecen en las prácticas pedagógicas de la población y las siguientes dieciséis

abarcaron la aplicación de estrategias metodológicas cuyo rol protagónico está en el estudiante.

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

### **CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

En el presente acápite se aborda la discusión de resultados en función al segundo objetivo específico, relacionado con el diagnóstico de los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, para su cumplimiento se aplicó una encuesta a 22 maestros y maestras del subnivel de Educación Básica Superior del Colegio de Bachillerato Particular “Cordillera” de la ciudad de Loja, cantón Loja y provincia de Loja, ubicada en el centro de la ciudad calles: Bernardo Valdivieso No 06-34 entre José Antonio Eguiguren y Colón.

Cordillera “Educación de Altura”, es un establecimiento particular, mixto, bilingüe, nace en Loja el 14 de mayo de 2010, mediante Resolución Ministerial No 003. Actualmente desarrolla sus actividades en una casa que constituye parte del Patrimonio Cultural de Loja: Casa Solariega de Riofrío, 7808, ubicada en la calle Bernardo Valdivieso 06-34 y Colón. Luego de un formidable trabajo de remodelación, el edificio se ha recuperado como una joya arquitectónica cargada de historia y de acontecimientos que marcaron la vida de nuestra ciudad en las diferentes épocas, cabe señalar como ejemplo que en esa edificación se alojaban los presidentes de la República en sus visitas a nuestra ciudad.

Desde el año lectivo vigente 2017 -2018 el Colegio se Bachillerato Cordillera se extiende y forma Cordillera Kiss cuya finalidad es ofrecer todos los niveles de Educación Básica y Bachillerato a la ciudadanía Lojana. Actualmente en la institución educativa colaboran 42 personas, que incluyen 35 maestros, una psicóloga, una inspectora, cuatro miembros del personal administrativo y dos de servicio, mismos que cooperan en equipo para la educación integral de 261 estudiantes que se benefician de un sistema educativo basado en los últimos avances pedagógicos y tecnológicos.

Los docentes investigados corresponden a un total de 22, de cuales el 18,18% son hombres y el 81,81% son mujeres; cuyas edades se encuentran detalladas de la siguiente manera: entre 20 y 30 años 18,18%; entre 30 y 40 años 45,45%; entre 40 y 50 años 22,72%; entre 50 y 60 años 4,54% y más de 60 años el 9,09 % de los docentes. Claramente podemos concluir que la mayor parte de la planta docente esta entre los 30 y 40 años; además es importante mencionar que un importante porcentaje de docentes (36,36%) no tiene un título a fin a educación.

A continuación, se presenta el análisis de resultados de las encuestas aplicadas a los docentes del Subnivel de Educación Básica Superior cuyo objetivo es diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza-

aprendizaje e identificar las teorías de aprendizaje y estrategias metodológicas que caracterizan su práctica pedagógica.

### 3.1. Tendencia en la aplicación de la teoría conductista

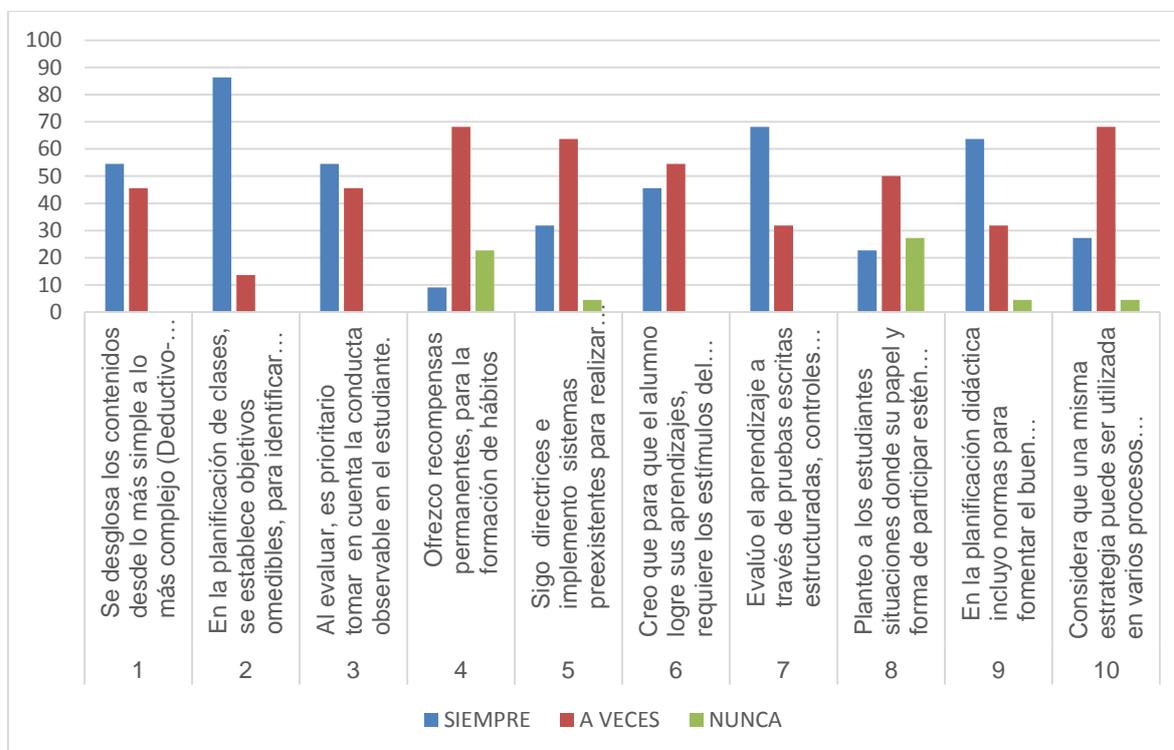
El fundamento teórico de la teoría conductista está basado en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente. Para determinar el porcentaje de docentes que utilizan en su práctica educativa esta teoría del aprendizaje se plantearon 10 preguntas que asocian las características conductistas; el resultado se muestra a continuación:

**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)	12	54,54	10	45,55	0	0	22
2	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.	19	86,36	3	13,63	0	0	22
3	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.	12	54,54	10	45,55	0	0	22
4	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.	2	9,09	15	68,18	5	22,72	22
5	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.	7	31,81	14	63,63	1	4,54	22
6	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.	10	45,55	12	54,54	0	0	22
7	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.	15	68,18	7	31,81	0	0	22
8	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados	5	22,72	11	50	6	27,27	22
9	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los niños	14	63,63	7	31,81	1	4,54	22
10	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.	6	27,27	15	68,18	1	4,54	22

Promedio		46,37		47,288		6,361	
----------	--	-------	--	--------	--	-------	--

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera  
Elaborado por: Astudillo (2017).



**Figura 1:** Tendencia Conductista

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera.  
Elaborado por: Astudillo, M. (2017)

En los resultados obtenidos en la tabla 1 y figura 1 se evidencia que los maestros aplican siempre (46,37%), a veces (47,28%) y nunca (6,36%) prácticas educativas del conductismo. Se puede concluir que la mayoría de docentes tienden a planificar sus clases por objetivos medibles (86,36%), que la evaluación de los aprendizajes son realizados a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados (68,18%), los docentes incluyen en sus planificaciones didácticas normas para fomentar el buen comportamiento (63,63%), y además que prefieren desglosar sus contenidos desde lo más simple a lo más complejo y al evaluar a sus estudiantes toman como algo prioritario la conducta observable dentro del salón de clase (54,54%); dichos precedentes muestran sin duda a tendencias conductistas, pues “ la asociación de estímulos, el condicionamiento, la observación y la imitación ocurren constantemente aún sin conciencia por parte de los profesores y los estudiantes” (Arancibia, 2008,p.67).

Claramente se demuestra un amplio uso de la tendencia conductista por parte de este grupo de 22 docentes, en consecuencia, estas prácticas limitan el desarrollo del pensamiento del estudiante, ya que este es visto como un sujeto pasivo quien solamente da respuesta a estímulos creados por los docentes y condiciona su aprendizaje a estímulos medio ambientales. Evidentemente, es preocupante que los docentes apliquen siempre (46,37%) o a veces (47,28%) prácticas conductistas, porque infaliblemente no se están respetando las diferencias individuales de los educandos al pretender que se den las mismas respuestas condicionadas a una única forma de estímulo.

En cuanto a la opción de “a veces” cabe recalcar que los docentes prefieren seguir directrices e implementar sistemas preexistentes al realizar un proyecto o tarea (63,63%), el tema de las recompensas permanentes para formar hábitos (68,18%) y utilizar una misma estrategia para varios procesos didácticos (68,18%), lo que nos hace deducir muy poca innovación por parte de los docentes para crear nuevas estrategias metodológicas y solo realizar actividades puntuales pre programadas, esto puede incitar una limitación al desarrollo de la creatividad y al aprendizaje significativo en los estudiantes.

Sin embargo, en la opción de “nunca” se puede determinar que los docentes muestran flexibilidad a los estudiantes en situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados (27,27%), aunque el porcentaje es mínimo es importante rescatar el hecho de que haya docentes que no sigan al pie de la letra un esquema y se muestren abiertos a ciertos cambios de forma. En definitiva, es evidente que actualmente los docentes siguen utilizando métodos educativos tradicionales, cuyas teorías del aprendizaje se preocupan más de la memoria que de una formación integral.

### **3.2. Tendencias en la aplicación de la teoría cognitiva**

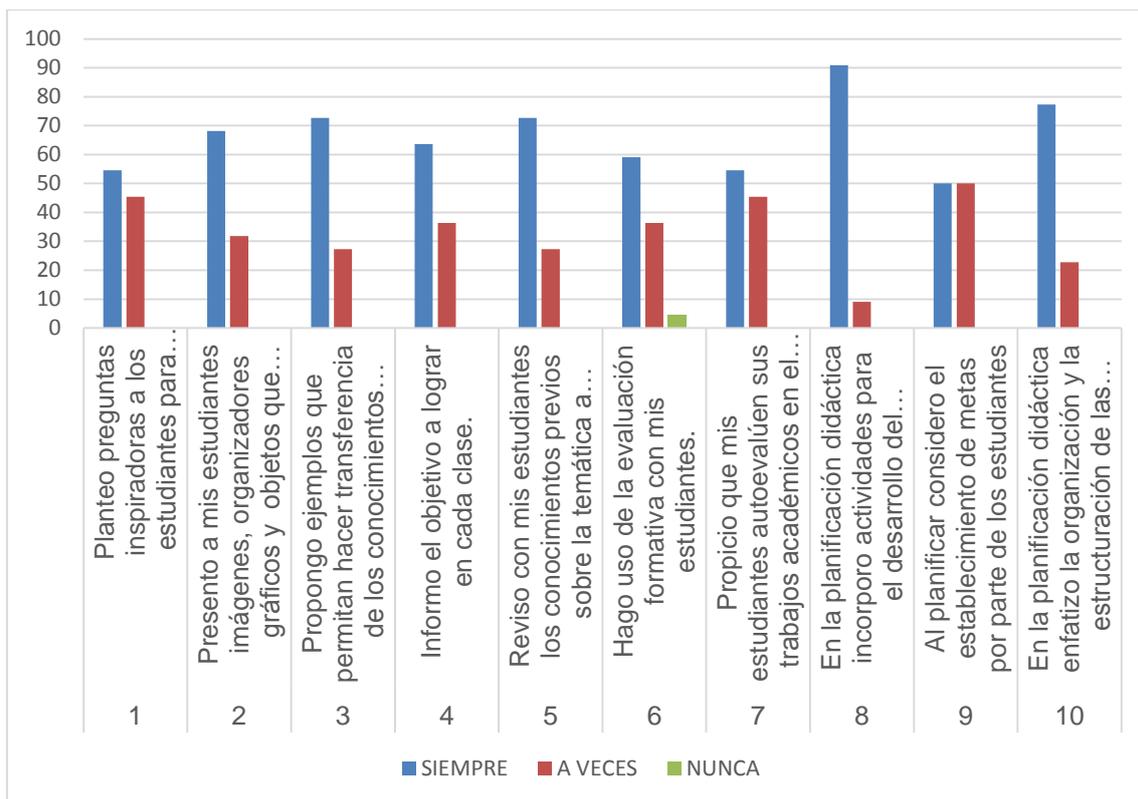
Esta teoría considera que los aprendizajes significativos se dan gracias a esquemas mentales preestablecidos, es decir que para que haya un nuevo conocimiento el estudiante debe poseer conocimientos previos. En este contexto, para determinar la incidencia del uso del cognitivismo en la Institución Educativa investigada se plantearon 10 preguntas las que se muestran a continuación.

**Tabla 2:** Tendencia Cognitivista

Nro.	Indicadores	Siempre		A veces		Nunca		Total
		F	%	F	%	F	%	
1	En el proceso de enseñanza aprendizaje planteo preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención.	12	54,54	10	45,45	0	0	22
2	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.	15	68,18	7	31,81	0	0	22
3	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.	16	72,72	6	27,27	0	0	22
4	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.	14	63,63	8	36,36	0	0	22
5	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.	16	72,72	6	27,27	0	0	22
6	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.	13	59,09	8	36,36	1	4,54	22
7	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.	12	54,54	10	45,45	0	0	22
8	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento	20	90,9	2	9,09	0	0	22
9	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes	11	50	11	50	0	0	22
10	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.	17	77,27	5	22,72	0	0	22
<b>promedio</b>			66,36		33,18		0,504	

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera.

Elaborado por: Astudillo (2017)



**Figura 2:** Tendencia cognitivista

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera

Elaborado por: Astudillo (2017)

Una vez analizados los datos derivados de la tabla 2 y figura 2 se puede evidenciar que el 66,66 % de los docentes encuestados siempre usan teorías del aprendizaje cognitivistas, esto se demuestra porque el 90,9% de los docentes incorporan en su planificación didáctica actividades para el desarrollo del pensamiento lo que evidencia una clara inclinación sobre esta teoría, pues la misma contribuye a un mayor conocimiento de algunas capacidades esenciales para el aprendizaje, como la atención, la memoria y el razonamiento. En esta misma línea el 77,27 % de los docentes muestran que siempre en la planificación didáctica enfatizan la organización y la estructuración de las destrezas, y el 72,72 % de los docentes permiten a sus estudiantes hacer transferencia de los conocimientos adquiridos y revisan al iniciar sus clases los conocimientos previos de los aprendizajes que se van a desarrollar, lo cual según Ausubel (1983) es una de las bases para que se produzca un nuevo conocimiento.

Los resultados muestran además que el 45,45 % de los docentes plantean a veces preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención en el proceso de

enseñanza- aprendizaje y un igual porcentaje propicia que sus estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.

En resumen, se evidencia una clara inclinación de los docentes de esta institución por la utilización de principios cognitivistas, puesto que los mayores porcentajes obtenidos en las encuestas aplicadas develan características de este paradigma, como por ejemplo el hecho de que los docentes se preocupen por una planeación que estimule el aprendizaje reforzando el desarrollo del pensamiento; buscando las estrategias, metodologías y material necesario para que el estudiante logre incorporar el nuevo conocimiento al sus esquemas mentales preestablecidos. Ante esto David Ausubel, sostuvo que “el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el aprendiz” (Andrade S. y Gálvez p. s/f. p.4).

### 3.3. Tendencia Socio – Histórico Cultural

Este paradigma sostiene que el aprendizaje solo ocurre cuando se está interactuando con las personas del entorno, como cuando se trabaja en grupos de aprendizaje o en colaboración entre pares, se estimulan procesos de desarrollo y se fomenta el crecimiento cognoscitivo (Schunk, D. 2015. p. 242). Para determinar la utilización de esta teoría del aprendizaje se plantearon las diez interrogantes presentadas a continuación:

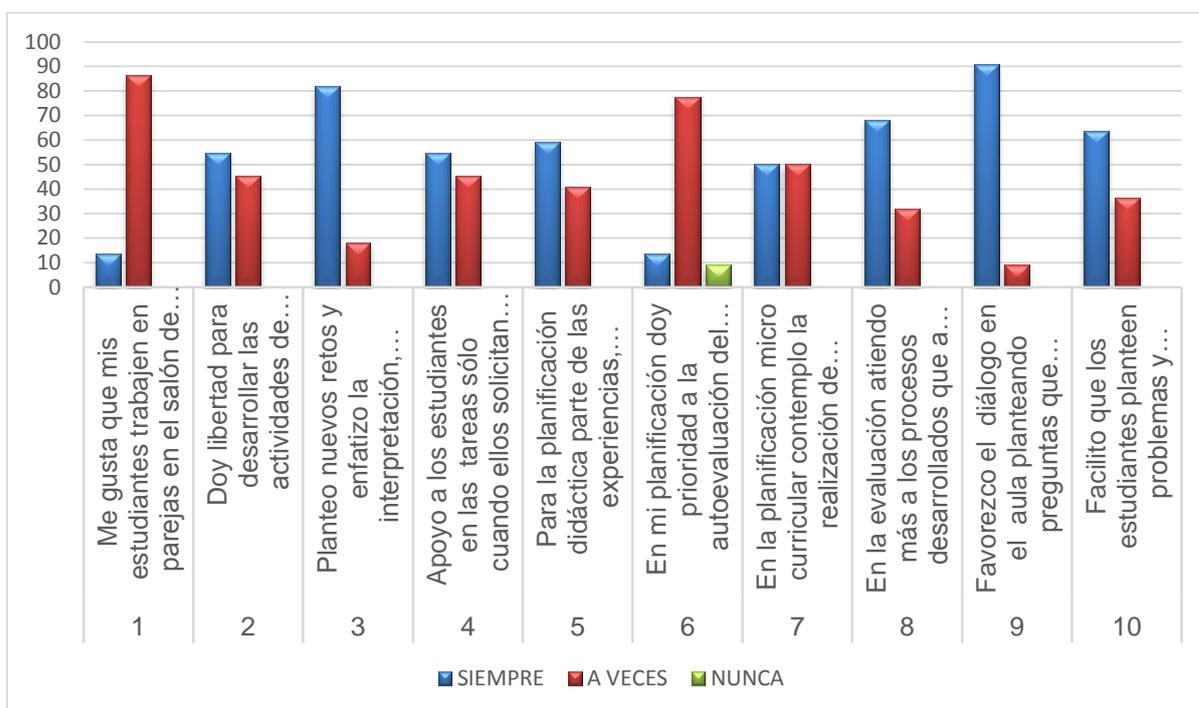
**Tabla 3:** Tendencia Socio – Histórico Cultural

N°	INDICADORES	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		F	%	f	%	f	%	
1	Me gusta que mis estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase.	3	13,63	19	86,36	0	0	22
2	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.	12	54,54	10	45,45	0	0	22
3	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.	18	81,81	4	18,18	0	0,00	22
4	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.	12	54,54	10	45,45	0	0,00	22
5	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante	13	59,09	9	40,90	0	0,00	22
6	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.	3	13,63	17	77,27	2	9,09	22
7	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.	11	50,00	11	50,00	0	0,00	22

8	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.	15	68,18	7	31,81	0	0,00	22
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.	20	90,90	2	9,09	0	0,00	22
10	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.	14	63,63	8	36,36	0	0,00	22
Promedio		55,00		44,09		0,91		99,991

Fuente: Encuesta aplicada a maestros del colegio de Bachillerato Particular Cordillera.

Elaborado por: Astudillo (2017)



**Figura 3:** Tendencia Socio – Histórico Cultural

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera

Elaborado por: Astudillo (2017)

Luego del análisis de los datos obtenidos se determina que los docentes del Colegio de Bachillerato Cordillera utilizan en similares porcentajes siempre (55,00%) y a veces (44,09%) estrategias del paradigma Socio- Histórico Cultural. Dentro de las estrategias que presentan mayor porcentaje en la opción de siempre se evidencia que el docente favorece el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa (90,90%). Un 81,81 % de docentes manifiestan que dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje plantean nuevos retos y enfatizan la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica y un 68,18 % exponen que en la evaluación atienden más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales. Estos

antecedentes porcentuales muestran una inclinación de los docentes hacia los métodos Socio-Históricos culturales, que sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje como un sujeto activo en su interacción con otros sujetos. Tal como han expuesto Piaget y Vygotsky el conocimiento es producto de la interrelación entre el individuo y el medio que lo rodea. “La ley fundamental de la adquisición de conocimiento para Vygotsky afirmaría que éste comienza siendo siempre objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para, a continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal” (Pendrozo, 2012.p. 7).

En la opción de a veces se exponen como estrategias principales el hecho de que a los docentes les gusta que sus estudiantes trabajen en pares (86,36). El 77,27 % de docentes dan prioridad dentro de su planificación a la autoevaluación del estudiante y un 50% exponen que en la planificación micro curricular contempla la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante. Aspectos que son claves dentro de este paradigma pues como lo manifestó Vygotsky al basar su psicología en el concepto de actividad, considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos (Pendrozo, 2012).

Una muestra clave de que se debe formar al estudiante no solo para que interprete la realidad sino para que tenga la capacidad de buscar soluciones a problemas puntuales de su contexto. Además, el hecho de que el Nuevo Ajuste Curricular 2016 plantea como ejes integradores la realización de proyectos escolares que permiten que los estudiantes se acerquen más a su realidad, conociendo sus problemas y planteándose retos para dar solución a dichos problemas.

Finalmente un 47,47 % de docentes manifiestas que les gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o ven la dificultad que presentan, este apartado se refiere al hecho de que como establece este paradigma el docente no enseña en el sentido tradicional de pararse frente a la clase e impartir los conocimientos, sino que acuden a materiales con lo que los alumnos se comprometen activamente mediante manipulación e interacción social; y este solo acompaña o media el uso de los instrumentos y el contexto para que ocurra una aprendizaje.

### **3.4. Tendencia Constructivista**

La teoría de aprendizaje constructivista pone como centro del aprendizaje al sujeto que aprende, y él es el protagonista para la construcción de sus propios

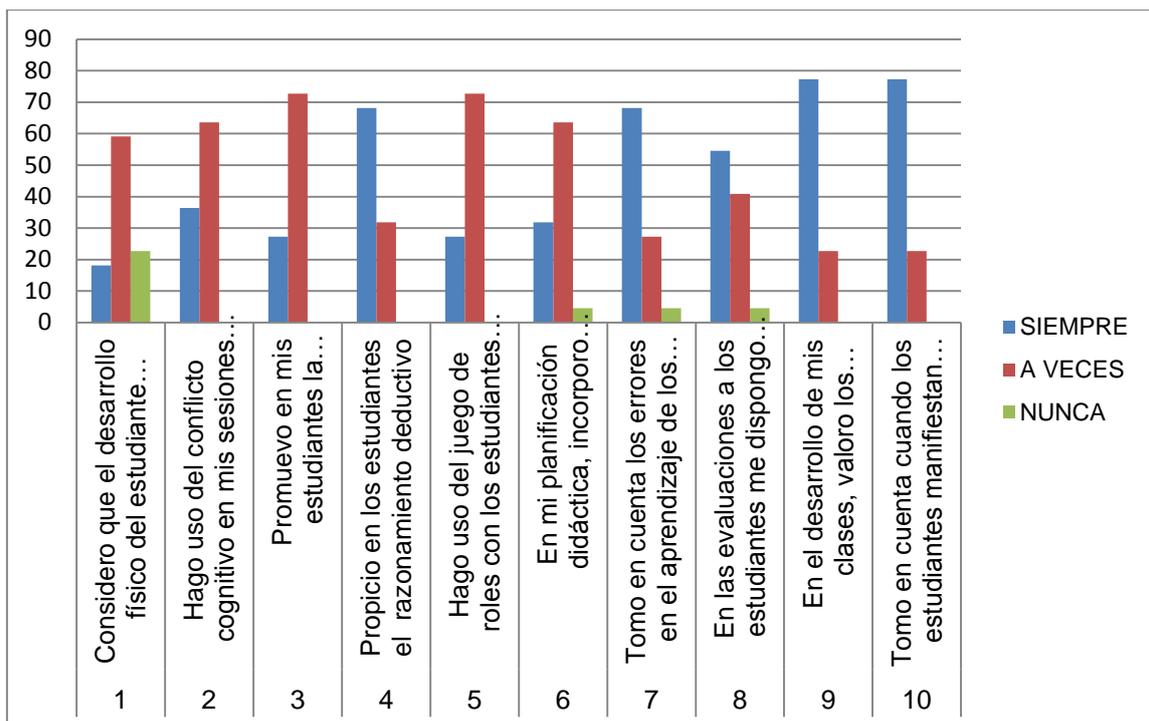
conocimientos. Los profesores según el constructivismo no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social, de este modo los educandos participen activamente bajo criterios reflexivos, críticos y propositivos.

**Tabla 4:** Tendencia Constructivista

N°	INDICADORES	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.	4	18,18	13	59,09	5	22,72	22,00
2	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.	8	36,36	14	63,63	0	0,00	22,00
3	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.	6	27,27	16	72,72	0	0,00	22,00
4	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo	15	68,18	7	31,81	0	0,00	22,00
5	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.	6	27,27	16	72,72	0	0,00	22,00
6	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.	7	31,81	14	63,63	1	4,54	22,00
7	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.	15	68,18	6	27,27	1	4,54	22,00
8	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.	12	54,54	9	40,90	1	4,54	22,00
9	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.	17	77,27	5	22,72	0	0,00	22,00
10	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.	17	77,27	5	22,72	0	0,00	22,00
Promedio			48,63		47,72		3,63	99,99

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera.

Elaborado por: Astudillo, M. (2017)



**Figura 4:** Tendencia Constructivista

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera  
Elaborado por: Astudillo (2017)

Una vez analizados los datos obtenidos en la tabla 4 y figura 4 se puede constatar que los docentes encuestados usan siempre (48,63) y a veces (47,72) estrategias constructivistas en sus aulas de clases. El 77,27% de los docentes manifiestan que, en el desarrollo de sus clases, valora los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes y toman en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello. Al respecto Piaget (1978) explica que el desarrollo y la formación de los conocimientos recurriendo al proceso central de la equilibración, entendido éste como estados en los que se articulan equilibrios aproximados, desequilibrios y reequilibraciones. Esta secuencia es la que va a dar cuenta de un equilibrio móvil y en constante superación, siendo por lo tanto un proceso y no un estado (Pendrozo, 2012). Asimismo, el 68,18% de los docentes propician en los estudiantes el razonamiento deductivo.

Es importante contrastar que el 72,72% de los docentes encuestados, usan el juego de rol como herramienta didáctica de enseñanza aprendizaje, este tipo de estrategias son significativas para darle un ambiente constructivista al aula de clases, pues se considera un método de enseñanza basado en la representación de una identidad diferente a la propia, por parte de los participantes a fin de enfrentar problemas reales o hipotéticos, de una manera informal pero realista (Gómez, 2014.). Lo que conlleva a

un conflicto cognitivo del estudiante y con ello un aprendizaje constructivista. En esta misma línea el 63,63% de docentes hacen uso del conflicto cognitivo en sus sesiones de clase, por lo tanto, cumplen con el principio constructivista que resalta la participación activa del educando en la construcción de sus propios conocimientos, de una forma participativa y dinámica.

Sin embargo, el 59,09% de los docentes consideran que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje, lo que reafirma el enfoque constructivista planteado por el propio Piaget. “Cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que habría podido descubrir solo, se le impide a este niño a inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente. Eso no significa que el profesor no tenga que diseñar situaciones experimentales para facilitar la invención del niño” (Piaget, 1983, p. 113). En suma, el aprendizaje está según el constructivismo subordinado a los niveles de desarrollo del sujeto.

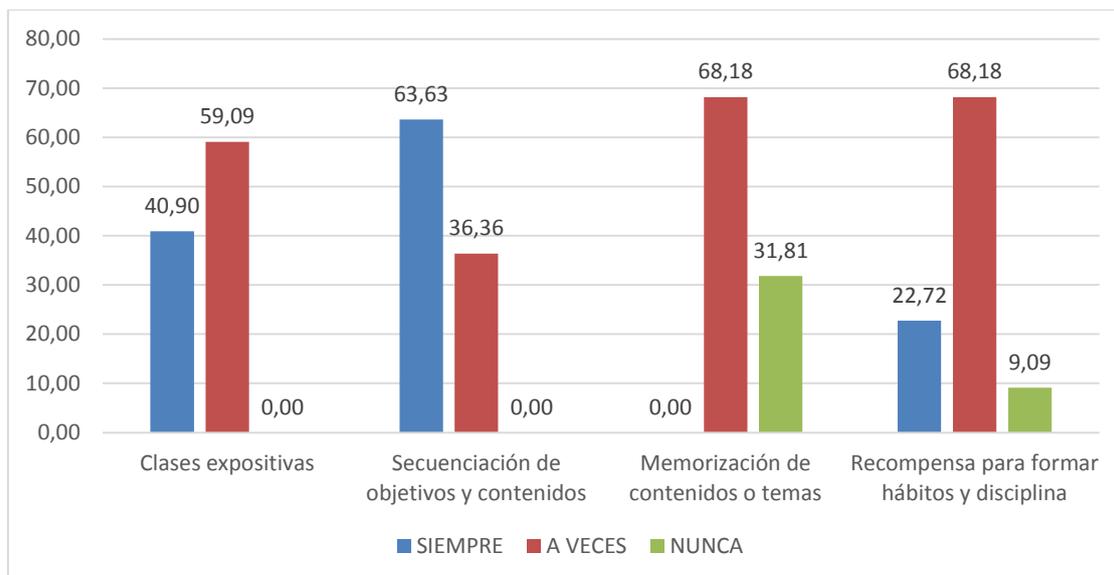
### 3.5. Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría conductista

Las estrategias didácticas conductistas forman a estudiantes pasivos, simples receptores del conocimiento que limitan sus capacidades de reflexionar, analizar y criticar. Buscando solamente que respondan a estímulos previamente establecidos; por otro lado, los docentes son los encargados de transmitir los conocimientos, dueños de la razón y dirigentes del proceso de enseñanza- aprendizaje. Para determinar el alcance que tiene la teoría conductista en los docentes de la institución investigada se plantearon 4 estrategias didácticas propias de este paradigma, cuyos resultados se presentan a continuación:

**Tabla 5.** Estrategias didácticas conductistas

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Clases expositivas	9	40,90	13	59,09	0	0,00	22
2	Secuenciación de objetivos y contenidos	14	63,63	8	36,36	0	0,00	22
3	Memorización de contenidos o temas	0	0,00	15	68,18	7	31,81	22
4	Recompensa para formar hábitos y disciplina	5	22,72	15	68,18	2	9,09	22
Promedio			31,81		57,95		10,23	99,99

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera  
Elaborado por: Astudillo (2017)



**Figura 5:** Estrategias didácticas Conductistas

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera  
Elaborado por: Astudillo (2017)

La tabla 5 y figura 5 nos señalan que en promedio el 31,81% de los docentes encuestados utilizan siempre estrategias didácticas de la teoría conductista, evidenciando que el 63,63% de los docentes aplican la secuencia de objetivos y contenidos en su quehacer educativo, seguido por el 40,90% que aún utilizan las clases expositivas, y posteriormente el 22,72% de docentes que manifiestan recompensar a sus estudiantes para formar hábitos y disciplina. Por otro lado en la opción a veces se determina que el 57,95% de los docentes usan prácticas conductistas; entre las cuales se destacan la memorización de contenidos, la recompensa para formar hábitos y disciplina con un porcentaje similar (68,18%) y la secuenciación de objetivos y contenidos 36,36%, mientras que un bajísimo porcentaje (9,09) manifiestan que nunca utiliza como estrategia el recompensar para formar hábitos y disciplina.

Estos datos reflejan un alto uso de estrategias didácticas propias del conductismo, donde el docente es el protagonista y asume un rol activo como instructor, preocupado por organizar y desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos para enseñar (Hernández, 2002. Citado por Andrade, S. y Gálvez, P., 2012.)

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

Los teóricos del cognitivismo afirman que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proximidad con otras personas y la

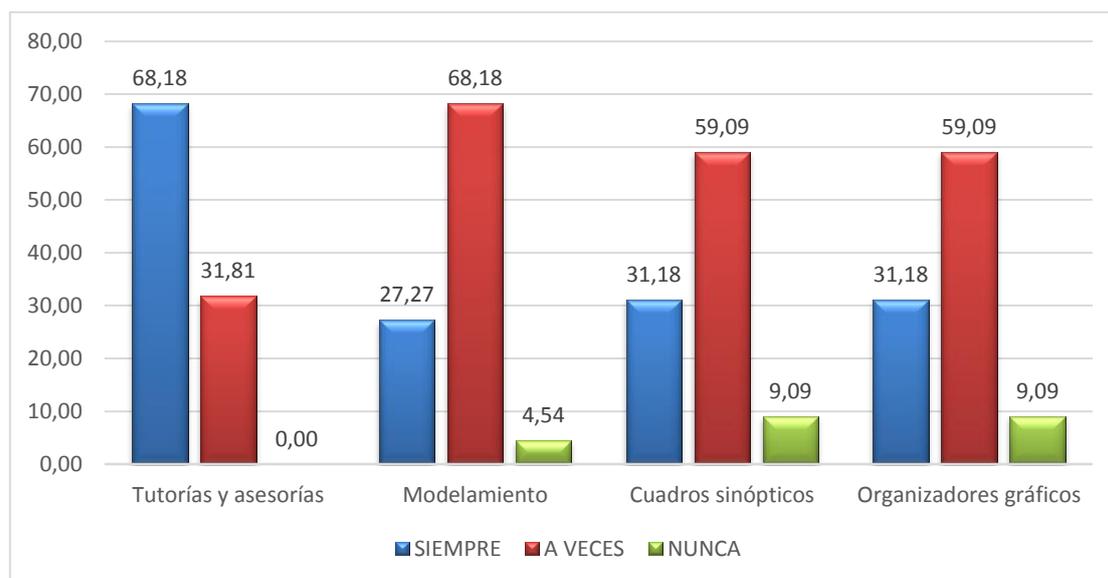
repetición, así como también resaltan el papel del refuerzo como elemento retroalimentador para corregir respuestas y motivar. Sin embargo, incluso aceptando conceptos conductistas, ven el proceso de aprendizaje como la adquisición y reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan la información (Andrade, S. y Gálvez, P., 2012). Ante ello se plantea a continuación 4 estrategias cognitivistas para determinar el uso de esta teoría dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Tabla 6:** Estrategias didácticas de la teoría cognitiva

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL
		f	%	f	%	f	%	
1	Tutorías y asesorías	15	68,18	7	31,81	0	0,00	22
2	Modelamiento	6	27,27	15	68,18	1	4,54	22
3	Cuadros sinópticos	7	31,18	13	59,09	2	9,09	22
4	Organizadores gráficos	7	31,18	13	59,09	2	9,09	22
Promedio			39,45		54,54		5,68	99,68

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera

Elaborado por: Astudillo (2017)



**Figura 6:** Estrategias didácticas Cognitivistas

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera

Elaborado por: Astudillo (2017)

Haciendo referencia a las estrategias cognitivistas se aprecia que según la tabla 6 y gráfico 6 los docentes encuestados utilizan siempre (39,45%) y a veces prácticas cognitivistas (54,54%). De los cuales el 68,18 % de estos utilizan el modelamiento, tutorías y asesorías como estrategias didácticas, además de un 59,09% que usan cuadros sinópticos y organizadores gráficos, y un mínimo porcentaje de 9,09% que manifiesta no utilizar nunca cuadros sinópticos y organizadores gráficos.

Estos antecedentes evidencian una inclinación al uso de estrategias cognitivas, siendo estas estrategias aquellas que promueven una organización completa de la información al modificar los procesos internos del individuo durante el aprendizaje, concretamente sobre el procesamiento de la información, entonces de manera general se puede decir que las estrategias del aprendizaje referentes a las sistematizaciones cognitivas al ser puestas en práctica por los estudiantes, les permitirá organizar e integrar efectivamente la información. El docente en cambio 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

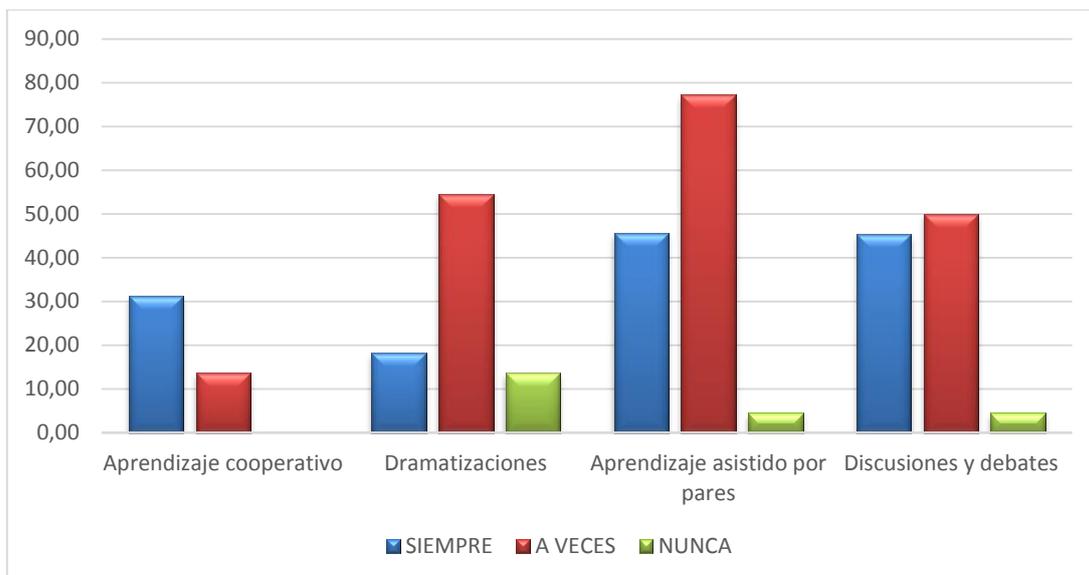
Las estrategias didácticas vistas desde el enfoque Socio Histórico – Cultural establecen que el estudiante aprende gracias a la interacción con su entorno social y cultural. De ahí que docente debe propiciar espacios de interacción social y guiar el uso de los instrumentos que se necesitan para propiciar el aprendizaje, al respecto Shunk (2012) afirma que: “el entorno social influye en la cognición a través de sus herramientas, objetos, culturas, lenguaje, símbolos e instituciones sociales” (p.274). Para determinar el nivel de aplicación de estrategias del enfoque Socio-histórico-Cultural se plantearon las siguientes estrategias.

**Tabla 7:** Estrategias didácticas de la teoría Socio Histórico - Cultural

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		F	%	f	%	F	%	
1	Aprendizaje cooperativo	19	86,36	3	13,63	0	0,00	22
2	Dramatizaciones	7	31,18	12	54,54	3	13,63	22
3	Aprendizaje asistido por pares	4	18,18	17	77,27	1	4,54	22
4	Discusiones y debates	10	45,45	11	50,00	1	4,54	22
Promedio			45,29		48,86		5,68	99,83

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera

Elaborado por: Astudillo (2017)



**Figura 7:** Estrategias didácticas de la teoría Socio Histórico- Cultural

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera

Elaborado por: Astudillo (2017)

Los datos que se muestran en la tabla 7 y la figura 7 revelan que el 45, 29 % de docentes usan siempre estrategias socio histórico cultural, mientras que el 48, 86% las usan a veces y el 5,68 % no las utilizan nunca. De las opciones dadas la más utilizada en la opción siempre es el aprendizaje cooperativo con un 86,36%; mientras que la estrategia menos utilizada en esta línea son las dramatizaciones, las discusiones y debates con un 31,18% y 45,45% respectivamente. Entre las prácticas que se destacan en la opción “a veces “ se encuentran: aprendizaje asistido por pares (77, 27 %), dramatizaciones (54,54%), y discusiones y debates con el 50%, finalmente la estrategia con mayor porcentaje en la opción nunca son las dramatizaciones 13,63% pese a que según el autor Onieva (2011) (citado por Motos y Tejedo, 1999) la dramatización propicia que los alumnos sean partícipes de un proceso creativo con el que respondan de forma espontánea a diferentes situaciones y problemas. Sin embargo, según los datos obtenidos se evidencia muy poco uso de esta estrategia didáctica.

Es importante rescatar que los resultados connotan una realidad educativa preocupante, puesto que la mayoría de docentes usan de forma esporádica los principios de la teoría socio histórico cultural, a pesar de que la disposición ministerial es poner al sujeto como eje central del aprendizaje y lograr que los aprendizajes siempre estén y nazcan del contexto; sin embargo en importante rescatar que la mayoría de docentes sí utilizan el aprendizaje asistido por pares, estrategia que según Johnson y Holubec (1999) coadyuva a ganar interdependencia positiva,

responsabilidad grupal e individual, interacción estimuladora, aprender prácticas interpersonales y grupales imprescindibles, y la autoevaluación grupal.

En conclusión, se puede evidenciar que las estrategias del enfoque socio histórico-cultural tienen un buen nivel de aceptación por los docentes del colegio investigado, las mismas que confirman lo manifestado por Vygotsky (citado por Huber, 2008): “ningún estudiante aprende aislado del ambiente social y las herramientas sociales, sobre todo el lenguaje” (p.7); es decir, el aprendizaje es el resultado de la interacción del sujeto y de su entorno.

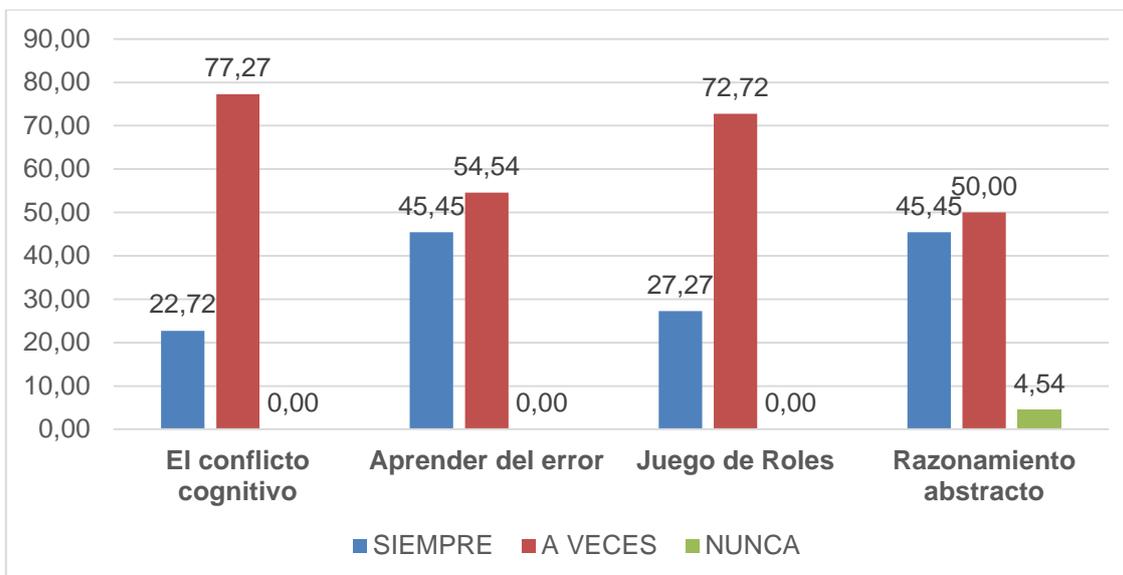
### 3.8. Tendencias en la aplicación de las estrategias de la teoría constructivista

Las estrategias constructivistas buscan que el estudiante sea quien construye su propio conocimiento, teniendo el rol protagónico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Promueve la participación activa del estudiantado, así como su aprendizaje autónomo mediante la asignación de responsabilidades que generan un conflicto cognitivo, que generen en él la curiosidad, la reflexión y la criticidad, aportando para la formación de estudiantes críticos, reflexivos, comprensivos y propositivos.

**Tabla 8:** Estrategias didácticas de la Teoría Constructivista

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	El conflicto cognitivo	5	22,72	17	77,27	0	0,00	22,00
2	Aprender del error	10	45,45	12	54,54	0	0,00	22,00
3	Juego de Roles	6	27,27	16	72,72	0	0,00	22,00
4	Razonamiento abstracto	10	45,45	11	50,00	1	4,54	22,00
Promedio			35,22		63,63		1,14	99,99

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera  
Elaborado por: Astudillo (2017)



**Figura 8:** Estrategias didácticas Constructivista

Fuente: Encuesta aplicada a maestros de la Unidad Educativa Particular Cordillera

Elaborado por: Astudillo (2017)

Los datos representados en la tabla 8 y figura 8, demuestran que las estrategias didácticas de la tendencia constructivista si se consideran dentro de la práctica docente del subnivel de Básica Superior del Colegio Bachillerato Cordillera; los datos recopilados muestran que un nivel inferior a la mitad de docentes utiliza siempre estrategias constructivistas, es decir un 35, 22% siendo el aprendizaje por error y el razonamiento abstracto las estrategias con mayores valores porcentuales (45,45%).

En el ítem a veces se evidencia un promedio de 63,63% de aceptación de estrategias constructivistas; siendo el conflicto cognitivo el más utilizado con un porcentaje de 77,27%, seguido por el juego de roles 72,72 %; mientras que el razonamiento abstracto es usado solo a veces por el 50% de los docentes. Estos datos muestran que se propicia una actitud protagónica a sus estudiantes dentro del aula.

Pero se debe considerar que existe un porcentaje mínimo 4,54% que nunca usan como estrategia el razonamiento abstracto, lo que nos lleva a deducir que existe un divorcio entre las recomendaciones ministeriales y lo que realmente hace el docente en el aula. Se concluye que, aunque los docentes usen estrategias constructivistas, estas son usadas mayormente en ocasiones, por lo que el resto del tiempo se deduce que se aplican estrategias conductistas o cognitivistas que se separan de la idea de calidad de educación actual y acentúa a la escuela tradicional.

Por lo expuesto, se evidencia un cambio de paradigma educativo que se está encaminando al constructivismo; el papel del docente se está transformando de

protagonista a orientador, mediador y guía del aprendizaje; en tanto que el estudiante va ganando espacio protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomando como objetivo básico el formar al discente de forma integral, respetando sus diferencias, pero brindando igualdad de oportunidades.

## **CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

#### **4. Título:**

Los principios teóricos constructivistas como ejes dinamizadores, un camino para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

##### **4.1. Descripción del problema:**

Los docentes del Colegio de Bachillerato Cordillera de la ciudad de Loja, aplican en sus prácticas pedagógicas principios teóricos del cognitismo, demostrando así que se preocupan más por generar un conocimiento obsoleto, en el que el estudiante no ha pasado de ser el receptor de dicho conocimiento, y el docente el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se muestra un alejamiento de las disposiciones ministeriales en cuanto al énfasis que se debe poner al momento de elegir las estrategias para lograr destrezas básicas imprescindibles y deseables; donde el estudiante cumpla un rol protagónico. A lo que se suma que la mayoría de profesionales que prestan su servicio en el subnivel de Básica Superior no poseen títulos afines a la educación, por lo que se deduce que se desconocen los principales principios pedagógicos que orientan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

A esto se le agrega el aislamiento para planificar, poca innovación y asertividad al escoger estrategias metodológicas, una débil probidad y solvencia académica en el sustento de las teorías del aprendizaje, y los referentes teóricos y metodológicos en el que se basa el Currículo Nacional. Esto conllevó a que en el informe de auditoría realizado por la secretaría de apoyo, seguimiento y regulación de la educación del distrito 11D01 en el año 2015 se afirme que el docente se encuentra en avance en el Estándar de Desempeño Profesional Docente- Dimensión A: Dominio Disciplinar y Curricular A.13.” Conoce la didáctica de la disciplina que imparte, y las teorías e investigaciones educativas que la sustentan”.

##### **4.2. Antecedentes del problema**

El documento rector de la Educación ecuatoriana “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 sujeto proactivo y participativo, capaz de resolver problemas de su contexto; capacitado para la vida en sociedad y para la sociedad. Desde esta perspectiva el Colegio de Bachillerato Cordillera contó con el apoyo profesional dela OEI

(organización de Estados Iberoamericanos) con un plan de capacitación permanente en temas relacionados con la educación. Como: PEI, códigos de convivencia, currículo, evaluación, pedagogía, entre otros temas que si bien sirvieron en su momento, las secuelas de los mismos se han ido perdiendo por la movilidad de docentes. Actualmente se han desarrollado capacitaciones sobre implementación del ajuste curricular, adaptaciones curriculares e inclusión educativa, planificación docente; sin embargo los mismos no se ven plasmados en la práctica diaria puesto que los capacitadores no pasan de dar un discurso retórico y clases expositivas; dificultando así que los docentes aprendan de forma concreta y objetiva los contenidos, a esto se le suma el hecho de que la mayoría de las capacitaciones no han contemplado a las teorías del aprendizaje como hilo conductor de la pedagogía y básicamente al constructivismo o la pedagogía crítica como bien plantea el Sistema Educativo Nacional, adyacentes a estas las importantes aplicaciones que estos principios pedagógicos tiene en la adquisición de aprendizajes significativos.

### **4.3. Fundamentación teórica.**

#### **4.3.1. Principios teóricos del aprendizaje constructivista**

Los principios teóricos del aprendizaje constructivista son resultado de las aportaciones de diferentes autores como: Lev Vygotsky, Jean Piaget, Ausubel, Jerome Bruner, Feuerstein, Lipman, De Bono, etc.; los que destacan considerablemente la búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad; cómo se aprende y la cómo influye el medio contextual en la generación de nuevos conocimientos. Al respecto los principales fundamentos teóricos de este enunciado se describen a continuación.

#### **4.3.2. Los principios constructivistas de la acción educativa**

1. Individualización.- hace referencia al hecho de personalizar la educación acomodándose a las diferentes necesidades de los estudiantes. Evidentemente las destrezas y objetivos educativos serán los mismos, pero las estrategias metodológicas procurarán personalizarse al contexto y necesidad del estudiante. La individualización del proceso de enseñanza aprendizaje debe considerar las peculiaridades y capacidades de cada ser humano, puesto que cada ser humano es irrepetible y único. Este principio sostiene que se deben seleccionar y organizar y el saber y la cultura como los valores y sentimientos; de modo que puedan ser atendidas las subjetividades del estudiantado desde sus capacidades individuales. Cabeza (2011) sostiene que el estudiante ha de aprender como persona singular y autónoma, quien necesita de su

grupo, entorno y realidad para desarrollarse, consolidando su identidad y especificidad personal, pero también como un proceso interactivo, el cual necesita nutrirse de la colaboración y cooperación con la comunidad educativa: directivos, docentes, alumnado y familias.

2. Conflicto cognitivo. - Jean Piaget en (1971) hace una síntesis de las teorías innatistas y la empirista para afirmar que las formas que nos sirven para organizar los conocimientos no son innatas sino aprendidas a través del desarrollo de las capacidades lógico matemáticas y de su interacción con la realidad. Prácticamente los procesos de aprendizaje resultan de nuestra organización de la información a través de las categorías kantianas a priori (espacio-tiempo-causa). Por lo tanto, a través de nuestras capacidades adquirimos el conocimiento de la realidad que según Piaget (citado por Ulises 2013) se caracteriza por lo siguiente:

- Existe una relación dinámica entre el sujeto y el objeto, de manera que el sujeto es activo frente a la realidad e interpreta la información.
- Para construir conocimiento no basta con ser activo frente al entorno. El proceso de construcción es reestructurante y cada nuevo conocimiento se genera a partir de los conocimientos previos. Lo nuevo se basa en lo ya adquirido y lo trasciende.
- El sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin una actividad mental constructiva, dentro de las peculiaridades del desarrollo evolutivo de cada persona, el conocimiento no se produce. Por lo tanto, para Piaget, existen dos tipos de desarrollo del pensamiento el convergente y el divergente, el primero se mueve en la línea científica y el segundo en la creativa y divergente. En ambos casos, el educador debe de manejar con soltura para ayudar al alumno a alcanzar su pleno desarrollo.

3. Autonomía. - Este principio enfatiza la importancia de ir formando en los niños un pensamiento autónomo que sea capaz de razonar, discutir, transferir o cuestionar elementos que considere útiles dentro de su aprendizaje. La autonomía entonces va más allá de que el niño, niña o adolescente cumplan ciertas actividades de manera autónoma; se gana autonomía cuando en niño tiene un pensamiento crítico desde varios puntos de vista dentro del ámbito moral e intelectual. “El profesor se ocupará constantemente de que el niño sea capaz de tomar iniciativas, tener su propia opinión, debatir cuestiones y desarrollar la confianza en su propia capacidad, tanto en el terreno intelectual como en el moral” (Kammi, 2013. párr.1).

La teoría de Piaget ha demostrado científicamente que todos los sujetos tienden de modo natural a incrementar su autonomía cuando las condiciones lo permiten y que esta tendencia se extiende a la construcción del conocimiento científico por el hombre en su conjunto. Con la autonomía de la educación intentamos pues, desarrollar una tendencia natural de base biológica que existe en todos los niños. La autonomía implica que no podemos predecir con exactitud como responderán los niños, pero debemos guiar asertivamente cada respuesta positiva o negativa de los educandos frente a cada circunstancia. Dentro de su artículo Kammi (2013) implica tres principios básicos para formar autonomía en los educandos:

- Es esencial que el profesor reduzca su poder de adulto todo lo posible e intercambie puntos de vista con los niños de igual a igual.
- Es necesario que el profesor incite a los niños a intercambiar puntos de vista con otros niños.
- Es esencial que el profesor incite a los niños a tener una mentalidad curiosa, activa, con iniciativa, a ser críticos, establecer relaciones entre las cosas y a tener confianza en su propia capacidad.

4. Autorregulación. - La autorregulación es un “proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000 p. 14). De esta forma la autorregulación hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos. La teoría constructivista se centra en el deseo intrínseco del sujeto de hallar respuesta a las preguntas que se formula y en el intento de encontrar el equilibrio tras un conflicto cognitivo (Paris, Byrnes y Paris, 2001).

En cierta forma, se trata de nuevo de una explicación basada en la necesidad de sentirse competente. Como sugiere Zimmerman (1994), “los individuos son metacognitiva, motivacional y conductualmente activos participantes en sus propios procesos de aprendizaje” (p. 3) De acuerdo con esta teoría, el alumno tiene una pregunta que quiere responder y la propia duda le hace intentar resolverla regulando su aprendizaje. Sin embargo, aunque es cierto que de forma natural se busca respuesta a las preguntas, no siempre que se regula el aprendizaje se intenta dar respuesta a una duda. Un ejemplo claro sería que se puede tener un interés extrínseco por una recompensa y no tener como objetivo aprender para llevar a cabo una actividad. Schunk (2012) explica de la siguiente manera a los procesos que participan en la autorregulación.

La autorregulación implica coordinar las funciones mentales (memoria, planeación, síntesis, evaluación, etcétera). Los aprendices utilizan las herramientas de su cultura como el lenguaje y los símbolos, para construir significados. La clave es internalizar los procesos de autorregulación. Las actividades de autorregulación iniciales de los aprendices se forman a partir de las de los demás, pero a medida que el aprendiz construye sus propias actividades, éstas se vuelven idiosincráticas (p.276).

5. Aprendizaje colaborativo. - La naturaleza colaborativa del aprendizaje está estrechamente vinculada con la perspectiva situacional que enfatiza su carácter social. El aprendizaje efectivo es una actividad distribuida y no simplemente aislada. “El objetivo del aprendizaje colaborativo es desarrollar la habilidad de los estudiantes para trabajar en colaboración con otras personas” (Schunk, 2012.p.270); el aprendizaje puede ser más productivo a través de implementar la colaboración entre estudiantes en actividades como intercambio de ideas, comparación de estrategias de solución y discusión de argumentos. Es importante considerar que dichas actividades deben conducir a la reflexión para así motivar la autorregulación cognitiva del aprendizaje.

#### **4.3.3.Los profesores constructivistas**

El docente constructivista debe ser de moderador, coordinador, facilitador, mediador y al mismo tiempo participativo, es decir debe contextualizar las distintas actividades del proceso de aprendizaje. Es responsable de crear un clima afectivo, armónico, de mutua confianza partiendo siempre de la situación en que se encuentra el alumno, valorando los intereses de estos y sus diferencias individuales. Además, debe ser conocedor de las necesidades evolutivas de los educandos, y de los estímulos que reciba de los contextos donde se relaciona. Así este docente debe estimular y al mismo tiempo aceptar la iniciativa y la autonomía del estudiante.

Desde esta perspectiva 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 a 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 (p.6).

En base a lo citado se puede establecer que la tarea de un docente constructivista es convertirse en un ente transformador de la educación, innovador y autocrítico de su trabajo de modo que fortalezca sus prácticas pedagógicas en miras de convertir al educando en el verdadero protagonista de su aprendizaje.

#### 4.3.4. Matriz de 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
Limitada aplicación de los principios teóricos del aprendizaje constructivista	1. Se capacitará al 100% de los docentes sobre los principios teóricos del aprendizaje constructivista.	1. Talleres de capacitación docente sobre los principios teóricos del aprendizaje constructivista, utilizando documentos referenciales	-Rector -Comisión técnico-pedagógica. -Maestrante	Del 10 al 12 de enero de 2018.	-Registro de asistencia diario. -Encuesta de nivel de satisfacción de docentes participantes.	-Número de docentes participantes. -Resultados de encuesta sobre nivel de satisfacción de los participantes.
		2. Círculos de estudio para retroalimentar y crear estrategias didácticas basadas en el paradigma constructivista.	-Rector -Comisión técnico-pedagógica. Maestrante	Desde el 15 de enero de 2018	-Documentos de trabajo. -Anecdotario de cada docente.	-Número de participantes. -Registro de asistencia
		3. Asesoramiento permanente en base a las teorías del aprendizaje basadas en el constructivismo.	-Rector -Comisión técnico-pedagógica. -Maestrante	Desde el 15 de enero de 2018	-Documentos de trabajo. -Revisión de planificaciones del evento.	-Número de participantes. -Registro de asistencia
	2. Lograr incorporar estrategias didácticas constructivistas dentro de las planificaciones y desarrollo del proceso de	1. Socialización de estrategias didácticas constructivistas utilizando documentos referenciales, ejemplos y	-Rector -Comisión técnico-pedagógica -Maestrante	Del 16 al 17 de enero de 2018	-Registro de asistencia diario. -Encuesta de nivel de satisfacción de docentes participantes	-Número de docentes participantes. -Resultados de encuesta

	enseñanza aprendizaje de toda la planta docente	autores especializados en el tema.				sobre nivel de satisfacción de los participantes.
		2. Taller de elaboración de planificaciones didácticas con la aplicación de estrategias didácticas constructivistas.	-Rector -Comisión técnico-pedagógica. -Maestrante	Del 18 al 19 de enero de 2018	-Registro de asistencia diario. -Encuesta de nivel de satisfacción de docentes participantes. -Documentos de trabajo	-Número de docentes participantes. - Resultados de encuesta sobre nivel de satisfacción de los participantes.
	3. Retroalimentación, seguimiento y evaluación de la aplicación de los principios teóricos del aprendizaje constructivista.	1. Visitas áulicas para verificar el nivel de incorporación de los principios teóricos del aprendizaje constructivista en los procesos de planificación y desarrollo de la práctica pedagógica.	-Rector -Comisión técnico-pedagógica. -Maestrante	Una vez por parcial	-Ficha de observación áulica. -Informe de la observación realizada con las recomendaciones realizadas.	-Ficha de observación. -Informe de observación.

## CONCLUSIONES

- Los principios teóricos que orientan el proceso de enseñanza- aprendizaje de los maestros (as) del Colegio de Bachillerato Cordillera son los que se relacionan con el cognitivismo, puesto que entre las estrategias más usadas por este grupo de profesionales se mencionan la incorporación de actividades para el desarrollo del pensamiento, la organización y estructura de las destrezas y el uso de la transferencia del conocimiento.
- Se muestra una contradicción entre la teoría de aprendizaje que guía la práctica educativa de este grupo de docentes y las estrategias metodológicas empleadas, puesto que, aunque los resultados arrojaron mayor uso de teorías cognitivistas las estrategias del quehacer docente se inclinan por el enfoque histórico cultural con buenos porcentajes el aprendizaje asistidos por pares y las dramatizaciones. Discordante con la teoría conductista que ve al estudiante como un sujeto pasivo y no considera el contexto para la formación del aprendizaje.
- Las metodologías aplicadas por los docentes investigados no cumplen con las disposiciones Ministeriales mismas que proponen una educación integral centrada en el sujeto que aprende; pues según los datos obtenidos este grupo de profesionales vinculan su práctica pedagógica al cognitivismo (66,36%), dando énfasis al desarrollo del pensamiento, estructura cognitiva y la transferencia en lugar de una metodología que ubique al estudiante como protagonista de su aprendizaje, incorporando proyectos de interaprendizaje que permitan el desarrollo de potencialidades y la autorregulación del aprendizaje. Y por ende que sea el estudiante quien construya su conocimiento.
- Los docentes del Colegio de Bachillerato Cordillera poseen un perfil profesional independiente a la educación (36,36%), por lo que se conjetura que desconocen las implicaciones de las teorías del aprendizaje, y ello puede interferir en que sus estrategias no estén sustentadas en una teoría del aprendizaje específica.

## RECOMENDACIONES.

- Que las autoridades de la Institución Educativa en coordinación con su equipo de docentes incrementen un plan de capacitación permanente en temas de pedagogía y teorías del aprendizaje del enfoque constructivista, con sus respectivos talleres prácticos, plan de seguimiento y planes de mejora a las prácticas educativas.
- Que las autoridades de la institución planteen un ideario pedagógico institucional, misión y visión con bases teóricas constructivistas, en busca de una transformación educativa donde el principal protagonista sea el estudiante. Y el órgano rector de la transformación educativa sean los docentes comprometidos con el cambio y desarrollo de una educación de calidad.
- Desde la comisión pedagógica institucional planificar círculos de estudio y acompañamiento áulicos, de modo que se puedan determinar las debilidades y fortalezas del cuerpo docente con miras a diagnosticar problemas puntuales sobre el hacer docente y resolverlos con el apoyo de toda la comunidad educativa. Puntualizando orientaciones para mejorar la práctica docente y establecer los recursos necesarios para sustentarlos.
- A los docentes la auto capacitación sobre las teorías del aprendizaje constructivistas, buscando incorporar en sus planificaciones y prácticas educativas los principios didácticos que orientan el proceso de enseñanza- aprendizaje desde el constructivismo y el enfoque socio histórico- cultural que aportan importantes implicaciones para la formación integral del estudiantado.

## BIBLIOGRAFÍA

Andrade, C. B. (febrero de 2011). Universidad Tecnológica Equinoccial. Planificación Curricular I: recuperado de: [http://app.ute.edu.ec/content/3516-579-1-1-18-17/modulo\\_de\\_planificacion\\_curricular.pdf](http://app.ute.edu.ec/content/3516-579-1-1-18-17/modulo_de_planificacion_curricular.pdf)

Andrade, M. y Galv3ez, D. (s.f.) *Modelos Te3ricos que sustentan el cambio de conductas en salud (alimentaci3n, actividad f3sica y tabaco)* recuperado de <http://www.desamquellon.cl/descargas/Cursos/CONSEJERIA/Modelos%20Teoricos%20que%20sustentan%20el%20cambio%20de%20conducta.doc>

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2009). *Psicolog3a educativa: un punto de vista cognoscitivo*. M3xico, Trillas

Baray, H. L. (s.f.). *Introducci3n a la metodolog3a de la investigaci3n*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/index.htm>

Ben3tez, G. M. (2007). *El proceso de ense3anza- aprendizaje: el acto did3ctico*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>

Berne, J. (18 de abril de 2015). *¿Semejanzas y Diferencias? Modelo, Ley, Principio, Teor3a*. Recuperado de <https://prezi.com/a1xc2ztia9w/semejanzas-y-diferencias-modelo-ley-principio-teoria/>

Bradford, A. (17 de marzo de 2015). *Live Science. La naturaleza humana*. Obtenido de <http://www.livescience.com/21491-what-is-a-scientific-theory-definition-of-theory.html>

Bunge, M. (2004). *La investigaci3n cient3fica*. M3xico: eumed.net.

Cabeza, A. (01 de febrero de 2011). *Individualizaci3n del proceso de ense3anza-aprendizaje*. recuperado de <file:///G:/TESIS/Dialnet-IndividualizacionDelProcesoDeEnsenanzaaprendizaje-3629091.pdf>

Carvajal, M. M. (2009). *La did3ctica en la educaci3n*. Recuperado de [http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA\\_DIDACTICA.pdf](http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf)

Castillo, A. (s.f.). *La teor3a cient3fica y la formulaci3n de hip3tesis*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos102/teoria-cientifica-y-formulacion-hipotesis/teoria-cientifica-y-formulacion-hipotesis.shtml>

Coll, C.; Reeves, T.; Atsusi. H. y Otto P. (19 de mayo de 2011). *Teorías del aprendizaje. Cognitivismo*. Recuperado de: <http://uocitic-grupo6.wikispaces.com/Cognitivismo>

Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Orumbia, J. & otros ( 1999) . *El Constructivismo en el aula*. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Los-profesores-y-la-concepcion.pdf>

Contreras, J. (2007). *La enseñanza y el currículo*. Madrid: Akal

Epistemología, F. D. (s.f.). *Filosofía de la ciencia, historia de la ciencia y epistemología*. Obtenido de <http://epistemicos.blogspot.com/>

Fernández, D. (s.f) *La teoría de la equilibración. Un modelo explicativo del desarrollo cognitivo*. Recuperado de <http://www.psicogenetica.com.ar/Equilibracion.pdf>

Filotecnóloga.wordpress.com. (21 de marzo de 2012). *La Estructura de las Teorías Científicas en la Concepción Heredada*. Recuperado de: <https://filotecnologa.wordpress.com/2012/03/05/la-estructura-de-las-teorias-cientificas-en-la-concepcion-heredada/>

Granada, H. (s.f.). *Teoría científica. la teoría: su estructura e importancia en la investigación científica*. Recuperado. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/proyecto/teoria%20cient%C3%ADfica.p

Gómez, A. (2017). *Didáctica General como Teoría de la Enseñanza*. Loja: EDILOJA Cía. Ltda

Gómez Hurtado I y García Prieto F. (2016). *Manual de didáctica, aprender a enseñar*. Madrid: Pirámide.

Guzmán, M. y Pérez, A. (18 de noviembre de 2007). *La Teoría de Género y su Principio de Demarcación Científica*. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet

Hernández, R. F. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill

Katz, M. (2011). *Enunciados científicos. Epistemología e Historia de la Química*. Recuperado de <http://www.rlabato.com/isp/qui/epistemo-002.pdf>

Klimovsky, G. (1991). *Estructura y validez de las teorías científicas. Métodos de Investigación en Psicología y psicopatología*. Recuperado de

<http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Klimovsky-Gregorio-Estructura-y-validez-de-las-teorias-cientificas.pdf>

Menoscal M; Onofre S. y Salazar E. (2014). *Escritos de la facultad; el alumno como protagonista de la clase*. Recuperado de [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_articulo=11841&id\\_libro=571](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=11841&id_libro=571)

Ministerio de Educación (2016) Currículo de los niveles de educación Obligatoria. Quito: Autor.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016) *Instructivo para Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/planificaciones-curriculares.pdf>

Orbegoso, P (10 de febrero de 2010). *Teoría cognitiva y sus representantes*. Recuperado de <http://orbegosopatricia.blogspot.com/2010/02/teoria-cognitiva-y-sus-representantes.html>

Pedronzo, M. (05.2012). *TEORÍAS DEL APRENDIZAJE: Jean Piaget y Lev Vigotsky*. Recuperado de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/piaget-y-vigotsky.pdf>

Popper, K. (2008). *Conjeturas y Refutaciones*. Londres: Schick

Riofrío, V. J. (2016). *Enfoques pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Loja: EDILOJA

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje, Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.

Universidad Marista de Mérida. (s.f.). *Proceso de enseñanza – aprendizaje*. Obtenido de <http://www.marista.edu.mx/p/6/proceso-de-ensenanza-aprendizaje>

Winther, R. G. (5 de marzo de 2015). *Stanford Encyclopedia of Philosophy: La estructura de las teorías científicas*. Obtenido de: <https://plato.stanford.edu/entries/structure-scientific-theories/>

wikispaces.com. (s.f.). *Cognitivismo*. Recuperado de <http://uotic-grupo6.wikispaces.com/Cognitivismo>

wikispaces.com. (s. f). *Conductismo*. Recuperado de <http://uotic-grupo6.wikispaces.com/Conductismo>

Zapata, M. (01 de noviembre de 2013) *MOOCs una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica*. Recuperado de file:///G:/TESIS/26-49-1-SM.pdf

## **ANEXOS**

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

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

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

Del centro

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

Del profesor

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

**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 parto de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante.			
20	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.			
21	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.			
22	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.			
23	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.			
24	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.			
25	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.			
26	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.			
27	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.			
28	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los			

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

Gracias por su colaboración