



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 enseñanza para el Subnivel Superior en la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro” de la ciudad de Cuenca.

TRABAJO DE TITULACIÓN.

AUTORA: Naranjo Guartambel, Tania Elisabeth, Lic.

DIRECTORA: Iriarte Solano, Margoth, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO CUENCA

2018



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NC-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>

Marzo del 2018

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magister.

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 Superior en la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro” de la ciudad de Cuenca realizado por Naranjo Guartambel Tania Elisabeth, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2017

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo Naranjo Guartambel Tania Elisabeth declaro ser autora del presente trabajo de titulación: metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso enseñanza para el Subnivel Superior en la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro” de la ciudad de Cuenca, de la Titulación Maestría en Pedagogía, siendo la Magister. Margoth 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.

Autor: Naranjo Guartambel Tania Elisabeth

Cédula: 0103963476

DEDICATORIA

Los proyectos que uno emprende, a lo largo de la vida, no son significativos sin el apoyo de los seres que uno ama; por tal razón, he dedicado mi tiempo entero a mi esposo, hijos y nieto; a su vez, ellos a mí. Dedico esta investigación a ellos, a quienes con su espera agotadora frente a una pantalla me veían llegar, a mi hija Melissa, a mi hijo Jeremy, a mi hija Ivanna y mi nietito Gabriel, pese a las adversidades juntos construimos la esperanza de seguir, de levantarnos y de aprender más de las vívidas lecciones a lo largo de la historia. A mi querido esposo, a quien debo tanto y no sé cómo devolver esas noches de aguardo y de angustia; sin embargo, fue mi umbral, mi fortaleza, con su paciente y carácter me enseñó a ponerme de pie una y otra vez. A mi hermanito, Wilson, mi otra mitad, él incitó con ahínco a que pugne por lo que quiero, realmente sin él, mi corazón hoy no plasmaría augurio. Diosito, todo poderoso, siempre, siempre me guió y me guardó en su santo manto, él quiso que esto sucediera, él me quiere tanto, por eso me ha bendecido desde que nací con la mejor familia que uno pueda tener en el mundo, si volviera a nacer escogería a mi familia una y otra vez. Gracias mi Dios, muchísimas gracias.

AGRADECIMIENTO

Realmente es un honor haber participado como estudiante en la Universidad Particular Técnica de Loja; por lo que, estoy muy agradecida con todo el personal docente y administrativo, por la acogida que me han brindado y mucho más por saberme escuchar y contribuir con las experiencias en el ámbito de la educación. ¡Cómo, no voy a estar agradecida! si aprendí mucho, adquirí nuevos conocimientos que incitaron a experimentar a enriquecer mi saber. Agradezco de todo corazón a mi tutora, la Magister Margoth Iriarte quien con mucho esmero impulsó a todo el grupo a concluir con la maestría, ella me dio ánimos y fortaleza para que ahora haya finalizado un escalón más en mi vida. Qué Dios siempre la bendiga.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN	1
ABSTRAC.....	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	5
1. Teoría científica.....	6
1.1. Qué es una teoría científica	6
1.2. Funciones de la teoría científica.....	8
1.3. Estructura de la teoría científica	9
1.3.1. Principios teóricos.....	10
1.3.2. Enunciados teóricos.....	11
2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante	12
2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo	12
2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo.....	14
2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo.....	16
2.4. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Enfoque Histórico Cultural	18
3. El proceso de enseñanza –aprendizaje como medio dinamizador de la generación de aprendizajes	21
3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados	21
3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular	23
3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula.....	26
3.4. La propuesta metodológica como estrategia para la integración de lo metódico y lo didáctico	28
3.5. Estrategias y técnicas de aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante	30
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	33
4.1. Diseño y tipo de investigación.....	34
4.2. Contexto y población.	34

4.3. Método técnicas e instrumentos	35
4.4. Recursos	35
4.5. Procedimiento	36
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	37
Tendencia Conductista	39
Tabla 1: Teoría Conductista.....	39
Tabla 1.1 Estrategias Didácticas Conductistas	42
Tendencia Cognitivista	44
Tabla 2: Tendencia Cognitivista.....	44
Tabla 2.1: Estrategias Didácticas Cognitivista	46
Tendencia Constructivista	48
Tabla 3: Tendencia Constructivista	48
Tabla 3.1: Estrategias Didácticas Constructivista	51
Enfoque Socio Histórico Cultural.....	52
Tabla 4: Enfoque Socio Histórico Cultural.....	53
Tabla 4.1: Estrategias Didácticas del Enfoque Histórico Cultural.....	57
Diseño de la propuesta metodológica	59
1. Título:	59
2. Descripción del problema:	59
Antecedentes sobre el problema:	59
Fundamentación teórica:	59
CONCLUSIONES	66
RECOMENDACIONES	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	75
1. Información Sociodemográfico del Docente.....	76

RESUMEN

Esta investigación está basada en la metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso enseñanza para el Subnivel Superior en la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro” de la ciudad de Cuenca; tuvo como objetivo 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. El estudio es de tipo descriptivo desde un análisis deductivo-inductivo de los principios teóricos del aprendizaje y mediante la tabulación de la encuesta realizada a doce docentes de las distintas áreas de conocimiento se determinó que existe una tendencia alta al desarrollo de metodologías enfocadas a la teoría cognitivista; por lo que se diseñó una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje basados en la teoría constructivista, para que se desarrolle en el estudiante la libertad de aprender, de crear, de ser crítico, de ser un buen investigador y de solucionar problemas en contextos reales.

PALABRAS CLAVES: metodología, aprendizaje, teoría, constructivismo, cognitismo, histórico cultural, conductismo.

ABSTRAC

This research is based on the methodology to apply the theories of learning in the teaching process for the Upper Level in the Educational Unit "Social Promotion of the Austro" of the city of Cuenca; Its objective was to design a methodological proposal that incorporates the theoretical principles of learning centered on the protagonism of the student in the construction of knowledge as the central axis of the training process. The study is descriptive from a deductive-inductive analysis of the theoretical principles of learning and through the tabulation of the survey conducted to twelve teachers from different areas of knowledge was determined that there is a high tendency to develop methodologies focused on the theory cognitivist; for which a methodological proposal was designed to incorporate the theoretical principles of learning based on the constructivist theory, so that the student develops the freedom to learn, to create, to be critical, to be a good researcher and to solve problems in real contexts.

KEY WORDS: methodology, learning, theory, constructivism, cognitivism, cultural history, behaviorism.

INTRODUCCIÓN

¡Cómo desarrollar aprendizajes en el ser humano!, esta situación siempre ha preocupado a los maestros y directivos. Regularmente la eficiencia y eficacia de un modelo pedagógico se mide en los resultados obtenidos por los estudiantes, pero la gran pregunta es: ¿Cómo lograrlo?, varios han sido los teóricos que han explicado como la persona aprende, sin embargo en la práctica docente se sigue replicando algunas metodologías sin ningún tipo de fundamento; de ahí, la necesidad de investigar la metodología para aplicar las teorías del aprendizaje en el proceso enseñanza para el Subnivel Superior en la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro” de la ciudad de Cuenca; con la finalidad de precisar la tendencia y estrategia que utiliza el docente en el proceso de la enseñanza-aprendizaje porque, de ello depende, que los estudiantes de la Unidad Educativa desarrollen las destrezas y conocimientos.

Si bien es cierto, el problema aquí presentado ha sido objeto de mucha preocupación; sin embargo, en la Institución Educativa no se ha realizado ningún estudio de similares características, aunque si se ha capacitado a los maestros en el tema, pero estas se han quedado a nivel informativo, más no se ha llegado a articular los principios teóricos en los procesos didácticos. Es importante mencionar que la UTPLE en el 2017 emprendió un estudio bastante similar pero no se incluyó a esta Unidad Educativa, aunque sus lineamientos fueron la base para el desarrollo de la presente investigación.

Estructuralmente, el documento se ha dividido en tres capítulos: en el primer capítulo denominado marco teórico se presenta tres temas que explica a la teoría científica, sus funciones, la estructura y los principios teóricos, aspectos que dan a conocer de manera clara y concisa el valor de la ciencia en el ámbito educativo y los beneficios que esta presta a la docencia. En este mismo apartado se abordan las teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante, de tal modo que se describen los principios teóricos del aprendizaje Conductista, Cognitivista, Constructivista, y del Enfoque Histórico Cultural; y como último tema se analiza el proceso de enseñanza –aprendizaje como medio dinamizador de la generación de aprendizajes, en el que se identifica la importancia del aprendizaje en la sociedad y en el individuo como instrumento para la mejora de un país y del mundo.

En este contexto, la presente investigación es importante para la Unidad Educativa porque en conformidad a los resultados analizados se puede buscar mejoras en la enseñanza-aprendizaje a partir de tendencia que exijan retos, innovaciones, experimentos, para que el estudiante sea un investigador y constructor de su propio conocimiento. De esta manera, la

UE contará con estudiantes críticos, creativos, reflexivos y que puedan hacer uso de la tecnología.

De ahí que, el objetivo de este estudio fue diseñar una propuesta metodológica que incorpore los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento como eje central del proceso formativo. Para lo cual, se caracterizó los principios de las teorías del aprendizaje en las prácticas pedagógicas; también se pudo diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, para ello se aplicó una encuesta a doce maestros de la Unidad Educativa en las diversas áreas de conocimiento, producto de lo cual se obtuvo datos específicos sobre los principios teóricos que priman en la enseñanza-aprendizaje en los profesores de la UE, resultado que fue analizado para que sirva como base en el diseño de la propuesta que prioriza los principios constructivistas para que el aprendizaje sea innovador y significativo.

Al desarrollar esta investigación, como un factor limitante fue el tiempo, porque se debe leer constantemente y de manera concentrada para entender la diferencia entre teorías y principios del aprendizaje, los mismos, que se cohesionan unas de otras. Ubicar los principios con claridad no es tan fácil, merece de una investigación profunda; sin embargo, nace curiosidad de conocer más sobre las teorías y principios del aprendizaje porque su conocimiento es la base de una buena práctica pedagógica y depende del desarrollo de estas actividades el futuro del docente y del estudiante

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1. Teoría científica.

1.1. Qué es una teoría científica

Es el pensamiento, criterio, argumento, tesis; estas denominaciones están fundamentadas en hechos experimentales y desde una perspectiva común se convierten en aserciones reales; como lo expone el investigador Amaro (2004) “Una teoría es un conjunto de conceptos, definiciones y proposiciones que proyectan una visión sistemática de un fenómeno, utilizando un diseño de las interrelaciones específicas entre los conceptos con el objetivo de describir, explicar y predecir el fenómeno en estudio” (párr. 7). La presencia de teorías científicas, en diversos ámbitos de la vida, explican el verdadero sentido de los objetos y situaciones; sin embargo, en algunas teorías los conceptos se han debilitado; por lo que, sufren transformaciones en conformidad a las épocas, a la realidad y al contexto.

Entonces, comprender la esencia de las teorías científicas es aún complejo; sin embargo, Concari (2001) afirma que:

Las teorías científicas son conjuntos de enunciados que tienen fines explicativos y la aplicación de las teorías para explicar hechos requiere de la construcción de modelos. El modelo es la estructura supuesta, mientras que la teoría es el conjunto articulado de enunciados que describe la estructura. (p.90)

Según estos aspectos, una teoría será comprendida a partir de un hecho, que recibe afirmaciones o negaciones cuando se da el apoderamiento teórico que está basado en razonamientos lógicos, obtenidos mediante la investigación.

En cambio, Cabot (2014) piensa que las teorías científicas deben manifestar:

- a) Cuerpo de conocimientos: organizado, revisado, reconstruido objetivamente e integrados en determinados campos de la realidad para tipificar un objeto de estudio, que permitan describir, explicar, predecir y transformar la realidad.
- b) Proceso: organiza, planifica y dirige para resolver problemas y buscar nuevos conocimientos que enriquecen la teoría, empleando para ello diferentes métodos, procedimientos y técnicas.
- c) Institución social: organización que desarrolla programas, proyectos, estudios, y otros, vinculada estrechamente con la política, la economía, la cultura, la educación, entre otros... integra a científicos y personal especializado atendiendo:
- d) Fuerza productiva: se relaciona directamente con la base económica de la formación económica social a la cual corresponde y constituye un factor de progreso social en las condiciones de la revolución

científica-tecnológica contemporánea, así como una fuente de riqueza por el impacto de los beneficios que puede aportar a la sociedad (p.554).

Estas investigaciones destacan, que la teoría científica debe organizar el objeto de estudio, luego predecir resultados mediante un proceso estratégico que incluyen diversos proyectos compensados en el avance tecnológico, destinados a una sociedad y su progreso económico.

También Popper (1985) da a conocer su punto de vista sobre “las teorías científicas al referirse a la realidad observable (natural o social) intenta explicarla, puede chocar con ella...la observación de la realidad puede mostrar que las teorías no se ajustan, son inexactas, de ahí que en principios sean esencialmente refutables” (citado por Carvajal, 2013, p.14) Aun siendo analizadas no se puede asegurar que las teorías científicas van a ser perennes porque cuando son contradichas, nace el interés de volverlas a observar para obtener otros resultados, y así prescindir objetivamente de la información.

Por otra parte, Sierra (1984) indica que “las teorías científicas pretenden dar una visión y explicar el sector de la realidad a la que se refieren” (citado por Carvajal, 2013, p.2). Dicha información presenta a la ciencia como producto obtenido de la investigación realizada y la teoría como la representación de la inteligencia.

Hawkins (citado en Bondarenko, 2009) considera que “una buena teoría debe satisfacer al menos dos criterios: a) describir con precisión una serie de observaciones sobre la base de un modelo con un número restringido de elementos, y b) hacer predicciones definitivas acerca de las observaciones futuras” (p.468). La teoría responde a la verdad, tiene sentido y es completamente objetiva. La teoría antes de ser concebida como tal, es analizada y responde a parámetros que resultan empíricos; sin embargo, una teoría está expuesta a observaciones y cambios en varios referentes, que la aseverarán o la desvalorizarán.

En el análisis sobre la teoría científica se ha explicado varias concepciones planteadas por diversos autores; a su vez, ellos convienen un solo objetivo, el de precisar la importancia del conocimiento en los diversos ámbitos de la vida. Y, para conseguir que se cumpla este objetivo, se rigen al ámbito educativo, en él se analiza la participación del docente, de los discentes y de la comunidad educativa; tal es el caso, que manifiesta Rorty (citado por Naval, 2008) que: “lo único que justifica un entorno de profesores vivos en lugar de simples terminales de ordenador, vídeos y reproductores de apuntes, es que los estudiantes necesitan ver la libertad representada delante de sus ojos por seres humanos reales” (p.165).

El docente está ligado a teorías científicas para explicar una clase, es allí, cuando el estudiante confronta o acepta la realidad, fomentando el aprendizaje mediante la praxis entre discentes,

el docente y la comunidad educativa. Él debe estar dispuesto a cambios generados por la época, por las teorías renovadas, por la sociedad, etc. De tal manera, que mediante la educación las futuras generaciones expongan su creatividad, su imaginación, con ayuda de la ciencia e innovación. Sintiendo, el ser humano, la necesidad de conocer más, de aprender para la vida no para el momento.

La autora Naval (2008), manifiesta que “el estudio de la Teoría de la Educación puede aportar conocimientos útiles, regidos a cambios estructurales en la educación, fomentando para un futuro auténticas sociedades con saberes innovadores, compartidos a la sociedad para que sean útiles para su propia existencia” (p.168).

Finalmente, son varias las reproducciones teóricas sobre numerosas connotaciones científicas expuestas en este estudio; sin embargo, se desentraña la necesidad de aprender mucho más en todo contexto; esta situación despierta el interés en el individuo, él, quiere descubrir cuán verdaderas, útiles e importantes son las proposiciones otorgadas por cada autor. Ya que, mediante la teoría, el conocimiento de los objetos, de los sucesos, es revelado; a través, de una buena educación ante la investigación, lo que facilita, descubrir la verdad, y la congruencia que la ciencia día a día nos presenta.

1.2. Funciones de la teoría científica

La teoría científica desempeña varias funciones que han sido estudiadas por grandes autores. Antes de analizar cada propuesta es necesario plantear un significado de “función”, aunque la Real Academia Española (RAE) precisa algunos, solo se sustentarán dos que son los más acordes al tema que se está estudiando: “1. Capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas o instrumentos; 2. Tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas.” (RAE, 2017, párr. 1 y 2). Pues la teoría científica tiene la capacidad propia de realizar ciertas tareas.

En un estudio realizado por Cabot (2014) la teoría científica cumple ciertas funciones:

- a) organizar, orientar y regular de forma consciente la actividad científica; b) constituir una pauta flexible y amplia; c) adaptar a campos particulares y variables temporales y contextuales; d) emplear diversos métodos, procedimientos y técnicas; e) encontrar interrelación con un cuerpo teórico determinado; f) tomar en cuenta factores subjetivos y posiciones éticas (p. 557).

Se considera que, en la teoría científica prima la práctica de sus múltiples funciones que son realizadas para atesorar con fidelidad conceptos depurados, que son llevados a la praxis

experimental para comprobarlos y analizarlos; con el propósito de conocer la veracidad de los hechos; de tal manera, que regule el aprendizaje en diversas áreas del saber. Para el ser humano, las teorías son el puente, entre conocimiento y el objeto, dilucidando realidades pasadas y futuras.

También los investigadores Soto y Viruet (2014) manifiesta algunas funciones que cumple la teoría científica: primeramente, explicar; por qué, cómo y cuándo ocurre un fenómeno; para luego sistematizar o dar orden al conocimiento sobre un fenómeno o realidad; más tarde predecir el fenómeno o hecho al que se refiere; así, organizar el conocimiento al respecto; y, por último, orientar la investigación que se lleve a cabo sobre el fenómeno.

Otro investigador es Ávila (2006) quien presenta dos funciones:

a) encontrar respuestas y soluciones a los problemas de investigación a través de la aplicación de procedimientos científicos, y b) identificar problemas en las que se descubra la relación entre sus variables que permitan describir, explicar, pronosticar y controlar fenómenos descubriendo leyes y teorías científicas por medio de la descripción, y explicación lógica de los fenómenos (p.4).

El individuo busca respuestas y la ciencia las da, a través del razonamiento lógico de las cosas inmersas en el mundo; es por eso, que la teoría científica cumple varias funciones para evitar fallar y no entregar información errónea a las mentes futuras.

También D'Áry, Jacobs y Razavieh (1982) (citado en Ávila, 2006) consideran que la función de la teoría es facilitar el establecimiento de hipótesis que "... establezcan los resultados esperados de una situación concreta," (p. 44). Las hipótesis son el elemento fundamental en una investigación porque éstas son analizadas y experimentadas hasta concluir con los resultados afirmativos o negativos mediante una rigurosa investigación.

1.3. Estructura de la teoría científica

La teoría nace de ideas investigadas, verificadas y comprobadas; debido a ello, se considera a la estructura, a partir de "las hipótesis de partida, hipótesis fundamentales o, lisa y llanamente, principios de la teoría." (Klimovsky, 1997, p.164). Por consiguiente, la teoría científica se basa en principios que se encuentran deducidos en otros, como por ejemplo, las teorías del aprendizaje constructivista conserva algunos principios de la teoría del aprendizaje cognitivista que observadas desde diferentes perspectivas aún son prácticas en las clases.

También Klimovsky (citado en Gaeta, 2009) manifiesta que una teoría científica está derivada por enunciados bien estructurados como: los principios o hipótesis que son el inicio de la investigación, ellas no se derivan de nada, son puros; otra parte son las hipótesis derivadas de las principales obtenidas de los principios y por último las consecuencias observacionales que dan a conocer los principios y las hipótesis derivadas. Un resultado verdadero podría obtenerlo tanto las consecuencias observacionales como las hipótesis derivadas todo dependerá de la verificabilidad de los hechos (párr. 37,38 y 39). Es por eso, que las hipótesis desprenden el ambiente investigativo, así como, se pueden comprobar datos y obtener resultados que son demostrables.

En un análisis realizado por Duque (2013) evidencia que la estructura puede considerarse en unidades: la primera, Unidad Formal, es la relación de la lógica entre las fórmulas de la teoría formando un sistema hipotético deductivo; la segunda, Unidad Material, se refiere a la objetividad de la teoría, por lo que toma el nombre de consistencia semántica, así las teorías pertenecen a una misma familia; y por último, Unidad de Cierre Semántico, se consideran los supuestos iniciales de la teoría y se fundamenta en conceptos claves conectados entre sí solamente si los axiomas están ligados de hipótesis iniciales o comunes.

Lakatos (1978) en un estudio sobre la Estructura de las Teorías, establece la representación de la estructura teórica científica en: Núcleo Central, que es la hipótesis teórica; también, el Cinturón Protector, compuesto de supuestos, de hipótesis que describen los enunciados observables; además, la Heurística Negativa, exige que el investigador haga usos y tenga fe en un programa o en un método de análisis y por último la Heurística Positiva, indica lo que se debe o no hacer en el transcurso de la investigación, tomando en cuenta las variantes refutables que modifican el Cinturón Protector y a la vez, refutan las hipótesis auxiliares y técnicas. (Citado en Cova., et al., 2005).

1.3.1. Principios teóricos.

Antes de dar a conocer los principios teóricos es imprescindible que se parta del concepto de principio, para lo cual, se ha tomado del Diccionario de la Real Academia Española (2017) que principio significa: “Cada una de las primeras proposiciones o verdades fundamentales por donde se empiezan a estudiar las ciencias o las artes; también es, la norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta” (párr. 5,6). Entonces la teoría científica consta de verdades que son objeto de estudio, que establecen normas para controlar el pensamiento.

También, García y Jiménez (2006) explican que el término “principio” proviene del latín “principium”, que significa “primer instante del ser de una cosa, punto que se considera como primero en su extensión o cosa; base, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discurrendo en cualquier materia; cualquiera de las primeras proposiciones o verdades fundamentales por donde se empieza a estudiar las Ciencias...” (p.63). Los principios teóricos fundamentados en las reglas, son discutidos por grandes autores, y en diversas épocas, corrientes pedagógicas y psicológicas. La nominación de los principios fortalece al aprendizaje y encaminan al docente a establecer estrategias correctas y útiles al momento de enseñar.

Una herramienta indispensable para determinar el principio teórico es la ciencia, que mediante la investigación rigurosa determina principios básicos expuestos en la teoría como ejemplo la de Estímulo-Repuestas, la teoría cognoscitiva, y la teoría de la motivación y la personalidad. Lo que implica que estas teorías presentan principios.

Entonces, para Ávila (2011) Los principios son “normas inmediatamente finalistas, primariamente prospectivas y con pretensión de complementariedad y parcialidad, para cuya aplicación se requiere una valoración de la correlación entre el estado de cosas que debe ser promovido y los efectos derivados de la conducta considerada para su promoción” (Citado en Rodríguez, 2013, p. 398); con la disponibilidad de los principios el investigador orienta su práctica eficazmente, con el afán de obtener resultados positivos y verificables.

Del mismo modo, García et al. (2009) plantea que los principios “proceden del entendimiento, son elementos formales, no tienen representación material, etc., pero ponen a funcionar la mente, al razonamiento y al entendimiento” (párr.13). De esta forma un principio plantea retos científicos para así consolidar el conocimiento verdadero y razonable.

Finalmente, los “principios” según García y Jiménez, (2005) “constituyen una forma distinta de acercarse a la materia, identificar su naturaleza y dimensión, profundizar en ella, comprender su valor formativo y su función en la ciencia y en la sociedad” (123). De esta manera, ayuda a comprender el mundo en su totalidad. Mediante la obtención de principios se consolida a las teorías para ser entendidas y valoradas en diferentes ámbitos de la ciencia, así, facilita la comprensión de los hechos e incita a nuevos retos verificables en la praxis.

1.3.2. Enunciados teóricos.

Toda teoría requiere de enunciados y por ello se puede aplicar los principios en diferentes ámbitos de estudio. Al respecto sostiene Moulines (1996) que las teorías no son enunciados, más son usadas para hacer enunciados, así como pueden ser comprobadas. Los enunciados

al ser formulados por las teorías científicas se aplican mediante los principios que establecen leyes (citado en Jaramillo, 2011). Es decir, los enunciados nacen de la cohesión de las teorías y los principios para establecer normas.

Del mismo modo, según Katz (2011) “los enunciados de tercer nivel o “enunciados teóricos” se caracterizan por tener, al menos, un término teórico. Pueden ser singulares o generales” (p.12). Los enunciados teóricos se dividen en puros y mixtos; el primero presenta solo términos teóricos, no se dan hechos basados en la experiencia ni predicciones y el último conforma datos empíricos y teóricos, por lo que es posible: describir, explicar y predecir datos experimentales. Los términos mixtos son conocidos como puente porque enlazan teorías con las bases empíricas formando reglas comunicativas (Katz, 2011).

Otro autor que aporta con la concepción de Katz es Klimovsky (2011) quien asevera que un enunciado contiene al menos un término teórico y un término empírico y pueden ser singulares o generales. Al respecto Mendel (citado en Klimovsky, 2011) manifiesta que:

conjeturó la existencia de lo que hoy llamamos genes: término teórico: permite explicar y predecir denominados teóricos puros que no contienen términos empíricos Nivel puramente abstracto... Teóricos mixtos: contienen términos teóricos, pero también contienen términos empíricos, sirven de vinculación entre lo puramente teórico y lo observable, localizado en la base empírica (p. 2).

Y, por último, Según Popper (1980) el enunciado ayuda a definir si es una teoría verdadera o falsable; y así, puede corroborar las hipótesis. Pues un enunciado cumple las siguientes condiciones: “a) no se podrá deducir enunciado básico alguno a partir de un enunciado universal no acompañado de condiciones iniciales; y b) un enunciado universal y un enunciado básico han de poder contradecirse mutuamente.” (p.96). Debido a ello, cuando el enunciado se contrasta deja de serlo, lo que implica indagar sobre la verificabilidad de los hechos para descubrir nuevos enunciados; es por eso, que en una investigación son importantes, porque en él se solidifica la información para crear el conocimiento.

2. Teorías del aprendizaje centradas en el protagonismo del estudiante

2.1. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Conductismo

La Teoría Conductista juega un papel importante en la enseñanza; debido a ello, se concibe a esta como un producto que conlleva a la verdad y que puede ser verificada; así, parte desde

las hipótesis para precisar resultados. Esta teoría tiende a aplicar la experimentación para conseguir datos completamente exactos y fomentar el conocimiento, pero todo dependerá de la conducta del estudiante. Otra forma de consolidar el aprendizaje, es impartir los conocimientos generales a particulares, simples, método deductivo-inductivo (Watson (1913) citado en Ardila, 2013).

Para Burton et al. (2004) el aprendizaje conductista se da cuando el maestro considera a la conducta, que antecede al estudiante para fomentar el conocimiento, basada en el aprendizaje demandado, el aprendizaje operante, y el aprendizaje observacional, cada uno de ellos analiza el rol que desempeña el docente a la hora de enseñar:

El docente que imparte una enseñanza conductista hace uso de técnicas del condicionamiento clásico expuestas por Ivan Pavlov y Thorndike (1900) considerado en un “aprendizaje demandado” que consiste en hacer que el estudiante de respuestas desde una perspectiva fisiológica y emotiva (Citado en Chávez et al, 2009).

También, otros docentes toman como ejemplo el “aprendizaje operante” de Skinner (1971) que consiste en el principio de reforzamiento, que se genera en la conducta del estudiante cuando el docente por medio de estímulos, por ejemplo, da un punto más a la calificación, da regalos, da dinero, de esta manera gratifica la participación porque obtiene respuestas positivas, por parte del estudiante; este proceso diferencia un cambio en la conducta, y a la vez, incrementa su ocurrencia y probablemente esta reacción vuelva a repetirse en los siguientes procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pero, también puede resultar lo contrario, pese a que el docente estimula al estudiante en el proceso de la enseñanza-aprendizaje se reciben respuestas negativas se evidencia en la conducta la desmotivación de hacer o participar en clase; por lo que el estudiante obtiene recompensas desfavorables como el castigo, tal vez golpes, etc., este tipo de actitudes tanto del estudiante como la del docente impedirá la construcción del conocimiento (Citado en Hernández, 1977).

Otro principio es el de control de estímulos. Que funciona en compañía al reforzamiento. Este principio denominado control de estímulos también lo conocen como “estímulos discriminativos” porque consiste en usar estímulos de mayor frecuencias que los usados para el reforzamiento; es decir, que los estudiantes por ejemplo, cuando escuchan tocar la sirena en una escuela saben que es cambio de hora o el receso; asimismo, cuando la alarma de la Unidad Educativa suena tres veces ellos saben que es un terremoto y en seguida toman las

medidas necesarias, etc., de esta manera, se logra controlar la conducta del estudiante con resultados positivos y en mayor número (Reynolds, 1977 (citado en Hernández, 1977)).

Y por último, un docente conductista que se basa en el “aprendizaje observacional” de Albert Bandura, quien considera que el estudiante mediante la observación de la conducta de otros en forma directa o indirecta, él pueda seleccionar aspectos positivos o negativos del comportamiento para repetirlos en el proceso del aprendizaje (Citado en Chávez et al, 2009).

También, otro principio conductista es la intencionalidad constante de modelar la conducta, entonces es entendible que los maestros definan con claridad las actividades y las normas que los estudiantes deben cumplir para asegurar el aprendizaje.

En conclusión, se puede decir que uno de los aspectos que caracterizan a un proceso del aprendizaje conductista es el reforzamiento como garantía de la adquisición del conocimiento, de ahí que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos; mientras que el maestro se limita a seguir directrices e implementar sistemas preexistentes evitando con ello la creatividad e innovación educativa.

2.2. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Cognitivismo.

Previamente, se da a conocer el significado sobre el aprendizaje cognitivista. De acuerdo con Saettler (1990) para construir el conocimiento se fundamenta en las representaciones y el proceso mental que las hace el propio estudiante; debido a ello, se lo considera activo en la resolución de problemas. Además, el conocimiento representado en la memoria con información ya existente y retenida en el estudiante ayuda en la reconstrucción de la nueva información, fomentando así el aprendizaje.

Para ello, se fundamenta en los principios teóricos que alivianan la faena de la enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, se realizan refuerzos académicos al igual que en el proceso conductista (su percepción es diferente) se considera a la retroalimentación a partir de los resultados obtenidos del rendimiento en los estudiante y junto al docente guía se apoya a la reconstrucción del conocimiento obteniendo una nueva información (Thompson, Simonson, y Hargrave, 1992, (citado en Ertmer y Newby (1993)).

Igualmente, otro principio manifestado por Thomson et al. (1992) es que el docente antes de iniciar con el proceso enseñanza-aprendizaje “examina al estudiante”; de tal manera: conoce de su predisposición, participación, y de su manera de aprender. De esta forma, el docente

podrá tomar algunas medidas para no truncar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Citado en Ertmer y Newby (1993)).

Por otra parte, se considera un principio primordial que el docente cognitivista siempre impulse al estudiante a participar activamente en clases, desarrollando la capacidad de auto controlarse, a la vez que puede autoevaluarse y monitorearse. El docente ofrece al estudiante estrategias adecuadas para que en el proceso de enseñanza-aprendizaje él pueda estructurar, organizar y secuenciar la información y así, construir el aprendizaje mediante el empleo de actividades como: esquemas, resúmenes, síntesis y organizadores gráficos, y mientras se da este proceso se enlazan las experiencias, las habilidades y el conocimiento previo, creando otro nuevo (Stepich y Newby, 1988).

Se puede considerar como principio, lo manifiesta Ausubel (1976), a la organización del conocimiento previo, que el docente organiza e integra la información en la mente del estudiante, realizando actividades que activen la memoria, que los haga razonar frente a una problemática. También realiza otras actividades como informar sobre los objetivos en cada clase; realiza la evaluación formativa; igualmente ejecuta la autoevaluación académica en las clases y fuera de ellas; como también organiza la planificación de actividades para el desarrollo del conocimiento; el docente considera metas para el estudiante y trabaja en el desarrollo de las destrezas.

Asimismo, el desequilibrio cognitivo es un principio que consiste en:

el proceso de aprender supone una movilización cognitiva, desencadenada por una motivación, por un interés o una necesidad. Este proceso se inicia con un quiebre del equilibrio cognitivo inicial, provocando un desequilibrio, que obliga al aprendiz a llevar a cabo determinadas actuaciones con el fin de conseguir un nuevo estado de equilibrio (Caamaño, 2015, p.4).

El aprendizaje cognitivista como proceso y producto, entendido como construcción del conocimiento y no como copia de la realidad, supone comprender su dimensión como producto y su dimensión como proceso, es decir, el camino seguido por quien aprende al elaborar personalmente sus conocimientos. De esta manera, el estudiante desarrolla varias habilidades como: “buscar, manejar y usar información. Manipula los propios procesos para pensar, observar, interpretar, inferir, argumentar... Toma decisiones y resuelve problemas” (Caamaño, 2015, p. 4). Estos principios dirigidos por el docente construyen un aprendizaje significativo un tanto complejo a diferencia de las otras teorías del aprendizaje.

Otro principio es el de inclusión el conocimiento nuevo, es decir que:

es incluido a los ya existentes en categorías amplias, los conceptos se enlazan en un orden jerárquico. También el principio de diferenciación progresiva consiste en que el conocimiento amplio se desglose a una serie de clasificaciones que se diferencian de los datos generales. Y el último principio es la conciliación integradora que a partir de la diferenciación de conceptos se crea uno más complejo del que se puede clasificar, diferenciar, organizar, modificar otros significados, en él se puede adquirir mayor información o desechar lo que no es válido (Rivas, 2008, pp. 88 - 89).

Cabe indicar que la persona que se relaciona con otras aprende de mejor manera. Podemos decir que el trabajo cooperativo facilita la adquisición de conocimiento, porque: perciben un mismo propósito, el esfuerzo del uno es el triunfo del otro; reconoce que los miembros del grupo todos son indispensables; cuando el estudiante consigue su objetivo se siente orgullosos de sus logros; también se valora el trabajo individual respecto al grupo (Caamaño, 2015).

De lo expuesto se deduce que aprendizaje cognoscitivo es aquel que a partir de otros conocimientos genera otros más, la representación de esquemas mentales dará lugar a la adquisición del aprendizaje, pero del significativo que cumple con mayores exigencias para los estudiantes no; todo depende de los principios establecidos y sugeridos por algunos autores y del favorable uso que el docente los dé.

2.3. Principios teóricos sobre el aprendizaje en el Constructivismo

Esta manera de aprender resulta ser uno de los más útiles para la educación. A su vez, Luckman y Berger (2001) postulan que el Constructivismo se basa en “el conocimiento como proceso de intercambio social que se desentraña de la conducta de la mente a las relaciones sociales y el contexto basado en las experiencias” (citado en Serrano y Pons, 2011, p. 39).

El resultado comprensivo se evidencia en que las personas interactúen en forma cooperativa y activa para que el conocimiento adquirido sea duradero y expuesto a vicisitudes de cada época. Dichas relaciones sociales facilita la construcción de “redes simbólicas establecidas intersubjetivamente para que en la práctica sobrepase con significados del alcance de la mente individual” (Serrano y Pons, 2011, párr. 28).

En la actualidad este enfoque ha sido el más analizado quizás porque tiene razón o sus principios tienen más lógica que el resto de teorías del aprendizaje; ya que, la construcción del conocimiento es completamente espontánea, libre e innovadora y técnica ayudando a descubrir, a encontrar, el sentido a las cosas.

Al docente constructivista se lo considera el “guía” que tiene el estudiante; ya que, le ofrece las tácticas para construir un nuevo conocimiento sobre la base del ya existente, que es el conocimiento adquirido a lo largo de la vida. Es preciso indicar que el docente hace uso del modelaje y monitoreo que son prácticas cognitivistas pero son útiles para que el estudiante alcance un desempeño experto y propio constructivista (Duffy y Jonassen, 1991).

También, las perspectivas múltiples son principios utilizados por el docente al momento de enseñar y aprender porque fomenta en el estudiante actividades en cooperación con los otros; es decir, el educando puede escuchar y compartir diversos puntos de vista para llegar a una negociación social, esto significa que mediante el debate, discusión, exposición, conversatorios, puestas en común, etc., en conformidad a la veracidad de los dicho se pueda reflexionar, dar opiniones, criticar para obtener una conclusión global (Duffy y Jonassen, 1991).

Otro principio es construir un aprendizaje significativo creado por el estudiante; es decir, el maestro planifica sus clases pensando en el estudiante, de manera que pueda demostrar cómo se construye el conocimiento; la práctica utilizada en este proceso es el trabajo cooperativo entre docentes, estudiantes y comunidad educativa (Cunningham, 1991).

Según Glasersfeld (1995) expone que el constructivismo, hace referencia a:

...un enfoque no convencional del problema del conocimiento y del hecho de conocer y se basa en la presunción de que el conocimiento, sin importar cómo se defina, está en la mente de las personas y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de su propia experiencia (párr. 12).

De ahí, que todo individuo en sus diversas etapas de crecimiento adquiere información que es almacenada en su mente, a lo que se considera conocimiento previo; por esta razón, en el proceso de la enseñanza-aprendizaje se reorganiza la información y se solidifica en la, ya, obtenida como experiencia para construir un conocimiento significativo.

Del mismo modo, Aznar (1992) expone los siguientes principios: “de interacción del hombre con el medio; de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir; de elaboración de “sentido” en el mundo de la experiencia; de organización activa; de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad” (p.81). Este autor concuerda con otros sobre los principios citados; porque hace hincapié sobre la importancia de conocer al estudiante en su entorno, de considerar los conocimientos previos, de hacer del estudiante pasivo uno activo y de la manera de adaptar fácilmente el conocimiento y la realidad. Con estos principios se logra un aprendizaje significativo y real.

Por otro lado, Castillo (2008) enuncia otros principios relevantes:

“El conocimiento no es pasivamente recibido e incorporado a la mente del alumno, sino activamente construido. Sólo el sujeto que conoce construye su aprender. La cognición tiene función adaptativa y para ello sirve la organización del mundo experiencial. La realidad existe en tanto existe una construcción mental interna interpretativa del que aprende. Aprender es construir y reconstruir esquemas, modelos mentales. Aprender es un proceso individual y colectivo de diseño y construcción/reconstrucción de esquemas mentales previos como resultado de procesos de reflexión e interpretación” (p.176).

Para concluir con este estudio sobre el aprendizaje constructivista fundamentado en los principios teóricos; se evidencia en todos los autores que prima en el proceso de enseñanza-aprendizaje la participación activa del estudiante, la importancia que tienen los conocimientos previos, experienciales, la manera de organizar, reorganizar y construir la información para obtener conocimiento pleno, un estudiante autónomo, y por último el desarrollo de capacidades colectivas; es decir el trabajo cooperativo, que brinda oportunidades al educando para ser escuchados, comprendidos, y valorados, fomentando el dominio receptivo, crítico, reflexivo y portador de conocimiento.

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

El Enfoque Histórico Cultural en la educación desempeña un papel significativo, porque en él se caracteriza el estudio del ser humano visto desde su forma de pensar, sentir y actuar en relación con la naturaleza, su entorno y la sociedad con la que vive. Debido a estas situaciones Galperin (1987) considera que en base a las acciones del individuo se plantean los principios:

El primero, la proyección de metas y procesos en la enseñanza-aprendizaje es dirigida por el docente quien piensa en las actitudes y en el entorno que rodea al estudiante antes de

planificar una clase. De igual manera, el docente orienta al estudiante a desarrollar sus acciones en el aprendizaje mediante dibujos, diagrama y signos, que son practicadas para la resolución de tareas predeterminadas. Así mismo, el docente planifica conversatorios orales entre los compañeros en los mismos que se comparten y analizan las reflexiones dadas por un grupo de participantes consiguiendo la solución de problemas.

Luego, es indispensable que el estudiante descubra que no solo puede aprender de otros sino también, por sí mismo; por lo que el docente debe crear contextos en el que se desarrolle el conocimiento de manera eficaz, y a la vez, ser partícipe del proceso enseñanza-aprendizaje dando mayor seguridad al estudiante para que enfrente sus miedos y potencialice sus necesidades. Asimismo, este principio considera que el profesor es el mediador entre conocimiento y estudiante, porque facilita las oportunidades para que él pueda autoevaluarse desarrollando así un pensamiento reflexivo (Vygotsky (citado en González, 2014)).

Otro principio, el estudiante es capaz de ser un investigador y descubridor de significantes; los mismos que se relacionan con el contexto, con la naturaleza, con la sociedad, para reconocer que el conocimiento se encuentra disperso en el mundo en el que vive. Debido a ello, en la actualidad se lo conoce como la enseñanza integrada, en donde el conocimiento no se centra solo en libros, ni en el docente, sino en experimentaciones reales de forma externa manifestados en el entorno del estudiante. Las prácticas científicas y técnicas en las clases desarrollan la comprensión, a la vez que cohesionan las distintas disciplinas creando un conocimiento verosímil y verificable (Vygotsky (citado en González, 2014)).

De igual manera Vygotsky (1996) piensa que impartir los conocimientos hacia los demás se debe partir de los principios: primero “el estudio de la conciencia humana relacionada a los sentimientos y afectos, contenidos y funciones”. (p.50). Asimismo Vygotsky (1979) “La comprensión de la génesis social de la conciencia y conducta humana del individuo en distinción a su cultura y el entorno” (p.50).

Entonces, el Enfoque Histórico Cultural se involucra en el proceso enseñanza-aprendizaje con estrategias metodológicas actualizadas en un entorno global, relacionadas con la manera de conocer a los estudiantes: su forma de pensar, de sentir en conformidad al contexto social, de tal manera, que la enseñanza garantice conocimientos significativos en el estudiante, respetando su cultura, etnia, sociedad, etc.

Vygotsky (1979) plante que “el principio de la significación; es decir, la conciencia es el resultado de signos y símbolos que permiten operar con la realidad, resolver problemas,

mantener interacciones sociales” (p.51). Cuando se refiere al signo trata del lenguaje como instrumento mediador en el aprendizaje (Vygotsky y Luria, 1993) y del desarrollo cultural de la conducta humana la apropiación de instrumentos que mediatizan la conducta y el pensamiento, este principio considera el “pensamiento verbal” mediante este proceso se da el desarrollo cultural en la conducta humana que el individuo la adquiere biológicamente o en relación al ambiente, a su entorno y a los avances tecnológicos de la ciencia (Vygotsky, 1979, p. 51).

El principio de la mediación “artefactos culturales” se considera el principio de artefactos culturales como lo menciona Vygotski (1979) “al lenguaje, la escritura, el compás o la notación matemática...es el desarrollo de los procesos mentales superiores está mediado por adultos u otras personas en un contexto social de interacción” (p. 52).

La mediación adulta posibilita adquirir y dominar el lenguaje que, a la vez, permite mediar otros procesos mentales como la memoria (recordar con palabras), la atención (dirigir la atención verbalmente, en voz alta) o la inteligencia (resolver problemas con la ayuda del lenguaje “¿cómo puedo pintar esta casa? Ahora utilizaré el azul, no mejor el azul para el cielo...”). (Citado en Guitart, 2011).

El enfoque histórico-cultural es una actividad social que se preocupa por los fenómenos que le ocurren a colectivos o personas, en el transcurso de la vida, en situaciones que han sido marcadas por la sociedad y la historia. Cada hecho social, cultural y geográfico son partícipes en la producción del proceso de conocimientos.

Además, el individuo está inmerso en un contexto desde cualquier ámbito y se puede desempeñar diversas actividades, lo que lo convierte en cómplice de una cultura de manera directa o indirecta, por esto él es partícipe de la producción de conocimiento todo el tiempo (Villegas 2014).

Para finalizar, la enseñanza-aprendizaje basada en los principios del Enfoque Histórico Cultural prioriza la práctica con el estudiante desde la perspectiva individual, subjetiva y física para cohesionarlos con el entorno social y cultural del estudiante, solo así, se efectúa el conocimiento porque se considera que está en todas partes y entre todos los individuos; este proceso desarrolla en los estudiantes la capacidad de trabajar en grupo y de receptar opiniones para buscar soluciones a los problemas que suscitan en la vida.

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

3.1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interrelacionados

En la educación, enseñar y aprender son significantes completamente distintos, pero cumplen una misma función, la de crear conocimiento. Así, la enseñanza traza el camino para alcanzar el saber y el aprendizaje lo forja mediante el desempeño de habilidades; es por eso, que el aprendizaje no puede existir sin la enseñanza; se interrelacionan los dos aspectos para alcanzar la meta propuesta por la educación conformidad al compromiso planteado por del docente y el estudiante.

A continuación, se da a conocer algunos significados sobre la enseñanza y el aprendizaje. En el diccionario de la Real Academia Española (2017) se manifiestan las siguientes acepciones: a la enseñanza se concibe como “instruir, doctrinar, amañar con reglas o preceptos; indicar, dar señas de algo; mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado; acostumbrarse, habituarse a algo” (párr. 1-6).

Del mismo modo, el aprendizaje tiene sus acepciones: “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia; hay que aprender de los propios errores; fijar algo en la memoria y transmitir unos conocimientos” (párr. 1-5). Es así, que cuando el docente enseña se convierte en guía para facultar conocimientos que se almacenan en la mente del estudiante, es ahí cuando se concibe el conocimiento.

Entonces, la enseñanza y el aprendizaje se interrelacionan para crear conocimiento; es decir, el docente y el estudiante son los protagonistas en la historia educativa y por ende, el docente adecúa bien las estrategias metodológicas en conformidad a las necesidades educativas, del estudiante y del contexto; y el educando en base a las estrategias utilizadas construye el conocimiento. Es por eso, que Nicoletti (2006) afirma que a la hora de enseñar es necesario la:

- a) autonomía del alumno, b) contemporaneidad del conocimiento, c) realidad y creatividad de los estudiantes, d) cordialidad con los integrantes del acto educativo, e) actualización permanente del profesor; más la teoría del aprendizaje y con las inter teorías: teoría de la mente-depósito, que consiste en el almacenamiento de información y el esfuerzo para conseguir conocimiento; teoría de las facultades, que

lo logra la educación al “despertarlas” y “ejecutarlas” todas las facultades que posee la mente, mediante la adquisición de conocimientos organizados en materias; teoría sensual-empirista, que manifiesta que el aprendizaje es un procesos que va desde fuera del individuo hacia adentro (Citado por Olivera, Burguez y González, 2014, p.16).

Varios son los enfoques designados para la enseñanza, y a su vez para el aprendizaje, como lo sitúan algunos autores que, desde un análisis Cognitivist, (Piaget); Conductista (Watson); Constructivista (Glaserfeld) y el Enfoque Histórico Cultural (Vygotsky) han manifestado algunos principios que facilitan este proceso interrelacionado entre la enseñanza-aprendizaje, teoría-práctica, docente-estudiante. Todas estas formas de enseñanza pretenden construir el conocimiento de la mejor manera: eficaz, sin temores, sin mayor esfuerzo, sin obstáculos, etc.; sin embargo, la pugna es interminable y aún existen y existirán otros principios en el que se observe al nuevo docente y al nuevo estudiante y se descubra otros caracteres necesarios para crear conocimiento.

Como se manifestó anteriormente, la interrelación entre el aprendizaje y la enseñanza se concibe mediante la primicia de las estrategias utilizadas en las clases. Así el docente se percata de, cómo efectuar dicho proceso, debido a ello Jones et al. (1997) afirma que “La enseñanza se convierte así en un delicado equilibrio entre los objetivos de los contenidos, las estrategias necesarias para lograrlos y las experiencias previas que los alumnos traen a su aprendizaje” (citado por Olivera, Burguez y González, 2014, p, 17). Es decir, la enseñanza y el aprendizaje se rigen a un proceso didáctico, en el que se plantean objetivos, estrategias, desde un análisis del individuo, es decir, toma en cuenta el estado de ánimo y las experiencias adquiridas anteriormente por el educando para construir el conocimiento.

Entonces, Jones et al. (1997) hace hincapié en algunas estrategias para que la enseñanza-aprendizaje sea adecuada; este proceso lo desarrollan dos actores, el docente y el estudiante, ellos tienen un trabajo mancomunado, arriesgado y voluntario, y para lograrlo realizan ciertos procedimientos: el educando debe entender el sentido de las clases y de las tareas a efectuar; el docente debe provocar en el estudiante la capacidad de pensar y de deducir lo aprendido, debe guiarse a la enseñanza de manera organizada y planificada, basarse en los principios propuestos por autores en su contexto, al finalizar la clase el estudiante adquiere nueva información y es consolidada con la, ya, adquirida para seleccionar lo que realmente es necesario saber; el discente aprende de otros, se interrelaciona con los demás y adquiere diversa información (citado por Olivera, Burguez y González, 2014).

En fin, para enseñar y aprender se crea todo un proceso de actividades en las que se inmiscuye no solo al docente sino también a la comunidad educativa, como lo manifiesta Pozo (2008)

...una nueva cultura del aprendizaje en la sociedad, de los cambios en la forma de gestionar el conocimiento; identifica tres tipos de cambios epistemológico: a) en la naturaleza de lo que se entiende por conocimiento; b) de tipo social y cultural...y c) cambios de orden psicopedagógicos (p. 18).

El mismo autor denomina que una nueva cultura de aprendizaje se suscita en una “sociedad de la información, del conocimiento múltiple e incierto, y del aprendizaje continuo” (citado por Olivera, Burguez y González, 2014, p, 18). En la actualidad, el proceso de enseñanza no solo está relacionada con lo didáctico, también lo está con la sociedad, la experiencia y las actualizaciones curriculares, lo que implica que el aprendizaje no sea estático sino dinámico en conformidad a la realidad y la necesidad del individuo.

Para finalizar, es inadmisibles que la enseñanza y aprendizaje funcionen por separado; porque la efectividad de la enseñanza depende de la existencia de aprendices y viceversa. Por lo tanto, su interrelación produce conocimientos que el individuo los requiere para enfrentarlos en la vida, pero estos conocimientos deben ser fundamentados y creíbles para dar sentido a la vida. El proceso de enseñanza – aprendizaje es progresivo, dinámico y transformador, por lo que, está en un constante cambio en métodos, en estrategias, en contenidos...en modos de pensar de los educandos y educadores. A la vez, propone reunir información (hechos), clasificarlos, compararlos, es por eso, que su interrelación entre los dos proporciona a la educación la información adecuada y en el contexto requerido.

3.2. El proceso metodológico en la planificación curricular

La planificación curricular del país ha sido reformada varias veces, con el propósito de mejorar la calidad educativa; sin embargo, cuando se suscitan estos cambios también se evidencia falencias en la educación. Por lo tanto, el docente hace uso de varias metodologías porque de esta manera el proceso enseñanza-aprendizaje sea construido eficazmente; así el docente pretende planificar pensando en las necesidades que tiene el estudiante y en las capacidades emocionales, físicas, culturales y sociales que lo diferencian de otros.

Entonces, es necesario evidenciar el proceso metodológico en la planificación curricular, al respecto los investigadores Icarte y Labate (2016) dividen en etapas la metodología usada en la planificación curricular; a continuación se describen los procesos:

La primera etapa consiste en el “procesamiento pedagógico de las competencias establecidas en el perfil” (p.11); es decir, para que el profesional desempeñe la función de docente se consideran los siguientes aspectos: según su titulación, la especialización, y los cursos pedagógicos adquiridos más la experiencia en el ámbito educativo. Con estos caracteres podrá el profesional ser designado docente para dictar clases según corresponda.

Pero no solo al docente se lo toma en cuenta; también se selecciona las asignaturas que deben ir en la malla curricular; así, como al contenido y las horas clases; esto facilita al docente que pueda planificar en respecto a las normativas dispuestas en el Ministerio de Educación y en la Actualización Curricular (2016), en el currículo se evidencian las planificaciones meso, macro y micro curricular donde se desarrollan las competencias pedagógicas que van a ser enseñadas para fomentar el conocimiento adecuadamente.

La segunda etapa es la “elaboración de una secuencia de progresión de las competencias” (p.11). Los docentes seleccionan y desagregan las competencias de forma significativa en cada asignatura. De tal manera, que responda a la meta propuesta por el Ministerio de Educación y por el docente de asignatura. Así, este obtendrá un producto como resultado del aprendizaje.

La tercera etapa es la “actualización de los programas y de la malla curricular” (p.12). En el Ecuador existe una nueva actualización curricular realizada en el 2016; en él se presentan programas, proyectos, normativas todas destinadas a la enseñanza y aprendizaje, su meta es formar estudiantes que se desempeñen en todas las áreas y en todos los lugares; fomentando la interculturalidad y la pluriculturalidad en el país.

Y la última etapa es la “producción de pruebas de logros” (p.14). Es importante establecer qué mecanismo es el adecuado para medir el alcance de las competencias en el aprendizaje del estudiante; de tal manera, que se pueda buscar soluciones para dar cumplimiento a los estándares de calidad; para ello es indispensable que el currículo y los criterios generales de instrucción estén bien organizados como lo señala Castro (1984) y Vilchez (1991) que “enfatan en el componente ontológico, el primero asume una concepción holística, mientras que el segundo se basa en una estrecha interrelación entre el currículo, la pedagogía y la teoría instruccional” (citado por González, 2006, p. 8).

El mismo autor prioriza la necesidad de tener un currículo porque:

...es la herramienta de movilidad social, de instrucción y empleabilidad, de crecimiento económico, de socialización o de creación social. Así, para Bayley (1995) el propósito se centra en el logro de una meta socialmente reconocida; para Sánchez y Jaimes (1985), en las necesidades sociales y de formación profesional; y para Vilchez (1991), en el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Pero el currículo analizada metodológicamente es vista por autores como un modelo tridimensional, ya que se trata de conocer y el hacer, el ser; incorporando así algunos elementos del enfoque multidireccional (Citado por González, 2006, p. 9).

En el proceso del diseño curricular, los autores: Castro (1984), Sánchez y Jaimes (1985), Vilchez (1991) y Bayley (1995) plantean las siguiente fase: “a) planeamiento, b) diseño o rediseño, c) implantación, d) ejecución y e) evaluación, esta última fases es como un proceso permanente que retroalimenta los productos obtenidos de cada clases y de cada fase” (citado por González, 2006, p.9); es decir, el autor manifiesta que es necesario seguir un procesos para poder diseñar un currículo; así que, en la primera fase piensa en el perfil profesional; la segunda plantea objetivos en la carrera, en la tercera prioriza los contenidos; y por último, las estrategias metodológicas y la evaluación. Estos procedimientos facilitan que el currículo sea flexible a las necesidades del educador y del educando, de ahí que impulsa actividades, proyectos, programas para garantizar en los discentes una buena educación.

Es preciso determinar que la malla curricular propuesta en la planificación, busca erradicar prejuicios sociales, tradicionales en la educación y hacer que los contenidos declinen en competencias globalizantes para que el educando alcance los mismos conocimientos en todo el mundo, y desarrolle habilidades investigativas, críticas, reflexivas en los discentes para que sea un solucionador de sus problemas, autónomo, independiente; y para lograrlo requiere del uso de métodos efectivos y eficaces.

Entonces, el proceso metodológico en la planificación curricular tiende a cumplir ciertas normas que las desarrolla el Ministerio de Educación, así, como se derivan de conocimientos filosóficos, psicológicos, pedagógicos y científicos fundamentados en el enfoque Constructivista e Histórico Cultural en los que enfatizan en principios teóricos desarrollados a través del uso de métodos didácticos, técnicos, tecnológicos para mejorar la calidad de la educación; formando estudiantes íntegros que puedan dar criterios, aportaciones, argumentos y a la vez reflexionar sobre los problemas para darlos solución.

El Ministerio de Educación debería priorizar las necesidades reales de las Unidades Educativas para establecer directrices en conformidad a las problemáticas que presentan el conjunto gestor (Comunidad Educativa). También sería importante establecer lineamientos en conformidad a los contextos e intelecto del estudiante para fomentar una disciplina eficaz y objetiva que abarque contenidos diversos y globalizantes.

3.3. El proceso didáctico en la planificación de aula

En la enseñanza, la planificación es un requisito principal porque guía la participación del docente en la construcción del conocimiento, este proceso es didácticamente organizado. Entonces al planificar se considera los contenidos de las temáticas expuestos en los lineamientos del Currículo; además se tiene presente los objetivos de área y de curso para designar las destrezas con criterio de desempeño. Luego es preciso determinar los criterios e indicadores de evaluación para corroborarlos en los indicadores de logros; también, se designan correctamente las estrategias, esta actividad quizá es la más importante en la planificación porque en conformidad a lo seleccionado se garantiza un aprendizaje seguro y eficaz.

Por consiguiente, Pozo (1990) afirma que “las estrategias constituyen conjuntos de operaciones mentales manipulables, es decir, secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información” (Citado por Mansilla y Beltrán, 2012, p. 29). Mediante su uso correcto al momento de planificar y de enseñar el aprendiz obtendrá conocimientos significativos y reales.

En cambio, Torre (2001) piensa que existe una relación entre las diversas nociones didácticas con los procesos de enseñanza – aprendizaje porque conciben:

la comunicación, la sistémica y el currículum para entender las relaciones entre docente, discente, contenidos, estrategias y prácticas: principalmente, la comunicación como la primera vía de transmisión educativa; Luego, el enfoque de sistemas que presenta los elementos implicados como elementos de entrada, de proceso y de salida de un sistema abierto y dinámico; y por último, la visión curricular que atiende a las metas u objetivos a lograr junto a los pasos o acciones para conseguirlos (citado en Vargas, 2014, p.12).

La considerable relación, proporciona al docente didácticas que interrelaciona a los estudiantes, de modo que se cumpla con el objetivo y el contenido estudiado. Pero para evidenciar, si se cumple o no con lo propuesto, el educativo elige de manera justa los instrumentos y las técnicas de evaluación que mostrarán realmente los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, de ser estos resultados positivos se mejorará la didáctica y de no ser así se buscará otras metodologías para no volver a fallar.

Pues, el investigador Marqués (2001) afirma que “el acto didáctico como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa” (p.35). Así, en la actualidad, la educación se consolida con la praxis y a la vez esta conlleva a la investigación mediante el uso de diversas didácticas desarrolladas por el docente en la planificación y basadas en las necesidades del estudiante.

Pero, no solo es importante la participación del docente y discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sino, también lo es el currículo, en cuanto su estructura y función; por lo que, Pansza (1986) afirma que el desarrollo del currículo se la puede comprender en tres grandes corrientes epistemológicas denominadas: “empirismo, idealismo y materialismo” (párr. 6), esta situación refleja la amplia capacidad de corresponder con las necesidades educativas en todos los sectores y en todos los saberes con todos los grupos sociales. Las corrientes epistemológicas aportan en el desarrollo cognitivo y junto a la ciencia conllevan al estudiante a ver más allá de lo enseñando, a aprender desde la práctica, con la teoría, a ser un investigador, innovador y un buen crítico-reflexivo.

Otra didáctica primordial a la hora de planificar es la correlación de diversas disciplinas que se vinculan para facilitar su nivel de integración; mediante temas o ideas integradoras; a partir de una problemática de la vida diaria que puede requerir comprensión o valoración por parte del estudiante; sobre la base de una investigación de interés del alumno; los proyectos de trabajo son ejemplo de una forma de currículo globalizado; es posible desarrollar estos modelos en currículos abiertos, los que son sometidos a revisiones y reorganizaciones; formulan objetivos generales y enfatizan los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Igualmente, el modelo didáctico parte de la activación del pensamiento y se manifiesta en la realización de varias acciones según Díaz Barriga (2005) son las siguientes:

El docente observa las actitudes del estudiante y se muestra positivo creando un clima ameno para el estudiante; desarrollar las capacidades lógicas para integrar el conocimiento; se parte desde los conocimientos previos para crear uno nuevo; En la planificación se debe impulsar

al estudiante a que pueda comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar los errores, para construir el conocimiento; el conocimiento es significativo cuando logra que el estudiante pueda resolver tareas y problemas, así, como ser capaz de decidir, es creativo e investigar experimental; el discente debe ser capaz de crear programas, proyectos, ser crítico-reflexivo.

Para concluir, la planificación de aula guía al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí su importancia y el uso meticuloso del procedimiento didáctico en la hora clase. El docente, discente, contenidos y estrategias se interrelacionan para producir el conocimiento siempre y cuando sea utilizada didácticamente la planificación. Todo dependerá de una buena organización para que el estudiante obtenga realmente un aprendizaje significativo en conformidad a su necesidad y contexto.

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

El docente asume la metodología a utilizar para interrelacionar lo metódico con lo didáctico, por ende, esta conexión garantiza el aprendizaje. Los investigadores Jiménez y Cols (1989), manifiestan que “los modelos didácticos se caracterizan por su capacidad de pertinencia y anticipación para conseguir un enfoque formativo que responda a las demandas actuales de la educación” (citados por Medina y Salvador, 2010, p.61). Los modelos didácticos son las acciones, técnicas y medios, de los mismos, que los docentes se apropian en anticipación a teorías y paradigmas trasformando así la manera de enseñar y aprender.

Cuando se habla de paradigmas Khun (1975) (citado por Ramón, 2004), manifiesta que: “paradigma es una matriz interdisciplinaria que abarca los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica. Dichos paradigmas llevan consigo un “compromiso ontológico” que no es otra cosa que la representación mediante la cual se explica un dominio científico”. (p.46)

Entonces, el paradigma se manifiestan los primeros modelos didácticos, entendiéndose por este al esquema en el cual se da la mediación entre teoría y práctica. Los autores como: Fernández, Elórtegui, Rodríguez, Moreno, (1997) “analizan cinco dimensiones en el modelo didáctico: para qué enseñar, qué enseñar, ideas e intereses de los alumnos, cómo enseñar y evaluación, características que se recogen en cuatro modelos didácticos, denominados: tradicional, tecnológico, espontaneísta y alternativo” (Citado en Mayorga y Madrid, 2010, p. 95).

Entonces, de los modelos didácticos anteriormente nombrados se puede determinar el más adecuados a nuestras necesidades y contexto; es por eso, que Mayorga y Madrid (2010) establecen que en el modelo alternativo e integrador es beneficioso actualmente; de ahí, que se da a conocer su funcionamiento:

Se pretende que el estudiante, además de adquirir conocimientos, destrezas y valores, desarrolle la capacidad para entender la realidad en la que se desenvuelve, como un complejo sistema de interacciones; es por eso, que el conocimiento está compuesto por diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). También en este modelo se toman en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos/as, tanto en relación con el conocimiento propuesto como para la construcción de ese conocimiento. (Mayorga y Madrid, 2010, pp.100-101)

Por todo lo deducido, es primordial que el docente elija bien la metodología para poder enseñar, Medina y Salvador (2010) demuestran que “la función de la metodología didáctica es legitimar el método. De ahí, que el método tiene una doble justificación: psicológica, porque considera en primer lugar al estudiante que aprende, y lógica porque no pierde de vista el contenido que se aprende” (p. 174). Así, que el proceso enseñanza-aprendizaje hace uso de la metodología psicológica y lógica basadas metódicamente en el estudiante y los contenidos de aprendizaje.

Luego Titone (1970) considera que:

“[]...la elaboración de un método didáctico...exige una visión de los fines...una adecuada elección de los medios proporcionados a tales fines... (el contenido se presenta como el primero y el más adecuado de los medios) y, así mismo una plástica adecuación a la psicología del discente”. Esto quiere decir además que la elección de la metodología exige la relación y armonía entre los diferentes elementos del proceso didáctico ya que cada uno tiene que ver con los otros. Otro aspecto a considerar es la necesidad de adecuar el método a las características de los elementos del proceso didáctico (p.477).

El uso de una metodología didáctica tiene como propósito aportar en el desarrollo integral del estudiante, ningún método puede servir al momento de excluir valores, por lo que la acción didáctica se adapta a la realidad del estudiante, sus intereses, necesidades, sexo, edad,

estilos y motivaciones, es decir se llega al aprendizaje cuando se consensa el entorno social, familiar a la intención que el individuo tenga.

Para la enseñanza se deben considerar los tipos y características de las estrategias didácticas propuestas por Díaz y Hernández (1999) que presentan distinciones en tres diferentes ejes de observación:

la participación, que corresponde al número de personas que se involucran en el proceso de aprendizaje y que va del autoaprendizaje al aprendizaje colaborativo; el alcance donde se toma en cuenta el tiempo que se invierte en el proceso didáctico, en esta clasificación se definen las técnicas que se utilizan para la revisión de un contenido específico, o bien, estrategias que pueden adoptarse a lo largo de un curso o de todo un plan curricular; y estrategias didácticas en función de los elementos básicos del proceso didáctico: docente, alumno, contenido y contexto (p.19).

También se precisan algunos métodos utilizados en el proceso de la enseñanza-aprendizaje:

Estrategias por los docentes: “Métodos demostrativos, Enseñanzas programadas, Método de preguntas, Métodos de casos, Aprendizaje cooperativo. Estrategias referidas al estudiante: Modelo didáctico centrado en el aprendizaje (Modelo Didáctico Alternativo). Estrategias cognitivas el papel autónomo y activo del alumnado, para su aplicación se parte de una situación-problema que se convierte en el núcleo motivacional y temático sobre la que convergen las distintas aportaciones del alumnado. Método de proyectos, la Simulación o Juego de roles y el Método de problemas. Con estas estrategias se pueden trabajar todos los contenidos de la asignatura de Técnicas de Estudio (Mayorga y Madrid, 2010, p.103).

Finalmente, el docente es quien decide qué metodología utilizar y con qué métodos y técnicas de estudio fomentar el aprendizaje significativo en el estudiante. Actualmente todo este proceso se rige a los enfoques constructivistas en el cual, los docentes son los guías y el estudiante es el constructor del conocimiento; es por eso que él es crítico, pensador, decisivo, inventor, reflexivo, estas actitudes y aptitudes fortalecen la autoestima y ayudan al discente para que pueda solucionar problemas en su vivir cotidiano, académico, social, cultural, etc.

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

En un estudio realizado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2005) denominan a la estrategia didáctica como “el conjunto de procedimientos,

apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (p.4). Es por eso, que las estrategias pueden convertirse en técnicas, todo dependerá de los contenidos y a la vez dentro de las técnicas se pueden utilizar varias estrategias.

La educación es el desarrollo de la inteligencia; por esa razón, se han efectuado varios cambios al Currículo Nacional, haciendo énfasis en las estrategias y técnicas que son utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que sin ellas sería imposible consolidar el conocimiento en los estudiantes y evidenciar la participación en la educación. Por otra parte, las estrategias de enseñanza son consideradas como el recurso que promueven un aprendizaje significativo. Debido a ello, los investigadores Mayer (1984), Shuell (1988), West, Farmer & Wolf, (1991) manifiestan que “se proporcionan "ayudas" al aprendiz con la intención de facilitar un procesamiento más profundo de la información nueva. Son planeadas por el docente, el planificador, el diseñador de materiales o el programador de software educativo, por lo que constituyen estrategias de enseñanza” (citado en Díaz & Hernández, 1999, p. 8).

También Beltrán (1998) concibe a la estrategia como “la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr aprender...las actividades u operaciones mentales seleccionadas por un sujeto para facilitar la adquisición del conocimiento” (p. 205). Cuando se habla de estrategias no es propia de la didáctica, pero en el estudio pedagógico se asocia por el proceso de proyectar, ordenar y dirigir la enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Díaz y Hernández (1999) presentan diversas estrategias para la enseñanza aprendizaje:

Estrategias para activar o crear conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos; la activación del conocimiento previo cumple una doble función, por un lado, permite conocer lo que saben sus alumnos y, por otro, permite utilizar dicho conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Así mismo, el esclarecer las intenciones educativas u objetivos desarrolla las expectativas adecuadas sobre el curso, así como da sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso. Este grupo de estrategias se recomienda utilizarlas al inicio de la clase y entre ellas destacan: las pre interrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo: lluvia de ideas), la enunciación de objetivos, entre otros (p.5).

Además, los mismos exponen estrategias para orientar la atención de los estudiantes y que sean los protagonistas en este proceso:

focalizar y mantener la atención de los aprendices durante un discurso o texto. Se deben emplear de manera continua durante el desarrollo de la clase, instruyendo a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Entre estas se pueden incluir: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explorar la estructura del discurso y el uso de ilustraciones (Díaz & Hernández, 1999, p.5).

Según Mayer (1984) las estrategias para organizar la información que se ha de aprender:

Proporciona una organización adecuada de los datos del material (conexiones internas) que se ha de aprender al representarla en forma gráfica o escrita, mejorando su significatividad lógica y por ende, el aprendizaje significativo. Este grupo de estrategias se pueden emplear en los distintos momentos de la enseñanza. Destacan: las representaciones viso espaciales, como los mapas o redes semánticas, y las representaciones lingüísticas, como los resúmenes o cuadros sinópticos (citado por Díaz y Hernández, 1995, p.83).

Otros tipos de estrategias expuestas por el mismo autor:

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, a lo que se le conoce con el nombre de conexiones externas. Este proceso de integración asegura una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda usarlas antes o durante la instrucción. Se encuentran aquellas de inspiración ausbeliana como lo son los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías (citado por Díaz y Hernández, 1995, p.83).

Entonces, las estrategias de enseñanza-aprendizaje están centradas en el protagonismo del estudiante, pueden utilizarse individual o simultáneamente según considere necesario el profesor. Asimismo, su empleo dependerá del contenido de la clase o de las perspectivas del estudiante, como de las tareas que deberán realizar. La selección de estrategias asegurará el conocimiento significativo en el discente proporcionando, de esta manera, cumplimiento a lo dispuesto en la planificación.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

4.1. Diseño y tipo 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, p. 551) plantea que “en esta modalidad la recolección y el análisis de los datos se hacen sobre la base de los resultados cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos”.

En este sentido se utilizará 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 recopila información y se la analiza, utilizando el Programa SPSS, donde se diagnostican 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 interrelacionará la información teórica de la primera etapa y los datos de la segunda etapa, lo que permitirá diseñar una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante en procesos didácticos de clase.

De ahí que esta investigación es de tipo descriptiva y mixta porque los análisis realizados sobre docentes combinan los 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”.

4.2. Contexto y población.

La presente investigación se la realizó a la Unidad Educativa Particular “Promoción Social del Austro” con estudios a distancia y semipresencial, está ubicada en área urbana, oferta desde el 8vo grado de básica hasta el 3ro año de Bachillerato General Unificado los días sábado y domingos en horario de 08h00 a 17h00. Comprende una población de veinte y cinco docentes con treientos cincuenta estudiantes. Para el desarrollo de la presente investigación se seleccionó a los doce docentes que laboran en el subnivel básica superior. Las personas que

asisten a la institución educativa objeto de estudio son estudiantes a distancia y de variada edad (desde los 15 años hasta los 55 años de edad); de igual manera los docentes son de edades entre los 30 a los 45 años.

4.3. Método técnicas e instrumentos

En el primer objetivo que trata de caracterizar los principios de las teorías del aprendizaje que sustentan el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica, se utilizó el método Inductivo – Deductivo, con la finalidad de deducir la información desde lo más simple a lo más complejo; es decir, abordar los principios de las teorías del aprendizaje que centran al estudiante como actor principal en el proceso de aprendizaje. Como apoyo en este proceso investigativo se realizó la técnica de la revisión documental en el que se indagó sobre la información relacionada a las teorías y principios del aprendizaje, estableciendo así: conceptos, características y estrategias, con el fin de descubrir qué prácticas utilizaban los docentes de la Unidad Educativa, y cuáles serían las apropiadas al contexto y necesidad del estudiante.

El segundo objetivo fue diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica, para ello se empleó el método estadístico porque se pudo evidenciar datos con porcentajes que corroboren a la investigación. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. Para el procesamiento de los datos se empleó el Programa SPSS y se identificó la frecuencia en cada variable; la relación entre variables para determinar aspectos comunes y diferenciales; y, mediante las gráficas se observaron las tendencias con mayor resultado estadísticos.

El tercer objetivo fue diseñar una propuesta metodológica para incorporar los principios teóricos del aprendizaje centrados en el protagonismo del estudiante para ello luego de determinar la tendencia más alta se construyó la propuesta en el que se enfatizan los aprendizajes basados en el constructivismo.

4.4. Recursos

Investigadora

Tutor UTPL

Directivo de la institución educativa.

Docentes

4.5. Procedimiento

Una vez que se determinó el campo de estudio se procedió a realizar una revisión teórica para extraer información y sustentar científicamente el problema. Luego de aclarar cada una de las variables implícitas en el objeto de estudio se procedió a aplicar una encuesta a doce docentes entre las edades de 30 a 45 años. En conformidad a los resultados los datos fueron sistematizados y se determinó las principales tendencias de los profesores frente a las teorías del aprendizaje, evidenciando su práctica a las tendencias cognitivistas en las que el docente aún las utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Continuando con la investigación, el objetivo dos considera diagnosticar los métodos y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, para identificar los sustentos teóricos, que caracterizan su práctica. La encuesta fue realizada a doce docentes del Subnivel Básica Superior de la Unidad Educativa Particular “Promoción Social del Austro” con educación a distancia y semipresencial, que se encuentra ubicada en la ciudad de Cuenca, cantón Cuenca, provincia Azuay, parroquia Sucre, sector San Roque; Barrio San Roque; Dirección, Galápagos 1-68 y Av. Loja.

La Unidad Educativa Particular “Promoción Social del Austro” fue fundada hace dieciocho años, con el propósito de dictar programas de alfabetización; sin embargo, la necesidad por aprender aumentó; por lo que, se creó el Ciclo Básico ligado al Colegio Intercultural Bilingüe. A partir del 09 de septiembre de 1999 se implementaron los niveles de educación Básica Superior y Bachillerato General Unificado. Actualmente la UE cuenta con más de mil estudiantes entre las edades de 15 a 45 años que acuden a clases los fines de semana (sábado y domingo de 8h00 am hasta las 18h00 pm).

De este modo, se encuestó a doce docentes, seis de sexo masculino y seis de sexo femenino; entonces, 50% de docentes son hombres y el otro 50% son mujeres, estos porcentajes son diferentes a las estadísticas nacionales AMIE (2010) que muestra el 61.24% de docentes mujeres y 38.76% son hombres a diferencia de la UE; ya que, en ella existe equidad de género como lo determina en una de las propuestas del Plan Decenal (2016-2025), que plantea políticas sobre la calidad educativa en el desarrollo personal y la equidad social para garantizar oportunidades de aprendizaje y desarrollar una comunidad educativa justa, solidaria e innovadora.

En cuanto, a la experiencia profesional de los docentes en la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro” se va desarrollando paulatinamente; es decir, que los maestros acuden a talleres de actualización, a capacitaciones técnicas y tecnológicas, a socializaciones por parte del DECE sobre inclusión, etc. Las autoridades cumplen con lo dispuesto por el Ministerio de Educación en realizar actividades mancomunadas con el único fin de mejorar la calidad educativa. También se evidencia que en la Unidad Educativa existen en los últimos días años, el 33.33% de docentes con edades entre 40 y 45 años, en los ocho años el 33.33% con edades de 35 y 40 años y en los seis años el 33% con edades entre los 35 y 30; lo que significa, que la experiencia en los docentes está en desarrollo porque no tienen muchas años laborando como docentes.

En cuanto a la denominación de títulos, en la Unidad Educativa el 75% de docentes poseen títulos en ciencias de la educación, en las áreas de: Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Lengua Inglesa; y, el 25% de docentes cuentan con títulos especializados, por ejemplo, los docentes del área de Ciencias Naturales tienen títulos en Médico Veterinario Zootécnico, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico. De ahí, que los docentes cuentan con la formación de tercer nivel, aunque existen algunos docentes que están estudiando para obtener el título de cuarto nivel, por ser un requisito para obtener estabilidad laboral.

Al respecto es importante mencionar que la Unidad Educativa se acoge a las disposiciones y cambios efectuados por el Ministerio de Educación; por lo que implementó talleres didácticos con el afán de mantenerlos actualizados sobre estrategias y técnicas metodológicas para la enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a este estudio, es preciso determinar qué principios y métodos practican los educandos, para lo cual se les aplicó la encuesta desde las cuatro teorías del aprendizaje: Conductistas, Cognitivistas, Constructivistas y el Enfoque Histórico Cultural. A continuación, se da a conocer los resultados:

Tendencia Conductista

Se basa en los manifiestos experimentales de la conducta que son observados por el docente; debido a ello, excluye al estudio de la mente como tema principal para dar prioridad a elementos comportamentales y psicológicos. Mediante la observación de la conducta se puede deducir un aprendizaje verdadero del que deriva hipótesis y resultados (Watson, 1913). También, la Tendencia Conductista se refiere al aprendizaje adquirido mediante los estímulos (compartidos entre sí y por varios individuos) y los resultados que son recompensados o castigados dependiendo del éxito conseguido (Skinner, citado en Chávez et al, 2009).

Tabla 1: Teoría Conductista

N°	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)	8	66,67	4	33,33	0	0,00	100,00
2	Al realizar la planificación de clases, establezco objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes.	7	58,33	5	41,67	0	0,00	100,00
3	Al evaluar a mis estudiantes, es prioritario tomar en cuenta la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase.	5	41,67	6	50,00	1	8,33	100,00

4	Para lograr que mis alumnos formen hábitos, les ofrezco recompensas permanentes.	2	16,67	9	75,00	1	8,33	100,00
5	Prefiero seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea.	4	33,33	8	66,67	0	0,00	100,00
6	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.	6	50,00	6	50,00	0	0,00	100,00
7	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.	8	66,67	4	33,33	0	0,00	100,00
8	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.	3	25,00	9	75,00	0	0,00	100,00
9	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los niños	6	50,00	5	41,67	1	8,33	100,00
10	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.	4	33,33	5	41,67	3	25,00	100,00
Promedio		44,17		50,83		5,00		100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa "Promoción Social del Austro".
Elaborado por: Naranjo (2017)

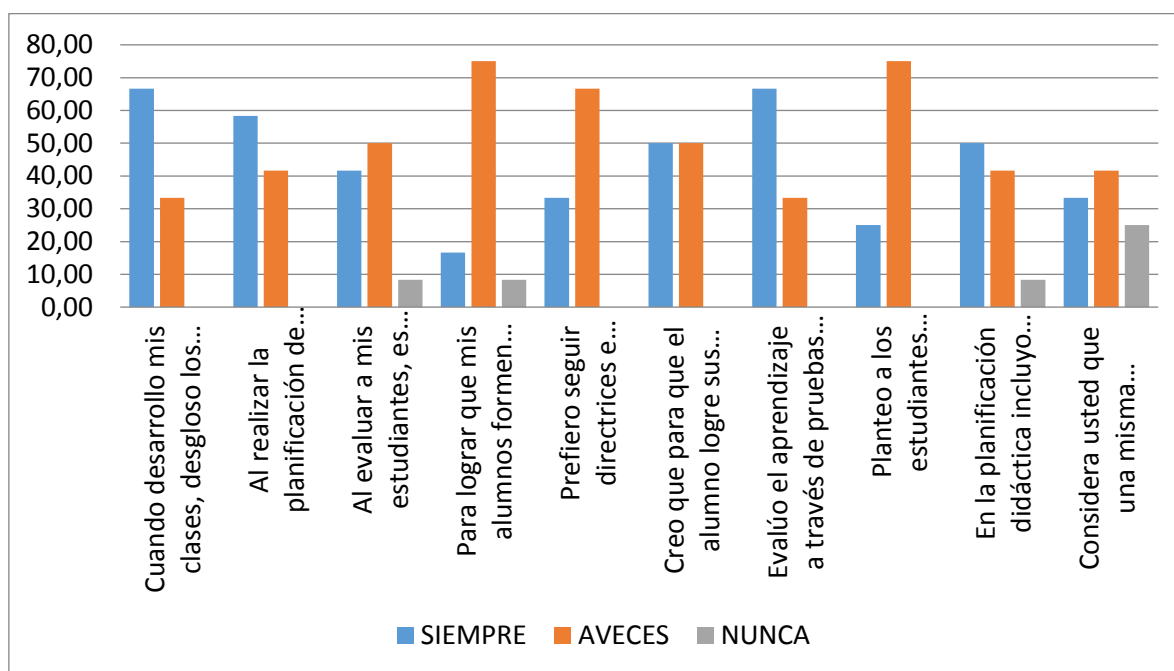


Figura 1: Teoría Conductista

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa "Promoción Social del Austro".
Elaborado por: Naranjo (2017)

En la tabla 1 y gráfico 1 se puede evidenciar que, pese a las actualizaciones curriculares en la Institución Educativa, el docente aún desarrolla actividades pedagógicas asociadas a la

tendencia conductista, pues el mayor porcentaje lo tiene la frecuencia “a veces” con el 50,83% de docentes que practican estos modelos para enseñar; 44,17% “siempre” las realiza, y el 5,00% “nunca”, este aspecto es sin duda preocupante, porque no se considera la realidad expuesta en el Currículo Nacional.

Ahora bien, al analizar la primera tendencia se puede determinar que el 66,67% de docentes “siempre” al desarrollar las clases desglosa los contenidos desde lo más simple a lo más complejo (Deductivo-Inductivo) y evalúa el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados. Estas prácticas implican que el estudiante no sea capaz de buscar otras soluciones por sí solo, porque se hace dependiente de las disposiciones del docente creando inseguridad en el estudiante a la hora de aprender.

También el 58,33% de docentes “siempre” en la planificación de clases, establecen objetivos que sean medibles, para identificar los aprendizajes de los estudiantes. Esta didáctica limita al estudiante a aprender más porque piensa que ya lo sabe todo. El docente que imparte una enseñanza conductual hace uso de técnicas del condicionamiento clásico expuestas por Ivan Pavlov y Thorndike (1900) quienes consideran un “aprendizaje demandado” que consiste en hacer que el estudiante de respuestas desde una perspectiva fisiológica y emotiva (Citado en Chávez et al, 2009).

Además se evidencian los porcentajes más altos que reinciden en “a veces” utilizan las prácticas conductistas al momento de enseñar; así, el 75% de los docentes encuestados “a veces” suelen instruir la formación del estudiante mediante hábitos, que los adquieren a través de la obtención de recompensas; del mismo modo, que “a veces” plantean a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados como lo expone Pavlov (1904) en su exposición sobre “la teoría del conocimiento simple analiza que el comportamiento está asociado de estímulos entre sí, es decir el individuo aprende del otro al momento de observar” (Triglia, 2018, párr. 5-7).

Entonces, la educación del siglo XXI es totalmente práctica, su visión es enseñar para la vida, para que los estudiantes puedan afrontar retos y buscar soluciones, haciendo uso de los enfoques científicos y del avance tecnológico que a diferencia de la tendencia conductista el docente impone normas para ser cumplidas por los estudiantes; debido a esta percepción los docentes de la Unidad Educativa “a veces” el 66,67% prefieren seguir directrices e implementar sistemas preexistentes para realizar un proyecto o tarea; también, al evaluar a los estudiantes, es prioritario tomar en cuenta, la conducta observable que demuestran ellos en el salón de clase, el uso de estas prácticas Skinner (s.f.) explica que los procesos mentales

son como fenómenos que suceden dentro de una "caja negra", incurriendo a la imposibilidad de observar y analizar el conocimiento desde afuera (Triglia, 2018, párr. 11).

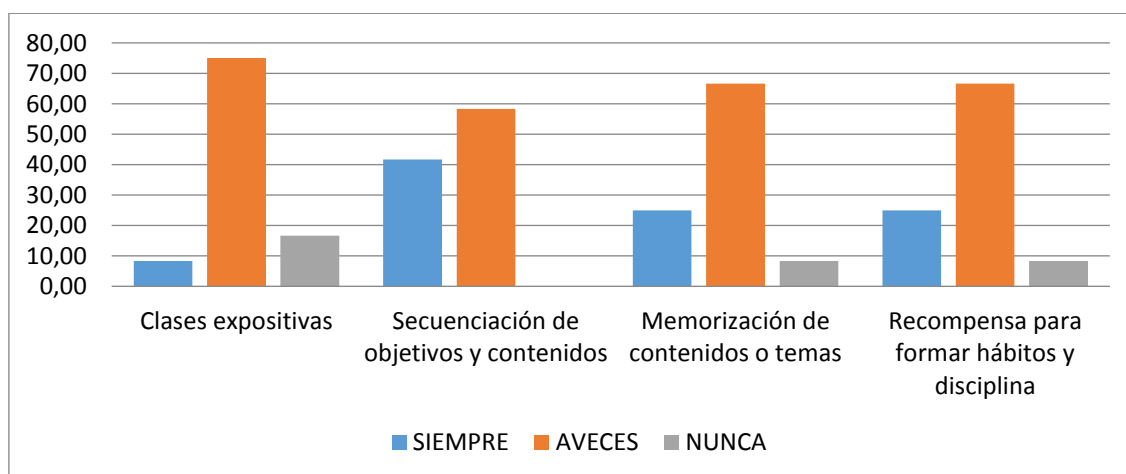
Para finalizar con el análisis el 8, 33% de los docentes de la Unidad Educativa, “nunca” al elaborar la evaluación priorizan ni toman en cuenta la conducta observable que demuestran los estudiantes en el salón de clase, ni para lograr que ellos formen hábitos, tampoco les ofrece recompensas permanentes; ni en la planificación didáctica incluye normas para fomentar el buen comportamiento en los niños.

Son muy pocos los docentes que evitan hacer uso de las tendencias conductistas, como lo demuestra la tabla y el gráfico 1, entonces se concluye que aún los docentes practican una enseñanza conductista, preocupándose por el comportamiento del estudiante y modificándola con estímulos y recompensas, el estudiante es pasivo, aprende solo lo que el docente le enseña, no interactúa con los demás compañeros, el docente tiene el poder y la razón. Debido a ello, se evidencia en el análisis continuo las estrategias más utilizadas por los docentes de la UE para efectivizar el proceso de la enseñanza-aprendizaje:

Tabla 1.1 Estrategias Didácticas Conductistas

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Clases expositivas	1	8,33	9	75,00	2	16,67	100,00
2	Secuenciación de objetivos y contenidos	5	41,67	7	58,33	0	0,00	100,00
3	Memorización de contenidos o temas	3	25,00	8	66,67	1	8,33	100,00
4	Recompensa para formar hábitos y disciplina	3	25,00	8	66,67	1	8,33	100,00
Promedio			25,00		66,67		8,33	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro”, 2017.
Elaboración: Naranjo (2017)



Figura

1.1: Estrategias Didácticas Conductistas

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro”.
Elaborado por: Naranjo (2017)

En la tabla 1.1 y el gráfico 1.1 sobre las estrategias didácticas conductistas se observa que aún los docentes desarrollan estrategias didácticas basadas en las teorías conductistas, de esta manera, fomentan en el estudiante un conocimiento simple, instruido solo para obedecer, limitando en él las capacidades analíticas y críticas, etc., impidiendo el aprendizaje significativo; de ahí, que el 25% de docentes “siempre” ejercen estrategias didácticas conductistas y “a veces” que representa la mayor frecuencia en el análisis de datos con el 66,67% y por último el 8,33% de docentes “nunca” las realizan.

Es preciso mencionar que la investigación psicológica orienta hacia el descubrimiento de leyes de conducta, sean establecidas genéticamente o sea el resultado de aprendizajes individuales (Watson, 1913), es así, que las estrategias didácticas están encaminadas al control estricto de la conducta mediante el uso de tareas que requieren de concentración y de interés propio para realizarlas y así producir conocimiento.

Entonces los Docentes de la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro” aplican el 75% “a veces”: exposiciones en clases fomentando seguridad, desenvolvimiento escénico, el uso de un lenguaje propicio, etc.; sin embargo, repetir esta actividad en todas las clases tiende a limitar el razonamiento. También el 66,67% “a veces” el estudiante debe memorizar los contenidos de la asignatura, de esta forma, él jamás participará dando su punto de vista, ni criterios, ni reflexiones, etc., esta actividad induce al maestro a ser solo él activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un docente conductista que se basa en el “aprendizaje observacional” de Albert Bandura considera que el estudiante mediante la observación de la conducta de otros en forma directa o indirecta, él pueda seleccionar aspectos positivos o negativos del comportamiento para repetirlos en el proceso del aprendizaje. (Citado en Chávez et al, 2009)

Y por último, a la hora de enseñar el 16,67% de docentes “nunca” realizan exposiciones en clases, lo que implica al desarrollo de un buen discurso y las técnicas adecuadas para hablar en público, etc.; además, “nunca” el 8,33% de docentes dan recompensas para estimular hábitos y disciplina, porque no sería correcto que el estudiante realice alguna actividad solo con el afán de recibir algún premio y no porque es su deber; aun reconociendo que la Psicología analiza la conducta observable, asocia el estímulo y la respuesta Watson (1913) para que se produzca el aprendizaje es necesario que se consideren los procesos mentales que desembocan en el razonamiento lógico y abstracto para obtener un conocimiento autónomo y crítico.

Tendencia Cognitivista

En la enseñanza-aprendizaje, el docente puede construir significados, a partir de conocimientos previos y de experiencias; como lo dicen Heredia y Sánchez (2013) “La teoría cognitiva, postula que el aprendizaje solo puede ser explicado por los procesos de pensamiento que realiza el aprendiz” (citado en Proaño, 2017, p. 64). Para lo cual, se realizó el respectivo análisis demostrando que los docentes de la Unidad Educativa Promoción Social del Austros se inclinan a realizar prácticas cognitivas en sus clases:

Tabla 2: Tendencia Cognitivista

N°	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.	6	50,00	5	41,67	1	8,33	100,00
2	Me gusta presentarles a mis estudiantes imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención.	7	58,33	5	41,67	0	0,00	100,00
3	Propongo a mis estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos.	8	66,67	4	33,33	0	0,00	100,00
4	Informo a mis estudiantes el objetivo a lograr en cada clase.	5	41,67	7	58,33	0	0,00	100,00
5	Al iniciar la clase, reviso con mis estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar.	8	66,67	4	33,33	0	0,00	100,00
6	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.	7	58,33	5	41,67	0	0,00	100,00
7	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.	7	58,33	5	41,67	0	0,00	100,00
8	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento	5	41,67	6	50,00	1	8,33	100,00
9	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes	5	41,67	7	58,33	0	0,00	100,00
10	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.	8	66,67	4	33,33	0	0,00	100,00
Promedio			55,00		43,33		1,67	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro”.
Elaborado por: Naranjo (2017)

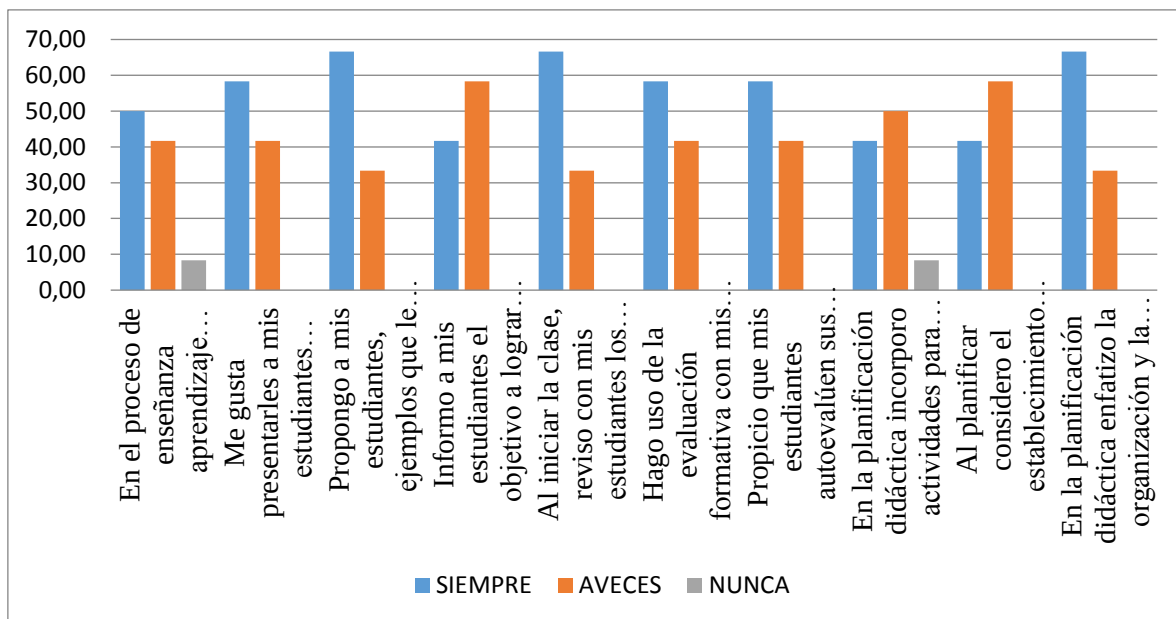


Figura 2: Tendencia Cognitivista

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa "Promoción Social del Austro".

Elaborado por: Naranjo (2017)

En la tabla 2 y el gráfico 2, respecto al análisis de la tendencia que predomina más en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, se observa que aún los docentes las practican desde un enfoque cognitivista, de ahí, el 55,00% "siempre" usan estas tendencias a la hora de impartir el conocimiento; el 43,33% solo lo hacen "a veces", y "nunca" el 1,67%. De acuerdo a Saettler (1990) el docente que enseña con la perspectiva cognitivista va a pensar en los procesos mentales y en la representación del conocimiento que tiene el estudiante desde su existencia, y fundamentado en ello, el profesor podrá forjar la enseñanza. Mientras se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente ve a sus estudiantes como sujetos activos, capaces de construir su propio conocimiento para enfrentar problemas y poder resolverlos.

En este análisis se establece que la tendencia con porcentaje más alto es "siempre", entonces el 66,67% proponen a los estudiantes, ejemplos que le permitan hacer transferencia de los conocimientos adquiridos; así como al iniciar la clase, revisa junto a los estudiantes los conocimientos previos sobre la temática a desarrollar, además planifica didácticamente y enfatiza la organización y la estructuración de las destrezas. Al respecto Caamaño (2015) afirma que los modelos mentales "almacenan y retienen la información y son "como redes de información que especifican las relaciones entre diversos hechos y acciones" o bien "representación que, en un momento determinado de su historia, posee una persona, sobre una parcela de la realidad o del conocimiento" (p.3).

También se observa, que el 58, 33% de docentes de la Unidad Educativa “siempre” practican aprendizajes basados en imágenes, organizadores gráficos y objetos que estimulen su atención; igualmente propicia a que los estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella; además hace uso de la evaluación formativa con los estudiantes. Como lo afirman Stepich y Newby (1988) que el docente cognitivista siempre impulsa al estudiante a participar activamente en clases, él por sí solo sabe auto controlarse, se autoevalúa, se monitorea. El docente ofrece al estudiante estrategias adecuadas para que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueda estructurar, organizar y secuenciar la información adquirida mediante esquemas, resúmenes, síntesis y organizadores gráficos y así poder relacionar las experiencias, las habilidades al conocimiento.

Actualmente en las normativas de la Actualización Curricular (2016), el desarrollo de la Planificación Curricular Institucional (PCI) entre sus diez acápites, uno de ellos, es el Plan Tutorial, hace referencia a los refuerzos académicos como la retroalimentación que parte de los resultados obtenidos del rendimiento del estudiante; en este proceso, el docente guía y apoya al discente en la construcción del aprendizaje mediante la creación de una nueva información (Thompson, Simonson, y Hargrave, 1992, citado en Peggy et al., 2011).

Es considerable en la frecuencia “a veces”, puesto que el 58,33% de los docentes informan a los estudiantes el objetivo a lograr en cada clase, cuando al planificar se considera el establecimiento de metas por parte de los estudiantes; tal como el 50,00% de docentes al planificar didácticamente incorpora actividades para el desarrollo del pensamiento; de tal manera que construye en el estudiante aprendizajes significativos, ellos son capaces de resolver problemas porque su participación en la educación es activa.

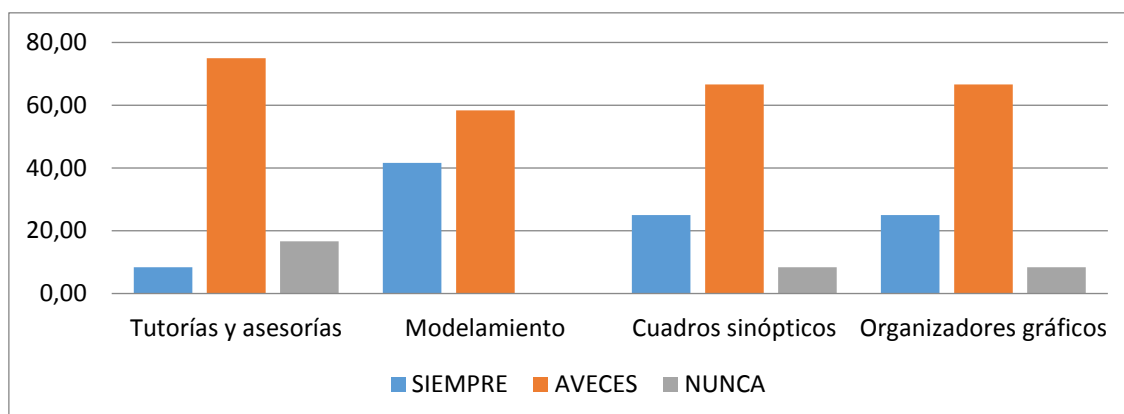
Finalmente, la frecuencia “nunca” con el 8,33% de los docentes que plantean preguntas inspiradoras a los estudiantes para mantener su atención, así como en la planificación didáctica incorpora actividades para el desarrollo del pensamiento, se observa pocos docentes que no practican tendencias cognitivistas. Sin embargo, según los resultados del análisis y discusión de datos demuestran que ellos tienden a practicar “siempre” estrategias didácticas cognitivistas, como lo evidencia a continuación:

Tabla 2.1: Estrategias Didácticas Cognitivista

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL
		f	%	f	%	f	%	
1	Tutorías y asesorías	8	66,67	4	33,33	0	0,00	100,00
2	Modelamiento	2	16,67	8	66,67	2	16,67	100,00
3	Cuadros sinópticos	5	41,67	6	50,00	1	8,33	100,00

4	Organizadores gráficos	6	50,00	5	41,67	1	8,33	100,00
Promedio			43,75		47,92		8,33	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa "Promoción Social del Austro".
Elaborado por: Naranjo (2017)



Figura

2.1: Tendencia Cognitivista

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa "Promoción Social del Austro".
Elaborado por: Naranjo (2017)

En la tabla 2.1 y el gráfico 2.1 demuestran que los resultados obtenidos de las encuestas, el mayor porcentaje, recae en la frecuencia "a veces" con el 47,92% de docentes que las utiliza, seguido del 43,75% de docentes que "siempre" efectúan estas actividades y el 8,33% de docentes que "nunca" las realizan. El uso de estas actividades provocan un aprendizaje significativo al relacionar conocimientos previos con nuevos, así el estudiante puede crear representaciones mentales, que son organizadas o reestructuradas (Caamaño, 2015, p. 5); además lo aprendido se refleja en las actividades como los organizadores gráficos, el modelamiento y las tutorías con asesorías, este tipo de actividades guía al estudiante en la construcción de su propio conocimiento, pero no existen aportes críticos ni reflexivos por parte del educando.

Es preciso indicar que el 66,77% de docentes "siempre" realizan tutorías y asesorías en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que Caamaño (2015) considera "el proceso de aprender supone una movilización cognitiva, desencadenada por una motivación, por un interés o una necesidad (p.4). También otra estrategia utilizada "siempre" por el 50% de docentes es la realización de organizadores gráficos en sus prácticas educativas tratando de establecer un equilibrio entre lo aprendido con lo que se va aprender este "proceso se inicia con un quiebre del equilibrio cognitivo inicial, provocando un desequilibrio, que obliga al aprendiz a llevar a cabo determinadas actuaciones con el fin de conseguir un nuevo estado de equilibrio" (Caamaño, 2015, p.4), es decir, que se desaprende y se vuelve aprender.

Entonces, el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (2002) manifiesta que “La teoría de la asimilación se fundamenta en los principios de inclusión, diferenciación progresiva y conciliación integradora. Sendas derivaciones están constituidas por la función mediadora de los organizadores previos y la denominada inclusión obliteradora como explicación del olvido” (Citado en Rivas, 2008, p. 85). De esta implicación el 66,67% de docentes “a veces” realizan actividades enfatizadas al modelamiento que se da cuando el estudiante observa modelos y de ello aprende y el 50% de docentes prefieren trabajar con cuadros sinópticos en el cual se asimila la teoría al conocimiento. Con estas actividades los docentes de la Unidad Educativa pretenden construir un conocimiento significativo para que el estudiante recuerde en un momento requerido lo aprendido.

Pero no todos los docentes se interesan por enseñar con prácticas cognitivistas, es así que el 16,67% “nunca” utiliza el modelamiento a la hora de enseñar porque no les parece factible que solo observen, ni tampoco el 8,33% de docentes creen conveniente que sus clases estén basadas por la realización de cuadros sinópticos y organizadores gráficos; al respecto Thomson et al. (1992) considera que el docente antes de iniciar con el proceso enseñanza-aprendizaje examina al estudiante; de tal manera, que conoce de su predisposición, participación, y de su modo de aprender. De esta forma el docente podrá tomar algunas medidas para no truncar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Citado en Peggy et al., 2011)

Tendencia Constructivista

En este enfoque, la enseñanza es impartida por el docente quien es considerado el guía, él impulsa al estudiante a construir y reconstruir su propio conocimiento sobre el ya existente; por eso, Pons (2011) manifiesta que:

es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo, difieren en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo (p.3).

Tabla 3: Tendencia Constructivista

N°	INDICADORES	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	Considero que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje.	4	33,33	6	50,00	2	16,67	100,00

2	Hago uso del conflicto cognitivo en mis sesiones de clase.	3	25,00	9	75,00	0	0,00	100,00
3	Promuevo en mis estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto.	4	33,33	7	58,33	1	8,33	100,00
4	Propicio en los estudiantes el razonamiento deductivo	4	33,33	8	66,67	0	0,00	100,00
5	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.	3	25,00	7	58,33	2	16,67	100,00
6	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.	5	41,67	7	58,33	0	0,00	100,00
7	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos.	7	58,33	5	41,67	0	0,00	100,00
8	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.	6	50,00	6	50,00	0	0,00	100,00
9	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.	8	66,67	4	33,33	0	0,00	100,00
10	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.	11	91,67	1	8,33	0	0,00	100,00
Promedio			45,83		50,00		4,17	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa "Promoción Social del Austro".

Elaborado por: Naranjo (2017)

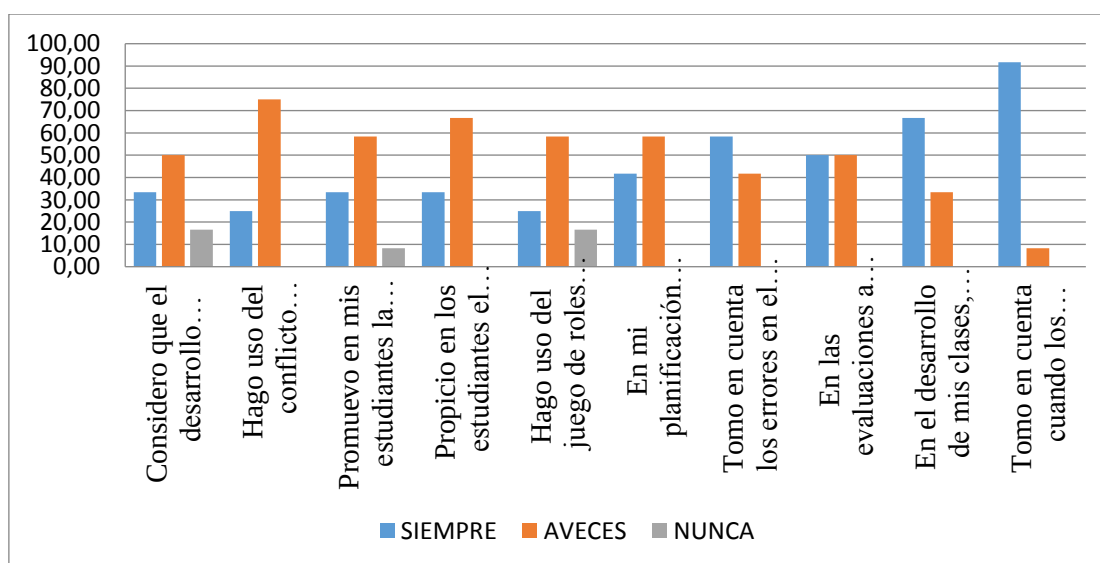


Figura 3:

Tendencia Constructivista

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa "Promoción Social del Austro".

Elaborado por: Naranjo (2017)

En la tabla 3 y gráfico 3 se evidencia que el mayor porcentaje recae en la frecuencia "a veces" con el 50,00%; de ahí que el 45,83% de los docentes encuestados "siempre" practican las actividades asociadas al enfoque constructivista; y, el 4,17% "nunca" las utilizan. El docente constructivista es considerado el guía que tiene el estudiante, porque ofrece tácticas para que

pueda el educando por sí solo construir un nuevo conocimiento sobre la base del ya existente, conocimiento adquirido a lo largo de la vida (Duffy y Jonassen, 1991).

Al analizar la frecuencia “siempre” se obtiene que el 91.67% de docentes toman en cuenta los puntos de vista de los estudiantes, a pesar de no estar de acuerdo con ello; esta actividad facilita la comprensión entre docente y estudiante, de ahí, que juntos pueden decidir qué estrategias fomentar para mejorar la calidad en la educación y en las relaciones humanas. Precisamente el constructivismo enfocado por Glasersfeld (1995) manifiesta que “el conocimiento lo construye el sujeto cognoscente de manera activa” (párr. 11); por lo que, facilita al estudiante a aprender de diversas maneras y en diversos contextos.

Del mismo modo, el 66,67% de docentes “siempre” planifican las clases valorando los procesos cognoscitivos que tienen los estudiantes, esta actividad los hace partícipes del proceso enseñanza-aprendizaje porque pueden dar opiniones, criticar y obtener reflexiones que pueden ser compartidas con los demás. Entonces, el docente desarrolla perspectivas múltiples basadas en el aprendizaje cooperativo, de tal manera que se pueda compartir diversos puntos de vista y así obtener una negociación social que, mediante el debate, discusión, presentación de evidencias se llegue a una conclusión general (Duffy y Jonassen, 1991).

Se puede observar en la tabla 3 y el gráfico 3 que coinciden las frecuencias “siempre” y “a veces” con el 50% de docentes que al evaluar a los estudiantes se disponen a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados. Esto demuestra lo importante que es la comunicación en el proceso de la enseñanza-aprendizaje porque a partir de una buena relación se consolida acuerdos para que la enseñanza sea significativa y autónoma. De acuerdo a los resultados, el maestro planifica sus clases pensando en el educando para guiarlos en la construcción del conocimiento, primando siempre su participación y el trabajo cooperativo. (Cunningham, 1991).

En el análisis de “a veces” se valora la postura de Piaget (s.f.) (citado en Serrano y Pons, 2011) quien afirma: “el individuo procesa la información, determinada mediante símbolos introducidos en la mente para codificar la información y almacenarla y poderla recuperar cuando lo requiera” (párr. 15,16) de ahí, que el 75,00% de los docentes “a veces” hacen uso del conflicto cognitivo en sus sesiones de clases, de tal manera que lo aprendido sea significativo; además el 66,67% de docentes propician en los estudiantes el razonamiento deductivo y promueven en los estudiantes la adquisición de conocimiento abstracto para que la mente pueda ser ágil, pueda recordar y pueda cohesionar los saberes; también hacen uso

del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas de modo que todos participen y que la enseñanza sea dinámica y compartida.

Pese a la importancia del enfoque constructivista en la enseñanza-aprendizaje el 16, 67% de docentes “nunca” consideran que el desarrollo físico del estudiante antecede al aprendizaje y que es necesario el juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas; aun sabiendo los docentes de la Unidad Educativa, sobre la valoración de los principios constructivistas en la actualidad, prefieren ignorarlas. Desde estas perspectivas sobre el uso de estas tendencias, observamos en el análisis de las estrategias didácticas constructivistas que un buen número de docentes las practican a la hora de la clase:

Tabla 3.1: Estrategias Didácticas Constructivista

N°	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	f	%	
1	El conflicto cognitivo	3	25,00	8	66,67	1	8,33	100,00
2	Aprender del error	4	33,33	7	58,33	1	8,33	100,00
3	Juego de Roles	3	25,00	7	58,33	2	16,67	100,00
4	Razonamiento abstracto	3	25,00	8	66,67	1	8,33	100,00
Promedio			27,08		62,50		10,42	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro”.
Elaborado por: Naranjo (2017)

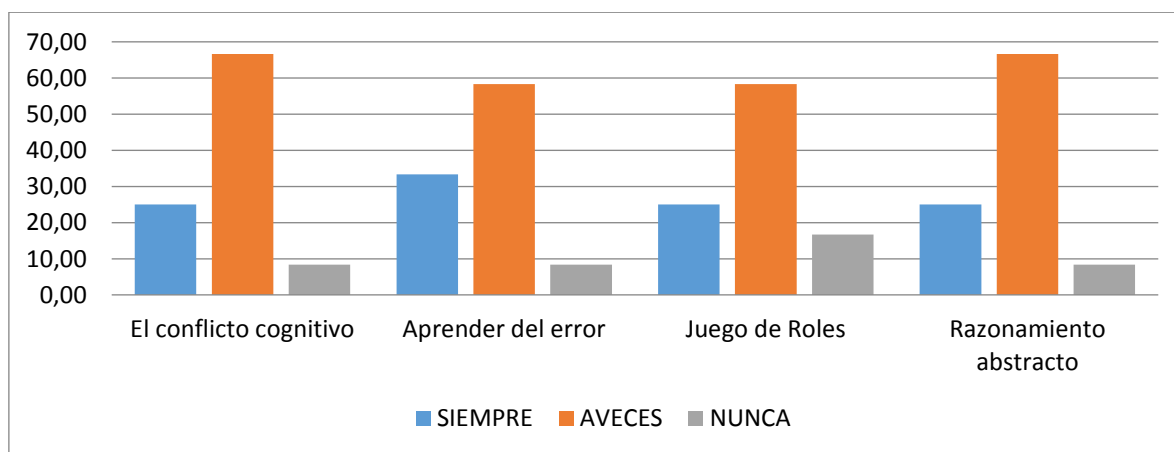


Figura 3.1: Tendencia Constructivista

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro”.
Elaborado por: Naranjo (2017)

La tabla 3.1 y la figura 3.1 sobre las estrategias didácticas constructivistas más utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por los docentes de la UE evidencia la mayor frecuencia en “a veces” con el 62,50%, seguido de “siempre” con el 27,08% y el 10,42% “nunca”. Cabe

reiterar que, en el proceso de enseñanza el docente toma como ejemplos a hechos de la vida real para que el estudiante se dé cuenta y sea consciente de buscar soluciones más allá de lo requerido, identifique el contexto por parte del estudiante desarrollando algunas habilidades significativas para que él pueda manipular la información, ser auto eficiente y activo. (Duffy y Jonassen 1991)

Entonces se observa que el 66,67% “a veces” los docentes realizan actividades de conflicto cognitivo y de razonamiento abstracto, siendo estas formas no muy practicadas en los estudiantes, lo que genera poco esfuerzo, concentración y razonamiento lógico, que parte de los saberes, de las experiencias y del conocimiento científico, para construir el conocimiento, de ahí que Glasersfeld (1995), “se basa en la presunción de que el conocimiento, sin importar cómo se defina, está en la mente de las personas y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de su propia experiencia” (p. 6).

Continuando con el análisis se observa que el 33,33% de docentes “siempre” construyen el aprendizaje basados en el error enfatizando al conocimiento que construye el sujeto de modo activo, el conocimiento se puede adaptar en conformidad a su entorno, organiza y reorganiza la información en diversos contextos y en relación con otras personas. Por esta razón, Piaget (citado en Serrano y Pons, 2011) considera que “la construcción del conocimiento es individual, ya que cada representación de los objetos en el mundo se guarda en la mente...el aprendizaje parte de las representaciones almacenadas en la mente para relacionar con la nueva información para ser revisada, modificada, reorganizada y diferenciada” (p. 14).

Y por último, el 16,67% de docentes de la Unidad Educativa “nunca” practican el juego de roles siendo esta una práctica que crea una buena autoestima y un desenvolvimiento adecuado ante los demás. El resultado se evidencia en que las personas interactúen en forma cooperativa y activa para que el conocimiento adquirido sea duradero y expuesto a vicisitudes de cada época, como lo afirma Serrano y Pons (2011) “Las relaciones sociales posibilitan la constitución de redes simbólicas, que se construyen de manera intersubjetiva, creando un contexto en el que las prácticas discursivas y sus significados van más allá de la propia mente individual”. (párr. 28).

Enfoque Socio Histórico Cultural

Esta tendencia está representada por Lev Vygotsky quien afirma que el conocimiento se reproduce en la relación entre sujeto y medio o contexto que lo relaciona con la sociedad,

cultura, costumbres, etc. Tomando en cuenta, el aprendizaje como un proceso de desarrollo mental; por lo que estableció, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que consiste:

la distancia entre el nivel de desarrollo real, que es determinado a través de la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto o con la colaboración de compañeros más capacitadores (Vygotsky, 1984, p. 97).

En la actualidad el aprendizaje tiene relación con el contexto, esto facilita la resolución de problemas y con el apoyo cooperativo de los que lo rodea. Debido a ello, las encuestas dirigidas al docente enfatizan ciertas prácticas en el Enfoque Histórico Cultural:

Tabla 4: Enfoque 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	25,00	9	75,00	0	0,00	100,00
2	Doy libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.	8	66,67	3	25,00	1	8,33	100,00
3	En mis clases planteo nuevos retos y enfatizo la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica.	3	25,00	9	75,00	0	0,00	100,00
4	Me gusta apoyar a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o veo la dificultad que presentan.	5	41,67	6	50,00	1	8,33	100,00
5	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante	6	50,00	5	41,67	1	8,33	100,00
6	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.	6	50,00	4	33,33	2	16,67	100,00
7	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.	5	41,67	6	50,00	1	8,33	100,00
8	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.	5	41,67	7	58,33	0	0,00	100,00
9	Favorezco el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la	6	50,00	6	50,00	0	0,00	100,00

	expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa.							
10	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.	9	75,00	3	25,00	0	0,00	100,00
Promedio			46,67		48,33		5,00	100

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro”.

Elaborado por: Naranjo (2017)

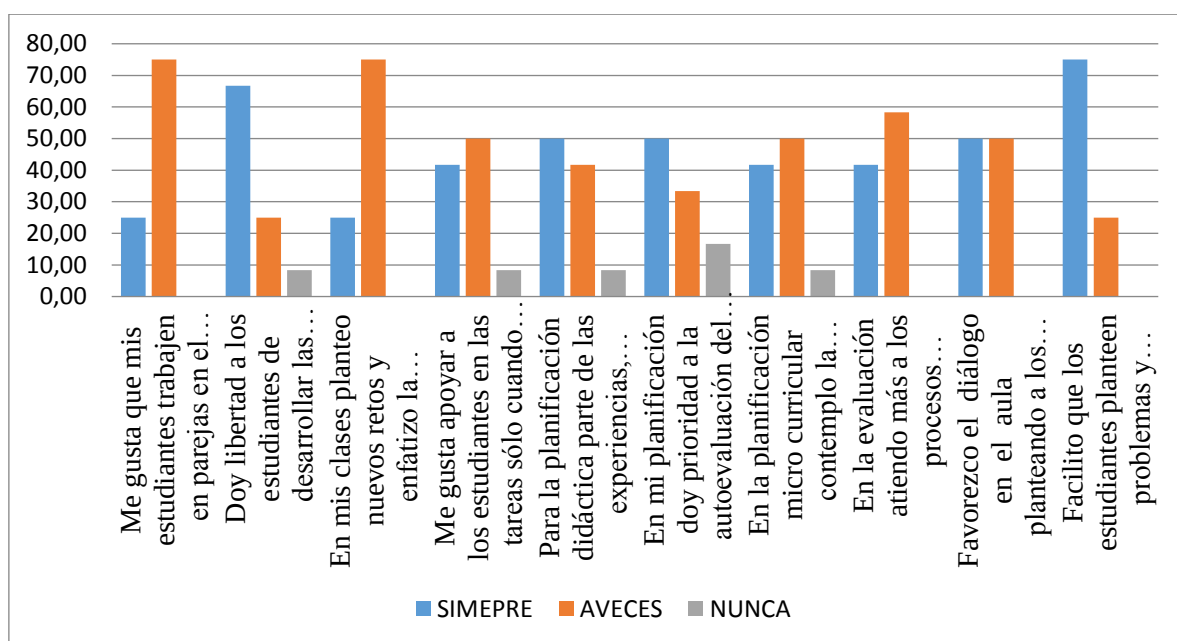


Figura 4: Enfoque Histórico Cultural

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro”.

Elaborado por: Naranjo (2017)

Se evidencia en la tabla 4 y figura 4 que algunos docentes de la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro” consideran importantes las prácticas efectuadas desde un Enfoque Histórico Cultural porque mediante la relación contexto, sociedad e individuo el aprendizaje no solo se enmarca en saberes, sino también en ambientes determinados a la educación globalizante, entonces podemos visualizar que el 46,67% de docentes “siempre” realizan prácticas relacionadas con el enfoque histórico cultural, además el 48,33% de docentes “a veces” las hacen útiles, hay que resaltar que es esta la frecuencia que predomina en esta tendencia y el 5,00% “nunca” las practicaron.

Continuando con el análisis, el 75,00% “a veces” los docentes hacen que los estudiantes trabajen en parejas en el salón de clase, esta actividad crea vínculos asociados con otras personas para trabajar cooperativamente y juntos tomar decisiones, facilita el aprendizaje, el

uno aprende del otro, y así obtienen conclusiones significativas. Por ello, el individuo desarrolla diversas habilidades para obtener la información, con ayuda del otro, escucha atentamente y aporta con ideas vinculadas a las experiencias individuales adquiridas a lo largo de su vida, siendo estas útiles al momento de construir el conocimiento. (Rodríguez, 2009).

Entonces se considera que, el 75% de docentes “siempre” facilitan en los estudiantes a que planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria; esta actividad desarrolla la creatividad, la capacidad de reflexionar, de hacer críticas constructivas, de tal manera que el aprendizaje sea significativo; También al plantearse problemas desarrollan los estudiantes diversas estrategias para buscar soluciones con ayuda de los demás y al plantear proyectos se motiva en el estudiante la capacidad investigativa en conformidad al contexto y realidad. Debido a ello, en la actualidad se lo conoce como la enseñanza integrada, en donde el conocimiento no se centra solo en libros, ni en el docente, sino en experimentaciones reales de forma externa manifestados en el entorno del estudiante. Las prácticas científicas y técnicas en las clases desarrollan la comprensión, a la vez que cohesionan las distintas disciplinas creando un conocimiento verosímil y verificable. (Vygotsky, citado en González, 2014)

Asimismo, el 66,67% de los docentes “siempre” dan libertad a los estudiantes de desarrollar las actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas. Esta práctica incentiva al desarrollo de las destrezas comunicativas y emocionales porque el discente está seguro de que va a ser escuchado y de que su aporte servirá de algo.

También el 58,33% de docentes “a veces” en clases plantean nuevos retos y enfatizan la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica y al evaluar atienden más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales; de esta manera, el discente no solo prioriza contenidos, también se destaca en la formación de valores, de la creatividad, de la libertad de expresión; consiguiendo ser partícipe de la construcción del conocimiento y de poder plantearse retos y de trabajar mancomunadamente por un bien común.

“la intervención de otros miembros en diversos grupos sociales esta relación puede mejorar o debilitar el aprendizaje todo dependerá del grupo social en el que ha crecido. Por lo tanto, la escuela es la encargada de construir sólidamente estos grupos sociales en una cultura adecuada y globalizante”. (Vygotsky, citado por Carrera y Mazzarella, 2001, p.44).

Finalmente, el 16,67% de docentes “nunca” en la planificación dan prioridad a la autoevaluación del estudiante; tampoco, el 8,33% de docentes apoyan a los estudiantes en las tareas sólo cuando ellos solicitan ayuda o ven la dificultad que presentan; pocos son los docentes que planifican didácticamente considerando las experiencias, intereses y el contexto del discente, y en la planificación micro curricular nunca contemplan la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.

Es preciso, que se planteen bien las metodologías para la construcción didáctica del conocimiento; el estudiante asimila las actividades propuestas por el docente mediante la organización y estructuración de la información para desarrollar el conocimiento; entonces, Galperin (1987) piensa que:

...el estudiante es capaz de dar a conocer su punto de vista tomando así conciencia de sus acciones y dar soluciones al problema. De esta manera se interioriza la acción en la mente del individuo consolidándose en la vida psicológica del sujeto obteniendo resultados positivos en la construcción del conocimiento (Citado en Patiño, 2007, pp.57-58).

A continuación, los docentes de la Unidad Educativa utilizan estrategias didácticas fundamentadas en el Enfoque Histórico Cultural:

Tabla 4.1: Estrategias Didácticas del Enfoque Histórico Cultural

N. º	Estrategias didácticas:	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		Total
		f	%	f	%	F	%	
1	Aprendizaje cooperativo	3	25,00	9	75,00	0	0,00	100,00
2	Dramatizaciones	5	41,67	2	16,67	5	41,67	100,00
3	Aprendizaje asistido por pares	4	33,33	8	66,67	0	0,00	100,00
4	Discusiones y debates	4	33,33	8	66,67	0	0,00	100,00
Promedio			33,33		56,25		10,42	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa "Promoción Social del Austro".

Elaborado por: Naranjo (2017)

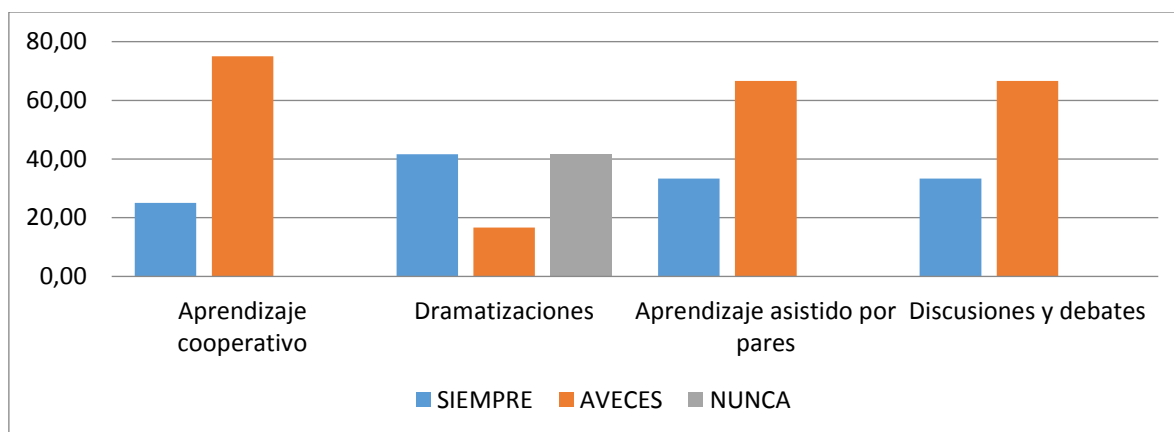


Figura 4.1: Enfoque Histórico Cultural

Fuente: Encuesta aplicada a los Docentes de la Unidad Educativa "Promoción Social del Austro".

Elaborado por: Naranjo (2017)

Se observa que los datos obtenidos de la tabla 4.1 y de la figura 4.1 evidencian con mayor porcentaje a la frecuencia "a veces" con el 56,25% de docentes que aún practican actividades basadas en tendencias del Enfoque Histórico Cultural; el 33,33% "siempre" las realizan y el 10,42% "nunca" las utilizan.

Entonces al analizar la frecuencia "a veces", se establece que las actividades que reinciden en su práctica son los aprendizajes cooperativos utilizados por los maestros el 75%; sin embargo es indispensable que el estudiante descubra que no solo puede aprender de otros sino también, por sí mismo; por lo que, el docente debe crear contextos en el que se desarrolle el conocimiento de manera eficaz; y a la vez, ser partícipe del proceso enseñanza-aprendizaje, dando mayor seguridad al estudiante para que enfrente sus miedos y potencialice sus

necesidades. Además, el profesor como mediador del conocimiento, y el individuo, facilita las oportunidades para que el estudiante pueda autoevaluarse desarrollando así un pensamiento reflexivo (Vygotsky citado en González, 2014)

También el 66,67% de docentes aprenden asistidos por pares y al debatir o discutir, fomentando así, que el estudiante sea capaz de ser un investigador y descubridor de significantes, los mismos que se relacionan con el contexto, con la naturaleza, con la sociedad, para reconocer que el conocimiento se encuentra disperso en el mundo en el que vive. Debido a ello, en la actualidad a este método se lo conoce como la enseñanza integrada, en donde el conocimiento no se centra solo en libros, ni en el docente, sino en experimentaciones reales de forma externa manifestados en el entorno del estudiante. Las prácticas científicas y técnicas en las clases desarrollan la comprensión, a la vez, que cohesionan las distintas disciplinas creando un conocimiento verosímil y verificable. (Vygotsky, citado en González, 2014)

De igual forma el 41,67% de docentes “siempre” en sus clases consolidan el conocimiento con dramatizaciones, porque al momento de enseñar también se considera “la intervención de otros miembros en diversos grupos sociales esta relación puede mejorar o debilitar el aprendizaje todo dependerá del grupo social en el que ha crecido...la escuela es la encargada de construir sólidamente estos grupos sociales en una cultura adecuada y globalizante. (Vygotsky, citado por Carrera y Mazzarella, 2001, p.44); sin embargo para otros educandos esta actividad no siempre se utiliza, todo dependerá de la asignatura y del grado de complejidad de los contenidos; es por esta razón que el 41,67% prefieren “nunca” practicarla.

Para concluir con este análisis se observó que el 55% los docentes de la Unidad Educativa “Promoción Social del Austro” siempre hacen uso de prácticas pedagógicas Cognitivistas; así Saettler (1990) afirma que el aprendizaje cognitivista:

se basa principalmente en las representaciones mentales y en el proceso mental, considerando al individuo una entidad activa, capaz de construir y resolver problemas, más que verlo como una entidad pasiva. Además permite entender cómo el conocimiento es representado en la memoria, cómo la información es retenida desde las estructuras mismas del conocimiento y cómo la nueva información es agregada a la estructura mental (p.2).

Pero excluye otras posibilidades en la enseñanza como las de tendencia constructivista y la del enfoque histórico cultural, siendo estas indispensables en el aporte educativo, ya que en nuestro contexto la actualización curricular (2016) evidencia los lineamientos en la enseñanza-

aprendizaje con principios como el desarrollo del individuo como un ser crítico, analítico, reflexivo pero pensando siempre en su contexto y sociedad; y, la resolución de problemas en cualquier parte del mundo.

Diseño de la propuesta metodológica

1. Título:

Estrategias didácticas basadas en el Enfoque Constructivista e Histórico Cultural aplicables al proceso enseñanza-aprendizaje

2. Descripción del problema:

El problema actualmente se evidencia en los docentes encuestados que realizan más actividades con tendencia cognitivista que constructivistas y de enfoque histórico cultural; pues el 55,00% mantienen un estricto desempeño evaluativo de conceptos y al uso de estrategias basadas en un orden jerárquico. Estos métodos cognitivistas limitan en el estudiante el desarrollo de destrezas designadas a la criticidad, a la reflexión y a la innovación.

Antecedentes sobre el problema:

En la Unidad Educativa, se han dictado talleres para actualizar a los docentes sobre el reajuste a la Actualización Curricular (2016), se han realizado proyectos integradores de saberes, se ha creado una plataforma virtual para solventar las dificultades en la enseñanza-aprendizaje, se procuró seleccionar docentes con especialidad para que brinden las clases en conformidad a sus títulos, etc. Sin embargo, pese al seguimiento moderado en el cumplimiento pedagógico, el problema persiste y se lo evidencia en el bajo rendimiento de varios estudiantes en las asignaturas de áreas de conocimiento; porque tanto los docentes como estudiantes no se inmiscuyen con responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes.

Fundamentación teórica:

Para Caamaño (2015) “el proceso de aprender supone una movilización cognitiva, desencadenada por una motivación, por un interés o una necesidad. Este proceso se inicia con un quiebre del equilibrio cognitivo inicial, provocando un desequilibrio, que obliga al aprendiz a llevar a cabo determinadas actuaciones con el fin de conseguir un nuevo estado de equilibrio” (p.4). De ahí, el estudiante se ve obligado a adquirir conocimiento desde cualquier instancia, lo que no permite libertad ni la toma de decisiones a la hora de aprender.

También, Gardner (citado en Ruiz, 2009) en su teoría de las inteligencias múltiples, señala que “no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia” (párr. 9). La Unidad Educativa cuenta con estudiantes de diversas edades por lo que se considera nuevas estrategias de aprendizaje en conformidad a la necesidad y contexto.

En este estudio, los docentes practican estrategias didácticas cognitivas porque se enfocan más en el contenido, en la repetición de conceptos, en la elaboración organizada de organizadores gráficos pero no se interesa en la participación activa del estudiante, no considera sus opiniones, críticas, tampoco se indaga más sobre lo aprendido.

En primer lugar se debe considerar que en este Enfoque el docente guía al estudiante para que por sí solo construya el conocimiento. Como expone Von Glasersfeld (1995):

...un enfoque no convencional del problema del conocimiento y del hecho de conocer y se basa en la presunción de que el conocimiento, sin importar cómo se defina, está en la mente de las personas y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de su propia experiencia (párr. 12).

Entonces para construir el conocimiento se determinan principios, enfocados por (Von Glasersfeld, 1995) “El sujeto debe estar activo al construir el conocimiento; el conocimiento adquirido debe ser adaptativo en el contexto requerido; en los conocimientos de la experiencia, de la relación social, del desarrollo genético se fortifican otros conocimientos” (párr. 13).

Otro autor que postula principios relacionados con el entorno social, el individuo y el medio ambiente es Thomas Luckman y Peter L. Berger (2001) quien se basa en el conocimiento como un proceso de intercambio social que se desentraña de la conducta de la mente a las relaciones sociales y el contexto basada en las experiencias. (p. 39). Es decir, que el docente puede proyectar actividades grupales en donde el estudiante es protagonista y a la vez cooperador en la construcción del conocimiento, del mismo modo, en la relación con los demás se desarrollan los valores personales, sociales y grupales (citado en Serrano y Pons, 2011, párr. 26).

Asimismo el Enfoque Constructivista reitera estrategias que se deberían acoger en el proceso enseñanza-aprendizaje, tales como: estudiante activo y participe en el desarrollo del conocimiento de modo que indague, analice y critique sin necesidad que el maestro las exhorte; estudiante colaborativo además de adquirir conocimientos, tiene que desarrollar

habilidades para relacionarse con los demás: saber escuchar, respetar a los demás, saber comunicar las ideas, etc.; estudiante constructivo, la información nueva y relevante se la construye desde su propio conocimiento dando significatividad a lo aprendido; estudiante orientado a metas él debe desarrollar objetivos de aprendizaje dinámicos viéndolos como desafíos y los cumpla. (Marcelo, 2001, pp.180-181)

Entonces no solo el estudiante asumen la responsabilidad de aprender, también el docente que desempeña un papel importante en la enseñanza-aprendizaje siendo: él autónomo, descubridor de sus propios conocimientos; el docente está adaptado a las diferentes necesidades en los estudiantes con pensamiento diverso, con habilidades físicas y mentales, con adaptación a otros espacios sociales, etc.; el docente debe diagnosticar el alcance del aprendizaje de modo que se dé mejoras en las habilidades cognitivas del estudiante; el docente está centrado en problemas y casos del estudiante para evitar inconvenientes a la hora de enseñar o aprender (Marcelo, 2001, pp.180-181).

Problema priorizado	Metas	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
1. En el proceso enseñanza-aprendizaje persisten prácticas cognitivistas y no se incorporan principios constructivistas ni de Enfoque Histórico Cultural en las planificaciones.	1. El 90% de docentes practican en sus clases principios pedagógicos basados en el Enfoque Constructivista e Histórico Cultural para mejorar la calidad educativa	Acciones: Socialización de resultados de la investigación. - Elaboración de la planificación sobre el taller. - Desarrollo del Instrumento para la autoevaluación. Recursos: ✓ Financieros ✓ Humanos: Especialista personal capacitado, docentes de la Unidad Educativa ✓ Tecnológicos: Proyector, computadora, internet, copias	Investigadora Directivos Representantes de la Junta Académica Comisión Pedagógica Directores de Área	Octubre 2018	- Convocatorias Matriz de asistencia - Informes sobre el taller, resultados de la autoevaluación - Certificados de asistencia	El 80% de docentes conocen los resultados de la investigación. Además, piensan hacer usos de las prácticas constructivistas y el enfoque histórico cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje.
		Acciones: - Planificación de las tutorías desde un enfoque constructivista e histórico cultural Recursos: ✓ Financieros	- Docentes - Directivos - Representantes de la Junta Académica - Comisión Pedagógica - Directores de Área	Próximo año lectivo 2018-2019	-Presentación de las planificaciones por destrezas. -Aprobación de las planificaciones por las autoridades, comisión técnico pedagógica y junta académica.	El 80% de docentes practican estrategias constructivistas e histórico cultural en el proceso de

		✓ Humanos: apoyo de los docentes con especialidad ✓ Tecnológicos ✓ Técnicos ✓ Didácticos	• Docentes, Estudiantes y Representantes		-Matriz de firmas sobre la constancia del cumplimiento.	enseñanza-aprendizaje
		Acciones: • Programación de conversatorios sobre las experiencias del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Elaboración de la rúbrica. • Elaboración de matrices de asistencia. • Elaboración del Plan de Mejora. Recursos: ✓ Financieros ✓ Humanos: ✓ Capacitador, docentes, representantes y estudiantes designados. ✓ Tecnológicos: ✓ Computadora, proyector, impresiones.	Investigadora Directivos Representantes de la Junta Académica Comisión Pedagógica Directores de Área Representantes Estudiantes	Finales del año lectivo 2018-2019	-Convocatoria -Matriz de asistencia firmadas -Informe de resultados -Presentación del plan de mejora por áreas.	El 80% de docentes cuentan y comparten experiencias con la finalidad de mejorar la enseñanza-aprendizaje.

	2. El 90 % de docentes utilizan y adaptan los espacios de la Unidad Educativa las necesidades del estudiantes con la ayuda de las áreas técnicas y tecnológicas creando ambientes de trabajo cooperativos entre estudiantes para que puedan desarrollar capacidades innovadoras	Acciones: • Gestionar con las autoridades el respectivo permiso para adecuar las aulas con un ambiente familiar • Planificación de la actividad a desarrollarse. • Solicitar a Entidades públicas la colaboración de material técnico y tecnológico. • Hacer constar en el Código de convivencia el cuidado de los implementos de la Unidad Educativa Recursos: ✓ Financieros: ✓ Proformas de costos, facturas de compras ✓ Humanos: ✓ Representantes, estudiantes, docente tutor ✓ Técnicos. ✓ Internet, computadoras, impresoras.	Docente tutor Directivos, Representantes de la Junta Académica Comisión Pedagógica Directores de Área Representantes Estudiantes	Al inicio del año lectivo (2018-2019)	-Solicitud -Citación de reuniones -Actas -Oficio de aprobación por los directivos del Plantel -Presentación de proformas y facturas de compras -Compromiso de los representantes y estudiantes. -Informe de la actividad realizada. -Fotografías.	Se cuenta con el 90% de docentes que hacen uso de aulas propicias para las clases.
		Acciones: • Adecuar áreas deportivas,	Directivos, Representantes de la Junta Académica,	Noviembre de 2018	-Convocatoria a reuniones. -Actas de compromiso	Se cuenta con el 90% de docentes que

		laboratorios y bibliotecas. Recursos: ✓ Financieros: Proformas de costos Facturas de compras ✓ Humanos: Presidente de padres de familia ✓ Estudiantes ✓ Docente tutor ✓ Tecnológicos ✓ Técnicos ✓ Didácticos	Comisión Pedagógica, y Directores de Área Docentes, Estudiantes y Presidente de Padres de Familia.		por parte de representantes y estudiantes -Matriz de firmas de asistencia -Fotografías de los espacios recreativos. -Acta de reuniones	utilizan las áreas deportivas, laboratorios y bibliotecas para que la enseñanza sea más agradable.
		Acciones: • Conservar los espacios verdes para ser utilizados como ambientes de lectura Recursos: ✓ Financieros: Proforma de costos Factura de compras ✓ Humanos: Presidente de padres de familia Estudiantes ✓ Producto reciclado ✓ Uso de la creatividad	Directivos, Representantes de la Junta Académica, Comisión Pedagógica, y Directores de Área Docentes, Estudiantes y Representantes	Primer quimestre 2018-2019	-Convocatoria a reuniones. -Actas de compromiso por parte de representantes y estudiantes -Matriz de firmas de asistencia -Fotografías de los espacios recreativos. -Acta de reuniones	El 90% de docentes se apropian de los espacios verdes para realizar actividades lectoras.

CONCLUSIONES

- Este estudio caracterizó los principios de las teorías del aprendizaje: conductista, cognitivista, constructivista y de enfoque histórico cultural para sustentar el protagonismo del estudiante en la práctica pedagógica; resolviendo que existen principios que no van de acorde a nuestra realidad como los conductistas y los cognitivistas, ya que, la globalización y el avance científico exigen nuevos retos, por lo que, se considera cambiar las prácticas pedagógica en clases y hacer uso de principios conductistas y de enfoque histórico cultural que incitan al docente y al estudiante a ser creativo, innovador, crítico y reflexivo a la hora de solucionar problemas.
- La tendencia que predomina en el proceso de enseñanza-aprendizaje es cognitivista con el 55,00% de docentes (resultado global), “siempre” practican actividades como: permitir hacer transferencia de los conocimientos adquiridos; también realizar la retroalimentación basados en los conocimientos previos del estudiante; los docentes efectúan la autoevaluación y la evaluación formativa; y la elaboración de la planificación organizada y reestructurada conforme a lo que se quiere enseñar.
- Se evidencia que el 46,67% de los docentes de la Unidad Educativa practican actividades basadas en el Enfoque Histórico Cultural; y el 45,83% constructivistas, se deduce que los maestros aún no definen qué teoría del aprendizaje es significativa.
- El resultado más alto de los datos obtenidos sobre las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, determinan que es cognitivista; ya que, el 66,77% “siempre” a la hora de enseñar, lo hacen con organizadores gráficos, programación de tutorías y asesorías para consolidar el conocimiento. También las estrategias didácticas del enfoque Histórico Cultural con el 33,33% de docentes y las estrategias didácticas constructivistas con el 27,08%; estos resultados continuos a los del cognitivismo indican que algunos docentes no son indiferentes a nuevos métodos de enseñanza; tal vez, sea el inicio de una nueva generación.
- Finalmente, de los resultados obtenidos, es necesario diseñar una propuesta metodológica para que los docentes conozcan de nuevas formas de enseñanza fundamentadas en tendencias Constructivista y en el Enfoque Histórico Cultural.

RECOMENDACIONES

A los directivos, proyectar talleres sobre actualizaciones en estrategias metodológicas basadas en los principios constructivistas como la interacción en forma cooperativa y activa para que el conocimiento adquirido sea duradero y expuesto a diversos sucesos del contexto; de esta manera, los docentes y estudiantes lo aplicarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje; con la finalidad de transformar las prácticas habituales en dinámicas y significativas.

A los directores de áreas, desarrollar eventos fundamentados en el enfoque histórico cultural, como lo expone Aznar (1992) “de interacción del hombre con el medio; de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir; de elaboración de “sentido” en el mundo de la experiencia; de organización activa; de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad” (p.81). Entonces la participación del estudiante mediante la aportación de los puntos de vista, innovaciones, para promover seguridad y libertad a la hora de compartir experiencias entre compañeros.

A los docentes, facilitar estrategias metodológicas constructivistas sabiendo que es el “guía” que tiene el estudiante; ofrece las tácticas para construir un nuevo conocimiento sobre la base del ya existente, conocimiento adquirido a lo largo de la vida; y con un enfoque histórico cultural para que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria; mediante la aplicación de la integración de saberes para que el discente pueda desenvolverse con facilidad y desarrolle actividades de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y destrezas.

A los docentes, planificar las clases en las que plantee prácticas constructivistas apoyadas en el enfoque histórico cultural como es dirigida por el docente quien piensa en las actitudes y en el entorno que rodea al estudiante antes de planificar una clase con nuevos retos y enfatice la interpretación, comparación y análisis de textos de una manera crítica; de tal manera que sus tareas sean concebidas como aportes ante un contexto actual dando solución a los problemas presentes en las tareas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro, M. (2004). Florence Nightingale, la primera gran teórica de enfermería. Rev Cubana Enfermer [Internet], 20(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192004000300009&lng=es.
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 45, núm. 2, -, 2013, pp. 315-319. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80528401013.pdf>
- Arnáez, Muga, P. (2005). Algunos principios pedagógicos derivados de la teoría de Piaget aplicados en el área de lengua. Paradígma, 26(1), 07-34. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100002&lng=es&tlng=es.
- Avila, H. (2006). INTRODUCCION A LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION. Recuperado de <https://labquimica.wordpress.com/.../introduccin-a-la-metodologa-de-la-investigacin-html>
- Ballester, B. (2008). ¿Qué son las teorías y que función cumplen en la cotidianidad? Material de construcción de teorías. Encuentro de saberes. Recuperado de <http://doctoradocseducacionulac.blogspot.com/2008/12/que-son-las-teorias-y-que-funcion.html>
- Bravo, P., Varguillas, C. (2015). Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, , pp. 271-290 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096014.pdf>
- Bondarenko, N. (2009). El concepto de teoría: de las teorías intradisciplinarias a las transdisciplinarias. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 15, pp. 461-477 Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65213215010.pdf>

- Bunge, M. (1949). La ciencia. Su método y su filosofía ¿Qué es la ciencia? Recuperado de https://users.dcc.uchile.cl/~cgutierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf
- Burgos, E. Retamoso, G. Cruz, J. Murgueitio, M. (2007). Karl R. Popper. Génesis de una Teoría Educativa Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, vol. 7, núm. 12, pp. 151-169. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Caamaño, R. (2015). Concepción Cognitiva y Principios del Aprendizaje. Baso alto Administrador. Recuperado de <https://www.diversidadinclusiva.com/concepcion-cognitiva-del-aprendizaje/>
- Cabot, E. (2014). Una aproximación a la concepción de ciencia en la contemporaneidad desde la perspectiva de la educación científica. An approach to the conceiving science in contemporary settings from the scientific education perspective. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0549.pdf>
- Cova, A.; Inciarte, A.; Prieto, M. (2005). Lakatos y los programas de investigación científica. Una opción para la organización investigativa nacional Omnia, vol. 11, núm. 3, pp. 83-108 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73711304.pdf>
- Carvajal, A. (2013). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/166/16612103.pdf>
- Carrera, B., Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural Educere, vol. 5, núm. 13, abril, pp. 41-44. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Concari, S. (2001). Las Teorías y Modelos en la Explicación Científica: Implicancias para la Enseñanza de las Ciencias. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/06.pdf>
- Duque, G., (20 de Abril de 2013) Estructura de las teorías científicas. (Organizador gráfico). Recuperado de <https://prezi.com/azifsv5mfqvq/estructura-de-las-teorias-cientificas/>

- Chávez , I. Chávez , M. Padrón, Ma. Martínez , H (2009). Conductismo, Cognitivismo y Diseño Instruccional. "La universidad en la sociedad del conocimiento". Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40880746/Conductismo__Cognitivismo_y_Diseño_Instruccional.pdf
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Recuperado de <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Gaeta. (2009) Pensamiento Científico. Resumen de Klimovsky . Recuperado de <http://www.altillo.com/examenes/uba/cbc/pensamiento/pens2009resklimovsky.asp>
- García A., Jiménez, J. & Rodríguez, E. (2009). Bases teóricas del modelo de principios científico-didácticos para la enseñanza de la geografía y de la historia. Paradigma, 30(1), 31-61. Recuperado en 03 de febrero de 2018, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S10112251200900010003&lng=es&tlng=es.
- Ginnobili, S. (2011). Función como concepto teórico. Scientiae Studia, 9(4), 847-880. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662011000400006>
- González, Soca A., M. Recarey, Fernández, S. Addines, Fernández, F. (2007). El proceso enseñanza-aprendizaje: un reto para el cambio educativo. En: Didáctica: teoría y práctica. 2da. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000200009
- González, López, R. (2010). Sustentos ontológicos, teleológicos y metodológicos de los modelos de evaluación curricular aplicados en la educación superior en Venezuela. Revista electrónica de investigación educativa, 12(1), 1-13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100006&lng=es&tlng=es.
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural" Educere, vol. 13, núm. 44, pp. 235-241. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>

- Guitart, M. (febrero, 2011). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina Año XI – Número II (22/2010) 45/60 pp. Universidad de Girona. Recuperado de <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/08/articulo-22-45.pdf>
- Hernández, Sampieri, R., Fernández, Collado, C., Baptista, Lucio, M.P. (2014). ¿Cuáles son las diferencias entre los enfoques cuantitativos y cualitativos? En Metodología de la Investigación. Ed.6ta. Pp.15-18. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Icarte, G., A. & Labate, H., A. (2016). Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias. Formación universitaria, 9(2), 03-16. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>
- Jaramillo, M. (2011). De la referencia de los términos y enunciados a la referencia de las teorías: novedad de la propuesta SNEEDENA. Universidad del Valle, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v12n18/v12n18a03.pdf>
- Katz, M. (2011) II. Los Enunciados científicos. Recuperado de <http://www.rlabato.com/isp/qui/epistemo-002.pdf>
- Klimovsky, G. (1997). Las desventuras del conocimiento científico: una introducción a la epistemología. Recuperado de <https://heuristicaubp.files.wordpress.com/2013/08/klimovsky-las-desventuras-del-conocimiento-cientifico-libro-entero.pdf>
- Kohler, Herrera, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. Liberabit, 11(11), 25-34. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100004&lng=pt&lng=es.
- Maciel de Oliveira, C. Burguez, S. González, V. (octubre 2014). Planificación educativa: perfiles y configuraciones. Dirección sectorial de planificación educativa. Departamento de planificación estratégica educativa. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/libro%20planificacin%20educativa.pdf>

- Maciel de Oliveira, C., Burguez, S., González, V. (2014). Planificación educativa: Perfiles y configuraciones. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Nesta Ltda. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/libro%20planificacin%20educativa.pdf>
- Mansilla, Sepúlveda, J. Beltrán, Véliz, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas Periles Educativos | vol. XXXV, núm. 139, IISUE-UNAM. PDF
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico. Universitat Rovira i Virgilintic, Interacción y Aprendizaje en la Universidad. ISBN: 978-84-691-0359-3/DL: T.2183-2007. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/52603825/El-proceso-de-esenanza-aprendizaje>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (Febrero 2016). Propuesta de la comunidad educativa, como insumo para el nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI): Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-inter>
- Naval, C. (2008). Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico. EUNSA. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a11.pdf>
- Orozco, Pérez, J., L., Atiénzar, Rodríguez, O. & Cuenca, Díaz, M. (2013). Estrategia metodológica para la dirección del proceso educativo para el desarrollo de la habilidad intelectual modelación. Humanidades Médicas, 13(1), 139-156. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000100009&lng=es&tlng=es.
- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza / Contribution of the history and culture focus in teaching. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>

- Popper, K. (1980). La lógica de la investigación científica. TECNOS: Madrid. p.96.
Recuperado de https://issuu.com/josselysaykillacardenasgaloc/docs/popper_karl_-_la_logica_de_la_inves
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. Anales de la Facultad de Medicina, 70(3), 217-224. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832009000300011&lng=es&tlng=es.
- Ramón, J. M. (s.f.). Texto para Introducción al Pensamiento Científico. Estructura y Validez de las Teorías Científicas. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Klimovsky-Gregorio-Estructura-y-validez-de-las-teorias-cientificas.pdf>
- Real Academia Española (2017). Diccionario. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=3IWZ4nr>
- Rivas, M. (2008). Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo. Comunidad de Madrid CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. Viceconsejería de Organización Educativa. Recuperado de <http://www.deposoft.com.ar/repo/publicaciones/A9R6652.pdf>
- Rodríguez, S. (2013). Teoría de los principios. Ius et Praxis, vol. 19, núm. 1, pp. 397-400 Universidad de Talca Talca, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/197/19727805013.pdf>
- Seijo Echevarría, B., M., Iglesias, Morel, N., Hernández, M., González, M. & Hidalgo, C. (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. Humanidades Médicas, 10(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000200009&lng=es&tlng=es
- Serrano, J. & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 13(1), 1-27. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.
- Soto, N y Viruet, G. (8 de Junio de 2014). Funciones y utilidad de la teoría y del marco teórico en una investigación. Recuperado de

<https://prezi.com/p89nkc dumey3/funciones-y-utilidad-de-la-teoria-y-del-marco-teorico-en-una/>

Triglia A. (2018). La teoría de B. F. Skinner y el conductismo: La teoría conductista de Burrhus, Frederic, Skinner Recuperado de <https://psicologiaymente.net/psicologia/teoria-bf-skinner-conductismo>

Vargas, M. (2014). Sistema de Acciones Estratégicas que Contribuya al Desarrollo de la Motivación de los Estudiantes de la Carrera de Administración. Maestría en Docencia de las Ciencias Administrativas y Económicas. Universidad regional autónoma de los andes. UNIANDES. Recuperado de <http://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/3334/1/TUAMCA002-2014.pdf>

Villegas M. (30 de enero de 2014). LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL Y SU IMPACTO SOBRE LA INVESTIGACIÓN DE LA DOCENCIA. THE HISTORICAL AND CULTURAL PERSPECTIVE AND ITS IMPACT ON THE RESEARCH OF TEACHING. Volumen 14, Número 1. Enero – Abril. pp. 1-17. Revista indizada en REDALYC, SCIELO. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a17v14n1.pdf>

ANEXOS

Encuesta a Docentes que laboran en la Unidad Educativa en el Subnivel de Básica Superior.



**Universidad Técnica Particular de Loja. Departamento de Ciencias de la Educación.
Maestría en Pedagogía**

Esta es una encuesta y su objetivos es diagnosticar los métodos y las técnicas empleados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar los sustentos teóricos que caracterizan su práctica; por esta razón, estimado/a compañero/a: le solicitamos de la manera más comedida responder de forma objetiva el presente cuestionario y le aseguramos que sus respuestas serán absolutamente confidencial.

Marque una (x) y responda lo solicitado según el caso:

1. Información Sociodemográfico del Docente

De la Unidad Educativa

1.1. Nombre de la Unidad Educativa:										
1.2 Ubicación Geográfica			1.3 Tipo de centro educativo				1.4 Área		1.5 Nivel	1.6 Año EGB
Provincia	Cantón	Ciudad	Fiscal	Fiscomio	Municipal	Particular	Urbano	Rural		

Del Docente

1.7 Sexo		1.8 Edad en años		1.9 Años de experiencia docente	
Masculino		Femenino			
1.10 Nivel de estudios (señalar únicamente el último título adquirido)					

1. Profesor		2. Licenciado		3. Magister		4. Doctor de tercer nivel		5. Otro especifique	
1.11 Denominación del título con mayor jerarquía:									

2. Información específica; aplicación de teorías del aprendizaje: a continuación se presenta una serie de ítems para identificar las teorías que prevalecen en su práctica pedagógica.

Lea detenidamente cada enunciado y marque con una (x) en la opción correspondiente a su actuar profesional.

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

19	Para la planificación didáctica parte de las experiencias, intereses y del contexto del estudiante.			
20	Hago uso del juego de roles con los estudiantes para desarrollar algunos temas.			
21	En mi planificación doy prioridad a la autoevaluación del estudiante.			
22	Hago uso de la evaluación formativa con mis estudiantes.			
23	Creo que para que el alumno logre sus aprendizajes, requiere los estímulos del medio ambiente.			
24	En la planificación micro curricular contemplo la realización de proyectos integradores que responden al contexto del estudiante.			
25	En mi planificación didáctica, incorporo ejemplos hipotéticos para explicar algunos contenidos.			
26	Propicio que mis estudiantes autoevalúen sus trabajos académicos en el aula y fuera de ella.			
27	Evalúo el aprendizaje a través de pruebas escritas estructuradas, controles cortos y proyectos guiados.			
28	Tomo en cuenta los errores en el aprendizaje de los estudiantes para la construcción de nuevos errores.			
29	Planteo a los estudiantes situaciones donde su papel y forma de participar estén definidos claramente y no puedan ser cambiados.			
30	En la planificación didáctica incorporo actividades para el desarrollo del pensamiento.			
31	En la evaluación atiendo más a los procesos desarrollados por los estudiantes que a los resultados finales.			
32	En las evaluaciones a los estudiantes me dispongo a escuchar sus experiencias, valoraciones e impresiones sobre los aprendizajes alcanzados.			
33	En la planificación didáctica incluyo normas para fomentar el buen comportamiento en los estudiantes.			
34	Al planificar considero el establecimiento de metas por parte de los estudiantes.			
35	Favorezco el diálogo en el aula planteando a los estudiantes preguntas que requieren la expresión y utilización de sus ideas para realizar una producción creativa.			
36	Considera usted que una misma estrategia puede ser utilizada en varios procesos didácticos.			
37	En el desarrollo de mis clases, valoro los procesos cognoscitivos desarrollados por los estudiantes.			
38	En la planificación didáctica enfatizo la organización y la estructuración de las destrezas.			
39	Facilito que los estudiantes planteen problemas y propongan proyectos para trabajar de forma colaborativa y solidaria.			
40	Tomo en cuenta cuando los estudiantes manifiestan sus puntos de vista, a pesar de no estar de acuerdo con ello.			
	Estrategias didácticas:			
41	Clases expositivas.			

42	Aprendizaje cooperativo.			
43	El conflicto cognitivo.			
44	Tutorías y asesorías.			
45	Secuenciación de objetivos y contenidos.			
46	Dramatizaciones.			
47	Aprender del error.			
48	Modelamiento.			
49	Memorización de contenidos o temas.			
50	Aprendizaje asistido por pares.			
51	Juego de Roles.			
52	Cuadros sinópticos.			
53	Recompensa para formar hábitos y disciplina.			
54	Organizadores gráficos.			
55	Discusiones y debates.			
56	Razonamiento abstracto.			

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN