

# Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista





# **Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista**





# **Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista**

Hna. Milagros Sandoval Chero fmi  
Hna. María Clemencia Benavides Delgado fmi  
Hna. Marianita Marroquín Yerovi fmi PhD

2017

***Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista***

**Autoras:** Milagros Sandoval Chero, María Clemencia Benavides Delgado, y Marianita Marroquín Yerovi

**Editor:** Luis Alberto Montenegro Mora

**Prólogo:** María Consuelo Cerdá Marín

**Fecha de publicación:** Noviembre 2017

**Páginas:** 215

**ISBN:** 978-958-59892-3-8

**ISBN Electrónico:** 978-958-56599-1-9

**Info copia:** 1 copia disponible en la Biblioteca Nacional de Colombia  
Existencias

Biblioteca Nacional de Colombia

Copia Material Localización

1 Libro Electrónico Biblioteca Nacional – Libros (consecutivo)

***Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista***

**Autoras:** Milagros Sandoval Chero, María Clemencia Benavides Delgado, y Marianita Marroquín Yerovi

**Edición:** Primera

**Pie de imprenta:** San Juan de Pasto, Universidad Mariana, Editorial UNIMAR, abril 2017

**Colección:** Resultado de Investigación

**Materia:** Educación

**Materia de tópico:** Pedagogía

**Materia de tópico:** Investigación

**Materia de tópico:** Ciencias Humanas y Sociales

**Palabras clave:** Educación, Pedagogía, constructivismo, investigación.

**País/Ciudad:** Colombia/ San Juan de Pasto

**Idioma:** Español

**Menciones:** Ninguna

**Visibilidad:** Página web Editorial UNIMAR: <http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>  
/ OJS: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/>

**Encuadernación:** Rústica

**Precio en dólares:** 6.50

**Precio en pesos:** 20.000

**Tipo de contenido:** Resultados de la investigación posgradual.

© Editorial UNIMAR

© Milagros Sandoval Chero

© María Clemencia Benavides Delgado

© Marianita Marroquín Yerovi

**Universidad Mariana**

Hna. **Amanda del Pilar Lucero Vallejo** f.m.i.

Rectoría

**Graciela Burbano Guzmán**

Vicerrectoría Académica

Hna. **Marianita Marroquín Yerovi** f.m.i.

Dirección Centro de Investigaciones

**Luis Alberto Montenegro Mora**

Dirección Editorial UNIMAR

**Editorial UNIMAR**

**Luis Alberto Montenegro Mora**

Director/ Editor Editorial UNIMAR

**Luz Elida Vera Hernández**

Corrección de Estilo

**David Armando Santacruz Perafán**

Diseño y Diagramación

### **Correspondencia**

Editorial UNIMAR

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Calle 18 No. 34-104

Tel: 7314923 Ext. 185

E-mail: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

### **Depósito legal**

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso de la República de Colombia, Dirección General Administrativa, Carrera 6 No. 8-94 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Central Gabriel García Márquez, Universidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria, Carrera 45, No. 26-85 Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez – Área Cultural del Banco de la República de Pasto, Calle 19 No. 21-27 San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Rivas Sacconi, Instituto Caro y Cuervo, Sede Centro, Calle 10 No. 4-69 Bogotá D.C. y sede Yerbabuena, Kilometro 24 autopista Norte Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural y Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, Calle 170 No. 67-51 Bogotá D.C., Colombia.

Parque Biblioteca España, Cra. 33B # 107<sup>a</sup> – 100, Medellín, Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34-104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, Universidad de Nariño, Calle 18 Carrera 50, Ciudad Universitaria Torobajo, San Juan de Pasto, Colombia.

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de las autoras, quienes han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo de la obra como en las secciones respectivas a bibliografía.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento sin el previo consentimiento escrito del editor.

**Disponible:** Editorial UNIMAR: <http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/> / OJS: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/>

**Cítese como:** Sandoval, M., Benavides, M. y Marroquín, M. (2017). *Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.



# Agradecimientos

*“Estad siempre gozosos”.*

*“Dad gracias en todo momento, porque esta es la voluntad de Dios”.*

1 Tes. 5, 16.18

Al concluir la Tesis de Maestría, llegan a nuestra mente y corazón, muchos sentimientos gratos por el logro obtenido, en la formación profesional y humana que nos compromete con nuestra amada Congregación de Franciscanas de María Inmaculada. Depositamos en las manos de Dios el éxito alcanzado y agradecemos su presencia y la protección de María Madre y Maestra, en este caminar.

Así mismo, agradecemos el apoyo incondicional de nuestras queridas Hermanas del Gobierno Provincial de Nuestra Señora de los Ángeles, en Quito – Ecuador, a la Hna. Amanda Lucero Vallejo, Rectora de la Universidad Mariana, a las Directivas de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales; de la misma manera, gratitud a la Hermana Marianita Marroquín Yerovi por la orientación, paciencia y ayuda que nos brindó como Asesora - Coautora en el trabajo de Tesis, fue grato trabajar a su lado durante la investigación; admiramos su ser de persona, amor a la Congregación, fraternidad, inteligencia, organización en el trabajo y tenacidad para alcanzar las metas propuestas.

Reconocemos también el apoyo moral de cada una de las hermanas de nuestra Provincia; de igual manera, de las hermanas de Maridíaz, Universidad Mariana, nuestros profesores y cada una de las personas que nos apoyaron en esta ardua, pero hermosa tarea de la construcción y apropiación del conocimiento.

Fraternalmente,



Hna. Milagros Sandoval Chero, fmi.



Hna. María Clemencia Benavides Delgado, fmi

# Contenido

Prólogo	21
Introducción	27
Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista	30
1.1 Formulación del Problema	33
1.2 Justificación	33
1.3 Objetivos	35
1.3.1 Objetivo general.	35
1.3.2 Objetivos específicos.	36
1.4 Marcos de Referencia	36
1.4.1 Antecedentes.	36
1.4.2 Análisis de la situación de la temática del proyecto.	41
1.4.3 Marco conceptual.	42
1.4.3.1 <i>Proposiciones teóricas del constructivismo.</i>	42
1.4.3.2 <i>Proceso didáctico.</i>	44
1.4.3.3 <i>Motivación.</i>	45
1.4.3.4 <i>Enseñanza.</i>	46
1.4.3.5 <i>Práctica pedagógica.</i>	47
1.4.3.6 <i>Mediación.</i>	47
1.4.3.7 <i>Técnicas de enseñanza.</i>	47
1.4.3.8 <i>Aprendizaje autónomo.</i>	48
1.4.3.9 <i>Aprender a aprender.</i>	49
1.4.3.10 <i>Enseñar a aprender.</i>	49
1.4.3.11 <i>Estrategia de enseñanza.</i>	49
1.4.3.12 <i>Estrategias de aprendizaje.</i>	51
1.4.3.13 <i>Rol docente.</i>	52
1.4.3.14 <i>El Aprendizaje Significativo.</i>	53
1.4.3.15 <i>El aprendizaje significativo es un proceso activo y personal.</i>	54
1.4.3.16 <i>Modalidades del aprendizaje significativo.</i>	55
1.4.3.17 <i>Condiciones conceptuales para el aprendizaje significativo</i>	56
1.4.3.18 <i>Inicios de la metacognición.</i>	56
1.4.3.19 <i>El Concepto sobre metacognición en varios autores.</i>	57
1.4.3.20 <i>Metacognición según Mayor, Suengas y González.</i>	58

1.4.3.21 <i>La metacognición y autorregulación.</i>	59
1.4.3.22 <i>Clasificación de las variables metacognitivas.</i>	60
1.4.3.23 <i>Estrategias metacognitivas.</i>	61
1.4.3.24 <i>Variables de contexto.</i>	62
<b>1.4.4 Marco contextual.</b>	62
1.4.4.1 <i>Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo.</i>	62
1.4.4.2 <i>Unidad Educativa Particular Oviedo.</i>	64
<b>1.4.5 Marco Legal</b>	65
1.4.5.1 <i>Art. 39.- Instituciones educativas.</i>	66
<b>1.4.6 Marco Bioético.</b>	67
1.4.6.1 <i>Principios bioéticos del estudio.</i>	67
1.4.6.2 <i>Tiempo de permanencia en la investigación y otros asuntos.</i>	68
1.4.6.3 <i>Estimación del riesgo.</i>	68
1.4.6.4 <i>Confidencialidad.</i>	69
<b>Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo</b>	70
<b>2.1 Metodología</b>	71
<b>2.2 Diseño Metodológico</b>	71
2.2.1 <b>Paradigma.</b>	71
2.2.2 <b>Enfoque.</b>	72
2.2.3 <b>Tipo de Estudio.</b>	72
2.2.3.1 <i>Descriptivo.</i>	72
2.2.3.2 <i>Estudio de caso (múltiple).</i>	72
2.2.4 <b>Unidad de análisis y unidad de trabajo.</b>	73
2.2.5 <b>Técnicas e instrumentos de recolección de la información.</b>	74
2.2.5.1 <i>Encuesta sociodemográfica – pedagógica en modo electrónico.</i>	74
2.2.5.2 <i>Escenario de aprendizaje – trabajo en el aula.</i>	75
2.2.5.3 <i>Entrevista a grupo focal.</i>	75
2.2.5.4 <i>Encuesta final de la “práctica pedagógica semestral”.</i>	69
<b>2.3 Resultados Esperados de la Investigación</b>	76
2.3.1 <b>Posibles riesgos y dificultades</b>	77
2.3.2 <b>Resultados de la Encuesta Sociodemográfica-Pedagógica.</b>	77
2.3.2.1 <i>Características Sociodemográficas.</i>	77
2.3.3 <b>Escenario de Aprendizaje –Trabajo de Aula Resultados. Unidad Educativa Particular 1.</b>	82

<b>2.4.3 Escenario de Aprendizaje – Trabajo de Aula. Unidad Educativa Particular – 2.</b>	92
<b>2.4.4 Entrevista Estructurada para Grupo Focal-Unidad Educativa Particular 2.</b>	101
<b>2.4.4.1 Primera categoría: construcción del conocimiento desde la corriente constructivista Subcategoría - lo cognitivo.</b>	101
2.4.3.1.1 <i>Procesos de construcción del conocimiento desde la corriente constructivista.</i>	102
2.4.4.1.2 <i>Contribución a la enseñanza.</i>	163
2.4.4.1.3 <i>Respuesta de los estudiantes a la gestión de su docente.</i>	103
2.4.4.1.4 <i>Lo afectivo</i>	104
2.4.4.1.5 <i>Motivación para la participación en clase.</i>	104
2.4.4.1.6 <i>Lo profesional.</i>	104
2.4.4.1.7 <i>Percepción de los estudiantes sobre la gestión del docente constructivista.</i>	104
<b>2.4.4.2 Segunda categoría: práctica docente y subcategoría, estrategias de aprendizaje.</b>	104
2.4.4.2.1 <i>Lo cognitivo.</i>	105
2.4.4.2.2 <i>Estrategias constructivistas que aplicó.</i>	106
2.4.4.2.3 <i>Experiencias de la aplicación de estrategias constructivistas.</i>	106
2.4.4.2.4 <i>Práctica docente. Estrategias de aprendizaje - lo Afectivo.</i>	106
2.4.4.2.5 <i>Respuesta de los estudiantes a los estímulos de afectividad.</i>	107
2.4.4.2.6 <i>Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo profesional.</i>	107
2.4.4.2.7 <i>Consulta el material de trabajo.</i>	107
<b>2.4.4.3 Tercera Categoría - aprender a aprender.</b>	108
2.4.4.3.1 <i>Subcategoría, aprendizaje significativo.</i>	108
2.4.4.3.2 <i>Subcategoría, Metacognición.</i>	108
2.4.4.3.3 <i>Subcategoría, lo afectivo.</i>	109
2.4.4.3.4 <i>Subcategoría, lo profesional.</i>	111
<b>2.4.5 Entrevista estructurada para Grupo Focal. Unidad educativa particular 1.</b>	112
2.4.5.1 <i>Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista</i>	114
2.4.5.2 <i>Procesos de construcción del conocimiento.</i>	115
2.4.5.3 <i>Contribución a la enseñanza.</i>	116
2.4.5.4 <i>Respuesta de los estudiantes a la gestión de su docente.</i>	117



2.4.5.5 Estrategias constructivistas que se aplicó.	118
2.4.5.6 Experiencias de estas estrategias constructivistas.	118
2.4.5.7 Subcategoría, lo afectivo.	119
2.4.5.8 Aprendizaje significativo.	121
2.4.5.9 Metacognición.	122
2.4.5.10 Lo afectivo.	123
2.4.5.11 Lo profesional.	124
2.4.6 Triangulación.	125
2.4.7 Resultados de la Encuesta final.	128
2.4.7.1 Manejo de estrategias de aprendizaje.	128
2.4.7.2 Autorregulación.	132
2.4.8 Discusión de resultados.	137
2.4.8.1 Relación de resultados de una Entrevista estructurada y una Encuesta mixta.	142
2.4.8 Conclusiones.	145
2.4.9 Recomendaciones.	146
<b>Capítulo 3. Propuesta Pedagógica</b>	148
3.1 Introducción	149
3.2 Lo teleológico	152
3.2.1 Misión de la Universidad Mariana.	152
3.2.2 Visión de la Universidad Mariana.	152
3.2.3 Misión de las Instituciones Educativas Franciscanas – Ecuador y Perú.	152
3.2.4 Visión de Instituciones Educativas Franciscanas – Ecuador y Perú	152
3.2.5 Principios institucionales de las Franciscanas de María Inmaculada.	153
3.2.6 Principios pedagógicos institucionales de obras Franciscanas de María Inmaculada.	153
3.2.7 Valores institucionales de Obras Educativas de Ecuador y Perú.	154
3.2.8 Funciones de los Directivos y Docentes de los Departamentos de Investigación Pedagógica.	155
3.3 Hoja de ruta	155
3.3.1 Objetivo General.	155

3.3.2 Objetivos Específicos.	155
3.4 Lo estructural	156
3.5 Lo conceptual	158
3.5.1 Bases epistemológicas de la formación pedagógica.	158
3.5.2 Diferenciación del enfoque conductista del enfoque constructivista.	160
3.5.3 Impactos de la epistemología constructivista en la pedagogía de la educación media.	161
3.5.4 Estrategias de docencia y de aprendizaje.	162
3.5.5 Modelos de estrategias de enseñanza.	162
3.5.6 Aprendizaje estratégico.	164
3.5.7 Revisión y diferencia para la aplicación pedagógica – aprendizaje estratégico.	164
3.5.8 Contenidos del taller – interactivo.	165
3.5.9 Consulte, profundice y comparta sus logros. Aprendizaje autónomo y metacognición.	169
4.5.10 El aprendizaje significativo.	170
4.5.11 Taller de apropiación social del conocimiento Tema “Aprendizaje Significativo”.	175
<b>Capítulo 4. Apropiación Social del Conocimiento</b>	176
4.1 Cartas de certificación de participación ciudadana en proyectos de CTI	178
4.2 Socialización de Resultados de la Investigación	181
4.3 Carta de Certificación de Encuentro de Participación Ciudadana	183
Referencias	188
Apéndices	196

## Índice de Cuadros

Cuadro 1. Universidad Mariana	23
Cuadro 2. Unidad Educativa Particular Oviedo	24
Cuadro 3. Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo	25
Cuadro 4. Antecedentes a nivel internacional	37
Cuadro 5. Estrategias de enseñanza	50
Cuadro 6. Triangulación por método. Categoría emergente: El “sentido intrínseco de la metacognición”	126
Cuadro 7. Manejo de estrategias - Uso de la terminología relativa a estrategias	129
Cuadro 8. Solicita la representación gráfica de las ideas de conocimiento	130
Cuadro 9. Análisis e interpretación para el compartir de la construcción del conocimiento	131
Cuadro 10. Análisis e interpretación sobre evaluación de acciones motivadas	132
Cuadro 11. ¿Motiva a los estudiantes a ser autorreguladores de su aprendizaje? Escriba cómo lo hace	133
Cuadro 12. Análisis e interpretación. Control pedagógico de situaciones negativas en el aula	134
Cuadro 13. Análisis e interpretación sobre valoración de la creatividad en el aprendizaje	135
Cuadro 14. Análisis e interpretación - Felicita los trabajos extras de aprendizaje	136
Cuadro 15. Valores de la Universidad Mariana	152
Cuadro 16. Estructura organizacional de las jornadas pedagógicas	156
Cuadro 17. Diferenciación del enfoque conductista y constructivista	161
Cuadro 18. Técnicas y estrategias de aprendizaje	162
Cuadro 19. Estrategias de enseñanza	163
Cuadro 20. Técnicas	166
Cuadro 21. Estrategias socioafectivas	167

## Índice de Figuras

Figura 1. Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo	62
Figura 2. Unidad Educativa Particular Oviedo.	64
Figura 3. Procedimiento analítico (Diseño metodológico).	75
Figura 4. Categorías deductivas - punto de partida.	101
Figura 5. Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista – lo cognitivo.	102
Figura 6. Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista – Lo afectivo y lo profesional.	103
Figura 7. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo cognitivo.	105
Figura 8. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo afectivo.	106
Figura 9. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo profesional.	107
Figura 10. Aprender a aprender – subcategoría aprendizaje significativo.	108
Figura 11. Aprender a aprender - Metacognición.	110
Figura 12. Aprender a aprender. Lo Afectivo.	111
Figura 13. Aprender a aprender. Lo profesional.	112
Figura 14. Categorías deductivas- Punto de partida.	113
Figura 15. Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista – lo cognitivo.	115
Figura 16. Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista - lo afectivo y lo profesional.	118
Figura 17. Práctica docente. Estrategias de Aprendizaje - lo cognitivo.	118
Figura 18. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo afectivo.	119
Figura 19. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo profesional.	120
Figura 20. Aprendizaje significativo.	121
Figura 21. Aprender a aprender. Metacognición.	122
Figura 22. Aprender a aprender. Lo afectivo.	123
Figura 23. Aprender a aprender. Lo profesional.	124

## Índice de Gráficas

Gráfica 1. Afectividad.	82
Gráfica 2. Manejo de estrategias cognitivas.	83
Gráfica 3. La cognición en el aula.	85
Gráfica 4. Metacognición (procesos).	86
Gráfica 5. Aprendizaje significativo.	88
Gráfica 6. Autorregulación.	90
Gráfica 7. Afectividad Unidad Educativa Particular - 2.	92
Gráfica 8. Manejo de estrategias cognitivas Unidad Educativa Particular – 2.	93
Gráfica 9. Metacognición en el aula. Unidad Educativa Particular – 2.	94
Gráfica 10. Metacognición (procesos) Unidad Educativa Particular – 2.	95
Gráfica 11. Aprendizaje significativo Unidad Educativa Particular – 2.	97
Gráfica 12. Categoría Autorregulación Unidad Educativa Particular – 2.	98
Gráfica 13. Manejo de estrategias de aprendizaje.	129
Gráfica 14. Autorregulación.	132
Gráfica 15. Aprendizaje significativo.	140

## Índice de Tablas

Tabla 1. Características sociodemográficas	78
Tabla 2. Características sociodemográficas 2	78
Tabla 3. Características sociodemográficas 3	79
Tabla 4. Resultados de la Encuesta Sociodemográfica Educativa – Características pedagógicas	80
Tabla 5. Aceptación para aplicar estrategias de aprendizaje y ser visitados en su clase	82
Tabla 6. Afectividad	83
Tabla 7. Manejo de estrategias cognitivas	84
Tabla 8. La cognición en el aula	85
Tabla 9. Metacognición (procesos)	87
Tabla 10. Aprendizaje significativo	88
Tabla 11. Autorregulación	91
Tabla 12. Afectividad Unidad Educativa Particular – 2	92
Tabla 13. Manejo de estrategias cognitivas Unidad Educativa Particular – 2	94
Tabla 14. Metacognición en el aula Unidad Educativa Particular – 2.	95
Tabla 15. Metacognición (procesos) Unidad Educativa Particular – 2	95
Tabla 16. Aprendizaje significativo Unidad Educativa Particular – 2	97
Tabla 17. Categoría Autorregulación Unidad Educativa Particular – 2	99
Tabla 18. Resultados globales de las unidades de análisis: UEPES y UEPO	139

## Índice de Apéndices

Apéndice 1. Designación de asesora en la modalidad de coautoría	197
Apéndice 2. Certificación	198
Apéndice 3. Carta de aceptación para realizar la investigación	199
Apéndice 4. Invitación para conferencia	200
Apéndice 5. Consentimiento informado UEPO	201
Apéndice 6. Consentimiento informado UEPES	204
Apéndice 7. Formato-Escenario De Aprendizaje – Trabajo en el Aula*	206
Apéndice 8. Formato-Entrevista Estructurada Para Grupo Focal – Muestra	209
Apéndice 9. Juicio de experto, encuesta final Dra. María Consuelo Cerdá Marín	211





## Prólogo

Ser prologuista del libro «Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista» cuyas autoras son las Hermanas Milagros Sandoval Chero, María Clemencia Benavides y Hna. Marianita Marroquín Yerovi PhD, me llena de satisfacción; puesto que al ser educadora e investigadora de la Universidad española con un incremento alto de publicaciones, ennoblece aún más este estudio y publicación.

Estamos en la era de la tecnología y de lo práctico, sin embargo hay poco entusiasmo en el contexto del discente y, por qué no del docente, para el aprendizaje y enseñanza. A veces me siento abrumada por la desmotivación que existe en las aulas en dichos estudiantes, demasiada pasividad por parte de todos. Yo me cuestiono la causa del por qué, y a veces pienso que la misma tecnología es la causante de la inhibición del mismo aprendizaje cuando debiera ser lo contrario. Demasiados recursos y poca eficacia.

Multitud de autores estudian dicha causa, pero ya lo hicieron nuestros antepasados. Es decir, autores relevantes de la Psicología y Pedagogía investigaron para que los estudiantes aprendieran de otra manera, se motivaran y su educación fuera más integra. Esto es lo que pretenden hacer las autoras con su libro, dar a conocer lo que es el aprendizaje significativo en todos los sentidos.

Es decir, las autoras profundizan con esta temática y dan una Propuesta Pedagógica del aprendizaje significativo y del constructivismo sin olvidar a autores como Ausubel, Vygotsky, Carretero, Flórez, Pozo, etc., para «aprender a aprender», «aprender a enseñar» con estrategias del aprendizaje para los estudiantes, docentes y padres de familia y así obtener un buen rendimiento.

Es meritorio reconocer el trabajo exhaustivo que han llevado a cabo las autoras. Por lo que he dicho antes, no es fácil publicar y menos en el

siglo XXI con tantos rechazos políticos y educativos que rodean a los investigadores. Pienso que la perseverancia es la única arma que se tiene para seguir adelante con estos estudios sin olvidarnos del amor hacia la Educación. Esta combinación de ingredientes ayudan a que la Educación evolucione y se pueda avanzar para erradicar con las causas dañinas de los males de este siglo. No pongo en duda que las autoras van a conseguir este reto y que con su granito de arena resuelvan muchos conflictos que todavía persisten.

Les invito a que lean este libro, producto de su buen hacer investigativo y educativo. Terminaré con una frase de ellas, «compartir ideas y experiencias»..., pues de eso se trata...este granito será una buena cosecha para el buen hacer del contexto educativo.

**Dra. María Consuelo Cerdá Marín**  
Profesora Agregada de Universidad  
Universidad Católica de Valencia « San Vicente Mártir » España

## Instituciones vinculadas al proyecto de investigación

Cuadro 1. *Universidad Mariana*

<b>Información de la entidad</b>			
Nombre:	Universidad Mariana		
País:	Colombia	Ciudad:	Pasto
Dirección:	Calle 18 No. 34 - 104	Teléfono:	73149Ext 138
Tipo de identificación:	NIT	Número:	800.092.198-5
Fax:	7315658	E-Mail:	rectoria@umariana.edu.co
Website:	www.umariana.edu.co		
<b>Representante legal</b>			
Nombre:	Hermana Amanda del Pilar Lucero Vallejo		
Tipo de identificación:	Cédula de Ciudadanía		
Número:	59817233		
Nombre:	Hermana Amanda del Pilar Lucero Vallejo		
Cargo:	Rectora		
Teléfono:	Fijo 7314923 – Ext. 124	Celular	
Email:	rectoria@umariana.edu.co		
<b>Clasificación</b>			
CIIU:	M08050 Educación Superior	Tipo de entidad:	Universidad Privada
Sector:	Educativo	Tamaño:	Mediana
<b>Adicional</b>			
N° de empleados:	737	Fecha de constitución	3 de febrero de 1983
<b>Capital</b>			
	Capital nacional	Capital internacional	
Público		Público	
Privado	100%	Privado	

Cuadro 2. *Unidad Educativa Particular Oviedo*

<b>Información de la entidad</b>			
Nombre:	Unidad Educativa Particular Oviedo		
País:	Ecuador	Ciudad:	Ibarra
Dirección:	Av. Oviedo 220 y Juan Montalvo	Teléfono:	062951732
Tipo de identificación	RUC	Número:	1090012483001
Fax:	E-Mail: colegioparticularoviedo.ibarra@gmail.com		
Website:	www.oviedo.edu.ec		
<b>Representante Legal</b>			
Nombre:	Hna. Gladys Cecilia Vaca Núñez		
Tipo de identificación	Cédula de Ciudadanía.		
Número:	1703220721		
Teléfono:	00959362951732		
Email:	glavanuez@yahoo.com		
<b>Clasificación</b>			
CIIU:	M080460 Educación, Básica secundaria y Me- dia.	Tipo de enti- dad:	Privada
Sector:	Educativo	Tamaño:	Mediana
<b>Adicional</b>			
N° de empleados:	57	Fecha de constitución	Octubre de 1980, Acuerdo Ministerial N° 2205
<b>Capital</b>			
	Capital nacional		Capital internacional
	Público		Público
	Privado 100%		Privado

Cuadro 3. *Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo*

<b>Información de la entidad</b>			
Nombre:	Unidad Educativa Particular “Ecuatoriano Suizo”		
País:	Ecuador	Ciudad:	Quito
Dirección:	Manuel Valdivieso Oe5-85 y Altar	Teléfono:	2464467
Tipo de identificación:	NIT	Número:	17H01320
Fax:	E-mail: Secregeneral53@gmail.com		
Website:	www.ecuatorianosuizo.edu.ec		
<b>Representante Legal</b>			
Nombre:	Hermana Nancy Guadalupe Peñafiel Rosero		
Tipo de Identificación:	Cédula De Identidad		
Número:	0400634226		
<b>Clasificación</b>			
CIIU:	M080460 Educación, Básica secundaria y Media	Tipo de entidad:	Privada
Sector:	Educativo	Tamaño:	Mediana
<b>Adicional</b>			
No. de empleados:	68 Docentes	Fecha de constitución	Acuerdo N° 409-09-11-76
<b>Capital</b>			
Capital nacional		Capital internacional	
Público		Público	
Privado	100%	Privado	



## Introducción

Este libro contiene resultados de investigación y es un logro en favor de la cualificación pedagógica de las instituciones educativas de Ecuador y Perú. Esta publicación constituye un objetivo cumplido, mediante la finalización de la Tesis de Maestría de la Hermana Milagros Sandoval Chero y la Hermana María Clemencia Benavides Delgado, de la Congregación de Religiosas Franciscanas de María Inmaculada. El libro consta de cuatro capítulos que responden al énfasis que tiene cada uno de ellos. El primero, titulado: “Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista”, incluye los detalles de la investigación como un estudio de caso múltiple, como un reto académico y pedagógico; se pretende mostrar el proceso de investigación con los prolegómenos de un proyecto de investigación científica. Son tres las instituciones participantes: Universidad Mariana, Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo y Unidad Educativa Particular Oviedo, las cuales cuentan con diferentes representantes legales y comunidades académicas, que desean tener la información que las investigadoras han identificado a través de la ardua recolección de datos, fruto del estudio que ha precedido a la investigación; es decir, los antecedentes a nivel local, nacional e internacional, el cómo de los inicios, el contexto problémico donde se desarrolló la investigación, la formulación del problema su justificación, los objetivos y los marcos de referencia. El segundo capítulo contiene el marco conceptual; ofrece la terminología pertinente basada en los aportes de autores de la corriente constructivista y los clásicos de la metacognición y del aprendizaje significativo. Con lo anterior se facilita la participación de la comunidad educativa en las jornadas pedagógicas a través de la Propuesta Pedagógica que se integra en el capítulo tercero de esta obra.

En el segundo capítulo titulado: “Experiencias del trabajo de campo”, se incluye toda la información recolectada a través de cuatro instrumentos de recolección de información: los resultados de la encuesta sociodemográfica-educativa, las tablas referidas a los temas focales

de la investigación, el aprendizaje significativo y metacognición y sus temas afines, utilizando un instrumento denominado: “Escenario de aprendizaje – trabajo de aula”, el mismo que permitió la participación del equipo técnico de cada institución, verificando el desarrollo de las actividades pedagógicas en el aula mediante sus visitas. Con esta información podrán comprender tanto las directivas como los docentes, todo lo que los participantes han logrado realizar en su debido momento. La interpretación de los resultados cuantitativos se muestra en porcentajes, sus inferencias y las referencias a los autores que proporcionan sus teorías para ser aplicadas en las investigaciones. En el tercer capítulo se incluye una información de mucho interés, relativa a los resultados de la entrevista estructurada a los Grupos Focales, sus resultados sistematizados mediante el Software Atlas-ti, cuyas redes semánticas constituyen una información interesante. Por último, se incluye el resultado de la aplicación de la “Encuesta final”, nombre dado por las investigadoras; este instrumento contiene preguntas cerradas y otras con un complemento de pregunta abiertas. Esta información ha dado lugar a la identificación de los vacíos de conocimiento y fortalezas, las mismas que dan la base del diseño de la propuesta pedagógica que se presenta el tercer capítulo.

El tercer capítulo se ha denominado: “El aprendizaje significativo y la metacognición en acción en una Propuesta Pedagógica”, se compone de una introducción a la propuesta pedagógica que orienta el contenido. En este capítulo se hace referencia a lo teleológico, axiológico, intencional, estructural y conceptual. No podía faltar la utilización de la tecnología que se trabaja en el cuarto tema de la propuesta en el tema “metacognición y autorregulación”; lo llamativo de este capítulo es la inclusión de la guía de todas las jornadas pedagógicas que se realizarán en las diferentes obras educativas tanto de Ecuador y Perú. Es importante mencionar que en este capítulo se ha dejado todo el temario con su respectivo marco conceptual a fin de facilitar la consulta de los docentes, estudiantes y seguramente, los padres de familia en nuestras instituciones. Se ha previsto el manejo de este libro en las obras educativas donde no se realizó la investigación, razón por la cual los profesores que no poseen la preparación pedagógica, puedan obtener un material de tipo didáctico en las jornadas de capacitación en los lineamientos de la corriente constructivista.

Por último, el cuarto capítulo se dedica a la “Apropiación social del conocimiento – participación ciudadana y algo más”; se consideró este nombre para mostrar lo que hace el investigador: buscar los



escenarios para divulgar los resultados de la investigación con fines de cualificación y reconocimiento de la intención de cada una de las actividades planeadas y desarrolladas de manera coordinada.

En Ecuador no se utiliza las evidencias como exigencia pero las hermanas lo han tomado como una presencialidad que compromete a dar respuesta de lo propuesto en la propuesta pedagógica, que contiene el capítulo anterior.

Desde ahora, se agradece a las directivas de las obras educativas por su liderazgo imprescindible para llevar a cabo todo lo propuesto. La publicación de un libro es la mejor expresión de la pertinencia de los resultados de la investigación y el deseo de ofrecer un medio para el compartir ideas y experiencias.

# Capítulo 1

**Enseñanza y aprendizaje constructivista**

*“Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única,  
todos los significados nuevos que adquieren,  
son únicos en sí mismos”.*

Ausubel (1976)

La educación en todos los niveles desde la educación inicial hasta la educación superior, requiere de unas pautas epistemológicas, pedagógicas y didácticas inscritas en una corriente pedagógica que paradigmáticamente se acepte en la comunidad académica nacional e internacional. Khun (1962), en su obra clásica dice al respecto:

Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, – los aporte de las ciencias sociales y naturales- llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces llamo “paradigmas”. Considero éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (p. 13).

Este pensamiento produce un interrogante: ¿cómo reconocer un paradigma?, el pensar del autor se aplica en muchos ámbitos de la vida socio-política y sobre todo educativa. En este contexto se realiza la investigación cuyos insumos ayudan a definir una propuesta pedagógica considerada como telón de fondo e inspiradora de las actividades a desarrollar en la Unidad Educativa “Ecuatoriano Suizo” de la ciudad de Quito y de la Unidad Educativa Particular “Oviedo” en la ciudad de Ibarra - Ecuador. Con este interés de investigar se realizó un sondeo orientativo con algunas personas de las comunidades educativas y se percibió una realidad no muy aceptable, puesto que el personal docente vinculado, poco reconoce la problemática que a ellos les atañe. A pesar de que desde las directivas se facilitan documentos formativos, es muy poco lo que se logra, por falta de lectura. A través de las evaluaciones áulicas que en Ecuador se realiza de manera regular, se constata que los docentes en su mayoría, se apoyan en documentos

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

conductistas. Se identifica esta orientación pedagógica de los docentes a la luz de las bases teóricas de la pedagogía constructivista, orientada hacia la actividad del estudiante (Ausubel, Novak y Hanesian, 1996).

Es urgente inscribirse en una teoría cognitiva de aprendizaje como lo presenta Pozo (1997) quien hace un paneo de las teorías pedagógicas destacando la evolución de las mismas. Dice al respecto: “Es sabido que en los últimos años se ha producido un importante cambio de orientación en la psicología científica. Tras un largo periodo de predominio de la psicología conductista, se está consolidando un nuevo enfoque conocido como “psicología cognitiva” (p. 11).

El tema que se ha definido trabajar se relaciona con el quehacer docente; este es un ámbito donde faltan algunas acciones prioritarias como la capacitación pedagógica, la superación de corrientes pedagógicas impropias de la época en que se encuentran los estudiantes y la pedagogía acorde con el tiempo actual. Es digno de mención que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por parte de los estudiantes es algo óptimo; ellos nacieron en el tiempo de la tecnología. Lo negativo, no está en el uso de la tecnología sino en la falta de acompañamiento de los docentes por falta de preparación pedagógica en sus clases, lo cual, no permite la captación de la atención del estudiante y la tecnología se convierta en ayuda pedagógica. Para esto, es necesario considerar la realidad de los estudiantes; ellos son “nativos digitales”; por tanto el docente debe estar preparado para atender esta realidad. Es pertinente el uso de herramientas tecnológicas, como blogs, plataformas virtuales, objetos virtuales de aprendizaje OVA y otros.

La situación descrita, genera otra problemática que se tipifica en el desgano por la preparación de clases, egoísmo frente a las actividades establecidas, como por ejemplo, interferencias frente al objetivo de capacitación como los “círculos de estudio”, falta de cumplimiento con la entrega de documentos solicitados por el Vicerrectorado y Distrito Educativo.

Es muy importante, la formación pedagógica en la misma institución que de alguna manera supla la falta de preparación pedagógica de los profesionales, que no han logrado un título o son de otras áreas del conocimiento que no es precisamente la pedagogía. Es menester que la institución apropie un modelo, unas políticas institucionales, una propuesta pedagógica estructurada que sea permanente en su aplicación, superando el inmediatismo, y que pueda servir de

orientación a los docentes y llevarles al compromiso con la Institución, despertar su sentido de pertenencia y otras bondades que pueden ayudar a superar muchos problemas de relaciones laborales, mejorar el clima organizacional y crear espacios para escuchar a los estudiantes, acompañarlos más que imponerse frente a ellos por falta de seguridad psicológica. Las instituciones poseen los equipos, material didáctico y otras ayudas pero por otro lado, el personal docente está desmotivado, pesimista y con “una actitud como de paso” en la Institución; puesto que hoy pertenece y luego emigra, entorpeciendo cualquier plan de formación que puede darse desde la dirección y otros estamentos institucionales.

La falta de preparación pedagógica actualizada, hace que se realicen las clases como los docentes los recibieron hace algunas décadas, clases magistrales, aburridas y sin ninguna motivación para el aprendizaje. Los ejercicios de estudiantes se los recibe sin ninguna motivación haciendo rutinas largas y pesadas. Se hace necesario tener docentes dinámicos, creativos, no apegados a los beneficios económicos y con una actitud positiva en lo cognitivo, en lo afectivo y en lo comportamental. Docentes que formen estudiantes dinámicos, autónomos en su proceso de aprendizaje, motivados y con fines para el futuro.

Con la esperanza de que el trabajo investigativo a nivel de maestría pueda aportar al mejoramiento de las actividades pedagógicas en las instituciones, se formula el siguiente problema:

### 1.1 **Formulación del Problema**

¿Cuáles son las características sociodemográficas-pedagógicas y de la enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista, y sus aplicaciones: aprendizaje significativo y Metacognición de los docentes participantes de la “Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo” y la “Unidad Educativa Particular Oviedo”?

### 1.2 **Justificación**

La calidad de la enseñanza es un derecho de todo estudiante, la realidad que se presenta en el campo pedagógico en los dos centros educativos, permite realizar un proceso investigativo que vaya resolviendo el problema planteado en términos del saber: ¿Cuáles son las características del quehacer docente en lo que se refiere a la docencias y el aprendizaje?, ¿este accionar estratégico se aplican desde la Metacognición y el aprendizaje significativo?

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

Se ha identificado la calidad de los roles y funciones que se cumplen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Unidades Educativas Particulares. Lo anterior permite afirmar que es imperativo realizar la investigación pedagógica en la cual, los docentes como actores, identifiquen las exigencias de los postulados de la corriente pedagógica constructivista y asuman los compromisos que se conviertan en motivantes de una propuesta pedagógica aplicable a los centros educativos regentados por las Hermanas Franciscanas de María Inmaculada en la República del Ecuador y la República del Perú. Este estudio permitió establecer relaciones sobre el estilo de la práctica pedagógica de los docentes y, como consecuente imperativo, el aprendizaje de los estudiantes; análisis que se sustentan en los fundamentos de la corriente pedagógica constructivista y sus aplicaciones: Metacognición y aprendizaje significativo.

Esta reflexión estratégica es posible si los profesores entran progresivamente en una lógica de la práctica profesional específica y el saber pedagógico; un binomio que no es lo común y lo estrictamente dado por el hecho de vincularse a una institución de cualquier nivel educativo. Mientras se desarrolla el quehacer educativo, las investigaciones en esta área progresan y es necesario identificarlas. Es así que Prieto (2007) expresa:

Gran variedad de obras, con distintos enfoques y planteamientos, permite entrever la importancia que de manera progresiva han ido cobrando las estrategias que utilizan los profesores y los alumnos para enseñar y aprender; así como los procesos de pensamiento que de modos muy diversos guían sus acciones. (p. 7).

La conciencia crítica sobre la función pedagógica del docente, permitió hacer búsquedas científicas en esta investigación, porque abordó un problema que se identifica en la actualidad y que no ha sido resuelto sobre todo en algunos contextos. Con el logro de los objetivos se cuenta con un plan estratégico para mejorar el perfil docente respecto a la práctica pedagógica. Los resultados de la investigación, permiten el diseño de una propuesta que considere a los estudiantes como los destinatarios más importantes en el proceso formativo de las instituciones educativas. Es imperativo innovar en el desempeño docente, motivar a los estudiantes, que facilite un aprendizaje alineado con estándares de calidad.

La educación particular, en el Ecuador, ha logrado posicionarse en sitios muy importantes; resultados que se publican en varios informativos de prensa, en los que se presentan los resultados de pruebas estandarizadas que el gobierno propicia para determinar la calidad

educativa ecuatoriana; en este contexto, es pertinente preguntarse las razones que impiden una docencia de calidad, un estilo de docente que incida en el aprendizaje de los estudiantes.

Prieto en su libro *la Autoeficacia del docente universitario*, deja en claro unos posibles escollos respecto de la práctica pedagógica en el subtema titulado: “Factores que dificulta la reflexión sobre la propia práctica docente” Prieto (2007). Es interesante retomar su pensamiento, pues a pesar de la importancia de la reflexión sobre la práctica profesional docente, no todos los profesores lo hacen o si lo hacen, no logran un beneficio de este proceso. Los que no reflexionan pueden tener sus causas como la falta de motivación, su posible desconocimiento de la importancia de reflexionar sobre su práctica docente. Y sobre los que no logran beneficios, que son múltiples los factores que pueden influir como la falta de experiencia docente, el miedo a afrontar retos y no asumírselos cambiando su modo de enseñar y su estilo de personalidad que le impide enfrentar lo que debe cambiar (Prieto, 2007).

No solo el docente es el único actor en este objeto de estudio; puesto que además, son los estudiantes a quienes se desea formar desde procesos de docencia, logrando un escenario atractivo para quienes aprovechan la tecnología, las redes sociales, muchas veces sin el acompañamiento de los padres y docentes. Además de lo propuesto hasta aquí, se debe tener presente que pueden darse otros supuestos, como lo afirman Doménech, Traver, Moliner y Sales (2006):

Basándonos en el supuesto (sic) constatado de que el pensamiento conduce a la acción Bandura, (1987), podemos pensar que suele darse una correspondencia estrecha entre las creencias de las personas y su accionar. Del mismo modo, también parece lógico pensar que debería existir una alta concordancia, entre las creencias pedagógicas del profesorado y su conducta docente. (p. 474).

O también como afirman Clark y Peterson (1990, citados por Doménech et al., 2006, p. 474), “se entiende que el profesor es un agente dinámico y fundamental en la ejecución del currículum, que toma decisiones, juzga situaciones y expresa sus pensamientos y teorías a través de sus actos”. Sin embargo, por una serie de circunstancias (controlables o incontrolables), no siempre ocurre así. Así también se ha mencionado el supuesto de Prieto (2007).

### 1.3 Objetivos

**1.3.1 Objetivo general.** Identificar las características sociodemográficas-pedagógicas y de la enseñanza y aprendizaje con

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

enfoque constructivista y sus aplicaciones: aprendizaje significativo y Metacognición en el quehacer de los docentes participantes de la “Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo” de la Ciudad de Quito y la “Unidad Educativa Particular Oviedo” de la ciudad de Ibarra en Ecuador, para el diseño de una propuesta pedagógica aplicable a las instituciones educativas.

### 1.3.2 Objetivos específicos.

- Caracterizar lo sociodemográfico y pedagógico de la población y muestra de docentes participantes en la investigación.
- Identificar las proposiciones teóricas de la corriente constructivista en lo referente a estrategias de enseñanza y aprendizaje y sus aplicaciones: aprendizaje significativo y Metacognición.
- Percibir de los “escenarios de aprendizaje y trabajo de aula” con enfoque constructivista lo referente a estrategias de aprendizaje, metacognición, aprendizaje significativo y autorregulado.
- Comprender las experiencias teórico-prácticas del quehacer docente en lo relativo a las categorías: bases teóricas de la corriente constructivista, práctica docente y aprender a aprender de los docentes participantes.
- Diseñar una propuesta pedagógica referente a estrategias de enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista, con énfasis en el aprendizaje significativo y la Metacognición acorde con sus experiencias del proceso investigativo y lo teórico-práctico final.

### 1.4 Marcos de Referencia

**1.4.1 Antecedentes.** En la actualidad se realizan estudios sobre formación pedagógica de docentes, desde la responsabilidad de los gobiernos o estudios sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas innovadoras en el campo tecnológico que permiten superar las décadas de enseñanza conductista. Como escenario sobre procesos de aprendizaje se hace referencia al “conocimiento” como primer insumo en la formación docente, donde se destaca el protagonismo de los dos actores respecto del acto de aprender; el estudiante como protagonista y constructor de su propio aprendizaje y el maestro como facilitador y proponente de acciones cognitivas y metacognitivas. Se lee en relación a este tema:

Limitándonos a nuestras concepciones sobre el conocimiento, mantenemos, en cuanto alumnos o profesores unas concepciones epistemológicas (Perry,



## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

1970); cogniciones epistémicas (King y Ktchener, 1994); modos de conocer (Belenky y otros, 1986); (...) La psicología de la instrucción comprometida en investigar y proponer estrategias para aprender a aprender (Pozo, 1996), se debe considerar la naturaleza de estas concepciones e investigar su relación con el aprendizaje de y la instrucción. (Pozo et al., 2006, p. 244).

La tarea actual de los educadores es reconocer, cultivar, explotar y desarrollar las capacidades metacognitivas en todos los estudiantes.

### *A nivel internacional.*

Cuadro 4. *Antecedentes a nivel internacional*

<b>A nivel internacional</b>	
Saravia y Flores (2005).	Coordinaron una investigación en diez países de América Latina. Los diez países estudiados tienen historias muy diversas que legitiman sus actuales procesos. (...). Estos programas se encargan de diversos aspectos vinculados a la formación y acompañan el proceso de mejoramiento profesional del docente.
Ramírez (2015) “Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional”.	Por su parte, Ecuador, Bolivia, Paraguay y Perú organizan, desarrollan y evalúan variadas propuestas de formación del profesorado en servicio.
En el Studio Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (OCDE, 2005).	Se asume la formación del maestro como un continuo. En el estudio, los maestros importan; por tanto es necesario atraer desarrollar y retener a docentes eficaces (OCDE, 2005).
Marroquín (2011).	Con la “Aplicación de un programa de Metacognición y estrategias de aprendizaje” en la Universidad Mariana en Pasto, se realizó este estudio en la Universidad de Valencia, España, se destacó el éxito para el rendimiento académico en la vinculación del saber pedagógico y disciplinar.
Jerónimo (2003) de la Universidad Nacional Autónoma de México en sus estudios en la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza.	Publica su trabajo titulado “Una experiencia de Formación de docentes para la Educación a Distancia Digital.

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

El artículo publicado denominado: “Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia” de García y Sánchez (2011), realizado en la Universidad de Extremadura, trata sobre la necesidad de formar a los maestros, expresando que: “los informes supranacionales que elabora la OCDE (Informe PISA) muestran cifras que se vuelven una necesidad urgente. A pesar de que básicamente la estructura y filosofía de los dos sistemas son muy semejantes, se hace necesario buscar las diferencias claves que llevan a uno al éxito y al otro a la mediocridad”.

**A nivel nacional.** Para el Ministerio de Educación del Ecuador (2010) es preponderante la cualificación del magisterio oficial ecuatoriano; lo cual se lee en el libro formación en el pensamiento crítico: *El reto de los docentes hoy* y comentado en la obra de Creamer (2011, p. 9), *La didáctica del pensamiento crítico*. Para el Ministerio de Educación del Ecuador (2010), la reforma del profesorado es el problema clave de toda reforma educativa, por ello, se publicó el libro dedicado a la formación en el pensamiento crítico, en el cual “el reto de los docentes hoy, es saber aprovechar los diversos momentos de trabajo educativo (lecturas, discusiones, elaboración de escritos, etc.) para introducir estrategias variadas que lleven a esa vigilancia crítica de las ideas en los estudiantes” (Creamer, 2011, p. 9).

El libro *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la Profesión* de Vaillant y Rossel (2006), en Santiago de Chile – PREAL, contiene el estudio de siete países latinoamericanos; en él se definen los rasgos de la profesión docente. En las conclusiones se precisan los desafíos pendientes y los retos emergentes, entre ellos cuenta: el no reconocimiento social del maestro.

**A nivel local.** En el artículo titulado: “Cuadernos del Contrato social por la educación en Ecuador” de Fabara (2013). “Estado del arte de la formación docente en el Ecuador”, documento que fue elaborado a petición del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) con sede en Caracas.

El tema involucrado en este proyecto de investigación se propone en diferentes ámbitos del saber pedagógico; es por esto que se han elegido como referentes, obras que se ubican a nivel latinoamericano y otros ambientes educativos. Así se cuenta con el estudio titulado: “*Maestros de escuelas Básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la Profesión*” de Vaillant y Rossel (2006), contiene el estudio de siete países latinoamericanos y entre ellos se cuenta con Argentina, Colombia, El

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

Salvador, Honduras Nicaragua, República Dominicana y Uruguay. En las conclusiones: desafíos pendientes y retos emergentes. Entre éstos cuentan: el no reconocimiento social: ¿imagen o realidad?, formación inicial: un primer peldaño, continuidad en el aprendizaje, factores clave para las políticas, entre otros. Entre las conclusiones más destacadas se menciona que: “generalmente resulta de las malas condiciones en que se ejerce la profesión, la falta de incentivos para atraer personas talentosas y el poco valor que la sociedad le otorga al desempeño magisterial. La investigación contemporánea registra estos problemas en forma persistente” (Vaillant y Rossel, 2006, p. 9).

Cerezo (2007) en su artículo “Corrientes pedagógicas contemporáneas”, menciona como tendencias actuales las siguientes: escuela nueva, pedagogía liberadora, cognitivismo, constructivismo y enfoque histórico-cultural.

En el tema sobre el constructivismo, De Cerezo (2007) expresa que:

Recientemente hemos estado observando cómo un vocablo aparece, cada vez con más frecuencia en el discurso de los educadores. Esta corriente pedagógica contemporánea denominada “constructivismo”, es ofrecida como “un nuevo paradigma educativo”. La idea subyacente de manera muy sintética, es que, ahora, el estudiante no es visto como un ente pasivo sino, al contrario, como un ente activo, responsable de su propio aprendizaje, el cual él debe construir por sí mismo. (s.p.).

En los artículos titulados: “Cuadernos del Contrato social por la educación - Ecuador” y “Estado del arte de la formación docente en el Ecuador”, ambos de Fabara Garzón (2013), se encuentra el pensamiento relativo al área de estudio. Cabe decir que, el presente documento fue elaborado a petición del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC).

En este contexto se desarrolla esta investigación, en la que intervienen varios aspectos por investigar; es la práctica pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje con enfoque constructivista con dos especialidades: la Metacognición (Flavell 1971; 1978; Mayor et al., 1996) y el aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hannesian (1996).

La investigación en la universidad no puede circunscribirse a la modalidad formativa, a la construcción de conocimiento ya existente. En postgrado, a nivel de formación en el que ya se supone la existencia de cierto manejo teórico, en el que hay conocimiento de investigaciones relacionadas, en el que hay capacidad NÓMADAS (2003) de debate riguroso, y en el

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

que se imparte formación sistemática en metodologías de investigación, “ésta tiene que ir más allá, tiene que identificarse con el objeto mismo del aprendizaje”. (Restrepo, 2003, p. 6).

Es importante mencionar que, de los estudios sobre formación de maestros, no se han encontrado trabajos con una metodología mixta, con estudio de caso múltiple en dos instituciones educativas, lo que hace del objeto de estudio de la investigación en mención una novedad desde el punto de vista epistemológico, metodológico y el desarrollo de una Propuesta Pedagógica que orienta la capacitación de docentes de diferentes niveles de estudio. Todo lo que se menciona en el diseño metodológico y, en los hallazgos, constituyen la novedad de la investigación realizada. El diseño metodológico con paradigma mixto, enfoque empírico analítico y hermenéutico, tipo descriptivo, un método de estudio de caso múltiple no probabilístico y una muestra a conveniencia en dos unidades de análisis cuyos resultados están diversificados, son los componentes clave del diseño metodológico.

Se inicia la recolección de información, se encuentra las características de la población y la muestra, los resultados evidencian la práctica docente con relación a la enseñanza y el aprendizaje estratégico, el “aprender a aprender” acorde con el enfoque constructivista. La entrevista estructurada para grupo focal, implica la narración de sus vivencias relativas al quehacer en el aula y la verificación de la práctica docente en seis temas: manejo de estrategias, estrategias metacognitivas, autorregulación, metacognición y autorregulación, manejo de trabajo en el aula y aprendizaje significativo.

Dentro del proceso metodológico se realiza una triangulación que está soportada con una breve introducción histórica. En 1966, Weber y otros autores publican su obra *Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences* donde por primera vez aparece el término triangulación (Cea D’ Ancona, 2001). Denzin (1971) por su parte, propone varias clases de triangulación, en esta investigación se realizó una triangulación por método; es decir, lo cuantitativo y lo cualitativo cuyos datos corresponden en lo cuantitativo al “escenario de aprendizaje –trabajo de aula” y el cualitativo desde los datos de la entrevista estructurada para Grupo Focal. Fruto de esta triangulación, una categoría emergente denominada “el sentido intrínseco de la metacognición”. Esta categoría, da lugar a nuevas reflexiones sobre metacognición.

La Propuesta Pedagógica se diseña para la “creación de un nuevo espacio pedagógico” donde lo estructural, permite acercar las brechas

conceptuales evidenciadas en la práctica pedagógica de los docentes participantes en este estudio. El desarrollo del diseño y sus temáticas son causa de otro escenario académico.

**1.4.2 Análisis de la situación de la temática del proyecto.** El tema involucrado en este proyecto de investigación se propone en diferentes ámbitos del saber pedagógico, razón por la cual se eligió como referentes, obras que se ubican a nivel latinoamericano y otros ambientes educativos. Por tanto, se cuenta con el libro *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina, Hacia una radiografía de la Profesión* de Vaillant y Rossel (2006), que como ya se mencionó, contiene el estudio de siete países latinoamericanos y entre ellos Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras Nicaragua, República Dominicana y Uruguay. Las conclusiones permiten evidenciar desafíos pendientes y retos emergentes. Entre éstos, el no reconocimiento social: ¿imagen o realidad?, formación inicial: un primer peldaño, continuidad en el aprendizaje, factores clave para las políticas, entre otros. Todo esto hace notar la realidad de la profesión docente y la necesidad de los planes y programas para formar al profesorado. En el plano de la investigación existen escasos estudios que caracterizan los aspectos constitutivos de la profesión docente en América Latina. Tampoco abundan los trabajos que den cuenta de cómo visualizan el proceso de profesionalización, los diferentes actores involucrados.

Es digno de mención el contenido de la presentación del estudio latinoamericano:

Transformar la docencia y los docentes, sin embargo, no ha resultado nada fácil. Investigaciones recientes, así como algunos de los estudios incluidos en este libro, indican claramente que el desarrollo de la profesión está lejos de ceñirse a patrones modernos y que tienden a predominar las prácticas tradicionales, muchas veces aisladas de los propósitos más amplios del cambio educativo, al margen de expectativas claras sobre las responsabilidades que deben asumir los profesores en cuanto a su desarrollo profesional y al margen, también, de las necesidades de la escuela y sus actores (Gajardo y Puryear, 2006).

Cerezo (2007) menciona como tendencias actuales: escuela nueva, pedagogía liberadora, cognitivismo, constructivismo y enfoque histórico-cultural. En la introducción, este autor hace una afirmación que es consonante al tema de nuestro estudio:

Si bien, hoy nos queda claro que las fallas de la escuela van desde el autoritarismo, el centralismo y la idea obtusa de que su principal función

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

es transmitir conocimientos, preguntas y respuestas correctas, más que asegurar la comprensión y aplicación o uso activo del conocimiento, también es cierto que discretamente ha crecido de modo desmedido una tendencia de los educadores a sobrevalorar el fenómeno del aprendizaje, y ello ha provocado una serie de problemáticas, tanto en la actualización de los recursos docentes, como en la metodología didáctica a implementar en las aulas escolares. El concepto de aprendizaje se genera desde la raíz del ideal educativo, lo obvio necesita ser reiterado: No puede haber educación sin aprendizaje. Aprendizaje es la condición necesaria, empero tal vez no suficiente, de todo proceso educativo. (párr. 1).

En los artículos “Cuadernos del Contrato social por la educación –Ecuador” y “Estado del arte de la formación docente en el Ecuador” de Fabara Garzón (2013), se encuentra el pensamiento relativo al área de estudio.

En este contexto se desarrolla esta investigación en la que intervienen varios aspectos por investigar: la práctica pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje con enfoque constructivista con dos especialidades: la Metacognición (Flavell 1971; 1978; Mayor et al., 1996) y el aprendizaje significativo de Ausubel et al. (1996).

### 1.4.3 Marco conceptual.

**1.4.3.1 Propositiones teóricas del constructivismo.** Piaget (1896 – 1980) es el principal exponente del enfoque del desarrollo cognitivo considerado como uno de los primeros teóricos del constructivismo, que argumenta que, quien aprende construye activamente el conocimiento; se interesa por los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona desde el nacimiento hasta la madurez. Desde este posicionamiento, según Bustamante y Jurado (2005, s.p.) “el aprendizaje es una actividad cognitiva que no se agota”.

Para el constructivismo, la persona no se relaciona con el entorno de manera pasiva, sino se constituye en un ser activo ante la información recibida, que interpreta y da sentido a su ambiente, que se interesa por la información para poder resolver cuestiones, generar nuevas experiencias, con la finalidad de alcanzar un nuevo aprendizaje; además, el constructivismo como teoría pedagógica destaca las peculiaridades individuales de las personas ante el aprendizaje y estudia el por qué unas personas aprenden mejor que otras. Sobre el tema: constructivismo y aprendizaje. Integración de perspectivas, Aznar (1999) expresa: “la naturaleza del aprendizaje desde el marco constructivista reside en la organización y estructuración de la información en modelos mentales

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

y en la elaboración de significados en base a las experiencias previas y a la influencia cultural del contexto” (p. 99).

El constructivismo reconoce la necesidad de propiciar en el estudiante la necesidad de cultivar la capacidad de asombro, de duda, investigación y creatividad; generando motivaciones y hábitos de actuación del niño hacia la búsqueda, recuperación y consolidación de su condición intelectual y constructor de su cultura. Más adelante continúa el autor antes mencionado sobre el constructivismo:

Así, el proceso de aprender o de construir conocimiento sobre la realidad involucra y torna complementarias las dos perspectivas arriba señaladas: el procesamiento de la información y la construcción de significados como dos fases de funcionamiento cognitivo sobre el soporte de las relaciones intrasubjetivas e intersubjetivas. (Aznar, 1999, p. 105).

Araujo (2005) también manifiesta que en el aprendizaje “es importante tener la relación entre las personas para mejorar la naturaleza humana para desarrollar sus diversas facultades como el sentimiento, la inteligencia, proceso que se basa en la comunicación” (p. 12), el proceso de enseñanza aprendizaje escolarizado, especialmente se lleva a cabo con la interrelación entre profesor y alumno, como entre éste y sus compañeros. En este contexto, la fundamentación pedagógica constructivista, hace referencia al rol docente como quien guía el aprendizaje de sus alumnos, a partir de una serie de acciones debidamente planificadas, en las que los estudiantes participen activamente en el acercamiento e incremento de la cultura y el conocimiento.

Para este enfoque pedagógico, toda técnica, toda estrategia que propicie la actividad del alumno para la adquisición del aprendizaje, motiva al alumno, se mantiene activo, participativo y entabla relaciones interpersonales comunicativas y con un adecuado uso del conocimiento y de la expresión comunicativa para el desarrollo de aprendizajes cognitivos y en su desenvolvimiento social.

En términos generales, se puede decir que se ha dado alternativas del funcionamiento psicológico que podrían ser reconocidas como “constructivismo” y que responden a las visiones teóricas constructivistas dominantes en psicología del desarrollo (Coll, 2001; Martí, 1997, citado por Serrano y Pons, 2011). Los mismos autores realizan una clasificación de los constructivismos así: constructivismo cognitivo que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget, un constructivismo socio-cultural, inspirado en la



teoría vigotskiana, un constructivismo social de Berger y Luckmann (2001). Estas diferentes formas de entender el constructivismo comparten la idea de que el constructivismo es un proceso de construcción genuina del sujeto y no una copia de conocimientos existentes en el mundo externo (Serrano y Pons, 2011). Siguiendo con el pensamiento de estos autores, se pretende citar tres preguntas clave del constructivismo: ¿qué es lo que se construye?, se menciona que es crear algo nuevo, el constructivismo piagetiano pone el acento en las estructuras genéticas. ¿Cómo se construye?, se responde afirmando que los modelos cognitivos hacen referencia a mecanismos reguladores de naturaleza interna; en cambio el constructivismo social refiere como causa una forma concreta de organización social. Y por último ¿quién construye?, es el sujeto quien construye el conocimiento, un sujeto activo que interactúa con el entorno.

**1.4.3.2 Proceso didáctico.** Aparicio (2011, p. 1) define al proceso didáctico como “una serie de acciones integradas que debe seguirse ordenadamente por el docente dentro del proceso educativo para el logro de un aprendizaje efectivo”. Las acciones que se realizan para que los estudiantes logren el conocimiento, provienen de un proceso que se inicia con la identificación de las necesidades de aprendizaje, la planificación didáctica, en la que se establecen los elementos micro curriculares, enfocados a alcanzar objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Más adelante el mismo autor, expresa que “el éxito del proceso didáctico depende del conocimiento, capacidad y actuación del docente para realizarlo con diferentes actividades congruentes y tendientes a la consecución del mismo fin que es facilitar los aprendizajes de los alumnos” (p. 1); criterio que se evidencia porque la efectividad del proceso se determina por los resultados que se obtienen en las diferentes fases del proceso, en los que el docente cumple el rol de motivador, orientador y potenciador de la capacidad de aprender; mientras que los estudiantes cumplen roles activos, participativos, que se orienta con el profesor y comparte con sus compañeros para alcanzar conocimientos logrado a través del desarrollo del conocimiento lógico, creativo y argumentativo. El autor aborda además, una condición importante en el proceso de aprendizaje: la motivación desde el docente hacia el estudiante y al respecto dice: “la clave del éxito estriba en la forma de como motiva a sus alumnos para que ellos quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes interactuando con los recursos educativos a su alcance” (p. 1).



## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

Para propiciar en los estudiantes motivaciones para participar activamente en el proceso didáctico, es importante identificar qué es lo que les motiva, cuáles son sus preferencias, o qué les llama la atención en el aula; Carrión, Durán y Lozano (2011) manifiestan que “no podemos hacer mucho para transformar la conducta de las personas si no comprendemos qué es lo que las pone en acción” (p. 6).

**1.4.3.3 Motivación.** La motivación se considera al estado interior del individuo que le lleva a hacer algo, no puede existir interés si no está de por medio la motivación. El diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE, 2012) define a la motivación como “estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas”; la motivación es un estado de activación o excitación que impele a los individuos a actuar, por lo que este término se utiliza para explicar el por qué unas personas se comportan de una y otras de otra; para comprender cómo la motivación influye en la educación, es preciso encontrar respuestas a la siguiente pregunta: ¿por qué algunos estudiantes se dan rápidamente por vencidos cuando fracasan en tanto que otros siguen adelante, más decididos aún a tener éxito?

Para propiciar en los estudiantes motivaciones para participar activamente en el proceso didáctico, es importante identificar qué es lo que les motiva, cuáles son sus preferencias, o qué les llama la atención en el aula; Carrión et al. (2011) manifiestan que: “no podemos hacer mucho para transformar la conducta de las personas si no comprendemos qué es lo que las pone en acción” (p. 6). Comprender la conducta de los estudiantes, es un punto a favor para visionar una solución de problemas que se presentan en el aula; por ejemplo, de qué manera acabar con la apatía, aumentar la atención, despertar el interés y provocar el esfuerzo en cada uno de los estudiantes.

Pezo (2010, p. 43) expresa: “la motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo - afectivo presente en todo el procesos de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita”, para despertar motivaciones en el aula, demanda que estudiantes y docentes comprendan que se deben establecer espacios de comunicación en los que tienen especial importancia factores como:

- Las características y demandas de la tarea o actividad escolar.
- Las metas o propósitos que se establecen para tal actividad el fin que se busca con su realización.

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

- Tener presente los tres propósitos que permite el manejo de la motivación escolar. Como: despertar el interés en el alumno y dirigir su atención. Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

La motivación en el cumplimiento de estándares de calidad en el aprendizaje, depende del tipo de interés del estudiante, que constituye el impulso para poner de sí todo el esfuerzo para alcanzar propósitos académicos, creándose necesidades de orientación y motivaciones externas, en las que el docente juega un rol trascendente para ofrecer la dirección y guía pertinentes en cada situación.

Como un factor importante Pezo (2010) manifiesta que:

La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante. Por eso es que Tapia (1991) afirma que el querer aprender y saber pensar son las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita. (s.f.).

Con este fin, el rol docente como agente motivacional se determina por las acciones que lleve a cabo como planificador y ejecutor de técnicas dinámicas, con los estudiantes destacados y aún mayor con estudiantes que demuestren escasas condiciones motivacionales.

**1.4.3.4 Enseñanza.** Carriazo (2000, p. 21) considera que es “la educación centrada en la persona parte de una premisa básica que es la confianza en que todo hombre tiene la capacidad de pensar y aprender por sí mismo”. Partiendo de este hecho fundamental se afirma que el desarrollo de capacidades y habilidades del individuo también implica cambio y renovación. Este es un aspecto básico que se explica la educación centrada en la persona. Este principio humanista de la educación, concibe que toda persona tiene capacidades, dones, potencialidades; cualidades que se desarrollan en el proceso de aprendizaje, no como un cúmulo de contenidos curriculares o teóricos, sino que partiendo de la concepción de la educación como desarrollo humano integral, un crecimiento personal, con autonomía, responsabilidad y actitudes de vida, cumplimiento de sus deberes y respeto de los derechos de los demás.

En este mismo sentido, Urondi (2012, p. 18) expresa que “la educación debe tomar en cuenta que todo hombre en su individualidad particular, es portador tanto de aspectos propios como la forma de ser, de sentir

y de pensar socialmente determinadas". Por esto, la actividad en la educación constituye un trabajo serio en el que el docente asume gran parte de esa responsabilidad porque ejerce su influencia, manteniendo una permanente interrelación con el alumno.

**1.4.3.5 Práctica pedagógica.** La práctica docente se caracteriza por ser una actitud de continua reflexión y capacitación, para descubrir las condiciones en las que se está realizando su acción de educar, para discernir los factores de influencia y los aspectos positivos que favorecen el proceso. Al realizar el análisis de la enseñanza en educación básica y bachillerato, se identifica que uno de los objetivos principales de la enseñanza es comprender los contenidos de aprendizaje, desde diferentes puntos de vista, así como desarrollar habilidades y realizar adecuados procesos de evaluación en las diferentes fases del proceso.

**1.4.3.6 Mediación.** En la pedagogía actual cada vez se da mayor importancia a la idea de que el alumno ha de jugar un papel activo en su propio aprendizaje, acciones que deberán responder a las necesidades y objetivos personales, esto lleva a considerar que las estrategias de aprendizaje que diseñe el profesor deben propiciar un aprendizaje activo, participativo y que beneficie a los estudiantes, quienes, deberán ir aprendiendo a utilizar técnicas de aprendizaje desde los primeros años de la escolarización; proceso en el cual el papel del profesor es muy importante, porque a él le corresponde enseñar a aprender, mientras que a los alumnos les compete aprender a aprender; éste es un modelo innovador que está en franca oposición al tradicionalismo pasivo y carente de creatividad en la enseñanza y en el aprendizaje.

**1.4.3.7 Técnicas de enseñanza.** La técnica es el instrumento mediante el cual se aplica el método de enseñanza, por lo que la adecuada selección de las técnicas de aprendizaje, permiten alcanzar el fin educativo planteado para el proceso didáctico. Edwards (2008) manifiesta que "la técnica es indispensable para el método y forma parte de él. El hecho de que ambos conceptos se definan de una manera similar ha hecho que muchas veces se confundan" (p. 8); es decir que la técnica de enseñanza constituyen el conjunto de recursos y estrategias metodológicas que utilizan los docentes en la práctica educativa.

El Ministerio de Educación (2011), al describir los fundamentos de pedagogía activa de la reforma educativa, publica que "los educadores son conscientes de que la labor diaria está llena de recursos técnicos y que, aun cuando diferentes escuelas utilicen un mismo método, a la hora de aplicarlo pueden emplear técnicas diferentes, consiguiendo

con todas ellas el fin propuesto” (p. 35), lo que implica que las técnicas que se utilicen en el aula deben describirse en el plan de aula, en el que se plantee las pautas a adoptarse, proceso flexible y que responda a las necesidades educativas de los estudiantes.

**1.4.3.8 Aprendizaje autónomo.** “El aprendizaje es un proceso u operación que deriva de cambios más o menos permanentes de la conducta originados en la práctica” (Merani, 2009); se puede decir que es un cambio que ocurre en la persona como resultado de la experiencia o la práctica. Aprender, para Perinat (2003), “(...) supone una actividad mental por medio de la cual, se adquiere, se retiene y su conducta cambia” (p. 2). Las definiciones conceptualizan al término aprendizaje, como una actividad, un acto que genera cambios; es la acción que implica adquirir conocimientos de alguna cosa por el estudio o por la experiencia. Para este autor, el “aprendizaje no es un estado del sujeto sino un proceso en construcción. En el acto de aprender sujeto y objeto interaccionan y se modifican” (p. 144).

El aprendizaje desde una concepción epistemológica es un proceso inacabado, nunca puede hablarse de que lo que hoy se aprende es un concepto definitivo, los contenidos conforme avanza la ciencia y la tecnología evolucionan, este es el ejemplo que lleva a retomar la historia, cuando se creía que la tierra era una media luna; los descubrimientos han permitido a la sociedad adquirir aprendizajes en forma permanente y, siempre los conocimientos cambian y se innovan por efecto de la búsqueda teórica y sustancialmente por la experiencia.

El aprendizaje constituye un hecho básico en la vida; a cada instante el ser humano está aprendiendo algo; es la gran tarea del niño, del adolescente, del joven, del adulto y de todo ser humano, y el único medio de progreso en cualquier período de la vida.

El aprendizaje autónomo es una de las aspiraciones de los programas educativos y de orientación pedagógica, apoyo que pone atención en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, factor muy importante en el desenvolvimiento de la persona y en el período de formación escolar y profesional, que adquiere mayor relevancia.

**1.4.3.9 Aprender a aprender.** Aprender a aprender implica aprender estrategias como planificar, examinar las propias realizaciones para identificar las causas de las dificultades, verificar, evaluar, revisar y ensayar. Al respecto, Arismendi y Vincez (2012) señalan que:

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

Las estrategias de tipo activo son enseñadas a veces en el aula, pero los niños no aprenden por lo general a aplicarlas fuera de tareas muy específicas y limitadas. Un aprendizaje eficaz exige algo más: las habilidades y las estrategias deben aprenderse de manera que puedan ser transferidas y adaptadas a nuevos problemas o situaciones previamente no experimentadas. Ser capaz de elegir la estrategia apropiada y adaptarle al momento necesario forma parte importante de la definición de un buen aprendizaje. (p. 128).

Respecto al aprendizaje, se ha considerado la necesidad de crear un espíritu crítico, objetivo, reflexivo de los contenidos, aspectos de los que se ha realizado el análisis respectivo en el proceso de elaboración de las diferentes actividades de aprendizaje.

**1.4.3.10 Enseñar a aprender.** La orientación del docente, brinda información sobre estrategias y metodologías de aprendizaje, es decir que, el estudiante tiene la necesidad de aprender a aprender, en respuesta de ello el docente deberá “enseñar a aprender”; en franca contradicción al conductismo que daba margen a la repetición. En el constructivismo, “la cognición se relaciona con los procesos básicos necesarios para adquirir y procesar la información. Estos procesos son los responsables del aprendizaje, del pensamiento crítico y de la creatividad” (Beltrán y Genovard, 1998, p. 361). Más adelante los autores expresan:

Es un hecho que la capacidad para adquirir y utilizar la información puede ser mejorada entrenándose en estrategias de procesamiento. La psicología cognitiva ha puesto en evidencia, sin negar por ello la existencia de un componente básico, de carácter individual, que la inteligencia es una capacidad fundamentalmente dinámica; a saber, es sobre todo una capacidad para pensar y aprender. Esta capacidad opera a través de una serie de habilidades, estrategias, tácticas y técnicas cuya adquisición se puede manipular y mejorar. (p. 361).

**1.4.3.11 Estrategia de enseñanza.** Las estrategias de enseñanza, como parte teórica, ocupan un lugar preferencial si se entiende que el énfasis de la investigación versa sobre la enseñanza y el aprendizaje. Como en otros apartes de esta sección dedicada a la construcción de proposiciones teóricas del modelo de estudio de caso, se incluye lo que constituyen las estrategias de enseñanza. Por tanto, se toma las aportaciones de Díaz y Hernández (2006, p. 140) “la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se pretende el término ‘andamiar’ el logro de aprendizajes significativos”.

Hay consciencia de que la enseñanza es una actividad del docente, es quién por lo general, es el proponente de lo que se denominan

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

los planes estratégicos o microcurrículos en los cuales se diseña e incluye las estrategias de aprendizaje que ocupa la atención en esta investigación. Al respecto, Díaz y Hernández (2006) expresan que:

Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible. Por esta y otras razones se concluye que es difícil considerar que exista una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. (p. 141).

### *Modelos de estrategias de enseñanza.*

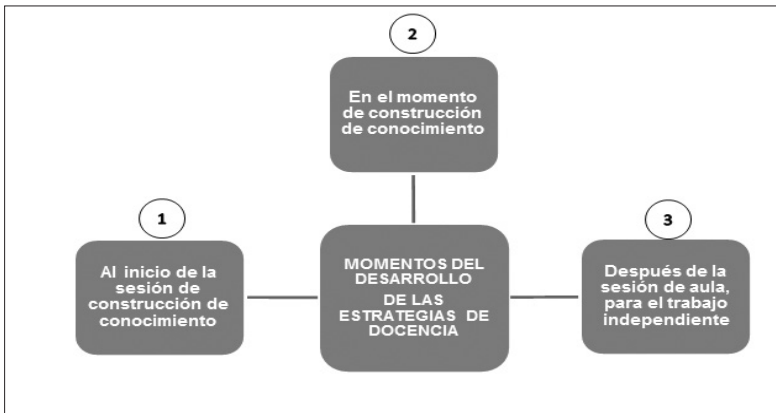


Figura 1. Episodios del desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 5. *Estrategias de enseñanza*

Estrategias de enseñanza	Definición
Objetivos	Son enunciados que establecen condiciones, tipos de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas.
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central. Organizadores previos. Información de tipo introductorio y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información previa y la nueva.

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

Ilustraciones	Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etc.).
Organizadores gráficos	Representaciones visuales de conceptos, explicitaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros C- Q - A).
Analogías	Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Pregunta insertada en la situación de enseñanza o en un texto. Mantiene la atención y favorecen la práctica, la retención y favorecen la práctica, la retención de información relevante.
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas y redes conceptuales	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones o explicaciones)
Organizadores Textuales	Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

Fuente: adaptación de: Díaz y Hernández (2007, p. 143).

**1.4.3.12 Estrategias de aprendizaje.** Son las ayudas didácticas conscientemente planeadas, controladas en su ejecución y evaluadas en sus resultados Monereo et al. (2006) expresan:

Son muchos los autores que han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias a partir de esta primera distinción entre una “técnica” y una “estrategia”. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que existe un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las “estrategias”, en cambio son siempre conscientes e intencionales dirigidas a un objeto relacionado con el aprendizaje. (p. 23).

Profundizando un poco más sobre lo expresado anteriormente, se puede mencionar que, en la práctica, no es cuestión de categorizar



## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

los procedimientos como técnicos o estratégicos, sino de diferenciar cuándo un mismo procedimiento se usa de modo técnico (es decir rutinario, sin planificación ni control) y cuándo se utiliza de un modo estratégico. Consultando a Pozo (2008) afirma que:

La diferencia entre una técnica o estrategia casi nunca está en lo que se hace, sino en cómo se hace, o dicho en otras palabras, es un mismo procedimiento que puede usarse de modo técnico o estratégico, dependiendo de las condiciones en que se haga. No es, por tanto, cuestión de categorizar los procedimientos como técnicos o estratégicos, sino de diferenciar cuándo un mismo procedimiento se usa de modo técnico (es decir rutinario, sin planificación ni control) y cuando se utiliza de un modo estratégico. (Monereo y Castelló, 1997; Pozo y Postigo, 2000; Pozo, Monereo y Castelló, 2001, pp. 498-500).

Beltrán y Genovard (1998), antes de conceptualizar las estrategias de aprendizaje señala lo que no se considera como tal:

No se trata de aportar al estudiante una serie de recursos para salir airoso en algunas tareas determinadas del currículo y asegurar así un éxito en las lecciones. Las estrategias hacen referencia, más bien a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea. (p. 50).

**1.4.3.13 Rol docente.** En el año 2012 el Ministerio de Educación Ecuatoriano tratando sobre los estándares de desempeño docente, expresa que para generar mayor impacto en el desempeño del docente en su labor, es importante su vocación y entrega al servicio de la comunidad, motivados por el desempeño docente, capacitados en los diferentes procesos pedagógicos y entregados totalmente a su labor docente; es decir, maestros de excelencia y calidad humana, consientes y responsables de su función; cualidades que además, convierten un ambiente escolar en un equipo de trabajo con liderazgo, donde se asumen responsabilidades en el bien común, garantizando la satisfacción de necesidades de sus escolares.

Entre los estándares específicos, la actualización y reforma del sistema educativo expresa: “el docente actúa de forma interactiva con sus alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje”; estándares que se determinan en los siguientes indicadores:



## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

- Utiliza variedad de estrategias que le permiten ofrecer a los estudiantes múltiples caminos de aprendizaje colaborativo e individual.
- Presenta conceptos, teorías y saberes disciplinarios a partir de situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes.
- Respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
- Utiliza los conocimientos previos de los estudiantes para crear situaciones de aprendizaje relacionadas con los temas a trabajar en la clase.
- Emplea materiales y recursos coherentes con los objetivos de la planificación y los desempeños esperados.
- Promueve que los estudiantes se interroguen sobre su propio aprendizaje y exploren la forma de resolver sus propios cuestionamientos.
- Usa las ideas de los alumnos e indaga sobre sus comentarios.

**1.4.3.14 El Aprendizaje Significativo.** En la comunidad académica el aprendizaje significativo es esencial debido a la relación con las propuestas teóricas que los autores constructivistas tratan sobre el “aprender a aprender”; este tema es básico frente al cambio conceptual del educador y sus prácticas de enseñanza en primera instancia y, posteriormente, se realiza el proceso con los estudiantes.

En razón de la extensión del tema sobre aprendizaje significativo se ha preferido tomar como base la teoría de los propios autores, reflexionar sobre sus ideas y llevarlas a la práctica. Así, Ausubel et al. (1976) expresan:

El aprendizaje significativo es la incorporación sustancial e intencionada de una estrategia de aprendizaje potencialmente significativa de modo que surja un nuevo significado; implica que el significado recién aprendido ahora llega a formar parte integral de un sistema de ideas y conceptos nuevos. Además se puede entender el aprendizaje significativo como la relación no arbitraria y sustancial entre conceptos nuevos y los conceptos que el alumno ya sabe. La relación “no arbitraria y sustancial” se refiere a que las ideas se relacionan con algún aspecto ya existente específicamente en la estructura conceptual dándole mayor significado. La “estructura arbitraria” es la que se impone por parte del educador como lo sería un aprendizaje memorístico, expositivo sin refuerzos o desarrollo de temas sin tener en cuenta las ideas previas. (p. 134).

### 1.4.3.15 *El aprendizaje significativo es un proceso activo y personal.*

Se han construido estos conceptos como guía para la comprensión del referente teórico de esta investigación en lo que se refiere a la subcategoría de “aprendizaje significativo”. Es necesario que los docentes participantes en la investigación se apropien de esta conceptualización y pueden ser los gestores de una propuesta pedagógica basada en el “aprender a aprender” y “aprender a enseñar” tanto en la Unidad Educativa Particular Oviedo en la ciudad de Ibarra, como en la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo de la ciudad de Quito. Esta investigación está orientada hacia la adopción de un enfoque constructivista que logre superar el conductismo en algunas prácticas docentes y puedan mejorarse. Siguiendo con los postulados de Ausubel et al. (1976) se incluye algo más de su teoría. El aprendizaje significativo es activo y personal:

*Activo*, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del educando y *personal*, porque la significación de toda tarea depende de los recursos cognitivos que utilice cada educando. El material utilizado también debe ser significativo debe poseer una estructura interna organizada de tal forma que sus partes fundamentales tengan un significado entre sí y se relacionen de modo no arbitrario. (...) La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los *significados reales y psicológicos*. Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que adquieren, son únicos en sí mismos. (p. 46).

Existe una extensa bibliografía relativa al aprendizaje significativo; los aspectos aquí consignados pretenden abrir un espacio para la comprensión de la actividad elemental que se da en un aula de clase o fuera de ella con dos actores indiscutibles: educando y educador.

Con la intención de ofrecer más información respecto del pensamiento constructivista, se hace referencia a autores como: Ausubel et al. (1996), Vygotsky (1934), Carretero (1993), Flórez (1994) Pozo (2008) y otros, quienes coinciden en afirmar que el conocimiento es una apropiación personal basada en el contexto, propósitos y participación activa del sujeto en su propia construcción conceptual. Se construye mental, social y afectivamente mediante la palabra, el signo, la imagen, una fórmula matemática o el uso adecuado de otros materiales de docencia. Este proceso permite construir el mundo objetivo, interactuar con él y producir el conocimiento. Así de manera muy puntual acorde con el enfoque constructivista de la Universidad y el espíritu investigativo expresa Pozo y Monereo (1999):

Si tuviéramos que elegir un lema, una mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado a estas alturas entre educadores e investigadores, políticos que toman decisiones sobre la educación e intelectuales que reflexionan sobre ella sería que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender. (p. 11).

**1.4.3.16 Modalidades del aprendizaje significativo.** En la teoría de asimilación de Ausubel (citado en Soler y Benlliure, 1995, pp. 134-135) concibe tres grandes modalidades de aprendizaje significativo: aprendizaje subordinado, aprendizaje supraordinado y aprendizaje combinatorio.

El aprendizaje subordinado (menos inclusivo) es aquel en el que la nueva idea que hemos aprendido se relaciona jerárquicamente a una idea ya existente, pasando a ser dependiente o subordinada de la más amplia. Como ejemplo se menciona: vemos una rosa y lo ubicamos dentro del concepto – flor – éste no cambia pero sí se ha enriquecido, distinguiendo a la rosa entre otras flores.

El aprendizaje supraordinado es una modalidad más compleja y requiere que se produzca una estructura correlacional entre varias ideas ya existentes en el sujeto y, por abstracción, se genera una idea nueva de índole superior. Por ejemplo, un proceso de estas características seguramente tuvo lugar en la mente del conocido científico, Newton (1643- 1727), cuando paseando por un huerto de árboles frutales vio caer una manzana. Cuentan que al mismo tiempo vio la luna en el cielo y se planteó la siguiente consideración: que si la fuerza que hacía caer la manzana se extendiera tan lejos como la luna, pero no es así, eso podría explicar por qué la luna permanecía en su órbita. A través de varias ideas ya conocidas como la fuerza, masa, distancia, etc., su mente gestó la llamada Ley de la Gravitación Universal. Por último, el aprendizaje combinatorio es aquel que promueve una nueva idea en relación con otras ya existentes que comparten algunos de sus características. Con esta teoría seguramente se ha ideado la estrategia conocida como “mente-facto conceptual”, el cual está catalogado dentro de un grupo de estrategias de orientación esquemática. Otra de estas estrategias puede distinguirse como “mapa mental”.

El conocimiento es una construcción social “según Vigotsky los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social” (citado en Pozo, 1997, p. 196), y según Porlán y García (1995), “la tradición constructivista o interpretativa ha sido

evidente en la investigación educativa de muchas formas: por ejemplo, proveyó los fundamentos racionales para los enfoques de investigación cualitativa como la etnografía, el estudio de caso y la observación participante” (Magoon, 1977, p.115).

**1.4.3.17 Condiciones conceptuales para el aprendizaje significativo.** Moreira (2000, p. 66) expresa algunas condiciones del aprendizaje significativo en relación con el cambio conceptual:

- Debe existir una insatisfacción con las concepciones existentes.
- Una nueva concepción debe ser inteligible.
- Debe parecer inicialmente plausible.
- Debe surgir la posibilidad de un programa de investigación fructífero.

**1.4.3.18 Inicios de la metacognición.** Fue Flavell (1971) uno de los que empezó a utilizar este término, aplicándolo inicialmente a la “metamemoria” Mayor et al. (1993, p. 151). El concepto como tal fue relacionado en los estudios sobre aprendizaje en: Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006), quienes expresan que las primeras aproximaciones a este concepto podemos encontrarlas en los trabajos de Flavell (1971, 1976), quien define la metacognición como el “conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (p. 232). Posteriormente, en los años 80 ya se aplica el término Metacognición en general y se delimitan sus alcances definiendo sus postulados teóricos y sus estrategias (Borkowski, 1985; Yussen, 1985, Brodwn, 1987; Garner y Alexander, 1989; Mayor et al., 1993).

En consecuencia, el tema de la metacognición incluye conceptos como aprendizaje, conocimiento y pensamiento autorregulado, entre otros. Cada uno de los conceptos enunciados hace referencia a procesos propios y enfoques teóricos respaldados por un elenco de autores en estas líneas de pensamiento.

**1.4.3.19 El Concepto sobre metacognición en varios autores.** Para Mayor et al. (1993, p. 52) “es un concepto complejo que se ha ido perfilando como consecuencia del aporte de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas”. Para Justicia, en Beltrán y Genovard (1999):

El término Metacognición se puede definir, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento. (...) Se trata, pues de la conciencia

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

que tenemos de nuestro conocimiento y de todo aquello que resulta relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información. (p. 364).

Con el apoyo de estos conceptos, el proceso metacognitivo se refiere esencialmente a la capacidad que el ser humano tiene para someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para construir conocimiento, ser capaz de aprender y resolver problemas. Es el proceso mental que le permite a la persona ser consciente de sus errores de razonamiento y sus fortalezas que compensan las debilidades. Si hay conciencia de los resultados positivos del aprendizaje, el educando busca autorregularlos como consecuencia esencial del ejercicio metacognitivo; este es un paso importante hacia el “aprender a aprender”. Se desarrolla el tema en búsqueda del perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje en doble dirección; es decir, desde el educando y el educador. Es beneficioso que el educador profesional conozca el tema, profundice en estos procesos mentales y que conociéndolos, también acompañe al educando en su proceso del aprender a aprender.

Es importante enumerar algunos indicadores de acciones metacognitivas, como lo expresan Mayor et al. (1993, p. 52) y éstas pueden ser: “el análisis de los informes verbales, de los mecanismos ejecutivos del sistema de procesamiento de la información de los problemas que plantea el aprendizaje y desarrollo de la autorregulación, la reorganización conceptual; y el manejo de la heterorregulación”. La heterorregulación se entiende cuando la regulación de procesos de aprendizaje tiene relación con otras personas interesadas en los mismos procesos. Es necesario aclarar que no se hace alusión al trabajo en equipo. Es más bien una búsqueda de “adeptos” para actuar entre personas que buscan mayores niveles de aprendizaje.

*1.4.3.20 Metacognición según Mayor, Suengas y González.* Mayor, Suengas y González (1995) orientan su pensamiento hacia los postulados de la psicología cognitiva (...). Lo importante de sus trabajos es el propósito que debe dejar el intento de trabajar con los niños y los jóvenes con el “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, y como herramienta fundamental mencionan el uso de estrategias cognitivas y estrategias de aprendizaje desarrollando las habilidades metacognitivas. Al respecto creen que: existen sujetos que son capaces, no sólo de aprender, sino de mejorar esa capacidad adquiriendo estrategias para autorregular su propio aprendizaje; igualmente, los hay capaces, no

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

sólo de pensar, sino de aprender a pensar mejor utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación autocontrolan; se trata de sujetos que han adquirido y desarrollado habilidades metacognitivas que pueden aplicar al aprendizaje o al pensamiento.

Mayor et al. (1993), toman en gran medida los postulados de Flavell, (1981, 1987) de Wellman (1985a), de Zimmerman y Schunk (1989) y otras corrientes cognitivas. Han realizado trabajos interesantes y en el intento de hacer aportes dentro del tema sobre metacognición, proponen un modelo de metacognición del cual se han tomado sus ideas así:

La actividad metacognitiva incorpora tres componentes básicos de todo modelo existente en metacognición; es decir, la consciencia, el control y define un paso más complejo que llaman "autopoiesis" que significa el "salto de nivel" que crea algo diferente de lo existente frente al aprendizaje. (...) El término "autopoiesis" ha sido usado para caracterizar las propiedades autoconstructivas. Uno de los subsistemas de los sistemas vivientes humanos que mayor capacidad autoconstructiva. Este concepto es extrapolado al subsistema cognitivo, gracias, sobre todo, a su mecanismo metacognitivo, por lo que el término autopoiesis puede aplicarse con toda propiedad a la metacognición. (p. 57).

La toma de conciencia en toda actividad metacognitiva es indiscutible, sin olvidar que hay niveles de conciencia, desde los más bajos hasta los más altos. Esta consciencia que el sujeto tiene cuando lleva a cabo una *actividad metacognitiva* se transforma o es inseparable del conocimiento resultante de la actividad consciente (...). El control, es una acción dirigida a las metas Ginsburg, Brenner y Von Cranach, (1985), Frese y Sabini (1985) o de una manera más específica, como control ejecutivo en Sternberg (1985), Brown y Palinscar (1987), Borkowsky y Truner (1990).

El autocontrol y la autorregulación proceden de tradiciones diferentes con Zimmerman y Schunk (1989), con subcomponentes relacionados entre sí. Los aspectos más estudiados son: el "autocontrol" y el "control ejecutivo". Dentro de esta reflexión se menciona que el estudiante puede controlar toda la acción, la fijación de objetivos y la elaboración de las respuestas.

La autopoiesis, como creación autoemergente, resulta de la articulación entre el "cierre" y la "apertura" que podría representarse, como una espiral, si se tiene en cuenta que la construcción de nuevos conocimientos se perfeccionan y pasan a constituirse en "ideas previas" del siguiente proceso.

**1.4.3.21 La metacognición y autorregulación.** Para iniciar este tema sobre autorregulación es importante preguntarse: ¿Qué se entiende por aprendizaje autorregulado? Este concepto es la suma de varios componentes en el contexto de la metacognición. Se incluyen tres factores: cognitivo, metacognitivo y motivacional. Según Herrera y Ramírez, (s.f.), los factores fueron abordados en varias investigaciones de forma separada, pero en la actualidad se han tratado de forma integrada dando como resultado el “aprendizaje autorregulado”. Entonces, pueden considerarse autorreguladores a los estudiantes en la medida que “son cognitiva-metacognitiva, motivacional y conductualmente, promotores activos de sus propios procesos de aprendizaje” (Zimmerman, 1990b; McCombs y Marzano, 1990, p. 24).

Dentro de la complejidad del tema se considera que el aprendizaje orientado hacia la Metacognición implica varios temas y uno de ellos es la autorregulación. Dentro de la dinámica del aprendizaje autorregulado con base epistemológica se debe mencionar que anteceden otros conceptos fundamentales como el pensamiento autorregulado y, éste a su vez, es dependiente de un pensamiento autónomo, el cual facilita al educando el aprendizaje autónomo. Al respecto Aebli (1991) expresa: “Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo” (p. 151). En este contexto, el educando percibe la facilidad de su aprendizaje y surgen los interrogantes: ¿Cómo lo hice?, ¿qué procesos me sirven para aprender mejor?

**1.4.3.22 Clasificación de las variables metacognitivas.** Dentro de las variables metacognitivas es posible la consideración de los estudiantes como participantes activos desde el punto de vista metacognitivo en su propio aprendizaje. En cuanto a los procesos metacognitivos deberíamos tener en cuenta los aspectos relacionados con la planificación, organización, autorregulación y autoevaluación del aprendizaje (Corno 1989, citado por González, 1994). A modo de ejemplo, la Metacognición requiere de la comprensión de un determinado tema y que respecto de éste, se perciba que el ser capaz de resumir es una positiva estrategia de aprendizaje metacognitivo; una vez que se ha reconocido que el resumir es una estrategia metacognitiva puede citarse un ejemplo del conocimiento procedimental: el darse cuenta el cómo resumir efectivamente y un conocimiento condicional como estrategia como el conocer, el cuándo resumir y por qué. Solamente bastaría añadir las habilidades necesarias para evaluar, planificar y regular nuestro



## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

pensamiento y su respectivo resumen. Quien tiene de forma sistemática el uso de estrategias metacognitivas es un estudiante que se distingue por su autorregulación de los que no lo aplican. Son los educandos los que toman la decisión de usar estrategias metacognitivas y como consecuencia deben hacer un esfuerzo para regular su uso como también la dedicación del tiempo requerido para su puesta en funcionamiento. Tiene sentido mencionar el valor de las estrategias motivacionales como impulsoras de los procesos autorregulados.

Estos procesos consisten fundamentalmente en la autoevaluación y autocontrol que el sujeto ejerce acerca de los propios pensamientos y sentimientos; implican básicamente “el hacerse consciente del rol que uno mismo desempeña como agente en el proceso de aprendizaje” (McCombs, 1991, s.p.). Los procesos de aprendizaje son identificados por los estudiantes pero implica orientaciones teóricas desde la práctica docente si se quiere entrar en niveles de excelencia. Se consignan unas variables que ayudan a orientar los procesos metacognitivos. Las variables metacognitivas implican tres aspectos:

- El uso de las estrategias de aprendizaje metacognitivas.
- El interés por el feedback que el estudiante recibe sobre la efectividad de su aprendizaje.
- La relevancia de los procesos motivacionales en el funcionamiento autorregulado del aprendizaje.

Los estudiantes autorreguladores seleccionan y usan estrategias de aprendizaje autorreguladas para lograr el resultado académico deseado sobre las bases de feedback acerca de la efectividad de la estrategia y del aprendizaje (Zimmerman: 1989,1990; Martínez-Pons: 1988, 1990; Zimmerman y Schunk, 1989).

**1.4.3.23 Estrategias metacognitivas.** Como se ha expresado más arriba, la Metacognición está relacionada con otras actividades mentales que la anteceden como los procesos cognitivos. Entonces, acudimos a los autores Soler y Alfonso (1998, p. 281) para afirmar que “las actividades metacognitivas serían aquellas habilidades cognitivas que son necesarias para la adquisición, uso y control del conocimiento y del resto de habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos”. Al respecto, Soler y Benlliure (1995, p. 281) expresan que, “desde este punto de vista, la sensación de saber, la



## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

sensación de aprendizaje o las sensaciones de que no sé o de que no estoy aprendiendo son etiquetables como experiencias metacognitivas”.

El entrenamiento en Metacognición tendría como objetivo convertir al aprendiz en un usuario hábil del conocimiento, no solamente es conveniente tener una serie de conocimientos específicos sobre el tema en cuestión sino también un conocimiento sobre el cómo y el cuándo es conveniente aplicar ese conocimiento dentro de contextos específicos. Por esta razón, los conceptos restantes se escriben para hacer posible la aplicación muy consciente de procesos metacognitivos en los estudiantes como actores definitivos de sus procesos de aprendizaje.

Las actividades metacognitivas serían aquellas habilidades cognitivas que son necesarias para la adquisición, uso y control del conocimiento y del resto de habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos.

Como se ha dicho, la Metacognición implica ir más allá del “aprender” y supone en cierto modo una manera de “aprender a aprender”. Las estrategias metacognitivas más significativas en la práctica, son las siguientes según Marroquín (2016):

- Explicar el material de estudio a alguien y discutirlo con él.
- Planificar las acciones a realizar.
- Analizar el cómo comprender las deficiencias propias al enfrentarse con una tarea.
- Control y evaluación del propio conocimiento y ejecución.
- Realizar autoevaluaciones de los resultados obtenidos en una tarea.
- Repasar lo aprendido para comprobar la comprensión lograda. (pp. 164-165).

**1.4.3.24 Variables de contexto.** Además de las variables definidas por Flavell: variable de persona, variable de tarea, variable de estrategia, se ha incluido una cuarta variable: variable de contexto. Sobre la última variable, Mayor et al. (1993) expresan: “El contexto facilita o interfiere a la hora de establecer la congruencia o incongruencia de la actividad metacognitiva posibilita y limita la interacción del sujeto con el ambiente y selecciona o extrapola los significados pertinentes y relevantes de la actividad metacognitiva” (p. 85).

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

Estrictamente, se relaciona las cuatro: se trataría entonces de los conocimientos que las *personas* tienen sobre la *manera de ejecutar* una serie de *acciones* para resolver una tarea para mejorar su aprendizaje.

- Analizar cómo compensar las deficiencias propias al enfrentarnos con una tarea.
- Realizar autoevaluación de resultados y de la ejecución de la tarea.
- Mantener una visión global de lo que se estudia.
- Evaluar la dificultad y las exigencias de la tarea.

### 1.4.4 Marco contextual.

#### 1.4.4.1 Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo.

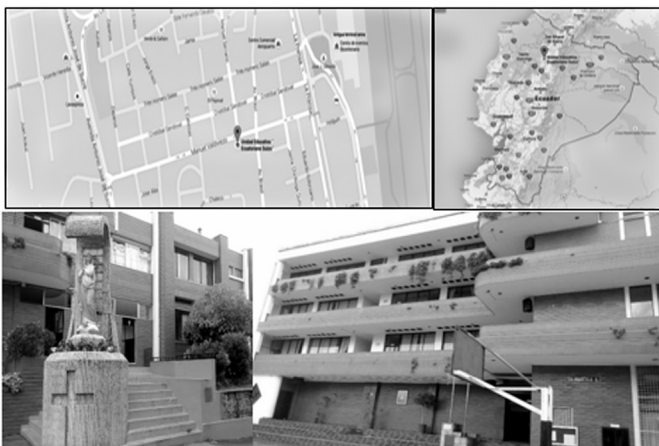


Figura 2. Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo.  
Fuente: Registro fotográfico: Benavides (2015).

**Reseña Histórica.** La Unidad Educativa Ecuatoriano Suizo es una obra fundada por la Comunidad de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada, está ubicada en la calle Manuel Valdivieso N° 585 y Altar, en Quito.

El 2 de agosto de 1971, llegan a Quito las Hnas. Sigisberta Wenk y Lilia Isabel Hernández, desde la ciudad de Pasto. Se radican en el Instituto Pérez Pallares, al sur de la ciudad de Quito. Más tarde llegan las Hnas. Mariana de Jesús Muñoz, Blanca Ercila y Laura Lucía, para colaborar en la fundación de la obra.

El 13 de octubre de 1971, nuestro colegio abre sus puertas a la niñez quiteña. Siendo la Directora, Superiora y Fundadora la Hna. Sigisberta

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

Wenk. Se inició con un grupo de 16 alumnos para Pre – Kinder, Kinder, primero y segundos grados. Además de la asignatura de inglés, se impartió el alemán en todos los años, con el método de enseñanza personalizada, sistema que educa en la libertad y la responsabilidad.

La Institución con el pasar del tiempo sigue creciendo en calidad y en número de estudiantes, por lo que las hermanas decidieron actualizar los permisos de funcionamiento del Jardín de Infantes y Escuela Primaria. El 27 de junio 1979 reciben el Acuerdo Ministerial N° 093, siendo al Hna. Sigisberta Wenk, Directora y la Hna. Iralda López, Directora del Jardín de Infantes.

En el año lectivo 1976 – 1977 se inicia con el primero y segundo curso del Ciclo Básico, Acuerdo Ministerial N° 409, con la Hna. Sigisberta Wenk, como Directora. En el año lectivo 1978 – 1979 se nombra a la Hna. Marianita Marroquín Yerovi como Rectora. Al terminar este ciclo en 1979 – 1980. Se establece el Bachillerato en Humanidades Modernas Especialidad Químico Biólogo y Físico Matemático, siendo Rectora, la Hna. Rosa Dolores Alarcón del Colegio Particular Mixto “Ecuatoriano Suizo”.

Después de tres años de funcionamiento de las dos especialidades, al terminar el año lectivo 1981 – 1982, egresa la Primera Promoción de Bachilleres, agradeciendo a Dios por esta bendición. En el año 1993, se abre la tercera especialidad para el Bachillerato en Ciencias Sociales, siendo la Rectora la Hna. Ana Luisa Estacio. En el año 1995, la Hna. María Delia Proaño Rosales, Rectora, gestiona ante el Ministerio de Educación la aplicación del proyecto educativo “Aprender a aprender con autonomía y responsabilidad” con el carácter de experimental. Solicita además reconocer al plantel con la categoría de “Unidad Educativa Experimental”.

En el año de 2013, siendo Rectora de la Institución Hna. Martha Gordón, tramita el cambio de denominación de la Unidad Educativa Experimental, por Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo. En el año lectivo 2014 – 2015, el Ministerio de Educación aprueba el cambio de nominación de Experimental por Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo, siendo actualmente Rectora, la Hna. Nancy Guadalupe Peñafiel Rosero.

### 1.4.4.2 Unidad Educativa Particular Oviedo.



Figura 3. Unidad Educativa Particular Oviedo.

Fuente: Registro fotográfico. Sandoval (2015).

**Reseña histórica.** La creación de la Unidad Educativa Particular “Oviedo”, para llegar al nivel en que hoy se sitúa, ha recorrido muy diversas etapas en su historia.

Desde aproximadamente 1906 existía en Ibarra un pequeño hogar de niñas huérfanas muy pobres, denominado “Asilo Oviedo” cuyo nombre se toma de sus benefactores. El 24 de octubre de 1939 llegan las primeras Hermanas Franciscanas de María Inmaculada. En 1942 adquiere la nominación de Instituto Profesional de Señoritas “Oviedo”. En 1960, con aplicación de la Ley de Defensa del Artesano, se confirieron títulos de “Maestra en cada una de las Especialidades”, títulos oficiales, refrendados por el “Ministerio de Educación”, el “Ministerio de Previsión Social y Trabajo” y la Junta de Defensa del Artesano. La enseñanza primaria fue autorizada en septiembre 4 de 1961.

En 1963 por disposición Ministerial cada Establecimiento Educativo realizan gestiones pertinentes y se inicia el año lectivo en octubre, como Colegio con el Primer Curso del Ciclo Básico, después de 3 años se dio principio al Diversificado “Ciencias de Comercio y Administración”. En 1966, se funda el Jardín de Infantes y el primer grado. En octubre de 1980, actuando como Rectora la Hna. Gloria Stella Morán, se inició con el Primer Curso del Ciclo Básico; posteriormente, la Congregación designa a la Hna. Delia Proaño como Rectora de la Institución.

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

En el año de 1980 con la finalidad de dar mayor solidez administrativa a la institución, se presentó el proyecto de innovación estratégica, se propuso continuar impulsando la propuesta metodológica por Procesos y Valores. La institución trabajó con las propuestas de la Reforma Curricular, mucho antes que se promulgara, más aún con innovaciones pedagógicas de vanguardia y de corrientes pedagógicas de didáctica crítica que respondían a las necesidades educativas, sociales y científicas de la presente década y del próximo milenio.

El 03 de julio de 2015 se comunica que a partir del año lectivo 2015 – 2016, se proceda a matricular a niñas y niños a partir del primer año de Educación General Básica, acogiéndose en lo que dispone la Constitución de la República del Ecuador.

### 1.4.5 Marco Legal.

La Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo, en la historia ha pasado por muchas transformaciones para constituir los diferentes niveles de enseñanza:

- Jardín de infantes y primaria, Acuerdo Ministerial N° 093 del 27 de junio 1979.
- Primer curso del Ciclo Básico, Acuerdo Ministerial N° 409- 09-11-76.
- Primer año del Bachillerato en Humanidades Modernas con Especialidades en Químico Biólogo y Físico Matemático, Acuerdo Ministerial N° 5034 del 17 de junio 1981.
- Bachillerato en Ciencias Sociales, Decreto Ministerial N° 746 con fecha 22 de noviembre 1994.
- Unidad Educativa Experimental, Decreto Ministerial 3146, 17-06-1981 “Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo”. Decreto Ministerial N°032 con fecha 16-03-2015.

La sustentación legal está tomada de acuerdo a lo que estipulan los diferentes organismos que rigen la república del Ecuador, sobre la educación y sus lineamientos, para el mejor desenvolvimiento de sus miembros, y sirve para regular la participación de los bachilleres que egresan y luego su conducta en la sociedad.

La Unidad Educativa Particular “Oviedo”, ha pasado por varias diligencias y autorizaciones desde su creación hasta la fecha:

## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

- La enseñanza primaria fue autorizada por la Resolución No. 688 de septiembre 4 de 1961, expedida por la Dirección Provincial de Educación de Imbabura.
- La Sección de Comercio ha sido oficialmente autorizada según Resolución Ministerial No. 1425 de septiembre 10 de 1961.
- La sección de Manualidades Femeninas fue oficialmente autorizada por Oficio No. 130- JNDA\_SG., de febrero de 1961.
- Creación Colegio - Ciclo Básico, octubre de 1980, Acuerdo Ministerial N° 2205.
- Creación Bachillerato, Especialidad Contabilidad y Químico Biológicas, Acuerdo Ministerial N° 3065.
- En 1998 adquiere la nominación de Unidad Educativa, mediante Acuerdo Ministerial N° 0451.
- El 03 de julio del 2015 con Oficio Cir: 133-R-UEPO, se procede inscribir a niños y niñas, Constitución de la República del Ecuador Título VII. Régimen del Buen Vivir, Capítulo I. Inclusión y Equidad, Sección Primera Educación en su Art. 347, numeral 1., y en el Reglamento a la LOEI en la Disposición Transitoria Décimo Segunda.

**1.4.5.1 Art. 39.- Instituciones educativas.** Según los niveles de educación que ofertan, las instituciones educativas pueden ser:

1. *Centro de Educación Inicial.* Cuando el servicio corresponde a los subniveles 1 o 2 de Educación Inicial.
2. *Escuela de Educación Básica.* Cuando el servicio corresponde a los subniveles de Preparatoria, Básica Elemental, Básica Media y Básica Superior, y puede ofertar o no la Educación Inicial.
3. *Colegio de Bachillerato.* Cuando el servicio corresponde al nivel de Bachillerato.
4. *Unidades educativas.* Cuando el servicio corresponde a dos o más niveles.

**1.4.6 Marco Bioético.** El Estado ecuatoriano establece las acciones pertinentes para alcanzar el cumplimiento de los derechos universales y ciudadanos, como es el caso del acceso a la educación y la calidad educativa; propósitos que logra a través de las instituciones educativas, que constituyen el ente ejecutor de las políticas de educación que un

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

país demanda para alcanzar la calidad formativa en los diferentes niveles del sistema educativo; Edwards (2008) señala como criterios de la calidad del sistema educativo:

1. Favorecer el desarrollo de las instituciones educativas y el proceso de aprendizaje de conocimientos, destrezas y capacidades básicas para acceder al patrimonio cultural local, regional y universal.
2. Responder a las sugerencias de una sociedad en proceso de construcción democrática, heterogénea y de desarrollo.
3. Compensar las desigualdades sociales, culturales y de género, sin incurrir en una nivelación por abajo, sino favoreciendo el desarrollo de todos, desde sus capacidades y diversidades.
4. Preparar eficientemente para la vida activa y productiva, el desempeño de las responsabilidades y una participación eficiente en los procesos sociales y de producción ligado al trabajo con un enfoque de gerencia participativa y trabajo en equipo.

En la actualización y reforma curricular de la educación ecuatoriana, se promueve una pedagogía activa que concibe a la educación con un enfoque holístico y se sustenta en los principios del Buen Vivir o *Sumak Kawsay*, que se constituye en el núcleo esencial de la Constitución del Ecuador; las políticas educativas están enfocadas a concienciar la trascendencia de esta finalidad, para conseguir el desarrollo nacional en todos los órdenes, lo que conlleva a elevar la calidad del perfil docente, para que en el aula se propicie un ambiente democrático, inclusivo, participativo y creando espacios para la construcción de conocimiento creativo y autónomo de aprendizajes.

**1.4.6.1 Principios bioéticos del estudio.** Enfatizar la enseñanza desde los principios de la bioética es una necesidad en las instituciones educativas, para alcanzar objetivos de calidad de sus estudiantes, como los objetivos de la educación nacional; un cambio que amerita en la sociedad actual, que están marcadas por el desarrollo de las ciencias y la tecnología. Entre los principios que se tendrán presentes en este estudio es el respeto por la persona del docente, principio de confidencialidad, (en el Estado colombiano, Ley 1090/2006 y Ley 949/2005) y principio de justicia. Como beneficios, tendrán la oportunidad de capacitarse en su exigencia fundamental como docente a ejercer la profesión con calidad. No tendrá que hacer ninguna erogación económica por la participación en esta investigación.

El ser ético, es un beneficio en varios sentidos, así Cavanela (2009) considera que “deambular en el mundo con pobreza espiritual, ética,



## Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje constructivista

solidaria son muestras de una sociedad que se ha negado a elevar los atributos más excelsos del hombre” (s.p.), por lo que analizar el perfil y del modelo de desempeño docente en su función de orientador, motivador y propiciador de aprendizajes, constituye un espacio para la identificar los estilos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Araujo (2005) también expresa:

Así lo confirma el filósofo norteamericano Michael Ledeen (2014): “El mundo occidental y capitalista es aburrido: se ha magnificado el triunfo de la ciencia, la tecnología y la industria al mismo tiempo que enterraba el alma del individuo bajo una pila de cosas materiales. (p. 10).

Además si el mundo occidental ostenta los adelantos civilizatorios de la modernidad y posmodernidad, ¿cómo aceptar que pervivan esas afrentas contra la dignidad humana? Cuestionamiento, que constituye un reto para la gestión de los centros escolares, para promover una práctica pedagógica constructivista, que conlleve a la formación integral de los estudiantes.

### ***1.4.6.2 Tiempo de permanencia en la investigación y otros asuntos.***

Los docentes permanecen como participantes en la investigación durante un año comprendido entre, octubre 2015 a marzo 2016. Esta investigación se considera de “riesgo mínimo” según el Art. 11 de la Resolución 008430/1993 porque en el objeto de estudio, no se interviene directamente con la salud del participante. Los participantes serán visitados en las actividades de aula, lo cual ha sido una opción personal explícita en la encuesta sociodemográfica-educativa. La participación de los docentes se considera un beneficio porque serán acompañados en la capacitación de su quehacer con enfoque constructivista. Además, se podrá tener en cuenta sus posibles innovaciones respecto de las estrategias de aprendizaje y docencia.

***1.4.6.3 Estimación del riesgo.*** Aquí se debe partir de los conceptos bioéticos de beneficencia y no-maleficencia; como *principio de beneficencia* se refiere a la obligación de prevenir o aliviar el daño hacer el bien u otorgar beneficios (...) “*principio de no-maledicencia*, es uno de los principios más antiguos en la medicina hipocrática, es decir, no hacer daño al paciente”; Ferro, Molina y Rodríguez (2009), haciendo una extrapolación al campo investigativo, dicen que cuando se hace indagaciones científicas que involucran seres humanos se deben estimar los riesgos y los beneficios, debiendo ser considerablemente más amplios los segundos. Por lo que sólo es justificable una investigación cuando los riesgos son mínimos y los beneficios que se pueden obtener para la sociedad y para la ciencia son ampliamente mayores.



**1.4.6.4 Confidencialidad.** Su identidad estará protegida, durante todo el estudio solo se utilizará un código numérico que lo diferenciará de los otros participantes en la investigación. Art.14 de Ley 1090/2006 y Ley 949/2005. La información obtenida será guardada hasta el tiempo del análisis e interpretación de la información. No se publicarán los datos de manera personalizada ni referida a la unidad educativa. Los datos individuales sólo serán conocidos por los investigadores mientras dura el estudio, quienes, en todo caso, se comprometen a no divulgarlos. Los resultados que se publicarán corresponden a la información general de todos los participantes. La socialización de los resultados se realizará en cada Unidad Educativa Particular a tenor del estudio de caso.

Condiciones bajo las cuales los docentes que constituyen la muestra, participan en la investigación:

- Los docentes a quienes se les realizó la visita en el aula con la aplicación del instrumento denominado: “Escenario de aprendizaje – trabajo de aula”, no tienen afectación alguna porque en Ecuador este proceso es una práctica regular definido por el Gobierno. El instrumento que facilita este cumplimiento gubernamental, es muy complejo y para esta investigación no aplica porque no se acomoda a las categorías de este estudio.
- La responsabilidad se limita al desarrollo de unidades académicas en el aula. El instrumento ha sido validado por dos expertos quienes han dado su aceptación.
- Por el carácter de la investigación los docentes van a estar acompañados en la práctica pedagógica, lo cual les dejará beneficios profesionales. Al final de la experiencia se les otorgará un certificado personal desde la Universidad Mariana.
- El tiempo estipulado para el desarrollo de las unidades académicas es de un semestre comprendido entre el mes de octubre 2015 a mayo del 2016.
- El docente no recibirá información particular debido a que los resultados corresponden a la institución acorde con el objeto de estudio.

# Capítulo 2

## Experiencias de un trabajo de campo

*“Hay problemas de investigación en las Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanas que por sus características intrínsecas reclaman un tipo de metodologías alternativas diferentes a los enfoques de la investigación positivista”*

José Gutiérrez, Teresa Pozo y Antonio Fernández

## 2.1 Metodología

El diseño metodológico es un momento decisivo en el que los investigadores o investigadoras, en razón del problema de investigación plantean el método para la investigación científica definiendo los insumos pertinentes. Lafuente y Marín (2008) en relación a lo anterior expresan:

El método científico puede definirse como el conjunto de tácticas que se emplean para construir conocimiento. Son estos los pasos e instrumentos que nos llevan a explicar fenómenos, o a establecer relaciones entre hechos. Las tácticas empleadas son diversas, aunque es común distinguir entre dos tipos de métodos: el método deductivo y el método inductivo o empírico. (p. 6).

Para el objeto de estudio. Refiriéndose a los procesos y paradigmas o métodos las autoras tienen su posición: “En la práctica no puede hablarse de una estrategia investigadora inductiva o deductiva en estado puro. Normalmente se utilizan métodos sintéticos, una mezcla de ambos métodos” (Lafuente y Marín, 2008, p. 7). Según el objeto, se han definido los elementos fundamentales de toda investigación científica que a continuación se incluyen. El método científico proporciona los medios para alcanzar un objetivo, pero no brinda el objetivo; ésta, es una tarea del investigador.

## 2.2 Diseño Metodológico

**2.2.1 Paradigma.** La investigación se trabajó con un modelo mixto, es decir que se acudió a un paradigma cuantitativo y cualitativo que se complementaron en el desarrollo de la investigación. Los estudios mixtos son propicios cuando el objeto de estudio amerita el retomar información tanto cualitativa como cuantitativa y, es posible combinarlos para obtener los resultados esperados. En esta investigación se define que es un estudio mixto en el que intervienen datos cuantitativos y cualitativos, los mismos que fueron recogidos de los grupos profesoriales de las unidades educativas particulares: Ecuatoriano Suizo y Oviedo.

**2.2.2 Enfoque.** El enfoque es empírico analítico y hermenéutico – interpretativo comprensivo. Los datos cuantitativos se recuperan desde el primer objetivo de la investigación como es el estudio sociodemográfico-educativo de la población y el proceso interpretativo comprensivo, se aplica a la muestra respecto del segundo y tercer objetivo que se refiere a la información sobre el desarrollo docente y la entrevista.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

Adicionalmente hay que señalar que cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación. Es decir que no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes; son como [se ha considerado] ‘piezas artesanales del conocimiento “hechas a mano’ a la medida de las circunstancias. Puede haber similitudes de otros estudios pero no réplicas como en la investigación cuantitativa’. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 492).

### 2.2.3 Tipo de Estudio.

**2.2.3.1 Descriptivo.** Porque los datos que serán recogidos ameritan ser descritos luego del proceso de sistematización, análisis e interpretación. Este estudio por no ser experimental no se incluye ninguna “explicación”. Los datos que se obtengan de los objetivos segundo y tercero podrán organizarse en el resultado de la investigación como una propuesta pedagógica.

**2.2.3.2 Estudio de caso (múltiple).** Respecto de este proceso se ha consultó a Cea’ Ancona (2001), quien expresa:

Tradicionalmente, el estudio de casos se ha ubicado en la metodología cuantitativa. Pero, como apunta Yim (1989, pp. 24 -25), los estudios de casos “pueden basarse enteramente en evidencias cuantitativas y no necesitan incluir siempre observaciones directas y detalladas como fuente de evidencia”. Años más tarde, Bryman (1995, p. 170) insiste también en que “no todos los estudios de casos puedan ser adecuadamente descritos como ejemplo de investigación cualitativa, ya que algunas veces realizan lo sustancial de un método de investigación cuantitativa”. (p. 95).

Una persona, una familia, una comunidad, acontecimiento o actividad puede constituir el caso, que será analizado mediante una variedad de técnicas de recogida de información. El estudio de caso puede ser único o múltiple, depende del número de casos que se analice. Este es el proceso que se llevó en las UEPES y UEPO. Más adelante se muestran los instrumentos de recolección de información que se utilizó en el respectivo trabajo de campo. Para ampliar la información sobre estudio de caso se consultó a Martínez (2006).

El estudio que se ha propuesto para la investigación luego del abordaje de autores, es un estudio de caso múltiple, no probabilístico con una muestra a conveniencia. Según Chetty (1996) indica que la metodología de estudio de caso es una metodología rigurosa porque:

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde varias perspectivas y no desde una sola variable.
- Permite explorar de una forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio de cada fenómeno lo cual permite la aparición sobre nuevas señales que emergen.
- Juega un papel importante en la investigación por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado. (Citado por Martínez, 2006, p. 167).

**2.2.4 Unidad de análisis y unidad de trabajo.** La unidad de análisis está constituida por los grupos profesoriales de la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo y la Unidad Educativa Particular Oviedo. La Unidad de Trabajo serán las dos instituciones y con una muestra a conveniencia.

**2.2.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.** Para el trabajo de campo se ha diseñado el siguiente proceso que incluyen varios instrumentos de recolección de información acorde con el diseño metodológico y los objetivos de la investigación. Como estructura de la acción en la investigación se describe el siguiente proceso: se inicia con el diseño de la Encuesta sociodemográfica-educativa. Se somete a juicio de expertos mediante la aplicación de un formato para el efecto. La encuesta electrónica se aplica a la unidad de trabajo cuyas respuestas fueron sistematizadas. En la encuesta se colocó un ítem donde los docentes pudieron optar por la conformación de los grupos profesoriales constituyendo la “muestra”. A estos profesionales se les dio a conocer el contenido del “Consentimiento informado”, el cual, luego de la lectura, pasó a ser firmado. (Ver Apéndices 5 y 6). Luego se procedió a la capacitación sobre las bases teóricas del constructivismo y la planeación de sus clases de forma dirigida, vinculando el saber disciplinar y el saber pedagógico. Para esta observación realizada por un equipo técnico, se aplicó el instrumento denominado: “Escenario de aprendizaje – trabajo de aula”. Al final de su trabajo semestral, se realizó la “Entrevista Estructurada para Grupo Focal”. La información se organizó en “Matrices

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

de vaciado” cualitativo, acorde con las categorías deductivas; al respecto se menciona: “El examen cuidadoso del método que se emplea para pasar deductivamente de los marcos conceptuales a la realidad concreta” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 105). Se utilizó para el análisis el software Atlas-ti. La encuesta final se sistematizó mediante el software SPSS (Versión 24 para español) y un vaciado relativo a las preguntas abiertas a las que se hizo el respectivo análisis, codificación y organización en cuadros. Las respuestas fueron divididas según la concordancia con la respuesta (aciertos) y la no concordancia (desaciertos).

**2.2.5.1 “Encuesta sociodemográfica – pedagógica en modo electrónico.** Se realiza esta encuesta para identificar los datos de las unidades de análisis tanto en lo sociodemográfico como en lo pedagógico. En lo sociodemográfico por el desconocimiento de las unidades de análisis que por circunstancias de contratación de parte de las Directivas de las dos Instituciones se cuenta con grupos profesoriales recientemente vinculados. En segundo lugar “lo pedagógico” es para identificar a las personas que pueden conformar la muestra a conveniencia. Se necesita un sondeo previo para apoyar la toma de decisiones de las directivas<sup>1</sup>, el cual haciendo uso de la tecnología, se envió a los correos electrónicos de los participantes, quienes enviaron sus respuestas directamente a la Plataforma de la Universidad Mariana.

**2.2.5.2 Escenario de aprendizaje – trabajo en el aula.** Los docentes que conforman la “Muestra a conveniencia” realizan una práctica pedagógica orientada por las investigadoras y un equipo técnico, durante el período comprendido entre enero y junio del 2016. En este tiempo, los docentes que hacen parte de la muestra fueron visitados en dos ocasiones”. Al respecto, Pilonieta (2006) menciona que:

Una excelente observación de tipo dinámico de un sistema de acción que es el que el docente realiza (...) de tipo constructivo y positivo o acumulativo de desempeño al mismo tiempo permite y facilita la mejora continua y permanente de los procesos, es lo que constituye un auténtico proceso de observación y evaluación. (p. 79).

Además, se realizó una capacitación inicial y talleres de refuerzo y acompañamiento al proceso docente aplicando estrategias de docencia y estrategias de aprendizaje con enfoque constructivista. En la actualidad, la pedagogía se inscribe en el reconocimiento del papel protagónico del estudiante y no del maestro, quien es el facilitador y

<sup>1</sup> Ver link de acceso: [https://docs.google.com/forms/d/1q-AK3N1YRmm8iRD2mC2fSPIN5TatuUyDMTla--RZ8Qc/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1q-AK3N1YRmm8iRD2mC2fSPIN5TatuUyDMTla--RZ8Qc/viewform?usp=send_form)

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

el que ayuda a que el estudiante trabaje en su propio aprendizaje. Esta corriente que favorece es el constructivismo que no ha sido superado por otra corriente pedagógica.

**2.2.5.3 Entrevista a grupo focal.** El formato de la entrevista es estructurado. Este instrumento responde a las categorías y subcategorías del estudio. Se ha diseñado la entrevista estructurada para escuchar las experiencias de su práctica pedagógica. Con esta actividad se posibilita el desarrollo del tercer objetivo.

**2.2.5.4 Encuesta final de la “práctica pedagógica semestral”.** El resultado de esta encuesta constituye un insumo importante para el diseño de la “Propuesta Pedagógica con enfoque constructivista”, aplicable a las instituciones objeto de estudio y las demás obras educativas.

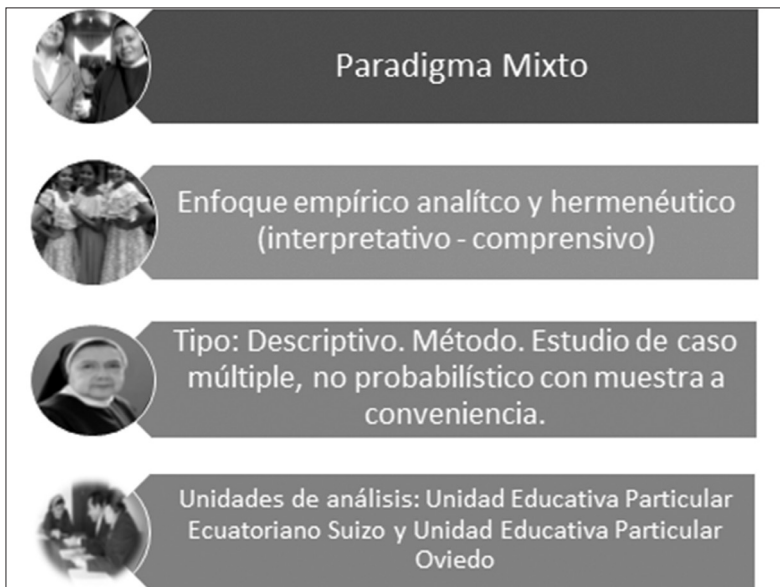


Figura 4. Procedimiento analítico (Diseño metodológico).

En esta Figura 3 se muestra de manera global los procesos epistemológicos de la investigación, el paradigma, el enfoque, el tipo de estudio, descriptivo. Este diseño beneficia la participación de un equipo de docentes pertenecientes a dos unidades educativas particulares que funcionan tanto en Quito como en Ibarra en Ecuador.

Los instrumentos de recolección de datos han permitido recabar información, según los objetivos propuestos. Para la sistematización de los mismos se acudió al programa SPSS en lo que se refiere a los datos cuantificables. Para la sistematización de los datos cualitativos se

ha realizado matrices de vaciado y la posterior aplicación del Programa Atlas-ti. Con estos procesos se ha logrado obtener la información acorde con los objetivos propuestos.

### 2.3 Resultados Esperados de la Investigación

Los resultados de la investigación se centran en el diseño de una Propuesta Pedagógica como fruto de la investigación y la participación del equipo técnico de las dos unidades de análisis. Al hacer investigación en sentido estricto o formación para la investigación, es preciso acudir al pensamiento de autores que estimulan la investigación de calidad. Así, Restrepo (2003) expresa:

Hay que recordar, sin embargo, que la letra y el espíritu de la Ley 30 de 1992, al tratar la función de la investigación en la universidad, se refieren a la búsqueda y generación de conocimiento, a la experiencia de investigación de alto nivel, más que al solo hecho de vincular productos de investigación a la docencia. (p. 1).

La intención está planteada desde el objetivo general de esta investigación y cada uno de los objetivos específicos desde los cuales se aporta de manera progresiva al logro esperado. Los instrumentos de recolección de información están orientados a recabar información de las unidades de análisis y por lo tanto, el objeto de estudio deje resultados aplicables en los contextos donde se ubica.

Se propone como producto preponderante el diseño de una propuesta pedagógica con enfoque constructivista que permita capacitar a los grupos profesoriales de las instituciones franciscanas. El estudio de caso múltiple implica un resultado basado en categorías inductivas cuyo proceso de interpretación debe dejar espacios abiertos para la creación de nuevos estudios de tipo pedagógico. En este trabajo se percibe procesos teóricos y prácticos de la corriente constructivista, Metacognición y aprendizaje significativo, desde donde el docente puede ser creador de nuevas propuestas y de igual forma, los estudiantes.

**2.3.1 Posibles riesgos y dificultades.** Entre los posibles riesgos está el cambio de directrices del Ministerio de Educación del Ecuador que imponga un modelo pedagógico obligatorio tanto para unidades educativas particulares, fisco-misionales y fiscales.

Otro riesgo es la posible fusión de unidades educativas que no cuenten con los recursos humanos y económicos suficientes, ni la preparación académica de los docentes.



Una dificultad sentida desde la realidad, la notoria exclusión de las unidades educativas particulares de los beneficios de capacitación otorgados a las unidades educativas fisco-misionales y fiscales por parte del Gobierno. Un ejemplo explícito es el Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal, como el curso de Didáctica del Pensamiento Crítico (Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, 2011). Esto hace que para competir en calidad se obliga sutilmente a las entidades privadas a hacer inversiones económicas para la capacitación pedagógica.

Otra dificultad, la discontinuidad de los procesos pedagógicos iniciados con los docentes por el cambio de Directivas de la Comunidad Franciscana, como también la no permanencia de los docentes capacitados en el modelo pedagógico propuesto en la investigación, buscando mejores salarios, en el sector fiscal.

### 2.3.2 Resultados de la Encuesta Sociodemográfica-Pedagógica.

#### 2.3.2.1 Características Sociodemográficas.

Tabla 1. Características sociodemográficas

Nombre de Institución	Estado Civil			Nacionalidad			Género		Lugar de Nacimiento		
	Soltero	Casada	Otros	Ecuador	Colombia	Otros	Masculino	Femenino	Imbabura	Pichincha	Otros
U.E.P.E. Suizo	37%	47%	16%	88.2%	1.5%	10.3%	28.4%	71.6%	3%	53.7%	43.3%
U.E.P. Oviedo	50%	38.9%	11.1%	100%	0	0	25%	75%	80%	2.9%	17.1%

El personal docente contratado en la Unidad Educativa Particular “Ecuatoriano Suizo” se divide en dos grupos: el 71.6% son mujeres 28.4% son varones quienes brindan educación a los y las estudiantes que estudian en este centro educativo. La tendencia del grupo profesoral es femenino situación que puede beneficiar a la formación de las estudiantes.

Del personal docente contratado en la Unidad Educativa Particular “Oviedo” se deduce que el 75% son mujeres y un 25% son varones; se considera beneficioso que el personal docente sea en su mayoría mujeres en el momento de orientar a las niñas y señoritas.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

Tabla 2. *Características sociodemográficas 2*

Nombre de Institución	Edad				Lugar de Residencia			Título Profesional	
	Entre 20 y 25	Entre 26 y 30	Entre 30 y 40	Mayor de 40	Imbabura	Pichincha	Otros	Lic. En Educación	Otros
U.E.P.E. Suizo	8.8%	19.1%	26.5%	45.6%	1.2%	95.6%	5.9%	75%	25%
U.E.P. Oviedo	25%	16.7%	36.1%	22.2%	91.7%	2.8%	5.5%	71.4%	28.6%

De acuerdo con los datos que muestra la tabla, el 36,10% del personal docente de la UEPO, están en las edades de 30 y 40 años y un 25% entre 20 y 25 años, el 22,2% más de 40 años y un 16,7 entre 26 y 30 años, la Institución Educativa Particular “Oviedo” por la circunstancias de reubicación de docentes Fiscales a otras instituciones educativas de la Institución franciscana contrata y cuenta con la mayoría de personal joven, que por responsabilidad institucional es pertinente preparar en las nuevas exigencias de la educación.

De acuerdo a la tabla, el 45.6% del personal docente de la UEPES, se encuentran en una edades mayor de 40 años, el 26.5% están dentro de 30 y 40 años, un 19.1% entre 30 y 26 años; el 8.8% están en una edad entre el 20 y 25 años. Esta Institución por falta de profesores en los sectores particular y oficial contrata profesores a quienes también es necesario capacitar en la propuesta institucional y de espiritualidad franciscana.

En la UEPES, un 75% el personal docente define su título de Licenciatura en Educación, el 5.8% manifiestan ser titulados como Psicólogo Educativo y Magíster en Educación. En cambio en otras carreras que no son de educación, representa el 9.5%, como Psicólogo Clínico, medicina general, Magíster en Educación inicial, Ingeniería Química. El 4.4% son estudiantes universitarios, el 4.4% tiene título Doctoral y el 1.5% son egresados en la especialidad de educación. De la información suministrada se deduce que la mayoría de docentes cuenta con título de Licenciatura y en una minoría son Magister y Doctores.

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

Las otras profesiones que precisamente no son licenciados se vincula para la docencia en las asignaturas del Bachillerato; algo que constituye un reto para la formación pedagógica del docente no licenciado.

Tabla 3. *Características sociodemográficas 3*

Nombre de Institución	Experiencia laboral			Años de Servicio		
	1 a 5 Años	5 a 10 Años	Mas	1 a 5 Años	5 a 10 Años	Mas
U.E.P.E. Suizo	23.5%	30.9%	45.6%	58.8%	13.2%	27.9%
U.E.P. Oviedo	54.3%	25.7%	20%	62.9%	20%	17.1%

Según la tabla, se deduce que en un 23.5% del personal docente de la UEPES, cuentan con una experiencia laboral entre 1 a 5 años y un 30.9% su experiencia es de 5 a 10 años, como también se cuenta con un 45.6% con más años de experiencia docente. El personal docente de la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo tiene un grupo profesoral muy heterogéneo haciendo difícil la capacitación pedagógica del mismo; y en relación con el título profesional, este personal docente es disperso en la preparación pedagógica necesaria para una Institución Educativa.

Según la tabla en la UEPO, se deduce que en un 54,3% del personal docente cuentan con una experiencia laboral de 1 a 5 años y un 25,7% su experiencia es de 5 a 10 años, como también se cuenta con un 20% con más experiencia. El equivalente a 7 docentes que cuentan con bastantes años de experiencia educativa, son personas jubiladas del ministerio público y se han reintegrado con contrato particular. Esto implica que el personal joven en el contexto de capacitación es un reto el acompañar en su preparación pedagógica.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

Tabla 4. Resultados de la Encuesta Sociodemográfica Educativa – Características pedagógicas

Nombre de Institución	Nivel educativo donde tiene mayor número de horas clase			Qué asignaturas ofrece la Institución						
	Bachillerato G. Unificado	Educación G. Básica	Educación Inicial	C. Sociales	E. Física	Inglés	Lengua y Literatura, Matemática y Entorno	Matemática	Matemáticas, lenguaje sociales y ciencias naturales	Otras Asignaturas
U.E.P.E. Suizo	25%	64.7%	10.3%	0	0	16.1%	25.8%	0	16.10%	42%
U.E.P. Oviedo	36.1%	55.6%	8.3%	10%	10%	0	36.7%	10%	0	34%

Nombre de Institución	Número de Jornadas en las que ha participado				Identifica las Corrientes Pedagógicas		Qué Modelo tiene la Institución	Qué Técnicas aplica en su desempeño Docente				
	Una Jornada	Dos Jornadas	Tres Jornadas	Más de tres Jornadas	Identifica	No Identifica	Constructivista	Otros	Trabajo Colaborativo	Observación	Lectura Comprensiva	Otras
U.E.P.E. Suizo	44.1%	26.5%	1.5%	27.9%	76.5%	23.5%	86.8%	13.20%	18%	16%	35%	31%
U.E.P. Oviedo	80.6%	8.3%	2.8%	8.3%	72.2%	27.8%	75%	25%	0	0	0	0

El personal docente de la UEPES, el 44.1% de docentes ha participado en una sola capacitación pedagógica; el 26.5% en dos jornadas; el 27.9%

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

en más de tres jornadas y un 1.5% en tres jornadas pedagógicas. Lo cual implica una capacitación pedagógica continua. Los docentes que han participado en un sola jornada pedagógica ameritan ser acompañados y capacitados de manera más frecuente con la organización de jornadas pedagógicas a fin de lograr la preparación pedagógica necesaria.

En la UEPO el 80,60% de los docentes expresan que han participado en una jornada; el 83% de los docentes, en más de tres jornadas pedagógicas; el 8,3% de los docentes, en dos jornadas y el 2,8 de los docentes, en tres jornadas. Esto requiere organización de jornadas pedagógicas a fin de lograr preparación pedagógica necesaria.

Estos datos tienen un trasfondo de exigencia puesto que a mayor participación en jornadas pedagógicas, mayor cualificación y viceversa lo que significa para las investigadoras un interés focalizado en la cualificación pedagógica.

El 86.8% de docentes, manifiesta que la institución trabaja con un enfoque constructivista, es preocupante que el 25% restante identifica algunas tendencias o corrientes pedagógicas lo que implica que no tiene claridad respecto del modelo que le sirve de orientación pedagógica. Lo que se concluye que se trata de docentes de poca trayectoria en la Institución que no tienen experiencia o poco conocen sobre el modelo institucional que se promueve.

Según la Tabla 4, los docentes de la UEPO, en un 75% afirman que la Institución tiene un modelo constructivista; un 11.1 % de los docentes consideran que tienen un modelo pedagógico de procesos capacidades y valores; un 8,40% manifiesta que el modelo pedagógico es Cognitivo y con porcentajes de 2,8% equivalente a (5,6%) consideran que el modelo es ERCA y Aprendizaje significativo. Por lo que se concluye que un 25% conocen corrientes pedagógicas

La Tabla 4 en relación al modelo que tiene la UEPES y UEPO, es el resultado de la sistematización de las respuestas de la población y de la muestra del personal docente. En relación con las orientaciones de un estudio de caso, es el resultado del abordaje al campo, y éste debe ser flexible y abierto, según Hernández et al., (2010). En un primer momento, causó admiración o extrañeza este resultado, pero en el proceso de interpretación de resultados se analiza desde otra perspectiva; lo cual para las investigadoras constituye en primera instancia un reto pedagógico. El resultado de la investigación conduce hacia la obtención de las pautas para el diseño de una Propuesta Pedagógica orientada al

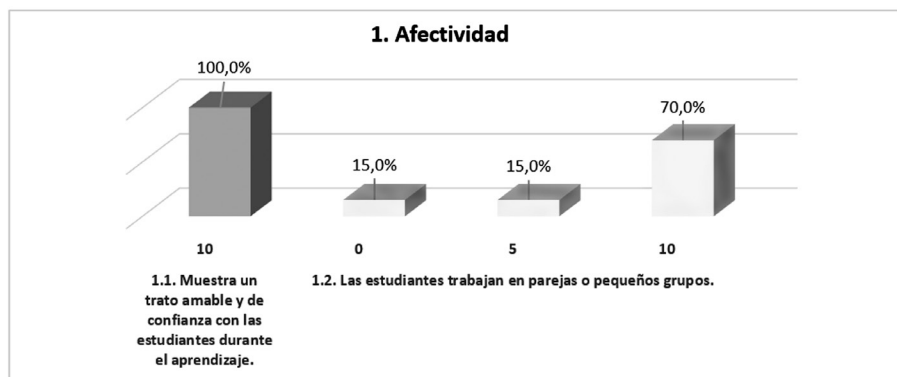
## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

logro de unificación de criterios, comprensión de términos asociados a una corriente pedagógica asumida desde la Institución. Situación que beneficia a docentes en primera instancia y a los educandos como los más importantes destinatarios de todo esfuerzo de formación pedagógica. El trabajo con los docentes que constituyen la “muestra” implica una capacitación, un acompañamiento para lograr descubrir los avances en la formación a través de la participación en esta investigación. La falta de datos en relación a las técnicas en lo que respecta a la UEPO hubo una dispersión en este tema.

Tabla 5. *Aceptación para aplicar estrategias de aprendizaje y ser visitados en su clase*

Nombre de Institución	¿Está dispuesto aplicar estrategias de aprendizaje en su clase?		Está dispuesto a ser visitado durante el proceso de aplicación	
	Sí	No	Sí	No
U.E.P.E. Suizo	97.1%	2.9%	94.1%	5.9%
U.E.P. Oviedo	100%	0	100%	0

### 2.3.3 Escenario de Aprendizaje –Trabajo de Aula Resultados. Unidad Educativa Particular 1.



Gráfica 1. Afectividad.

Tabla 6. *Afectividad*

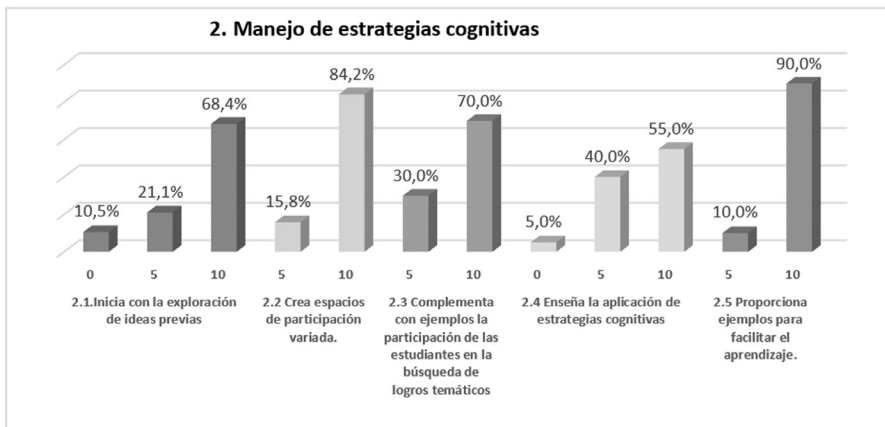
1. Afectividad	Categoría	Frecuencia	%
1.1. Muestra un trato amable y de confianza con las estudiantes durante el aprendizaje.	10	20	100.0%

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

1.2. Las estudiantes trabajan en parejas o pequeños grupos.	0	3	15.0%
	5	3	15.0%
	10	14	70.0%

En la Gráfica 1 de la subcategoría Afectividad, se evalúan dos “hechos”. En el primero, se puede inferir que el 100% de los docentes participantes de la UEPES, muestra un trato amable y de confianza con los estudiantes durante el aprendizaje. En el segundo hecho, el 70% organizan su clase de forma que se pueda construir conocimiento de forma personal y en pequeños grupos. Sin embargo el 15%, que no lo hace, no es significativo.

Respecto de esta categoría dentro de la teoría de la afectividad en el aula se ha encontrado que Ausubel et al. (1996); Vygotsky (1934); Carretero (1993); Flórez (1994) y Pozo (2008) coinciden en afirmar que se construye mental, social y afectivamente mediante la palabra, el signo, la imagen, una fórmula matemática o el uso adecuado de otros materiales de docencia. Así mismo, Araujo (2005), manifiesta que en el aprendizaje “es importante tener la relación entre las personas para mejorar la naturaleza humana para desarrollar sus diversas facultades como el sentimiento, la inteligencia, proceso que se basa en la comunicación” (p. 12).



Gráfica 2. Manejo de estrategias cognitivas.

Tabla 7. Manejo de estrategias cognitivas

2 Manejo de Estrategias Cognitivas	Categoría	Frecuencia	%
2.1. Inicia con la exploración de ideas previas	0	2	10.5%
	5	4	21.1%
	10	13	68.4%

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

2.2 Crea espacios de participación variada.	5	3	15.8%
	10	16	84.2%
2.3 Complementa con ejemplos la participación de las estudiantes en la búsqueda de logros temáticos	5	6	30.0%
	10	14	70.0%
2.4 Enseña a la aplicación de estrategias cognitivas	0	1	5.0%
	5	8	40.0%
	10	11	55.0%
2.5 Proporciona ejemplos para facilitar el aprendizaje.	5	2	10.0%
	10	18	90.0%

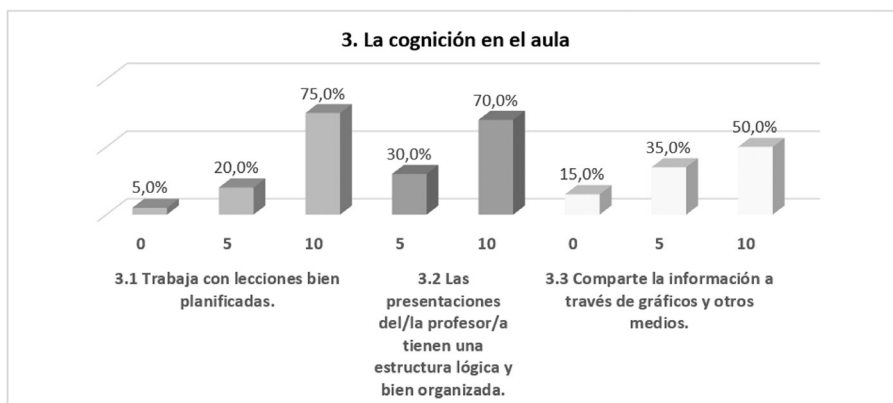
Los docentes inician con la exploración de ideas previas, atendiendo a lo propuesto por Beltrán y Genovard (1998):

A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea. (p. 50).

Además en este tema, se puede inferir que el 68.4% de profesores atienden esta teoría constructivista, quienes exploran a los estudiantes sus ideas previas; el 21.1% medianamente exploran y el 10.5%, no realizan esta actividad en clases. Segundo hecho: Crea espacios de participación variada, se observa que el 84.2% de profesores lo hacen con mucha frecuencia y el 15.8% escasamente; al respecto se puede afirmar que para este enfoque pedagógico, toda técnica, toda estrategia que propicie la actividad del alumno para la adquisición del aprendizaje, motiva al alumno, se mantiene activo, participativo y entabla relaciones interpersonales comunicativas. Respecto de la complementación del proceso con ejemplos la participación de los estudiantes en la búsqueda de logros temáticos, se deduce que el 70% de profesores se inspiran en Beltrán y Genovard (1998); además, la fundamentación pedagógica constructivista, hace referencia al rol docente como quien guía el aprendizaje de sus alumnos, a partir de una serie de acciones debidamente planificadas, en las que los estudiantes participen activamente en el acercamiento e incremento de la cultura y el conocimiento (Araujo, 2005); y el 30% de docentes lo hace medianamente. Respecto del ítem cuarto que se propone: Enseña la aplicación de estrategias cognitivas, observamos que 55% en este tema se tiene en cuenta a un autor que propone que: “la cognición se relaciona con los procesos básicos necesarios para adquirir y procesar la información. Estos procesos son los responsables del aprendizaje, del pensamiento crítico y de la creatividad” (Beltrán y Genovard, 1998,



p. 361); el 40% lo hace escasamente y el 5% no realizan esta actividad. Por último, se encuentra algo muy positivo porque el 90% proporciona ejemplos para facilitar el aprendizaje y el 10% medianamente.



Gráfica 3. La cognición en el aula.

Tabla 8. La cognición en el aula

3. La Cognición en el Aula	Categoría	Frecuencia	%
3.1 Trabaja con lecciones bien planificadas.	0	1	5,0%
	5	4	20,0%
	10	15	75,0%
3.2 Las presentaciones del/la profesor/a tienen una estructura lógica y bien organizada.	5	6	30,0%
	10	14	70,0%
3.3 Comparte la información a través de gráficos y otros medios.	0	3	15,0%
	5	7	35,0%
	10	10	50,0%

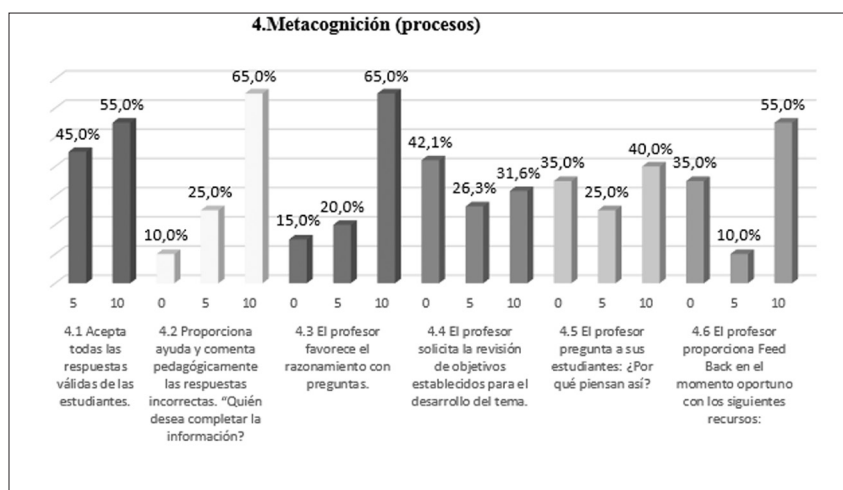
Para el análisis de este tema es pertinente referirse a autores cuyo pensamiento es válido:

La psicología cognitiva ha puesto en evidencia, sin negar por ello la existencia de un componente básico, de carácter individual, que la inteligencia es una capacidad fundamentalmente dinámica; a saber, es sobre todo una capacidad para pensar y aprender. Esta capacidad opera a través de una serie de habilidades, estrategias, tácticas y técnicas cuya adquisición se puede manipular y mejorar. (Beltrán y Genovard 1998, p. 361).

Por lo anterior, el 75% de profesores siguen este pensamiento y lo llevan a la práctica porque Trabaja con lecciones bien planificadas,

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

el 20% de docentes participantes no lo realizan con frecuencia y el 5%, no observan esta actividad en clases. En lo referente a las presentaciones del/la profesor/a tienen una estructura lógica y bien organizada, Aparicio (2011, p. 1) define al proceso didáctico como “una serie de acciones integradas que debe seguirse ordenadamente por el docente dentro del proceso educativo para el logro de un aprendizaje efectivo”, los docentes responden a este postulado en un 70%; el 30% medianamente según su forma de aplicar su planeación. Cuando se refiere al hecho: Comparte la información a través de gráficos y otros medios, un 50%, lo realiza; el 35% medianamente y no realizan esta actividad un 15%, de los docentes participantes.



Gráfica 4. Metacognición (procesos).

Tabla 9. Metacognición (procesos)

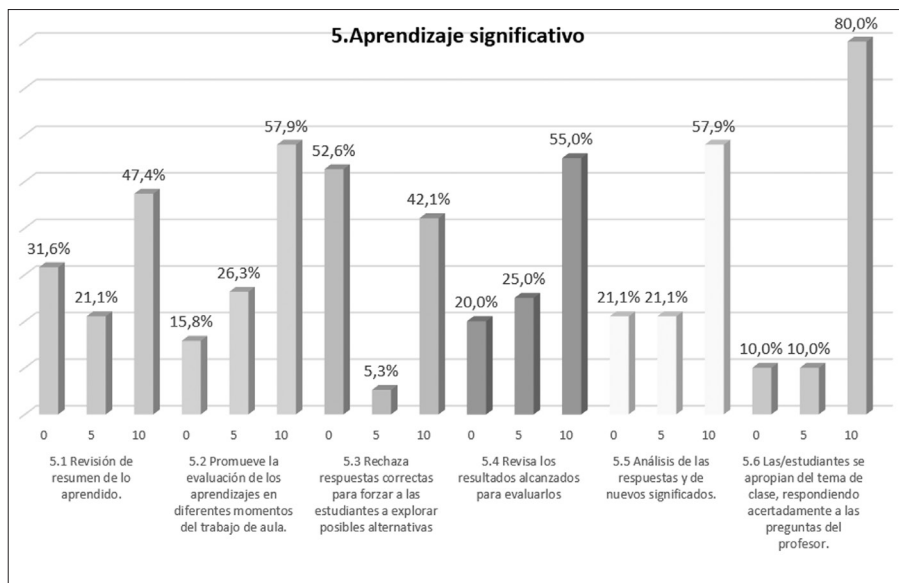
4. Metacognición (Procesos)	Categoría	Frecuencia	%
4.1 Acepta todas las respuestas válidas de las estudiantes.	5	9	45,0%
	10	11	55,0%
4.2 Proporciona ayuda y comenta pedagógicamente las respuestas incorrectas. ¿Quién desea completar la información?	0	2	10,0%
	5	5	25,0%
	10	13	65,0%
4.3 El profesor favorece el razonamiento con preguntas.	0	3	15,0%
	5	4	20,0%
	10	13	65,0%

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

4.4 El profesor solicita la revisión de objetivos establecidos para el desarrollo del tema.	0	8	42.1%
	5	5	26.3%
	10	6	31.6%
4.5 El profesor pregunta a sus estudiantes: ¿Por qué piensan así?	0	7	35.0%
	5	5	25.0%
	10	8	40.0%
4.6 El profesor proporciona Feed Back en el momento oportuno con los siguientes recursos:	0	7	35.0%
	5	2	10.0%
	10	11	55.0%
4.7 Preguntas metacognitivas de parte del profesor.	0	5	26.3%
	5	6	31.6%
	10	8	42.1%

La Gráfica 4, sobre Metacognición en sus procesos, pretende analizar vinculando los contenidos teórico y los porcentajes así: un 55% de profesores Acepta todas las respuestas válidas de las estudiantes como un acercamiento a la práctica de trabajo metacognitivo y el 45% lo hace esporádicamente. En relación con: Proporciona ayuda y comenta pedagógicamente las respuestas incorrectas, se apoyan en Pérez y Alfonso (1995), quienes incluyen un listado de estrategias metacognitivas donde la pregunta hace que surja la metacognición: ¿Quién desea completar la información? (Soler y Alfonso, 1995). En la gráfica, el 65% de profesores inducen a la metacognición; el 25% relativamente y el 10% no lo practica. El profesor favorece el razonamiento con preguntas, como por ejemplo: ¿Qué estrategias has usado para resolverlo? un 65% utiliza este tipo de preguntas; el 20% esporádicamente y no las utilizan un 15%; además, el profesor solicita la revisión de objetivos establecidos para el desarrollo del tema, esta estrategia metacognitiva lo practica el 42.1%, el 31.6% de profesores también lo realizan, el 26.3% pocas veces. El 40% de los profesores pregunta a sus estudiantes: ¿Por qué piensan así?, como pregunta metacognitiva; un 25%, esporádicamente y en 35% no hacen preguntas metacognitivas. En relación con el siguiente ítem: El profesor proporciona Feedback en el momento oportuno con preguntas metacognitivas relativas al proceso y otras, el 55% de los docentes participantes lo realiza, lo cual es muy positivo porque implica una atención muy grande y el manejo del tema; esto desde lo pedagógico, se debe considerar también que deben atender a su saber específico lo que hace esta actividad como preponderante. El 35% lo realiza medianamente lo cual es posible mejorar en otro momento y el 10% que no lo hace no es significativo para una propuesta pedagógica.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo



Gráfica 5. Aprendizaje significativo.

Tabla 10. Aprendizaje significativo

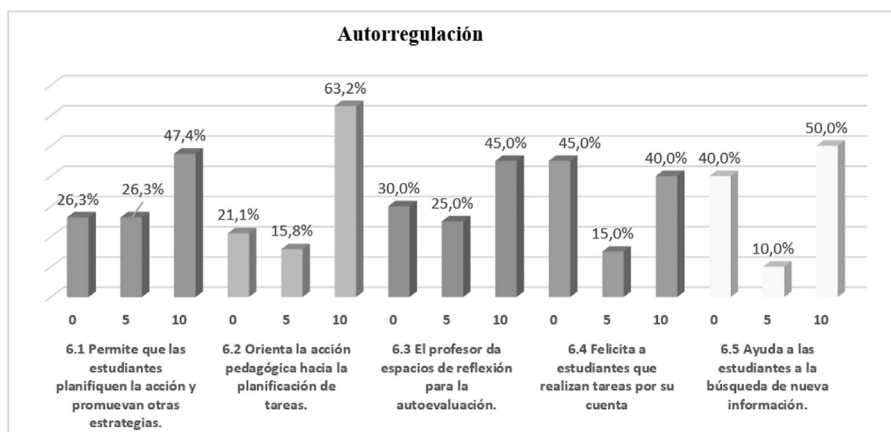
5. Aprendizaje Significativo	Categoría	Frecuencia	%
5.1 Revisión de resumen de lo aprendido.	0	6	31.6%
	5	4	21.1%
	10	9	47.4%
5.2 Promueve la evaluación de los aprendizajes en diferentes momentos del trabajo de aula.	0	3	15.8%
	5	5	26.3%
	10	11	57.9%
5.3 Rechaza respuestas correctas para forzar a las estudiantes a explorar posibles alternativas	0	10	52.6%
	5	1	5.3%
	10	8	42.1%
5.4 Revisa los resultados alcanzados para evaluarlos	0	4	20.0%
	5	5	25.0%
	10	11	55.0%
5.5 Análisis de las respuestas y de nuevos significados.	0	4	21.1%
	5	4	21.1%
	10	11	57.9%
5.6 Las/estudiantes se apropian del tema de clase, respondiendo acertadamente a las preguntas del profesor.	0	2	10.0%
	5	2	10.0%
	10	16	80.0%

En la Gráfica 5 de la subcategoría Aprendizaje significativo, se observa seis formas de poner en práctica el aprendizaje significativo. Para apoyar el análisis es pertinente acudir a los autores. En razón de la extensión del tema sobre aprendizaje significativo, se ha preferido tomar como base la teoría de los propios autores, reflexionar sobre sus ideas y llevarlas a la práctica. Así, Ausubel et al. (1976) expresan: El aprendizaje significativo es la incorporación sustancial e intencionada de una estrategia de aprendizaje potencialmente significativa de modo que surja un nuevo significado; implica que el significado recién aprendido ahora llega a formar parte integral de un sistema de ideas y conceptos nuevos. En el aula se realiza una **Revisión de resumen de lo aprendido**, con el 47.4% de frecuencia, el 21.1% también revisan los resúmenes pero con menos frecuencia y un 31.6% no ejecutan la actividad propuesta. Esta situación se tendrá presente en futuras propuestas pedagógica; sobre el hecho de **Promover la evaluación de los aprendizajes en diferentes momentos del trabajo de aula**, se encuentra que el 57.9% de profesores lo realizan, el 26.3% lo hacen con frecuencia y el 15.8% no desarrollan esta actividad. Además el 42.1% de los docentes no **Rechazan las respuestas correctas para forzar a las estudiantes a explorar posibles alternativas**; el 5.3% se inspiran en Ausubel et al. (1976) que mencionan:

El aprendizaje significativo es activo y personal: Activo, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del educando y personal, porque la significación de toda tarea depende de los recursos cognitivos que utilice cada educando. El material utilizado también debe ser significativo debe poseer una estructura interna organizada de tal forma que sus partes fundamentales tengan un significado entre sí y se relacionen de modo no arbitrario. (...) La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales y psicológicos. Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que adquieren, son únicos en sí mismos. (p. 46).

Respecto de este tema, el 52.6% no asumen esta teoría para instar al pensamiento divergente de manera activa y personal. Cuando los docentes en un 55% **Revisa los resultados alcanzados para evaluarlos**, se observa que es positivo, el 25% medianamente y un 20% no realizan la actividad. Sobre el: **Análisis de las respuestas y de nuevos significados**, se observa que el 57.9%, de los profesores frente al hecho, comprenden la importancia del aprendizaje significativo. Sin embargo, es preocupante que 21.1% de vez en cuando y el 21.1% no lo hace puesto que en realidad sería el 42.15 que no analiza en el aula el aprendizaje significativo. En referencia a que si **Las/estudiantes se apropian del tema de clase**,

**respondiendo acertadamente a las preguntas del profesor**, en un 80%, es positivo y al sumar el 10% medianamente y el 10% que no realizan la actividad; se concluye que este tema es importante profundizarlo con docentes y estudiantes. Para la reflexión se han tomado las aportaciones de Díaz y Hernández (2006, p.140), quienes expresan “que la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se pretende el término ‘andamiar’ el logro de aprendizajes significativos”.



Gráfica 6. Autorregulación.

Tabla 11. Autorregulación

6 Autorregulación	Categoría	Frecuencia	%
6.1 Permite que las estudiantes planifiquen la acción y promuevan otras estrategias.	0	5	26.3%
	5	5	26.3%
	10	9	47.4%
6.2 Orienta la acción pedagógica hacia la planificación de tareas	0	4	21.1%
	5	3	15.8%
	10	12	63.2%
6.3 El profesor da espacios de reflexión para la autoevaluación.	0	6	30.0%
	5	5	25.0%
	10	9	45.0%
6.4 Felicita a estudiantes que realizan tareas por su cuenta	0	9	45.0%
	5	3	15.0%
	10	8	40.0%
6.5 Ayuda a las estudiantes a la búsqueda de nueva información	0	8	40.0%
	5	2	10.0%
	10	10	50.0%

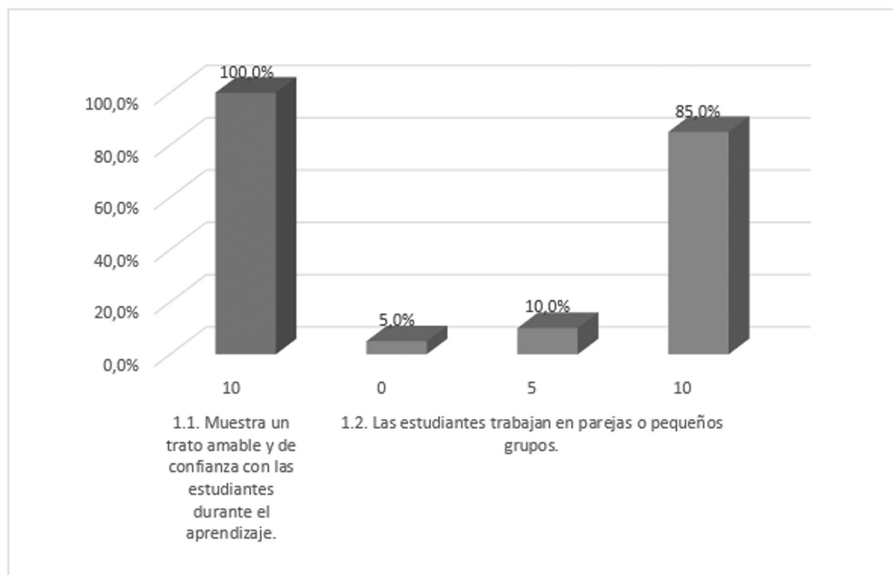
La Gráfica 6 sobre Autorregulación, los resultados frente a los contenidos teórico y los porcentajes son: un 47.40% de profesores **Permiten que las estudiantes planifiquen la acción y promuevan otras estrategias**; el 26.30% lo hace esporádicamente y el 26.30% no lo hace. En relación con: **Orienta la acción pedagógica hacia la planificación de tareas**, se muestra que el 63.2% realizan esta actividad inspirados en el pensamiento autorregulado y, este a su vez, es dependiente de un pensamiento autónomo el cual facilita al educando el aprendizaje autónomo. Al respecto Aebli (1991) expresa: “Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo” (p. 151). En este contexto, el educando percibe la facilidad de su aprendizaje y surgen los interrogantes: ¿Cómo lo hice?, ¿qué procesos me sirven para aprender mejor? El 15.8% realizan su acción movidos por Zimmerman: 1989,1990 y Martínez-Pons: 1988, 1990. **Los estudiantes autorreguladores seleccionan y usan estrategias de aprendizaje autorreguladas para lograr el resultado académico deseado** y el 21.1 % no lo hace.

Sobre si el profesor da espacios de reflexión para la autoevaluación, se muestra que el 45% realiza este proceso, fundamentalmente de la autoevaluación y autocontrol que el sujeto ejerce acerca de los propios pensamientos y sentimientos; implica básicamente “El hacerse consciente del rol que uno mismo desempeña como agente en el proceso de aprendizaje” (McCombs, 1991); el 25% lo hace medianamente y el 30% no lo hace. En relación con el ítem **Felicita a estudiantes que realizan tareas por su cuenta**, el 40 % lo hace basado en que felicitar a sus estudiantes es propiciar en ellos, motivaciones para participar activamente en el proceso didáctico; es importante identificar qué les motiva, cuáles son sus preferencias, o qué les llama la atención en el aula.

Carrión et al. (2011) manifiestan que “no podemos hacer mucho para transformar la conducta de las personas si no comprendemos qué es lo que las pone en acción”; el 15% lo hace medianamente y el 45% no lo hace porque desconoce que felicitarlos es motivarlos en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Pezo (2010, p. 43) expresa: “la motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo - afectivo presente en todo lo de aprendizaje y en todo un procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita”. En relación al siguiente ítem, **Ayuda a las estudiantes a la búsqueda de nueva información**, el 50% de profesores lo realizan, dada en la orientación de estrategias y metodologías de aprendizaje, es decir que el estudiante tiene la necesidad de aprender a aprender, en respuesta

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

de ello, el docente deberá “enseñar a aprender”, el 10% lo realiza esporádicamente y el 40% no lo hace.



Gráfica 7. Afectividad Unidad Educativa Particular - 2.

### 2.4.3 Escenario de Aprendizaje – Trabajo de Aula. Unidad Educativa Particular - 2

Tabla 12. Afectividad Unidad Educativa Particular – 2

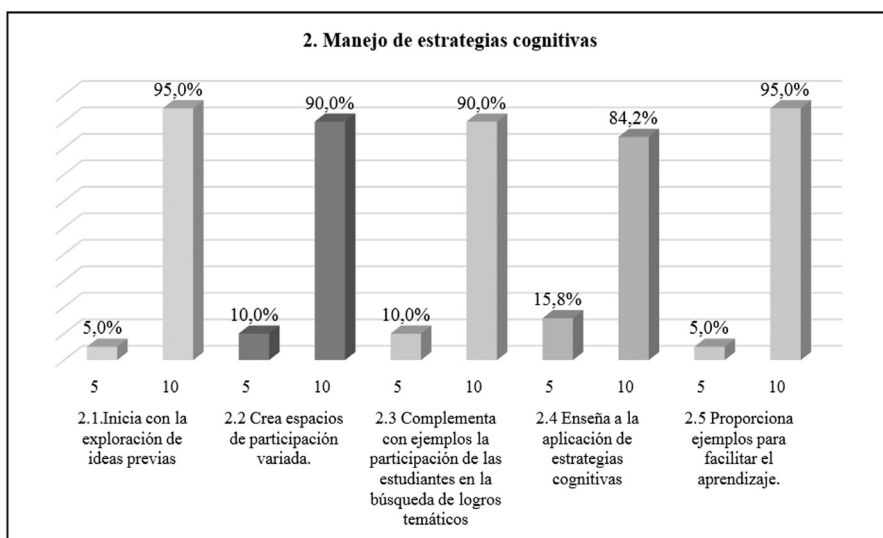
	Categoría	Frecuencia	%
1.1. Muestra un trato amable y de confianza con las estudiantes durante el aprendizaje.	10	20	100,0%
	0	1	5,0%
	5	2	10,0%
1.2. Las estudiantes trabajan en parejas o pequeños grupos.	10	17	85,0%

La calidad de las relaciones interpersonales son fundamentales, la afectividad es una cualidad que manejada en el aula, genera un clima de confianza, que se observa con un trato amable con las estudiantes durante el aprendizaje; esta situación se ha identificado con un 100% que representa el ser excelente en esta sub categoría; mientras que el trabajo en binas o grupos pequeños, está en un 85% considerado como bueno. Por último, el 15% indica que los docentes no tratan amablemente a las estudiantes y no trabajan en parejas, no es significativo porque de los



## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

anteriores porcentajes se deduce que hay un trato amable y trabajan en parejas, y tienen un perfil de docente constructivista. Lo anterior lo proponen de manera acertada: Aparicio (2011, p. 1) cuando expresa: “una serie de acciones integradas que debe de seguirse ordenadamente por el docente dentro del proceso educativo para el logro de un aprendizaje efectivo” y Araujo (2005), manifiesta que en el aprendizaje “es importante tener la relación entre las personas para mejorar la naturaleza humana para desarrollar sus diversas facultades como el sentimiento, la inteligencia, proceso que se basa en la comunicación” (p. 12).



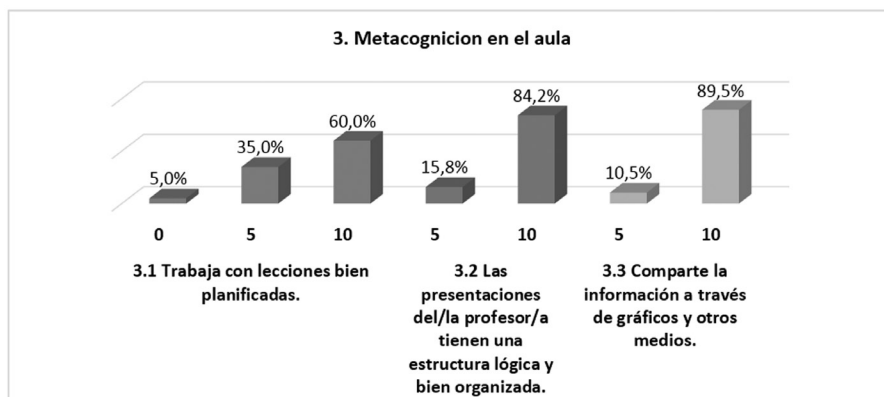
Gráfica 8. Manejo de estrategias cognitivas Unidad Educativa Particular – 2.

Tabla 13. Manejo de estrategias cognitivas Unidad Educativa Particular – 2

	Categoría	Frecuencia	%
2.1. Inicia con la exploración de ideas previas	5	1	5,0%
	10	19	95,0%
2.2. Crea espacios de participación variada.	5	2	10,0%
	10	18	90,0%
2.3. Complementa con ejemplos la participación de las estudiantes en la búsqueda de logros temáticos	5	2	10,0%
	10	18	90,0%
2.4. Enseña a la aplicación de estrategias cognitivas	5	3	15,8%
	10	16	84,2%
2.5. Proporciona ejemplos para facilitar el aprendizaje.	5	1	5,0%
	10	19	95,0%

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

En el quehacer escolar se aplica diferentes estrategias para establecer un ambiente favorable para que los estudiantes participen de experiencias de aprendizaje, estas estrategias son de tipo cognitivo. En este contexto es pertinente tener presente lo expresado por Arismendi y Vincez (2012, p. 128), “un aprendizaje eficaz exige algo más: las habilidades y las estrategias deben aprenderse de manera que puedan ser transferidas y adaptadas a nuevos problemas o situaciones previamente no experimentadas”. En este proceso la mayoría de docentes aplica actividades, para el inicio de clase con la exploración de ideas previas, en un 95%, crea espacios de participación variada en un 90%, complementa con ejemplos para la búsqueda de logros temáticos con un 90%, enseña a la aplicación de estrategias cognitivas con un 84.2% y proporciona ejemplos para facilitar el aprendizaje en un 95%; de los demás porcentajes no es representativo el 15% que no aplica estrategias cognitivas, pero ante la mayoría de docentes que si lo aplica no es significativo.



Gráfica 9. Metacognición en el aula. Unidad Educativa Particular – 2.

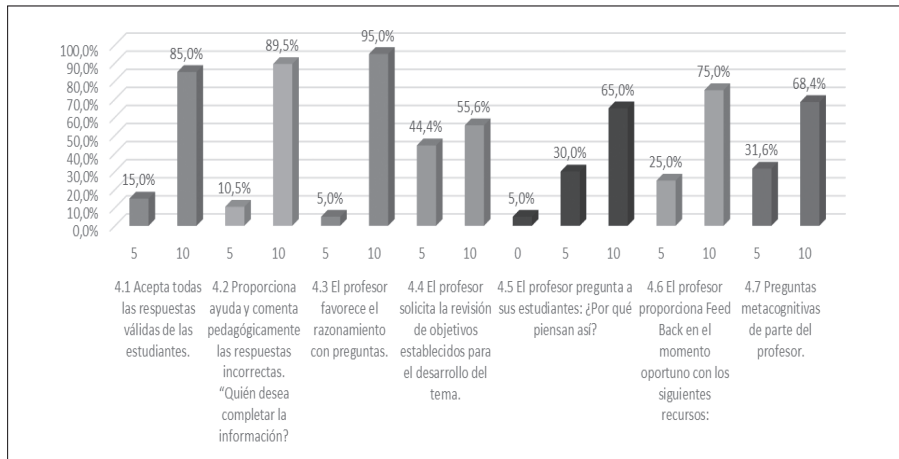
Tabla 14. Metacognición en el aula Unidad Educativa Particular – 2.

	Categoría	Frecuencia	%
3.1 Trabaja con lecciones bien planificadas.	0	1	5,0%
	5	7	35,0%
	10	12	60,0%
3.2 Las presentaciones del/la profesor/a tienen una estructura lógica y bien organizada.	5	3	15,8%
	10	16	84,2%
3.3 Comparte la información a través de gráficos y otros medios.	5	2	10,5%
	10	17	89,5%

La tercera categoría identifica la Metacognición en el aula, luego se tiene presente que el inicio del concepto de Metacognición lo relacionan en los estudios sobre aprendizaje en: Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006, p. 59), quienes expresan que “las

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

primeras aproximaciones a este concepto podemos encontrarlas en los trabajos de Flavell (1971, 1976), quien define la metacognición como el “conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (Flavell, 1976, p. 232). Los docentes de la Unidad Educativa Particular 2 lograron un 60% introducir en su aula de clase lecciones bien planificadas; un 35% poco lo hacen y un 5% no lo aplica. Se debe considerar que en esta institución se cuenta con docentes de poca experiencia educativa.



Gráfica 10. Metacognición (procesos) Unidad Educativa Particular – 2.

Tabla 15. Metacognición (procesos) Unidad Educativa Particular – 2

	Categoría	Frecuencia	%
4.1 Acepta todas las respuestas válidas de las estudiantes.	5	3	15,0%
	10	17	85,0%
4.2 Proporciona ayuda y comenta pedagógicamente las respuestas incorrectas. "Quién desea completar la información?"	5	2	10,5%
	10	17	89,5%
4.3 El profesor favorece el razonamiento con preguntas.	5	1	5,0%
	10	19	95,0%
4.4 El profesor solicita la revisión de objetivos establecidos para el desarrollo del tema.	5	8	44,4%
	10	10	55,6%
4.5 El profesor pregunta a sus estudiantes: ¿Por qué piensan así?	0	1	5,0%
	5	6	30,0%
	10	13	65,0%
4.6 El profesor proporciona Feed Back en el momento oportuno con los siguientes recursos:	5	5	25,0%
	10	15	75,0%

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

4.7 Preguntas metacognitivas de parte del profesor.	5	6	31,6%
	10	13	68,4%

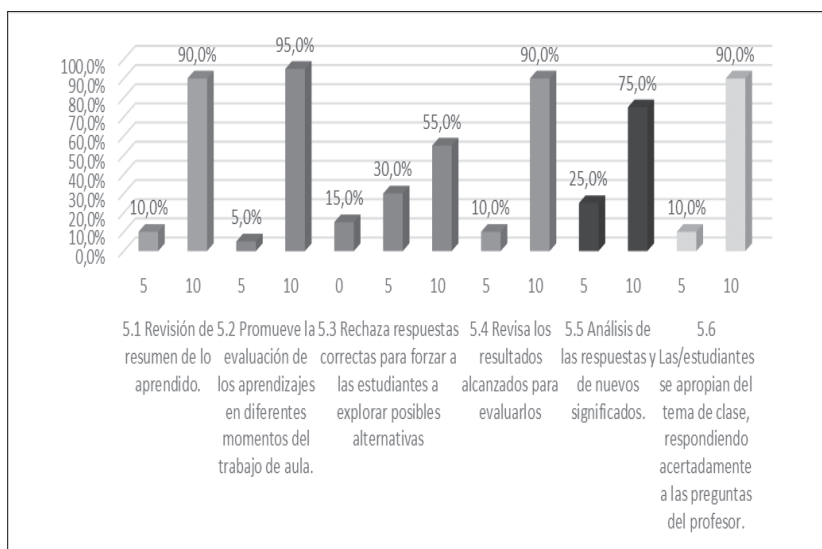
Los procesos metacognitivos incluyen una variada aplicación teórica y práctica como lo demuestran los resultados obtenidos. Los autores respaldan y dan sentido a estas actividades metacognitivas cuando expresan: Justicia, en Beltrán y Genovard (1999):

El término Metacognición se puede definir, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento. (...) Se trata, de la conciencia que tenemos de nuestro conocimiento y de todo aquello que resulta relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información (Flavell y Welman, 1977). (p. 364).

Con el apoyo de estos conceptos el proceso metacognitivo se refiere esencialmente a la capacidad que el ser humano tiene para someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para construir conocimiento, ser capaz de aprender y resolver problemas. En la institución donde se ha realizado la observación no participante se obtuvieron los siguientes datos: un 85% de docentes aceptan todas las respuestas válidas de las estudiantes, un 89,5% de las encuestadas proporciona ayuda y comenta pedagógicamente las respuestas incorrectas y completan la información expresada por las estudiantes; un 95% de los docentes favorece el razonamiento con preguntas un 55,6% solicita la revisión de objetivos establecidos para el desarrollo del tema aunque un 44,4% no lo hace considerando esto como negativo si se tiene en cuenta que la planeación de profesores implico todas estas orientaciones.

Dentro de esta categoría es necesario mencionar que un 65% preguntan a sus estudiantes: ¿Por qué piensan así? Y un 30% correspondiente poco lo hace y un 5% definitivamente no lo hace. El 75% de los profesores proporcionan Feed Back en el momento oportuno con los recursos necesarios, y un 25% correspondiente no proporciona el material. Se tiene presente que el 68,4% de las preguntas metacognitivas proceden de parte del profesor considerando esto como favorable pero además un 31,6% no lo hizo.

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista



Gráfica 11. Aprendizaje significativo Unidad Educativa Particular – 2.

Tabla 16. Aprendizaje significativo Unidad Educativa Particular – 2

	Categoría	Frecuencia	%
5.1 Revisión de resumen de lo aprendido.	5	2	10,0%
	10	18	90,0%
5.2 Promueve la evaluación de los aprendizajes en diferentes momentos del trabajo de aula.	5	1	5,0%
	10	19	95,0%
5.3 Rechaza respuestas correctas para forzar a las estudiantes a explorar posibles alternativas	0	3	15,0%
	5	6	30,0%
	10	11	55,0%
5.4 Revisa los resultados alcanzados para evaluarlos	5	2	10,0%
	10	18	90,0%
5.5 Análisis de las respuestas y de nuevos significados.	5	5	25,0%
	10	15	75,0%
5.6 Las/estudiantes se apropian del tema de clase, respondiendo acertadamente a las preguntas del profesor.	5	2	10,0%
	10	18	90,0%

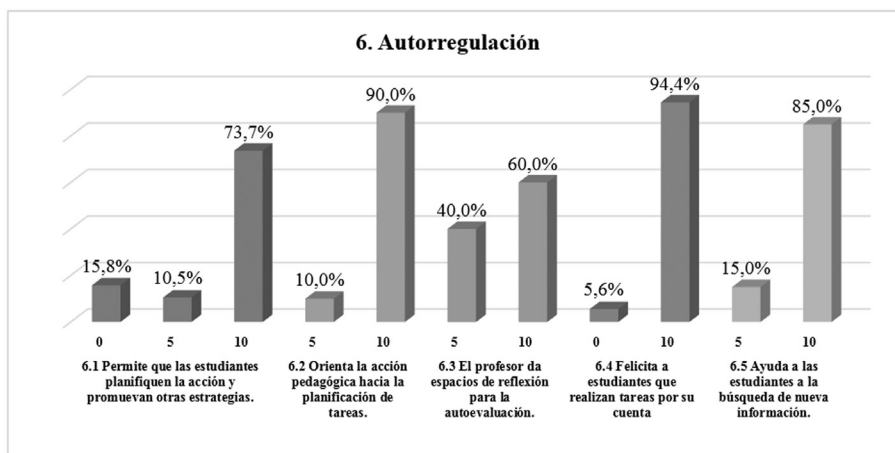
El aprendizaje significativo es esencial debido a las propuestas teóricas que los autores constructivistas tratan sobre el “aprender a aprender” Así, Ausubel et al. (1976) expresan:

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

El aprendizaje significativo es la incorporación sustancial e intencionada de una estrategia de aprendizaje potencialmente significativa de modo que surja un nuevo significado; implica que el significado recién aprendido ahora llega a formar parte integral de un sistema de ideas y conceptos nuevos. (p. 134).

Los docentes verifican el aprendizaje significativo de las estudiantes cuando revisan a través de resúmenes “lo aprendido” en un 90%, de igual manera, el 95% promueve la evaluación de los aprendizajes en diferentes momentos del trabajo de aula. El 55% rechaza respuestas correctas para forzar a las estudiantes a explorar posibles alternativas, lo cual denota que no todos manejan “la pregunta divergente”. Sin embargo, se considera positivo en este tema sobre el aprendizaje significativo que el 90% de los observados en su trabajo de aula. Revisa los resultados alcanzados para evaluarlos. Se considera alto el 75% de docentes que analiza las respuestas y encuentra nuevos significados. El 25% no relaciona la teoría con la práctica. Es alentador que en un 90% las estudiantes se apropian del tema de clase, respondiendo acertadamente a las preguntas del profesor.

Por lo anterior, es necesario que los docentes participantes en la investigación se apropien de esta conceptualización y pueden ser los gestores de una propuesta pedagógica basada en el “aprender a aprender” y “aprender a enseñar” en la Unidad Educativa Particular 2.



Gráfica 12. Categoría Autorregulación Unidad Educativa Particular – 2.

Tabla 17. *Categoría Autorregulación Unidad Educativa Particular – 2*

	Categoría	Frecuencia	%
6.1 Permite que las estudiantes planifiquen la acción y promuevan otras estrategias.	0	3	15,8%
	5	2	10,5%
	10	14	73,7%
6.2 Orienta la acción pedagógica hacia la planificación de tareas.	5	2	10,0%
	10	18	90,0%
6.3 El profesor da espacios de reflexión para la autoevaluación.	5	8	40,0%
	10	12	60,0%
6.4 Felicita a estudiantes que realizan tareas por su cuenta	0	1	5,6%
	10	17	94,4%
6.5 Ayuda a las estudiantes a la búsqueda de nueva información.	5	3	15,0%
	10	17	85,0%

El alumno que ha aprendido a aprender y el docente que ha aprendido a enseñar distinguen las habilidades para autorregular el aprendizaje; por esto, el 73% permite que las estudiantes planifiquen la acción y promuevan otras estrategias; sin embargo, no todos facilitan las actividades autorreguladoras puesto que un 15,8% se observó que lo hace a veces. Y un 10,5% no lo hace. Al respecto, Díaz y Hernández (2006) expresa:

Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible. Por esta y otras razones se concluye que es difícil considerar que exista una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. (p. 141).

Por esto el aprendizaje autorregulado es una de las mejores estrategias para que las estudiantes se expresen mediante una forma particular de aprendizaje. Este estado se reconoce que es algo que responde a una situación de mucha práctica de parte de parte del “aprendiz y del enseñante”.

El tercer estándar sobre la formación del docente ecuatoriano se refiere a la actualización y reforma del sistema educativo y expresa “el docente actúa de forma interactiva con sus alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje”; estándares que se determinan en los siguientes indicadores:

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

- Utiliza variedad de estrategias que le permiten ofrecer a los estudiantes múltiples caminos de aprendizaje colaborativo e individual.
- Presenta conceptos, teorías y saberes disciplinarios a partir de situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes.
- Respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
- Utiliza los conocimientos previos de los estudiantes para crear situaciones de aprendizaje relacionadas con los temas a trabajar en la clase.
- Emplea materiales y recursos coherentes con los objetivos de la planificación y los desempeños esperados.
- Promueve que los estudiantes se interroguen sobre su propio aprendizaje y exploren la forma de resolver sus propios cuestionamientos.
- Usa las ideas de los alumnos e indaga sobre sus comentarios.

Siguiendo estos tópicos, el 90% de los docentes orienta la acción pedagógica hacia la planificación de tareas y en un 10% a veces. Y en un 60%, el profesor da espacios de reflexión para la autoevaluación que referencia a la autorregulación. El 40% no le da importancia a esta actividad.

El 94.40% de los docentes felicita a estudiantes que realizan tareas por su cuenta, no se puede afirmar que estas acciones son realizadas por todos los docentes participantes en la investigación porque 5,6% no lo realiza. Por último, se considera positivo que el 85% de los docentes ayuda a las estudiantes a la búsqueda de nueva información, y el 15% no lo hace.

Las anteriores situaciones desde la postura teórica sobre aprendizaje autorregulado, se considera negativas, porque en el aula, toda acción es conjunta y única como lo refiere más arriba (Díaz y Hernández, 2006).



## 2.4.4 Entrevista Estructurada para Grupo Focal-Unidad Educativa Particular 2.

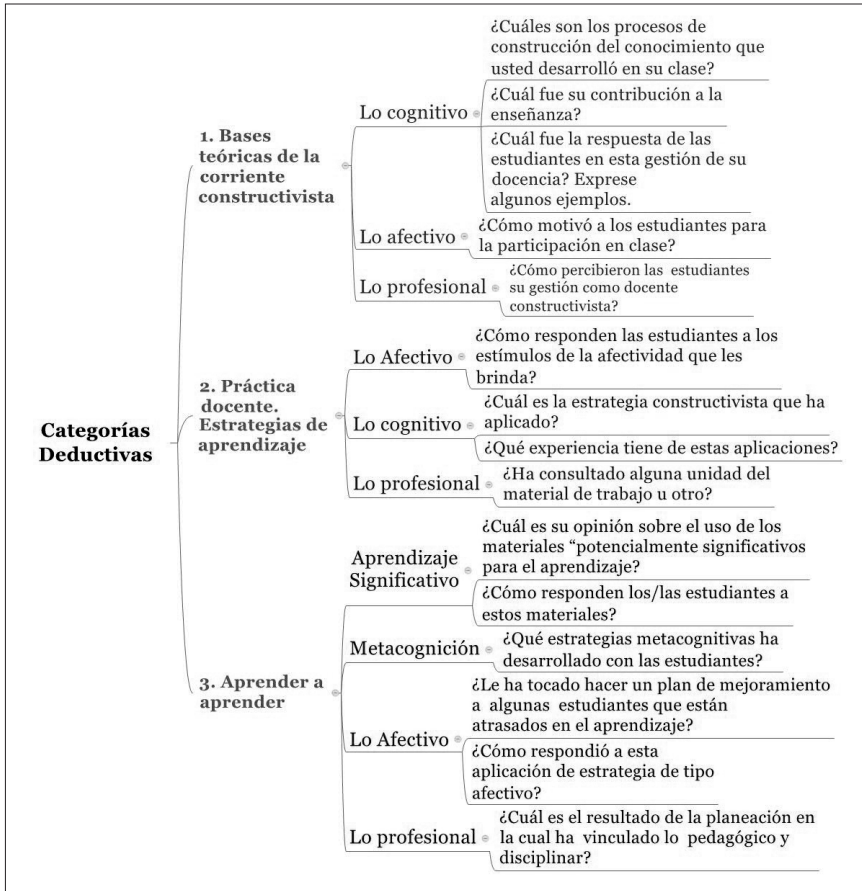


Figura 5. Categorías deductivas - punto de partida.

Este tercer objetivo permitió la participación de los docentes vinculados a la investigación expresando sus experiencias a través de una entrevista estructurada. Se ha realizado el proceso cualitativo: "El examen cuidadoso del método que se emplea para pasar deductivamente de los marcos conceptuales a la realidad concreta" (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 105) (...). Más adelante se afirma: "Por otra parte, en la investigación cualitativa las etapas no son excluyentes sino que operan en un verdadero proceso de raciocinio inductivo e interactivo sin separar tajantemente la caracterización de la situación" (p. 120). La aplicación del Atlas-ti, implica unos textos conceptuales – "memos"- para ubicarlas en las "redes semánticas". Se repiten algunos textos del Marco Teórico.

2.4.4.1 Primera categoría: construcción del conocimiento desde la corriente constructivista Subcategoría - lo cognitivo.

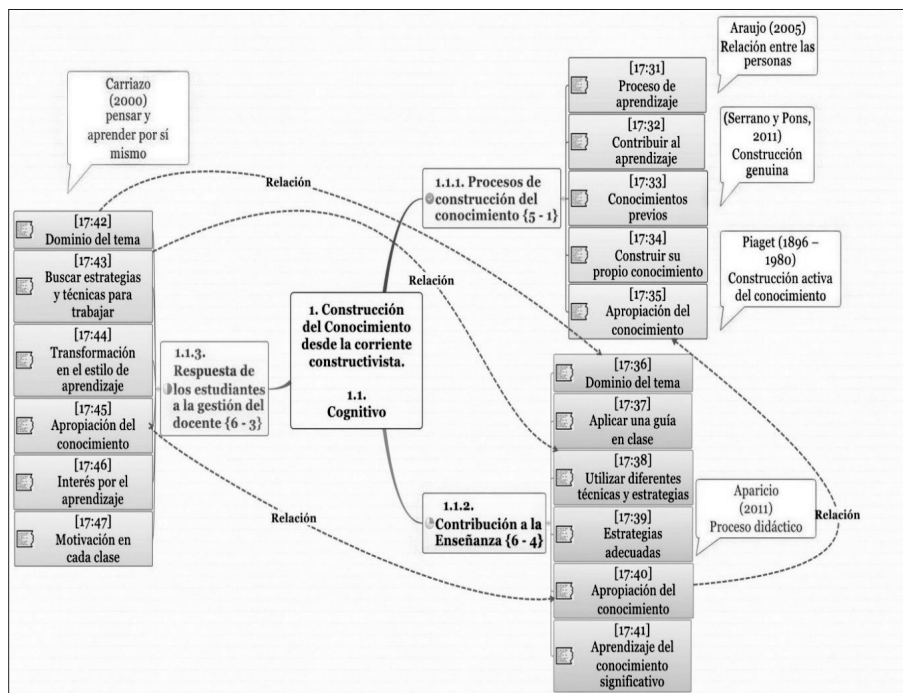


Figura 6. Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista – lo cognitivo.

2.4.3.1.1 *Procesos de construcción del conocimiento desde la corriente constructivista.* Ha sido pertinente acudir a los teóricos precursores del constructivismo como Piaget (1896 – 1980), como principal exponente del desarrollo cognitivo considerado y como uno de los primeros teóricos del constructivismo que considera que quien aprende construye activamente el conocimiento.

Además, Araujo (2005), manifiesta que en el aprendizaje “es importante tener la relación entre las personas para mejorar la naturaleza humana para desarrollar sus diversas facultades como el sentimiento, la inteligencia, proceso que se basa en la comunicación” (p. 12). En términos generales se puede decir que, han dado alternativas del funcionamiento psicológico que podrían ser reconocidas estas afirmaciones como “constructivismo” y que responden a las visiones teóricas constructivistas dominantes en psicología del desarrollo (Coll, 2001; Martí, 1997, citado por Serrano y Pons, 2011).

Entre las diferentes formas de entender el constructivismo comparten la idea de que es un proceso de construcción genuina del sujeto y no una copia de conocimientos existentes en el mundo externo (Serrano y Pons, 2011).

2.4.4.1.2 *Contribución a la enseñanza.* Aparicio (2011) afirma que “el éxito del proceso didáctico depende del conocimiento, capacidad y actuación del docente para realizarlo con diferentes actividades congruentes y tendientes a la consecución del mismo fin que es facilitar los aprendizajes de los alumnos” (p. 1).

La efectividad del aprendizaje se determina por los resultados que se obtienen en las diferentes fases del proceso, en los que el docente cumple el rol de motivador, orientador y potenciador de la capacidad de aprender; mientras que los estudiantes cumplen roles activos, participativos, que se orienta con el profesor y comparte con sus compañeros para alcanzar conocimientos logrado a través del desarrollo del conocimiento lógico, creativo y argumentativo.

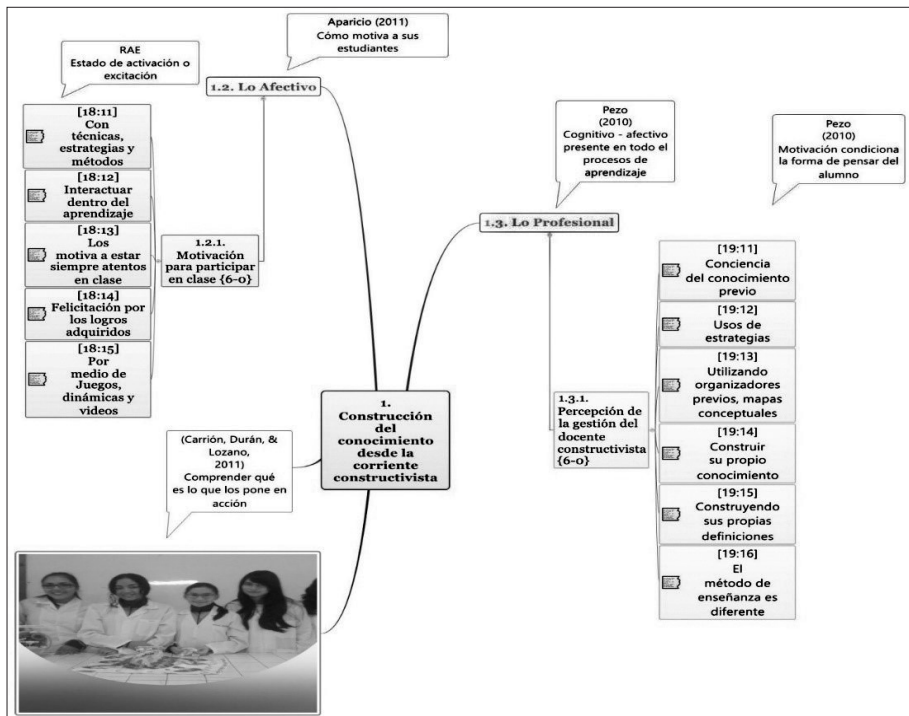


Figura 7. Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista – Lo afectivo y lo profesional.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

2.4.4.1.3 *Respuesta de los estudiantes a la gestión de su docente.* Carriazo (2000, p. 21) considera que “la educación centrada en la persona parte de una premisa básica que es la confianza en que toda persona tiene la capacidad de pensar y aprender por sí mismo”. Los conceptos explicitados mediante las aportaciones de los diferentes autores, han enriquecido el factor “conocimiento” en la teoría pedagógica adoptada.

2.4.4.1.4 *Lo afectivo.* Aparicio (2011) ofrece claridad para comprender esta subcategoría cuando afirma: “el éxito del proceso didáctico depende del conocimiento, capacidad y actuación del docente para realizarlo con diferentes actividades congruentes y tendientes a la consecución del mismo fin que es facilitar los aprendizajes de los alumnos” (p. 1) y más adelante, “una condición importante en el proceso de aprendizaje; es la motivación desde el docente hacia el estudiante y al respecto dice: “la clave del éxito estriba en la forma de como motiva a sus alumnos para que ellos quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes interactuando con los recursos educativos a su alcance” (p. 1).

2.4.4.1.5 *Motivación para la participación en clase.* Para Aparicio (2011, p. 1) la motivación es indispensable desde el docente hacia el estudiante: “la clave del éxito estriba en la forma de cómo motiva a sus alumnos para que ellos quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes interactuando con los recursos educativos a su alcance” (p. 1).

Además, Carrión et al. (2011) manifiestan que “no podemos hacer mucho para transformar la conducta de las personas si no comprendemos qué es lo que las pone en acción” (p. 6).

2.4.4.1.6 *Lo profesional.* Entre las expresiones que se logró identificar se manifiesta que si se ha percibido la gestión del docente constructivista, que permite la construcción del conocimiento, se ha permitido construir sus propias definiciones y otras más.

2.4.4.1.7 *Percepción de los estudiantes sobre la gestión del docente constructivista.* Como un factor importante Pezo (2010, p. 43) manifiesta que “la motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante”. El autor continúa, “la motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo - afectivo presente en todo el procesos de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita.

**2.4.4.2 Segunda categoría: práctica docente y subcategoría, estrategias de aprendizaje.** Esta categoría se ha propuesto en orden a la identificación de la inclusión de estrategias de aprendizaje en sus clases y efectivamente, los docentes han logrado identificar con más precisión conceptual y práctica las estrategias de aprendizaje y enseñanza. Es notorio el progreso de los docentes respecto de las orientaciones dadas al comienzo de la investigación. Existe una coherencia entre los resultados de las visitas del equipo técnico y las declaraciones de los docentes respecto de su tarea escolar, que se relaciona con la práctica docente. Las subcategorías se identifican como “lo cognitivo”, entendiendo las maneras de enseñanza e identificando su trabajo docente. Los participantes han trabajado con estrategias de aprendizaje, como se puede observar en la figura en la cual que a continuación se ha consignado.

**2.4.4.2.1 Lo cognitivo.** Con la reflexión sobre la cognición propuesta en la siguiente Figura, se trabaja la segunda categoría del tercer objetivo.

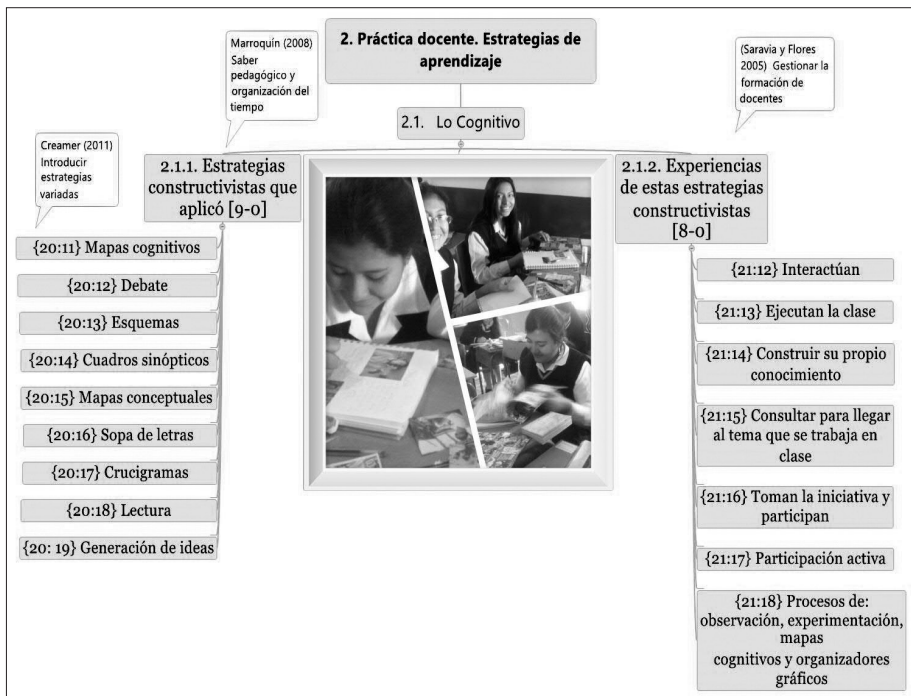


Figura 8. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo cognitivo.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

2.4.4.2.2 *Estrategias constructivistas que aplicó.* Las estrategias y variables metacognitivas se concretan dentro del aula con más facilidad en unas asignaturas que en otras; es decir que la práctica también está ligada a otras variables como el tipo de asignatura, el saber pedagógico y la forma como se organice el tiempo para las sesiones de enseñanza aprendizaje (Marroquín, 2008).

“El reto de los docentes hoy, es saber aprovechar los diversos momentos de trabajo educativo (lecturas, discusiones, elaboración de escritos, etc.) para introducir estrategias variadas que lleven a esa vigilancia crítica de las ideas en los estudiantes” (Creamer, 2011, p. 9).

2.4.4.2.3 *Experiencias de la aplicación de estrategias constructivistas.* Países como Colombia, Venezuela, Uruguay y Chile han desarrollado otras estrategias menos centradas en los ministerios de educación, creando, como en los casos de Chile, Venezuela y Uruguay, instancias descentralizadas encargadas de gestionar la formación de docentes en servicio de sus países (Saravia y Flores, 2005). Se encuentra más información en la tesis doctoral titulada: “Aplicación del programa: Metacognición y Estrategias de Aprendizaje en el quehacer docente de la educación superior 2009 en la Universidad Mariana de Pasto” (Marroquín, 2011).

2.4.4.2.4 *Práctica docente. Estrategias de aprendizaje - lo Afectivo.* En la Figura 8 se puede apreciar la significación de las demostraciones de afecto desde el docente hacia el estudiante. Según Soler y Alfonso (1995), se pueden realizar algunas estrategias socioafectivas durante las sesiones de aula. En el caso que nos ocupa, se propuso la realización de “planes de mejoramiento” para estudiantes que no han logrado alcanzar los niveles mínimos de aprendizaje de ciertos temas.

En la entrevista se ha preguntado a los docentes: ¿Cuál ha sido la reacción de los estudiantes ante esta manifestación de esta estrategia socioafectiva?

Entre las respuestas más destacadas se encuentran: mayor interés, entrega y aceptación, respuesta positiva a los estímulos, material adecuado desde el docente que motivó al estudiante, entre otras.



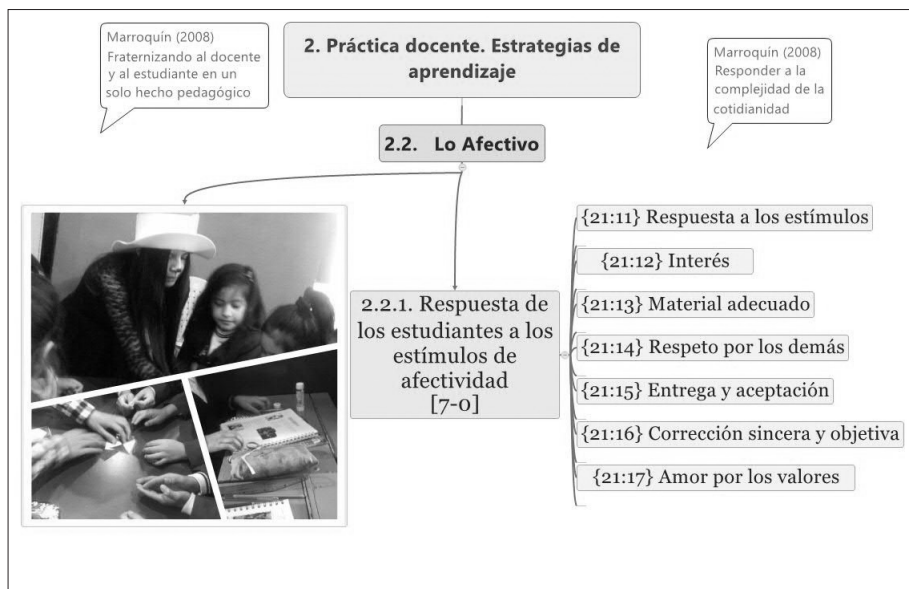


Figura 9. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo afectivo.

2.4.4.2.5 *Respuesta de los estudiantes a los estímulos de afectividad.* La afectividad con su doble relación: consigo y con los demás lo cual influye positivamente en la relación de docentes y estudiantes por las contribuciones al aprendizaje, además la afectividad en el aula, es aquel clima de confianza, que hace más cercano a los dos actores del acto de aprender. “Lo socioafectivo y lo académico se vinculan para hacer contribuciones significativas a la enseñanza y al aprendizaje; fraternizando al docente y al estudiante en un solo hecho pedagógico” (Marroquín, 2008, s.p.).

2.4.4.2.6 *Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo profesional.* La práctica docente, se caracteriza por ser una actitud de continua reflexión y capacitación, para descubrir las condiciones en las que se está realizando su acción de educar, para discernir los factores de influencia y los aspectos positivos que favorecen el proceso. El quehacer profesional hace que los estudiantes perciban esta acción.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo



Figura 10. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo profesional.

2.4.4.2.7 *Consulta el material de trabajo.* Quien, de forma sistemática, maneja el uso de estrategias metacognitivas es un estudiante que se distingue por su autorregulación de los que no lo aplican. Son los educandos los que toman la decisión de usar estrategias metacognitivas y como consecuencia deben hacer un esfuerzo para regular su uso, como también la dedicación del tiempo requerido para su puesta en funcionamiento. Tiene sentido mencionar el valor de las estrategias motivacionales como impulsoras de los procesos autorregulados (Corno 1989, citado por González, 1994).

2.4.4.3 *Tercera Categoría - aprender a aprender.* Esta categoría incluye en las subcategorías, importantes tópicos trabajados desde los diferentes instrumentos de recolección de información. En este sentido, se encuentran temas como: aprendizaje significativo, metacognición y las referencias a lo afectivo y lo profesional.

Es pertinente destacar que la estructura de la entrevista implica los énfasis a que se refiere el objetivo general y los objetivos específicos.

2.4.4.3.1 *Subcategoría, aprendizaje significativo.* Par hacer referencia al aprendizaje significativo se ha tomado el concepto de “aprender”; lo cual para Perinat (2003, p. 2), “supone una actividad mental por medio de la cual, un concepto se adquiere, se retiene y su conducta cambia”.



En razón de la importancia del tema sobre aprendizaje significativo, se hace referencia a Ausubel et al. (1976). Ver más en el Marco Teórico de esta obra.

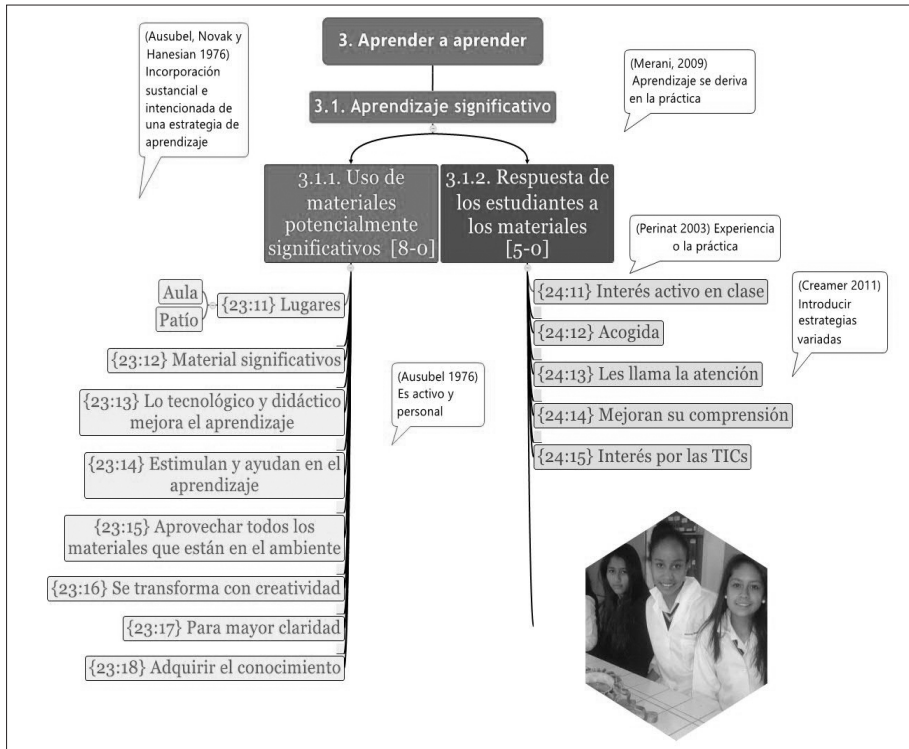


Figura 11. Aprender a aprender – subcategoría aprendizaje significativo.

*Uso de materiales potencialmente significativos.* En las redes semánticas se encuentran claramente las expresiones de docentes que tienen relación con la teoría sobre aprendizaje significativo: “lo tecnológico y lo didáctico mejora el aprendizaje”, “aprovechar todos los materiales que están en el ambiente” “se transforma con creatividad” (ver Figura 11).

*Respuesta de los estudiantes a estos materiales.* Es interesante encontrar en las redes semánticas, las expresiones que reflejan la cercanía temática entre estudiantes y docentes. “El aprendizaje es un proceso u operación que deriva de cambios más o menos permanentes de la conducta originados en la práctica” (Merani, 2009, s.p.); se puede decir que, es un cambio que ocurre en la persona como resultado de la experiencia o la práctica.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

“El reto de los docentes hoy, es saber aprovechar los diversos momentos de trabajo educativo (lecturas, discusiones, elaboración de escritos, etc.) para introducir estrategias variadas que lleven a esa vigilancia crítica de las ideas en los estudiantes” (Creamer, 2011, p. 9).

2.4.4.3.2 *Subcategoría, Metacognición.* Para Justicia, en Beltrán y Genovard (1999):

El término Metacognición se puede definir, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento. (...) Se trata, pues de la conciencia que tenemos de nuestro conocimiento y de todo aquello que resulta relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información (Flavell y Welman, 1977). (p. 364).

Con el apoyo de estos conceptos el proceso metacognitivo se refiere esencialmente a la capacidad que el ser humano tiene para someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para construir conocimiento, ser capaz de aprender y resolver problemas. La metacognición es otra subcategoría que se le ha dado el énfasis desde el enunciado del problema, por considerar los dos pilares del trabajo pedagógico en relación -claro está- con las estrategias de aprendizaje y docencia.

El aprendizaje orientado hacia la Metacognición implica varios temas, y uno de ellos es la autorregulación. Dentro de la dinámica del aprendizaje autorregulado con base epistemológica se debe mencionar que anteceden otros conceptos fundamentales como el pensamiento autorregulado y éste a su vez, es dependiente de un pensamiento autónomo el cual facilita al educando el aprendizaje autónomo. Al respecto Aebli (1991) expresa: “Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo” (p. 151). En este contexto, el educando percibe la facilidad de su aprendizaje y surgen los interrogantes: ¿Cómo lo hice?, ¿qué procesos me sirven para aprender mejor?

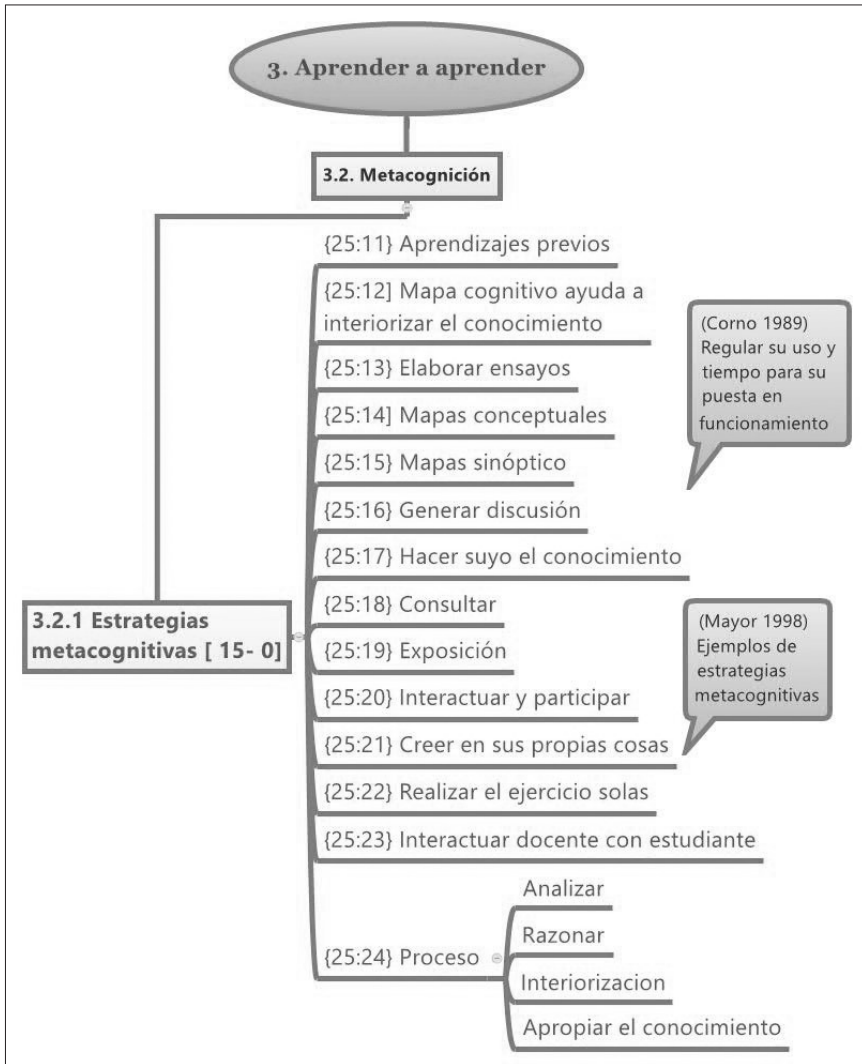


Figura 12. Aprender a aprender - Metacognición.

*Estrategias metacognitivas.* Quien tiene de forma sistemática el uso de estrategias metacognitivas es un estudiante que se distingue por su autorregulación de los que no lo aplican. Son los educandos los que toman la decisión de usar estrategias metacognitivas y como consecuencia deben hacer un esfuerzo para regular su uso como también la dedicación del tiempo requerido para su puesta en funcionamiento (Corno 1989, citado por González, 1994).

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

Algunos ejemplos de estrategias metacognitivas: explicar el uso del material de aprendizaje a alguien y discutirlo con él, planificar las tareas a emprender, pensar sobre qué estrategias son apropiadas para un trabajo a realizar, rehacer o modificar objetivos de aprendizaje, hacerse preguntas a sí mismo, para comprobar la comprensión, entre otras (Mayor et al., 1993).

### 2.4.4.3.3 Subcategoría, lo afectivo.

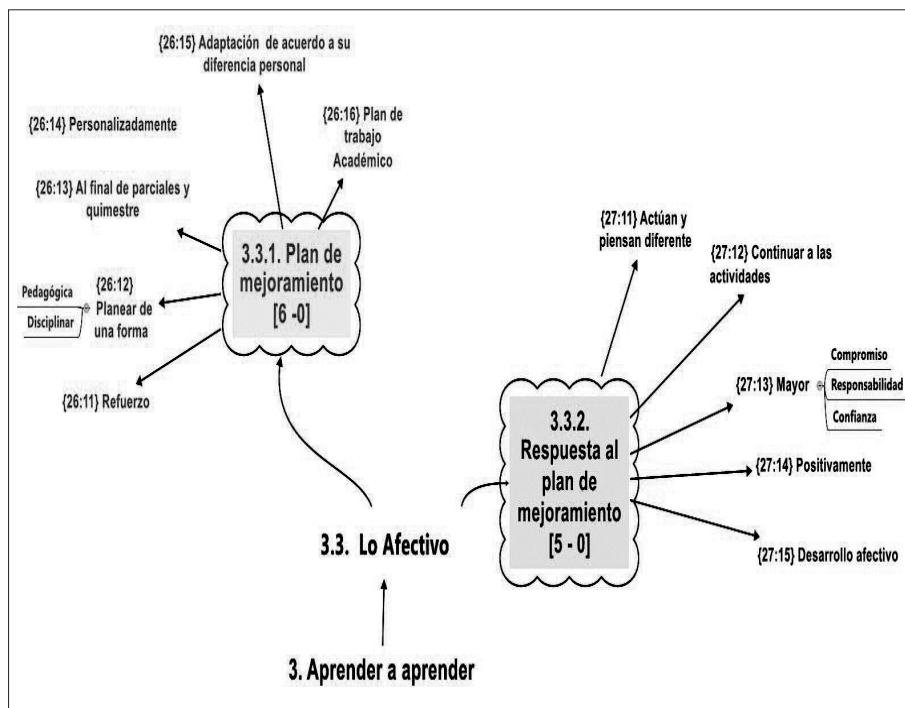


Figura 13. Aprender a aprender. Lo Afectivo.

*Plan de mejoramiento para estudiantes retrasados en el aprendizaje.* La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales y psicológicos. “Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que adquieren, son únicos en sí mismos.” (Ausubel et al., 1976, p. 46). Esta referencia apoya el hecho de realizar “planes de mejoramiento” en beneficio de estudiantes que muestran dificultades en el aprendizaje.

**¿Cómo respondió al plan de mejoramiento es estudiante?** Los estudiantes “actúan y piensan mejor”, “mayor compromiso,

responsabilidad y confianza". Es pertinente tener presente que las definiciones respecto del aprendizaje, como una actividad, un acto que genera cambios, es la acción que implica adquirir conocimientos de alguna cosa por el estudio o por la experiencia.

2.4.4.3.4 Subcategoría, lo profesional.

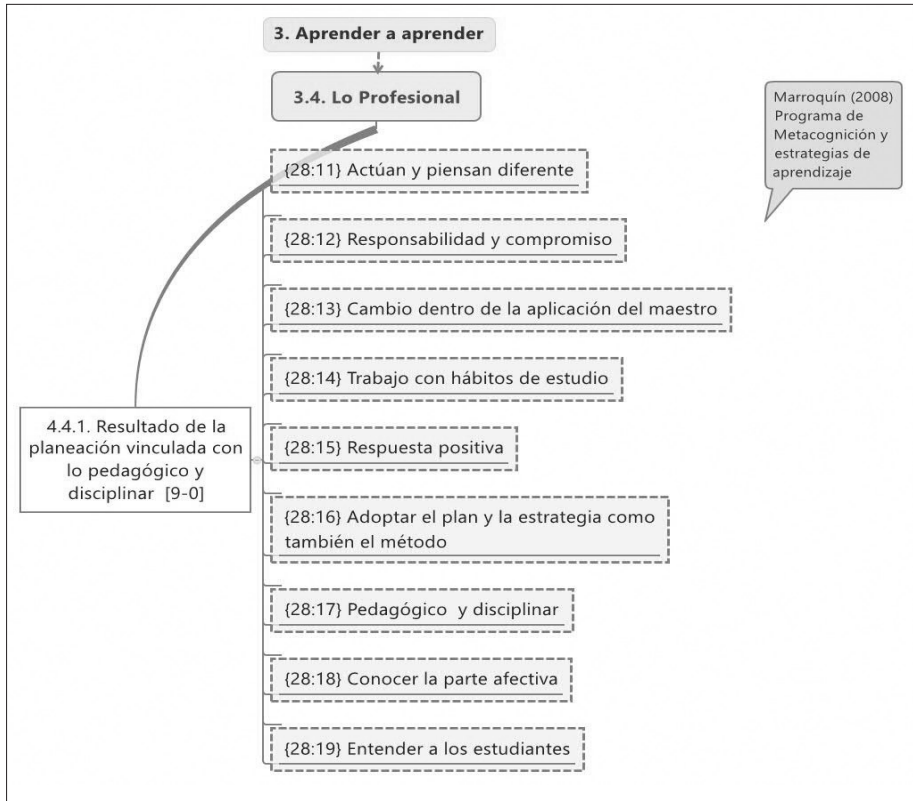


Figura 14. Aprender a aprender. Lo profesional.

¿Cuál es el resultado de la planeación vinculada con lo pedagógico y disciplinar? Los docentes participantes realizaron algunas actividades previas a la Planeación en su Unidad Educativa Particular Oviedo. Se vincularon algunas estrategias de aprendizaje y de docencia, se destacó en las visitas a las aulas algunos temas como el “aprendizaje significativo”, la metacognición, autorregulación, etc., temas que se trataron en la entrevista.

### 2.4.5 Entrevista estructurada para Grupo Focal. Unidad educativa particular 1.

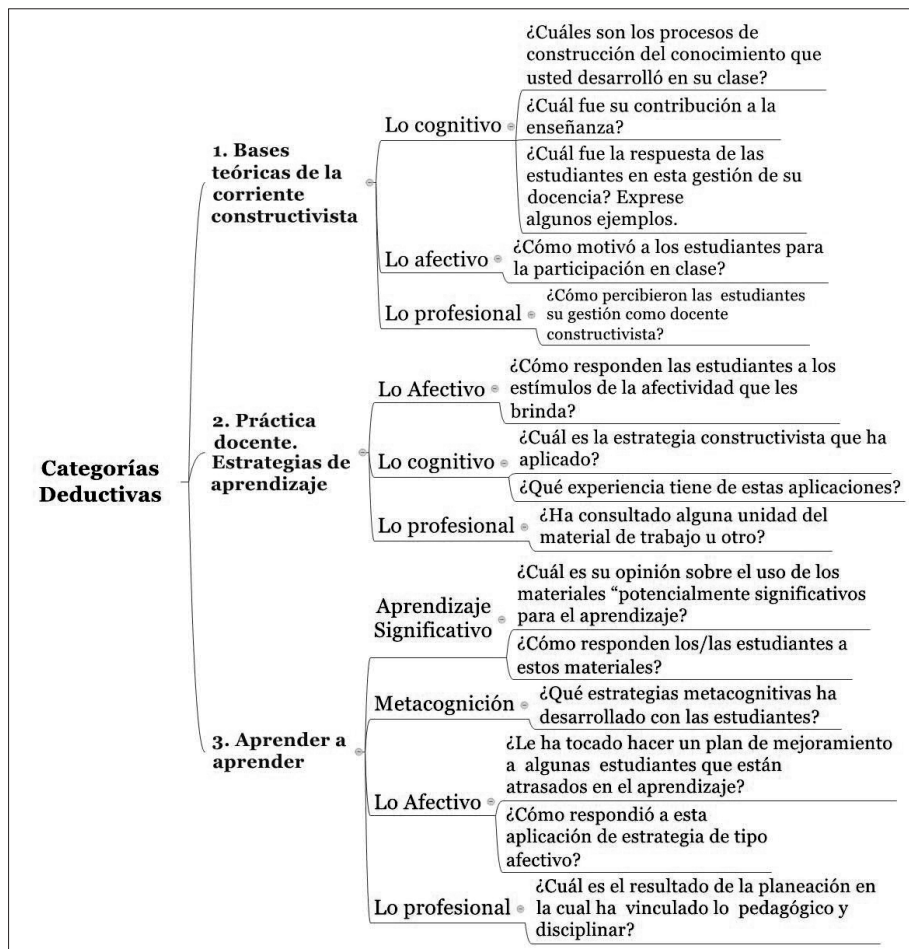


Figura 15. Categorías deductivas- Punto de partida.

Este tercer objetivo permitió la participación de los docentes vinculados a la investigación, expresando sus experiencias a través de una entrevista estructurada. Se ha realizado el proceso como lo expresan las autoras de este proceso cualitativo: “El examen cuidadoso del método que se emplea para pasar deductivamente de los marcos conceptuales a la realidad concreta” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005, p. 105) (...) Más adelante se afirma: “Por otra parte, en la investigación cualitativa las etapas no son excluyentes sino que operan en un verdadero proceso de raciocinio inductivo e interactivo sin separar tajantemente la caracterización de la situación” (p. 120). En síntesis la investigación

cualitativa es un proceso en donde las etapas se retroalimentan y se confrontan. Entonces como resultado de la planeación de la investigación se definieron las categorías que dinamizaron los diferentes procesos desde la corriente constructivista adoptada por la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo y la Unidad Educativa Particular Oviedo, en Quito e Ibarra respectivamente. Los datos recogidos se organizaron en matrices de vaciado acorde con el instrumento diseñado para el efecto.

**2.4.5.1 Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista.** En el año 2012 el Ministerio de Educación Ecuatoriano interesado por los estándares de desempeño docente expresa que para generar mayor impacto en el desempeño del docente en su labor, debe demostrar su vocación y entrega al servicio de la comunidad, capacitados en los diferentes procesos pedagógico y entregados totalmente a su labor docente; es decir, maestros de excelencia y calidad humana, consientes y responsables de su función; cualidades que además, convierten un ambiente escolar en un equipo de trabajo con liderazgo donde se asumen responsabilidades en el bien común, garantizando lo propuesto por la comunidad educativa en relación con el constructivismo adoptado por la institución.

Se reflexiona sobre el tercer estándar específico sobre labor del docente y concretamente: “el docente actúa de forma interactiva con sus alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje”. Utiliza variedad de estrategias que le permiten ofrecer a los estudiantes múltiples caminos de aprendizaje colaborativo e individual. Además, el acompañamiento en la construcción del conocimiento como uno de los logros en el aula de clase.

A continuación se muestra cómo el docente puede ayudar a los alumnos a construir conocimiento.



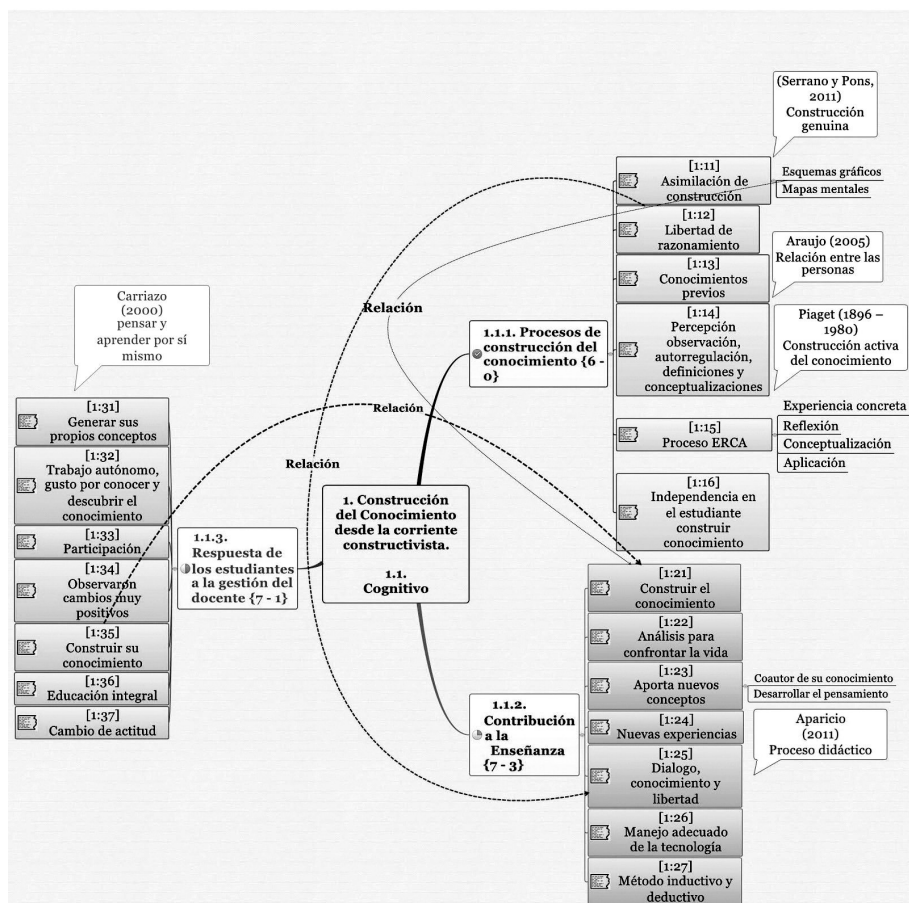


Figura 16. Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista – lo cognitivo.

**2.4.5.2 Procesos de construcción del conocimiento.** La construcción del conocimiento es el concepto clave en esta investigación y en particular en los datos recogidos en la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo. En la Figura 16 se puede apreciar conceptos dados sobre construcción del conocimiento. Se ha consultado a exponentes precusores del tema. Así: Piaget (1896 – 1980) quien considera que quien aprende construye activamente el conocimiento.

Otro autor como Araujo (2005), manifiesta que en el aprendizaje “es importante tener la relación entre las personas para mejorar la naturaleza humana para desarrollar sus diversas facultades como el sentimiento, la inteligencia, proceso que se basa en la comunicación” (p. 12).



En términos generales, se puede decir que han dado alternativas del funcionamiento psicológico que podrían ser reconocidas como “constructivismo” y que responden a las visiones teóricas constructivistas dominantes en psicología del desarrollo (Coll, 2001; Martí, 1997, citado en Serrano y Pons, 2011).

Estas diferentes formas de entender el constructivismo aunque comparten la idea de que el constructivismo es un proceso de construcción genuina del sujeto y no una copia de conocimientos existentes en el mundo externo (Serrano y Pons, 2011).

La fundamentación pedagógica constructivista, hace referencia al rol docente como quien guía el aprendizaje de sus alumnos, a partir de una serie de acciones debidamente planificadas, en las que los estudiantes participen activamente en el acercamiento e incremento de la cultura y el conocimiento. En la Figura 16 se aprecia todas las respuestas que se dieron en relación a la entrevista estructurada. Es evidente que se entendió la estructura de la pregunta y las respectivas respuestas como consecuencia.

**2.4.5.3 Contribución a la enseñanza.** Aparicio (2011, p. 1) expresa: “el éxito del proceso didáctico depende del conocimiento, capacidad y actuación del docente para realizarlo con diferentes actividades congruentes y tendientes a la consecución del mismo fin que es facilitar los aprendizajes de los alumnos”.

La efectividad del aprendizaje se determina por los resultados que se obtienen en las diferentes fases del proceso, en los que el docente cumple el rol de motivador, orientador y potenciador de la capacidad de aprender; mientras que los estudiantes cumplen roles activos, participativos, que se orienta con el profesor y comparte con sus compañeros para alcanzar conocimientos, logrado a través del desarrollo del conocimiento lógico, creativo y argumentativo. En la Figura 16 se manifiesta la inclusión de estrategias socioafectivas que corresponde a lo “afectivo”. Esta actitud docente es definitiva para el aprendizaje.

**2.4.5.4 Respuesta de los estudiantes a la gestión de su docente.** Carriazo (2000, p. 21) considera que es “la educación centrada en la persona parte de una premisa básica que es la confianza en que todo hombre tiene la capacidad de pensar y aprender por sí mismo”. Es evidente que los estudiantes apoyados en la aplicabilidad, la enseñabilidad son los que reciben el beneficio docente.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

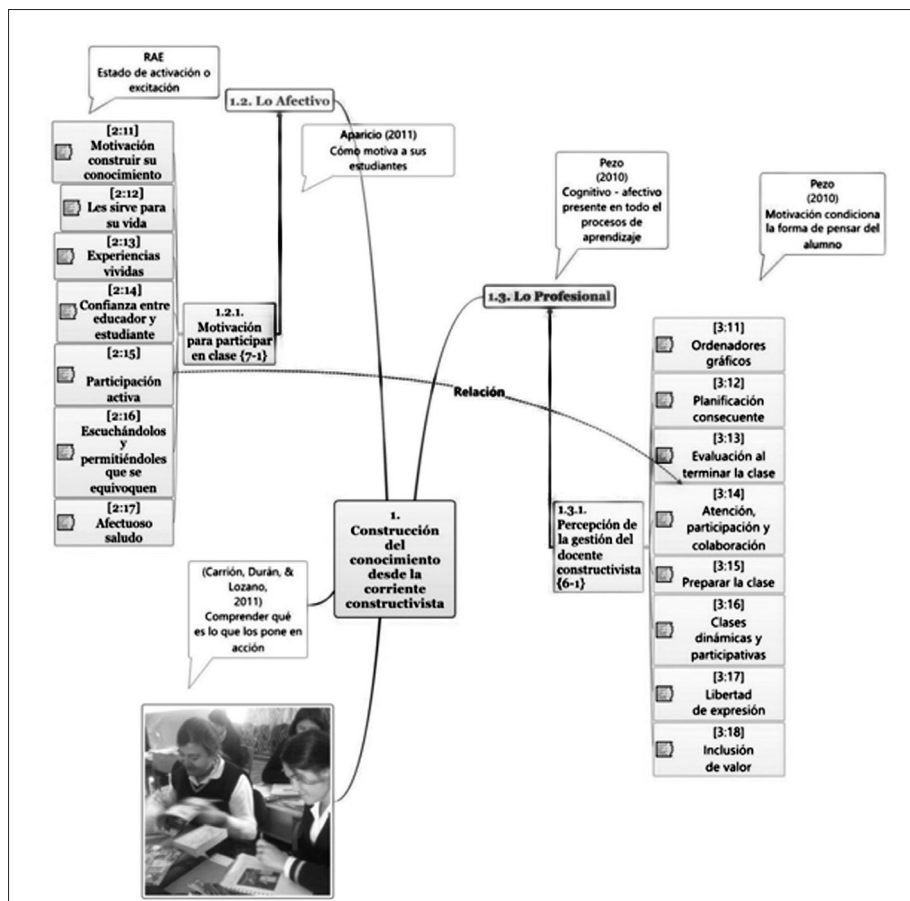


Figura 17. Construcción del conocimiento desde la corriente constructivista - lo afectivo y lo profesional.

Los estudiantes son los primeros jueces de las actividades de los docentes y se ha evidenciado que los mismos, han trabajado con el enfoque constructivista en el aula.

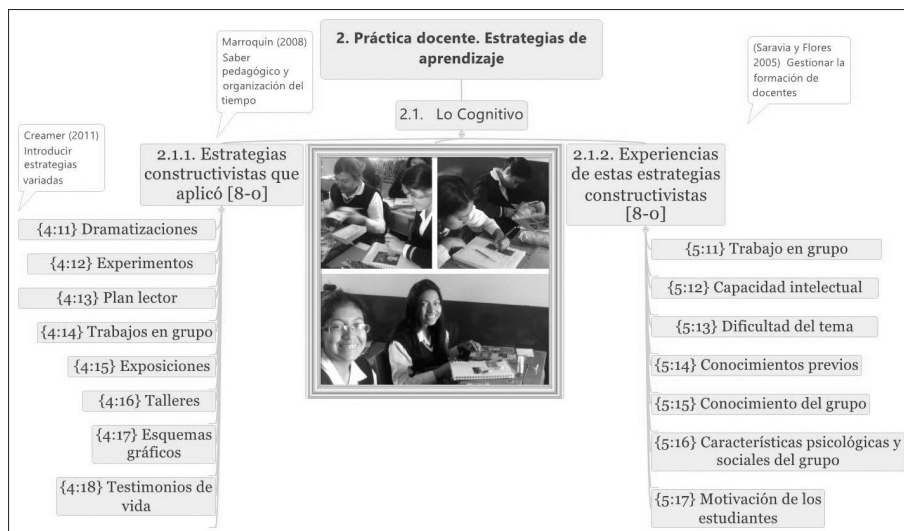


Figura 18. Práctica docente. Estrategias de Aprendizaje - lo cognitivo.

**2.4.5.5 Estrategias constructivistas que se aplicó.** De igual manera en esta subcategoría se trabaja la cognición y la metacognición. Las estrategias y variables metacognitivas se concretan dentro del aula con más facilidad en unas asignaturas que en otras; es decir que la práctica también está ligada a otras variables como el tipo de asignatura, el saber pedagógico y la forma como se organice el tiempo para las sesiones de enseñanza aprendizaje (Marroquín, 2011). También se encuentra ilustrado este proceso con los aportes de Creamer (2011) cuando textualmente manifiesta: “El reto de los docentes hoy, es saber aprovechar los diversos momentos de trabajo educativo (lecturas, discusiones, elaboración de escritos, etc.) para introducir estrategias variadas que lleven a esa vigilancia crítica de las ideas en los estudiantes” (Creamer, 2011, p. 9).

**2.4.5.6 Experiencias de estas estrategias constructivistas.** “El reto de los docentes hoy, es saber aprovechar los diversos momentos de trabajo educativo (lecturas, discusiones, elaboración de escritos, etc.) para introducir estrategias variadas que lleven a esa vigilancia crítica de las ideas en los estudiantes” (Creamer, 2011, p. 9).

En el caso de Perú, es el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), encargado de garantizar el funcionamiento de un programa de formación y actualización de docentes en servicio. Países como Colombia, Venezuela, Uruguay y Chile han desarrollado

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

otras estrategias menos centradas en los ministerios de educación, creando, como en los casos de Chile, Venezuela y Uruguay, instancias descentralizadas encargadas de gestionar la formación de docentes en servicio de sus países (Saravia y Flores, 2005).

Las respuestas en la entrevista realizada a los docentes participantes se apoyan por una parte en la conceptualización que han abordado en el aula de clase y, por otra, en la respuesta estudiantil.

Así se muestra en la Figura 17, “trabajo en grupo”, “capacidad intelectual”, “dificultad en el trato de este tema con los estudiantes”, “mayor conocimiento del grupo”, “percepción de las características psicológicas y sociales del grupo”. Se puede apreciar más expresiones en la Figura 19.

### 2.4.5.7 Subcategoría, lo afectivo.



Figura 19. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo afectivo.

*Respuesta de los estudiantes a los estímulos de afectividad.* La afectividad con su doble relación: consigo y con los demás, lo cual influye positivamente en la relación de docentes y estudiantes por las contribuciones al aprendizaje, además la afectividad en el aula, expresado como aquel clima de confianza, que hace más cercanos a los actores del proceso enseñanza aprendizaje, la cooperación promovida principalmente por el docente y la motivación por el aprendizaje

expresado en el valor intrínseco de la tarea y el uso de la Metacognición y regulación; todo esto, despertó el interés por responder a la complejidad de la cotidianidad (Marroquín, 2008).

Lo socioafectivo y lo académico se vinculan para hacer contribuciones significativas a la enseñanza y al aprendizaje; fraternizando al docente y al estudiante en un solo hecho pedagógico (Marroquín, 2008).

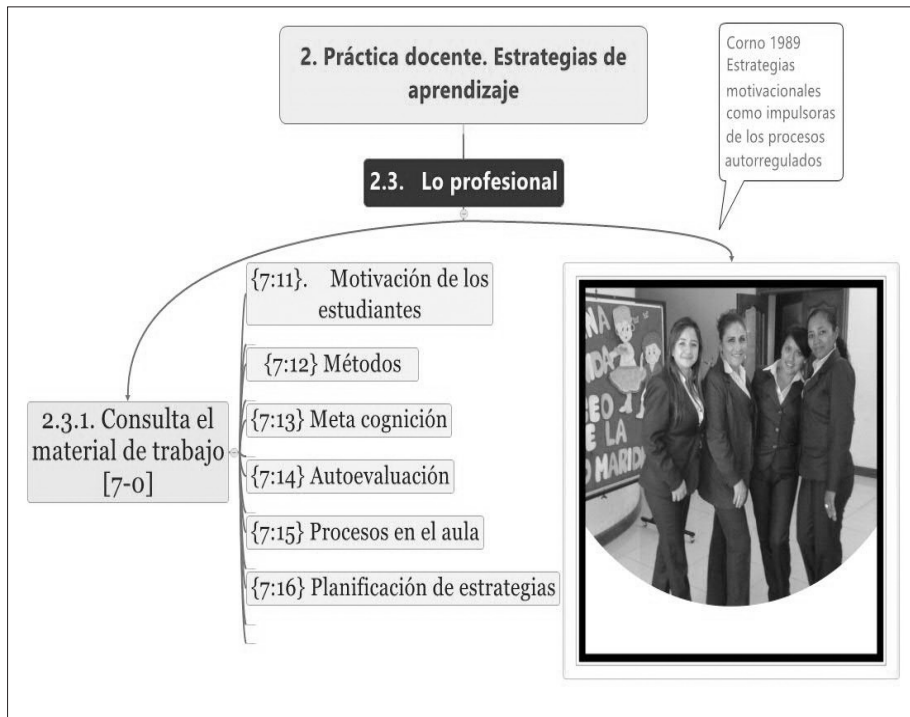


Figura 20. Práctica docente. Estrategias de aprendizaje. Lo profesional.

*Consulta el material de trabajo.* Los docentes que tiene el hábito de utilizar estrategias metacognitivas consultan de forma sistemática y enseñan a los estudiantes a utilizarlas. Tiene sentido mencionar el valor de las estrategias motivacionales como impulsoras de los procesos autorregulados (Corno, 1989 citado por González, 1994).

*Aprender a aprender.* Esta categoría en el contexto de la investigación cobra gran importancia puesto que se han incluido temas clave como el “aprendizaje significativo” y la metacognición. Sobre el aprendizaje significativo se puede apreciar, en la Figura 20, la expresión de los conceptos relativos al tema como el “fortalecimiento a los procesos de aprendizaje”, una contribución a mantener la motivación como base

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

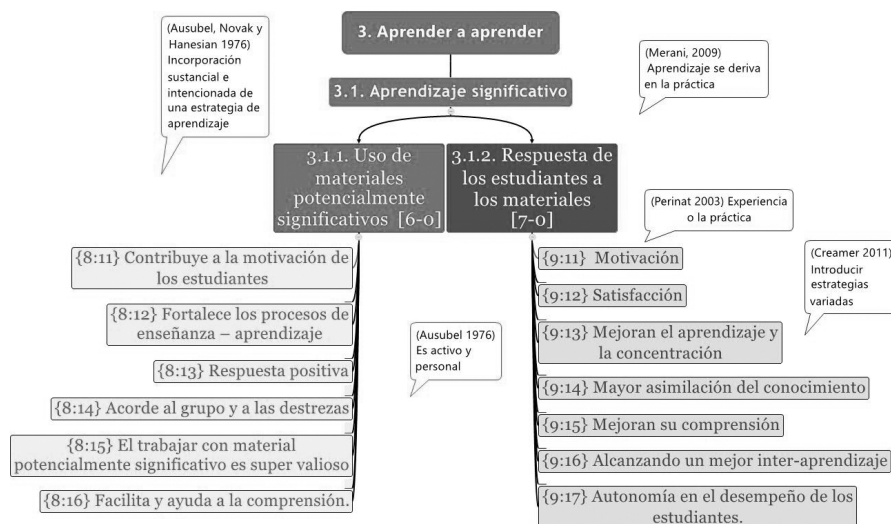


Figura 21. Aprendizaje significativo.

### 2.4.5.8 Aprendizaje significativo.

*Uso de materiales potencialmente significativos.* El aprendizaje significativo es la incorporación sustancial e intencionada de una estrategia de aprendizaje potencialmente significativa de modo que surja un nuevo significado; implica que el significado recién aprendido ahora llega a formar parte integral de un sistema de ideas y conceptos nuevos (Ausubel et al., 1976).

Respecto de Ausubel et al. (1976) se incluye algo más de su teoría. El aprendizaje significativo es activo y personal.

*Respuesta de los estudiantes a estos materiales.* “El aprendizaje es un proceso u operación que deriva de cambios más o menos permanentes de la conducta originados en la práctica”; (Merani, 2009); se puede decir que es un cambio que ocurre en la persona como resultado de la experiencia o la práctica. Aprender, para Perinat (2003), “supone una actividad mental por medio de la cual, algo se adquiere, se retiene y su conducta cambia” (p. 2).

“El reto de los docentes hoy, es saber aprovechar los diversos momentos de trabajo educativo (lecturas, discusiones, elaboración de escritos, etc.) para introducir estrategias variadas que lleven

a esa vigilancia crítica de las ideas en los estudiantes” (Creamer, 2011, p. 9).

### 2.4.5.9 Metacognición.

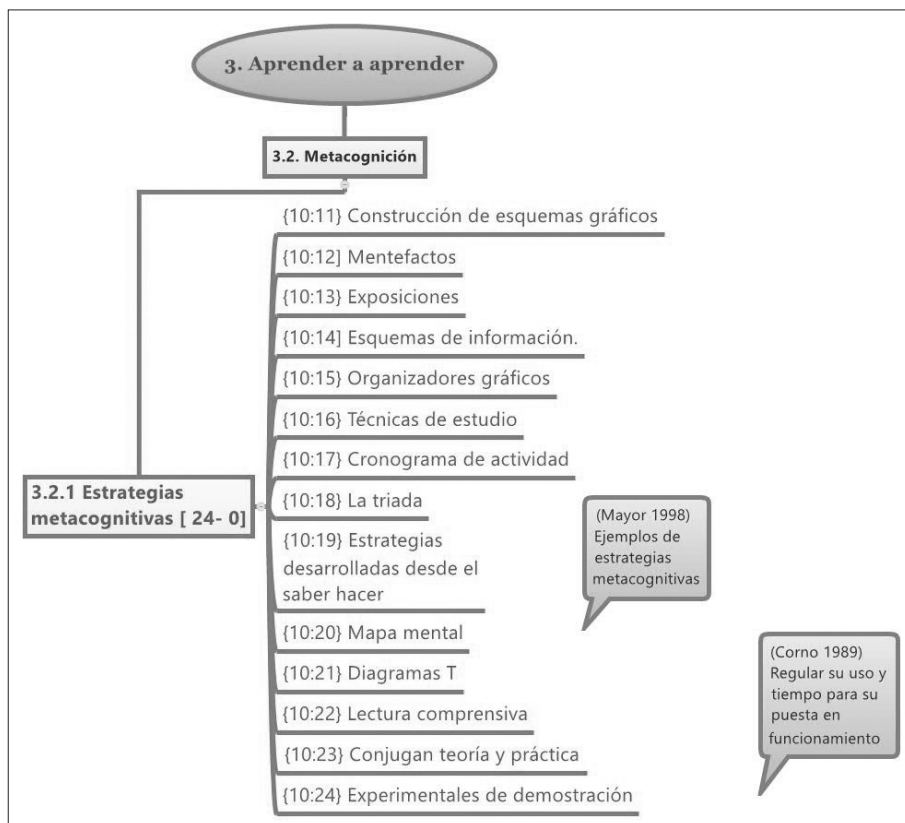


Figura 22. Aprender a aprender. Metacognición.

*Estrategias metacognitivas.* Quien tiene de forma sistemática el uso de estrategias metacognitivas es un estudiante que se distingue por su autorregulación de los que no lo aplican. Son los educandos los que toman la decisión de usar estrategias metacognitivas y como consecuencia deben hacer un esfuerzo para regular su uso como también la dedicación del tiempo requerido para su puesta en funcionamiento (Corno 1989, citado por González, 1994).

Algunos ejemplos de estrategias metacognitivas: explicar el uso del material de aprendizaje a alguien y discutirlo con él, planificar las tareas a emprender pensar sobre qué estrategias son apropiadas



## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

para un trabajo a realizar, rehacer o modificar objetivos de aprendizaje, hacerse preguntas a sí mismo, para comprobar la comprensión, entre otras (Mayor et al., 1993).

### 2.4.5.10 Lo afectivo.

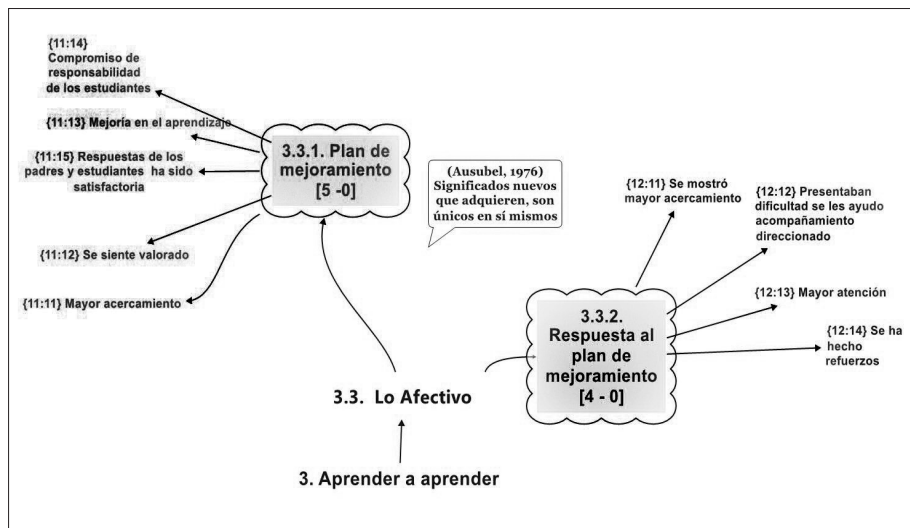


Figura 23. Aprender a aprender. Lo afectivo.

*Plan de mejoramiento para estudiantes retrasados en el aprendizaje.* La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales y psicológicos. “Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que adquieren, son únicos en sí mismos.” (Ausubel et al., 1976, p. 46). Son evidentes los logros de estas tareas docentes.

*Cómo respondió al plan de mejoramiento.* Las definiciones, conceptualizan al término aprendizaje, como una actividad, un acto que genera cambios, es la acción que implica adquirir conocimientos de alguna cosa por el estudio o por la experiencia. También, Perinat (2003), manifiesta que el “aprendizaje no es un estado del sujeto sino un proceso en construcción. En el acto de aprender sujeto y objeto interaccionan y se modifican” (p. 144).



2.4.5.11 Lo profesional.

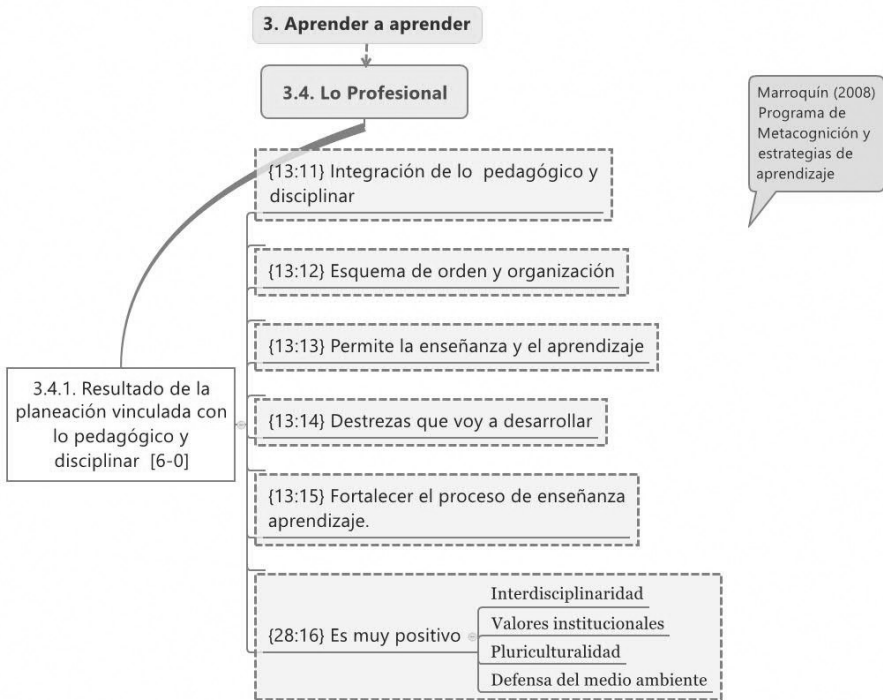


Figura 24. Aprender a aprender. Lo profesional.

¿Cuál es el resultado de la planeación vinculada con lo pedagógico y disciplinar? Se aplicó el programa pedagógico disciplinar obteniendo excelentes resultados en el rendimiento académico. Este proceso, se ha apoyado en los resultados de la Tesis Doctoral de Marroquín (2011), pero al margen de una hipótesis se consideró como apoyo a la planeación del trabajo en la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo. Esta planeación se realizó con un enfoque constructivista, en el cual se trabajaron las estrategias de aprendizaje, la metacognición, como se ha construido en el marco teórico. La vinculación de lo pedagógico con lo disciplinar, permite enriquecer los planes de trabajo, puesto que un docente debe acudir a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estos conceptos constituyen lo pedagógico. El educador de otras áreas del conocimiento que no acuda a estrategias de enseñanza y aprendizaje, se presenta a su clase solamente con su saber de Física, Química, Matemática, Ciencias, que son muy respetables, pero si se ha adoptado un enfoque constructivista en las instituciones de Ecuador y Perú, se puede dudar de la efectividad de los logros de aprendizaje

que no implica solamente que el docente “dicte” clase, sino que permita la construcción de conocimiento, y esto se logra mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje. Como conclusión, todo docente vinculado a nuestras instituciones, en su planeación, vincula su área de conocimiento o en otras palabras “disciplina” o “materia” y el saber pedagógico al cual se ha hecho referencia. Estas afirmaciones están respaldadas a través de una investigación de tipo doctoral, en la cual se probó la hipótesis sobre el perfil psicológico de un estudiante, que puede lograr un rendimiento académico excelente si sus maestros incluyen en su trabajo de aula estrategias de docencia y aprendizaje (Marroquín, 2011).

Para facilitar este proceso que puede ser un tanto difícil, sobre todo para docentes que inician su labor de ser maestro, se ha publicado el libro denominado: *Docentes estratégicos, forman estudiantes estratégicos. Una propuesta para el trabajo de aula* (Marroquín, 2011 y su segunda edición 2015).

**2.4.6 Triangulación.** La triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Esta es la definición genérica, pero es solamente una forma de estrategia. Kimchi et al., asumen la definición de Denzin (1970), sobre la triangulación en investigación, para este autor, la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular; también, Betrián, Galitó, García, Jové y Macarulla (2014) en: *La triangulación múltiple como estrategia metodológica*, incluyen una experiencia interesantes con la aplicación de los tipos de triangulación mencionada por Denzin (1970); en cambio Arias (1999), explica en qué consiste cada una de las modalidades de triangulación. En este contexto se ha realizado una triangulación “por método”, tomando como base un tema nuclear de la presente investigación, como es la metacognición. Además, se ha consultado el artículo de Crespo (2004), “La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría”, para compartir algún comentario, puesto que es un tema, para algunos, “poco claro” (Garner, 1994) y de límites no definidos. En este artículo se presentan cuatro vertientes al respecto, pero para el caso interesa una, del “Feeling of Knowing”, (sensación de saber). Dicho artículo incluye algo que es pertinente con lo investigado: “De acuerdo a la propuesta de Miner y Reder (1994), éste se activaría cuando se inicia una activación de la memoria, como es la recuperación, por ejemplo. Dicho mecanismo de control estaría activado en forma constante pero se volvería evidente, bajo la forma del Feeling of Knowing- (sensación de saber) cuando el proceso de recuperación no ocurre”.

Cuadro 6. *Triangulación por método. Categoría emergente: El “sentido intrínseco de la metacognición”*

<p>Instrumento de recolección de información:</p> <p>Evaluación <b>cuantitativa</b> y sistematización <b>cuantitativa</b>.</p>	<p>Instrumento de recolección de información:</p> <p><b>Cualitativo</b></p>	<p><b>Triangulación</b></p> <p>Se han tomado para este proceso de triangulación los resultados de los “Hechos” en el “Escenario de Aprendizaje – trabajo de aula” y las respuestas relativas a la aplicación de “estrategias metacognitivas”.</p>
<p>“Escenario de Aprendizaje – Trabajo de aula”</p>	<p>Entrevista Estructurada para Grupo Focal</p>	<p>Categoría emergente</p> <p><b>El “sentido intrínseco de la metacognición”</b></p>
<p>Categoría: Metacognición - procesos</p>	<p>Categoría “Aprender a Aprender” Subcategoría –Metacognición.</p>	<p>Partiendo del hecho de que la sub-categoría metacognición hace parte de la información recabada en la investigación, se establece que existe comprensión del contenido intrínseco de los conceptos que sobre metacognición proponen los autores. Así, para Justicia, en Beltrán y Genovard (1999, p.364), “el término Metacognición se puede definir, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento. De lo cual se desprende otra categoría denominada “Sentido intrínseco de la metacognición”, sin el cual no se convierte en acción ni tampoco se puede convertir en hechos, los conceptos.</p>
<p>La gráfica sobre procesos de Metacognición, se analizan los resultados vinculando los contenidos teóricos y los porcentajes así: un 55% de profesores <b>Acepta todas las respuestas válidas de los estudiantes como un acercamiento a la práctica de trabajo metacognitivo</b> y el 45% lo hace esporádicamente. En relación con el ítem: <b>Proporciona ayuda y comenta pedagógicamente las respuestas incorrectas</b>, se apoyan en Pérez G., y Alfonso, G (1995) quienes incluyen un listado de estrategias metacognitivas donde la pregunta hace que surja la metacognición; sobre el hecho <b>¿Quién desea completar la información?</b> (citado en Soler y Alfonso, 1995).</p>	<p>Se ha realizado una pregunta: ¿Qué estrategias metacognitivas ha desarrollado? Como respuesta: construcción de esquemas gráficos, mentefactos, exposiciones y esquemas de información.</p> <p>Las estrategias a partir de los conceptos y conocimientos que ellos adquieren en el aula van produciendo sus <b>organizadores gráficos</b> para perfeccionar el conocimiento.</p> <p><b>Técnicas de estudio</b> entonces el estudiante se autodisciplina y estructura un <b>cronograma de actividad</b> para todas sus responsabilidades</p>	

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

<p>En la gráfica el 65% de profesores inducen a la metacognición; el 25% relativamente y el 10% no lo practica. <b>El profesor favorece el razonamiento con preguntas</b>, como por ejemplo ¿Qué estrategias ha usado para resolverlo? un 65%, utiliza este tipo de preguntas; el 20% esporádicamente y no las utilizan un 15%; además <b>El profesor solicita la revisión de objetivos establecidos para el desarrollo del tema</b>, esta estrategia metacognitiva lo practica el 42.1% el 31.6% de profesores también lo realizan, el 26.3% pocas veces. El 40% <b>El profesor pregunta a sus estudiantes: ¿Por qué piensan así?</b>, como pregunta metacognitiva; un 25%, esporádicamente y en 35% no hacen preguntas metacognitivas.</p> <p>En relación con el siguiente ítem: <b>El profesor proporciona Feedback en el momento oportuno con preguntas metacognitivas</b> relativas al proceso y otras, el 55% de los docentes participantes lo realiza lo cual es muy positivo porque implica una <i>atención muy grande y el manejo del tema</i>; esto desde lo pedagógico, se debe considerar también que deben atender a su <i>saber específico</i> lo que hace esta actividad como preponderante. El 35% lo realiza medianamente lo cual es posible mejorar en otro momento y el 10% que no lo hace no es significativo para una propuesta pedagógica.</p>	<p>He utilizado <b>la triada</b> (el primer estudiante repite con sus propias palabras lo que acabamos de decir, el segundo interpreta y el siguiente hace la aplicación práctica).</p> <p>La estrategia metacognitiva por medio de la <b>lectura, realizan organizadores cognitivos en base a lecturas e identifican ideas principales, elaboran el análisis y llegan a conclusión o resumen mediante un organizadores mentales.</b></p> <p>Las estrategias metacognición la desarrolle desde <b>el saber hacer.</b></p> <p>He utilizado los <b>organizadores gráficos, mapa mental, diagramas T, lectura comprensiva</b> donde el estudiante realiza su propio análisis de lo que leyó y lo plasma en un <b>organizado gráfico.</b></p> <p>Los estudiantes la teoría la practican en la labor social, <b>conjugan teoría y práctica.</b></p> <p>La metacognición la he desarrollado en <b>actividades mentales</b> trabajando con los estudiantes los <b>mentefactos, mapas mentales</b> que los chicos aprendieron en la clase y <b>llegar al conocimiento.</b></p> <p><b>Resúmenes o mapas mentales</b> de todo lo anterior que vieron para luego pasar a actividades <b>experimentales de demostración</b> ya sea con la teoría o con la práctica, partiendo de cosas muy novedosas que no hayamos trabajado en clase.</p>	<p>Destacando los altos porcentajes referidos a los “hechos” que evidencian que se trabaja positivamente en metacognición y las respuestas a la entrevista, en el tema sobre “estrategias metacognitivas” se descubre que antecede tanto a los “hechos” como las “estrategias” algo más profundo en los esquemas mentales; a esta experiencia reflexiva se la denomina: “<b>el sentido intrínseco de la metacognición</b>”. Esta reflexión se puede considerar este tema como un complemento a las concepciones que sobre metacognición se escribe por lo general. Se expresa como una evidencia o un interrogante ¿Qué hacer para identificar el aprendizaje de la metacognición y su enseñanza? La respuesta a este interrogante es precisamente proponer el dominio del “sentido intrínseco de la metacognición”. Descubierto esta habilidad, el docente puede hacer propuestas de nuevas estrategias metacognitivas.</p> <p>Como ejemplo, se toma el primer “hecho” “Acepta todas las respuestas válidas de las estudiantes como un acercamiento a la práctica de trabajo metacognitivo”.</p> <p>Otro ejemplo contando con el “sentido intrínseco de la metacognición” Se realizan <b>resúmenes o mapas mentales</b> de todo lo anterior que estudiaron para luego pasar a actividades <b>experimentales de demostración</b> ya sea con la teoría o con la práctica, partiendo de cosas muy novedosas que no hayamos trabajado en clase”.</p>
--	---	---

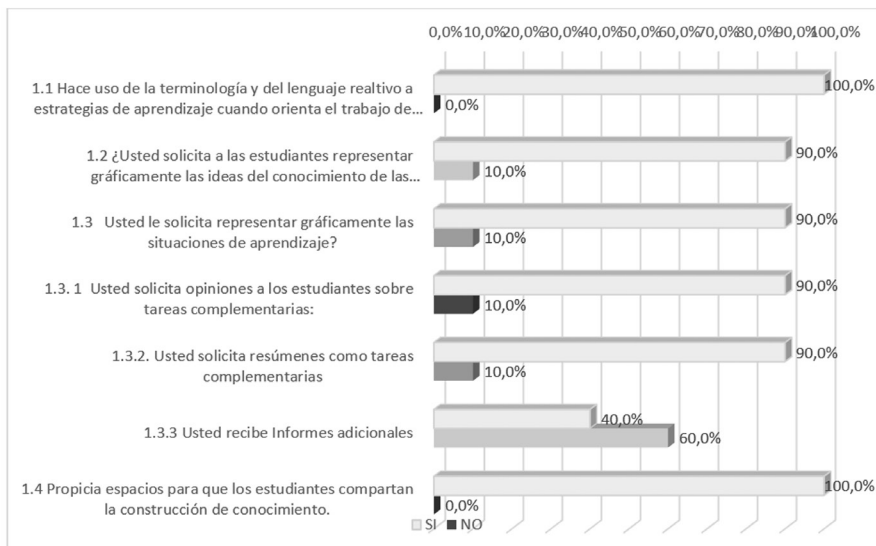
Fuente: Elaboración propia para esta investigación con los datos de Denzin (1970).

**2.4.7 Resultados de la Encuesta final.** El equipo investigador aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y justificación correspondiente como una pregunta abierta. Se la denominó “Encuesta final” en orden al objetivo de la acción porque al finalizar los procesos de indagación relacionados con los temas que se trabajó, se consideró pertinente profundizarlos con las características pedagógicas de los docentes participantes. La sistematización de los datos correspondientes a las preguntas cerradas se la realizó con la ayuda del software SPSS versión 24 y las respuestas correspondientes a las preguntas abiertas se organizaron en matrices cuyo diseño ayuda a visualizar las respuestas que están en concordancia con la pregunta cerrada y las contrarias. Las concordancias se denominaron “aciertos” y la no concordantes, “desaciertos”. A continuación se publican los resultados que dejan un aporte significativo a la comunidad académica interesada en lo pedagógico.

*2.4.7.1 Manejo de estrategias de aprendizaje.* El equipo investigador aplicó la encuesta final para evidenciar los logros de cada uno de los temas tratados en los anteriores instrumentos de recolección de información. Se aplica esta encuesta con el fin de saber más profundamente el conocimiento de cada uno de temas relacionados con las características pedagógicas de los docentes participantes. La encuesta incluye las temáticas relativas a los temas tratados en los instrumentos “Escenarios de aprendizajes – trabajo de aula” y “Entrevista estructurada para Grupo Focal”. Es una oportunidad para que las investigadoras corroboren la apropiación temática y su respectiva práctica de los docentes participantes en la investigación.

En el trabajo en el aula con docentes que han comprendido los beneficios de trabajar dentro de la corriente constructivista constituye un escenario propicio para demostrar su grado de empoderamiento de los diferentes temas definidos en esta investigación. Los ítems responden precisamente a la verificación de sus avances en los temas y su respectiva práctica. El manejo de estrategias puede ser de diferente orientación. Para esto consultar el capítulo tercero de esta obra.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo



Gráfica 13. Manejo de estrategias de aprendizaje.

A continuación de los resultados cuantitativos se ubica un cuadro con los resultados de las respuestas abiertas de la encuesta; estos datos han sido clasificados por la pertinencia o no pertinencia de las respuestas con la denominación: “aciertos” y “desaciertos”.

Cuadro 7. Manejo de estrategias - Uso de la terminología relativa a estrategias

0.1 Hace uso de la **terminología** y del lenguaje relativo a **estrategias de aprendizaje** cuando orienta el trabajo de las estudiantes:

Escriba un ejemplo.

Aciertos	Desaciertos
1. Mentefacto, exposiciones, esquemas gráficos, mapa mental.	
2. Organizadores gráficos y mapa conceptual.	8. Leer y subrayar ideas principales, resúmenes, exposición, dibujos y gráficos.
3. Mapas mentales, debates y ensayos.	9. Debates, subraya ideas principales, reflexión.
4. Diagramas, cuadros comparativos, redes semánticas.	10. Diagrama T, y lectura comprensiva.
5. Mapas mentales, debates y ensayos.	
6. Mapas mentales, triada, cuadro comparativos, diagramas.	
7. Mentefactos, mapas mentales.	

Se ha hecho referencia de forma acertada, a las menciones a “estrategias de aprendizaje” atendiendo a la distinción que sobre “técnicas” y “estrategias” hace (Monereo et al., 2006) cuando expresan:

“Son muchos los autores que han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias a partir de esta primera distinción entre una “técnica” y una “estrategia”. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que existe un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las “estrategias”, en cambio son siempre conscientes e intencionales dirigidas a un objeto relacionado con el aprendizaje”. (p. 23).

Si se observa el listado de estrategias, responden a la definición dada por los autores en mención; ahora bien, para estar en condiciones de mencionar el lenguaje y colocar un ejemplo es necesario distinguir esta diferencia. En cambio los docentes que no acertaron confundieron dicha distinción. En un mapa mental o un mentefacto es menester planear, aplicar y evaluar sus resultados de aprendizaje.

Cuadro 8. *Solicita la representación gráfica de las ideas de conocimiento*

---

1.2 ¿Usted solicita a las estudiantes representar gráficamente las **ideas** del conocimiento de las situaciones de aprendizaje? Expresé un ejemplo.

---

**Aciertos**

---

1. Este proceso lo realizo mediante mapas mentales, recurso que me ayuda a organizar y a reproducir el nuevo conocimiento.
  2. Mediante mapas conceptuales o mapas mentales.
  3. Mediante mapas conceptuales.
  4. Cuadros comparativos.
  5. Redes semánticas.
  6. Mediante mapas conceptuales.
  7. Mediante mapas mentales.
  8. Mediante la lectura comprensiva.
  9. En el proceso de aprendizaje primero les pido a los estudiantes que en grupo lean el documento lo comprendan, subrayen las ideas principales y secundarias, luego les solicito que con lo aprendido organicen un mentefacto.
  10. Dice que no lo hace.
- 

Respecto de la pregunta: ¿Usted solicita a los/las estudiantes representar gráficamente las ideas del conocimiento de las situaciones de aprendizaje?, los docentes han acertado al escribir las formas para representar gráficamente el conocimiento, se ha colocado como desacierto quien no respondió a esta pregunta.



## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

Cuadro 9. *Análisis e interpretación para el compartir de la construcción del conocimiento*

---

0.4. Propicia **espacios** para que los estudiantes compartan la **construcción del conocimiento**.

Escriba a una experiencia.

---

### Aciertos

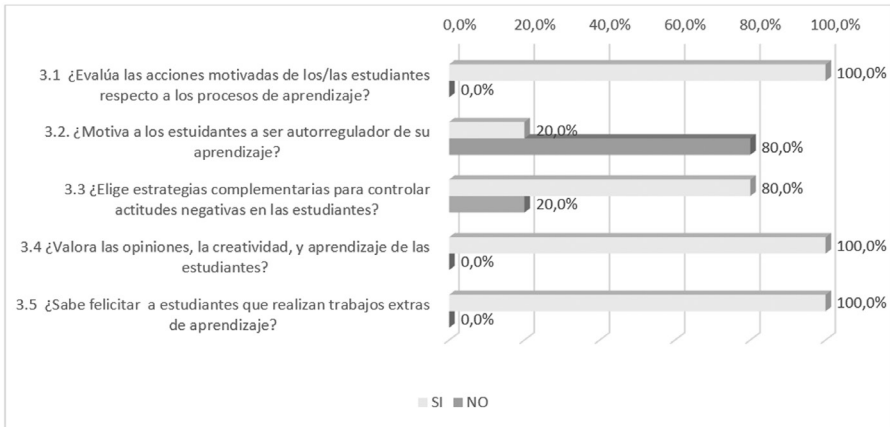
---

1. En el tiempo de clase, empleamos la estrategia de exposiciones, videos, otros con el fin de conocer hasta dónde saben del tema y afianzar lo que falta.
  2. En las horas de clase desarrollan el tema en grupos y en la siguiente clase exponen la construcción del conocimiento adquirido.
  3. Los estudiantes una vez terminado su trabajo exponen el tema, con la apertura a correcciones o aplicación del tema.
  4. Los educandos después del estudio del tema logran aplicar los conocimientos a situaciones de la vida práctica.
  5. Los estudiantes comparten con sus compañeros el mensaje de lo estudiado y el tema, los relacionan con hechos de la vida actual.
  6. Los estudiantes una vez terminado su trabajo exponen el tema, con libertad y confianza porque conocen y dominan el tema, lo que les da seguridad en el momento de socializar el aprendizaje.
  7. Los espacios son considerados de acuerdo a la magnitud del trabajo, ellos una vez estructurado el aprendizaje, socializan con sus compañeros.
  8. Los estudiantes comparten la construcción del conocimiento mediante una exposición en el aula, sirve de ayuda para afianzar los anteriores y nuevos conocimientos.
  9. Los estudiantes exponen en clases la construcción del conocimiento las experiencias son muy positivas; en algunos casos se ha invitado a padres de familia a presenciar estos actos.
  10. El espacio, es en el aula cuando ellos exponen la construcción de su aprendizaje a todos sus compañeros.
- 

Los docentes según la interpretación de sus respuestas es evidente el conocimiento del tema frente a lo que significa “construcción del conocimiento”; postulado de la corriente constructivista. Es verificable la adhesión -por lo menos por lo que escriben- a la corriente constructivista. No se evidencia expresiones que den lugar al conductismo, colocando el énfasis en su actividad como docentes frente a la construcción del conocimiento. Se deja ver en las expresiones la actividad epistemológica de la construcción del conocimiento en la posesión de ideas y conceptos adquiridos por los estudiantes en el aula de clase. En este contexto, aprender para Perinat (2003), “supone una actividad mental por medio de la cual, se adquiere, se retiene y su conducta cambia” (p. 2).



2.4.7.2 Autorregulación.



Gráfica 14. Autorregulación.

Cuadro 10. Análisis e interpretación sobre evaluación de acciones motivadas

3.1 ¿Evalúa las **acciones motivadas** de los/las estudiantes respecto a los procesos de aprendizaje?

Describe con un ejemplo:

Aciertos	Desaciertos
<p>1. Felicito a los estudiantes: por su atención e interés por su aprendizaje; por la presentación de sus actividades muy creativas.</p> <p>2. Felicito a los estudiantes que demuestran cambios de actitud como: responsabilidad, calidad en el desempeño de su trabajo, creatividad, autonomía.</p>	<p>3. En el cambio de actitud en el estudiante, cuando demuestra autonomía y responsabilidad.</p> <p>4. Valoro la responsabilidad y desempeño de los estudiantes.</p> <p>5. Valoro a los estudiantes que demuestran cambio de actitudes positivas en su persona.</p> <p>6. Felicito a los estudiantes que demuestran cambios de actitud y les reconozco detallando en el boletín sus calificaciones.</p> <p>7. Valoro las acciones de los estudiantes que conllevan responsabilidad, entusiasmo y calidad.</p> <p>8. Valoro las acciones de los estudiantes que demuestran motivación por los procesos de aprendizaje demostrados en el cambio de actitud.</p> <p>9. Cuando observo a los estudiantes que demuestran interés y se motiva por el aprendizaje.</p> <p>10. Al observar a los estudiantes que demuestran interés y se motiva por el aprendizaje los felicito y valor esas actitudes.</p>

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

Dentro de la dinámica del aprendizaje autorregulado con base epistemológica se menciona, que anteceden otros conceptos fundamentales como el *pensamiento autorregulado* y, éste a su vez, es dependiente de un *pensamiento autónomo*, el cual facilita al educando el aprendizaje autónomo. Al respecto Aebli (1991) expresa: “Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo” (p. 151). En este contexto, el educando percibe la facilidad de su aprendizaje y surgen los interrogantes: ¿Cómo lo hice?, ¿qué procesos me sirven para aprender mejor?

El docente que distingue teóricamente ¿qué es la autorregulación?, y los procesos concretos que esto implica, puede distinguir de manera práctica en el aula las actividades relativas a la autorregulación. Según las respuestas de los docentes en cuanto al reconocimiento de las acciones autorreguladas, no hubo en forma general la identificación de los hechos como expresiones de la autorregulación, pero sí, con algunas excepciones. Los docentes respondieron de forma general y no concretamente a las acciones, por tanto se ha considerado estas respuestas como desaciertos.

Cuadro 11. *¿Motiva a los estudiantes a ser autorreguladores de su aprendizaje? Escriba cómo lo hace*

2.2 ¿Motiva a los estudiantes a ser autorreguladores de su aprendizaje? Escriba cómo lo hace?	
Aciertos	Desaciertos
1. Les establezco una agenda para que la realicen en su casa y refuerzo del aprendizaje adquirido en clase.	6. Trabajo mucho para que los estudiantes tengan conciencia del porque están en el aula de clase.
2. Trabajo mucho para que los estudiantes tengan conciencia en el uso del tiempo libre, en las clases de tutoría suelo trabajar mucho la autonomía, el auto gobierno, la libertad.	7. Motivo a los estudiantes para que tengan conciencia del porque están educándose.
3. Motivándoles a que tengan conciencia del tiempo que dan a sus estudios.	8. Motivo a los estudiantes para que sean autónomos en sus decisiones frente a su formación holística.
4. Trabajo mucho para que los estudiantes sean autónomos frente a su aprendizaje.	9. En todo momento trabajo con los estudiantes para que tomen conciencia de su rol como estudiantes.
5. Les motivo para que tengan conciencia de la calidad de tiempo que emplean en sus estudios.	10. No responde.

Las respuestas relativas a las acciones que realizan los docentes para motivar para que sean autorreguladores de su aprendizaje, cuatro docentes respondieron adecuadamente y se centraron en la pregunta; es evidente por ejemplo la siguiente respuesta: “Trabajo mucho para que

los estudiantes sean autónomos frente a su aprendizaje". En el análisis del tema anterior, se hizo referencia a Aebli (1991), "quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en al aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo" (p. 151). Los docentes que no acertaron hicieron énfasis en la motivación respecto del estudio en forma general; no mencionan la autorregulación del aprendizaje en concreto.

Cuadro 12. *Análisis e interpretación. Control pedagógico de situaciones negativas en el aula*

3.3 ¿Elige estrategias complementarias para controlar actitudes negativas en las estudiantes?

Describe cómo con un ejemplo:

Aciertos	Desaciertos
1. Les llamo fuera de la hora de clase conversamos de su actitud negativa, llegamos a acuerdos.	
2. Me acerco a él y le ofrezco mi apoyo para que trabaje en clase.	
3. Dialogo con ellos, realizo visitas domiciliarias para realizar un acompañamiento más integral, incluyendo a su familia.	
4. Trato de ser cercana y procuro ser amiga para luego poderme acercar y ayudarlo en la situación problemática que se encuentra.	9. El controlar, es actitud de un maestro tradicionalista, las estrategias complementarias para mí tienen otro fin.
5. Conversamos con ellos de su actitud, llegamos a acuerdos.	10. No lo hace.
6. El diálogo es la mejor herramienta que considero para acercarme al estudiantes con problema, busco acercarme a ellos para crear un clima de confianza y poder ayudarles en las dificultades que presentan.	
7. Primero dialogo con el estudiante, le acompaño y oriento en la situación que presenta.	
8. Dialogo siguiendo el orden regular.	

Según las respuestas de los docentes se puede decir que en su mayoría aplican estrategias afectivas, esto indica que los docentes se identifican con su rol de maestros constructivistas, que guían, orientan y comprenden la conducta de los estudiantes, visionan una solución de problemas que se presentan en el aula; por ejemplo, de qué manera acabar con la apatía, aumentar la atención, despertar el interés y provocar el esfuerzo en cada uno de los ellos. Para responder adecuadamente a estas situaciones adversas, implica una mente abierta para permitir a los estudiantes utilizar variedad de estrategias que les

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

permita múltiples caminos de aprendizaje colaborativo e individual; al respecto, Arismendi y Vincez (2012) señala que:

Las estrategias de tipo activo son enseñadas a veces en el aula, pero los niños no aprenden por lo general a aplicarlas fuera de tareas muy específicas y limitadas. Un aprendizaje eficaz exige algo más: las habilidades y las estrategias deben aprenderse de manera que puedan ser transferidas y adaptadas a nuevos problemas o situaciones previamente no experimentadas. Ser capaz de elegir la estrategia apropiada y adaptarle al momento necesario forma parte importante de la definición de un buen aprendizaje. (p. 128).

### Cuadro 13. *Análisis e interpretación sobre valoración de la creatividad en el aprendizaje*

---

3.4 ¿Valora las opiniones, la creatividad, y aprendizaje de las estudiantes?

Mencione con un ejemplo de su área del conocimiento:

---

#### **Aciertos**

1. Respeto por las opiniones de los estudiantes al disertar un tema de clase, ellos lo exponen utilizando los medios y técnicas que les parecen más apropiadas.

2. Cuando estudiábamos el tema del ciclo del agua los estudiantes socializaron el tema de estudio aplicaron diferentes estrategias.

3. En física, como en las matemáticas tenemos formulas, formas y propiedades que nos ayudan a llegar a resolver un problema y estas son muchas, en mi caso dejo la libertad para usar la que nos convenga y la que sea más entendible para ellos, lo importante es llegar al resultado.

4. Estamos en la era de la comunicación, a los estudiantes se les facilita la tecnología, herramienta que le facilita el desarrollar de la creatividad

5. Respeto y valoro la creatividad, opinión de mis estudiantes, por ejemplo en ciencias naturales ellos gustan de ir al laboratorio porque la teoría se llevan a la práctica.

6. Respeto y valoro la creatividad, opinión de mis estudiantes, por ejemplo en sociales para conocer y recordar hechos y fechas importantes yo uso el recurso del video y cuando ellos están observando, en su cuaderno ellos organizan la estrategia de la línea de tiempo y van organizándola conforme miran el video.

---

#### **Desaciertos**

7. Invito a todos los estudiantes a felicitar con un aplauso a sus compañeros que se destacan por sus aportes muy acertados en clase, sus tareas muy bien realizadas. Y los invito a todos a ser mejores.

8. La religión es una asignatura que no obliga la fe, pero si el conocimiento como tal, la fe no se la puede exigir, debe ser libre, los estudiantes pueden ser o no practicantes de la religión pero gustan de conocer la materia como tal.

9. Pido que los estudiantes felicitar a sus compañeros que se destacan por sus aportes y tareas muy bien realizadas, invito a todos a ser mejores.

10. Al realizar un ensayo yo les doy a conocer que este tiene un esquema para realizarlo.

---

Según la interpretación de las respuestas, la mayoría de los docentes comprenden el tema sobre metacognición y autorregulación, por tanto reconocen la creatividad de los estudiantes, quienes desarrollan una

variedad de estrategias. Desde otras posturas pedagógicas, los estudiantes tenían que repetir al pie de la letra lo que el profesor les había *transmitido*; ahora, con el cambio de corriente pedagógica, los docentes permiten la creatividad y admiten que los estudiantes desarrollar estrategias que crean conveniente en su aprendizaje y lleguen a la construcción de nuevo conocimiento. Al respecto Aebli (1991) expresa: “Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en al aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo” (p. 151). En este contexto, el educando percibe la facilidad de su aprendizaje y surgen los interrogantes: ¿Cómo lo hice?, ¿qué procesos me sirven para aprender mejor?

Cuadro 14. *Análisis e interpretación - Felicita los trabajos extras de aprendizaje*

3.5 ¿Sabe felicitar a estudiantes que realizan trabajos extras de aprendizaje?	
Describe esta experiencia con un ejemplo:	
Aciertos	Desaciertos
<p>1. Cuando tengo que felicitar a los estudiantes porque se han excedido en su aprendizaje lo hago en público ellos se motivan más y muchas veces logran superarme.</p> <p>2. Los estudiantes que realizan trabajos extras son siempre los más aplicados de la clase, les reconozco su esfuerzo teniéndoles consideración, felicitándoles y reconociéndoles que son los mejores poniéndoles como modelo de esfuerzo, motivación y satisfacción por su formación.</p> <p>3. Les hago exponer los mejores trabajos, los felicito en público y motivo a todos a esforzarse porque son muy inteligentes.</p> <p>4. A los estudiantes que se destacan por su trabajo se les reconoce felicitándoles en público y resaltando los logros en el boletín de calificaciones.</p> <p>5. Los estudiantes que realizan trabajos extras son siempre los más aplicados de la clase, a ellos les reconozco su esfuerzo como señal de ser estudiantes responsables y autónomos.</p> <p>6. Los estudiantes que realizan trabajos extras son reconocidos como los estudiantes más destacados, se publica en el periódico mural. Esto les ayuda a sentirse realizados por los logros alcanzados.</p>	<p>10. Cuando estudiábamos el tema del ciclo del agua los estudiantes cuando socializaron el tema de estudio aplicaron diferentes estrategias que ayudaron a enriquecer el conocimiento.</p>

7. Se los felicita por los logros alcanzados e invito a que sus compañeros también lo hagan, sobre todo incentivo a los demás a que imiten las cosas positivas de sus compañeros.

8. Cuando los estudiantes realizan trabajos extras suelo felicitarlos y les valoro, motivo a sus compañeros para que también lo hagan.

9. Cuando los estudiantes realizan trabajos extras suelo felicitarlos y les valoro, motivo a sus compañeros para que también lo hagan.

10. Cuando estudiábamos el tema del ciclo del agua los estudiantes cuando socializaron el tema de estudio aplicaron diferentes estrategias que ayudaron a enriquecer el conocimiento.

---

Los docentes, en sus respuestas expresan claramente ser personas identificadas con los postulados del constructivismo y más puntualmente con el aprendizaje significativo, autorregulación y motivación. Igualmente manifiestan felicitar a los estudiantes que superan los objetivos en su aprendizaje, por las respuestas en la encuesta como “dedicados, destacados e inteligentes”, quienes son considerados por los autores, como “los estudiantes expertos”. Lo interesante de estas respuestas es la actitud de los profesores frente a este hecho, identificándose con Carrión et al. (2011) quienes manifiestan que “no podemos hacer mucho para transformar la conducta de las personas si no comprendemos qué es lo que los pone en acción” (p. 6).

**2.4.8 Discusión de resultados.** La investigación permite identificar la relación directa que tiene la docencia y el aprendizaje con enfoque constructivista, logrando resultados importantes al trabajar desde sus aplicaciones: aprendizaje significativo y metacognición, en la práctica pedagógica de los docentes de las instituciones educativas, vinculados a la investigación.

Es de importancia el trabajo de campo por los resultados obtenidos desde el desarrollo de la “enseñanza y aprendizaje”, caracterizando las prácticas pedagógicas de los docentes participantes en la investigación; evidenciando un antes y un después de la exploración para la descripción del problema. Fueron de interés, la base informativa de la “encuesta sociodemográfica – pedagógica” y los resultados del “Escenario de Aprendizaje – Trabajo de Aula”, por la comprensión de los destinatarios de la investigación. Los resultados de la encuesta expresan que los docentes tienen claridad respecto de las corrientes pedagógicas, lo que implica realizar su gestión educativa de acuerdo a los lineamientos de un modelo pedagógico constructivista. Respecto de la identificación

de la diferencia entre técnica y estrategia, se encuentra una variedad de formas de enseñanza que pueden beneficiar a los estudiantes, o inversamente confundirlos, si no hay claridad, en la didáctica de las áreas del conocimiento, y como consecuencia, es imperativo ofrecer la capacitación pertinente en estos temas, reestructurar las prácticas pedagógicas y el acompañamiento a los docentes participantes en las dos unidades de análisis.

Mediante las observaciones no participantes, aplicando el instrumento denominado: “Escenario de Aprendizaje – Trabajo de Aula”, se aplica el constructivismo, evidenciado con porcentajes medianamente altos como por ejemplo, “los docentes inician las sesiones del aprendizaje con exploración de ideas previas” en un 68.4%; “crean espacios de participación variada” en un 84.2%; “complementa el proceso de enseñanza – aprendizaje con ejemplos” en un 70%, y “enseñan la aplicación de estrategias cognitivas con un 55% y si se agrega el 40% que lo hace rara vez, es significativa la actividad del docente en el aula en esta primera parte de su docencia.

Para destacar los avances de tipo pedagógico, se comparan los resultados de la encuesta sociodemográfica - educativa, en la dispersión referida a técnicas y estrategias, y los resultados de la “observación no participante”; es evidente el mejoramiento de las prácticas pedagógicas; pero, ¿a qué se deben estos cambios? Pretendiendo dar respuesta a este interrogante, se considera el cambio, a una mejor utilización de técnicas y estrategias en la planeación docente, en la que se logró vincular el saber disciplinar y el saber pedagógico, y un acompañamiento en la ejecución de la mencionada planeación.

En la Tabla 15 se recoge los resultados de manera global; es decir que los porcentajes expuestos, corresponden a las dos unidades de análisis: experiencia laboral, años de servicio en la institución y título profesional. Se han tomado estas variables para visualizar la situación pedagógica de los docentes.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

Tabla 18. Resultados globales de las unidades de análisis: UEPES y UEPO

Nombre de las Instituciones	Experiencia laboral en la Institución y otras			Años de Servicio en la Institución			Título Profesional	
	1 a 5 Años	5 a 10 Años	Más de 10	1 a 5 Años	5 a 10 Años	Mas	Lic. En Educación	Otros
U.E.P. E. Suizo	23,50%	30,90%	46%	58,8%	13,2%	27,9%	75%	25%
	54,4			72		27,9		
U.E.P. Ovie- do	54%	25,70%	20%	62,9%	20%	17,1%	71,4%	28,6%
	80		20	82,9				

Con sentido crítico, se expresa que sí se descubren vacíos en su preparación pedagógica previa, lo cual constituye un reto para impulsar el constructivismo como enfoque, que ofrece una nueva forma de construir conocimiento, una nueva relación entre docente y estudiante y, por ende, una nueva forma de enseñar y aprender.

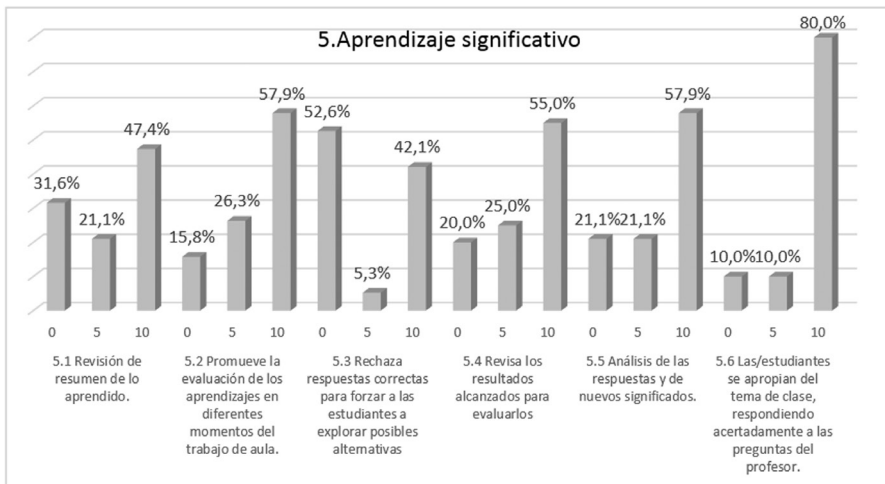
La realidad pedagógica en porcentajes: el 75% de docentes de la UEPES y el 71.4% de docentes de la UEPO, tienen título de licenciado, situación favorable para la investigación. El tener un título de licenciado no implica estar inscrito en una corriente pedagógica determinada. En referencia a la experiencia laboral, en el 46.6% se ubican los docentes de la UEPES en un rango de 10 y más años, y en la UEPO, el 20% en el mismo rango. En referencia a los años de servicio en la institución, el 58% en la UEPES y el 62.9% en la UEPO. Del análisis de datos, se concluye que los docentes de la UEPES y la UEPO respecto de la situación educativa, se caracteriza por tener poca experiencia en el campo pedagógico en general y sobre el enfoque constructivista en particular, aunque cuentan con título de licenciado y, por ende, ¿cuál es la reacción ante



## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

esto? Se obtiene de manera puntual la realidad para mejorar. Partiendo del hecho que los docentes no están realizando su docencia desde un modelo pedagógico definido, se requiere una capacitación pedagógica con enfoque constructivista, aprovechando que la mayoría de docentes cuenta con un título de Licenciado.

Del instrumento, “escenario de aprendizaje – trabajo de aula”, se evidencian algunos “hechos” que hacen referencia al aprendizaje significativo. Se propone unos interrogantes: ¿El docente revisa lo aprendido en los estudiantes?, ¿promueve la evaluación de los aprendizajes en diferentes momentos del trabajo de aula?, ¿rechaza respuestas correctas para forzar a las estudiantes a explorar posibles alternativas?, ¿revisa los resultados alcanzados para evaluarlos, analiza las respuestas y nuevos significados, las/estudiantes se apropian del tema de clase, respondiendo acertadamente a las preguntas del profesor, ante lo cual garantiza un aprendizaje significativo? Los porcentajes relativos a estos hechos, ¿son o no son, la expresión de un aprendizaje significativo?



Gráfica 15. Aprendizaje significativo.

La Gráfica 15, muestra resultados favorables. Se presenta una excepción “el no rechazar respuestas correctas para forzar a las estudiantes la exploración de posibles alternativas”.

Sobre el tema de aprendizaje significativo en la Gráfica anterior, en la UEPES, los resultados son medianamente altos pero en relación al hecho sobre “revisión de lo aprendido” alcanzan un 47.4%; este resultado es favorable si se agrega el 21.1% que lo hace esporádicamente. Frente

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

a los datos se afirma que entre el docente y el estudiante, demuestran que aprenden significativamente.

En línea de continuidad conceptual, se hace referencia a los resultados obtenidos en la observación no participante denominada: “Escenarios de aprendizaje - trabajo de aula”. Respecto del “manejo de estrategias”, se encuentran porcentajes relativamente altos y tienen el respaldo de las afirmaciones de los autores consultados como Beltrán y Genovard (1998, p. 361) cuando afirman: “Esta capacidad opera a través de una serie de habilidades, estrategias, tácticas y técnicas cuya adquisición se puede manipular y mejorar”, lo mismo que se encuentra reflejado en las actividades del aula, son satisfactorios los reportes de los observadores dentro del tema: “aplicación de estrategias cognitivas”, aunque estas mismas situaciones no se ven reflejadas en algunos casos de la misma manera en la encuesta final del curso, los cuales se detallan más adelante.

Respecto del tema sobre metacognición, los resultados cuantitativos son aceptables en la UEPO y UEPES aunque no son altos. Los datos obtenidos se pueden considerar válidos, debido a la novedad del tema. Es rescatable el esfuerzo realizado por los docentes de las dos instituciones para entrar en una dinámica pedagógica que ha demostrado el estudio del tema acorde con los objetivos específicos. Los resultados en porcentajes: en la UEPES, el 65%, es el resultado más alto. En la UEPO, en este tema el resultado más alto es de 95% referido al “hecho” que “favorece el razonamiento con preguntas” considerado este porcentaje como una excepción positiva.

Los temas objeto de estudio en la investigación por los datos arrojados a través del instrumento que permitió acercarse a la vida del aula, merecen reconocimiento; es rescatable el empoderamiento de los docentes para vivir un proceso de cambio de paradigma. Se hace una relación, dentro del enfoque constructivista los docentes hacen consciencia de los procesos cognitivos que conllevan a aprendizaje significativo; en cambio en el tema sobre metacognición por la novedad, implicó un nuevo acercamiento temático y estratégico en los profesores.

El compartir resultados permite concluir que los docentes de la UEPES y la UEPO merecen reconocimiento por su grado de empoderamiento en el desarrollo de los temas sobre aprendizaje significativo y metacognición en respuesta al desarrollo de la planeación realizada con fines de cambio conceptual y práctico.

La investigación contó con otro medio de acercamiento a la realidad pedagógica de los docentes vinculados y mostrar sus avances y falencias.

En la entrevista estructurada para Grupo Focal, se trabajó sobre categorías y subcategorías: “las bases teóricas de la corriente constructivista”, la “práctica docente” y los aspectos prácticos del “aprendizaje significativo y metacognición”. La validez de constructo del diseño de los objetivos específicos, hicieron posible y verificable los resultados de manera coherente. Se considera un avance significativo, porque las respuestas en la entrevista evidencia la unidad de la teoría constructivista con la práctica. Ha sido posible entrar en un diálogo de ideas positivas y otras que a la luz de la conceptualización subyacente pueden considerarse como negativas y son causa de posteriores procesos de cualificación.

**2.4.8.1 Relación de resultados de una Entrevista estructurada y una Encuesta mixta.** La relación se la ha realizado entre los resultados cualitativos de la entrevista estructurada y las preguntas abiertas y cerradas de la encuesta no estructurada aplicada a la muestra de docentes. En porcentajes se trata de evidenciar los resultados de la relación. Algunas preguntas: ¿emplea terminología relativa a estrategias de aprendizaje en el aula?, las respuestas a la pregunta es afirmativa en un 100%, mientras que sus expresiones escritas dan un resultado aproximado del 50%. Otro asunto: ¿solicita a los estudiantes “representar gráficamente lo que aprendió? Respuesta cerrada, como positiva el 100% y en las respuestas abiertas, se aciertan en un 25%, y por último, “el docente solicita opiniones a los estudiantes sobre los beneficios de las tareas complementarias, sobre informes adicionales, se construyen nuevo conocimiento”. En respuestas cerradas, un porcentaje del 70% y 80%, esto evidencia una relación entre la respuesta y la justificación a su respuesta cerrada. Respecto de la entrevista, como se ha mencionado más arriba, se cuenta con un avance significativo porque los temas en los instrumentos de recolección de información se apoyan en variables y categorías que ofrecen desde ahora para alimentar teóricamente las jornadas inscritas en la propuesta pedagógica.

Con los insumos evidenciados en esta discusión de resultados es importante hacer mención a las actividades de “apropiación social del conocimiento”, las cuales constituyen un punto de partida hacia el cambio conceptual de los grupos profesoriales de las instituciones donde se hizo el estudio de caso múltiple; esto, es una obligación moral y bioética; además los resultados obtenidos son múltiples y se cubren varios tópicos: el conocimiento como proceso mental, la profundización y aplicación de variadas clases de técnicas y estrategias de aprendizaje, la facilidad de reorientar el ambiente de aula de clase, la distinción entre el aprendizaje autónomo y el autorregulado, la forma de plantear el proceso hacia el aprendizaje significativo y la distinción

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

de las aplicaciones prácticas de los temas tratados en la investigación, plasmados en los instrumentos de recolección de información.

Se acepta como presupuesto al iniciar el trabajo de capacitación una expectativa, más que un impacto de los resultados obtenidos. Las falencias, los vacíos de conocimiento y otras situaciones, se cristalizan en los temas que facilitan construir la propuesta pedagógica en las “unidades temáticas, y el desarrollo para el logro de los objetivos a alcanzar en el desarrollo de las jornadas pedagógicas. En la UEPES y en la UEPO, se cuenta con equipos pedagógicos y de investigación; mediante la reorganización de sus funciones, permiten crear “un nuevo espacio pedagógico” que implica que las directivas de las Unidades Particulares y toda la comunidad educativa, encuentre poco a poco una transformación.

Es de fundamental importancia tener presente el “enunciado del problema en lo que respecta a características sociodemográficas-pedagógicas y de la enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista, y sus aplicaciones: aprendizaje significativo y metacognición,” lo cual ya se han identificado; por tanto, los objetivos diseñados para el desarrollo de las jornadas pedagógicas responden a los logros y dificultades considerados hallazgos que contienen un dinamismo propicio para la gestión inmediata en las instituciones.

Los observadores consideraron como “hecho cumplido” cada uno de los ítems ajustándose a un formato preestablecido. Podría considerarse esta situación similar a la encuesta de final del curso, donde las opciones permitieron la afirmación o la negación del hecho, la mayoría optó por la afirmación con resultados del 100% pero la descripción de los ejemplos en algunos casos no son correlativos. En este devenir de reflexiones, logros, hallazgos apoyados en los resultados obtenidos, es preciso sacar a la luz las consideraciones realizadas tanto en la interpretación de resultados del instrumento “escenario de aprendizaje – trabajo de aula” y la interpretación de los justificantes, dadas por los docentes al escribir los ejemplos solicitados en la encuesta final del curso.

Se perciben relaciones de igualdad entre los resultados basados en las categorías de un instrumento y otro, donde se presentan logros importantes y significativos; este aspecto ayuda a compartir con los lectores los resultados de la utilización de varios instrumentos de recolección de información, que permitió ver el problema desde varios ángulos temáticos. De igual forma, como el estudio es de carácter mixto, se poseen datos cuantitativos que tiene estrecha relación con los datos cualitativos. En razón de la encuesta aplicada al final del

curso en lo que se refiere a la “autorregulación” se encuentra que un 100% de los docentes participantes aseguran que “evalúan las acciones motivadas de los/las estudiantes respecto a los procesos de aprendizaje; en este tópico, se encuentran ejemplos muy acertados como: “Felicitó a los estudiantes por su atención e interés por su aprendizaje, por la presentación de sus actividades muy creativas” y otras de carácter axiológico como: “Felicitó a los estudiantes por sus cambios de actitud como la responsabilidad, calidad en el desempeño de su trabajo, creatividad, autonomía etc. Es importante descubrir en las respuestas de carácter cualitativo en la encuesta de fin de curso, la forma implícita de sus respuestas como: “Valoro a los estudiantes que demuestran cambios de actitudes positivas en su persona”, “Valoro las acciones de los estudiantes que conllevan responsabilidad, entusiasmo y calidad”. Estas respuestas expresan el haber trabajado en temas como la motivación para mencionarlas como un “hecho cumplido”.

Mediante el análisis respectivo, se encontró que hay docentes cuyas respuestas indican que falta la comprensión de la significación de la autorregulación; esta situación constituye un dato que es considerado como puntos de apoyo para hacer una retroalimentación en las “jornadas pedagógicas” no solamente para un refuerzo sino para un aprendizaje de docentes cuyos temas se reflexionan como inicio de su capacitación. Para el investigador, todo dato es importante, no constituye un motivo de desaliento sino por el contrario se muestra agradecido con las personas que responden con sinceridad y así con espíritu crítico y creativo, proponer las acciones que se esperan realizar en el periodo posterior a la investigación.

Con el telón de fondo de los hallazgos, en relación con las técnicas y las estrategias se contrastan dos autores respecto del mismo tema. Afirman Monereo et al. (2006) y Pozo (2008) respecto a las definiciones de estrategias de aprendizaje cuando se considera la diferencia entre una técnica y una estrategia; las técnicas “se hacen de manera más o menos inconsciente y las estrategias son aquellas que implican una planeación, desarrollo controlado y evaluación de los resultados de la aplicación; mientras, que para Pozo (2008), la diferencia entre las técnicas y estrategias está en cómo se hace. Estas diferencias son importantes en el momento de la planeación de las sesiones de aprendizaje porque guían la relación saber pedagógico y saber disciplinar. Esta relación necesita varios apoyos y este contraste de las diferentes posiciones de los autores es una de ellas.

## Capítulo 2: Experiencias de un trabajo de campo

Antes de terminar esta discusión de resultados respecto de las respuestas consideradas como “desaciertos”; las respuestas constituyen acciones que hace referencia al quehacer docente y no en el estudiante. Los docentes que “no acertaron”, justificaron su posición refiriéndose a lo que observó en los estudiantes y no en su desempeño. Es muy difícil que un maestro haga interiorización de su quehacer; es más fácil describir: ¿Qué hace el estudiante?, que responder ¿qué hago yo? Además en los temas abstractos como el cambio de una cognición a una signifiación de la misma, no es tan común en todos los maestros; de igual forma, los temas sobre metacognición, autorregulación y otros afines; estos temas abstractos para ser comprensibles, es preciso recabar los diferentes sentidos subyacentes, los que anteceden como conceptos fundamentales como el *pensamiento autorregulado* y éste a su vez, es dependiente de un *pensamiento autónomo* y luego orientar al educando hacia el aprendizaje autónomo y autorregulado. Aebli (1991) en su reflexión afirma: “Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en al aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo” (p. 151).

**2.4.8 Conclusiones.** Desde el estado del arte y antecedentes en su concepción de referencia y finalizada la investigación, como primera conclusión, se considera el estudio como novedoso, por las diferentes implicaciones en el análisis e interpretación de los datos a la luz de la metodología de estudio de caso múltiple en dos instituciones de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador.

Fueron superadas las brechas epistemológicas y pedagógicas expresadas en la dispersión referida a técnicas y estrategias en la encuesta electrónica; en los resultados de la observación no participante, evidenciando un mejoramiento notable de las prácticas pedagógicas, siendo la resultante de la planeación docente con vinculación del saber disciplinar y el saber pedagógico.

El profundizar en los resultados mediante un trabajo de campo variado, permite concluir que los docentes de la UEPES y la UEPO merecen reconocimiento por su grado de empoderamiento en el desarrollo de los temas sobre aprendizaje significativo y metacognición; se espera además lograr los cambios de tipo pedagógico y con fines de cambio conceptual y práctico.

Es posible encontrar las formas adecuadas para superar los vacíos de conocimiento en los docentes, en lo que se refiere al aprendizaje significativo, el mismo que se ha dado un devenir de comprensión y

acción en el aula; de la misma manera respecto de la metacognición y temas afines como la autorregulación, cuya novedad en el tema en los docentes, deja abierta la posibilidad de cualificación a través de la propuesta pedagógica. Este conocimiento implica según los hallazgos, un soporte eficaz para el grupo de apoyo, para las directivas en actitud de corresponsabilidad frente a la preparación pedagógica del grupo profesoral vinculado a la institución.

La relación de las categorías en los datos cuantitativos y cualitativos permitió la realización de una de las formas de triangulación; se logró realizar la triangulación por método (Denzin 1970); al realizar el proceso de triangulación, se identificó una categoría emergente denominada: el “sentido intrínseco de la metacognición”; es discutible el trabajo de profundización de esta categoría pero es una forma de seguir en la búsqueda de nuevas ideas en estos temas objeto de estudio.

**2.4.9 Recomendaciones.** Es imperativo crear un nuevo escenario pedagógico donde el desarrollo de las unidades temáticas y la dinámica que encierra cada uno de los componentes estructurales que posee la propuesta pedagógica lleve a la transformación conceptual y práctica de los grupos docentes de la UEPES y la UEPO tanto en Quito como en Ibarra, Ecuador.

La cualificación a realizar, manteniendo el avance pedagógico, debe apoyarse en las categorías y subcategorías de las líneas base del constructivismo, la práctica docente y el aprender a aprender, las mismas que guiaron las prácticas pedagógicas, el compartir de experiencias en las entrevistas realizadas dando como resultado un camino de cualificación gradual en los grupos profesorales.

Aprovechar la implementación del “nuevo escenario pedagógico” mediante la puesta en marcha de las jornadas pedagógicas incluidas en la propuesta pedagógica, para hacer efectivas la aplicación de las bases teóricas de la corriente constructivista, la práctica docente y el logro del aprendizaje significativo, metacognitivo y autorregulado en los estudiantes.

Un vez finalizada la investigación y ante la necesidad de verificar los resultados de las actividades de “apropiación social del conocimiento”, en línea de continuidad, se plantean otras investigaciones encargadas de verificar los impactos académicos y sociales de los temas resultantes de la investigación.

# Capítulo 3

## Propuesta Pedagógica



*“No se habrá conseguido nada si no se le hace sentir a la niñez y juventud, su dignidad humana y su grandeza cristiana”*

Madre Caridad Brader Zahaner

### 3.1 Introducción

La propuesta pedagógica que se presenta, incluye como base introductoria lo teleológico y lo axiológico desde la Universidad Mariana y las Unidades Educativas Particulares UEPES y UEPO, instituciones de procedencia de las religiosas que cursaron los estudios de Maestría en Pedagogía en la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales. Este aspecto le otorga una base moral y ética al desarrollo de este trabajo que se pone a la consideración de los lectores y participantes en la definición de los insumos de esta propuesta pedagógica.

En la investigación científica realizada en la Maestría en Pedagogía, se han obtenido unos hallazgos importantes, los cuales sirven de base para organizar la temática con un enfoque actual y nuevo, como resultado de los procesos de recolección de información, análisis e interpretación de datos; ejercicio que ha permitido a las investigadoras descubrir cuáles son las fortalezas y los principales vacíos del quehacer de los docentes, dentro de los temas a los que hace referencia el “problema de investigación”. Otro factor que orienta la presente propuesta es el conocimiento de los “destinatarios”, quienes son los encargados de darle vida a los diferentes temas desde el nivel educativo en el cual se inscriben. Los niveles de educación que poseen las Unidades Educativas Particulares “Ecuatoriano Suizo” son las que exige el Ministerio de Educación ecuatoriano, razón por la cual fue reconocido como “Unidad Educativa mediante Decreto Ministerial N° 032 del 16 de marzo del 2015, y la Unidad Educativa Particular “Oviedo”, igualmente cumpliendo lo que implica el Artículo 39 para constituirse en Unidades Educativas, cuando el servicio corresponde a dos o más niveles de educación.

Los niveles con que cuentan las instituciones educativas, con una larga presencia tanto en Quito como en Ibarra en Ecuador, son las siguientes: educación inicial, educación general básica y bachillerato con proyección universitaria para los establecimientos, regentados por la Comunidad de la las Hermanas Franciscanas de María Inmaculada,

### Capítulo 3: Propuesta Pedagógica

Provincia Nuestra Señora de los Ángeles de Ecuador y Perú. Las Instituciones según el artículo 53 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador, cumplen una función social, son espacios articulados a sus respectivas comunidades. En Perú, La Ley de Regionalización en su Art. 47º, describe como una tarea importante de las regiones es el fortalecimiento a las instituciones educativas en su autonomía, su capacidad de innovación y funcionamiento democrático, así como la articulación intersectorial y la pertenencia a redes de instituciones, con participación de la sociedad.

La propuesta constituye un apoyo para las directivas de las instituciones educativas de Ecuador y Perú y las profesionales egresadas del programa de Maestría en Pedagogía, puesto que se han previsto jornadas pedagógicas para profundizar, acompañar y reconocer los logros de los docentes que desde ahora se obtengan en este reto de ciencia tecnología en innovación, en lo referente a la enseñanza y el aprendizaje con enfoque constructivista.

Con base en la investigación realizada durante los años 2015-2017, se pretende responder con prioridad a temas emergentes de la investigación; es decir, que los resultados tienen relación con el diseño metodológico y el cumplimiento de los objetivos trazados y los procesos cumplidos en el transcurso de la investigación. En este trabajo en primer lugar se incluye una temática introductoria denominada “Bases Epistemológicas de la formación pedagógica” con la cual se abre el espacio a la reflexión pedagógica, con la distinción entre el enfoque teórico del conductismo y el enfoque epistemológico constructivista. En segundo lugar, se propone un refuerzo a los lineamientos de la corriente constructivista que amerita ofrecer al personal vinculado a las instituciones, considerando que es un imperativo capacitar a todos los docentes de los distintos niveles educativos. Se propone además una unidad denominada: “Aprendizaje estratégico”; mediante la cual, se ofrece un elenco de temas relacionados con las estrategias de docencia y estrategias de aprendizaje. Cabe destacar de acuerdo a los hallazgos, que existen todavía poca claridad en la diferencia entre el concepto de “técnicas y estrategias” y temas afines. En la jornada pedagógica correspondiente, se pretende desarrollar este tema con variada participación de los docentes de los diferentes niveles educativos. De esta manera, se podrá obtener aportes relacionados con las “didácticas” de las diferentes áreas del conocimiento; es decir que

se pretende llegar a las estrategias específicas. El cuarto tema se denomina “Aprendizaje autónomo y metacognición” con el cual se motiva a los docentes participantes en la jornada pedagógica a ofrecer el camino hacia la formación de estudiantes “autorreguladores” y seguir profundizando en los temas que se relacionan con los vacíos de conocimiento encontrados en los resultados de la investigación. Para unos docentes, los encuentros de reflexión pedagógica constituyen refuerzos temáticos, para otros un primer abordaje a estos temas no tan comunes pero los entendidos en la materia, los consideran como la base de un “aprendizaje autónomo” y eficaz.

El tema sobre “aprendizaje significativo” es de gran importancia para atender las demandas conceptuales de los docentes participantes encontrados de manera preferencial en la “encuesta final”, donde se permitió realizar una contrastación entre los datos obtenidos en la entrevista estructurada para grupo focal y los resultados cuantitativos y cualitativos de la encuesta en mención. Por último, hace parte de esta propuesta el tema sobre “aprender a aprender” que implica asumir las fortalezas de los temas que tiene en sí mismos y el acompañamiento de los procesos esenciales del “aprender a aprender”, así su práctica pedagógica se haga necesaria la inclusión de las modificaciones pertinentes en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje en el seno de las unidades didácticas, empleando la tecnología en el aprendizaje y la enseñanza.

Se espera realizar un proceso cognitivo y metacognitivo dentro de un enfoque constructivista donde los actores identifiquen las exigencias de los postulados de esta corriente pedagógica constructivista y asuman los compromisos resultantes del desarrollo de la temática mediante “jornadas pedagógicas” de profundización haciendo efectiva una de las “recomendaciones” de este investigación. En las jornadas pedagógicas se pretende interactuar con la comunidad educativa, donde se tengan presente también las demandas estudiantiles, como “nativos digitales”; realidad que se convierte en reto para el docente de hoy.

Hace parte de esta propuesta los lineamientos de funcionamiento del Departamento de Investigación Pedagógica de cada una de las instituciones, con la función de acompañar en los procesos de formación pedagógica de los docentes vinculados a las instituciones que no tuvieron la oportunidad de capacitarse en los procesos constructivistas que implicaron la participación en la investigación.

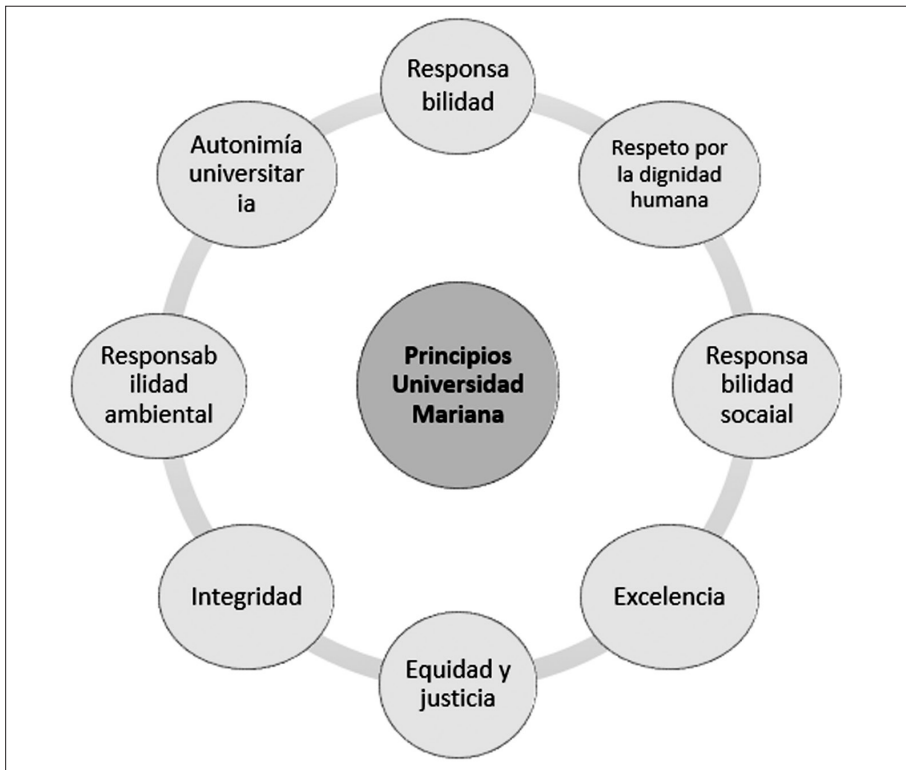
### 3.2 Lo teleológico

**3.2.1 Misión de la Universidad Mariana.** La Universidad Mariana es una institución de educación superior, católica y privada. Forma profesionales humana y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social. Mediante la interacción con el entorno y el diálogo entre fe, ciencia y cultura contribuye a la transformación sociocultural y al desarrollo con justicia social y respeto por el ambiente, desde el evangelio de Jesucristo y la espiritualidad mariana y franciscana.

**3.2.2 Visión de la Universidad Mariana.** En el 2020 la Universidad Mariana será una institución de proyección nacional e internacional, reconocida por su docencia cualificada, sus egresados humana y profesionalmente competentes, y su investigación pertinente con las disciplinas y el contexto; su compromiso con el desarrollo, asimilación y difusión de conocimiento útil y, la transferencia de tecnología e innovación apropiadas para la transformación social de la región y el país.

**3.2.3 Misión de las Instituciones Educativas Franciscanas – Ecuador y Perú.** Las instituciones educativas franciscanas son confesionales particulares, forman en una educación holística, con mística evangelizadora, con calidad y calidez, cimentada en los fundamentos pedagógicos de la Madre Caridad y las nuevas corrientes activas del siglo XXI. Se promueve un espíritu crítico, investigativo, autónomo, responsable, trascendente en los niños, niñas y adolescentes, constituyéndose en miembros activos de la Iglesia y la comunidad humana.

**3.2.4 Visión de Instituciones Educativas Franciscanas – Ecuador y Perú.** Las instituciones educativas al año 2020, serán reconocidas a nivel local, nacional e internacional donde la comunidad de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada hace presencia. Sus egresados y estudiantes serán identificados por la sociedad y la academia como excelentes seres humanos y ciudadanos ejemplares. El personal docente vinculado a las instituciones serán reconocidos por su profesionalismo, sentido de pertenencia, ética, vocación de servicio, calidez humana conocimiento investigativo, pedagógico y didáctico.



Cuadro 15. *Valores de la Universidad Mariana*

Valores de la Universidad Mariana
Respeto
Paz
Inclusión
Responsabilidad
Solidaridad
Fraternidad

### 3.2.5 Principios institucionales de las Franciscanas de María Inmaculada.

- Se manifiesta la fe católica en todos los acontecimientos de la vida cotidiana de la institución.
- Los valores del Evangelio y la Filosofía Franciscana, garantiza una convivencia armónica y fortalece la formación integral.

### Capítulo 3: Propuesta Pedagógica

- La institución educativa ofrece igualdad de posibilidades y oportunidades para formarse humanamente y vivir con dignidad.
- Los estudiantes constituyen el centro del ser y quehacer educativo.
- La Institución es un espacio donde se vive la comunicación, la paz y la tolerancia.
- Se crea un ambiente multicultural, intercultural, solidario, honesto, justo y se respeta la vida en todas sus dimensiones.
- La gestión institucional se la desarrolla con eficacia, es humana y humanizadora.
- Se dan espacios necesarios para que los padres de familia se involucren en las actividades programadas por la institución.
- En la cotidianidad de nuestra vida exteriorizamos nuestra identidad y sentido de pertenencia a la Institución.
- Se impulsa y dinamiza los grupos infantiles y juveniles (MIFRAMI y REFRAMI), como medio de una formación integral para la vida.

**3.2.6 Principios pedagógicos institucionales de obras Franciscanas de María Inmaculada.** La Pedagogía de las instituciones franciscanas tiene como baluarte la orientación pedagógica de la Beata María Caridad Brader Zahner (1860- 1943). Entre los principios se mencionan los más relevantes:

- Educar en el sentido de Dios.
- La acción formadora debe estar mediada con Cariño, Amor y Afectividad hacia la Persona. “Sin amor no existe ningún conocimiento perfecto.
- No se habrá conseguido nada si no se le hace sentir a la niñez y juventud, su dignidad humana y su grandeza cristiana.
- Toda Hermana debe llevar al aula de clase: una idea clara, un método adecuado y el auxilio divino.
- El aula de clase y los demás espacios de aprendizaje deben generar y propiciar momentos de actividad lúdica.
- A través del trabajo en equipo, además de aprender se vivencia los valores de la fraternidad.

### Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

- El diálogo en el aula de clase facilita el conocimiento de la persona y promueve el aprendizaje.
- La creatividad, la investigación y la innovación deben caracterizar los procesos que diseña el educador para formar desde la integridad.
- La verdadera formación integral es aquella que logra en los educandos sensibilidad ecológica y ambiental.
- Educación en la vida y para la vida.

### 3.2.7 Valores institucionales de Obras Educativas de Ecuador y Perú.



### 3.2.8 Funciones de los Directivos y Docentes de los Departamentos de Investigación Pedagógica.

1. Asesorar a los educadores en la aplicación y vivencia de la Propuesta Pedagógica con enfoque constructivista.
2. Cultivar la excelencia académica con un gran sentido de responsabilidad en los conocimientos teórico-prácticos de la pedagogía y eventos de Apropiación social del conocimiento de orden científico, filosófico, ecológico y cultural.

### Capítulo 3: Propuesta Pedagógica

4. Emitir directrices internas para que Educandos y Educadores, contribuyan eficazmente para el éxito de la Pedagogía Institucional.
5. Promover la investigación y experimentación pedagógica previa la aprobación del plan emitido por el Departamento de investigación pedagógica de la UEPES y UEPO.
6. Ser vínculo de unión entre educadores y autoridades.

#### 3.3 Hoja de ruta

##### 3.3.1 Objetivo General.

Optar por la propuesta pedagógica, con enfoque constructivista, desde la práctica de enseñanza y aprendizaje con empoderamiento, innovación y transformación de las instituciones educativas.

##### 3.3.2 Objetivos Específicos.

- Sensibilizar y socializar la Propuesta pedagógica a todos los estamentos de la comunidad educativa.
- Aplicar la propuesta pedagógica con enfoque constructivista en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Realizar un plan de formación docente con enfoque constructivista para proponerla como hoja de ruta del quehacer pedagógico.
- Acompañar y evaluar el proceso de ejecución de la Propuesta Pedagógica con enfoque constructivista para la toma de decisiones.
- Abrir espacios de capacitación pedagógica que responda a los vacíos de conocimiento identificados en los resultados de la investigación para optar el título de Magísteres en Pedagogía.

#### 3.4 Lo estructural

Cuadro 16. *Estructura organizacional de las jornadas pedagógicas*

No.	Unidades	Temario	Logros
			Objetivo. Conocer las bases epistemológicas del enfoque constructivista mediante la formación pedagógica de los docentes.



## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

1	Bases Epistemológicas de la formación pedagógica.	1.1. Enfoques epistemológicos 1.2. Diferenciación del enfoque conductista del enfoque constructivista 1.3. Impactos de la epistemología en la educación media.	Reconoce e identifica los enfoques epistemológicos constructivistas y su impacto en la Básica y media de las Unidades Educativas Particulares Ecuatoriano Suizo y Oviedo.
Objetivo: Fortalecer la gestión pedagógica y didáctica de docencia y del aprendizaje, que posibilite el quehacer docente en el aula desde el constructivismo.			
2	Bases teóricas de la corriente constructivista para la enseñanza y el aprendizaje.	2.1. Enseñanza 2.2. Aprendizaje 2.3. Estrategias de aprendizaje y de docencia.	Reconoce e identifica la enseñanza y el aprendizaje estratégico, inspirado en el Constructivismo.
Objetivo: Diferenciar las técnicas de las estrategias y su aplicación en el ejercicio de la docencia y el aprendizaje.			
3	Aprendizaje estratégico.	3.1. Clasificación de técnicas (repetición, elaboración simple, elaboraciones complejas) ejemplos y práctica. 3.2. Clasificación de Estrategias. Concepto, autores. 3.3. Estrategias (cognitivas, metacognitivas). 3.4. Proceso de aprendizaje y de docencia de estrategias. 3.5 Desarrollo de estrategias de docencia.- Práctica. 3.6 Desarrollo de estrategias de aprendizaje. Práctica.	Reconoce e identifica las técnicas y las estrategias y su aplicación en la docencia y el aprendizaje.
Objetivo: Compartir algunos aspecto de la temática sobre Metacognición y autorregulación para relacionarlo con la práctica docente.			

### Capítulo 3: Propuesta Pedagógica

4.	<p>Aprendizaje autónomo y metacognición.</p> <p>1. Metacognición según (1976); Flavell, 1976, p. 232); 1978.</p> <p>2. Autorregulación. Herrera y Ramirez (s.f.).</p> <p>3. Metacognición de Juan Mayor, Suengas y González (1995) Conciencia, control y autopoiesis.</p> <p>4. Aplicaciones en la docencia para el aprendizaje.</p>	<p>El estudiante y el docente son personas que poseen un pensamiento autónomo y autorregulado manifestado en altos niveles de aprendizaje y de docencia.</p>
<p>Objetivo: Fortalecer la gestión pedagógica respecto del aprendizaje significativo, que motive la intervención dentro y fuera de clase utilizando herramientas apropiadas para la construcción de nuevo conocimiento.</p>		
5.	<p>Aprendizaje significativo.</p> <p>4.1 Clases de aprendizaje significativo</p> <p>4.2 Condiciones del aprendizaje significativo.</p> <p>4.3 Uso de materiales potencialmente significativo</p> <p>4.4 Mentefacto</p> <p>4.5 Infraestructura tecnológica.</p>	<p>Los estudiantes y los docentes descubren el valor de la motivación, de la construcción de nuevo conocimiento y éste, significativo.</p>
<p>Objetivo. Identificar los procesos cognitivos del “aprender a aprender” a través de: aprendizaje significativo, metacognición, autorregulación, motivación y autonomía.</p>		
6	<p>Aprender a aprender</p> <p>5.1. Significado del “aprender a aprender”.</p> <p>5.2. Estrategias cognitivas para el aprender a aprender.</p>	<p>Los docentes y estudiantes están en condiciones de aplicar el enfoque constructivista desde los lineamientos y estrategias.</p>

### 3.5 Lo conceptual

#### 3.5.1 Bases epistemológicas de la formación pedagógica.

1. Saludo incluido un “diálogo orientado al tema” (Marroquín, 2016, p. 38).
2. Desarrollo de la jornada según el objetivo planteado con la participación de los presentes. Responsable: Hna. Milagros Sandoval Chero.
3. Utilización de material potencialmente significativo, Ausubel et al (1996). Observación de un video.
4. Elaboración de cartas por grupos: A. Felicitación a los autores por el aporte epistemológico del constructivismo. B. Entrevista imaginaria a los autores clásicos de las bases epistemológicas del constructivismo: Piaget y Vigotsky. C. Simular la aplicación de las bases epistemológicas del constructivismo desde las Directivas del Ministerio de Educación ecuatoriano a los docentes del país. D. Recomendación a las Directivas de la Institución y a los docentes sobre la aplicación de las bases epistemológicas del constructivismo.
5. Socialización del contenido de las cartas.
6. Utilización de la entrevista como estrategia de comunicación metacognitiva a un representante de cada uno de los grupos de docentes participantes en la jornada de capacitación.
7. Feedback sobre la participación de los grupos sobre el tema.
8. Criterio de evaluación: reconoce e identifica los enfoques epistemológicos constructivistas y su impacto en la Básica y media de las Unidades Educativas Particulares Ecuatoriano Suizo y Oviedo.

El constructivismo tiene sus raíces en la filosofía, psicología, sociología y educación. El verbo *construir* proviene del latín *struere*, que significa ‘arreglar’ o ‘dar estructura’. El principio básico de esta teoría proviene justo de su significado. La idea central es que el aprendizaje humano se construye, que la mente de las personas elabora nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores. El aprendizaje de los estudiantes debe ser activo, deben participar en actividades en lugar de permanecer de manera pasiva observando lo que se les explica (Hernández, 2008).

El constructivismo, concibe al ser humano como racional activo y competente, este paradigma pedagógico está centrado en la persona

### Capítulo 3: Propuesta Pedagógica

y en la experiencias previas a partir de donde se construye un nuevo conocimiento, tanto el educando como el educador mantienen un rol activo de constructor y facilitador del proceso de aprendizaje.

Piaget (1896 – 1980) es el principal exponente del enfoque del desarrollo cognitivo considerado como uno de los primeros teóricos del constructivismo que considera que quien aprende construye activamente el conocimiento; se interesa por los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona desde el nacimiento hasta la madurez. El constructivismo psicogenético del desarrollo cognitivo humano se da por etapas, y el conocimiento es el resultado de un proceso de asimilación, acomodación y equilibrio (entre sí mismo y el ambiente); según Bustamante y Jurado (2005) “el aprendizaje es una actividad cognitiva que no se agota”. Siguiendo con otros autores constructivistas tenemos a los personajes que mencionamos a continuación.

Ausubel crea la teoría del aprendizaje significativo en oposición al memorístico que da sentido a la experiencia comprensiva del estudiante, el aprendizaje significativo posee la lógica, organización y articulación de conceptos y la disposición del alumno desde lo que ya sabe para aprender y, lo que aprende a través de mapas y esquemas mentales, adquiriendo un aprendizaje a largo plazo; Vygotski precursor del constructivismo sociocultural que se aplica en la educación regular especial y en la evaluación y el aprendizaje, y que se considera como la interacción del sujeto con el mundo en sociedad, la educación como refleja la cultura interiorizada aprender es hacerse autónomo independiente. La zona de desarrollo próximo en la que los niños aprenden en la interacción social con adultos, quienes organizan el aprendizaje para hacerlo por sí mismos en un proceso social.

En términos generales se puede decir que, este enfoque pedagógico ha dado alternativas de funcionalidad y que responden a las visiones teóricas constructivistas dominantes en psicología del desarrollo (Coll, 2001; Martí, 1997, citado en Serrano y Pons, 2011), se pretende citar tres preguntas clave del constructivismo: “¿qué es lo que se construye?”, se menciona que es crear algo nuevo, el constructivismo piagetiano pone el acento en las estructuras generales. ¿Cómo se construye? Se responde afirmando que los modelos cognitivos hacen referencia a mecanismos reguladores de naturaleza interna. Y por último, ¿quién construye?, es el sujeto que construye el conocimiento, un sujeto activo que interactúa con el entorno.

**3.5.2 Diferenciación del enfoque conductista del enfoque constructivista.** El campo conductista es el enfoque de la educación que proviene de una corriente psicológica nacida bajo el impulso de figuras destacadas en el estudio e investigación de la psicología de Sechenov y Pavlov su discípulo, que se alejó de la relación con otras ciencias para convertirse en una teoría centrada en el estudio de los fenómenos psicológicos.

El enfoque que posee el conductismo está “centrado en lo observable, medible y cuantificable. Este modelo de acción ha afectado a la escuela a lo largo de todo el siglo pasado, pero no da respuestas adecuadas a la sociedad del conocimiento” (Castellanos, 2013), una educación conductista está centrada a nivel del aula, tanto en contenidos como en métodos, así como en los objetivos, en lo observable, medible y cuantificable.

El enfoque constructivista, se desarrolla para hacer frente a las deficiencias de la teoría conductista, Piaget propulsor de la teoría del desarrollo constructivista, concibe que “el maestro es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los estudiantes” (Briones, 2013), por lo tanto, el docente requiere tener un conocimiento profundo de los problemas y características del estilo de aprendizaje de los estudiantes; según Ortiz (2013), así como de “las etapas y estadios del desarrollo cognoscitivo general. Su papel fundamental consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y auto confianza para el niño”; en este proceso se ha de dar prioridad para que el estudiante identifique sus estilos de aprender y se genere un aprendizaje autónomo, en este contexto el profesor se desempeña como orientador, dinamizador y guía del aprendizaje de sus estudiantes. Al respecto, Ortiz (2013) señala que “principalmente a través de la “enseñanza indirecta» y del planteamiento de problemas y conflictos cognoscitivos”.

El aprendizaje desde la concepción constructivista es la acción organizada, orientada y llevada a cabo según la etapa evolutiva del individuo, “las etapas evolutivas por medio de las cuales se desarrolla el aprendizaje según Piaget: maduración (etapas evolutivas) experiencia física, interacción social” (Briones, 2013, p. 32).

### Capítulo 3: Propuesta Pedagógica

Cuadro 17. *Diferenciación del enfoque conductista y constructivista*

Enfoque	Concepto	Tipo de Aprendizaje	Procedimiento
El Behaviorismo y del P. F. (conductismo).	La mayor parte de la conducta es aprendida por tanto susceptible de ser modificada mediante técnicas adecuadas.	Condicionamiento clásico Estímulo – respuesta	Aprendizaje condicionado Pavlov y Watson.
Piaget – teoría del desarrollo – constructivista.	El desarrollo de la inteligencia es una adaptación de la persona al mundo o ambiente que le rodea, se desarrolla a través del proceso de maduración que incluye directamente al aprendizaje.	Acción organizada – orientada evolutiva por medio de: maduración (etapas evolutivas) experiencia física, interacción social.	Movimientos integrados Asimilación del ambiente Conceptos previos Esquemas mentales Conceptos.

Fuente: Bustillos (2012).

**3.5.3 Impactos de la epistemología constructivista en la pedagogía de la educación media.** El constructivismo proviene del latín *struere* que significa arreglar, el sufijo dar es igual a estructura; dando de esta manera un sustento lógico a los principios de la educación actual que promueve el desarrollo de la persona, Bustillos (2012) afirma que “el proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista no tiene una materialización unívoca porque se nutre de diversas aportaciones de diferentes campos del saber” (p. 18), de esta manera, promueve la actividad mental constructiva del alumno, a que se refiere el principio etimológico de arreglar la estructura.

Para determinar el impacto de la etimología constructivista en la pedagogía de la educación media, es necesario situarse en la afirmación de Borrego (2012), quien expresa que “el constructivismo hunde sus raíces en postulados filosóficos, psicológicos y pedagógicos, en muchos casos divergentes” (p. 54); siendo la idea principal que el aprendizaje humano se construye, la capacidad mental del individuo se desarrolla a través de la elaboración de nuevos significados a partir de la base de enseñanzas anteriores, proceso en el cual la lectura adquiere un sitio relevante como acercamiento a las fuentes de información. En este proceso el maestro es a quien le corresponde intervenir para

potenciar la motivación, el comportamiento estratégico, el clima de clase, el aprendizaje autónomo, entre otras acciones de aprendizaje.

### 3.5.4 Estrategias de docencia y de aprendizaje.

- Identificación de “ideas previas”: material preguntas y respuestas escritas.
- Utilización de un material “potencialmente significativo” Video clip, y su desarrollo.
- Presentación de trabajos a partir de “mapas conceptuales”.
- Criterio de evaluación: Reconoce e identifica la enseñanza y el aprendizaje estratégico, inspirado en el Constructivismo.

Las estrategias toman su nombre según el uso y el proceso que se lleve en la planeación y desarrollo del tema en el aula.

Cuadro 18. Técnicas y estrategias de aprendizaje

N.	Técnicas	Estrategias
1.	Lectura analítica	1. Solución de problemas
2.	Uso de la pregunta	2. Secuenciar la tarea
3	Cuadro sinóptico	3. Mapa Semántico
4	Uso de símbolos	4. Video Foro
5	Uso de gráficos	5. Cine foro
6	Esquemas	6. Taller axiológico
7	Síntesis de textos	7. Debate
8	Dilemas éticos y morales	8. Estudio de caso
9	Observación	9. Organizador previo
10	Relatos	10. Preguntas intercaladas
11	subrayado	11. Mapa Conceptual
12	Gráfico/Dibujo	12. Laboratorio
13	Lluvia de ideas	13. Simulación
14	Contra-ejemplos	14. Mapa cognitivo de cajas/nubes
15	Preguntas divergentes	15. Juego de roles
16	Resumen	16. Red Semántica
17	Binas o más/cuchicheo	17. Mapa mental
18	Descripción	18. V de Gowin
19	<i>Pós- it – Notes</i>	19. Nemotecnias

20 Queda abierta la enumeración y uso de las TIC 20. Colage

**3.5.5 Modelos de estrategias de enseñanza.** A continuación se incluyen algunas estrategias de enseñanza y su respectiva definición (Díaz y Hernández, 2006, p. 142).

Cuadro 19. *Estrategias de enseñanza*

Estrategias de enseñanza	Definición y aplicación
Objetivos	Son enunciados que establecen condiciones, tipos de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas.
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central. Organizadores previos. Información de tipo introductorio y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etc.).
Organizadores gráficos	Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros C- Q - A).
Analogías	Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Pregunta insertada en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y favorecen la práctica, la retención de información relevante.
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas y redes conceptuales	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones o explicaciones)
Organizadores Textuales	Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

Fuente: Díaz y Hernández (2006, p. 142).



**3.5.6 Aprendizaje estratégico.** Visualizar esta idea; el mismo se encuentra disponible en: [http://prezi.com/oaegirzfbth2/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/oaegirzfbth2/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share)

**3.5.7 Revisión y diferencia para la aplicación pedagógica – aprendizaje estratégico.**

*Objetivo:* Ilustra el aprendizaje estratégico mediante la presentación [prezi.com](http://prezi.com/oaegirzfbth2/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share) para su respectiva diferencia e inmediata aplicación. Disponible en [http://prezi.com/oaegirzfbth2/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/oaegirzfbth2/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share) las aulas de clase.

#### *Proceso*

1. De un clic en:

[http://prezi.com/oaegirzfbth2/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/oaegirzfbth2/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share)

2. Observe la conceptualización y los diferentes ejemplos.
3. Siga el proceso con la ayuda del taller enviado a su correo electrónico y mirarlo en cualquier dispositivo móvil.
4. Diseñe una sesión de aula aplicando las clases de técnicas o estrategias.
5. Exponga el resultado en la socialización final.
6. Evaluación desde la participación del Comité pedagógico e investigativo.

#### **3.5.8 Contenidos del taller – interactivo.**

*Instructivo.* La siguiente es una lectura que constituye un “organizador previo” La enseñanza de estrategias y la enseñanza de contenidos.

*La enseñanza de técnicas y estrategias.* Técnicas de repetición, elaboración simple, elaboración compleja. Estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo (socio –afectivas).

*La enseñanza de estrategias.* Con relación a la enseñanza directa de las estrategias en la instrucción cognitiva, se han planteado frecuentemente tres grandes cuestiones:

- Enseñar contenidos o estrategias.
- Enseñar estrategias específicas o generales.

- Enseñar estrategias separadas o incorporadas al currículo.

El primer problema, referente al dilema de si enseñar estrategias o contenidos, merece algunas consideraciones generales. En primer lugar, **muchos profesores** se centran únicamente en el contenido de las materias curriculares porque piensan que es el único cometido que cabe dentro de su responsabilidad. Además, creen que los buenos estudiantes desarrollan estrategias cognitivas adecuadas sin necesidad de ser instruidos para ello.

**Otros profesores** enseñan estas estrategias pero no comparten con sus estudiantes el conocimiento sobre el funcionamiento de la mente humana o sobre la necesidad de las estrategias para el aprendizaje académico. Este es un factor motivacional importante. **Hay otros profesores** que confían en el valor de la enseñanza de las estrategias, pero las enseñan aisladamente, **sin conectarlas a la comprensión del contenido**. La nota común de estos profesores es la creencia de que los estudiantes desarrollarán y aplicarán por sí mismos las estrategias adecuadas a las materias del aprendizaje sin una enseñanza adicional. En conclusión:

**Hay que enseñar las dos cosas: estrategias y contenidos**

Los especialistas aconsejan tener en cuenta estos puntos de vista. En primer lugar, al introducir una estrategia conviene enseñar cómo usarla, por qué es útil y cuándo se puede usar. En segundo lugar, conviene desarrollar un experimento o prueba que les demuestre a los estudiantes los beneficios de aplicar la estrategia, comprobando las ventajas de una situación de aprendizaje con estrategias, frente a otras sin estrategias. En tercer lugar, es bueno discutir con los estudiantes el por qué se trabaja con estrategias.

A continuación, se ofrece unos listados de técnicas y estrategias de aprendizaje.

*Técnicas: de repetición, elaboración simple, elaboración compleja.*

Cuadro 20. Técnicas

<b>Repetición</b>	Repetir nombres, fechas o demostraciones para memorizar, grabar el tema y escucharlo, repetir el material en voz alta, aprender de memoria, repetir el ejercicio varias veces.
<b>Elaboración simple</b>	Subrayar las ideas importantes o palabras clave, crear una palabra clave para recuperar la información importante, descubrir los aspectos importantes del mensaje, repasar para comprobar la comprensión lograda.

**Elaboración compleja**

Tomar notas a partir de las explicaciones del profesor, formar una imagen mental, resumir, crear analogías. Asociar unas ideas del tema con otras, esquemas, Ordenar el material por categorías, realizar diagramas o dibujos. Relacionar el material de aprendizaje nuevo, con la propia experiencia, pensar en las aplicaciones o utilización práctica del tema, representar gráficamente los contenidos (mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas mentefectos), representar mentalmente las tareas o contenidos en secuencias temporales, líneas de tiempo, etc.

**Estrategias metacognitivas. Concepto.** Hacen referencia a la **planificación, control y evaluación**. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. “Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas. Las estrategias metacognitivas tienen la doble función: conocimiento y control” Beltrán y Genovard (1998, p. 410). (Ver más en Marroquín, 2015, pp. 163-165).

Algunos ejemplos.

- Explicar el material de estudio a alguien y discutirlo con él.
- Planificar las acciones a realizar.
- Analizar el cómo comprender las deficiencias propias al enfrentarse con una tarea.
- Control y evaluación del propio conocimiento y ejecución.
- Realizar autoevaluaciones de los resultados obtenidos en una tarea.
- Repasar lo aprendido para comprobar la comprensión lograda.

**Estrategias socioafectivas. Concepto.** Las estrategias socioafectivas tiene relación con lo motivacional es un sentimiento concretizado en actitudes demostradas desde el docente como desde el estudiante. Al respecto, el autor expresa “es indudable que los factores sociales están presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, motivación, etc.” (Román y Gallego 2008, p.16).

Cuadro 21. *Estrategias socioafectivas*

Estrategias socioafectivas

Analizar las motivaciones e intereses propios. Analizar cómo compensar las deficiencias propias al enfrentarnos con una tarea. **Mantener el estado de ánimo apropiado. Reducir la ansiedad ante situaciones escolares que producen tensiones. Estudiar en conjunto con otros compañeros.** Hacer planes de mejoramiento entre el docente y el estudiante.

*Aprendizaje autónomo y metacognición. Facilidad en las TIC mediante OVA.* El desarrollo y utilización de las diferentes herramientas fundamentadas en las TIC, ha hecho necesario que las propuestas educativas se decidan a incursionar el desarrollo de estrategias que articulen la mediación tecnológica en los procesos de formación. Los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) se constituyen en una posibilidad para llevar a cabo esta iniciativa, ya que permiten presentar de forma dinámica un tema de estudio, permitiendo el desarrollo de aprendizajes significativos, abriendo espacios para que sea el estudiante quien regule el ritmo, metodología y el estilo de aprendizaje que más se adapte a sus necesidades educativas. Para esta propuesta se ha desarrollado un OVA que permite visualizar esta idea<sup>2</sup>.

#### **3.5.9 Consulte, profundice y comparta sus logros. Aprendizaje autónomo y metacognición.**

*Objetivo:* Proponer el Objeto Virtual de Aprendizaje como medio para la apropiación, empoderamiento del tema y su consecuente aplicación en las aulas de clase.

##### *Proceso*

1. De un clic en: <https://jfibarra.wixsite.com/aprendizaje>
2. Consulte y observe las diferentes entradas en la presentación.
3. Proponga una aplicación del tema para compartirlo con los compañeros de su área del conocimiento.
4. Exponga el resultado en la socialización final.
5. Conclusiones finales de la jornada.

*El Concepto sobre metacognición en varios autores.* Para Mayor et al. (1993, p. 52) “es un concepto complejo que se ha ido perfilando como consecuencia del aporte de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas”. Para Justicia, en Beltrán y Genovard (1999):

El término Metacognición se puede definir, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento. (...) Se trata, pues de la conciencia que tenemos de nuestro conocimiento y de todo aquello que resulta relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información (Flavell y Welman, 1977). (p. 364).

---

<sup>2</sup> El mismo se encuentra disponible en <https://jfibarra.wixsite.com/aprendizaje>

Con el apoyo de estos conceptos el proceso metacognitivo se refiere esencialmente a la capacidad que el ser humano tiene para someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para construir conocimiento, ser capaz de aprender y resolver problemas. Es el proceso mental que le permite a la persona ser consciente de sus errores de razonamiento y sus fortalezas que compensan las debilidades. Si hay conciencia de los resultados positivos del aprendizaje, el educando busca autorregularlos como consecuencia esencial del ejercicio metacognitivo; este es un paso importante hacia el “aprender a aprender”. Se desarrolla el tema en búsqueda del perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje en doble dirección; es decir, desde el educando y el educador. Es beneficioso que el educador profesional conozca el tema, profundice en estos procesos mentales y que conociéndolos, también acompañe al educando en su proceso del aprender a aprender.

*Autorregulación.* ¿Qué es el aprendizaje autorregulado? Este concepto es la suma de varios componentes en el contexto de la metacognición. Incluyen tres factores: cognitivo, metacognitivo y motivacional, según Herrera y Ramírez (s.f.), los mismos que son abordados en varias investigaciones de forma separada pero en la actualidad se han tratado de forma integrada dando como resultado el “aprendizaje autorregulado”. Entonces, pueden considerarse autorreguladores a los estudiantes en la medida que “son cognitiva-metacognitiva, motivacional y conductualmente, promotores activos de sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 1990b; McCombs y Marzano, 1990)” (p. 24).

*Metacognición según Juan Mayor y colaboradores (Marroquín, 2011, pp. 70-72).* Mayor et al. (1995, pp. 54-59) orientan su pensamiento hacia los postulados de la psicología cognitiva (...). Lo importante de sus trabajos es el propósito que debe dejar el intento de trabajar con los niños y los jóvenes: “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, y como herramienta fundamental mencionan el uso de estrategias cognitivas y estrategias de aprendizaje desarrollando las habilidades metacognitivas. Al respecto creen que: existen sujetos que son capaces, no solo de aprender, sino de mejorar esa capacidad adquiriendo estrategias para autorregular su propio aprendizaje; igualmente, los hay capaces, no sólo de pensar, sino de aprender a pensar mejor utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación autocontrolan; se trata de sujetos que han adquirido y desarrollado habilidades metacognitivas que pueden aplicar al aprendizaje o al pensamiento.

### Capítulo 3: Propuesta Pedagógica

Mayor et al. (1993), toman en gran medida los postulados de Flavell, (1981,1987) de Wellman (1985a), de Zimmerman y Schunk (1989, citado en Herrera y Ramírez (s.f.) y otras corrientes cognitivas. Han realizado trabajos interesantes y en el intento de hacer aportes dentro del tema sobre metacognición, proponen un modelo de metacognición del cual se han tomado sus ideas así: la actividad metacognitiva incorpora tres componentes básicos de todo modelo existente en metacognición; es decir, la consciencia, el control y define un paso más complejo que llaman “autopoiesis”, que significa el “salto de nivel” que crea algo diferente de lo existente frente al aprendizaje. (...) El término “autopoiesis” ha sido usado para caracterizar las propiedades autoconstructivas. Uno de los subsistemas de los sistemas vivientes humanos que mayor capacidad autoconstructiva. Este concepto es extrapolado al subsistema cognitivo, gracias, sobre todo, a su mecanismo metacognitivo, por lo que el término autopoiesis puede aplicarse con toda propiedad a la metacognición.

La toma de conciencia en toda actividad metacognitiva es indiscutible, sin olvidar que hay niveles de conciencia, desde los más bajos hasta los más altos.

Esta consciencia que el sujeto tiene cuando lleva a cabo una *actividad metacognitiva* se transforma o es inseparable del conocimiento resultante de la actividad consciente (...).

El *control*, es una acción dirigida a las metas Ginsburg, Brenner y Von Cranach (1985), Frese y Sabini (1985) o de una manera más específica, como control ejecutivo en Sternberg (1985), Brown y Palinscar (1987), Borkowsky y Truner (1990).

El autocontrol y la autorregulación proceden de tradiciones diferentes con Zimmerman y Schunk (1989), con subcomponentes relacionados entre sí. Los aspectos más estudiados son: el “autocontrol” y el “control ejecutivo”. Dentro de esta reflexión se menciona que el estudiante puede controlar toda la acción, la fijación de objetivos y la elaboración de las respuestas.

En relación con la *autopoiesis*, en cuanto creación autoemergente, resulta de la articulación entre el “cierre” y la “apertura” que podría representarse, como una espiral, si se tiene en cuenta que la construcción de nuevos conocimientos se perfeccionan y pasan a constituirse en “ideas previas” del siguiente proceso.

*Variables de contexto.* Además de las variables definidas por Flavell se ha incluido una cuarta variable, la variable de contexto. Mayor et al. (1993) expresan: “El contexto facilita o interfiere a la hora de establecer la congruencia o incongruencia de la actividad metacognitiva posibilita y limita la interacción del sujeto con el ambiente y selecciona o extrapola los significados pertinentes y relevantes de la actividad metacognitiva” (p. 85).

**3.5.10 El aprendizaje significativo.** En la comunidad académica el aprendizaje significativo es esencial debido a la relación con las propuestas teóricas que los autores constructivistas tratan sobre el “aprender a aprender”; este tema es básico frente al cambio conceptual del educador y sus prácticas de enseñanza en primera instancia y, posteriormente, se realiza el proceso con los estudiantes.

En razón de la extensión del tema sobre aprendizaje significativo se ha preferido tomar como base la teoría de los propios autores, reflexionar sobre sus ideas y llevarlas a la práctica. Así, Ausubel et al. (1976) expresan:

El aprendizaje significativo es la incorporación sustancial e intencionada de una estrategia de aprendizaje potencialmente significativa de modo que surja un nuevo significado; implica que el significado recién aprendido ahora llega a formar parte integral de un sistema de ideas y conceptos nuevos. Además se puede entender el aprendizaje significativo como la relación no arbitraria y sustancial entre conceptos nuevos y los conceptos que el alumno ya sabe. La relación “no arbitraria y sustancial” se refiere a que las ideas se relacionan con algún aspecto ya existente específicamente en la estructura conceptual dándole mayor significado. La “estructura arbitraria” es la que se impone por parte del educador como lo sería un aprendizaje memorístico, expositivo sin refuerzos o desarrollo de temas sin tener en cuenta las ideas previas. (p. 134).

*El aprendizaje significativo es un proceso activo y personal.* Se han construido estos conceptos como guía para la comprensión del referente teórico de esta investigación en lo que se refiere a la sub-categoría de “aprendizaje significativo”. Es necesario que los docentes participantes en la investigación se apropien de esta conceptualización y pueden ser los gestores de una propuesta pedagógica basada en el “aprender a aprender” y “aprender a enseñar” tanto en la UEPES y UPEO en la ciudad de Quito y de la ciudad de Ibarra respectivamente. Esta investigación está orientada hacia la consecución de insumos para la adopción de un enfoque constructivista que logre superar el conductismo en algunas prácticas docentes y puedan mejorar su práctica docente. Siguiendo con



### Capítulo 3: Propuesta Pedagógica

los postulados de Ausubel et al. (1976) se incluye algo más de su teoría. El aprendizaje significativo es activo y personal:

Activo, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del educando y personal, porque la significación de toda tarea depende de los recursos cognitivos que utilice cada educando. El material utilizado también debe ser significativo debe poseer una estructura interna organizada de tal forma que sus partes fundamentales tengan un significado entre sí y se relacionen de modo no arbitrario. (...) La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales y psicológicos. Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que adquieren, son únicos en sí mismos. (p. 46).

Además se menciona a Moreira (2000) quien expresa algunas condiciones del aprendizaje significativo en relación con el cambio conceptual:

- Debe existir una insatisfacción con las concepciones existentes.
- Una nueva concepción debe ser inteligible.
- Debe parecer inicialmente plausible.
- Debe surgir la posibilidad de un programa de investigación fructífero. (p. 66).

**Modalidades del aprendizaje significativo.** En la teoría de asimilación de Ausubel (citado en Soler y Benlliure, 1995, pp. 134-135) concibe tres grandes modalidades de aprendizaje significativo: aprendizaje subordinado, aprendizaje supraordinado y aprendizaje combinatorio

El aprendizaje *subordinado* es aquél en el que la nueva idea que hemos aprendido se relaciona jerárquicamente a una idea ya existente pasando a ser dependiente o subordinada de la más amplia. Como ejemplo se menciona: vemos una rosa y lo ubicamos dentro del concepto – flor – éste no cambia pero si se ha enriquecido, distinguiendo a la rosa entre otras flores.

El aprendizaje *supraordinado* es una modalidad más compleja y requiere que se produzca una estructura correlacional entre varias ideas ya existentes en el sujeto y, por abstracción, se genera una idea nueva de índole superior. Por ejemplo, un proceso de estas características seguramente tuvo lugar en la mente del conocido científico Isaac



Newton (1643- 1727) cuando paseando por un huerto de árboles frutales vio caer una manzana. Cuentan que al mismo tiempo vio la luna en el cielo y se planteó la siguiente consideración: que si la fuerza que hacía caer la manzana se extendiera tan lejos como la luna, pero no es así, eso podría explicar por qué la luna permanecía en su órbita. A través de varias ideas ya conocidas como la fuerza, masa, distancia, etc., su mente gestó la llamada ley de la gravitación universal.

Por último, el *aprendizaje combinatorio* es aquel que promueve una nueva idea en relación con otras ya existentes que comparten algunos de sus características. Con esta teoría seguramente se ha ideado la estrategia conocida como “mente-facto conceptual” el cual está catalogado dentro de un grupo de estrategias de orientación esquemática. Otra de estas estrategias puede distinguirse como “mapa mental”.

### **3.5.11 Taller de apropiación social del conocimiento Tema “Aprendizaje Significativo”.**

1. Actividad extracurricular: utilización de material potencialmente significativo, Ausubel et al (1996). Observación de un video en tiempo independiente fuera de aula para tener ideas previas sobre el tema.
2. Saludo intencional sobre el tema.
3. Interrogantes ¿Qué entiende por el término “significativo”? ¿Por qué se dice que el aprendizaje tiene que ser significativo?
4. Diálogo sobre el video observado fuera de aula como trabajo independiente.
5. Material potencialmente significativo: Documento de apoyo sobre el tema.
6. Trabajo en grupo de tres integrantes donde dan lectura al documento de apoyo sobre el tema. Después de la lectura se reúnen tres grupos que forman un nuevo grupo de nueve integrantes, donde construyen un organizador gráfico o un organizador mental.
7. Exposición sobre la construcción del conocimiento.
8. *Feedback*, la autoevaluación se hace por medio de respuestas por escrito.
9. Conclusiones sobre los aprendizajes; despedida y finalización del evento.

### Capítulo 3: Propuesta Pedagógica

*Aprender a aprender.* Respecto a los principios constructivistas de aprendizaje autónomo, se caracteriza las habilidades de aprender a aprender, para alcanzar estos propósitos. Bustillos (2012), señala la necesidad de que “los programas de métodos de estudio y temas afines (habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, etcétera) constituyen la segunda área de interés de la orientación” (p. 56).

En los procesos de aprendizaje, la orientación enlaza con las dificultades de aprendizaje, que se incluyen en la atención a las necesidades educativas especiales. De ello se deduce que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la orientación es una de las áreas fundamentales de la atención psicopedagógica.

*Significado de aprender a aprender.* Para definir el “aprender a aprender” Casassus (2002) señala que “supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades”.

En el Documento de la Comisión Europea sobre “Competencias para el Aprender a aprender” Eusko Jaularitza del gobierno Vazco del Departamento de Educación e investigación define:

La habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de “aprender a aprender” hace que los alumnos y alumnas se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. (p. 3).

*“Aprender a aprender” Taller de apropiación social del conocimiento.*

1. Lluvia de ideas sobre el tema.
2. Utilización de material potencialmente significativo, Ausubel et

## Un nuevo escenario pedagógico e investigativo con enfoque constructivista

al (1996). Explicación de la estrategia POS-IT NOTES y entrega de materiales y observación de un PREZI que contiene el tema aprender a aprender.

3. Elaboración de respuestas desde actividades grupales: A. **Contextualizando y conceptualizando** ¿En qué momento decimos que se da el aprender a aprender en la práctica pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje? ¿en qué momento decimos que no da el aprender a aprender en la práctica pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje? Elaboración de un concepto sobre aprender a aprender B. **Caracterizando** ¿Elabore las características del aprender a aprender? C. **Aproximando y diferenciando** de entre tres grupos encontrar lo Común y lo diferente, con respecto a la actividad Contextualizando y conceptualizando, dos grupos socializan el trabajo. D. **Concretizando** ¿Qué procesos son necesarios para que en la persona se habituó la habilidad y destreza del aprender a aprender? F. **Apropiando**, Elabore un concepto nuevo sobre aprender a aprender.
4. Socialización: después de cada actividad los participantes recorrerán los trabajos expuestos de cada grupo.
5. Feedback, por sorteo se pedirá a un participante del taller para que realice la retroalimentación del tema.
6. Criterio de evaluación: aplicar el enfoque constructivista desde los lineamientos y estrategias en cada institución.
7. Conclusiones.

Las jornadas pedagógicas constituyen el medio de cualificación de los diferentes estamentos de la comunidad Educativa. La continuidad otorgada por las Directivas de las obras educativas regentadas por las Religiosas franciscanas de María Inmaculada, es la clave del éxito de este trabajo académico.

Los contenidos expuestos en este trabajo están ligados a los resultados de la investigación, lo que hace que en los diferentes momentos de la cualificación se hacen referencia a estas bases de formación pedagógica.

# Capítulo 4

Apropiación Social del Conocimiento

Este capítulo se comienza con un interrogante: ¿qué es la apropiación social del conocimiento? Es interesante compartir el sentido que tiene esta expresión de cuatro palabras pero que implica toda la fuerza de divulgación del conocimiento adquirido en las investigaciones. La apropiación social del conocimiento es una de las formas del compartir los resultados de un trabajo de investigación. Es conocido el adagio en el círculo de los investigadores: “lo que no se publica, no existe” y ampliando este concepto a todo lo que implica el compartir está dentro de los se denomina la “apropiación del conocimiento”. Colciencias en Colombia ha definido cuatro pilares de la Apropriación Social del Conocimiento como son: comunicación, participación ciudadana, gestión del conocimiento e intercambio y transferencia. En este contexto las investigadoras se proponen compartir los resultados de la investigación en eventos donde las directivas cumplan con un rol especial.

Así las cosas, las Directivas de las Instituciones Educativas se mostraron complacidas con el proceso investigativo que en este momento constituye un logro, un producto esperado. Se considera pertinente la publicación de las expresiones del acompañamiento de la Comunidad de Religiosas Franciscanas a las Hermanas investigadoras quienes tienen ahora el compromiso de motivar y liderar procesos de formación a los docentes de la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo en Quito – Ecuador y la Unidad Educativa Particular Oviedo en Ibarra – Ecuador y se espera además que las Directivas de las demás instituciones educativas tanto de Ecuador y Perú, apoyen esta iniciativa de compartir los resultados a través de la Propuesta Pedagógica que se publica en el tercer capítulo de esta obra. El apoyo institucional es a su vez la motivación para que se desarrolle todo el proyecto de formación docente que se logró al finalizar la investigación.

Los resultados de la investigación están orientados a la “creación de un nuevo escenario pedagógico” para el desarrollo de la capacitación a los grupos docentes. Para esto, se cuenta con el equipo pedagógico – investigativo cuyas funciones están orientadas a la promoción de espacios de capacitación de los docentes, estudiantes y padres de familia, esta situación es una necesidad para que se logre orientar un nuevo enfoque, un nuevo paradigma que beneficie la docencia y el aprendizaje.

La programación incluida en este capítulo es la expresión de la responsabilidad de las investigadoras con los equipos docentes

## Capítulo 4: Apropiación Social del Conocimiento

participantes en la investigación quienes dieron de su tiempo y buena voluntad en la oferta de información pertinente. Se incluye la programación para la socialización de los resultados esperados.

### 4.1 Cartas de certificación de participación ciudadana en proyectos de CTI

#### LA SUSCRITA RECTORA

Hna. Nancy Peñafiel

C.C. No. 0400634226

#### PERTENECIENTE A LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR ECUATORIANO SUIZO

#### CERTIFICA:

Que la Hermana Marianita Marroquín Yerovi fmi. PhD, perteneciente al Grupo de investigación PRAXIS de La **UNIVERSIDAD MARIANA**, ha participado en el siguiente proyecto de participación ciudadana en ciencia y tecnología:

<b>Título del proyecto:</b>	Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador
<b>Objeto:</b>	Proceso interactivo: Enfoque Constructivista desde la práctica Pedagógica del docente. Procesos mentales de construcción de conocimiento. Jornada Pedagógica.
<b>Fecha de inicio:</b>	27 de agosto 2015
<b>Investigador principal:</b>	Hermana Marianita Marroquín Yerovi fmi. PhD
<b>Nombre de la comunidad o comunidades participantes:</b>	Personal docente y Directivo de la Unidad Académica Particular Ecuatoriano Suizo. Decreto Ministerial N°032 con fecha 16-03-2015

---

**Instituciones o entidades vinculadas al proyecto:**

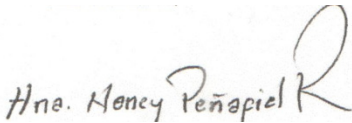
Universidad Mariana – Pasto, Unidad Educativa Particular Oviedo, Ibarra Ecuador Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo- Quito Ecuador.

---

Lo anterior, a solicitud del interesado, para los fines de la Convocatoria Nacional para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el Reconocimiento de Investigadores del SNCTeI de COLCIENCIAS.

Esta certificación se firma el 27 de agosto de 2015.

Firma:



**Hna. Nancy Peñafiel Rosero**

C.C. No. 0400634226

UNIDAD EDUCATIVA  
"ECUATORIANO SUIZO"  
Hermanas Franciscanas de María Inmaculada  
**RECTORADO**

LA SUSCRITA RECTORA

Hna. Gladys Cecilia Vaca Núñez, Msc.

C.C. No.1703220721

PERTENECIENTE A LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR  
OVIEDO

**CERTIFICA:**

Que la Hermana Marianita Marroquín Yerovi fmi. PhD, perteneciente al Grupo de investigación PRAXIS de La **UNIVERSIDAD MARIANA**, ha participado en el siguiente proyecto de participación ciudadana en ciencia y tecnología:

---

<b>Título del proyecto:</b>	Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador.
<b>Objeto:</b>	Proceso interactivo: Enfoque Constructivista desde la práctica Pedagógica del docente. Procesos mentales de construcción de conocimiento. Jornada Pedagógica.
<b>Fecha de inicio:</b>	28 de agosto 2015
<b>Investigador principal:</b>	Hermana Marianita Marroquín Yerovi fmi. PhD
<b>Nombre de la comunidad o comunidades participantes:</b>	Personal docente y Directivo de la Unidad Académica Particular Oviedo. Decreto Ministerial N°032 con fecha 16-03-2015
<b>Instituciones o entidades vinculadas al proyecto:</b>	Universidad Mariana – Pasto, Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo- Quito Ecuador, Unidad Educativa Particular Oviedo.

---

Lo anterior, a solicitud del interesado, para los fines de la Convocatoria Nacional para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el Reconocimiento de



Investigadores del SNCTeI de COLCIENCIAS.

Esta certificación se firma el 28 de agosto de 2015.

Firma:

**Hna. Gladys Cecilia Vaca Núñez Mcs.**

C.C. No. 1703220721

#### 4.2 Socialización de Resultados de la Investigación

Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador 2015 - 2017

Quito 28 de agosto del 2017 Hora: 7: a.m.

#### Orden del día

1	Himno a Quito
2	Saludo y oración Hna. Nancy Peñafiel, Rectora de la “Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo”.
3	Palabras de la Hna. Marianita Marroquín Y., alusivas al evento.
4	Presentación de resultados de la investigación denominada “Enseñanza y Aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos Unidades educativas de carácter privado en quito e Ibarra en Ecuador”. Conduce: Mag. Hna. Milagros Sandoval Chero fmi
5	Socialización de la Propuesta Pedagógica, desarrollo de una aplicación de objeto virtual de aprendizaje (OVA) Hna. Marianita Marroquín Yerovi fmi, PhD

## Capítulo 4: Apropiación Social del Conocimiento

---

6	Entrega de diplomas a docentes y equipo técnico participantes en la investigación. Hna. Martha Gordón Enríquez.
7	Agradecimientos: Lic. Patricio Arellano

---

Materiales: dispositivos electrónicos (tableta, o portátil, o celular).

### **Socialización de resultados de la investigación titulada:**

Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador 2015 - 2017

Ibarra 29 de agosto del 2017 Hora: 7: a.m.

### **Orden del día**

---

1	Himno de la ciudad de Ibarra
2	Saludo y oración Hna. Gladys Cecilia Baca Núñez, Rectora de la “Unidad Educativa Particular Oviedo”.
3	Palabras de la Hna. Marianita Marroquín Y., alusivas al evento.
4	Presentación de resultados de la investigación denominada “Enseñanza y Aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos Unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador”. Conduce: Mag. Hna. María Clemencia Benavides Delgado fmi
5	Socialización de la Propuesta Pedagógica, desarrollo de una aplicación de objeto virtual de aprendizaje (OVA) Hna. Marianita Marroquín Yerovi fmi, PhD
6	Entrega de diplomas a docentes y equipo técnico participantes en la investigación. Hna. Martha Gordón Enríquez.
7	Agradecimientos: Lic. Raúl Fuentes

---

Materiales: dispositivos electrónicos (tableta, o portátil, o celular).

Como una expresión del interés en renovar la orientación pedagógica en las instituciones se organizó en la Universidad Mariana - Pasto, un encuentro de las Hermanas Rectoras y Directoras de obras educativas en Ecuador y Perú. Se tuvo la oportunidad de mostrar algunos avances que motivaron la renovación pedagógica en las diferentes instituciones.

### 4.3 Carta de Certificación de Encuentro de Participación Ciudadana

#### Instituciones Educativas de Ecuador se Reúnen en Torno a una Propuesta Pedagógica

En la Universidad Mariana el día 27 de mayo de 2017 se reunieron las Hermanas Rectoras y Directoras de obras Educativas del Ecuador. Esta reunión tuvo como objetivo la participación en la presentación de la Propuesta Pedagógica fruto de la investigación de las Hermanas Milagros Sandoval Chero, la Hna. María Clemencia Benavides Delgado y la Hna. Marianita Marroquín Yerovi como asesora coautora de la investigación titulada: "Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador 2015- 2017". En la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales. La Propuesta Pedagógica interesó a las Directivas de las Unidades Académicas Particulares de Quito, Ibarra, Caranqui y Salitre en Ecuador. Las instituciones participantes son las siguientes: Consejera Provincial encargada de la Vida Apostólica en Nuestra Señora de los Ángeles, Unidad Educativa Particular Oviedo Unidad Educativa Franciscana - Salitre Ecuador, Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo, Escuela de Educación Básica – Fiscomisional – Tucán, Escuela de Educación Básica – Fiscomisional – "Santa Marianita de Jesús – Caranqui – Imbabura – Ecuador.

#### LA SUSCRITA

**HNA. MARTHA GORDÓN ENRÍQUEZ**

**C.C. No. 0400570040**

**PERTENECIENTE A LA COMUNIDAD DE RELIGIOSAS  
FRANCISCANAS DE MARÍA INMACULADA**

#### CERTIFICA:

Que la Hna. Milagros Sandoval Chero fmi, Hna. María Clemencia Benavides Delgado fmi y Hna. Marianita Marroquín Yerovi fmi PhD, perteneciente a los Grupos de investigación INDAGAR Y PRAXIS de la **UNIVERSIDAD MARIANA**, han participado en el siguiente evento de participación ciudadana: Encuentro de Rectoras y Directoras de obras educativas.

---

Nombre del espacio / evento de participación ciudadana:	El aprendizaje significativo y la metacognición en acción como propuesta pedagógica.
---	--

---

#### Capítulo 4: Apropriación Social del Conocimiento

Fecha de inicio:	27 de mayo 2017
Fecha de finalización:	27 de mayo 2017
Ciudad:	Pasto – Nariño - Colombia
Número de participantes:	9 Hermanas
Objeto:	Compartir lo teleológico, axiológico, estructural y conceptual de la Propuesta Pedagógica resultado de investigación con las Hermanas Directoras de obras Educativas del Ecuador.
Título del proyecto de investigación:	Enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista desde la práctica pedagógica del docente. Estudio de caso de dos unidades educativas de carácter privado en Quito e Ibarra en Ecuador
Investigador principal:	Hna. Marianita Marroquín Yerovi fmi PhD
Nombre de la comunidad o comunidades participantes:	Consejera de Obras Apostólicas Provincia de Nuestra Señora de los Ángeles, Unidad Educativa particular Oviedo, Unidad Educativa Franciscana – Salitre Ecuador, Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo, Escuela de Educación Básica – Fiscomisional – Tulcán, Escuela de Educación Básica Fiscomisional “Santa Marianita de Jesús – Caranqui Imbabura- Ecuador.
Tipo de comunidad:	Unidades Educativas Particulares de Quito, Ibarra, Caranqui y Salitre – Ecuador
Área de influencia:	Las Directivas participantes abren espacios para la vinculación de docentes, estudiantes y padres de familia, en Quito, Ibarra, Caranqui y Salitre – Ecuador.
Instituciones o entidades vinculadas al proyecto:	Universidad Mariana – Pasto, Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo, Unidad Educativa Particular Oviedo

La participación ciudadana es uno de los factores importantes de la Apropriación Social. Esta es parte de las exigencias de COLCIENCIAS para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el Reconocimiento de Investigadores del SNCTeI de COLCIENCIAS.

Esta certificación se firma el 27 de mayo de 2017

Firma: \_\_\_\_\_

**NOMBRE: Hna. Martha Gordón Enríquez**

C.C. No.: **0400570040**

DIRECCIÓN: Calle Veintimilla 111 Pomasqui – Pichincha – Ecuador

CORREO ELECTRÓNICO: caridad2004@yahoo.com

TELEFONO: 00959322351248



Grupo de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada.

Las Directivas están planamente de acuerdo con las iniciativas desde lo teleológico, lo axiológico, lo estructural y lo conceptual con una dinámica que hace posible la Misión y la Visión de las Obras Educativas de Ecuador y Perú. Se sentaron las bases del recorrido que se tendrá que realizar para que los estamentos de cada institución como son: los docentes, estudiantes, padres de familia hasta lograr que la capacitación programada sea un éxito.



## Capítulo 4: Apropiación Social del Conocimiento



## Referencias

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el Aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Doce Formas básicas de Enseñar: Una Didáctica Basada en la psicología*. Madrid: Narcea, S.A.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Aparicio, L. (2011). Fases del proceso didáctico. *Universidad Pedagógica de El Salvador*. Recuperado de <https://licrubenpanameno.files.wordpress.com/.../05-fases-del-proceso-didactico.docx&ei=TrG1VY7-LcTdgwSj2YCg>
- Aparicio, J. y Delgado, M. (2011). *La educación intercultural en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de [http://www.academia.edu/5114842/LA\\_EDUCACION\\_INTERCULTURAL\\_EN\\_EL\\_ESPACIO\\_EUROPEO\\_DE\\_EDUCACION\\_SUPERIOR](http://www.academia.edu/5114842/LA_EDUCACION_INTERCULTURAL_EN_EL_ESPACIO_EUROPEO_DE_EDUCACION_SUPERIOR)
- Araujo, J. (2005). *Valores para la convivencia*. Barcelona, España: Parramón S. A.
- Arismendi, L. y Vincez, M. (2012). *Enciclopedia de la educación* (3ra. ed., Vol. I). Barcelona, España: Océano editores S. A.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1995). *Psicología educativa Un Punto de Vista Cognositivo*. México: Trillas.
- Aznar, M. (coord.). (1999). *Teoría de la Educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Branch.
- Basán, P. (2013). *Contrato Social por la Educación N35-87* Quito, Ecuador. Recuperado de [www.contratosocialecuador.org.ec](http://www.contratosocialecuador.org.ec)
- Beltrán, L. y Genovard, R. (1998). *Psicología de la instrucción I Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis S.A.
- Best, J. (1982). *Cómo Investigar en Educación* (9na. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Betoret, F. et al. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473-492.



- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. y Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Red Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.
- Borrego, C. (2012). *Currículo y desarrollo socio personal* (3ra. ed.). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Briones, G. (2013). *Teorías y modelos educativos*. Bogotá, Colombia: Guadalupe Ltda.
- Bustamante, G. y Jurado, V. (2005). *Entre la Lectura y la Escritura-Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bustillos, J. (2012). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Santillana.
- Carriazo, M. (2000). Curso para docentes, ¿Cómo hacer el aprendizaje significativo? Quito, Ecuador: Santillana.
- Carrión, F., Durán, J. y Lozano, V. (2011). *Estrategias educativas para el aprendizaje activo*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Casassus, J. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educação*, (20), 48-153.
- Castellanos, J. (2013). *Fundamentos Psicopedagógicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cavanela, F. (2009). *Función formativa*. Madrid: Ed. U. C.
- Cea D' Anacona, M. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/articulos/corrientes-pedagogicas-contemporaneas#sthash.at9H8xGr.dpuf>
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós.
- Crespo, N. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97-115.
- Creamer, M. (2011). Formación en el pensamiento crítico. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/.../SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>



- Doménech, F., Traver, J., Moliner, M. y Sales, M. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473-492.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Edwards, V. (2008). *El concepto de calidad de la educación*. Quito, Ecuador: Instituto Fronesis - Libresa.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Quito, Ecuador: Instituto Fronesis - Libresa.
- Eusko J. (2012) Competencia para el aprender a aprender - Marco Teórico, Gobierno Vasco, Departamento de Educación e investigación recuperado en [http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED\\_marko\\_teorikoak/Aprender\\_a\\_aprender.pdf](http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_marko_teorikoak/Aprender_a_aprender.pdf)
- Fabara, E. (2013). *Cuadernos del Contrato Social por la Educación Ecuador N° 8*. Ecuador: Educación – CME.
- Ferro, M., Molina, L. y Rodríguez, W. (2009). La Bioética y sus Principios. *Acta Odontológica y Venezolana*, 47(2). Recuperado de <http://www.actaodontologica.com/ediciones/2009/2/pdf/art26.pdf>
- Fingermann, H. (2008). *Aprendizaje estratégico*. Recuperado de <http://educacion.laguia2000.com/aprendizaje/aprendizaje-estrategico#ixzz4awMc9YZe>
- Frida, B. y Gerardo, H. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: MacGraw-Hill.
- Garita, S. (2001). Aprendizaje significativo: Un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, 2-3, (93), 157-169.
- García, N. y Sánchez, M. (2011). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 13, 70-87.
- Gajardo, M. y Puryear, J. (2006). Presentación. En: *Maestros de escuela básica en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. San Marino.

- Gargallo, L. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Umanidades Pedagógica, Tirant lo Branch.
- González, F. (1994). *Aprendizaje autorregulado de la lectura*, *Revista de Psicología General y aplicada*. Universidad de Vigo, La Rioja, España.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de la Universidad y Sociedad del conocimiento*, 5(2), 1-10.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: MacGraw-Hill.
- Herrera, C. y Ramírez S. (s.f.). *Aprendizaje Autorregulado*. Universidad de Granada, Instituto de Estudios Ceutíes. Recuperado de [www.cprceuta.es](http://www.cprceuta.es)
- Jerónimo, J. (2003). Una experiencia de Formación de docentes para la educación a Distancia Digital. *Revista Digital RED*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/8/jeronimo.pdf>
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura Económica.
- Lafuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales. *Revista EAN*, (64), 5-18.
- León, J. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y métodos*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Marroquín, M. (2008). *Construcción del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Docentes Estratégicos forman estudiantes estratégicos*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Publicaciones UNIMAR.
- \_\_\_\_\_. (2013). Calidad de la Enseñanza y el Aprendizaje Estratégico, en la Educación Superior. *Revista Global de Negocios*, 1(2).
- \_\_\_\_\_. (2015). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos. Una propuesta de trabajo de aula* (2da. ed.). San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.

- Mayor, J., Suengas, A. y Gonzáles M. (1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: S.A. Vallehermoso.
- Mayor, C. y Souto, M. (1998). El proceso de desarrollo profesional. En: G. Riquelme et al., *Políticas y Sistemas de Formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas - Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Merani, A. (2009). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: FIDC.
- McCombs, B. y Whisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Paidós Ibérica.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: EDEBÉ.
- Ministerio de Educación Ecuador. (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de la educación. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica>
- \_\_\_\_\_. (2011). Pedagogía y didáctica. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2011). Curso de didáctica del Pensamiento crítico. Libro del docente. Programa de formación continua del Magisterio fiscal.
- \_\_\_\_\_. (2012). Estándares de desempeño docente. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/docentes-mentores/>
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Navarcarnero.
- Morín, E. (2013). Introducción al pensamiento complejo. Recuperado de [http://www.MorinEdgar\\_Introduccion-al-pensamiento-complejo.pdf](http://www.MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo.pdf)
- Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). *Fundamentos Conceptuales de las tutorías entre pares*. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wpcontent/uploads/2013/10/Tutor%C3%ADa-entre-Pares.pdf>
- OCDE. (2005). *Evaluaciones y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas Internacionales*. Francia: OCDE.

- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Gutiérrez S. A.
- Pérez, G. (2008). *Conocimiento académico y aprendizaje significativo: bases teóricas para el diseño curricular* (3ra. ed.). Madrid, España: Aka.
- Perinat, A. (2003). Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/82445734/Corral-2001-Psicologia-Evolutiva-I#scribd>
- Piaget, J. (2009). *La Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica, S.A.
- Pezo, O. (2010). *Didáctica general*. Quito, Ecuador: UTE.
- Pilonieta, G. (2006). *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente*. Bogotá: Estrategia efectiva, Magisterio.
- Pope, M. & Gilbert, J. (1983). Personal experience and the construction of knowledge in science. *Science education*, 67(2), 193-204.
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (5ta. ed.). Madrid: Editorial Morata.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata. S.L.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Santillana.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, E., Del Puy, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prieto, N. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ramírez, E. (2015). *Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional*. Madrid.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202.

- Restrepo, G. (2003). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. Recuperado de [www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico5.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf)
- Rodríguez. (2005). Práctica Pedagógica. Una tensión entre la teoría y la Práctica. *Pedagogía y Saberes*, 24. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/n11707.htm>
- Saravia, L. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Ministerio de Educación- DINFOCAD. PROEDUCA - GTZ.
- Soler, J. y Alfonso, B. (1995). *Estrategias de aprendizaje Humano*. Valencia, España: Editorial Promolibro.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. España: EDEBE. Recuperado de disponible en [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Tapia\\_Unidad\\_4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf)
- Urondi, M. (2012). *Colección pedagógica, Metodología de la labor educativa* (2da. ed.). México.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.



# Apéndices

# Apéndice 1. Designación de asesora en la modalidad de coautoría



UNIVERSIDAD MARIANA  
NIT. 800.092.198-5

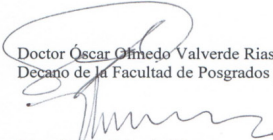
San Juan de Pasto, 19 de enero 2016

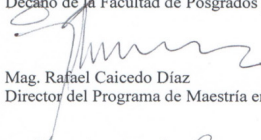
El Decano de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, el Director del Programa de Maestría en Pedagogía y la Coordinadora de Investigación, como miembros del Comité de investigaciones,

DESIGNAN A:

La Hna. Marianita Marroquín Yerovi PhD, identificada con C. Extranjería 98590 de Bogotá como asesora en modalidad de coautoría con las Maestras: Hna. María Clemencia Benavides Delgado identificada con C.C. 27.381.301 de Ipiales y Hna. Pelegrina Milagros Sandoval Chero identificada con Cédula 1.753.302.932 de la Tesis de Maestría denominada "ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE. ESTUDIO DE CASO DE DOS UNIDADES EDUCATIVAS DE CARÁCTER PRIVADO EN QUITO E IBARRA – ECUADOR, dentro del Programa de Maestría en Pedagogía.

Dado en San Juan de Pasto a los 19 días del mes de enero del dos mil diez y seis (2016).

  
Doctor Oscar Olmedo Valverde Riascos  
Decano de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales

  
Mag. Rafael Caicedo Díaz  
Director del Programa de Maestría en Pedagogía

  
Mag. Yanet Valverde Riascos  
Coordinadora de Investigación del Programa de Maestría en Pedagogía



## Apéndice 2. Certificación



UNIVERSIDAD MARIANA  
NIT. 800.092.198-5

San Juan de Pasto, 19 de enero 2016

El Decano de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, el Director del Programa de Maestría en Pedagogía y la Coordinadora de Investigación

CERTIFICAN QUE:

Las Maestras: Hna. María Clemencia Benavides Delgado identificada con C.C. 29.381.301 de Ipiales y Hna. Pelegrina Milagros Sandoval Chero identificada con Cédula 1.753.302.932 se encuentran vinculadas al proyecto de investigación denominado ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE. ESTUDIO DE CASO DE DOS UNIDADES EDUCATIVAS DE CARÁCTER PRIVADO EN QUITO E IBARRA - ECUADOR en modalidad 6 en Coautoría con la Hna. Marianita Marroquín Yerovi PhD, identificada con C. Ext. 98590 de Bogotá dentro del Programa de Maestría en Pedagogía.

Dado en San Juan de Pasto a los 19 días del mes de enero del dos mil diez y seis (2016)

Doctor Oscar Otmedo Valverde Riascos  
Decano de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales

Mag. Rafael Caicedo Díaz  
Director del Programa de Maestría en Pedagogía

Mag. Yanet Valverde Riascos  
Coordinadora de Investigación del Programa de Maestría en Pedagogía

## Apéndice 3. Carta de aceptación para realizar la investigación



Unidad Educativa Particular  
Ecuatoriano Suizo

2014-2015

"El amor no puede permanecer en sí mismo. No tiene sentido. El amor tiene que ponerse en acción. Esa actividad nos llevará al servicio" (*Madre Teresa de Calcuta*)

Ecuador-Quito, 11 de agosto de 2015.  
Oficio Nro. 071 (14-15)

Hermana  
PhD Marianita Marroquín Yerovi  
**DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD MARIANA**  
Pasto-Nariño-Colombia

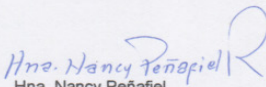
De mi consideración:

En Jesús y María reciba un saludo de Paz y Bien, y que éste sea portador de éxitos profesionales en bien de toda la comunidad educativa.

La presente tiene como finalidad solicitarle muy gentilmente dictar una conferencia titulada "Enfoques constructivistas desde la práctica pedagógica del docente" para el día 27 de agosto del 2015, a la vez agradecerle por su humilde colaboración y que sea Dios quien bendiga todo el esfuerzo y sacrificio para bien de nuestra querida Congregación.

Segura de contar con su favorable respuesta a la presente, reciba mi sincero agradecimiento y sentimientos de estima.

Atentamente,

  
Hna. Nancy Peñafiel  
RECTORA

UNIDAD EDUCATIVA  
"ECUATORIANO SUIZO"  
Hermandad de las Hermanas de María Inmaculada  
**RECTORADO**

[www.ecuatorianosuizo.edu.ec](http://www.ecuatorianosuizo.edu.ec) / [secregenera153@gmail.com](mailto:secregenera153@gmail.com) / [17h01320@gmail.com](mailto:17h01320@gmail.com)

Manuel Valdiviezo 585 y Altar Urb. El pinar  
Telfs. 2464-467 / 0987342926

## Apéndice 4. Invitación para conferencia



### Unidad Educativa Particular "Oviedo"

HERMANAS FRANCISCANAS DE MARÍA INMACULADA

Miguel Oviedo 2-18 y Juan Montalvo

dei.undeducativoviedo@yahoo.com

Ibarra- Ecuador



---

**Oficio Cir: 001 R-UEPO-2015**

Ibarra, 2015-08-13

Hermana

Marianita Marroquín

**DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN  
UNIVERSIDAD MARIANA – PASTO**

Pasto - Nariño - Colombia

Reciba a nombre de la Unidad Educativa Particular "Oviedo" un atento y cordial saludo de Paz y Bien y los mejores deseos de éxito en su gestión en beneficio de la ciudadanía y la educación.

Con la presente, me permito solicitar de la manera más comedida su gentil colaboración, a fin de que nos pueda compartir y brindar sus vastos conocimientos, capacitando a los docentes de nuestra institución con el Tema "Enfoque Constructivista desde la Práctica Pedagógica del Docente", para el día viernes 28 de agosto en las instalaciones del colegio.

Segura de contar con su valiosa aceptación y colaboración, anticipo mi sincero agradecimiento.

Atentamente,

Hna. Gladys Cecilia Vaca Núñez, Msc.

**RECTORA**

# Apéndice 5. Consentimiento informado UEPO

UNIVERSIDAD MARIANA  
FACULTAD POSGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE. ESTUDIO DE CASO DE DOS UNIDADES EDUCATIVAS DE CARÁCTER PRIVADO EN QUITO E IBARRA**

### **Tiempo de permanencia en la investigación**

Si bien es cierto que se inicia con unas actividades mediante las cuales se aborda la temática de la investigación como es el Enfoque constructivista usted participará en la investigación con el acompañamiento a unas prácticas pedagógicas acorde con esta tendencia pedagógica durante un Quimestre comprendido entre los meses septiembre 2015 a febrero 2016.

### **Confidencialidad:**

Su identidad estará protegida, durante todo el estudio solo se utilizará un código numérico que lo diferenciará de los otros participantes en la investigación. La información obtenida será guardada hasta el tiempo del análisis e interpretación de la información. No se publicarán los datos de manera personalizada ni referida a la Unidad Educativa. Los datos individuales sólo serán conocidos por los investigadores y los auxiliares de la investigación mientras dura el estudio, quienes, en todo caso, se comprometen a no divulgarlos. Los resultados que se publicarán corresponden a la información general de todos los participantes.

### **Derechos y deberes:**

Usted no tendrá que hacer gasto alguno durante la participación en la investigación y en el momento que lo considere podrá solicitar información sobre sus resultados a los responsables de la investigación. Como beneficio de esta participación tendrá la oportunidad de mejorar su práctica pedagógica. Además se podrá tener en cuenta sus posibles innovaciones respecto de las estrategias de aprendizaje y de docencia.

### **Responsables de la investigación**

El estudio será dirigido por las Hermanas Milagro Sandoval Chero y la Hna. María Clemencia Benavides estudiantes de Maestría de la Universidad Mariana en Pasto, Colombia y asesorado por la Hna. Marianita Marroquín Yerovi PhD. En el caso de alguna inquietud por favor llamar al teléfono 2351848 de Pomasqui

### **Riesgos y beneficios**

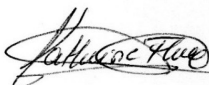
Según el Informe Belmont en el literal B., en referencia a los principios éticos básicos, se



contempla que "La expresión "principios éticos básicos" se refiere a aquellos criterios generales que sirven como base para justificar muchos de los preceptos éticos y valoraciones particulares de las acciones humanas. Entre los principios que se aceptan de manera general en nuestra tradición cultural, tres de ellos son particularmente relevantes para la ética de la experimentación con seres humanos: Los principios de respeto a las personas, de beneficencia y de justicia y en el artículo 11 de la Resolución 8430, se mencionan, "las entrevistas los cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta.

Así mismo la investigación se realizará con los principios exigidos por la ética en investigación, como son el de Beneficencia, Justicia, Comprensión y confidencialidad de la Información, Participación Voluntaria, entre otros. Por lo anterior este trabajo de investigación se considera sin riesgo, para las personas que participan en el estudio. Así mismo se garantiza que los resultados de la investigación no serán utilizados en perjuicio de los individuos participantes ni de los intereses de las Entidades Educativas.

Declaro que he leído este documento en su totalidad y que entendí su contenido e igualmente, que pude formular las preguntas que consideré necesarias y que éstas me fueron respondidas satisfactoriamente. Por lo tanto decido participar en esta investigación.



Katherine Flores

Nombre y firma del participante

C.C No. 1002855110

Fecha: 4 de noviembre de 2013

## Apéndice 6. Consentimiento informado UEPES

### Consentimiento Informado

**UNIVERSIDAD MARIANA  
FACULTAD POSGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA  
DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE. ESTUDIO DE CASO  
DE DOS UNIDADES EDUCATIVAS DE CARÁCTER PRIVADO EN QUITO E  
IBARRA**

**Informe de consentimiento informado para participar en una investigación: Tesis  
de Maestría en Pedagogía**

Yo, Patricio Arellano, identificado(a) con la  
C.C. 001565392 de \_\_\_\_\_ manifiesto que he sido invitado(a) a  
participar dentro de la investigación arriba mencionada y que se me ha dado la siguiente  
información:

**Propósito de este documento:**

Este documento se le entrega para ayudarle a comprender las características de la investigación, de tal forma que Usted pueda decidir voluntariamente si desea participar o no. Si luego de leer este documento tiene alguna duda, solicite las aclaraciones necesarias. Este documento es para que Usted tenga un buen entendimiento de la investigación.

**Importancia de la investigación:**

Las Instituciones de Educación Superior y de otros niveles educativos están interesadas en la cualificación pedagógica como uno de los objetivos prioritarios de la organización y así asumir con responsabilidad las demandas sociales tanto en su contexto interno como externo. El realizar la investigación con su participación usted se enriquece y por ende la Institución interesada en la investigación.

**Tiempo de permanencia en la investigación**

Si bien es cierto que se inicia con unas actividades mediante las cuales se aborda la temática de la investigación como es el Enfoque constructivista usted participará en la investigación con el acompañamiento a unas prácticas pedagógicas acorde con esta tendencia pedagógica durante un Quimestre comprendido entre los meses septiembre 2015 a febrero 2016.

**Confidencialidad:**

Su identidad estará protegida, durante todo el estudio solo se utilizará un código numérico que lo diferenciará de los otros participantes en la investigación. La información obtenida será guardada hasta el tiempo del análisis e interpretación de la información. No se

publicarán los datos de manera personalizada ni referida a la Unidad Educativa. Los datos individuales sólo serán conocidos por los investigadores y los auxiliares de la investigación mientras dura el estudio, quienes, en todo caso, se comprometen a no divulgarlos. Los resultados que se publicarán corresponden a la información general de todos los participantes.

#### **Derechos y deberes:**

Usted no tendrá que hacer gasto alguno durante la participación en la investigación y en el momento que lo considere podrá solicitar información sobre sus resultados a los responsables de la investigación. Como beneficio de esta participación tendrá la oportunidad de mejorar su práctica pedagógica. Además se podrá tener en cuenta sus posibles innovaciones respecto de las estrategias de aprendizaje y de docencia.

#### **Responsables de la investigación**

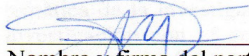
El estudio será dirigido por las Hermanas Milagro Sandoval Chero y la Hna. María Clemencia Benavides estudiantes de Maestría de la Universidad Mariana en Pasto, Colombia y asesorado por la Hna. Marianita Marroquín Yerovi PhD. En el caso de alguna inquietud por favor llamar al teléfono 2351848 de Pomasqui

#### **Riesgos y beneficios**

Según el Informe Belmont en el literal B., en referencia a los principios éticos básicos, se contempla que "La expresión "principios éticos básicos" se refiere a aquellos criterios generales que sirven como base para justificar muchos de los preceptos éticos y valoraciones particulares de las acciones humanas. Entre los principios que se aceptan de manera general en nuestra tradición cultural, tres de ellos son particularmente relevantes para la ética de la experimentación con seres humanos: Los principios de respeto a las personas, de beneficencia y de justicia y en el artículo 11 de la Resolución 8430, se mencionan, "las entrevistas los cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta.

Así mismo la investigación se realizará con los principios exigidos por la ética en investigación, como son el de Beneficencia, Justicia, Comprensión y confidencialidad de la Información, Participación Voluntaria, entre otros. Por lo anterior este trabajo de investigación se considera sin riesgo, para las personas que participan en el estudio. Así mismo se garantiza que los resultados de la investigación no serán utilizados en perjuicio de los individuos participantes ni de los intereses de las Entidades Educativas.

Declaro que he leído este documento en su totalidad y que entendí su contenido e igualmente, que pude formular las preguntas que consideré necesarias y que éstas me fueron respondidas satisfactoriamente. Por lo tanto decido participar en esta investigación.

  
Nombre y firma del participante  
C.C No. 0602565392  
Fecha: 5-11-2015

## Apéndice 7. Formato-Escenario De Aprendizaje – Trabajo en el Aula\*

### UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR 1 – 2. AÑO LECTIVO 2015 – 2016

Docente: \_\_\_\_\_ A continuación se encuentra: **Categoría, Sub-categorías, hechos y valoración cualitativa:** *Excelente (E), Bueno (B), y No se observa (N)*. Marque con una X en la casilla que Usted considere conveniente.

Asignatura: \_\_\_\_\_

Día Hora: Fecha: \_\_\_\_\_ Valoración cuantitativa: Equivalencias en puntos: **E=10; B=5; N=0**

CATEGORÍAS	Sub-categorías	HECHOS	E	B	N
AFECTIVIDAD	1. Afectividad y cooperación	1.1. Muestra un trato amable y de confianza con las estudiantes durante el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1.2. Las estudiantes trabajan en parejas o pequeños grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	2. Manejo de Estrategias cognitivas.	2.1. Inicia con la exploración de ideas previas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		2.2. Crea espacios de participación variada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1.3 Complementa con ejemplos la participación de las estudiantes en la búsqueda de logros temáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1.4 Enseña a la aplicación de estrategias cognitivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		1.5. Proporciona ejemplos para facilitar el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



AUTORREGU- LACIÓN	5. Aprendizaje Autorregulado	5.1 Permite que las estudiantes planifiquen la acción y promuevan otras estrategias.	1	1	1
		5.2 Orienta la acción pedagógica hacia la planificación de tareas.			
		5.3 El profesor da espacios de reflexión para la autoevaluación.			
		6.4.Felicita a estudiantes que realizan tareas por su cuenta			
		5.1. Ayuda a las estudiantes a la búsqueda de nueva información.			

Nombres de OBSERVADORES:

Maestrante: \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

Equipo técnico: \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

## Apéndice 8. Formato-Entrevista Estructurada Para Grupo Focal – Muestra

### UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR 1 - 2

**Motivación:** Usted ha participado como docente de la Unidad Educativa Particular Ecuatoriano Suizo y se lo invita a expresar libremente su pensar y su sentir en cuanto a experiencias de su práctica pedagógica en el Semestre (2015 – 2016). Su quehacer como docente es muy interesante, respecto a una pedagogía con enfoque Constructivista. El tiempo utilizado será aproximadamente de una hora.

**Instructivo.** El investigador hará unas preguntas; las respuestas serán grabadas para hacer posible el procesamiento requerido en la Unidad Educativa Particular (Ecuatoriano Suizo) y (Oviedo) “Con un entrevistador experimentado, la entrevista es muchas veces superior a otros sistemas de obtención de datos”. Best (1982, p.59)

Categorías	Sub-categorías	Preguntas
1 Bases teóricas de la corriente Constructivista generalidades. Construcción del conocimiento	1.1 Lo cognitivo	¿Cuáles son los procesos de construcción del conocimiento que usted desarrolló en su clase?  ¿Cuál fue su contribución a la enseñanza?
	1.2. Afectivo	¿Cuál fue la respuesta de los/las estudiantes a esta gestión de su docencia? Exprese algunos ejemplos.
	1.3 Lo profesional	¿Cómo percibieron los estudiantes su gestión como docente constructivista?

METACOGNICIÓN	2. La cognición en el aula	2.1 Trabaja con lecciones bien planificadas.
		2.2. Las presentaciones del/la profesor/a tienen una estructura lógica y bien organizada.
	3. Metacognición (procesos).	2.2 Comparte la información a través de gráficos y otros medios.
		3.1 Acepta todas las respuestas válidas de las estudiantes.
		4.1. Proporciona ayuda y comenta pedagógicamente las respuestas incorrectas. "¿Quién desea completar la información?"
		3.3 El profesor favorece el razonamiento con preguntas.
		3.4 El profesor solicita la revisión de objetivos establecidos para el desarrollo del tema.
		3.5 El profesor pregunta a sus estudiantes: ¿Por qué piensan así?
		3.6 El profesor proporciona Feed Back en el momento oportuno con los siguientes recursos:
		3.7 Preguntas metacognitivas de parte del profesor.
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	4. Aprendizaje significativo	4.1. Revisión de resumen de lo aprendido.
		4.2 Promueve la evaluación de los aprendizajes en diferentes momentos del trabajo de aula.
		4.3 Rechaza respuestas correctas para forzar a las estudiantes a explorar posibles alternativas
		4.4 Revisa los resultados alcanzados para evaluarlos
		4.5. Análisis de las respuestas y de nuevos significados.
		4.6. Las/estudiantes se apropian del tema de clase, respondiendo acertadamente a las preguntas del profesor.

2	Práctica docente.	2.1 Cognitivo	¿Cuál es la estrategia constructivista que ha aplicado?
	Estrategias de aprendizaje.		¿Qué experiencia tiene de esta aplicación?
		2.2. Afectivo	¿Cómo responden los estudiantes a los estímulos de la afectividad que les brinda?
		2.3 Lo profesional.	¿Ha consultado alguna unidad del material de trabajo u otro?
3	Aprender a aprender	3.1 Aprendizaje significativo.	¿Cuál es su opinión sobre el uso de materiales "potencialmente significativos para el aprendizaje?
			¿Cómo responden los/las estudiantes a estos materiales?
		3.2 Metacognición	¿Qué estrategias metacognitivas ha desarrollado con los estudiantes?
		3.3. Lo afectivo	¿Le ha tocado hacer un plan de mejoramiento a algunos estudiantes que están atrasados en el aprendizaje?
			¿Cómo respondió a esta aplicación de <b>estrategia de tipo afectivo</b> ?
		3.4. Lo profesional.	¿Cuál es el resultado de la planeación en la cual ha vinculado lo pedagógico y disciplinar?

Fuente: Esquema realizado con la orientación de Best (1982, pp. 159-162).

## Apéndice 9. Juicio de experto Encuesta Final Dra. María Consuelo Cerdá Marín

Docentes de los niveles de Básica y Bachillerato de las Unidades Educativas Particulares: Ecuatoriano Suizo y Oviedo

**Nombre:** María Consuelo Cerdá Marín\_\_\_\_\_

**Cargo:** Profesora Agregada de Universidad **Formación:** Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España)

1. Valoración global del conjunto de preguntas del instrumento

Muy bien\_  Bien \_\_\_\_\_ Regular\_\_\_\_\_ Mal \_\_\_\_\_

2. Considera que están expresadas con claridad las categorías del estudio: SI\_\_\_X NO\_\_\_

3. La longitud del instrumento es: Excesiva\_ Adecuada\_  Corta\_\_\_

4. Los ítems se relacionan con las categorías. Bien\_  Regular\_\_\_ Mal\_\_\_

5. El número de ítems asignado a cada categoría es el adecuado: SI\_  NO\_\_\_

6. ¿Es necesario añadir más categoría? SI\_\_\_ NO\_\_\_

7. En caso de creer que es necesario añadir algún ítem diga cuál o cuáles?

8. Es todo adecuado y suficiente\_\_\_\_\_

9. En caso de que crea que hay que suprimir ítems diga cuál:

10. Ninguno

11. El lenguaje empleado en el instrumento es claro: SI\_  NO\_\_\_

12. Los enunciados corresponden a las categorías y sub-categorías?  
SI\_\_X\_\_ NO\_\_

13. Indique descriptores básicos que encuentra en este instrumento:

Enfoque constructivista, estrategias de aprendizaje, enseñanza y metacognición.

14. Haga por favor un comentario al instrumento.

\_\_\_Adecuado, claro y preciso.\_\_\_\_\_

A handwritten signature in black ink, which appears to read "Consejo Académico". The signature is written in a cursive style and is underlined with a single horizontal line.

## Índice Temático

**Aprendizaje(s):** 21, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184

**Conductista(s):** 32, 36, 157, 161, 162

**Conocimiento(s):** 9, 28, 29, 32, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 71, 72, 73, 74, 76, 83, 84, 95, 96, 100, 102, 103, 104, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 186

**Constructivismo:** 21, 39, 41, 42, 43, 44, 73, 75, 102, 103, 115, 117, 138, 139, 140, 147, 157, 159, 160, 162, 163

**Didáctico(a):** 28, 33, 44, 45, 47, 86, 91, 103, 104, 109, 117, 152

**Docente(s):** 21, 25, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 54, 60, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139,

140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 167, 171, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185

**Educación:** 21, 22, 23, 24, 25, 31, 34, 37, 38, 39, 42, 45, 46, 47, 52, 55, 63, 64, 65, 66, 67, 76, 77, 78, 80, 104, 106, 115, 117, 119, 140, 149, 150, 152, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 174, 183, 184

**Enfoque(s):** 21, 27, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 54, 56, 67, 68, 70, 71, 74, 76, 84, 118, 125, 138, 140, 141, 142, 144, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 171, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184

**Enseñanza:** 21, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 90, 91, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 115, 117, 119, 120, 121, 125, 126, 128, 138, 139, 144, 150, 151, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 171, 174, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 184

**Epistemología:** 43, 157, 162

**Estrategia(s):** 21, 34, 36, 37, 38, 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 68, 74, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 91, 93, 94, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 150, 157, 158, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 175

**Investigación(es):** 9, 27, 28, 29, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 49, 50, 54, 56, 59, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 81, 82, 98, 100, 101, 105, 114, 115, 116, 121, 126, 127, 128, 129, 138, 140, 142, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 161, 169, 171, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

**Pedagogía:** 21, 32, 39, 41, 47, 67, 74,  
149, 150, 154, 155, 156, 162, 183

**Psicología:** 21, 32, 37, 43, 49, 57, 85,  
102, 117, 159, 160, 161, 169

**Universidad:** 9, 23, 27, 37, 38, 39, 54,  
69, 74, 76, 106, 149, 152, 153, 178, 179,  
180, 182, 183, 184



## Índice Onomástico

- Alfonso:** 55, 60, 87, 106, 127  
**Aebli:** 59, 91, 110, 134, 135, 137, 146  
**Aparicio:** 44, 86, 93, 103, 104, 117  
**Araujo:** 43, 68, 83, 84, 93, 102, 116  
**Arismendi:** 48, 94, 136  
**Ausubel:** 21, 31, 32, 39, 42, 53, 54, 55, 83, 89, 97, 109, 112, 122, 124, 159, 160, 171, 172, 173, 174  
**Aznar:** 42, 43  
**Baptista:** 72, 81, 90  
**Beltrán:** 49, 52, 56, 84, 85, 96, 110, 127, 142, 167, 168  
**Best:** 206, 208  
**Betrián:** 126  
**Borrego:** 162  
**Briones:** 161  
**Bustamante:** 42, 160  
**Bustillos:** 162, 174  
**Carriazo:** 46, 104, 117  
**Casassus:** 174  
**Castellanos:** 161  
**Castelló:** 51, 52, 54, 131, 145  
**Cavanela:** 67  
**Cerezo:** 39, 41  
**Clark:** 35  
**Carrión:** 45, 91, 104, 138  
**Crespo:** 126  
**Creamer:** 38, 106, 110, 119, 122  
**Del Puy:** 56, 94  
**De la Cruz:** 56, 94  
**Díaz-Barriga:** 49, 50, 51, 90, 99, 100, 164  
**Durán:** 45, 91, 104, 138  
**Doménech:** 35  
**Edwards:** 47, 67, 174  
**Eusko:** 174  
**Fabara:** 38, 39, 42  
**Ferro:** 68  
**Fernández:** 72, 81, 90  
**Flores:** 37, 106, 120  
**Galitó:** 126  
**García:** 126  
**García N.:** 38, 55  
**Genovard:** 49, 52, 56, 84, 85, 96, 110, 127, 142, 167, 168  
**Gajardo:** 41  
**González:** 59, 108, 111, 121, 123, 158  
**Gonzáles:** 56, 57, 58, 61, 112, 123, 168, 170, 171  
**Hanesian:** 21, 31, 32, 39, 42, 53, 54, 55, 83, 89, 97, 109, 112, 122, 124, 159, 160, 171, 172, 173, 174  
**Hernández:** 49, 50, 51, 90, 99, 100, 164  
**Hernández R.:** 72, 81, 90  
**Hernández S.:** 159  
**Herrera:** 59, 158, 159, 170  
**Imarin:** 71  
**Jerónimo:** 37  
**Jové:** 126  
**Jurado:** 42, 160  
**Lafuente:** 71

**Lozano:** 45, 91, 104, 138  
**Macarulla:** 126  
**Martín:** 56, 94  
**Martínez:** 60, 72, 73, 91  
**Marroquín:** 9, 21, 37, 61, 63, 106, 107, 119, 121, 125, 126, 159, 167, 169, 178, 180, 181, 182, 183, 184  
**Mateos:** 56, 94  
**Mayor:** 56, 57, 58, 61, 112, 123, 168, 170, 171  
**McCombs:** 59, 60, 91, 169  
**Merani:** 48, 109, 122  
**Ministerio de Educación Ecuador:** 38, 47, 52, 77, 115  
**Molina:** 68  
**Moliner:** 35  
**Monereo:** 51, 52, 54, 131, 145  
**Moreira:** 56, 172  
**Novak:** 21, 31, 32, 39, 42, 53, 54, 55, 83, 89, 97, 109, 112, 122, 124, 159, 160, 171, 172, 173, 174  
**OCDE:** 37, 38  
**Ortiz:** 161  
**Pérez:** 56, 94  
**Perinat:** 48, 108, 122, 124, 132  
**Peterson:** 35  
**Pezo:** 45, 46, 91, 104  
**Piaget:** 42, 43, 102, 116, 159, 160, 161, 162  
**Pilonieta:** 74  
**Pozo:** 21, 32, 37, 52, 54, 55, 56, 71, 83, 94, 145  
**Prieto:** 34, 35  
**Puryear:** 41  
**Ramírez:** 37, 59, 158, 159, 170  
**Restrepo B.:** 76  
**Restrepo G.:** 40  
**Rodríguez:** 68, 74  
**Rodríguez W.:** 68  
**Rossel:** 38, 39, 41  
**Sales:** 35  
**Sánchez:** 38, 55  
**Saravia:** 37, 106, 120  
**Scheuer:** 56, 94  
**Soler:** 55, 60, 87, 106, 127  
**Suengas:** 56, 57, 58, 61, 112, 123, 168, 170, 171  
**Tapia:** 46  
**Traver:** 35  
**Urondi:** 46  
**Vaillant:** 38, 39, 41  
**Vincez:** 48, 94, 136  
**Whisler:** 59, 60, 91, 169



Estamos en la era de la tecnología y de lo práctico, sin embargo hay poco entusiasmo en el contexto del discente y, por qué no del docente, para el aprendizaje y enseñanza. A veces me siento abrumada por la desmotivación que existe en las aulas en dichos estudiantes, demasiada pasividad por parte de todos. Yo me cuestiono la causa del por qué, y a veces pienso que la misma tecnología es la causante de la inhibición del mismo aprendizaje cuando debiera ser lo contrario. Demasiados recursos y poca eficacia.

Multitud de autores estudian dicha causa, pero ya lo hicieron nuestros antepasados. Es decir, autores relevantes de la Psicología y Pedagogía investigaron para que los estudiantes aprendieran de otra manera, se motivaran y su educación fuera más integra. Esto es lo que pretenden hacer las autoras con su libro, dar a conocer lo que es el aprendizaje significativo en todos los sentidos.

